

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAFAEL DOMINGUES DA SILVA**

**DESVELANDO HISTÓRIAS DE ALUNAS (OS) TRABALHADORAS (ES) DO PMEA:  
indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAFAEL DOMINGUES DA SILVA**

**DESVELANDO HISTÓRIAS DE ALUNAS (OS) TRABALHADORAS (ES) DO PMEAS:  
indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFU como um dos requisitos exigidos para a obtenção do Título de MESTRE em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Doutora Gercina Santana Novais.

**UBERLÂNDIA-MG**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586d 2014	<p>Silva, Rafael Domingues da, 1985- Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PMEAs: indícios para a construção de uma EJA democrática e dialógica / Rafael Domingues da Silva. -- 2014. 170 f. : il.</p> <p>Orientadora: Gercina Santana Novais. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação - Teses. 2. Educação de adultos – Uberlândia (MG) - Teses. 3. Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA) – Teses. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
---------------	---

**RAFAEL DOMINGUES DA SILVA**

**DESVELANDO HISTÓRIAS DE ALUNAS (OS) TRABALHADORAS (ES) DO  
PMEA: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**

Dissertação aprovada para a obtenção do Título de MESTRE em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia - MG, 24 de Março de 2014.

-----  
Profª Doutora Gercina Santana Novais - Orientadora (UFU)

-----  
Profª Doutora Analise de Jesus Silva - FAE (UFMG)

-----  
Profª Doutora Sônia Maria dos Santos - FACED (UFU)

**Dedico este trabalho aos Educandos trabalhadores e às Alunas  
trabalhadoras do PME!**

## **AGRADECIMENTOS**

Eu gostaria de agradecer a Deus por mais esta conquista em minha trajetória acadêmica. Acreditar em uma força superior me conforta, me faz bem e me ajuda a superar os desafios diários.

Agradeço a minha querida mãe pelo seu amor e que sempre me apoiou em minhas escolhas. Estimulou-me a continuar os estudos até mesmo quando eu mesmo não via mais sentido e utilidade de aprender na época do Ensino Médio. Um “puxão de orelhas” e um sermão inestimável me fizeram retornar a escola e dar outra direção ao meu futuro acadêmico e profissional.

Agradeço a minha irmã Valéria e meus irmãos Rodrigo e Odilon Rogério pela amizade fraterna e boa convivência que temos entre irmãos. Ao meu sobrinho Guilherme e às minhas sobrinhas Rúbia e Sophia um agradecimento por poder exercer as tarefas de tio pelas risadas e brincadeiras.

Aos meus amigos / ex-colegas de Graduação Everton Rafael, João Gabriel, Rodrigo Dias e Munis Pedro Alves, que acompanharam de forma mais próxima as dificuldades enfrentadas no decorrer do Mestrado, um abraço agradecido.

Eu sou extremamente grato à orientação fundamental, inteligente e democrática da Professora Doutora Gercina Santana Novais (PhD). As nossas reuniões aos Sábados e Domingos, as conversas agradáveis relativas a outros assuntos para além da pesquisa de Mestrado. Aos elogios e críticas nos momentos certos e em doses corretas.

Meu Sentimento de gratidão aos Técnicos Administrativos da Pós Graduação em Educação, Sr. James Mendonça e Sr<sup>a</sup> Gianni Barbosa pelo atendimento eficiente e carinhoso e pelas dúvidas sanadas e os temores com relação a prazos apaziguados. Agradeço Andréa Porto Ribeiro, minha parceira de iniciação científica FAPEMIG no ano de 2011 no GPECPOP e que me prestou auxílio fundamental na realização da Roda de Conversas na Escola Lírios do Campo.

Um agradecimento especial à professora e aos educandos trabalhadores e às alunas trabalhadoras do PME A pela maravilhosa convivência e participação. Tornamo-nos amigos próximos. São participantes / autores desta pesquisa. Todavia, as conclusões constantes neste trabalho são de minha total responsabilidade. Por fim, agradeço a CAPES pelo apoio financeiro que me possibilitou dedicação exclusiva para a realização da pesquisa materializada neste texto acadêmico.

No dia 05/02/2014 eu retornei à “Escola Lírios do Campo” para rever os educandos e alunas do PME A, meus amigos e minhas amigas do ano letivo de 2013, e conhecer os novos educandos. Para começar a aula, a professora **Antônia** falou da importância do educador Paulo Freire e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação de um modo geral. Após sua explanação, ela escreveu no quadro a seguinte frase de Freire:

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

Em seguida a professora Antônia perguntou: “— O que vocês entendem por esta frase?”

De todas as respostas, a opinião da aluna **Z**, 59 anos, iniciante, ficou gravada na minha memória. Ela disse com um firme tom de voz:

“— **Eu acho que a gente nunca desiste! A gente batalha!**”

## RESUMO

Este trabalho, uma pesquisa qualitativa, teve como objetivo principal analisar a história de vida e de escolarização de alunos (as) trabalhadores (as), matriculados no Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo- PME A-, verificando nas falas dos educandos, palavras que possam ser usados como temas geradores de problematização, com vistas a oferecer contribuições para a configuração de uma Educação de Jovens e Adultos que não silencie seus alunos, ou seja, uma práxis educativa dialógica e problematizadora. Apoiado nos formulações de Freire (1989), (1994), (2002), (2007), (2008) e (2011), bem como de Gadotti (1995), Gramsci (1978) e Haddad (1985), foram utilizados instrumentos para a produção de dados a Análise de documentos, Entrevista Coletiva, a Roda de Conversas e a Observação da sala de aula, por meio de trabalho de campo, realizado durante todo o ano letivo de 2013 na Escola Lírios do Campo, localizada no município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais. Concluímos que a grande maioria dos alunos e das alunas do PME A tiveram uma experiência educacional muito curta, sendo excluídos da escola como resultado das desigualdades de oportunidades. Verificamos que todos eles tiveram uma infância e adolescência rural, caracterizada pela pobreza aguda. Mudaram-se para a cidade, configurando-se num fenômeno populacional verificado no país chamado êxodo rural, com a esperança de encontrar melhores condições de vida. Todavia, esta mudança não garantiu melhoria de vida e de condições de escolarização. As motivações que fizeram com que voltassem a estudar são variadas, como vontade pessoal, o sonho de estudar, a realização de planos e atingir metas como conseguir carteira de habilitação, tornar-se mais independente em seus próprios negócios, ser “obreira” na igreja, retirar dos documentos pessoais o aviso que o (a) portador (a) “é analfabeto” etc. Tais motivos estão direta ou indiretamente ligados ao mercado de trabalho, mesmo que não tenham deixado claro este dado ou mesmo negado o retorno à escola como uma obrigatoriedade. Chegamos à constatação de que os eixos temáticos contidos no Caderno de Orientações não foram concebidos a partir da visão de mundo e da cultura das (os) alunas (os) trabalhadoras e sim desenhados para uma educação para o mercado de trabalho. Afirmamos que os educandos possuem uma concepção tradicional-bancária de aula, onde o docente tem o papel de trabalhar com os mesmos para romper com esta lógica. O exercício da reprodução dá lugar à produção de conhecimentos. Foi verificado também que as palavras coletadas durante o trabalho de campo e por meio dos instrumentos refletem os modos de vida daqueles alunos e alunas, fornecendo-nos elementos para elaborarmos algumas contribuições que possam gerar discussões que caminhem para uma possível prática de uma educação não bancária, ou seja, na superação das contradições entre educador e educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação dialógica, PME A, histórias de vida e de escolarização.



## ABSTRACT

This work, a qualitative research, aimed to analyze the life history and schooling history of working students enrolled in the Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - PME (Municipal Program for the Illiteracy Eradication), checking in the learners' speech the words that can be used as generating themes of questioning, in order to provide contributions to the configuration of a Youth and Adults Education that do not mute their students, that is to say, a dialogical and problem-posing educational praxis. Supported in the formulations of Freire (1989) (1994) (2002) (2007) (2008) (2011), as well as Gadotti (1995), Gramsci (1978) and Haddad (1985), were used as instruments for data producing the documents' analysis, Group Interview, the «"Discussions Circle"» and the observation of the classroom's activity, by means of fieldwork conducted during the school year 2013 in the Lirios do Campo School, located in Uberlândia, Minas Gerais State. We concluded that the great majority of students in the PME had a very short educational experience, being excluded from the school as a result of the inequalities of opportunities. We verified that they all had a rural childhood and adolescence, characterized by acute poverty. They moved to the city, setting up a population phenomenon verified in the country called rural exodus, with the hope to have better life conditions. However, this change did not guarantee life and scholar conditions improvement. The motivations which caused their return to the studies are multiples, like personal will, the dream of studying, the realization of plans, to achieve goals like getting a driver's license, become more independent in their own business, be a "obreiro" (an active participant) in church, remove from personal documents the information that the holder "is illiterate", etc. Such reasons are directly or indirectly linked to the job market, even if they haven't made explicit this information or even denied the return to school as an obligation. We realized that the thematic axes contained in the "Caderno de Orientações" (Guidelines Booklet) were not conceived from the working students' worldview and culture, but were designed for an education to the job market. We affirm that students have a traditional and banking conception of the class, where the teacher's role is to work with them to break out with this logic. The exercise of reproduction is changed by the production of knowledge. We also noticed that the words collected during the fieldwork and by means of the instruments reflect the lifestyle of that male and female students, providing us the elements to elaborate some contributions that may cause discussions, moving towards a possible practice of a non-banking education, that is to say, to overcome the contradictions between educator and students.

Key-word: Youth and Adults Education, dialogical education, PME, life and schooling history.



## LISTA DE ABREVIATURAS:

ARENA- Aliança Renovadora Nacional.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base.

CEJA – Coordenação de Educação de Jovens e Adultos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

PMEA – Programa Municipal de Educação de Adultos.

EP – Educação Popular.

CPC – Centro Popular de Cultura.

BM – Banco Mundial

FMI – Fundo Monetário Internacional.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia – MG.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

UDN – União Democrática Nacional.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

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

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

CC – Círculos de Cultura.

MEB – Movimentos de Educação de Base.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

ONU – Organização das Nações Unidas.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

OD – Observatório das Desigualdades.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1:</b> Processos por Vadiagem, segundo a Nacionalidade (1906-1908)-----	51
<b>Quadro 2:</b> Índice de Desenvolvimento Humano e a Taxa de Analfabetismo de População de 15 anos ou mais – 2012 -----	56
<b>Quadro 3:</b> Quadro de Classificação da ONU para o IDH/IDHM -----	57
<b>Quadro 4:</b> O IDHM do Município de Uberlândia-MG -----	58
<b>Quadro 5:</b> Esquema Ilustrativo Elaborado pelo Autor -----	72
<b>Quadro 6:</b> Competências Básicas para o Trabalho -----	88
<b>Imagem 1:</b> Exemplar da Cartolina em formato quadrangular com a questão de aquecimento. -----	115
<b>Imagem 2:</b> Exemplar do espelho fixado no interior da cartolina em formato quadrangular. -----	116

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS E AS EXPERIÊNCIAS QUE ME LEVARAM A OPTAR POR FAZER PESQUISAS SOBRE A EJA.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - METODOLOGIA E REFLEXÃO SOBRE INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>29</b>
1.1. A ciência como uma das formas possíveis de se compreender aspectos da realidade. ....	29
1.2. O (a) Pesquisador (a) e a Pesquisa Científica: as marcas e os requisitos .....	31
1.3. Metodologia. ....	33
1.3.1. Entrevista coletiva Semiestruturada.....	34
1.3.2. A Roda de Conversa.....	34
1.3.3. Análise de Documentos. ....	36
<b>CAPÍTULO II - AOS TRANCOS E BARRANCOS: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL TAL COMO ELA É. ....</b>	<b>47</b>
2.1. Período Colonial: do Século XVI ao XVIII. ....	47
2.2. O Brasil Império no século XIX e primeira metade do século XX .....	49
2.3. O Brasil no final do Século XX e a realidade do século XXI .....	56
2.4. O Educador Paulo Freire como “Historiador” e suas Experiências com a Alfabetização de Adultos.....	59
<b>CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE EDUCANDOS (AS) DO PME: indícios para uma educação sem a cultura do silêncio?.....</b>	<b>69</b>
3.1. Que Programa é este em que os (as) educandos (as) Participantes da Pesquisa estão matriculados?.....	70
3.2. Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas para o PME: Educação de jovens e adultos emancipatória? .....	82
3.3. Reflexões sobre a Cultura dos (as) educandos (as) no Contexto da Sala de Aula: Pedagogia compartilhada do silêncio? .....	92
3.4. Os Educandos (as) Trabalhadores (as): trajetória escolar excludente, vida de trabalho árduo e oportunidades de mudança. ....	103
3.5. A Roda de Conversa: a Prática do Diálogo sobre as histórias de vida e de escolarização.....	114
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>125</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA COLETIVA COM EDUCANDOS (AS) DO PMEA .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM EDUCANDOS DO PMEA.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C – TEMAS DAS OBSERVAÇÕES.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: EDUCANDOS (AS).....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO - OS CAMINHOS E AS EXPERIÊNCIAS QUE ME LEVARAM A OPTAR POR FAZER PESQUISAS SOBRE A EJA.

“É preciso ajudar verdadeiramente e eu adoro essa expressão, *a promoção humana!* Pois devemos encorajar. Não é nossa tarefa carregar as massas, mas é preciso encorajá-las! Então elas tomam coragem e é maravilhoso!” (Dom Hélder Pessoa Câmara)<sup>1</sup>.

A citação da fala de Dom Hélder Câmara encoraja “o ser mais humano”. Religioso católico comprometido com o combate da pobreza no Brasil e da ausência de outros direitos fundamentais, Dom Hélder dedicou sua vida em ajudar os seres humanos mais necessitados. Defendeu a liberdade e foi opositor das práticas de tortura, sendo responsável por denunciar, junto a organismos internacionais, as violações dos direitos humanos durante a ditadura civil-militar no Brasil, instalada em 1964. Foi indicado para concorrer ao Prêmio Nobel da Paz nos anos 1970 justamente pelo seu envolvimento no combate à violência e pela defesa da liberdade de expressão<sup>2</sup>.

Ele acreditava no “empowerment”<sup>3</sup> popular, sem a figura do condutor das massas e defendia a conscientização dialógica. Paulo Freire também sempre defendeu a “hominização” (2011). Em texto introdutório da obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2011), Fiori sustenta que “a hominização não é uma adaptação: o homem não se naturaliza, *humaniza o mundo*. A hominização não é só processo biológico, mas também *história*”<sup>4</sup> (p.18). Tornarmo-nos mais humanos por meio de uma cultura do diálogo em comunhão, da “co-municação” amorosa. A educação, entrelaçada com as culturas, tem papel fundamental nesse processo.

Nessa perspectiva, eu inicio a narrativa de minha trajetória acadêmica, permitindo-me como viajante do tempo, ter a possibilidade de expor experiências pessoais que me levaram a pensar no acesso acentuadamente desigual da população brasileira à alfabetização e até mesmo aos outros níveis do nosso sistema educacional, notadamente, o ensino fundamental, ensino médio e ao ensino superior.

<sup>1</sup> Conferir: <http://www.youtube.com/watch?v=grgfizF7FIQ> Acesso em 28.04. 2014.

<sup>2</sup> Dom Hélder Câmara recebeu diversos títulos como o de *Doutor Honoris Causa* de várias universidades ao redor do mundo. O primeiro deles na University of Saint Louis nos Estados Unidos. Recebeu o Prêmio Martin Luther King nos Estados Unidos da América e o Prêmio Popular da Paz na Noruega.

<sup>3</sup> Em Tradução Livre do Inglês para a Língua Portuguesa, a palavra “empowerment” significa “empoderamento”.

<sup>4</sup> Os destaques em itálico nesta página são meus.

A primeira experiência ocorreu antes mesmo de me ingressar no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, em 2007. Em 2005 e 2006, eu trabalhei como porteiro de uma fazenda produtora de laranjas no município de Comendador Gomes-MG. Minha função era liberar a entrada e saída de veículos na propriedade e, na época de colheita, controlar o trânsito de caminhões que transportavam as laranjas colhidas, bem como o acesso dos ônibus com os colhedores. Havia uma lista de presença que devia ser assinada pelos (as) trabalhadores (as). Ao requisitar o preenchimento dos nomes desses (as) trabalhadores (as), observava que alguns daqueles homens e daquelas mulheres “desenhavam” seus nomes. Outros colocavam a impressão do polegar direito no lugar da escrita. Naquele momento indagava-me sobre o índice de analfabetismo naquele número de trabalhadores (as). Inquietava-me, e ainda me inquieta, o fato de que era um grupo de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem nenhum tipo ou pouquíssima escolarização sendo submetidos à lógica do salário quinzenal recebido de acordo com a produtividade individual<sup>5</sup>.

Outra experiência ocorreu em 2009, quando eu havia fixado residência em Uberlândia. Eu estava no Terminal Central aguardando o ônibus para chegar em casa e verifiquei a presença de uma senhora ao meu lado caminhando de um lado para outro, parecia um pouco perdida. Então eu a indaguei:

“A senhora precisa de ajuda?”

“Eu estou esperando minha irmã que vai chegar ao ônibus para me levar ao médico, mas não consigo ler as placas do ônibus que ela vem”.

Eu respondi: “vou ajudá-la”.

Mais uma vez a minha mente voltou a fervilhar de ideias, de pensar em quantas pessoas como aquela senhora, com dificuldade de se locomover pela cidade onde vive pelo fato de não poder identificar as plataformas de embarque e desembarque ou mesmo “ler as placas dos ônibus” do sistema de transporte público. Parece, a princípio, algo corriqueiro se localizar em um terminal. Todavia, para aquela mulher e outros cidadãos e outras cidadãs, definitivamente de corriqueiro não há nada.

Essas experiências colaboram para a compreensão de trajetórias experimentadas/sentidas pelos jovens e adultos que frequentam a EJA, ou seja, “os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados”

---

<sup>5</sup> Para não desviar-me em demasia de nosso recorte temático, trato da condição de trabalho e de vida diária dos colhedores migrantes de laranja na minha monografia: SILVA, R. D. **Colhendo a sobrevivência:** histórias, memórias e narrativas orais de trabalhadores migrantes na safra da laranja em Comendador Gomes/MG, 2007-2011. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 70f. 2011.



(ARROYO, 2007, p. 06). Ainda permanece o paradigma da EJA como uma educação compensatória e reparadora e não como direito fundamental que é. Pois temos que

Reconhecer a educação como um direito para todos os segmentos populacionais (independente de classe, raça, gênero idade) ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Nesse sentido, inserir a educação de jovens e adultos efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito se torna um desafio para diferentes governos e para a sociedade como um todo. (PAIVA, 2007, p. 68).

Como Paiva (2007), eu considero necessário o investimento contínuo na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, considerá-la uma política de Estado. Colocar a alfabetização de adultos em formato de projetos ou campanhas, caracterizados por um início e fim determinados, não se obtém resultados satisfatórios que impliquem na redução da incômoda taxa de analfabetismo que temos no Brasil que, em 2011, era de 8,6% para uma população com 15 anos ou mais de idade<sup>6</sup>. Em oposição à exclusão escolar e à educação compensatória, desvinculada dos saberes e fazeres dos jovens e adultos, a opção que faço é pelo rompimento com o pensamento da “educação de caridade” e cimentar o paradigma da “educação como direito humano fundamental” (PAIVA, 2007, p. 68).

A partir do momento em que jovens e adultos são excluídos dos processos de escolarização, o espaço e a realidade da escola deixaram de fazer parte da vida de tais sujeitos. Todavia, quando retornam para as unidades escolares, os (as) jovens e adultos (as) trabalhadores (as) possuem trajetórias de vida que devem e precisam ser valorizadas no processo de escolarização/alfabetização. Suas atividades profissionais, os modos de vida, ou seja, suas culturas podem contribuir sobremaneira para os educadores e as educadoras da/na EJA, para a problematização, tematização, reflexão dos conteúdos que são, ou deveriam ser construídos coletivamente em sala de aula. É a partir da sua realidade concreta (social, econômica, política e cultural) que o alunado da EJA, compreenderá o mundo em que vive, e podem “desvelá-lo”, usando uma expressão freiriana. Isso significa, portanto, que a partir do processo de conscientização, ocorrerá além do trabalho de alfabetização, uma alfabetização política. Perceber des-velar uma situação antagônica e injusta do mundo e, então, estar e intervir nele de forma ativa. A individualização que para nós não tem a menor relação com a concepção neoliberal / capitalista de indivíduo. Definimos como o sujeito que se percebe enquanto capaz de

---

<sup>6</sup> Fonte: IBGE/PNAD – Elaboração: Todos pela Educação. In: PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO EJA 2014. **Educação de Jovens e Adultos**. Publicação da Editora Moderna, p. 01, 2013.

fazer a história, de transformar / modificar uma realidade opressora e projetar uma sociedade melhor. Este é um ponto importante para a ação educativa libertadora.

Durante quase todo o período de graduação, de 2007 a 2011, eu quase não tive contato com este tipo de discussão, a não ser em momentos específicos do curso, como nas aulas dos Estágios Supervisionados I e II. O meu envolvimento, o meu contato com a proposta da educação para o “ser mais”, a preocupação com a história e cultura dos sujeitos educandos começou a ganhar densidade a partir do primeiro semestre de 2011, quando passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP, da Faculdade de Educação e ligado ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Este grupo possui uma visão diferenciada da Educação, compreendendo-a como um direito humano fundamental. Além da educação escolar, valoriza a educação como um processo que se realiza em vários outros espaços: em casa, no seio familiar, no trabalho, nas atividades culturais, de lazer e também ao longo de toda a vida. Incluído no subprojeto EJA, desenvolvemos pesquisas sobre a formação de professores, para atuar na EJA, e também como uma das atividades do projeto, realizamos um levantamento das Teses de Doutorado em Educação arquivadas no Banco de teses da CAPES<sup>7</sup>. O período referência foi de 2005-2011, ou seja, os trabalhos mais recentes que focavam na análise sobre EJA e Educação Popular naquele período.

Como nosso grupo tem considerado a EJA e a Educação Popular como um amplo campo de pesquisa que merece ser mais bem explorado, o objetivo do trabalho de levantamento das teses foi verificar o número de monografias acadêmicas em nível de doutoramento dedicadas ao objeto de estudo referido. Encontramos 62 Teses com a temática (palavras-chave) “Educação de Jovens e Adultos”; 29 teses sobre a “Formação de Professores” para atuarem na EJA; Educação Popular foram 08 teses; Saberes de Jovens e Adultos das Classes Populares, 17 teses. Assim, chegamos à seguinte afirmação:

Tomando como base o estudo realizado, constatamos que precisamos fomentar a produção de pesquisas, estudos sobre as questões ligadas a EJA e à Educação Popular para que tenhamos mais claro em que momento estas duas vertentes se articulam e se distanciam para avançarmos na melhoria da qualidade da educação para os sujeitos jovens e adultos populares que estão em nossas escolas. A partir

---

<sup>7</sup>O resultado deste levantamento de Teses de Doutorado em Educação que tem como tema/problema de análise a EJA e a Educação Popular foram publicados em forma de artigo: “**Análises de Resumos de Teses de Doutorado em Educação do Banco de Teses da CAPES: Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular**”. Apresentado em Comunicação no I ENPECPOP, realizado em Setembro de 2011 e publicado nos Anais do Evento em DVD sob o ISSN 22363998.

do momento que os (as) educadores (as) da EJA conhecerem quem são e de onde vem seu alunado, poderão desenvolver com eles novos saberes realmente sintonizados com o mundo em que vivem: o bairro, a rua, a comunidade, o gueto. Não é a produção de conhecimento geograficamente restrito, mas sim um ponto de partida para ‘des-velar’ o mundo, a caminho da emancipação dos homens. (RIBEIRO; SILVA, 2011, p. 09-10)

Durante o referido ano, eu fui bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, trabalhando no projeto “Tecendo rede de investigação e intervenção: formação de educadores (as) para a educação de jovens e adultos – EJA”. Este foi um “projeto guarda-chuva” que se ramificou em outros subprojetos. Fiquei alocado no “subgrupo da EJA”. Durante as atividades de pesquisa, realizamos entrevista com professoras que atuam no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz<sup>8</sup>. No processo de entrevistas, abordamos a formação profissional, o tempo de atuação na EJA, as dificuldades cotidianas etc. Também simultaneamente, nós pudemos verificar evidências palpáveis de processos da “quebra” da “cultura do silêncio”, partindo para a problematização do mundo real:

Olha, eu acho que por a gente não dividir matérias, não trabalhar assim com aquela divisão, Não: Hoje eu vou dar ciências, hoje eu vou dar história, geografia, não, a gente trabalha como um todo, inclusive, a matemática, em cima da interpretação de textos. E eu acho que isso tema ajudado demais eles a se desenvolver lá na EJA. Porque na EJA é cobrado isso né!? Eu estava vendo um dia desses, eu passei pros meus educandos uma questão de matemática lá do oitavo ano, porque os meninos da professora não deram conta de fazer e os meus deram. Mas Por quê? Porque era em cima de um problema, uma questão de matemática que eu olhei que (...) e coloquei era o tipo de trabalho que eles estavam habituados a fazer.<sup>9</sup>

O depoimento citado acima evidencia aspectos da dinâmica de desvelamento da realidade, onde educandos e alunas da EJA/PMEA solucionaram um problema matemático<sup>10</sup>, descodificando-o, baseados em informações existentes nos tipos de trabalhos que realizavam. Como estudantes pertencentes à classe operária, a resolução de um exercício ligado de alguma forma à própria vida laboral de educandos e educandas, configura-se em práxis, “ação-reflexão-ação”, ou seja, a ação em se tentar solucionar; a reflexão, o exercício intelectual para se encontrar as respostas(s) possíveis; e novamente a ação de demonstrar o(s) resultado(s) obtido(s) e o(s) caminho(s) percorrido (s) para que se tenha chegado à (às) resposta(s) existente(s). Desvendar o

<sup>8</sup> Instituição localizada no Bairro Brasil, Uberlândia-MG. Um detalhamento sobre a instituição será feito oportunamente no capítulo III.

<sup>9</sup> Depoimento da Professora Aparecida que leciona na EJA, em entrevista realizada no CEMEPE no primeiro semestre em 2011.

<sup>10</sup> Durante a entrevista, a Professora Aparecida não forneceu detalhes sobre que problema matemático ela estava falando. Ela apenas mencionou-o e sua resolução feita pelo seu alunado.

“enigma” matemático pode significar oportunidade de desvelar o próprio mundo real, contribuindo para romper os dispositivos de opressão. Na lógica da educação libertadora, de emancipação e empoderamento de homens e mulheres, a dinâmica descrita em linhas anteriores se dá em comunhão entre educador e educandos.

Nesse contexto, ressalto a importância de se identificar e analisar os mecanismos, as engrenagens que se encaixam, bem como a(s) ferramenta(s) que constroem os processos de “rompimento” da cultura do silêncio e colabora para o desvelamento do mundo. Nessa perspectiva, é fundamental investigar as trajetórias escolares e de vida de educandos e educandas da EJA, conhecendo “o outro lado da história”.

Tais trajetórias de vida e vida escolar são fontes de dados compondo uma camada rica de substrato informacional, ou seja, estudar dimensões das vidas dos educandos nos permite identificar e compreender os dispositivos que levam à quebra da cultura do silêncio e da realidade opressora por meio da problematização, desvelamento do mundo até conhecer a si mesmo. Optei por essa abordagem, realizando uma pesquisa com os educandos e educandas da EJA, destacando nossa opção política e teórico-metodológica de valorização da modalidade de ensino e que deveria possuir outra lógica de funcionamento e não colocá-la na dinâmica estrutural do ensino regular e formal excludente.

Como eu destaco aqui meu posicionamento teórico-metodológico, o grupo no qual eu faço parte prima por perseguir uma sólida formação política e teórico-metodológica. Para dar continuidade a esta prática de estudos e debates, em Novembro de 2011, um dos subgrupos do GPECPOP, cujo objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos, realizou um seminário para discutir e “tentar responder” as seguintes perguntas: o que é educação popular e o que é cultura popular. Não havia a pretensão de oferecer conceitos definitivos. A intenção do grupo era a de localizar teoricamente essas temáticas e conceitos complexos, definidos e redefinidos ao longo do tempo. As obras de Chauí (1989), Thompson (1998), Gramsci (1978, 1981, 1991) e Freire (1994) foram indicadas como sugestões de leitura.

Primeiro, as leituras de obras de Chauí foram importantes para compreender ou, tentar compreender o termo “cultura”<sup>11</sup> e sobre a cultura popular no Brasil. Para esta filósofa, a cultura popular não pode ser compreendida como homogênea, estanque, “a-histórica”, ou seja, imutável no tempo e espaço. Em sua visão, “o popular” é uma

---

<sup>11</sup> “[...] marcada pelas relações com a História, a cultura se torna o conjunto articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida ora como trabalho do espírito mundial (como em Hegel), ora como relação material determinada dos sujeitos sociais como condições dadas ou produzidas por eles (como em Marx).” (CHAUI, 1989, p. 13-14).

definição construída por uma classe social dominante, atribuindo o significado de popular, as manifestações e produções culturais das camadas sociais chamadas de “subalternas”. A filósofa afirma que precisamos ter a capacidade de localizar em nossa sociedade, quem são os responsáveis em fazer esta divisão, de qual parte é “povo” e qual parte não é. A cultura feita pelo povo é diferente da cultura feita para o povo (CHAUÍ, 1989).

Segundo, ler o historiador inglês Thompson auxiliou-me em direcionar meus interesses nos homens e mulheres simples, “do povo”, sujeitos concretos, “objetos” de minha investigação. Os estudos de Thompson sobre os costumes da plebe (o povo) e as relações conflituosas com a “Gentry”<sup>12</sup> na Inglaterra do século XVIII contribuíram para pensar as relações entre classes sociais onde a “subalterna” torna-se “rebelde” ao lutar e manifestar-se contra as transformações econômicas resultantes do progresso do capitalismo, impondo mudanças de cima para baixo, alterando costumes seculares, como por exemplo, o(s) modo(s) da plebe de comercializar produtos agrícolas, chamado de uma “economia moral”. (THOMPSON, 1998).

Terceiro, foi uma descoberta estimulante ler o livro do filósofo, historiador e cientista político italiano Antônio Gramsci, especialmente seus escritos sobre Educação. De certa maneira, a concepção gramsciniana de escola vai ao encontro da concepção freiriana. Para Gramsci (1979), só pode existir participação ativa do (a) aluno (a) na escola se esta for ligada à vida. Este também defende uma escola produtiva<sup>13</sup>, que desenvolva autonomia dos educandos junto com os (as) professores (as). Gramsci entende, assim como eu, que a escola é o lugar onde todos têm o direito de educarem-se. Tanto os filhos e filhas das classes dirigentes quanto os filhos e filhas de operários e operárias devem conviver no mesmo espaço escolar. Espaço este que, na ótica de Gramsci, deve ser público e ser financiado pelo Estado. É claro que a existência de conflitos de classes sociais distintas sempre existirá. Então cabe à escola mediar as tensões que possam se estabelecer nas relações. Essas leituras fortaleceram também o nosso interesse por alfabetização popular de adultos.

Nos diálogos com Betto e Kotscho<sup>14</sup>, Freire relata sua experiência com a alfabetização popular de adultos, a ditadura militar no Brasil, a prisão e os 15 anos de exílio. Foi na prática (práxis) cotidiana, observando a vida (a cultura) dos (as) alfabetizando (as) que Freire desenvolveu o método de alfabetização, ou seja, na

<sup>12</sup>Palavra de difícil tradução. Mas seria uma “elite agrária” inglesa poderosa economicamente, mas que não participava dos “circuitos sociais” da nobreza.

<sup>13</sup>A “escola produtiva” para Gramsci se opõe a uma concepção capitalista de produção, ligado ao volumétrico, ao quantitativo. É uma escola que produz conhecimentos novos.

<sup>14</sup>FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola chamada Vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11ª edição, São Paulo: Ática, 2000.

dialética entre teoria e prática: ação→reflexão↔ação. Inicia-se a ação de alfabetizar (educar). À medida que o (a) educando (a) e o (a) educador (a) educam-se em comunhão, como propõe Freire, o exercício de reflexão crítica do ato de educar é realizado. Pela autocrítica propõem-se alternativas metodológicas que são colocadas em prática em exercício contínuo. O exercício da reflexão crítica está presente.

No último Fórum<sup>15</sup> do GPECPOP, do dia 02/12/2011, foram apresentados os trabalhos divulgados no ENPECPOP<sup>16</sup> para discussão coletiva, como última atividade do fórum de 2011. Discutimos dois trabalhos<sup>17</sup>, resultando na compreensão da educação, ou melhor, da educação popular como um campo vasto e fértil para a realização de pesquisas comprometidas com a EJA emancipatória.

Como historiador de primeira formação que sou, decidi escrever sobre duas “categorias” ou dois “conceitos” que o educador brasileiro Paulo Freire várias vezes usou em seus primeiros escritos, principalmente em “Ação Cultural para a Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”, lançados nos anos 1960. Falo do conceito de “conscientização” e de “consciência histórica”. Fazendo leituras sobre essas duas palavras carregadas de sentido e importantes na obra de Freire, concordo com a leitura de Picetti (2005), segundo a qual afirma que existem níveis de consciência desde o processo de desmistificação da realidade que não é natural mágica, até atingir o nível de consciência transitivo-crítica. Observemos a diferença entre consciências:

#### **Características da consciência ingênua**

- 1-Revela uma certa simplicidade dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.
- 2-Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.
- 3-Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.
- 4-Subestima o homem simples.
- 5-É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda

<sup>15</sup> Desde 2010 o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares adotou o “Fórum” como uma forma democrática de discutir os seus problemas, suas ações e seus planos. Constitui-se de reuniões mensais com as pautas de discussão pré-definidas e de conhecimento de todos os membros. As decisões são tomadas em votação aberta. Em todo fórum é feito “o memorial”- uma síntese de todo teor discutido e o que foi decidido. O memorial é remetido a todos (as) e arquivado para consultas posteriores.

<sup>16</sup> O Encontro Nacional de Pesquisadores (as) em Educação e Culturas Populares ocorreu entre os dias 16 e 17/09/2011. O Evento foi vinculado à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e coordenado pelo GPECPOP / UFU. Disponível em: <<http://www.gpecpop.faced.ufu.br/node/61>>. Acesso em 09 Set 2013.

<sup>17</sup> NOVAIS, Eliane; CARVALHO, Emilene e CICILLINI, Graça. Roda de Conversa: espaço de aprender e ensinar. PIRES, SOUZA JR & Outros (as) Autores (as): Viver e Narrar a Cultura Digital: as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na Educação de Jovens e Adultos. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Culturas Populares, I, 2011, Uberlândia-MG. **Anais do I ENPECPOP**. DVD de ISSN 2236-3998.

concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.

6- é frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidade: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais.

7-Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.

8-Apresenta fortes compreensões mágicas.

9-Diz que a realidade é estática e não mutável.

**Características da consciência crítica**

1-Anseio da profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.

2-Reconhece que a realidade é mutável.

3-Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4-Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.

5-Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6-Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude e inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

7-Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

8-É indagadora, investiga, força, choca.

9-Ama o diálogo, nutre-se dele.

10-Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 2011, p. 52-54).

A “consciência crítica” é “consciência histórica”, pois os homens e as mulheres passam a perceberem-se enquanto sujeitos de suas existências, tendo a capacidade de transformá-las e compreender que também são moldados pela história, ou seja, somos todos frutos de um tempo e de espaço determinados. O nível da consciência crítica nos faz adquirir ferramentas para a apreensão das contradições, dos antagonismos e as injustiças sociais e substituindo a apreensão de uma realidade natural. Afirmarções do senso comum como “as coisas são assim mesmo” e “fazer o que? É a vontade de Deus”, e outras são exemplos de falas provenientes de uma consciência “ingênua-natural-mágica” que entende a realidade injusta e opressora como imutável. A alfabetização crítica libertadora objetiva não só a capacidade de ler e escrever, mas também uma alfabetização para uma “consciência crítica e histórica”. Por meio desse prisma da concepção de Educação que optei por defender, ou seja, a educação popular, é essencial que a perspectiva histórica permeie o baú teórico-metodológico e político do trabalhador social, no caso o educador; como afirma Freire. É a partir da situacionalidade social, econômica, e cultural do indivíduo, no nosso caso, do educando, que se deve começar o processo de “des-velamento” do mundo. Não quero dizer, de forma alguma, que o

indivíduo esteja mergulhado na ignorância profunda, pelo contrário. Para Freire (2007, 2011) não existe “ignorância absoluta” ou “sapiência absoluta”, ou seja, o ser humano está “vivendo” e “aprendendo”, no e com o mundo<sup>18</sup>. E compartilho do mesmo pensamento. Não existe ninguém que não saiba nada e não existe alguém que saiba tudo. O que existe são saberes e fazeres relativos presentes em cada indivíduo.

Para a (s) elite (s) que carregam um pensamento “conservador”, próprio da (s) classe (s) dominante (s), homens não letrados e mulheres não letradas não carregam consigo saberes e fazeres “valorosos”. Por muito tempo, o próprio meio acadêmico pensou, e, ainda, infelizmente existem aqueles que pensam que o(s) conhecimento(s) populares<sup>19</sup> são menores ou não são dignos de atenção, de esforço intelectual acadêmico. No que diz respeito ao campo da História, havia certos temas que passavam ao largo dos tópicos de interesse do exercício historiográfico.

O historiador francês Marc Bloch, um dos representantes do movimento historiográfico conhecido como “Escola dos Annales” e um dos fundadores (1929) da publicação “Annales d’Histoire Économique et Sociale”, deixou uma obra inacabada<sup>20</sup> chamada “Apologia da História ou o ofício de historiador”, um “manual” de metodologia. Nessa obra ele lança a tese de que os historiadores devem considerar os mais variados vestígios humanos como “fontes”, como “documentos”. Os historiadores tradicionais devem olhar “os povos sem história” como sociedades “com história”. Como escreveu Hobsbawm (1994), “todo povo tem história”.

As sociedades humanas ágrafas têm história e os vestígios de suas existências não foram deixados em escritos, mas por meio de outras manifestações. É a partir dos anos 1960 que grupos de historiadores (as) direcionam suas preocupações para temáticas ligadas a extratos sociais desprezados: a classe operária, prisioneiros, camponeses, sem teto, moradores de rua e etc. Hill (1987), Hobsbawm (1981) e Thompson (1987), historiadores marxistas ingleses, possuem trabalhos historiográficos dedicados às “temáticas novas”, analisando a vida camponesa, os usos e costumes, condições de vida da plebe inglesa pelo fio condutor da História Social. George Rudé (1982) e Michelle Perrot (1992), historiadores franceses, também dedicaram obras na análise das “classes perigosas”.

---

<sup>18</sup>As mulheres e os homens não “são”, “estão sendo” neste mundo. Esta afirmação indica mudança, transitividade e abertura para aprender e desenvolvermos nossa humanização.

<sup>19</sup>A cultura não deve ser compreendida como um monólito, algo estático e anacrônico. Ao contrário, é dinâmica, histórica e diversa. Então o “popular” deve ser compreendido da mesma forma.

<sup>20</sup>March Léopold Benjamin Bloch foi especialista em História Medieval. O livro acima citado ficou inacabado porque Bloch estava na prisão e foi fuzilado pelos Nazistas em 1944 por ser judeu e também por fazer parte da resistência francesa que combatia a presença do exército de Hitler em solo francês durante a 2ª Guerra Mundial.



Retomando a minha história escolar, reafirmo que, durante o período de graduação em História, eu não tive a oportunidade de ler a obra de Freire como leitura obrigatória em nenhuma disciplina. Eu tive a oportunidade de ouvir sobre o nosso importante educador nos Estágios Supervisionados I e II, ministrados pela Professora Vasconcelos e pela professora Barbosa<sup>21</sup>.

No ano de 2011, eu tive acesso a um edital de seleção de bolsista de iniciação científica, resolvi participar e surpreendi-me com a forma de seleção, onde uma das atividades consistiu-se de uma “dinâmica de roda” onde se oportunizou a chance de ouvir e ser ouvido, de falar sobre o que pensávamos a respeito da educação popular. Estabeleceu-se ali uma forma democrática de dizer a palavra sem a hierarquização opressora que nos decepa, como se decepa o galho seco de uma videira.

Neste texto, eu decidi destacar a minha vivência no GPECPOP, pois foi aí, com as pesquisas sobre a EJA, que tive contato com a obra de Paulo Freire. E é estimulante lê-lo. Muitos, em minha opinião, consideram-no como um utópico. Todavia eis aqui a resposta:

Para mim o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um *compromisso histórico*<sup>22</sup>[...] somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos é, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1980, p. 28).

Podemos confirmar que, para Freire, o utópico não é o inalcançável, e sim, “o vir a ser” ou o inédito viável. Se a realidade vivida é opressora, outra realidade social mais humana pode ser construída. A semente de outra estrutura deve ser lançada ao solo, tendo as condições necessárias para germinar. As condicionantes favoráveis são dadas por aqueles e aquelas que acreditam na construção de uma educação humanizante, em uma sociedade mais democrática. Aqueles que realizam “a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalha pela preservação ao ‘status quo’” (FREIRE, 2007, p. 45).

A apresentação de conteúdos descontextualizados, desconectados da realidade histórica dos educandos da EJA não os levarão “ao conhecer”, e sim a serem meros recipientes, receptáculos de conteúdos (FREIRE, 1970). Dessa maneira, é a partir do rompimento deste raciocínio que o/a jovem adulto trabalhador (a) da EJA será levado a

---

<sup>21</sup>Docentes do Instituto de História da UFU, atuando no Curso de Graduação e no Programa de Pós Graduação (Mestrado e Doutorado) em História Social.

<sup>22</sup>Grifo nosso.

conhecer, compreender a realidade em que está inserido.

Entretanto, a “história dos homens” por muito tempo, foi escrita do ponto de vista da classe dominante, ou seja, apenas as reconhecidas como “grandes personagens políticas” construíam a História. As classes oprimidas, as classes subalternas, as classes desfavorecidas, as classes populares, ou outra terminologia que se queira usar, permaneciam invisíveis nos registros do(s) processo(s) histórico(s). Na tensão das forças sociais, a “voz” das classes subalternas foi silenciada, mas nunca deixou de existir.

Como foi abordado anteriormente, há uma produção historiográfica que se voltou para os “excluídos da história” no início dos anos 1960 e 1970. A “história vista de baixo” (HOBBSAWN, 2002) não foi concebida apenas como uma nova abordagem historiográfica, mas também como opção política. Muitos historiadores e historiadoras<sup>23</sup>, que se dedicaram a uma produção de trabalhos a partir do ponto de vista “dos subterrâneos”, eram filiados a partidos de esquerda europeus. Eric Hobsbawm e Edward Thompson, por exemplo, foram membros do Partido Comunista Inglês.

No caso do Brasil, a produção de trabalhos acadêmicos na perspectiva da história “do chão ao teto” começou a partir da década de 1980. O trabalho de Sader (1988), da área de Sociologia, por exemplo, tornou-se um clássico, bastante lido por pesquisadores e pesquisadoras no viés teórico da História Social de matriz inglesa<sup>24</sup>. O exercício historiográfico é praticado posteriormente, na leitura e diálogo com uma produção histórica que se debruçou sobre setores (homens, mulheres e crianças) considerados inexpressivos na/da(s) sociedade(s) humana.

A meu ver, o trabalhador educando da EJA necessita romper com a “cultura do silêncio”, conhecendo o mundo em que está inserido, ou seja, “é através de sua própria prática histórica, ao desvelar a realidade e sendo nela desvelados” (FREIRE, 1979, p. 106). Nesse processo, é fundamental que o conteúdo, o tema gerador seja problematizado conjuntamente entre educador e educandos, relacionado com a “concretude do real”, da cultura, da vida do seu alunado. Os educadores e as educadoras necessitam localizar os “temas geradores”, aproximados, umbilicalmente ligados com a realidade histórica (realidade política, econômica, social e econômica) em que se encontram. A problematização do mundo, por meio da “denúncia” das “estruturas opressoras”, pode contribuir para que os jovens adultos trabalhadores da EJA tornem-se cidadãos críticos. Pois “dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As

---

<sup>23</sup> Como exemplo apenas alguns: Hobsbawm (2002), Thompson (1987) e Perrot (1988),

<sup>24</sup>SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Conferir também: Batalha (2003), De Decca (1981), Fausto (1976) e Chalhoub (1986).

classes, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos<sup>25</sup>, desmontam o sistema opressor que as destrói” (FREIRE, 1979, p. 135). O/a educando (a) da EJA deve ser o sujeito do processo de escolarização e de conhecer o mundo, formação na perspectiva “para o ser mais”<sup>26</sup>. A partir do momento que compreendemos o significado de uma educação libertadora, percebemos que é na “práxis”, no caminho, no “estar sendo”, do homem em formação:

Pensar em conscientização é ir além de um conhecimento de algo que precisa ser modificado. Assim, é preciso que exista a ação libertadora. Para Freire (1980), a conscientização é construída no contexto da ação-reflexão, ou seja, não pode existir fora da práxis. Isto quer dizer que conscientização envolve ação, e isto implica em tomar posse da realidade por diversos ângulos. Nesta direção, Freire (1980, p.25), assim se expressa: [...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (SILVA, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, as relações humanas são, essencialmente, relações sociopolíticas, ou seja, o aspecto político das relações humanas, ao longo dos processos históricos. Então, “qualquer de nossas relações está carregada de um matiz político e isto se dá porque vivemos em uma sociedade”. Até mesmo aquele indivíduo “apolítico” está sustentando “uma clara posição política” (FREIRE, 1979, p. 48-49). Especificamente, enfatizaremos a faceta político-histórica, pois acreditamos que “a produção de ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX & ENGELS, 2002, p. 22). Aqui eu destaco o uso de duas perspectivas, a influência da fenomenologia de Jean Paul Sartre e do materialismo histórico-dialético nos escritos freirianos.

Então, por meio “da vida real”, ou seja, onde os jovens adultos trabalhadores que frequentam a EJA moram, trabalham, onde e como se divertem em seus momentos de lazer, nos seus circuitos de amizade e sua situacionalidade socioeconômica, política e cultural poderão conhecer o mundo e desvelá-lo, problematizar não só suas questões aparentemente “corriqueiras” do dia a dia como também os assuntos “macro políticos”, “macro econômicos” e “macro-sociais”. Mas, apesar de ressaltarmos a participação ativa do educando no seu processo de alfabetização/pós-alfabetização, a colaboração do (a)

---

<sup>25</sup> Destaque nosso.

<sup>26</sup> Uma Educação liberadora, democrática e popular resulta na autonomia dos indivíduos, ou seja, “auto-atoar” no mundo, “des-cortinando-o”. Estar no mundo e com o mundo, quer dizer, “estar sendo” significando uma “práxis humanizante”; humanização dos homens, a viabilidade de ser mais humano. Esta humanização ultrapassa uma idealização, apenas uma “ideia de homem”. Uma engrenagem, um dispositivo acionador de perceber-se no mundo, visualizar uma determinada realidade, intervir nela e modificá-la.

educador (a) se faz muito importante e,

Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é um técnico propriamente neutro. Silenciar sua opção escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-las. Com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do 'status quo'". (FREIRE, 1979, p. 36).

Permanecer-se indiferente, apático frente aos embates e tensões sociais existentes, como por exemplo, as mazelas da política nacional conhecidas na História do Brasil, é uma tática da classe dominante que deseja cultivar "a cultura do silêncio", da qual já abordamos acima.

A estratégia da neutralidade é em si mesma uma atitude político-ideológica de manter as estruturas de opressão. A escola, frequentemente, é o lugar social refletor de políticas criadas e aplicadas por governos. Os educadores e as educadoras, dependendo de sua posição política, podem ter o papel de "perpetuadores" da política nefasta de criar cidadãos condicionados a compreender a prática da cidadania apenas no período eleitoral, do voto oportuno. Escolher determinado(s) candidato(s) ou candidata(s) é sim, uma das maneiras de se exercer os direitos políticos como cidadãos e cidadãs. No entanto, apenas tal visão é insuficiente. Os donos do poder político e econômico reconhecem os trabalhadores e as trabalhadoras como cômputos, como dados numéricos a serem contabilizados em período do pleito eleitoral. O educador ou o trabalhador social, como afirma Freire (1979), também é o agente formador de cidadãos críticos. "Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política através de sua prática, também política. Sua opção determina seu papel<sup>27</sup>, como seus métodos de ação" (FREIRE, 1979, p. 39). O posicionamento político do educador é fundamental no processo de escolarização, por meio da investigação/problematização da realidade juntamente com os educandos.

Neste raciocínio, a educação dialógica é fundamental. A dialogicidade é o aprendizado mútuo entre educador e educandos (as), pois todos se educam em

---

<sup>27</sup> "A opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra. Isto só seria possível se fosse possível um absurdo: que o trabalhador social não fosse um homem submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social, que exige dele, como dos demais, uma opção frente às contradições constitutivas da estrutura. Assim, se a opção do trabalhador social é pela antimudança, sua opção e seus métodos se orientarão no sentido de frear as transformações" (FREIRE, 1983, p. 49). Todavia eu acredito que "o trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço de caráter humanista centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo *com* quem trabalha – jamais *sobre* quem ou *contra* quem – pessoas e não "coisas", sujeitos e não objeto". (FREIRE, 1983, p. 51).

comunhão (FREIRE, 1970), buscando um mundo melhor na libertação de si mesmo. Para a criação de uma “conscientização”<sup>28</sup>, na “ação-reflexão-ação”, as trajetórias escolares e de vida real dos educandos por meio da “denúncia”, do descortinar a própria história, é o mecanismo pelo qual os educandos e as educandas da EJA poderão ser levados à prática do rompimento dos dispositivos de opressão, e serem sujeitos ativos na transformação da realidade, por meio do exercício de pensar o mundo, reconhecendo-se enquanto sujeito histórico.

A “conscientização” não significa, absolutamente, imposição de ideias. É necessária a existência de um canal dinâmico de comunicação, significando comunicação dialógica – um diálogo e não um monólogo, em que um indivíduo fala e o(s) outro(s) são meros ouvintes / receptores<sup>29</sup>. Um canal de comunicação de uma única via (do educador para o educando) não possibilitará o educando / alfabetizando, o processo de “des-velar” o mundo e a si mesmo, ou seja, “admirar-se”, numa ontologia do ser (de si mesmo).

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral oferecer contribuições para a EJA, com vistas à configuração de uma Educação de Jovens e Adultos que não silencie seus educandos. Como objetivos: analisar a história de vida e a trajetória escolar de educandos e educandas da alfabetização com o intuito de compreender quem são estes homens e mulheres trabalhadores (as) e quais os motivos que os (as) levaram a retornar à escola. Localizar temas/palavras em suas falas que possam ser utilizados como temas geradores com o propósito de levar a uma prática educativa dialógica, ou seja, que não silencie o educando e que nos revelem / indiquem mudança, autonomia dos sujeitos e visão prospectiva sobre suas vidas.

Com estes propósitos, pontuamos as questões, orientadoras dessa investigação:

1-Quais temas estão presentes nos discursos de educandos (as) da EJA e seus significados para o desenvolvimento de uma educação que não silencia o educando?

2-Nas falas dos (as) educandos (as) da EJA podem ser identificadas elementos, dados e

---

<sup>28</sup> “A conscientização é... um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual”. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica; é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27).

<sup>29</sup> Na perspectiva da educação popular todos e todas são receptores e, principalmente, tem o direito de serem emissores da palavra.

temas geradores<sup>30</sup>, para discutir uma “consciência / práxis histórica” que permita uma educação na perspectiva libertadora?

3-Quais são os motivos que fizeram com que retornassem à sala de aula da EJA?

Para expor a trajetória e os resultados da pesquisa, o texto dissertativo será organizado em 03 capítulos, uma Introdução e Considerações finais, elementos pré-textuais e pós-textuais. No capítulo I é feita uma reflexão sobre a metodologia adotada e os instrumentos de produção de dados. O capítulo II é dedicado à reflexão histórica sobre a alfabetização no Brasil, desde o início da colonização às mais recentes iniciativas empreendidas pelo governo, dando ênfase ao trabalho do educador Paulo Freire com a alfabetização de adultos. No capítulo III apresento a análise dos dados produzidos por meio das observações em sala de aula, da entrevista coletiva com os educandos e as alunas e dos documentos: Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas, a Proposta Curricular para a EJA do 1º Segmento, elaborada pelo MEC em parceria com ONG Ação Educativa e os livretos Competências Básicas para o Trabalho, produzido pelo SENAC à pedido do Governo do estado de Minas Gerais, no período de mandato do governador Aécio Neves da Cunha, e do registro da Roda de Conversas. Nas considerações finais, com base nos resultados da pesquisa, evidenciamos possibilidades de construir uma Educação de Jovens e Adultos que não silencie os educandos e as educandas.

---

<sup>30</sup>Para Tozoni-Reis (2006): “Os temas geradores são, no Método Paulo Freire, o eixo da proposta metodológica”. Entendemos que o Método é o próprio pensamento de Paulo Freire, é o conjunto de fundamentos filosófico-políticos presentes na sua teoria do conhecimento, conhecimento e ação no mundo, a educação libertadora. A idéia mais geral da educação libertadora é que a educação é uma atividade em que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo educam-se em comunhão. A esse processo, Paulo Freire chamou de processo de conscientização, isto é, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade, realidade vivida, real e concretamente pelos sujeitos, os educandos têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida. A educação libertadora é, para esse educador, a alternativa política à educação tradicional, a que ele denominou “educação bancária”, a que, por opção política e metodológica de caráter domesticador, realiza-se por repassar conhecimentos de educadores para educandos. Assim, a educação libertadora tem como pressuposto, o questionamento radical das relações dos homens entre si e deles com o mundo em que vivem, criando oportunidades para um processo de desvelamento do mundo tendo como objetivo último a transformação social, entendendo que a educação não é a garantia das transformações sociais, mas que as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade (FREIRE, 1967, 1984)”. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100007&script=sci_arttext)> Acesso em: 02. 11.2012.

## CAPÍTULO I - METODOLOGIA E REFLEXÃO SOBRE INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”<sup>31</sup>.

Machado de Assis é um dos meus escritores prediletos. Quando fiz a leitura de Memórias Póstumas de Brás Cubas, fiquei fascinado. Criar um defunto autor de suas próprias memórias foi um feito inédito na história da literatura universal. Os contos “O Espelho”, “A Igreja do Diabo” e “Pai Contra Mãe” também demonstram toda a erudição machadiana. Considerado por muitos especialistas o maior expoente da Literatura Brasileira, e um dos maiores da Língua Portuguesa, é visto como um autor universal dedicado a escrever temas da vida humana.

Escolhi um trecho dos escritos de Machado de Assis, pois ele define, na minha visão, o espírito da investigação e da curiosidade científica de pesquisar e este capítulo tem por objetivo refletir sobre o meu posicionamento do que significa ciência, descrever a metodologia e os instrumentos de produção de dados para esta pesquisa, resultando nesta dissertação. Para tanto, este capítulo destina-se ao exercício de compreensão e de aplicação do conceito de ciência como uma das formas de se entender aspectos da realidade, pois não é possível analisá-la em sua totalidade. O (a) pesquisador (a) e suas marcas histórico-culturais, sociais e políticas, interferem no processo de realização de sua pesquisa, sendo a “neutralidade científica” impossível e, finalmente, uma reflexão sobre os instrumentos de produção de dados.

### **1.1. A ciência como uma das formas possíveis de se compreender aspectos da realidade.**

É incrível como, às vezes, uma pergunta proferida inesperadamente por alguém nos leva a pensar sobre assuntos que perseguem a humanidade, desde os seus primórdios. Tais questionamentos podem não ser elegantemente elaborados com palavras que dão um significado profundo e direcionadas para aquela pessoa que, a princípio, está

---

<sup>31</sup> ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Crônica de 11 de Novembro de 1878**. Disponível em: <[http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio\\_de\\_janeiro/ano1897/11nov1897.html](http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio_de_janeiro/ano1897/11nov1897.html)>. Acesso em: 23 jul 2013.

capacitada a respondê-los. Faço esta reflexão, pois há algum tempo deparei-me com uma situação que se encaixa ao descrito acima. Falo de um passeio que realizava com minha pequena sobrinha de cinco anos em um belo final de tarde em uma praça da cidade onde residem os meus pais. Ela segurava a minha mão e enquanto caminhávamos, ela disparou: *“Tio Rafael, Por que a gente morre?”*. Dei risadas, reação ao inesperado, à complexidade. E completei: *“menina, não tinha outra pergunta mais fácil pra você me fazer?”*. Poderíamos responder esta questão vital para todos nós, considerando outras abordagens, outras visões, outros discursos, para além do “científico”.

Se optássemos por um determinado mito ou credo religioso, poderíamos encontrar a resposta para a finitude humana como resultado da desobediência de Adão e Eva ao comerem do fruto do bem e do mal. Expulsos do Jardim do Éden, o Senhor Deus disse a Adão que “no suor do teu rosto, comerás o teu pão, até que te tornes a terra; porque dela foste tomado, porquanto és pó e em pó te tornarás” (Gênesis 3.19). É nítida a perda da divindade, mesmo que feitos à imagem e semelhança de Deus e animados pelo fôlego da vida (Gênesis 2.7). Falamos aqui, na morte do corpo humano, pois “o pó volte à terra, como o era, e o espírito volte à Deus, que o Deus” (Eclesiastes 12. 7). Na crença da existência do espírito, este retorna ao criador que é o detentor de seu destino (do espírito).

A explicação bíblica “é uma verdade”, na medida em que o livro sagrado é considerado pelas religiões cristãs a palavra divina, o cânone de autoridade e fonte de conhecimento dado pelo próprio Deus. Por outro lado, se recorrermos ao conhecimento das ciências biológicas, a morte do ser humano está ligada à divisão celular, aos fatores hereditários, ambientais, comportamentais e alimentares que definem a longevidade ou brevidade dos indivíduos.

Compreendo que “a ciência [...] não passa de um modo possível de ver a realidade, nunca único e final. (...) a realidade é um todo complexo; não é sociológica, ou econômica ou biológica (...) cada uma destas disciplinas faz apenas um recorte” (DEMO, 1981, p. 18-19). Se o autor faz esta afirmação, significa que é inadequado hierarquizarmos os modos de apreender o real. Mesmo que a religião não seja citada pelo autor como “um modo possível de ver a realidade”, eu faço esta inclusão, além das disciplinas. No entanto, de antemão, eu deixo claro que na produção deste trabalho, privilegiamos a visão científica, com uma pesquisa no campo da Educação. O autor ainda ressalta que não é possível apreender toda a realidade concreta, cabendo ao pesquisador restringir, ou, como já citado, recortar uma parte. Com relação à “objetividade científica”, considera-se que



A ciência é simplesmente o produto lógico e sociológico da atividade científica dos cientistas. É um produto impensável sem a marca do produtor. (...) não é possível ver a realidade sem um ponto de vista. Este ponto de vista é do sujeito, não da realidade! A ciência só seria objetiva, caso o sujeito pudesse sair de si mesmo e ver-se de fora (DEMO, 1981, p. 18-19).

A afirmação do autor significa entender que uma neutralidade científica é impossível, pois o pesquisador ou a pesquisadora são seres históricos e a pesquisa também se localiza historicamente. O trabalho científico é autoral, do pesquisador (a). Com toda a rigorosidade de procedimentos e métodos científicos, o resultado da investigação possuirá a marca do investigador ou investigadora, como é discutido no próximo item.

## 1.2. O (a) Pesquisador (a) e a Pesquisa Científica: as marcas e os requisitos

O produto, ou seja, a pesquisa científica e seus resultados possuem inevitavelmente a(s) marca(s) do (a) pesquisador (a): sua origem social, econômica e cultural. Tais marcas influem no modo como enxergamos a realidade que pesquisamos. Tentei responder a indagação feita pela minha sobrinha, mas, não sei se a resposta foi adequada ou que tenha sido suficiente para satisfazer a sua curiosidade. Curiosidade esta que, de certa maneira, não podemos perder quando fazemos uma pesquisa, não importando a que área das ciências nós pertencemos. Um ânimo, energia de criança, para “produzir ciência”, seguida de uma sólida base teórico-metodológica. Reforçamos, ainda que

Pesquisar em educação exige, além de uma formação acadêmica restrita (relativa ao tema que será desenvolvido), uma sólida e profunda formação acadêmica geral, pois a dificuldade em interpelar e compreender textos indicados nos cursos de Pós-Graduação somente será vivenciada se, ao lado de um trabalho com o texto básico, proceder-se à leitura de vários textos complementares (FAZENDA, 2006, p. 16).

Esta tarefa não é fácil. Baseado em Fazenda (2006), eu elaborei um pequeno esquema que me ajudou a refletir sobre esta pesquisa:

“Escolha do Tema” ↔ “Enunciado do Problema” ↔ “Encaminhamento”.

É uma elaboração simples, mas creio que é eficaz para pensarmos uma “lógica da pesquisa”. O desenho acima foi a minha forma de conceber um caminho que eu pudesse pisar e seguir. Obviamente, devem existir outros esquemas mais elaborados. Podemos observar que os vetores possuem direção dupla, ou seja, o (a) pesquisador (a) pode

refazer o caminho e repensar sua caminhada. Um aditivo para esta reflexão expõe uma afirmação:

Qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, uma pesquisa implica o preenchimento de três requisitos: - a existência de uma pergunta que se deseja responder; - a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; - a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida (LUNA Apud FAZENDA, 2006, p. 27).

No conselho de Machado de Assis (1878), citado anteriormente, devemos observar as mínimas coisas, o que está escondido, o dito e até o que não foi dito é material, dados para nós que nos dedicamos à práxis de pesquisar. “Enfiar o nariz” em coisas aparentemente desinteressantes pode nos revelar surpresas, desvelando o oculto. Trouxe aqui esta discussão sobre as dimensões da realidade, os modos de interpretá-la e o “problema da objetividade” para que os (as) leitores (as) compreendam que esta dissertação é resultado de um modo do autor compreender a educação de jovens e adultos, mais especificamente no período de alfabetização.

Por conseguinte, desenvolvi um trabalho do ponto de vista da abordagem qualitativa na pesquisa educacional, que “exigiu contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). O local da pesquisa é muito importante:

Fieldwork research involves (a) intensive, long-term participation in a field setting; (b) careful recording of what happens in the setting by writing field notes and collecting other kinds of documentary evidence (e.g., memos, records, examples of student work, audiotapes, videotapes); and (c) subsequent analytic reflection on the documentary record obtained in the field, and reporting by means of detailed description, using narrative vignettes and direct quotes from interviews, as well as by more general description in the form of analytic charts, summary tables, and descriptive statistics. Interpretative fieldwork research involves being unusually thorough and reflective in noticing and describing everyday events in the field setting, and in attempting to identify the significance of actions in the events from the various points of view of the actors themselves<sup>32</sup>(ERICKSON, 1985, p. 06)

---

<sup>32</sup> O trabalho de campo envolve pesquisa (a), a participação intensa de longo prazo em um ambiente de campo, (b) a gravação cuidadosa com o que acontece no cenário escrevendo notas de campo e coleta de outros tipos de provas documentais (por exemplo, memorandos, registros, exemplos de trabalhos dos educandos, fitas de áudio, fitas de vídeo), e (c) posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtida no campo, e elaboração de relatórios por meio de descrição detalhada, usando vinhetas narrativas e citações diretas a partir de entrevistas, bem como pela descrição mais geral, na forma de gráficos analíticos, tabelas de resumo, e estatísticas descritivas. Pesquisa de campo interpretativa envolve ser extraordinariamente profunda e reflexiva em perceber e descrever eventos diários no ambiente de campo, e na tentativa de identificar o significado das ações nos eventos dos vários pontos de vista dos próprios atores. Tradução do pesquisador.

Portanto, o trabalho de campo exige um período considerável de permanência no local e convivência com os sujeitos participantes. Além dessa exigência, temos a possibilidade de utilizarmos vários instrumentos de produção de dados, o que amplia a qualidade e quantidade de fonte documental para serem submetidas à análise e interpretação. Erickson (1985) também destaca a importância da percepção e descrição dos acontecimentos diários do específico local em que o pesquisador se insere.

Compartilho com o pensamento de Brandão (1999) em compreender, os educandos e educandas da EJA como reais sujeitos da pesquisa, e não como “objetos” da mesma. Compreendo que os educandos foram mais do que “colaboradores” do nosso estudo. Eles (as) também autores e autoras, na medida em que compartilharam suas experiências de mundo, forneceram dados para o pesquisador, transformados posteriormente em fonte de interpretação para a confecção do trabalho científico, comprometido em desenvolver a discussão dos resultados com os (as) participantes / sujeitos da pesquisa.

A meu ver, a “pesquisa participante” é o método de pesquisa mais adequado aos objetivos explicitados acima, devido à possibilidade de contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim como da participação efetiva desses sujeitos no processo do trabalho de campo, tendo como instrumento de produção de dados: entrevista coletiva, observação participante, roda de conversa e da análise de documentos.

### **1.3. Metodologia.**

As observações participantes<sup>33</sup> foram realizadas no período de tempo considerável que totalizou 09 meses, de Março até Dezembro de 2013, em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, onde funciona o ensino de EJA/PMEA noturno<sup>34</sup>. Esta atividade consistiu em obter dados referentes ao funcionamento diário da sala de aula: a relação entre educandos (as), a relação entre educandos (as) e a educadora e os temas abordados na aula. Outro objetivo foi captar em que momento a vida dos educandos é

---

<sup>33</sup>“Na observação participante, o observador torna-se parte e um participante na situação que está sendo observado. Em outras palavras, o pesquisador participa da situação, observando e coletando dados sobre as atividades, pessoas e aspectos físicos do ambiente. Existem vários graus de observação participante - um pesquisador pode ser um observador ativo participante; um observador activo privilegiado, ou um observador passivo. Um benefício de observação participante na medida em que permite ao pesquisador obter insights e desenvolver relações com os participantes que não seria possível se o pesquisador observou, mas não participou”. (GAY, MILLS and AIRASIAN, 2009, p. 366). Tradução do Pesquisador

<sup>34</sup>O verdadeiro nome da instituição escolar será substituído por um fictício: ESCOLA LÍRIOS DO CAMPO, localizada em Uberlândia - MG. Turnos: matutino, vespertino, do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental e uma sala do PMEÁ. Eu farei uma descrição mais detalhada do local da pesquisa de campo em páginas à frente.

narrada em sala de aula. Os registros foram escritos, como cadernos de campo<sup>35</sup>.

### 1.3.1. Entrevista coletiva Semiestruturada.

Eu trabalhei com a entrevista coletiva oral, Anexo 1, envolvendo o grupo de participantes do estudo, mediante autorização prévia dos (das) depoentes<sup>36</sup> para a coleta de áudio. Após a transcrição das entrevistas, as gravações foram arquivadas como acervo pessoal. A fonte oral é um documento histórico e deve ser valorizado e preservado. De início adotei um roteiro semiestruturado, contemplando os seguintes aspectos: os motivos de estarem na escola, à relação com o colega de classe, as experiências escolares e a história de vida de cada um e de cada uma e sobre o impacto do fato de frequentar a escola na vida dos educandos e alunas da EJA. Sobre o significado e a necessidade do roteiro, eu concordo que:

Sua função principal é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido, além de, segundo a concepção do autor, ter outras funções como: auxiliar o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; auxiliar, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade. Resumindo, o roteiro de entrevistas pode auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista, garantindo a organização dos conceitos previamente analisada no roteiro e o não esquecimento de algum item ou pergunta no decorrer da entrevista. (MANZINI Apud BONATO, 2006, s/p)<sup>37</sup>

A entrevista semiestruturada não significa enrijecer o(s) temas (s) em evidência. É um “roteiro” em mãos, ajudando o entrevistador na manutenção do foco em uma temática determinada, evitando o desvio de objetivo. A entrevista coletiva foi o movimento de gravação em áudio dos depoimentos dos discentes.

### 1.3.2. A Roda de Conversa

A dinâmica das Rodas de Conversa (Anexo 2) contemplou a disposição dos educandos em círculo, e a presença do moderador, que apenas coordenou o funcionamento da roda, tentando não estabelecer qualquer posição hierárquica (de poder)

<sup>35</sup> As observações em sala de aula do PMEA aconteceram de Abril até Dezembro de 2013.

<sup>36</sup> Devido à dificuldade dos educandos e das alunas em dispor de horário para entrevistas individuais e tendo em vista o objetivo de fomentar coletivamente sobre a história de vida e trajetória escolar dos educandos, foi feita entrevista coletiva, ocupando um lugar e tempo da aula do professor para tratar da história dos mesmos.

<sup>37</sup> MANZINI Apud BONATO (2006) Disponível em: <<http://www.slideshare.net/joaomaria/roteiro-de-entrevistas>>. Acesso em: 02. 09. 2012.

em relação aos educandos. Todos e todas tiveram seu momento de fala, expressando sua opinião e ouvindo à de seus colegas. A lógica de funcionamento foi:

**A) aquecimento**, onde se realizou uma dinâmica de animação para fomentar a participação. O aquecimento teve a seguinte dinâmica: entregamos para cada participante uma cartolina, como se fosse um livro fechado. No interior havia um pequeno espelho e quando os educandos abriram a cartolina, se depararam com suas próprias imagens refletidas. A partir desse ponto, o moderador da roda perguntou: quem é você, de onde você vem? Todos respondem a estas indagações. Como resultado todos e todas se conhecem de forma mais profunda. Terminada esta fase, iniciei o **(B) desenvolvimento**, baseado no aprofundamento do diálogo sobre suas trajetórias de vida e de escolarização. **C) avaliação**, onde toda a roda pode comentar sobre a realização da atividade e, **D) despedida**, onde fizemos outra dinâmica para o encerramento da roda. Esta é uma

Metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária consiste em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmo. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia. (NASCIMENTO & SILVA, 2009, p. 01)

Utilizei a roda de conversas como instrumento de destruição da “cultura do silêncio”, podendo ser usada como atividade para a denúncia da opressão e depois pronúncia de outra realidade possível além de compartilhar e refletir sobre a história de vida e história escolar. Tal prática, a partir de questões provocadoras das narrativas e discussão sobre a história de vida e escolarização, foi previamente agendada<sup>38</sup> com os educandos e a professora e após a permissão dos mesmos e da diretoria da instituição. O (a) professor (a) foi colaborador (a) no desenvolvimento do trabalho de campo, ou seja, na realização específica das rodas de conversa. Dessa forma, as histórias de vida e de escolarização foram devolvidas aos educandos e às alunas e discutidas nas Rodas de Conversa. A “devolução” de suas histórias de vida e escolarização foi “uma prestação de contas” aos participantes e co-autores da pesquisa, pois seus depoimentos transformaram-se em dados para análise e produção desta pesquisa.

---

<sup>38</sup> Atividade realizada no segundo semestre de 2013.

### 1.3.3. Análise de Documentos.

A análise de documentos é vista como um dos métodos de produção de dados mais utilizados em pesquisas qualitativas na Educação. Analisamos documentos<sup>39</sup> como o Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas, a Proposta Curricular para a EJA: Ensino Fundamental 1º Segmento, elaborada pelo MEC em parceria com a ONG Ação Educativa e os livretos Competências Básicas para o Trabalho, produzidos pelo SENAC á pedido do Governo do Estado de Minas Gerais, seguindo o modelo de análise elaborado por Bardin (2010). O procedimento baseou-se na sondagem e localização da documentação ora existente. Após esta sondagem, realizei leitura geral dos materiais. Em seguida realizei uma leitura cuidadosa para verificar o conteúdo, ou seja, o quanto dos documentos localizados fala dos educandos e alunas do PMEA. Os Objetivos dessa análise foram: compreender se, de alguma forma, os documentos levam em consideração a realidade dos (as) educandos (as), traz discussões que são sintonizadas com realidade social daqueles estudantes trabalhadores que vivem em um bairro limítrofe em relação ao centro da cidade.

### 1.3.4. O Local e os Sujeitos Participantes da Pesquisa.

Escolhi uma sala de aula da EJA na fase de alfabetização na instituição pública ESCOLA LÍRIOS DO CAMPO<sup>40</sup>, com educandos (as) adultos (as) trabalhadores (as) com idade acima de 35 anos em processo de alfabetização, de uma escola pública localizada em bairro considerado “fronteiriço” com o centro da cidade de Uberlândia-MG. Ainda se tratando dos participantes da pesquisa, seguimos os protocolos de ética na pesquisa com seres humanos e substituímos os nomes verdadeiros por nomes fictícios para salvaguardar suas identidades. De acordo com o IBGE (2010) o bairro tem 35.737 habitantes<sup>41</sup>, localizando-se na Zona Leste, formada pelos bairros Tibery, Segismundo Pereira, Umuarama, Custódio Pereira, Alto Umuarama, Jardim Ipanema, Morada dos Pássaros, Mansões Aeroporto e Morumbi. Para os residentes não proprietários de

---

<sup>39</sup>Como as salas de aula, as escolas são repositórios para todos os tipos de registros - registros dos educandos, os resultados dos testes padronizados, as taxas de retenção, atas das reuniões (por exemplo, professores, PTA, conselho escolar), recortes de jornal sobre eventos significativos na comunidade, e assim por diante. Com a permissão, o pesquisador qualitativo pode usar essas fontes de dados para obter valiosos conhecimentos históricos, identificar possíveis tendências e explicar como as coisas tem que ser do jeito que são. (GAY; MILLSAND & AIRASIAN, 2009, p. 373)

<sup>40</sup> Para seguir os protocolos e procedimentos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFU, substituí o nome real da instituição por um fictício.

<sup>41</sup>Disponível em:<[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/1460.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf)>. Acesso em: 28. 09. 2013.

automóveis, pode-se chegar ao centro relativamente rápido por meio do uso do transporte público, com o trajeto diário pelo corredor central da Avenida João Naves de Ávila e suas estações entre o Terminal Santa Luzia e o Terminal Central. O bairro é atendido pelo sistema de transporte urbano, com uma “linha mestra” bastante movimentada com vários pontos de embarque e desembarque de passageiros.

É uma área valorizada no que diz respeito aos valores dos aluguéis de casas, apartamentos e de estabelecimentos comerciais, principalmente as residências localizadas em uma das áreas do bairro. Há um pensamento no qual se afirma que o bairro é completamente povoado por pessoas ricas, local de “playboys” ou de “burgueses”. O bairro possui uma divisão: “a parte de baixo” e a “parte de cima”. Esta não é uma “divisão oficial” e sim uma divisão de classe estabelecida ao longo do tempo, ou seja, uma divisão entre os moradores ricos e pobres. Os residentes da chamada parte baixa são, em grande parte, de famílias de menor poder aquisitivo e casas menos valorizadas. Os residentes da chamada “parte de cima” são famílias de maior renda e proprietários de casas valorizadas tanto pela localização e a qualidade da construção em si, existindo variação diferenciada dos valores dos imóveis, oferta e frequência dos serviços públicos como unidades de saúde.

Podemos identificar as contradições socioeconômicas agudas no interior mesmo do bairro. Mesmo Uberlândia-MG sendo uma cidade de porte médio com população estimada para 2013 em 646. 673 habitantes<sup>42</sup> podemos constatar o seguinte:

Nas grandes cidades hoje, é fácil identificar territórios diferenciados: ali é o bairro das mansões e palacetes, acolá o centro de negócios, adiante o bairro boêmio onde rola a vida noturna, mais à frente o distrito industrial, ou ainda o bairro proletário (...) é como se a cidade fosse um imenso quebra-cabeças, feito de peças diferenciadas, onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais. É este movimento de separação das classes sociais e funções no espaço urbano que os estudiosos da cidade chamam de segregação espacial (ROLNIK, 1994, p. 40-41).

Um total de onze educandos do PME A são moradores antigos do bairro, residindo neste há mais de trinta anos quando ainda existiam poucas casas e ainda não havia ruas pavimentadas, rede de água potável e captação de esgoto. Ao longo da história testemunharam o crescimento da construção de obras de saneamento básico e pavimentação. Testemunharam diversas terraplanagens transformando áreas baixas e pantanosas, conhecidas como brejos, em áreas próprias para novas edificações; residenciais ou para o comércio.

---

<sup>42</sup>Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=317020&search=minas-gerais|uberlandia>>. Acesso em: 04 out 2013.

Em observações realizadas, a título de ilustração, no dia 02/09/2013, verifiquei que entre os moradores mais antigos há uma pequena divergência quanto ao início de melhorias significativas no bairro. Alguns afirmam que estas melhorias começaram a partir do governo do então prefeito Virgílio Galassi e seus dois primeiros mandatos, 1970-1973 e 1978-1982. Outros educandos afirmaram que as reais melhorias foram de responsabilidade do prefeito Zaire Rezende em seu mandato de 1983-1988. Eu constatei uma disputa política que aparentemente parecia esquecida, mas veio à tona no momento em que alguns educandos externaram sua opção. Estamos falando de memória(s), discursos político(s) disputando a responsabilidade pelo progresso e modernização, não só do bairro no qual está localizada a escola, mas da cidade como um todo.

Para eu ser mais preciso nas informações, Virgílio Galassi foi vereador de 1963 a 1966 pela União Democrática Nacional. Quando Galassi assumiu o cargo no legislativo municipal, verificava-se no país uma séria turbulência política. Dois anos antes, houve a renúncia de Jânio da Silva Quadros em 1961 e, conseqüentemente, as maquinações políticas para se evitar que João Goulart assumisse a presidência, direito político garantido, já que ele era vice-presidente<sup>43</sup> e, pela Constituição de 1946, deveria ocupar o cargo de Presidente da República. Leiamos um trecho da carta de “Jango”:

"Desejei um Brasil para os brasileiros, afrontando, nesse sonho, a corrupção, a mentira e a covardia que subordinam os interesses gerais aos apetites e às ambições de grupos ou de indivíduos, inclusive do exterior. *Sinto-me, porém, esmagado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou infamam, até com a desculpa de colaboração.*

"Se permanecesse, não manteria a confiança e a tranquilidade, ora quebradas, indispensáveis ao exercício da minha autoridade. Creio mesmo que não manteria a própria paz pública<sup>44</sup>.

Constata-se na citação acima a pressão política sofrida por Jânio Quadros, obrigando-o a deixar o posto de presidente. Os militares não aceitavam que Jango assumisse como novo Presidente. Ele havia visitado a China comunista, e era visto como simpatizante da “causa comunista”. Para as Forças Armadas, se João Goulart tomasse posse, implantaria o Comunismo no Brasil. A proibição da posse de João Goulart foi, na realidade, a primeira tentativa do golpe arquitetado pelos militares em Agosto de 1961, e que se tornaria uma duríssima realidade em Abril de 1964. Em meio a esta crise, criou-se

<sup>43</sup> Naquele período havia duas eleições separadas para a escolha de Presidente e Vice-Presidente da República. Atualmente, em ano eleitoral, monta-se a chapa mediante acordos políticos. Os eleitores votam nos seus respectivos candidatos a presidência, elegendo automaticamente o vice-presidente, devido ao registro da chapa, não é possível elegê-lo separadamente.

<sup>44</sup> Documento disponível para leitura em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta\\_Ren%C3%BAncia\\_de\\_J%C3%A2nio\\_Quadros](http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_Ren%C3%BAncia_de_J%C3%A2nio_Quadros)>. Acesso em: 11 dez 2013.



no país a “Campanha da Legalidade”, encabeçada por Leonel Brizola, à época Governador do Estado do Rio Grande do sul. Essa campanha exigia o cumprimento da Constituição, em outras palavras, que fosse dado a Jango seu pleno direito político de assumir o cargo de Presidente da República.

Mas a condição para tomar posse e manter-se na posição política que lhe era de direito, foi adotar o Parlamentarismo no Brasil. Dessa maneira, Jango tornou-se o presidente, mas não gozava dos mesmos poderes, pois foi somente o chefe de Estado e não chefe de governo. No sistema parlamentarista surge o cargo do Primeiro Ministro, este sim chefe de governo e com poderes de administração dados pelo Parlamento. O sistema parlamentarista perdurou entre 1961 até 1963, quando houve uma consulta para a permanência ou extinção deste regime político. A escolha foi o retorno do regime presidencialista. Então Goulart “reassumiu” como presidente com os poderes plenos e também aos deveres existentes intrínsecos ao cargo. Entretanto, em Abril de 64 foi decretada, por meio de uma sessão no Congresso Nacional, “a vacância da cadeira presidencial”. Este ato orquestrado foi a execução do plano do golpe de Estado. Em 1961 houve a tentativa. Em 1964 foi concretizado. A partir da declaração de “vazio de poder”, assumiu como presidente o Marechal Castelo Branco, iniciando a fase autoritária.

Galassi foi eleito pela primeira vez como prefeito de Uberlândia<sup>45</sup> em pleno regime militar (1971-1972) pelo partido Aliança Renovadora Nacional. A UDN também era um velho partido criado nos anos 1940, composto por políticos conservadores. Conseguiu sobreviver ao impacto do golpe em 1964. No entanto, foi extinto em 1965.

Os partidos políticos seriam extintos em 1965, após uma crise política iniciada depois das eleições de governador, o que resultou na decretação do AI-2 (27/10/1965). Com o AC-4 (20/11/1965) determinava-se a criação de partidos cuja exigência crucial era o apoio de 1/3 dos senadores e 1/3 dos deputados. Configurou-se, assim, o sistema bipartidário compulsório com as formações partidárias da Arena e MDB agregando parlamentares oriundos dos partidos do antigo regime (BRAGA & BOURDOUKAN, 2009, p. 03)

A Aliança Renovadora Nacional, ARENA, partido alinhado com o governo ditatorial, e o partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB, considerado de oposição, foram os únicos partidos políticos “permitidos” (bipartidarismo) após a extinção do velho sistema político-partidário dos tempos do regime de Getúlio Vargas (1930-1945). Após o curto mandato de um ano como prefeito, Virgílio Galassi esteve mais uma vez à frente do executivo de 1977-1982. Galassi, como prefeito eleito pela Aliança Renovadora Nacional,

---

<sup>45</sup> Em consulta com o jornalista Ademir Torido Reis do jornal “Gazeta de Uberlândia”, Virgílio Galassi sempre foi eleito diretamente. Galassi foi eleito pela primeira vez em 1970, vencendo Jerônimo José Alves. Foi eleito outras três vezes: 1976, 1988 e 1996.

devia estar afinado com a ideologia ditatorial nacionalista e desenvolvimentista. As grandes obras fizeram parte dessa propaganda do progresso.

De acordo com a página na internet da Prefeitura Municipal de Uberlândia, tanto o Parque do Sabiá<sup>46</sup> quanto o Estádio Municipal João Havelange<sup>47</sup> começaram a ser construídos em 1977 e finalizados em 1982, justamente no período de mandato de Galassi. Ainda mediante as informações do site, a inauguração desse conjunto de obras foi feita com a presença do Presidente João Batista Figueiredo, o presidente da Federação Internacional de Futebol Associado, FIFA, João Havelange e Edson Arantes do Nascimento, o “rei Pelé”. Como o futebol é uma paixão nacional, o “espetáculo” foi coroado com o jogo amistoso entre a seleção do Brasil e a seleção da Irlanda, onde a “seleção canarinho” venceu pelo placar de sete a zero, com o primeiro gol marcado pelo jogador Falcão.

Esta cerimônia inaugural foi, em minha análise, uma estratégia de propaganda política em benefício de Galassi e do governo autoritário. Mostrou-se eficiente para o grupo político ao qual ele pertencia, pois, inaugurar um grande estádio de futebol<sup>48</sup> com a atuação brilhante da seleção tricampeã mundial da Copa do Mundo do México, em 1970, visava divertir a população. Marcar a história da cidade, deixando como legado, de acordo com a visão desse grupo, uma grande estrutura para o lazer e prática de esporte para o progresso e crescimento de Uberlândia-MG. É famoso o hino composto para a Copa de 1970, “Pra Frente Brasil”. Mesmo após ter se passado mais de uma década da conquista do tricampeonato mundial, o país ainda era contagiado por esta canção. Se analisarmos de maneira refinada, esta música não é um simples e ingênuo chamamento de apoio à seleção brasileira para disputar e vencer Copa do Mundo realizada no México em 1970. Na letra encontramos a parte onde se é cantado “Noventa milhões em ação, Pra frente Brasil, salve a seleção”. Isto significa claramente uma canção ufanista, nacionalista. Está implícita a ideologia ditatorial do crescimento. “Pra frente Brasil”, diz a canção, em direção ao “futuro de modernização e crescimento”, de acordo com a ótica dos donos do poder naquela época.

Este evento histórico de inauguração do estádio ilustra bem a concepção de progresso do grupo político dominante na época. De acordo com o prisma político,

---

<sup>46</sup> As informações sobre o Complexo Parque do Sabiá estão disponíveis em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=51&pg=144>>. Acesso em: 02 nov 2013.

<sup>47</sup> As informações relativas ao Estádio Municipal João Havelange estão disponíveis em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Futel&id=712>>. Acesso em: 02 nov 2013.

<sup>48</sup> O problema que podemos constatar é que o Estádio Municipal João Havelange é subutilizado, pois o time local, o Uberlândia Esporte Clube, não é suficientemente competitivo para atrair grande público para assistir aos jogos oficiais e gerar divisas satisfatórias resultantes da venda de ingressos. O Estádio tem capacidade para abrigar mais de 50 mil pessoas.

grandes estruturas de aço e concreto causam impacto, prendem o olhar e conseqüentemente cria-se um imaginário e um discurso político comum que permanece ao longo do tempo. Discurso testemunhado por mim na sala de aula da EJA, quando se estabeleceu um debate para se determinar qual era o prefeito que mais havia contribuído para o “progresso e desenvolvimento do município”. A aluna defensora de Galassi é moradora antiga do Bairro, onde está localizado o Parque e o estádio e, certamente, foi testemunha ocular da construção daquela imensa estrutura. Impactada com aquele empreendimento da engenharia civil, ela absorveu e reproduziu a ideia propagandeada por este grupo político dominante. As obras faraônicas significavam a modernização e crescimento da cidade e do país.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil, Virgílio Galassi foi Deputado Federal (Constituinte)<sup>49</sup> entre 1987 e 1991. Após o exercício do mandato no Legislativo Federal, foi novamente prefeito de Uberlândia em outras duas oportunidades, de 1989-1992 e 1997-2000. “Virgílio Galassi é muitas vezes referido como ‘prefeito do século’”, tamanha sua notoriedade no crescimento de Uberlândia enquanto foi empresário, vereador ou chefe do poder executivo”. Assim afirma uma publicação<sup>50</sup> ao resumir sua carreira. A página virtual do “Grupo Dystak’s” traz uma reportagem sobre a cerimônia de outorga da “Comenda Virgílio Galassi” aos cidadãos homenageados. A revista online também o qualifica como “saudoso prefeito”. Ao referir-se a Virgílio Galassi como “prefeito do século” e “saudoso prefeito”, este veículo de comunicação teve e tem o papel de reavivar e manter “inabalável” a imagem de político exemplar da cidade, representante de um grupo que manteve o domínio político e econômico no município, já que o Sr. Virgílio Galassi foi conhecido empresário de sucesso, tendo falecido em 2008.

O outro político citado pelos educandos do PMEA em sala de aula foi Zaire Rezende, prefeito de 1983 a 1988. Foi eleito pelo PMDB, Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Em seu mandato, Zaire Rezende adotou o slogan “Democracia Participativa”, “que permitiu ao povo estabelecer metas e definir as prioridades de governo”. Este trecho entre aspas é a fala do narrador de um vídeo propaganda<sup>51</sup> de Zaire Rezende para a eleição municipal de Uberlândia-MG no ano de 2000. A escolha da plataforma

---

<sup>49</sup> Os Deputados Federais Constituintes foram os parlamentares atuantes na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 resultando na elaboração do texto final da Constituição Federal da República Federativa do Brasil em Setembro de 1988. O nome de Virgílio Galassi em específico está disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts\\_deputados\\_biografia?pk=103609&tipo=0](http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=103609&tipo=0)>. Acesso em: 28 set 2013.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://www.revistadystaks.com.br/camara-municipal-realiza-cerimonia-de-outorga-da-comenda-virgilio-galassi/>>. Acesso em: 28 set 2013.

<sup>51</sup> O vídeo da propaganda política de Zaire Rezende está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZAbFTsmKtyg>>. Acesso em: 28 set 2013.

“Democracia Participativa” não foi aleatória. O período em que foi prefeito coincidiu com as manifestações das “Diretas Já”<sup>52</sup> e as sessões da Assembleia Constituinte trabalhando na elaboração da Carta Magna. Foi estratégico combinar a demanda popular para a escolha direta do presidente da república com o “envolvimento direto” da população uberlandense na administração municipal, como se pode verificar no vídeo.

Assim como fez a revista *Dystaks*, ao citar Virgílio Galassi como personagem político de inquestionável importância, a mensagem fílmica intitulada “minha história”, também resume a carreira política do Sr. Zaire Rezende. Este político, ainda de acordo com o vídeo, “fez uma administração moderna com os olhos no futuro que transformou a cidade. Terminou seu mandato com quase 100% de aprovação popular”. Podemos destacar três palavras na fala do narrador: modernização, futuro e transformação; termos caracterizadores da atuação de Zaire Rezende enquanto prefeito, apoiado, segundo o vídeo, pela participação e aprovação popular. Esta é a diferença que se quis destacar na propaganda política em relação ao governo Galassi; o envolvimento da população na caminhada em direção ao progresso.

Naquele momento do interessante debate entre alguns educandos do PME A, eu não havia me atentado para a importância da discussão. Todavia, com as profícuas contribuições dadas pelos membros da banca de qualificação, despertaram a minha atenção no sentido de direcionar um olhar mais afiado para o fato. Os educandos e as alunas estavam problematizando a formação do bairro e, principalmente, a formação da cidade ao longo da história. Rolnik afirma que:

A origem da cidade se confunde (...) com a origem do binômio diferenciação social/centralização do poder. Este se coloca tanto internamente (para os vários grupos ou classes sociais da cidade em questão) quanto externamente, na conquista e ordenação dos territórios sob seu poder. A relação morador da cidade/poder urbano pode variar infinitamente em cada caso, mas o certo é que desde sua origem cidade significa, ao mesmo tempo, uma relação política. Assim, ser habitante de cidade significa participar de alguma forma da vida pública, mesmo que em muitos casos esta participação seja apenas a submissão a regras e regulamentos (1994, p. 21-22)

<sup>52</sup> A campanha “Diretas Já” (1983-1984) se caracterizou por um movimento de massa demandando a realização de eleição direta para Presidente da República escolhido, naquele momento, de forma indireta sem a participação popular. Diversas manifestações foram realizadas em todo o país, levando milhares de pessoas às ruas. Alguns pesquisadores, como Nery (2010) fazem uma análise crítica desse movimento político, baseado na teoria de estado capitalista de Poulantzas (1971), afirmando uma origem burguesa, de classe média da “Campanha Diretas Já”. Essa burguesia se via atingida e insatisfeita com uma crise econômica severa pela qual passava o Brasil nos anos 1980. A insatisfação se refere à perda de bem estar social e perda de poder de consumo, com redução de renda e o aumento expressivo de preços de alimentos e bens de consumo, exigindo assim, uma mudança de regime. NERY, Vanderlei Elias. **Diretas Já**. A busca pela democracia e seus limites. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais\\_ivsimp/gt8/12\\_vanderleinery.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/12_vanderleinery.pdf)>. Acesso em: 04 out 2013.

Para aqueles (as) moradores e moradoras do bairro foi importante demarcar a(s) linha(s) de partida de obras básicas entendidas como modernizadoras. Enfatizar qual tenha sido o “pioneiro” a dar o pontapé na modernização do bairro significa o estabelecimento de disputas de memórias sobre os sujeitos históricos em cargos políticos e precisam deixar evidentes a sua marca na produção do urbano.

Continuando a reflexão anterior, inicio uma discussão inserindo-me na preocupação sobre os educandos e as alunas do PME A. Há uma variação de mais de 30 anos na faixa etária dos educandos. O aluno mais jovem daquela sala de aula observada tem 38 anos e o discente mais velho é uma senhora de 67 anos. Não constatei um conflito geracional propriamente dito naquela sala de aula, mas sim uma reclamação dos educandos e das alunas com relação ao comportamento de um aluno “especial” em específico que cantava e conversava em voz alta durante as aulas, gerando incômodo. De acordo com os mesmos, atrapalhava na concentração. Este reclame demonstra uma dificuldade em lidar com o diferente.

Diante desse fato, a professora **Antônia** pediu aos educandos que escrevessem um texto, mesmo que muito simples, relatando o problema gerado pelo aluno especial. Então ela disse que levaria estes “relatórios” à pessoa responsável pelo CEMEPE / Núcleo de Educação de Jovens e Adultos para que tivesse conhecimento e procedesse de alguma maneira para que a situação instalada se encerrasse. A diretora do Cemepe esteve presente em sala e ouviu dos próprios (as) educandos (as) o que acontecia. Após uma conversa com a mãe do aluno, este parou de cantar e falar muito alto em sala. Certo tempo depois deste processo todo, o aluno “problemático” se mudou para outra cidade, deixando de frequentar as aulas do PME A. Mesmo que o discente em questão tivesse menos de 20 anos de idade, creio que aquele problema não se caracterizou como um conflito geracional propriamente dito e sim um comportamento do mesmo, uma maneira que ele encontrou para marcar presença, ser visto e interagir com os colegas.

Como aluno bolsista da FAPEMIG, no ano letivo de 2011 participei, juntamente com docentes pesquisadores do GPECPOP, de entrevistas com professoras do CEMEPE, que atuam no PME A / EJA, como uma das atividades previstas no cronograma de trabalho do projeto “Tecendo rede de investigação e intervenção: formação de educadores (as) para a educação de jovens e adultos – EJA”, mencionado na introdução deste trabalho. Pudemos constatar por meio do depoimento de uma das docentes citado logo abaixo, a existência de conflito geracional em salas multisseriadas da EJA. Essa situação impactou a escolha da faixa etária dos (as) participantes desta pesquisa. Vejamos o relato abaixo:

Eu acho que as pessoas mais velhas, quando elas retornam pra escola, elas tem um objetivo muito claro, seja imediato, seja em longo prazo, mas elas têm algum objetivo. Eu quero aprender e não quero que nada me atrapalhe. E os jovens, eles entram... Quando eles vão pra noite, pelo menos os que eu recebo, eles vem porque eles não se adaptam mais ao ensino fundamental durante o dia, ou pela idade, ou problemas de disciplina, problemas gravíssimos de disciplina. Muitas vezes de uso de drogas. E os mais velhos não estão dispostos a aceitar. E nem são obrigados a aceitar. São poucos então acaba assim que... eu acho que eu sou muito brava, então a gente acaba fazendo assim: ou você se adéqua a maioria da sala, ou você não vai ficar na sala. Aí eles acabam se adequando. Mais eu percebo que quando eles não vão à aula (os adolescentes) assim sabe... eles falam: “nossa! Graças a Deus que hoje aquele menino não veio!”, é desse jeito né. Então eu acho que isso é um prejuízo muito grande, tanto pro jovem que tá... tanto pro mais velho. Porque a cabeça dele fica inquieta porque ele não está disposto e o mais novo não tá disposto também a aceitar a maturidade dos mais velhos.<sup>53</sup>

O número global de educandos (as) na sala é de 21 pessoas. Entretanto dois deles tem menos de 21 anos de idade, não incluídos na faixa etária estabelecida, a partir dos 35 anos de idade. Estes grupos de alfabetizandos e alfabetizandas possuem uma maior experiência de vida e de trabalho e compartilham um aspecto em comum: a origem rural. Todos e todas passaram parte de suas vidas, infância e adolescência, em propriedades rurais fazendo atividades ligadas à agricultura e pecuária, ou seja, “trabalharam na roça” e depois fizeram o deslocamento feito por outros milhares de pessoas. Saíram do campo e vieram para a cidade, no fenômeno de deslocamento populacional chamado êxodo rural ocorrido ao longo do século XX, que se iniciou nos anos 1950 e atingiu seu ápice entre os anos 1970 e 80. Nos anos 1990 e na virada do milênio o Brasil ainda experimentava a mudança de milhões de pessoas para as cidades (Camarano; Abromovay, 1999). Além do quesito idade, o “modo de vida” de um passado rural faz parte de seus comportamentos e práticas culturais também influenciou na escolha dos sujeitos. Assim, justifico a decisão de realizar a pesquisa com este grupo fixo de 19 pessoas, constituído de homens e mulheres com idade a partir dos 38 anos.

Os critérios de descrição foram idade, ocupação, relacionamentos pessoais, ocupação, questões financeiras, se possui casa própria e algum meio de transporte próprio, estado civil, se possuíam filhos e local de residência. Durante o trabalho de campo não foi possível captar a totalidade das informações para a descrição. Portanto não seguimos um detalhamento rígido, ou seja, critério por critério, dos educandos.

O aluno **Antônio** tem 65 anos, é aposentado e nasceu no município de Araxá, mas foi criado em Uberlândia; A **aluna Célia** é solteira, empregada doméstica e tem um filho que reside fora do Brasil. Mora no bairro São Francisco em uma pequena casa alugada

---

53 Depoimento da Professora 'Rosana' que atua na EJA. Entrevista realizada no CEMEPE no 1º Semestre de 2011 por membros do GPECPOP. Para salvaguardar a identidade da depoente, substituímos seu verdadeiro nome por letra do alfabeto oficial da Língua Portuguesa.

sendo um único cômodo com banheiro e a rua é pavimentada. Mas onde se localiza sua casa, não é; **Cecília** tem 65 anos, é aposentada e viúva; **Eva** é viúva, funcionária aposentada pelo Estado de Minas Gerais e possui casa própria; **José Augusto** é casado, motorista de caminhão há mais de vinte anos e tem 55 anos; **José Antônio** tem 40 anos e trabalha com paisagismo; **Luciana** é empregada doméstica e tem 42 anos. **Marcos** trabalha com estocagem em cooperativa de produtores de café. Atualmente está afastado do trabalho por motivos de saúde; **Mara** é do Maranhão, mora em Uberlândia há mais de vinte anos e trabalha em uma imobiliária; A aluna **Mariana** é empregada doméstica; **Marta** tem 64 anos, é casada, trabalhou como empregada doméstica e atualmente é aposentada. **Matilde** é empregada doméstica e tem 45 anos; **Olívia** tem 67 anos, é pensionista e ainda trabalha como empregada doméstica no centro de Uberlândia-MG; A aluna **Rosane** tem 53 anos, é empregada doméstica e ainda não possui casa própria; **Teresa** trabalha como empregada doméstica / serviços gerais e é do Norte de Minas Gerais e reside em Uberlândia há pouco mais de três anos; O aluno mais novo da sala é o Aluno **Ronaldo** que tem 38 anos, veio do Estado da Bahia, é casado e tem um filho de 11 anos; **Rodolfo** tem 47 anos, casado e é pintor autônomo. **Valter** é aposentado e trabalha como pintor e a aluna **Zélia** têm 43 anos e trabalha na portaria de um prédio no centro da cidade.

No que concerne à escola, ela é outro componente caracterizador de um determinado “mundo escolar”, a escola pode ser considerada um “ambiente refletor” dos códigos comportamentais, a manifestação da cultura, e onde se podem verificar as diferenças sociais, econômicas e a diversidade cultural de uma população-escola determinada.

Estes são os educandos e alunas de idade superior a 35 anos que participam da pesquisa pelo fato de que tais pessoas com a idade referida acima já possuem uma maior vivência no mundo do trabalho e possuem “experiências na zona rural e urbana”. Outro detalhe diz respeito à quantidade pouco expressiva de educandos jovens (dois educandos na faixa etária dos vinte anos) na sala e, segundo os professores do CEMEPE entrevistados naquela pesquisa feita no ano de 2011, a convivência entre as culturas dos jovens e dos adultos tem gerado conflito em sala. Portanto escolhi trabalhar com o grupo mais numeroso e mais velho, para compreender suas trajetórias de vida / vida escolar e aspectos culturais específicos. Em complemento, a experiência de vida no campo também nos trouxe mais informações interessantes para compor o exercício de análise dos dados, sustentado pelo arcabouço teórico e os objetivos da pesquisa. Os dados produzidos e os resultados das análises dos mesmos serão entrecruzados com vistas a

compor respostas para as indagações que orientam este estudo.

Para sustentar a análise dos dados coletados, no próximo capítulo será realizada uma análise histórica sobre a alfabetização no Brasil, desde os tempos do início na colonização até as iniciativas mais recentes. Ao mesmo tempo, serão analisados acontecimentos / processos históricos que contribuíram para a formação do país, evidenciando principalmente os processos produtores de acentuadas desigualdades de oportunidades, no que diz respeito ao acesso à educação escolar, especificamente.



## CAPÍTULO II - AOS TRANCOS E BARRANCOS: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL TAL COMO ELA É.

Neste capítulo, a intenção é a de realizar um estudo histórico da alfabetização de adultos no Brasil, destacando: qual público era (des) atendido, qual metodologia era utilizada e a (in) eficiência das várias iniciativas/campanhas de educação (alfabetização), ao mesmo tempo em que se tenta analisar a conjuntura política e social dos períodos tratados, com a finalidade de buscar elementos para a análise dos dados coletados.

### 2.1. Período Colonial: do Século XVI ao XVIII.

A alfabetização da população, em especial as crianças, no período colonial, ficou a cargo dos religiosos Jesuítas desde o século XVI. A Companhia de Jesus e toda a sua estrutura aportaram na América Portuguesa (Brasil), em 1549. Esta Ordem Religiosa “foi fundada em 1534, por Santo Inácio de Loyola, no reinado do Papa Paulo III, que realizava operações na igreja para enfrentar as críticas reformistas e a expansão do protestantismo” (ROSÁRIO E SILVA, 2004, p. 04). Foi então escolhida pelo então Rei de Portugal, Dom João III para tomar as rédeas no processo de educação e catequese dos gentios ameríndios que já habitavam as terras brasileiras a milhares de anos. Podemos afirmar que a nomeação desta instituição (ordem) em específico foi uma estratégia político-religiosa, se pensarmos que naquela conjuntura histórica, a reforma protestante rivalizava teologicamente com os dogmas e os cânones da Igreja Católica Romana. Com a “descoberta” do Mundo Novo<sup>54</sup>, as possessões: o continente americano, nesse caso, a população autóctone, inicialmente precisava ser educada e instruída na fé cristã católica.

A instituição romana reage firmemente, traçando a estratégia da “contra-reforma”, ou seja, reafirmar seu “princípio de autoridade”, mantenedora dos verdadeiros fundamentos da fé cristã ocidental. Os países ibéricos, Espanha e Portugal, permanecem católicos,

---

<sup>54</sup> Os autores (Rosário e Silva, 2004, p. 03) assim relatam: “Em 1492 um navegador genovês a serviço da Espanha chagou a America. Sabendo disso, os portugueses, inconformados, reuniram-se em Tordesilhas e assinaram, em 1494, um tratado que alterou para 370 léguas (cerca de 2 mil Km) a Oeste de Cabo Verde. Por esse tratado, parte da terra do Brasil (que ainda nem havia sido descoberto), pertencia a Portugal e seria exclusiva da exploração portuguesa. Isto estimulou os portugueses a organizarem uma expedição que partiu de Lisboa em 09 de Março de 1500, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, com 13 navios, 1500 soldados, tripulantes e religiosos. Em 22 de Abril, a esquadra de Cabral chegou à Ilha de Vera Cruz, nome alterado no ano seguinte para terra de Santa Cruz e, a partir de 1503, passou a chamar se Brasil”. Todavia é possível construir uma hipótese de que o estabelecimento do Tratado, (re) definindo um limite ampliando-o (pois a Bula Papal *Inter Coetera* de 1493, havia definido a partilha das terras em 100 Léguas a Oeste de Cabo Verde) já se demonstra um conhecimento prévio das terras que vieram a ser o nosso país

com uma ligação, podemos dizer umbilical, entre as Coroas, para nós a Coroa Portuguesa e o Clero. Era imperativo, para a Igreja, que “as almas perdidas” das possessões além Atlântico fossem convertidas e salvas, sendo incorporadas ao rebanho de Deus por meio do catecismo: da Cerimônia Batismal, da Confirmação e a Eucaristia; três dos sete sacramentos<sup>55</sup>. Completado este rito, de acordo com os religiosos católicos responsáveis pela catequização, os índios e, mais tarde, a mão de obra escravizada, seriam então salvos, tornando-se cristãos católicos e integrados à cultura e civilização européia.

Almeida e Teixeira (2000) constroem uma argumentação na qual sustentam que a educação jesuítica era tributária dos clássicos greco-romanos, eminentemente de letramento, de discussões simplesmente livrescas, onde o pensamento crítico e o exercício da criatividade não estavam presentes. Ainda de acordo com as autoras acima referenciadas, ao passo que, na Europa, o espírito de descoberta, de experimentação e criticidade germinava, a instituição Igreja Católica, ainda que situada naquele continente, optava pela tradição, pelo conservadorismo. Esta escolha de reafirmar toda a sua autoridade de herdeira do fundador, o apóstolo Pedro, era seguido pela Companhia de Jesus, ressoando na educação de índios e colonos no Brasil.

Em 1550, os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando, sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem se somar aos jesuítas em seu trabalho catequético. Em 1553, acompanhando o segundo Governador Geral, Duarte da Costa, um novo grupo de jesuítas chegou ao Brasil. Neste grupo chega José de Anchieta. Sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras espalham-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três colégios de nível médio.

[...] Inicia-se assim, um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalham pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal. (ROSÁRIO & SILVA, 2004, p. 05).

Ao longo de mais de dois séculos, os jesuítas construíram, uma rede de instituições de ensino e com a aquisição de propriedades, tornou-se uma instituição rica e poderosa politicamente. Outro Estado dentro do Estado português (ROSÁRIO E SILVA, 2004). Os

---

<sup>55</sup>“Através dos sacramentos da iniciação cristã – Batismo, Confirmação e Eucaristia são lançados os alicerces de toda a vida cristã. «A participação na natureza divina, dada aos homens pela graça de Cristo, comporta uma certa analogia com a origem, crescimento e sustento da vida natural. Nascidos para uma vida nova pelo Batismo, os fiéis são efectivamente fortalecidos pelo sacramento da Confirmação e recebem na Eucaristia o Pilo da vida eterna Assim. por estes sacramentos da iniciação cristã, eles recebem cada vez mais riquezas da vida divina e avançam para a perfeição da caridade» (3)”.Disponível em:<[http://www.vatican.va/archive/catechism\\_po/index\\_new/p2s2cap1\\_1210-1419\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/catechism_po/index_new/p2s2cap1_1210-1419_po.html)>. Acesso em: 19 abr 2013.

níveis mais elevados da educação ministrada pelos religiosos jesuítas eram destinados somente aos filhos e filhas de famílias de posse e de burocratas subordinados à metrópole. Com a expulsão, o Estado português percebeu-se na responsabilidade de assumir o “sistema” educacional na colônia, financiando-o e administrando-o, sem alcançar a eficácia conhecida da Companhia de Jesus. No século XVIII, o Marquês de Pombal, decide “reformatar” a educação no Brasil, abandonando o caráter tradicional, conservador e reconstruindo-a sobre as bases do espírito crítico-científico, de experimentação. Todavia, Pombal não obteve o êxito desejado, resultando em uma fragmentação e desorganização da educação (ALMEIDA & TEIXEIRA, 2000).

## 2.2. O Brasil Império no século XIX e primeira metade do século XX

As reformas pombalinas surtiram pouco efeito e até a independência do Brasil em 1822, a realidade foi de experiências pontuais, com escolas aqui, ali e acolá, com resultados inexpressivos (ALMEIDA E TEIXEIRA, 2000). No curso do período colonial já se configurou o processo de exclusão por meio da educação, pois visto que, como já pontuamos os níveis do ensino médio e a formação do Bacharelado, principalmente na Universidade de Coimbra, era endereçado aos mais abastados, onde o extrato pobre dos colonizados podiam, no máximo, serem iniciados no processo de alfabetização e catecismo.

“Só a partir de 1870 é que a educação de adultos começa a adquirir importância. Com a reforma Leôncio Carvalho (1879) <sup>56</sup> criam-se cursos noturnos em quase todas as províncias” (MENDONÇA, 1985, p. 28). Até então, o acesso a “cultura letrada”, como sabemos, era privilégio da classe mais abastada da sociedade brasileira, composta pelos ricos proprietários de terras escravocratas. Com a Lei Imperial nº 3353 de 1888 que extinguiu a escravização secular, os senhores de escravos tornaram-se, então, grandes patrões dos recém-chegados imigrantes europeus para trabalharem principalmente nos imensos campos de café ou para desbravar terras devolutas do Estado Imperial do século XIX, que permitiu a compra de propriedades com a Lei de Terras de 1850.

O incentivo à imigração não só serviu para finalidades citadas acima, como também para a “política de branqueamento” do povo brasileiro. Para o médico, psiquiatra e antropólogo Nina Rodrigues<sup>57</sup>, a intensa mistura de raças, ou mestiçagem, foi uma das

---

<sup>56</sup> Decreto nº 7247 de 19 de Abril de 1879. Documento disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a\\_34.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf)>. Acesso em 07 set 2013.

<sup>57</sup> Raimundo Nina Rodrigues nasceu em Vargem Grande no Estado do Maranhão em 1862. Iniciou os estudos de Medicina na Bahia em 1882 e concluiu o curso no Rio de Janeiro em 1888. Publicou “um total de

contribuições “negativas” para o pouco progresso ou até mesmo, da estagnação da nação brasileira. O livro da historiadora e antropóloga Lilia M. Schwarcz “*O Espetáculo das Raças*” elucida-nos muito bem sobre tal discussão racial. Se, para os “homens de ciência” da época (SCHWARCZ, 1993), a mestiçagem produz um homem degenerado, como este tipo humano poderia ter intelecto para ser educado e ser apto fisicamente ao trabalho, sendo, ao contrário, considerado “avesso à atividade laboral”? “Uma Solução” para “reverter” a mestiçagem, considerada transitória, e seus caracteres negativos era “europeizar” a população brasileira. Então a inserção europeia era o item contribuidor para o melhoramento da raça brasileira.

O escritor Monteiro Lobato em seus escritos como “O Problema Vital” de 1919, O conto “Negrinha”, de 1920 e “O Presidente Negro” de 1926, expõe por meio da literatura, e também enquanto intelectual e figura política, suas ideias a cerca de “formação” racial brasileira. Em sua publicação eletrônica, a Revista Carta Capital traz uma pequena reportagem que faz referência a uma pesquisa publicada em revista acadêmica, no ano de 2010, sobre o pensamento de Monteiro Lobato sobre a composição étnica dos brasileiros, assinalando que, para o autor de obras infantis famosas, a mestiçagem foi maléfica para o país. Vejam o trecho de uma carta de Lobato escrita em 1928 e enviada a um amigo: Acho que o trecho abaixo é bem esclarecedor quanto ao pensamento do escritor:

Paiz de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é paiz perdido para altos destinos. André Siegfried resume numa phrase as duas attitudes. ‘Nós defendemos o front da raça branca – diz o Sul – e é graças a nós que os Estados Unidos não se tornaram um segundo Brazil’. Um dia se fará justiça ao KluxKlan (...) que mantem o negro no seu lugar.<sup>58</sup>

O imenso volume de mulheres, homens e crianças analfabetos (as) era representado pelos ex-escravizados (as) africanos (as) e descendentes que, depois de libertados, tornaram-se “desocupados”, sem posição definida na sociedade imperial. Outra fatia do volume de analfabetos correspondia também aos imigrantes europeus, ou, homens livres pobres. A “vagabundagem”, bem como a foi tipificada como crime previsto nos cânones jurídicos da época.

Entre o século XIX e o XX, os operários carregavam consigo suas carteiras de

---

08 obras: *A Morféia em Andajatuba* (1886); *Das amiotrofias de origem periférica*, (Tese Doutorado, 1888); *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894); *O animismo fetichista dos negros baianos* (1900); *O alienado no Direito Civil Brasileiro* (1901), *Manual de autópsia médico-legal*. Salvador. (1901); *Os Africanos no Brasil* (1932) e *As coletividades anormais de 1939*. Faleceu em Paris em 1901.

<sup>58</sup> LOBATO, Monteiro. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/749/monteiro-lobato-racista-empedernido/>>. Acesso em: 29 jun 2013.

trabalho para comprovar o vínculo existente em algum ofício remunerado, caso abordado pela polícia, que prendia todo aquele que não comprovava ter algum emprego e fosse pego a palmilhar<sup>59</sup> a cidade, como escreveu Lima Barreto, como exemplo a capital imperial do Rio de Janeiro. O novo cenário pós-abolição provocou na classe dominante do período um sentimento de “insegurança” em relação às “classes perigosas”. Esta camada social, segundo a classe dominante, era propensa à prática da violência e comportamento amoral, devia ser controlada. Este controle passava pelo trabalho, entendido pelo setor político dominante, como algo positivo que retira o indivíduo degenerado da promiscuidade e recoloca-o nos caminhos da civilização (CHALHOUB, 2001).

Não estar no mundo do trabalho significava pertencer ao mundo do crime. É claro que esta concepção era relativa aos pobres e analfabetos. Estar mergulhado na realidade de pobreza em si, já qualificava homens e mulheres como potenciais criminosos. Trago abaixo o seguinte quadro, especificamente para São Paulo:

**Quadro 1 - Processos por vadiagem, segundo a nacionalidade, 1906-1908**

Nacionalidade	Brasileiros	Estrangeiros (%)
Italianos	—	23,6
Portugueses	—	6,6
Espanhóis	—	5,7
Outros	—	10,4
Total	53,7	46,3

Fonte: (FAUSTO, 2001, p. 56).

Como podemos visualizar, a porcentagem de brasileiros e estrangeiros presos e processados pelo crime de vadiagem possui uma diferença de 7,4%. A partir destes dados verificamos que a população do país era composta por um número significativo de estrangeiros de várias nacionalidades. Esta massa populacional era composta de camponeses e trabalhadores pobres da velha Europa. Muitos desses homens, mulheres e crianças que depositaram seu futuro na América, no novo mundo, fugiam da pobreza com a promessa de melhores condições de vida. Sabiam eles que a realidade que seria encontrada aqui seria tanto ou mais duras daquelas deixadas em seus respectivos países?

<sup>59</sup>BARRETO, João Henriques de Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/proin/versao\\_1/policarpo/index04.html](http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/policarpo/index04.html)>. Acesso em: 09 nov 2013.

A obra do historiador Sidney Chalhoub (2001), “Trabalho, Lar e Botequim” é iluminadora, para pensarmos as relações de trabalho capitalistas instaladas na cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XIX / XX e o cotidiano de vida dos operários estrangeiros que residiam nas áreas periféricas da capital brasileira. A pobreza já era um caractere definidor entre cidadãos de primeira e segunda classe. Como está destacado abaixo, em um trecho da carta constitucional.

A jovem “República dos Estados Unidos do Brasil” com sua primeira Constituição Federal de 1824 marginaliza a imensa maioria dos pobres e analfabetos ao exercício do voto. Vejamos alguns critérios previstos:

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Parochial. Exceptuam-se  
I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, commercio, ou emprego.  
II. Os Libertos.  
III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa. (CONSTITUIÇÃO Política do Império do Brasil 25 de Março de 1824.

Portanto, é necessária uma renda anual considerável para o exercício do Pleito. Estão excluídos do voto, os escravos libertos, os brancos livres e pobres, como também os denominados criminosos. Naquela realidade de início do período imperial, o exercício da cidadania por meio do pleito eleitoral era exclusividade de um pequeno e seleto grupo, que tinha em suas mãos os meios de arquitetar politicamente a permanência de uma estrutura social que, obviamente, apenas resultava em benefícios a apenas uma parcela da sociedade com os arranjos de poder. Prevaleciam os interesses dos proprietários de terras.

Com relação às campanhas de alfabetização, Haddad (2000) afirma que a tarefa de historiar todas as formas de educação de adultos e jovens no Brasil, pode terminar em fracasso, devido à enorme quantidade de modalidades de escolarização e pelo alcance desse tipo de educação no viver social. Entretanto, eu faço um exercício de trazer uma relação de algumas das primeiras e principais iniciativas alfabetizadoras lançadas nos sessenta anos do século XX. Desta maneira, tomando como referência Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001), afirmo que a Educação de Adultos tornou-se política efetiva nos anos 1940. Todavia, ainda para as autoras, a Constituição de 1934 já fazia menção à necessidade da alfabetização de adultos. Nos anos 40 e 50, ocorreram diversas iniciativas de alfabetização: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o

Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (Di Pierro, Joia & Ribeiro: 2001; p. 59). As teses de Haddad (2000) e Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001) convergem para um mesmo ponto, afirmando que tais iniciativas foram pouco duradouras e com resultado de pouco impacto.

Nos anos 1960, a educação de adultos viveu um de seus momentos mais frutíferos, levando em consideração a conjuntura política, social e cultural vivenciadas nessa década. Um movimento social que se destaca é o surgimento das “Ligas Camponesas” também na região Nordeste do Brasil, nos anos 50. Trabalhadores e trabalhadoras sem terra ou pequenos proprietários que prestavam serviços aos latifundiários, aos poucos se reuniram em sindicatos locais, passando a exigir, uma distribuição equânime de terras (a reforma agrária) e também protestavam contra o jugo coercitivo dos grandes fazendeiros. Para além destas reivindicações, estabeleceram uma rede de ajuda mútua, de solidariedade. Por exemplo, um desses atos era a aquisição de caixões para os funerais e enterros de companheiros (as), pois estes homens e mulheres eram sepultados em terra nua com a completa desconsideração, por não possuírem condições econômicas para os pagamentos dos serviços funerários.

A desapropriação do Engenho Galileia em Pernambuco em 1959 foi uma vitória paradigmática dos camponeses, que se articularam politicamente, definindo estratégias de luta. Inicialmente local, a(s) liga(s) camponesas se espalharam pelo país, desenhando um cenário de outras potenciais conquistas populares dos não proprietários de terras. O surgimento das ligas camponesas é resultado da erupção social na região Nordeste do Brasil. O que Paulo Freire chamou de “cultura do silêncio” era a realidade na qual os trabalhadores estavam submetidos, oprimidos na relação, na tensão com os opressores latifundiários, uma aristocracia fundiária. É claro que este horizonte de vitórias do âmbito da conquista e distribuição de terras foi obscurecida pelo golpe militar e civil de 1964 que desarticulou rápida e violentamente o movimento social agrário.

Mantendo nossa atenção no Brasil, podemos observar que na história no nosso país, “a década de 60 (também) <sup>60</sup> foi um período de grande fertilidade da produção cultural brasileira. Parte desta fertilidade é responsabilidade da Tropicália ou Movimento Tropicalista (1967-1969), denominação atribuída a manifestações artísticas espalhadas por diferentes ramos da produção cultural” (LEITE, 1989, s/p). Ainda para Leite, (1989), no que tange ao aspecto político, houve um amplo debate de concepção de Brasil entre os “tropicalistas” e “à esquerda”. Para os primeiros, a revolução também passava por outros

---

<sup>60</sup> A inserção desta palavra é minha.

aspectos, como a cultura, a criação artística “como as artes plásticas--- com as obras de Hélio Oiticica---, o cinema---com as obras de Glauber Rocha---, ou o teatro--- com as peças de dirigidas por José Celso Martinez” (Leite, 1989, s/p). Enxergavam a sociedade e a cultura brasileira por outro ponto de vista. Para o segundo grupo, o país devia abandonar o atraso, na criação de algo realmente novo. A transformação social somente seria real, mediante a luta armada e na tomada de poder.

Os tropicalistas, para Leite (1989), não descartavam a luta armada (a guerrilha). Mas, para eles, a transformação social passava também pela manifestação criativa, a luta política também se realizava com as artes: a música, o cinema e o teatro, com a valorização do atraso<sup>61</sup>, do arcaico, em entrecruzamento com o moderno, resultando em novas manifestações culturais no Brasil. Eu, por outro lado, defendo a intervenção político-cultural de um grupo “mais à esquerda”<sup>62</sup>, do que as ideias propostas pelos tropicalistas. Refiro-me às experiências do Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes. Na minha visão, as intervenções e pensamento político do CPC por meio de atividades culturais estavam mais de acordo com a realidade social daquele momento no Brasil.

A proposta inicial do CPC tem fortes marcas marxistas, principalmente a concepção de cultura e de arte populares. Em decorrência, suas ações definem-se como instrumentos de formação da consciência política do povo, apropriando-se da linguagem popular para transmitir um conteúdo novo. O carro-chefe do CPC foi o teatro de rua, teatro questionador. Guarnieri e Boal, do Arena de São Paulo, trouxeram para o Rio, em 1960, a peça “Eles não usam black tie”, de forte conteúdo social e político. O filme certamente é mais conhecido. É a história de uma família operária, cujo pai é líder sindical; o filho não segue a carreira do pai e chega mesmo a entregar os colegas em greve. A peça e o filme apresentam belíssima discussão sobre as difíceis relações familiares, de amizade e afetivas frente a um problema social representado por uma greve. O grupo jovem trabalhava no Teatro Arena encontra-se com o grupo liderado por Carlos Estevam, criando o CPC junto à UNE, para uma ação mais definida na cultura popular. É um projeto de intelectuais de classe média propondo trabalhar a formação de consciência política operária e estudantil. Conseguem atuar junto a alguns sindicatos operários, mas sua influência maior é junto aos estudantes (...). O CPC colocou em discussão uma concepção de cultura bastante marcada pela

---

<sup>61</sup>O “Atraso” refere-se à localização do Brasil na periferia do capitalismo, ou seja, um coadjuvante econômico, e dependente das grandes potências mundiais. No caso do nosso país, “subordinado” à influência dos EUA, como potência militar, financeira e política. Em plena Guerra Fria, A América Latina como um todo (exceto Cuba que tinha como “metrópole ideológica”, a URSS) situava-se no bloco capitalista, acatando as decisões tomadas pelo centro. O atraso também pode ser relacionado ao campo da cultura, com a presença da “americanização” das manifestações artísticas e comportamentais nacionais e a conseqüente perda de uma “identidade nacional”.

<sup>62</sup> O Chamado grupo “mais à esquerda”, de acordo com Leite (1989), eram os intelectuais que defendiam ideias radicais no que toca à produção e manifestação de uma cultura “verdadeiramente” brasileira, valorizando-a. Defendiam uma transformação radical na sociedade brasileira a partir do fim do governo autoritário com a retirada de poder dos militares por meio da força se preciso fosse. Com a derrota dos ditadores, o poder devia ser devolvido ao povo, estabelecendo uma democracia popular. Por outro lado, os Tropicalistas não apoiavam completamente essa “leitura radical” da opção pelo conflito armado para derrubar o governo ditatorial violento e cerceador das liberdades democráticas.



perspectiva marxista, determinante no modo de definir a questão da cultura popular. Provocou não tanto a valorização da cultura popular, mas o uso da linguagem, do ritmo, das formas de expressão populares como veículos de formação política. (FÁVERO, 2009, s/p)

Ainda para Fávero (2009) o Centro Popular de Cultura foi criticado por sua radicalidade na concepção de cultura popular e arte. O objetivo desse grupo era a formação política, a conscientização. Este objetivo de transformação social repercute no fenômeno educativo. Retirar-se da estagnação econômica e social passa necessariamente por alfabetizar, educar a população. Este enfrentamento iniciou-se, pela periferia da periferia, quero dizer, nas regiões do Brasil mais atingidas pelos ínfimos índices de alfabetização das gentes, a saber, o Sudeste, Norte e Centro Oeste.

O Movimento de Cultura Popular, MCP, nascido no Recife-PE em 1960 também foi importante. Foi naquele momento o início de se colocar em prática os círculos de cultura como método de alfabetização por meio do debate. Os participantes dos círculos de cultura discutiam os problemas e a vida cotidiana do local onde viviam nas periferias pobres da capital pernambucana (FÁVERO, 2009). Os círculos foram extintos com a instauração da ditadura. Outra importante iniciativa de educação popular foi o Movimento de Educação de Base - MEB, iniciado em 1961. Foram experiências autônomas, não estatal (embora com financiamento do governo) protagonizadas pelas classes populares, ou seja, a própria população tomou as rédeas, sendo sujeitos da sua própria ação educativa que decidiram combater o analfabetismo.

Ligado a CNBB<sup>63</sup>, esta iniciativa de moradores primeiramente no Nordeste, torna-se concreta graças ao método de “animação popular”<sup>64</sup>. Essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO, JOIA& RIBEIRO, 2001).

---

<sup>63</sup> A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro em 1952 e transferida a sua sede para Brasília em 1977. Teve como um dos fundadores Dom Hélder Pessoa Câmara.

<sup>64</sup> A Animação Popular “era definida como um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumindo por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. Com tais grupos visava-se a integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos aos membros da comunidade local, sem desvinculação da problemática nacional e internacional... portanto, essencialmente, um processo político enquanto conscientização que prepara para a participação política na vida da comunidade e no processo político nacional”. (PAIVA, 1973, p. 242)

### 2.3. O Brasil no final do Século XX e a realidade do século XXI

A Educação de Adultos e, atualmente, Educação de Jovens e Adultos tem se constituído como um esforço histórico assumido por determinados governos, diante de um problema crônico. Tal tarefa é a redução da imensa massa da população analfabeta<sup>65</sup> no Brasil<sup>66</sup>. Para termos uma ideia da realidade, na segunda metade do século XIX, a taxa da população livre analfabeta era de 81,43%, “o que correspondia a 78,11% da população com cinco anos ou mais” (MENEZES, 2006, p. 111). Nos anos 1960, a taxa de analfabetismo era de 39,6%. No ano de 2009, caiu para 9,7%<sup>67</sup>. Sem dúvida, o contingente de pessoas que não tiveram a oportunidade de escolarização formal fala por si. Para ilustrarmos em números a realidade nacional mais atual vejamos o quadro logo abaixo:

**Quadro 2 - IDH e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2012.**

País	IDH	Posição	Taxa de Analfabetismo
Noruega	0,955	1º	0,0
Austrália	0,938	2º	0,0
Áustria	0,895	18º	0,0
Espanha	0,885	23º	0,0
Chile	0,819	40º	1,4
Portugal	0,816	43º	4,6
Argentina	0,831	45º	2,1
Croácia	0,805	47º	1,1
<b>Brasil</b>	<b>0,730</b>	<b>85º</b>	<b>9,6</b>

Fonte: PNUD/UNESCO<sup>68</sup>

<sup>65</sup>Para o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, analfabeta é “a pessoa que declara não saber ler ou escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome é, também, considerada analfabeta”. Esta definição da instituição encontra-se no link fornecido abaixo da nota de rodapé.

<sup>66</sup> Em 1992 a taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais era de 17,2%. Em 2002 era de 11,8% e em 2011 de 8,6%. Em 2001 a taxa de analfabetismo em crianças com 05 anos ou mais era de 14,6%. Em 2011 registrou o índice de 9,83%. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 02 abr 2013.

<sup>67</sup>BARROS, Alexandre: “Uma Velha Promessa: erradicar o analfabetismo” In: **Nova Escola**. Ano XXVI nº 242, Maio / 2011, p. 28-30.

<sup>68</sup> Disponível em: <[http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=en&BR\\_Country=760](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=en&BR_Country=760)>. Acesso em: 22 jan 2014.

Após mais de um século de campanhas de alfabetização, o número de analfabetos é preocupante no Brasil. Claro como o céu azul em dias de verão que o Brasil está atrás de outros países, quando se aborda a erradicação do analfabetismo. Se observarmos o quadro acima, podemos ver que os nossos vizinhos latino-americanos foram mais eficientes do que nosso país em combater o problema sério em ter uma massa como a nossa ainda analfabeta. Trazendo informações ainda mais atuais em relação ao quadro, dados do PNAD<sup>69</sup> mostram que a taxa de analfabetismo entre pessoas com idade de 15 anos ou mais no Brasil é de 8,6%, ou seja, quase 13 milhões de pessoas<sup>70</sup>.

Todavia, apesar da indiscutível realidade observada nos números e ranking acima, houve nas últimas décadas um avanço significativo na qualidade de vida da população no Brasil. O IDHM<sup>71</sup> demonstra um evidente avanço. Nos anos 1990, mais precisamente em 1991, o PNUD<sup>72</sup> classificava os municípios brasileiros como “muito baixo” e “baixo desenvolvimento humano”. A forma de classificar os países, ou mesmo por município é a seguinte: o índice vai de Zero→Um. Quanto mais próximo de um, mais desenvolvido é o país ou a cidade. Vejamos a classificação:

### Quadro 3 – Quadro de Classificação da ONU para o IDH/IDHM

Muito Baixo Desenvolvimento Humano 0.000 até 0.499	Baixo Desenvolvimento Humano 0.500 até 0.599	Médio Desenvolvimento Humano 0.600 até 0.699	Alto Desenvolvimento Humano 0.700 até 0.799	Muito Alto Des. Humano Acima de 0.800
---	---	---	--	---

Fonte: PNUD / ONU e IBGE. Ano 2013.

É nítido que a conjuntura econômica enfrentada era completamente diferente desta que temos hoje, a de contas públicas sob relativo controle, índice inflacionário estável, mesmo que ultrapassando um pouco a meta. O “status” do país mudou, passando de devedor para credor do FMI. Foi durante o governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva que o Brasil liquidou seus débitos. O IDHM do Brasil percorreu uma curva ascendente partindo de 0,493 em 1991 até 0,692 em 2000 e atingiu 0,739 em 2010. O

<sup>69</sup> Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio.

<sup>70</sup>“PNAD: ANALFABETISMO diminui, mas ainda atinge quase três milhões de pessoas”. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-21/pnad-analfabetismo-diminui-mas-ainda-atinge-quase-13-milhoes-de-pessoas-no-brasil>>. Acesso em: 29 jun 2013.

<sup>71</sup> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

<sup>72</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

índice cresceu 47,5%. O item que mais cresceu foi o IDHM Educação que deu um verdadeiro salto do patamar de 0, 279 para 0, 639.

Observa-se uma distorção onde o IDHM é considerado alto, o IDHM Educação é classificado como médio. A educação no país ainda é um desafio a ser enfrentado. Um exemplo preocupante é o município de Melgaço-PA, que tem o pior IDHM do Brasil (0,418), considerado muito baixo. No extremo oposto está São Caetano do Sul-SP, o município com o melhor índice (0, 862), ou seja, Muito alto. O município de Uberlândia-MG é classificado como Alto Desenvolvimento Humano: Vejamos:

#### Quadro 4 - O IDHM do Município de Uberlândia-MG

Município: Uberlândia-MG	IDHM <u>0.789</u>	IDHM Educação 0.716	IDHM Longevidade 0.885	IDHM Renda 0.776
-----------------------------	----------------------	------------------------	------------------------------	---------------------

Fonte: PNUD / ONU e IBGE. Ano 2013.

É inegável, pelo menos para mim, o enorme avanço do país quando fazemos a análise dos dados produzidos. No espaço de aproximadamente vinte anos (1991-2010) houve uma melhora significativa no IDHM, por exemplo, em 1991 o Brasil possuía 0% de municípios classificados como Muito Alto Desenvolvimento Humano. Em 2010 o número de cidades com a referida classificação passou para 44 municípios ou 0,8% das cidades Brasileiras. Todavia a mudança mais significativa foi o número expressivo de cidades que saíram da classificação de “Muito Baixo Desenvolvimento Humano” que eram de 4777 cidades ou 85% em 1991.

Em 2010, o número de cidades reconhecidas como “Muito Baixo Desenvolvimento Humano” caíram para apenas 32, ou 0,6% dos municípios brasileiros. Creio que estas informações demonstram uma mudança marcante<sup>73</sup>. No entanto os desafios são muitos e a educação ainda necessita avançar, pois está evidente que o investimento em educação pública de qualidade pode aumentar o PIB<sup>74</sup> do país. Afirmamos então que “países que apresentam altos índices de desenvolvimento econômico, em geral, também possuem altos índices de investimento em educação e treinamento da força de trabalho”. (SOUZA & OLIVEIRA, 2006, p. 212).

<sup>73</sup>Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/destaques/>>. Acesso em 02 set 2013.

<sup>74</sup> Produto Interno Bruto.

No próximo item realizaremos uma reflexão sobre a trajetória de Paulo Freire em seus trabalhos com a alfabetização popular de adultos e analisaremos a forma como este intelectual pensava histórica e culturalmente o Brasil e outros países da América Latina e como esta percepção do mundo em que vivia e os acontecimentos influenciaram a sua obra.

#### **2.4. O Educador Paulo Freire como “Historiador” e suas Experiências com a Alfabetização de Adultos**

Freire não era historiador de formação, mas a sua capacidade de síntese histórica, de historiar o tempo em que viveu, merece estudo específico. Ele também foi uma “testemunha ocular” de um dos acontecimentos históricos mais importantes de nosso país, que foi o golpe militar de 1964, chamado pelas forças armadas de “revolução”. Já nos anos 1950, Freire já realizava suas primeiras experiências com alfabetização de adultos.

Neste período, o Brasil vivia o “nacional-desenvolvimentismo” que objetivava transformar o país de rural para industrial, superficialmente falando. A construção de grandes rodovias para receber os carros produzidos pelas montadoras americanas e da Europa. O objetivo era progredir 50 anos em cinco, frase “imortalizada” pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek (1956-1961). Entretanto cabe uma pequena questão: desenvolvimentismo para quem? Nos anos 1960 a taxa de analfabetismo em pessoas com mais de cinco anos era de 72,4% no Estado do Piauí, de 62,7% em Pernambuco e 65% no Estado do Sergipe, por exemplo<sup>75</sup>.

O “nacional-desenvolvimentismo”, que se iniciou como uma “ideologia” nos anos 1930 com Getúlio Vargas não incluiu, a meu ver, a “educação” no plano de metas para o progresso da nação. Basta observar os dados assustadores apresentados acima. Referindo-me agora aos anos 1980, em 1982, para ser mais exato, o país seriamente endividado recorreu ao FMI, contraindo empréstimos no exterior, como financiamentos adquiridos junto ao Banco Mundial<sup>76</sup>, por exemplo. Voltando para 1962, sob o governo de

---

<sup>75</sup> FERRARO, Alceu R; KREIDLON, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. Disponível em: <seer/ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewfile.125401/14733> Acesso em 17 nov 2012.

<sup>76</sup> De acordo com Medvedeff e Oliveira (2011), o Brasil relaciona-se enquanto “Cliente” do Banco Mundial desde os anos 1940. Desde a década de 40 até o 1º Mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o país teve 408 projetos financiados. Tanto O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são instituições financeiras criadas no pós Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de ajudar à reerguer o sistema econômico mundial fragilizado e financiar obras estruturais ou projetos em Educação, Saúde, Agricultura e etc. Estas instituições financeiras são mantidas pelos países que contribuem mediante cotas,

João Goulart, Freire já aplicava seu método de alfabetização, com a fundação do movimento de cultura popular no Recife, sendo um dos fundadores. Tal movimento teve continuidade no “Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife” em que Paulo Freire foi o primeiro diretor (FREIRE, 1980). O projeto de alfabetização de adultos em Angicos - RN - teve grande êxito, “com 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias [...] decidiu-se aplicar o método em todo território nacional, mas desta vez com o apoio do governo federal” (FREIRE, 2001, p. 20).

E foi assim que, entre Junho de 1963 e Março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6000 pessoas; igualmente criam-se cursos nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de dois milhões de educandos (cada círculo educava em dois meses, 30 educandos) (FREIRE, 1980).

Freire assim define a lógica de funcionamento do círculo de cultura:

Em lugar da escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade (...), lançamos o “círculo de cultura”. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o “coordenador de debates”. Em lugar de aula discursiva, o “diálogo”. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o “participante do grupo”. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, “programação compacta”, “reduzida” e “codificada em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2009, p. 111).

As perspectivas para o projeto de alfabetização eram as melhores possíveis, como podemos notar a partir dos números postos evidenciados acima. As previsões para o ano de 1964 também eram animadoras, com o aumento considerável dos círculos de cultura, bem como a capacidade de formação de novos educandos. Particularmente na região Nordeste do Brasil, a elite política dominante não olhou “com bons olhos” o processo de alfabetização da população mais pobre, apesar dos colégios eleitorais aumentarem com a existência de novos eleitores aptos. Naquela conjuntura, as populações sertanejas rurais eram cooptadas pelos chamados coronéis dos currais de eleitores, pressionados a votar em seus respectivos patrões. O método de alfabetização freiriano não apenas levava as camadas mais pobres a “conhecer o mundo das letras”, mas também tinha como horizonte a prática da alfabetização política. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a Pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar

somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-os às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 1980, p. 20).

Em Abril de 1964, houve um rompimento dos planos de alfabetização popular de adultos no Brasil sendo o programa antes apoiado pelo presidente Goulart completamente extinto pelos militares. Como já foi dito, Freire foi testemunha ocular da tomada de poder. Vale à pena citar a experiência vivida:

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço<sup>77</sup> que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 710 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em Setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus) o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “nega o senhor---perguntava um dos juízes---que seu método é semelhante ao de Stálin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país? (FREIRE, 1980, p. 16).

É interessante verificar “o completo desconhecimento<sup>78</sup>” por parte dos militares inquisidores, do método de alfabetização de Paulo Freire, bem como do projeto que se realizou no Nordeste. A atitude vislumbrada foi exilar-se no Chile. Em 1965, Freire retomou o trabalho de alfabetização em comunidades camponesas chilenas. A permanência até 1969 foi frutífera, pois foi onde Freire escreveu textos completos, ensaios seminais onde expressou suas ideias em torno do método de alfabetização.

Decidi nomeá-lo como “historiador”, devido à capacidade analítica que possuía, de realizar uma análise de conjuntura da situação política, social e econômica pela qual estava inserida toda a América Latina. Nos anos 1960, a América Latina, situava-se como área periférica, no contexto da guerra fria, alinhava-se ao bloco capitalista. Todos os países latino-americanos, e do terceiro mundo em geral, para Freire, viviam mergulhados “na cultura do silêncio”, pois os EUA lançavam seus tentáculos de forte influência. O Brasil, país dependente em relação aos países de Primeiro mundo, também exercia seu poder de controle nos extratos populares.

<sup>77</sup> O esforço do projeto de alfabetização popular de adultos.

<sup>78</sup> Eu quero dizer, é claro que os militares sabiam exatamente o que fazia Freire e outras pessoas engajadas na causa da alfabetização popular de adultos: Educação/conscientização política, por isso mesmo a extinção dos círculos de cultura. Tentei utilizar um pouco de ironia.

O golpe militar brasileiro que, pitorescamente, se vem chamando a si mesmo de revolução, e que derrubou o governo Goulart em 1964, tem seguido uma política coerente: submissão à metrópole, associada a uma violenta repressão e imposição de silêncio às massas populares. Uma política de submissão incondicional à metrópole seria incompatível com uma, pelo menos débil, abertura política de que decorre uma presença mais atuante das massas populares. Inviável seria também, repitamos uma política de independência com relação ao imperialismo, sem a ruptura da cultura do silêncio (FREIRE, 2007, p. 85).

Analisando detalhadamente a citação acima, evidencia-se a capacidade de compreensão da situação política e econômica pela qual passava não só o Brasil, como a América Latina como um todo. Mesmo no exílio e com as dificuldades de comunicação, Freire tinha pleno conhecimento do turbilhão político que o Brasil estava inserido. A sua permanência no Chile de 1964 a 1969 foi um período de produção. A sua obra “mais importante”, *“Pedagogia do Oprimido”*, foi concebida em parte ainda no Brasil e finalizada no “vizinho” latino-americano. Outra obra fundamental que também é *“Ação cultural para a Liberdade e outros escritos”* foi escrita no Chile.

A materialização desta segunda é resultado das experiências de Freire na alfabetização de camponeses. Lá, diagnosticou a existência de uma profunda cultura do silêncio, impetrada, no caso, pelos grandes latifundiários chilenos, que tinham nos camponeses sem terra, uma mão de obra “ingênuo” e “servil”. Estes/estas trabalhadores (as) rurais começaram a perceber a vida de opressão que viviam, não pela alfabetização em letras, meramente mecânica, mas na alfabetização político-histórica. O método Paulo Freire:

Ao contrário das práticas anteriores, que atendiam prioritariamente ao aprendizado do instrumental, no método Paulo Freire cuidava-se, sobretudo do tratamento da natureza e dos conteúdos da ação educativa possível durante o processo de alfabetização. Essa ação educativa aparecia, ao mesmo tempo, como objetivo do processo, como elemento de motivação para o aprendizado das técnicas e como solicitação para a continuidade no uso do instrumental adquirido. Definida como necessidade de [...] organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atividades diante da realidade“ e de fazê-lo sentir-se capaz de superar a via puramente sensível de captação dos dados da experiência”, esta ação educativa não se realizava arbitrariamente, de acordo com os caprichos, as atividades, a formação ou os interesses do educador. Tudo girava em torno das “situações existenciais do grupo”. A correspondência entre as experiências de vida do grupo e o conteúdo cultural da alfabetização seria garantida pelos procedimentos adotados na seleção das palavras geradoras. A participação do professor (o denominado “coordenador de debates”) era limitada—apoiava-se sempre nas experiências dos membros dos círculos de cultura e consistia em provocar o diálogo e estimular a contribuição de todos. Procurava-se eliminar, desse modo, qualquer sentido de “doação” nas relações entre o alfabetizando e alfabetizador. Sob estímulo, orientação e controle do coordenador, o adulto se educava (ou “conscientizava”) mediante a discussão de suas experiências de vida com outros indivíduos que participavam das mesmas experiências (BEISEGEL, 1974, p. 167)



O ano de 1964 foi emblemático para os movimentos de educação popular no Brasil<sup>79</sup>. O golpe civil-militar em abril de 1964, pôs fim a toda iniciativa de educação e manifestação/expressão de cultura popular.

Toda iniciativa popular era considerada risco para a segurança e Soberania Nacional. Após o golpe, Paulo Freire partiu para o exílio, encontrando abrigo no Chile, onde continuou seu trabalho de alfabetização e conscientização política de camponeses chilenos e atuando no processo de reforma agrária até 1969. Dois anos antes o Governo Federal criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. O MOBRAL possuía três características básicas, para o raciocínio de Haddad & Di Pierro (2000). A primeira característica era que o programa funcionava de maneira paralela aos outros programas educacionais.

A Segunda característica era a estrutura de operação descentralizada, onde se formavam comissões municipais para gerenciar e fazer funcionar o programa nas comunidades locais, estruturando turmas, organizando salas de aula, contratando docentes e monitores. Para Haddad & Di Pierro (2000), a terceira e última característica era que o MOBRAL do centro tomava para si toda a organização, material pedagógico, conteúdo etc. A instituição cimentou a ideologia política dos militares no país. O MOBRAL foi extinto em 1985, desacreditado por não alcançar satisfatoriamente os seus objetivos de alfabetização e “qualificação” para o trabalho. Além disso, o programa não tinha mais lugar, pois refletia a ideologia do regime autoritário, não tendo espaço no encaminhamento do processo de redemocratização do país. (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, chamada de “Constituição Cidadã” de 1988 é considerada um documento avançado, pensado na época de sua promulgação, como um instrumento para lutar por uma sociedade igualitária, podendo-se exigir a aplicação das diretrizes constitucionais. No Capítulo III, “Da Educação, da cultura e do desporto”, “Seção I Da Educação”, pode-se ler no Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de I-: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 35). Pela citação, eu posso afirmar uma referência

---

<sup>79</sup> Para Brandão (1985) a “educação popular” não pode ser compreendida por meio de uma definição rígida. Compreendo que as diferentes experiências que ocorrem no tempo, espaço e as pessoas inseridas num determinado contexto exigirão, também, a capacidade de construir uma definição que contemple aquela experiência de educação popular específica. Todavia, compartilho com a posição de Wanderley, na qual afirma que educação popular é “aquela que é produzida pelas classes populares, ou produzida para/com elas, em função de seus interesses de classe”. (WANDERLEY, 1984, p.105)

à educação de adultos e jovens, pois é a modalidade de ensino que oferece o ensino fundamental e ensino médio aos que não tiveram a oportunidade de cursá-los em idade correta. No artigo 214 verificamos a obrigatoriedade do estado em estabelecer planos educacionais, ações e estratégias direcionadas para I-: “erradicação do analfabetismo” (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 34). O documento refere-se ao combate ao analfabetismo, mas não menciona destinação de fundos específicos para este fim. O documento específico regulador da Educação no Brasil, e dedica algumas linhas a EJA, foi sancionado em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). A chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB<sup>80</sup>, esmiúça os níveis educacionais, possuindo uma parte específica para a EJA. Todavia nem tudo são flores.

Decisões políticas revelam que a lei ainda não é suficiente para garantir o direito ao qual se refere. Por exemplo, o veto do presidente FHC ao Artigo 2º, parágrafo 1º II da lei nº 9.424/96 que regulamentou a Emenda nº 14/96, deixou de fora do cálculo do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) a Educação de Jovens e adultos. Com isso, o aluno da EJA, integrante da educação básica, na forma de ensino presencial, não é computado para o cálculo dos investimentos próprios deste fundo, fazendo com que a cobertura escolar para essa faixa etária continue a ser extremamente deficitária e, porque não, até mesmo excludente.

Para além da questão fundamental de investimentos na educação de jovens e adultos, há, por outro lado, a questão essencial da necessidade de investimento na formação docente. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências de vida, as quais não podem ser ignoradas. (PROJETO FAPEMIG Tecendo Rede de Investigação e Intervenção: Formação de Educadores (as) para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2009, p.10-11).

A luta contra a desigualdade de oportunidades está diretamente ligada ao acesso irrestrito à educação de qualidade. No artigo 206 lemos o seguinte: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 34). Ora, se o alunado da EJA foi removido do cálculo de investimentos do FUNDEF<sup>81</sup>, configura-se o descumprimento do artigo 206-I da Constituição. A pouca importância dada à Educação de Jovens e Adultos

<sup>80</sup> A LDB foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi publicada de fato pela primeira vez de fato em 1961. Foi atualizada em 1971. Esta segunda LDB vigorou até o ano de 1996, quando foi editada a última a qual conhecemos e também chamada “Lei Darcy Ribeiro”.

<sup>81</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado “pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997”. Trecho entre aspas está disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em: 18 jan 2014. O Fundef foi substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, por meio da “Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28 de Dezembro do mesmo ano, convertida na Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, sendo iniciada a sua implantação em 1º de Janeiro de 2007”. Trecho entre aspas disponível em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **FUNDEB**: Perguntas Frequentes. Documento disponível em formato PDF: <[www.semec.pi.gov.br/doc\\_download/6-cartilha-do-fundeb](http://www.semec.pi.gov.br/doc_download/6-cartilha-do-fundeb)>. Acesso em 18 jan 2013

se inicia pela ausência de orçamento específico suficiente. O adulto analfabeto não tem o direito de acesso à educação escolar. A oportunidade de escolarização lhe foi oferecida quando era criança, agora, já “velho”, não precisa mais de estudo. Este tipo de concepção reacionária ainda é latente em certos setores da sociedade. Entretanto, o ser humano é capaz de aprender durante toda a sua vida, desde a mais tenra infância até tornar-se velho. Diante dessa perspectiva, o ser humano é “um aluno” até o fim de sua vida. Filio-me ao pensamento das autoras Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001) que reafirmam a necessidade de superarmos a ideia da EJA como educação compensatória, e cada vez mais valorizá-la como direito social conquistado que é. Ao mesmo tempo tal luta política deve combater os mecanismos políticos utilizados, como o veto presidencial acima, que impeçam um verdadeiro acesso à educação. É fundamental a existência de fundos suficientes, deixando de compreender a EJA como “campanha(s)”. Esta palavra nos remete ao significado de ação “temporária”, com um início e fim determinado. A educação em todos os níveis deve ser oferecida com igualdades de oportunidades. Todavia, o que sentimos é o acentuado acesso desigual à escolarização formal no âmbito da instituição escola.

O alunado da EJA, na história contemporânea brasileira, majoritariamente advém de grupos das classes populares. De acordo com o volume 01 da coleção<sup>82</sup> “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos”, publicada pela SECAD<sup>83</sup> em 2006, o público que compõe o alunado da EJA, atualmente, independentemente da faixa etária, pertence a uma mesma classe social, ou seja, um grupo social e economicamente desprivilegiado, com renda insuficiente para cobrir os gastos relativos ao consumo de energia elétrica, água, comida e medicamentos. Ainda no primeiro caderno, as atividades ligadas à diversão e entretenimento, restringem-se aos encontros familiares, aos festejos comunitários organizados por associações ou por instituições religiosas.

Tais indivíduos retornam para a escola pelos mais variados fatores, entre eles, o profissional almejando um emprego melhor e, conseqüentemente, um melhor salário, retornam aos bancos escolares para concluir seus estudos no ensino fundamental, ensino médio e aqueles e aquelas que foram excluídos do direito de acesso à alfabetização. Na atual “dinâmica” do mercado de trabalho cada vez mais competitivo exigente, obriga a classe trabalhadora a qualificar-se, de acordo com a demanda, para sobreviver à

---

<sup>82</sup> São no total de cinco volumes, ou cadernos temáticos: Vol. 01: Educandos e Alunas da EJA; Vol. 02: A Sala de Aula Como um Grupo de Vivência e Aprendizagem; Vol. 03 e 04: Observação e Registro, Avaliação e Planejamento e o nº 05: O Processo de Aprendizagem dos educandos e Professores.

<sup>83</sup> O referido material foi publicado pela SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Atualmente chama-se SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

competição imposta. (ARROYO, 2007).

Os jovens, as jovens e adultos trabalhadores (as) da EJA foram, outrora, educandos e alunas que forçosamente abandonaram a escola pelas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, sucessivas reprovações que os impediram de progredir nos estudos e pela força maior de sobreviver, na necessidade de encontrar trabalho e buscar, arduamente o “pão nosso de cada dia”. O (a) jovem estudante tornou-se jovem trabalhador (a) e passou a enfrentar, especialmente, a rotina da classe batalhadora de pequenas, médias e grandes cidades do país. Morando, frequentemente, em áreas periféricas dos aglomerados urbanos, convivem com o itinerário exaustivo de ônibus, metrô, trens e vans de lotação coletiva que transportam todos os dias, a massa operária, para galpões de fábricas, estoques de grandes supermercados, canteiros de obras da construção civil, para a prestação de variados serviços etc. (Arroyo, 2007).

Freire nunca deixou de enfatizar que o processo de alfabetização de adultos, ou mesmo o processo educacional como um todo, devesse essencialmente, levar em consideração o contexto histórico-cultural dos educandos. Tanto os camponeses do Chile, os trabalhadores rurais do nordeste brasileiro ou os operários “suburbanos” das grandes cidades estavam fora “da roda da história”, ou seja, homens “a - históricos”. Para mim, o processo de des-mitologização da realidade começa aí: mostrar que o educando é sujeito, e ainda mais, mostrar que os educandos são sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, a palavra tem história. As palavras geradoras localizadas no universo vocabular dos alfabetizandos devem fazer parte da realidade sócio histórica dos indivíduos. A quebra dos mitos significa “des-naturalizar” a realidade em que os educandos estão inseridos. A realidade opressora deve ser compreendida como a existência de forças sociais antagônicas, que se chocam, provocando as desigualdades. O indivíduo mergulhado na “cultura do silêncio” explicaria tal condição “ingenuamente”. É necessário que se inicie então o processo de conscientização. Um olhar crítico e uma ação crítica sobre a realidade injusta para modificá-la. A conscientização é:

Um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26)

Não basta apenas “ad-mirar” o mundo em que vive a partir de uma postura crítica. É preciso também atuar sobre este mundo. Para Freire há, essencialmente, dois tipos de consciência: a “consciência transitivo-ingênua” e a “consciência transitivo-crítica”. Com o processo de conscientização, se objetiva alcançar o segundo estágio de consciência. Antes mesmo da passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica, existe a “posição inicial de “intransitividade da consciência”.

A consciência intransitiva representa a-historicidade do homem ou da comunidade, é a falta de compromisso entre o homem e sua existência. Define-a assim: “o que pretendemos significar com a ‘consciência intransitiva’ é a limitação de sua esfera de compreensão, é sua impermeabilidade a desafios que venham de fora da órbita vegetativa. Neste sentido, é só neste, a intransitividade representa quase uma falta de compromisso do homem com sua existência. O discernimento se dificulta, confundem-se os objetivos e os desafios do exterior, e o homem se faz mágico por não captar a autêntica causalidade” (FREIRE Apud TORRES, 1979, p. 21-22)

O estágio definido acima se refere à concepção “natural-mágica” da realidade, ou seja, o homem e a mulher (ainda) não se percebem como produtores de cultura, inseridos historicamente no mundo. A partir do momento que os educandos rompem com a crença de uma “existência mágica” do mundo, partirão para o estágio de consciência transitiva, mesmo que “ingênua”:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está à procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE, 1980, p. 26).

Não basta para Freire, “retirar a trave dos nossos olhos”, ou seja, “des-cortinar” o mundo real. É, além disso, ousaria dizer, na crítica da crítica que fazemos a nossa compreensão do social, englobando neste “social”, outros aspectos “do humano” como um todo, ou seja, operar uma posição crítica – criteriosa de nossa própria reflexão sobre o “mundano”, “do mundo”. Em outras palavras uma “consciência transitivo-crítica”. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

“Este processo de conscientização, saindo do estágio de “intransitividade de consciência”, para uma consciência transitiva “preponderantemente ingênua”, até a

consciência “transitivo-crítica” (FREIRE Apud TORRES, 1979, p. 22) só é possível, em minha opinião, por meio de uma “educação dialogal” (p. 23), ou seja, educador e educando em comunhão, posicionando-se democraticamente como sujeitos ativos na produção de conhecimentos úteis para a “humanização” contínua do homem. Freire não evitou o uso do “conceito” de “conscientização”. Eu compreendo que o utilizou de maneira correta, dedicando-se a defini-lo de acordo com suas “colunas teóricas”. O que preocupou Freire, talvez, é a “deformação” do conceito. A preocupação outra do educador foi colocar homens e mulheres “esquecidos” pela História, dentro dela.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo<sup>84</sup>. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência---mundo (FREIRE, 1980, p. 26)

Freire, como mencionado anteriormente, sempre rejeitou a figura do “condutor” das massas populares, como um “revolucionário de vanguarda” que toma para si a “condução”, como agente que se localiza a frente dos processos de luta revolucionária para a mudança social. Como sujeitos produtores de cultura, são também sujeitos ativos dentro da história e devem intervir nela, com o “des-nudar” as estruturas opressoras, criando um “pré-projeto” que virá a ser um projeto de outra realidade possível, uma realidade “inédita e viável”.

Tendo como apoio o exposto, no próximo capítulo eu realizo a análise de dados produzidos para compreender as trajetórias escolares e de vida dos educandos e das alunas do PME, ou seja, entender aspectos da situacionalidade social e econômica, destacando as motivações que fizeram com que frequentassem a escola. Expor e analisar os temas, palavras frequentemente constatadas nos diálogos e depoimentos (discursos) realizados pelos educandos em sala de aula para verificarmos se estas palavras e temas possam indicar transformações em suas vidas e se constituir em elementos geradores de diálogo e que permitam a prática educativa problematizadora na EJA e com a EJA.

---

<sup>84</sup> O destaque é nosso.

### **CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE EDUCANDOS (AS) DO PMEA: indícios para uma educação sem a cultura do silêncio?**

*“Quem não sabe ler e escrever é cego (...). Hoje eu enxergo com meus próprios olhos”.*  
(Aluno “Ronaldo”, 38 anos, participante da pesquisa, operário de máquinas em indústria).

*“Eu costumo dizer que o cabo enxada era meus lápis e meu caderno era a terra”.*  
(Aluna “Célia”, 51 anos, participante da pesquisa, empregada doméstica).

Neste capítulo, analiso a história de vida e a trajetória escolar de educandos e alunas do PMEA. Essa análise é ancorada nos dados produzidos, por meio da roda de conversas, das observações *“in loco”* da sala de aula, da entrevista coletiva e da análise de documentos (Caderno de Orientação Eco-Político-Pedagógicas, Proposta Curricular para a EJA do Primeiro Seguimento e Cadernos do SENAC). E, ainda, no referencial teórico escolhido. A finalidade é a de compreender quem são estes homens e mulheres no que tange à situacionalidade social, econômica e cultural de tais participantes e as motivações que os (as) levaram a frequentar a escola. Realizo, também, uma reflexão sobre a história de vida e escolarização, destacando temas / palavras, localizadas nos discursos deste grupo de educandos, e a presença ou ausência das histórias de vida desses educandos nas aulas, com base na análise dos registros das observações, para que essa reflexão possa evidenciar ou não elementos de uma educação vinculada à vida dos (as) alfabetizando(s).

Dessa maneira, a intenção é a de que esta análise possa oferecer contribuições para uma Educação de Jovens e Adultos democrática, humanizadora e que não silencie os educandos. Em outras palavras, uma ação educativa dialógica problematizadora.

No primeiro movimento narro a história do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - PMEA -, responsável pela alfabetização de adultos no município de Uberlândia-MG, apresentando as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, desde o início, em 1989, até o ano de 2013, destacando paradigma de EJA, metodologia e importância para a superação do analfabetismo de jovens e adultos.

No segundo e terceiro movimentos, analiso os discursos dos educandos com o objetivo de conhecer e compreender suas trajetórias históricas de vida e vida escolar, discutindo, ao mesmo passo, as motivações que os levaram a frequentar o PMEA. Localizo e analiso temas / palavras que compõem as falas cotidianas dos educandos trabalhadores e alunas trabalhadoras, buscando elementos que indiquem a visualização

de outra realidade viável e elementos geradores de diálogo, que permitam a prática educativa problematizadora na EJA em nível de alfabetização.

Para desenvolver esses movimentos, disponho-me de três eixos de análise, que orientam esta pesquisa: desigualdades de oportunidade de escolarização (exclusão), paradigma de Educação / Educação de Jovens e Adultos e a experiência (cultura) dos Educandos e seus significados para o desenvolvimento de uma educação que não silencia o educando.

### **3.1. Que Programa é este em que os (as) educandos (as) Participantes da Pesquisa estão matriculados?**

O PMEIA começou tomar forma embrionária nos meses finais do ano de 1989, na gestão do prefeito Virgílio Galassi e começou a funcionar de fato em Março de 1990, tendo como secretário de educação do município o médico, Sr. Afrânio M. de F. Azevedo (BERNARDES, 2002). Esta iniciativa do governo municipal para alfabetizar adultos estava sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. As aulas do referido Programa aconteciam em diversos espaços cedidos por associações de moradores de bairros, instituições religiosas e em empresas (BERNARDES, 2002).

O desenho do PMEIA se iniciou um ano antes de 1990, ano eleito pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o Ano Internacional da Educação para Todos e da Alfabetização. A conferência foi realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de Março. Este evento tratou-se de uma mobilização internacional que lançou metas para se combater o analfabetismo global, constatação preocupante, já que o mundo encaminhava-se para o fim do século XX com milhões de pessoas sem acesso a educação escolar.

Os que se encontravam na situação de analfabetismo, também estavam no desemprego, empregados em atividades de baixa remuneração ou se sujeitando a condições precárias de trabalho. Diante daquela realidade constatada no início da última década do século XX, como projetar um terceiro milênio melhor, se existia uma quantidade gigantesca de seres humanos que não sabiam ler e escrever ou, se sabiam, faziam esta tarefa muito precariamente? O plano deste organismo internacional para reverter este problema mundial era “erradicar” o analfabetismo no mundo até o começo dos anos 2000, por meio de uma mobilização global:



"A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos, estabeleceu a meta de redução da taxa de analfabetismo para metade do seu nível de 1990 até o ano 2000, com ênfase necessária na alfabetização das mulheres para reduzir significativamente a atual disparidade entre as taxas de analfabetismo masculino e feminino (parágrafo 8). O ano de 1990 foi Ano Internacional da Alfabetização". (UNESCO, 1990, p. 59)

Era uma janela estreita de pouco mais de 10 anos para cumprir esta tarefa. Além disso, o documento pontua o alto índice do analfabetismo em pessoas do sexo feminino, dedicando esforços para combater o analfabetismo entre as meninas e mulheres, a maior porcentagem. A Declaração Mundial da Educação para Todos de 1990 trouxe dados preocupantes:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais ao menos 60 milhões são meninas, não tem acesso à educação primária; Mais de 960 milhões de adultos, dos quais dois terços são mulheres, são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países, industrializados ou em desenvolvimento; Mais de um terço das pessoas adultas no mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los perceber e a adaptar –se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais<sup>85</sup>. (UNESCO, 1990, s/p, tradução nossa)<sup>86</sup>

Analisando os dados acima, é fácil entender porque a ONU enfatizou sua preocupação com o analfabetismo entre as mulheres, pois naquele período, 2/3 das mulheres eram analfabetas, dos mais de 960 milhões de adultos analfabetos. Centralizando nossa preocupação com o nosso país, se olharmos o Brasil naquele período (1990) era uma meta mais do que desafiadora, pois as campanhas efetivas de alfabetização no país começaram nos anos 1940 e ao se defrontar com o último decênio do século XX, o país não havia conseguido sanar este problema.

Para que se cumprisse uma meta de erradicação do analfabetismo a nível mundial seria necessária a adesão de países membros da ONU, um pacto multilateral. O Brasil não é só membro efetivo do organismo internacional como participou ativamente da

---

<sup>85</sup> More than 100 million children, including at least 60 million girls, have no access to primary schooling; More than 960 million adults, two-thirds of whom are women, are illiterate, and functional illiteracy is a significant problem in all countries, industrialized and developing; More than one-third of the world's adults have no access to the printed knowledge, new skills and technologies that could improve the quality of their lives and help them shape, and adapt to, social and cultural change; and

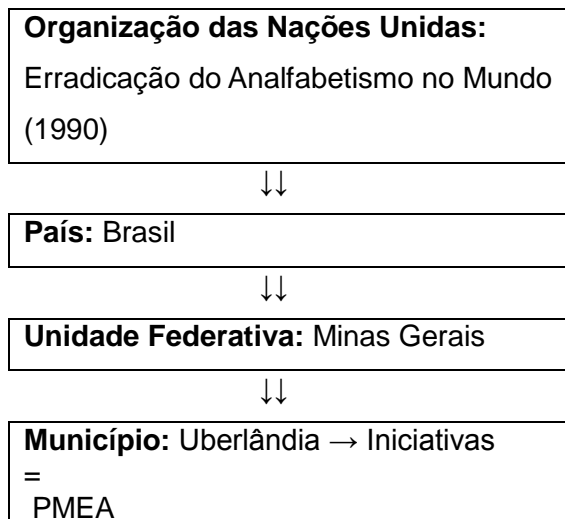
More than 100 million children and countless adults fail to complete basic education programmes; millions more satisfy the attendance requirements but do not acquire essential knowledge and skills

<sup>86</sup> UNESCO: World Declaration on Education for All (1990). Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>>. Acesso em: 04 set 2013.

criação da instituição, após o fim da 2ª Guerra Mundial. Portanto, o Brasil como signatário da empreitada de se reduzir a taxa global de pessoas analfabetas dos níveis dos anos 90 para a metade nos anos 2000 do século XXI, comprometeu-se em lançar mão de iniciativas em nível de país para contribuir com a redução planetária do número de pessoas analfabetas.

O Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas, documento orientador do PME A, não traz informação relativa a uma ligação direta entre a criação do PME A como um tipo de “resposta” ao cumprimento da meta estabelecida pela ONU. No entanto, realizando uma leitura do contexto de elaboração do PME A, pode-se, pressupor que o PME A pode ter sido concebido como uma resposta ao compromisso firmado internacionalmente e que reverbera no país e atinge as instâncias de educação regionais e locais, mediante a materialização de iniciativas. Meu raciocínio indica o seguinte:

#### Quadro 5 – Esquema



**Fonte: Elaborado pelo Pesquisador**

Já que o Brasil é membro efetivo e sempre tentou tomar para si o papel de “líder”<sup>87</sup> ativo na ONU, foi necessário apresentar soluções para o problema posto em debate da rodada de discussões. No caso, o problema era o analfabetismo. AVOESH (2010) afirma que o “analfabetismo e a ignorância têm sido considerados fatores importantes que contribui para a maior parte do problema do terceiro mundo. Embora possa não seja fácil de estabelecer um nex o de causalidade lógica direta, é um fato incontestável de que

<sup>87</sup> Nos últimos anos o Brasil tem tentado obter um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU. Todavia tem colhido insucessos, pois não tem conseguido apoio suficiente de países de “maior peso” para tal conquista.

existe uma estreita relação entre o analfabetismo, a ignorância, a apatia política o subdesenvolvimento” (s/p) <sup>88</sup> .

É claro que o analfabetismo não é responsável pelo subdesenvolvimento de um país. Mas sim o resultado de um modelo econômico que não priorizou investimentos em saúde e educação pública, ausência de verbas direcionadas para obras de saneamento básico<sup>89</sup>, por exemplo, causando a pauperização da vida de milhões de homens e mulheres em situação de maior vulnerabilidade sócio-econômica, atingindo, principalmente, com mais gravidade as crianças. A falta de políticas econômicas que melhore as condições de vida das pessoas é, sem dúvida, uma escolha política. São colonialismos internos, ou seja, populações colonizadas dentro de seus próprios países. Este é um pensamento do Senador Cristovam Buarque do Partido Democrático Trabalhista - DF. Argumentação da qual concordamos.

Diversas iniciativas têm sido construídas pela ONU para reduzir o índice de analfabetismo global. A mais atual foi a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD 2003-2012) <sup>90</sup>”. Os grupos prioritários foram:

Jovens e adultos analfabetos, principalmente mulheres.  
Crianças e jovens fora da escola, especialmente meninas.  
Crianças na escola sem acesso à educação de qualidade, para que não se juntem à população de adultos analfabetos. (UNESCO, 2009, p. 12)

Fazendo uma leitura das preocupações atuais da ONU / UNESCO demonstradas na citação acima, com aquelas destacadas no ano da Educação para Todos de 1990, pode-se verificar que os grupos com maior foco de atenção têm sido, principalmente, as mulheres e as meninas. Mesmo que as crianças e jovens estejam na escola, a entidade tem se preocupado com o acesso ao ensino de qualidade. Tendo-se passado mais de duas décadas, a Organização das Nações Unidas ainda direciona atenção especial com a alfabetização de pessoas do sexo feminino, adultas e crianças. Isto com certeza demonstra que o índice de analfabetismo entre mulheres e meninas ainda é maior em

<sup>88</sup> “illiteracy and ignorance have been said to be major contributing factor to most of the problem of the third world. While it may not be easy to establish a direct logical casual link, it is an incontrovertible fact that there is a close relationship between illiteracy, ignorance, political apathy and underdevelopment .

<sup>89</sup> Uma característica negativa que pode ser verificada nos países mais pobres ou em desenvolvimento é o baixo investimento em estrutura de saneamento básico. O Brasil é considerado uma nação que investe pouco em saneamento. Segundo o “TrataBrasil”, a rede de água potável atinge cerca de 82,4% da população brasileira, considerando as áreas urbanas e rurais. O ponto crítico é que a coleta de esgotos atinge menos de 50% da população (48,1%). E de todo o esgoto gerado, apenas 37,5% recebe algum tipo de tratamento. Informações disponíveis em: <<http://www.tratabrasil.org.br/situacao-do-saneamento-no-brasil>>. Acesso em: 18 jan 2014.

<sup>90</sup> Informação disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 21 jan 2014.

relação aos homens. De acordo com a própria UNESCO, por meio de dados globais publicados em 2013, por volta de 774 milhões de pessoas no mundo com mais de 15 anos de idade não sabem ler e escrever e, desse número exorbitante, 65% são pessoas do sexo feminino<sup>91</sup>. Aí está a explicação para a insistência em priorizar a alfabetização feminina, pois as mulheres, segundo a ONU, têm papel fundamental na criação e educação de seus filhos e, em muitas sociedades realizam a maioria dos trabalhos, tanto domésticos como os não-domésticos, implicando em dupla jornada. De acordo com o Observatório das Desigualdades / PNUD (2011), O Brasil é o país com a terceira maior taxa no Índice de Desigualdade de Gênero, 0.449, quando se comparado aos Brics, grupo de países emergentes formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. O país que encabeça este índice de desigualdade é a Índia com 0,617. Em escala ascendente temos: China (0,209), Rússia (0,338), Brasil (0,449), África do Sul (0,490) e Índia (0,617)<sup>92</sup>. Cito apenas países que tem demonstrado crescimento econômico importante nos últimos anos.

Além disso, a ausência das competências de leitura e escrita tem sido erroneamente considerada, então, como uma “chaga”, uma “ferida” ou uma “doença” que precisa ser curada ou extirpada, como se decepa um galho morto de uma árvore. Coloca-se erroneamente sobre os ombros dos indivíduos a culpa da não alfabetização. Freire sempre criticou veementemente esta visão antiquada, reacionária e conservadora em “Pedagogia do Oprimido” (2011) e “Ação Cultural para a Liberdade” (2007). Seu posicionamento é o seguinte:

Para a concepção crítica, o analfabeto nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas um das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1979, p. 15-16)

Por outro lado, determinado pensamento retrógrado, ou anacrônico, relaciona o analfabetismo como um estigma da “incompetência” do homem e da mulher, impingindo-lhes a culpa por não saber e escrever. Esta ignorância é como se fosse um peso de aço preso à pessoa e difícil de arrastá-lo. Gadotti (1995) afirma que a competência ou não competência dos indivíduos é definida de acordo com o setor da sociedade em que

---

<sup>91</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.onu.org.br/unesco-analfabetismo-cai-mas-mulheres-ainda-tem-menos-acesso-a-educacao>>. Acesso em: 21 jan 2014.

<sup>92</sup> Disponível em: <<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>>. Acesso em: 11 fev 2014.

ele/ela está inserido (a), a classe a qual pertence. A altíssima taxa de analfabetismo no mundo, ainda hoje, é resultado das desigualdades de acesso à escolarização formal, nocivamente patrocinada pela inércia de governos, inexistindo políticas públicas permanentes de educação de seus cidadãos. Em diversas sociedades de países em desenvolvimento, como a do Brasil, por exemplo, caracterizadas por acentuadas contradições e disparidades, a faixa mais pobre das populações desses países são as primeiras a serem atingidas pela imobilidade governamental, quando se fala em ações para promover o acesso à educação.

De acordo com Bernardes (2002), o PMEIA surgiu com o intuito de promover “uma escolarização rápida e eficaz de jovens e adultos por meio da abertura de salas de aula nas mais diversas empresas da cidade” (p. 47). Ainda no raciocínio da autora, que dialoga com Gadotti (2000), houve durante vários anos uma redução de investimentos do estado no que se refere às iniciativas educacionais para a educação de jovens e adultos. Diante desta realidade surgiram iniciativas do poder público, após o fim do MOBREAL.

Nesse contexto de ampla mobilização da sociedade civil, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia realizou convênios com a Associação Comercial de Uberlândia – ACIUB, com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e com as faculdades Integradas do Triângulo – FIT, hoje denominada Centro Universitário do Triângulo – UNIT, com o objetivo de implantar o PMEIA nas empresas da cidade. Por meio da parceria com a ACIUB, foi realizada uma ampla divulgação do PMEIA nas empresas da cidade.

Era de responsabilidade dessa instituição contatar os empresários, sensibilizando-os para a necessidade de oferecer cursos de alfabetização para seus funcionários. As empresas interessadas em estabelecer a parceria comprometiam-se em ceder uma hora da jornada de trabalho ao funcionário que desejasse voltar a estudar. O funcionário, então, dispunha de uma hora antes ou depois do expediente para completar a carga horária das aulas.

A Secretaria Municipal de Educação era responsável por fornecer o mobiliário, os recursos didáticos e os professores, viabilizando o atendimento escolar aos jovens e adultos no seu próprio local de trabalho. Os convênios assinados com a UFU e UNIT visavam construir o quadro de pessoal para trabalhar no PMEIA. Esses convênios normatizavam o estágio de educandos dos diversos cursos de graduação em atividades do referido programa. Os estagiários eram contratados por um período de seis meses para exercerem as atividades de professores, monitores e mobilizadores, recebendo um salário mínimo por mês para o cumprimento de 15 horas semanais de trabalho.

Essas parcerias viabilizavam o funcionamento do PMEIA com uma estrutura diferenciada do modelo escolar formal. As turmas de alfabetização funcionavam, prioritariamente, no interior das empresas e das repartições públicas e as aulas aconteciam três vezes por semana com duas horas de duração. O período do curso variava de três a quatro meses e, ao final, os educandos recém alfabetizados eram encaminhados para as salas de educação de jovens e adultos do ensino regular, em que poderiam prosseguir os estudos sem vínculo com a empresa (PMEIA, 1993 Apud BERNARDES, 2002, p. 48).

Podemos verificar a presença empresarial no PME A, desde seus primeiros passos. É claro que esta parceria entre poder público municipal e empresariado não era onerosa para as entidades comerciais, fabris e de serviços, já que “o grande esforço” aplicado pelo setor privado era ceder o espaço para o funcionamento da sala e uma hora diária, antes ou depois do expediente, para a realização dos estudos dos funcionários. Outra parte dispendiosa da parceria ficava a cabo do setor empresarial, responsabilizando-se por remunerar os operários pelas aulas de alfabetização de uma hora cada. (Bernardes, 2002).

O método utilizado pelo programa municipal de erradicação do analfabetismo era o Salesiano Dom Bosco,

Idealizado por Lélío de Barros e Tiago de Almeida. É um método silábico inspirado nas Cartilhas Caminho Suave e Sodré. De acordo com seus criadores, a sua característica principal é a rapidez, eficiência e facilidade de aplicação, propondo uma alfabetização em 72 horas, que não exige grande preparo ou especialização de quem o aplica (PMEA, 1993, s/p Apud BERNARDES, 2002, p. 49).

Com relação à explicação sobre o que é o método SDB, um aspecto deve ser destacado na citação acima, onde se afirma “que não se exige grande preparo ou especialização de quem o aplica”. É completamente errônea a concepção do ato educativo da alfabetização dos adultos como prática que não exige formação específica, estudo dedicado e aprofundado na área de desenvolvimento da leitura e escrita. Bernardes (2002) afirma que o método Dom Bosco era essencialmente mecânico, exigindo do educando um grande esforço de memorização. Os educandos e as alunas precisavam ser “um grande compartimento”, “um recipiente”, “uma vasilha” para armazenar um número grande de palavras.

Este método mostrou-se ineficaz, pois a previsão dos responsáveis pelo PME A era alfabetizar em três ou quatro meses. O chamado Método Paulo Freire, aplicado no processo de alfabetização de adultos e até de crianças em Angicos – RN, em 1963, tinha como previsão quarenta horas, ou seja, a conhecida iniciativa “As Quarenta Horas de Angicos”. Fazendo um cálculo muito simples, verificamos trinta e duas horas a menos do que às 72 horas prometidas do Método Salesiano Dom Bosco (MSDB). No método freiriano, se utilizava as palavras geradoras, recolhidas mediante uma “sondagem etnográfica”, uma pesquisa pela localidade onde residiam os alfabetizandos.

Uma pesquisa inicial feita nas áreas que vão ser trabalhadas nos oferece as palavras geradoras, que nunca devem sair de nossa biblioteca. Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras

típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte. Esta investigação dá resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que trava, mais pela exuberância da linguagem do povo, às vezes insuspeita. As entrevistas revelam desejos, frustrações, desilusões, esperanças, desejos de participação e, freqüentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular (FREIRE, 2011, p. 101).

Existe uma clara diferença entre o “Método Paulo Freire” e o adotado inicialmente pelo PMEA e, de acordo com a crítica feita por Bernardes (2002), o MSDB foi ineficaz, não atingindo resultados satisfatórios. No primeiro método, o de Freire, as palavras são originárias do vocabulário comum, concreto dos próprios educandos, carregadas de sentido, de significado histórico-cultural dos indivíduos. No segundo método, os educandos necessitam “deglutir” vocábulos ociosos, vazios de sentido. Além da origem vocabular, a forma como as palavras são trabalhadas diferenciam os dois métodos. Fazer uma ligação entre a palavra concentra e a concretude da vida dos educandos é mais do que alfabetização, é alfabetização política, como dissemos anteriormente neste trabalho. Por outro lado, memorizar pelo simples ato de memorizar, configura-se em um *modus operandi* essencialmente bancário. Freire defende a tese de que

A alfabetização é mais que o simples domínio mecânico dessas técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semi-mortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 2011, p. 100)

Freire também afirma, por exemplo, que “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (2009, p.112) não fazem sentido, se um determinado grupo de alfabetizandos e alfabetizandas residem em uma determinada área de extrema pobreza onde os moradores nunca viram ou experimentaram a fruta, ou seja, a uva. É necessário uma problematização sociológica e histórica da sentença. Aliado negativamente à ineficácia do MSDB havia o despreparo dos monitores oriundos dos cursos de graduação da UFU e das Faculdades Integradas do Triângulo, FIT<sup>93</sup>. Mesmo com disposição, dedicando-se no trabalho de alfabetização, os educandos-monitores das instituições conveniadas com o PMEA não possuíam formação específica necessária (BERNARDES, 2002).

<sup>93</sup> Atualmente a instituição é conhecida como Centro Universitário do Triângulo-UNITRI.

Deparando-se com os resultados desalentadores, o programa viu-se obrigado a reavaliar toda sua proposta pedagógica. Com esta auto-avaliação, passou-se a respeitar “o tempo” dos educandos no processo de alfabetização, afirma Bernardes (2002). Enfrentando a tarefa de rever a concepção de alfabetização e mudar seus métodos de ação pedagógica, o PMEa precisou encarar outro obstáculo que foi a desestruturação do programa em 1993, com a justificativa de orçamento limitado e outras readequações para a contenção de gastos. Mesmo com as dificuldades inerentes, o desmantelamento do PMEa foi alvo de críticas por parte da população da cidade de Uberlândia-MG. Como as salas do PMEa funcionavam na maior parte dos casos, em bairros periféricos da cidade, houve uma demanda maior dos moradores dessas áreas mais pobres pelo retorno das aulas. Devido à demanda popular, o governo municipal reavaliou a decisão de fechamento e reativou-o (BERNARDES, 2002.). Sobre a reforma:

A coordenação do PMEa retomou a proposta pedagógica que havia sido delineada em 1991 e 1992 e reiniciou o processo de formação continuada dos estagiários, orientando-os a desenvolverem uma prática alfabetizadora na perspectiva construtivista. Também foram resgatadas as contribuições de Paulo Freire: a relação dialógica, o respeito à cultura do aluno, a problematização da realidade, enfim, e educação como ato político (BERNARDES, 2002, p. 61).

Eu compreendo o uso da palavra “resgate” como o ato de encontrar alguma coisa ou alguém que se perdeu, resgatar também significa retirar alguém em uma situação de perigo e trazê-la para uma situação de segurança. Quando se afirma a ação de “resgate das contribuições de Freire”, dá-me a ideia de abandono, esquecimento do contributo teórico-metodológico freiriano.

Por causa da falha do MSDB de alfabetização, a meu ver, bancário, se recorreu ao plano B para dar continuidade ao programa, tirando a obra de Freire do “ostracismo”, desenterrando-a. Pelo que constato a partir de Bernardes (2002), o método outrora escolhido pelo PMEa, não levava em consideração “o respeito à cultura do aluno, a problematização da realidade” (p. 61). Pelo contrário, como eu afirmei, era essencialmente mecânico e artificial. Muitas salas do PMEa funcionavam em recintos cedidos pelas indústrias da cidade para a alfabetização de seus trabalhadores e trabalhadoras. Com certeza adotar um método que tem como prática problematizar a vida dos sujeitos, não seria viável, já que se faria então uma análise crítica da própria condição de ser operário.

De acordo com a interpretação de Bernardes (2002), o programa começou a obter resultados positivos no processo de alfabetização, após o delineamento de uma nova



estratégia pedagógica tendo como fonte teórico-metodológica o pensamento freiriano. Em 1995 a SME de Uberlândia-MG criou a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - CEJA- para dedicar-se integralmente aos problemas cotidianos relacionados ao PMEA. Em 1997, o cenário educacional começaria a ser redefinido com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O documento é um marco na história da educação do Brasil. Este documento regulatório deixa claras as obrigações das três esferas de poder com relação aos investimentos em educação, tendo os municípios a responsabilidade primeira investir na educação fundamental. Esta clarificação dos deveres resultou no aumento da procura pelas salas do PMEA, no tocante das tarefas educacionais da esfera municipal.

Este aumento pareceu animador. Mas, segundo Bernardes (2002), a SME não compartilhava desse ânimo e decidiu pela restrição de atuação do programa de analfabetismo. Esta “secundarização” é o reflexo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF, em 1996, no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>94</sup>, destinando verbas para o funcionamento e manutenção do ensino fundamental e valorização dos recursos para a escolarização de crianças e adolescentes.

Todavia, Bernardes (2002) afirma que esta priorização não é impedimento para que se invista na EJA. Mas, sendo os recursos do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, limitados, os administradores municipais optam pela educação da juventude. Para demonstrar o pensamento anacrônico e antidemocrático de certos políticos, trago o trecho de uma reportagem de título “Cidadão, ainda que tardio”, publicada no Valor<sup>95</sup>, (Jornal Valor Econômico), em 03/01/2014. Segundo esta publicação, o Governador do Estado do Ceará, Cid Gomes, em entrevista ao programa “Roda Viva” da TV Cultura de São Paulo, assim se posicionou:

Eu sou crítico de programas, que o Brasil já adotou no passado, de alfabetizar adultos. O Brasil já teve o Mobral [Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela ditadura militar, em 1967], já teve aquele Solidariedade da dona Ruth [Alfabetização Solidária, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso]. A meu juízo, *o retorno é muito pequeno diante do investimento. Na minha cabeça, o que é que tem que fazer? Fechar a torneira.* Essa expressão não é minha. É de um ex-dirigente da Unicef.

<sup>94</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada do 1º mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996, responsável pelo veto que retirou a EJA do Fundef para cálculo de repasse de verbas. Nesse período estava à frente do MEC o Ministro Paulo Renato Souza e entrou em funcionamento o Programa de Alfabetização Solidária também criado em 1996, tendo como uma das idealizadoras a Antropóloga Ruth Cardoso.

<sup>95</sup> Fonte: **Valor**: Sexta-Feira e fim de semana, 3, 4 e 5 de Janeiro de 2014. Ano 14; nº 686, p. 05-06.

Para este político, “o retorno econômico do dinheiro “gasto” com Educação de Adultos é mínimo, não compensa.” Para ele, é preciso fechar o registro por onde sai tal gasto. Insistentemente tem se afirmado que não há verbas suficientes para a Educação de Jovens de Adultos. A fala do Srº Cid Gomes vai de encontro ao que é afirmado sobre a falta de recursos. O que existe, na minha análise, é a opção política de não se destinar dinheiro para a educação de cidadãos adultos.

A pesquisadora Bernardes (2002) afirma que a Educação de Jovens e Adultos somente recebe a atenção que lhe é merecida de acordo com a vontade política das prefeituras em manejar o orçamento e conferir verbas suficientes para o funcionamento da EJA. Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação fechou a CEJA. Então o PMEA passou a ser coordenado pelo CEMEPE, criado em 1991. A partir de 2000, o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo modificou sua atuação pedagógica referente aos vários aspectos como a abertura de salas; a definição de conteúdos e sua aplicação.

Trata-se de uma população de baixa renda, que exerce atividades profissionais ligadas ao comércio, prestação de serviços, construção civil e reside em bairros periféricos da cidade. A maioria dos educandos já possuía experiência escolar, tendo passagens acidentadas pelo ensino regular, do qual foram excluídos ou se evadiram por diversos motivos, como a inexistência de escola próxima à residência, inadequação do sistema escolar à realidade do aluno (a) trabalhador (a) e, no caso das mulheres dedicação às atividades domésticas e educação dos filhos entre outros. Essa clientela apresenta expectativa de melhoria nas condições de vida via processo de escolarização. (...) A abertura das salas de aula ocorre a qualquer época do ano de acordo com a demanda das comunidades, instituições filantrópicas e empresas (...) o ingresso do aluno nas turmas pode ocorrer em qualquer época do ano letivo e a duração do curso de alfabetização é diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. As salas só são fechadas quando não existe demanda por alfabetização de jovens e adultos. Em função da demanda, alguns locais possuem mais de uma sala em funcionamento. Nesse local o critério para a formação das turmas é o grau de conhecimento que os educandos possuem sobre o sistema de escrita. Por ser um programa de alfabetização informal, o PMEA não fornece nenhuma documentação escolar aos seus educandos, não existindo, então, preocupação com a avaliação quantitativa do processo escolar, mas sim com o desenvolvimento dos educandos, ou seja, a avaliação é processual e diagnóstica (BERNARDES, 2002, p. 74-75)

Atualmente o PMEA não tem mais esse caráter de informalidade, pois desde o início dos anos 2000, está sob a coordenação do CEMEPE, dentro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, com a inclusão do programa no escopo de responsabilidades da instituição. Embora, desde o início de 2000, o PMEA não seja mais um programa independente e passa a estar em conjunção com a trajetória histórica do Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz. Todavia, continua sendo um programa. Continuando com a exposição sobre o PMEA, lembramos que o programa iniciou os trabalhos em

1989<sup>96</sup>, “inicialmente com 14 salas de aula, atendendo aproximadamente a 150 educandos entre 18 e 90 anos de idade” (CEMEPE/NEJA/PMEA, 2012, p. 07). O PME A é ligado ao NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, um dos núcleos existentes no CEMEPE<sup>97</sup>. A instituição possui hoje, no ano de 2013, os núcleos de estudos e de intervenção interdisciplinares, como: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, Núcleo de Assuntos Estudantis, Núcleo de Gestão Democrática, Núcleo de Tecnologia e Educação, Núcleo de Infâncias, Núcleo de Direitos Humanos e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. O PME A está incluído no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, que se divide em dois “subprogramas”: O próprio PME A abarcando o período do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental e a EJA, compreendendo o 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. O Ensino Médio na modalidade da EJA é de competência do Estado de Minas Gerais.

Já na segunda metade da década de 1990 (1996) o programa (PME A) passou a contar com professores efetivos da PMU (Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG). Em 1999, “o programa passou a ser mantido e subsidiado pela PMU e coordenado pelo CEMEPE” (CEMEPE/NEJA/PMEA, 2012, p. 08). Em 2005, com o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), o programa sofre modificações, com a adoção de eixos temáticos, propondo trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, “respeitando o ritmo e a experiência de vida do aluno” (CEMEPE, 2012, p.08). A demanda pelo programa aumentou nos últimos anos e também outras modificações surgiram:

A abertura de novas salas acontece em qualquer época do ano, em face da demanda da comunidade, através de contatos realizados pelo núcleo. Até 2007, o programa atendeu aproximadamente 500 educandos (ano), distribuídos em cerca de 33 salas, localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, escolas, e em pontos estratégicos nos diversos bairros de Uberlândia e também na zona rural. Em 2008, o programa assumiu da EJA, do município, na modalidade de 1ª e 4ª série, passando então a atender cerca de 160 educandos, em 72 salas de aula, nos bairros periféricos e zona rural. No triênio 2010-2012 os eixos temáticos foram estruturados, o caderno de orientações pedagógicas foi elaborado e formatado em um trabalho coletivo realizado pelo corpo docente do Programa, a equipe de assessoria pedagógica e a coordenação do programa (CEMEPE, 2012, p.8-9).

Por meio das observações em sala de aula e das anotações que constam no caderno de campo, são perceptíveis pelo menos, duas realidades<sup>98</sup>: os educandos que já

<sup>96</sup> “O Programa Municipal de Educação de Adultos – PME A iniciou suas atividades em Maio de 1989 e foi regulamentado pelo Decreto Municipal nº 12623 de 05/01/2011”. (CEMEPE/NEJA/PMEA, 2012, p. 12)

<sup>97</sup> “Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz”.

<sup>98</sup> Estas duas realidades a qual me refiro estão restritas a apenas uma sala de aula do PME A que o autor observou durante o trabalho de campo. Assim, não posso afirmar se estas duas realidades em destaque possam caracterizar todas as salas do PME A que funcionam no município de Uberlândia-MG.

estão aposentados e procuram o PME A para realizar o sonho de aprender a ler e escrever e a realidade dos educandos atualmente empregados e precisam possuir um grau de instrução exigido para as profissões que exercem. Atualmente, até as profissões que não exigem alta qualificação exigem um grau de escolarização. Diante desta realidade de exigência e demanda do chamado mercado de trabalho por mão de obra com qualificação, o programa possui um grande eixo chamado “Competências Básicas para o Trabalho”, no qual visa alfabetização aliada à educação para o trabalho. Este eixo e os temas tratados podem ser encontrados no Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas, que será analisado no próximo item.

### **3.2. Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas para o PME A: Educação de jovens e adultos emancipatória?**

O Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas<sup>99</sup> é o documento oficial que mostra a direção no que tange ao funcionamento do PME A, no município de Uberlândia. Este documento foi elaborado no triênio 2010-2012 por professores assessores pedagógicos e Coordenação do programa (CADERNO de Orientações / NEJA / PME A, 2012).

A primeira parte do documento, intitulado **Caderno de Orientações-Eco-Político-Pedagógicas**, é dedicada a fazer um panorama histórico da educação de jovens e adultos, no Brasil, desde o início dos anos 1930. Afirma-se que as campanhas, a partir do período referido acima até os anos 50 foram ineficazes devido às deficiências de caráter orçamentário, administrativo e metodológico, pois as práticas e conteúdos eram inadequados às realidades variadas que coexistiam no Brasil.

Ainda no panorama histórico que o Caderno de Orientações faz sobre a EJA no Brasil, ressalta as experiências de Educação Popular iniciadas ainda nos anos 1950 por Paulo Freire em Pernambuco. Estas experiências tiveram um período frutífero no início dos anos 60 até 1964. Os centros de educação popular, os círculos de cultura tinham um enorme potencial de expansão que começou a ocorrer. Mas, toda potência de amplitude, abrangência foi interrompida com o golpe civil e militar que proibiu a alfabetização de adultos nos moldes como era aplicada, ou seja, a alfabetização política e popular de adultos, como exposto no capítulo anterior.

---

<sup>99</sup> O termo “Eco” não possui definição no documento. Todavia pode estar relacionado à educação ambiental e preservação da natureza, tema abordado no eixo temático “nosso lugar, nossa vida”, localizado no quadro nº 06 deste capítulo.

No “Caderno de Orientações” consta que o governo ditatorial somente permitiu o funcionamento de programas em grande medida “despolitizados” e “conservadores”. Freire já afirmou e reafirmou em “Conscientização: teoria e prática da Libertação” (2002) e “Educação e Mudança” (2011) que a própria prática da “despolitização” já é em si uma determinada práxis política, ou melhor, dizendo, uma escolha política. Se os programas ou campanhas de alfabetização do governo tinham como perfil a despolitização e o conservadorismo, foi então, a opção evidente da ditadura militar que, nitidamente, pretendia a manutenção de uma realidade opressora, e uma população mergulhada na “cultura do silêncio”.

Se o Brasil e demais países da América Latina e outras nações consideradas subdesenvolvidas encontravam-se submersas no silêncio, as nações oprimidas em determinada situação, exerciam internamente o poder, o papel de opressor em sua população<sup>100</sup>. É este o problema que a educação popular objetiva provocar, um rompimento com esta lógica, como se rompêssemos os gomos de uma pesada corrente. A educação libertadora convoca a todos (as) a “sermos mais em comunhão”. O educando oprimido percebe-se nesta condição e procura libertar-se. Todavia a partir do instante em que o processo de libertação ocorre, o novo homem histórico não pode passar do papel de atingido pela opressão para então depois, praticá-la.

Por outro lado, Freire entende que o opressor é também “oprimido”. A opressão é “desumanizante” e, assim sendo, oprimir “desumaniza o homem”, o coloca na via da “anti-humanização”, com a falsa consciência de perceber-se enquanto sujeito que compreende a realidade histórica. A educação popular dialógica coloca “o ser” no prisma de “ser sujeito” de seu processo de humanização, pois o homem não é um “objeto”, não é “uma coisa”. Assim, a alfabetização / educação popular de jovens e adultos defende, ou melhor, dizendo, baseia-se no aprendizado para além do código linguístico, conteudista e sim uma educação “político-crítica” e não reformista, ou seja, opta pela transformação de uma realidade injusta e opressora.

Para Freire (1983), uma nova realidade não pode existir se mantivermos velhas estruturas opressivas. Por exemplo, uma peça de roupa bem “surrada”, “desgastada” pelo uso prolongado não pode receber um “remendo”, um pedaço de tecido mais forte que o próprio tecido da roupa. “Uma casa com todo reboco velho e frágil” não deveria receber

---

<sup>100</sup>Eu quero dizer que os chamados países do Terceiro Mundo naquela época eram nações oprimidas. Todavia a nação oprimida exercia também o papel de opressor, emudecendo sua própria população mais vulnerável, mais pobre, impedindo esta de participar, de falar, de gritar, de participar da riqueza produzida. O oprimido, ao perceber-se nesta situação e libertar-se, não deve se utilizar de sua autonomia para replicar a opressão.

uma pintura nova. Se a pintura for feita sobre reboco antigo e este começar a se soltar das paredes e cair devido à perda de aderência, o serviço de pintura realizado terá sido em vão, e o tempo, dinheiro e energia gastos perderão seu sentido. É necessária uma pintura nova em reboco novo e forte.

Desta maneira, a Educação Popular também rejeita o conservadorismo, pois a práxis político revolucionária tem a premissa de quebra da lógica da “anti-mudança”. A manutenção da injustiça econômica e social é benéfica àqueles e àquelas localizados nos seios das classes dominantes.

De acordo com o Caderno de Orientações do PME A, este rompe com a lógica da “despolitização” da educação que, de acordo com Paulo Freire, é essencialmente política<sup>101</sup>. Mesmo que no plano teórico e de suas premissas o PME A se localize na adoção de uma educação libertadora, no conteúdo e na prática em sala de aula ainda existe um caminho a percorrer, tal como indicou a análise das observações das aulas, que será exposta no decorrer deste capítulo.

Nos primeiros passos do PME A se objetivou de início envolver associações comerciais, indústrias, empresas para o direcionamento de educandos analfabetos às salas existentes ou mesmo a abertura de salas de alfabetização dentro das próprias empresas. (Caderno de Orientações, 2012). O Caderno de Orientações não clarifica estas questões. Afirma-se que

O programa rompe com o modelo rígido de escola formal, regular, e apresentam horários flexíveis, conteúdos vinculados à prática social, proposta filosófica baseada nos princípios da “*escola cidadã*”, bem como nas referências “*freirianas*” que entendem o sujeito como co-produtor de sua aprendizagem na relação consigo mesmo e como mundo”. (2012, p. 7).

A definição de “*escola cidadã*” não está disponível no corpo do documento<sup>102</sup>. Todavia, a meu ver, pode-se constatar atualmente que tem sido difundida, propagandeada, frequentemente, a ideia de uma cidadania ligada ao consumo apenas, “um cidadão consumidor”, ou seja, o indivíduo com uma renda líquida que lhe permite adquirir bens de consumo não duráveis, semiduráveis e duráveis. O fenômeno observado de ascensão significativa de parcela da população brasileira na chamada classe média nos últimos anos, principalmente a partir do primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, e o advento de programas sociais de distribuição de renda como

<sup>101</sup> Aperfeiçoando este raciocínio, a própria despolitização já significa uma “prática política” que a meu ver, objetiva manter o *status quo*.

<sup>102</sup> Cito como possíveis “modelos” de escola cidadã a Escola Plural, proposta criada e colocada em prática em Belo Horizonte – MG; a Escola Candanga no Distrito Federal; a Escola Cidadã em Porto Alegre – RS e a Escola Popular. Todas estas propostas de “escola” surgiram entre os anos 80 e 90 do século XX.

o Programa Bolsa Família, resultaram no aumento da capacidade de consumir das famílias.

A facilidade de acesso, ou o “boom” ao crédito tem se tornado estratégico para o comércio e seus diversos segmentos como para a venda de carros, eletrodomésticos, móveis, imóveis e tecnologia móvel, como os celulares inteligentes (smartphones) com telas sensíveis ao toque, ipads e tablets, por exemplo. A venda destes aparelhos é cada vez mais crescente e tem sido a “vedete” dos consumidores “nas datas importantes” para o comércio que são o “Natal”, “dia das mães”, dentre outros. E também não só o acesso a fontes de financiamento foram facilitadas, mas os prazos de pagamento foram estendidos.

Hoje se encontram opções de pagamento com o início de quitação dos débitos após três meses da realização da compra, embutido aí juro elevado. O telefone celular de última geração que custe dois mil reais, por exemplo, pode ser parcelado em até 10 ou 12 vezes. O sonho de consumo, antes apenas sonho, agora se materializa com a venda a crédito. Os trabalhadores assalariados podem comprometer parte de seus salários para financiar a última novidade tecnológica. O filósofo Renato Janine Ribeiro afirma que tem se enfatizado o consumo, o cidadão consumidor, resultando em problemas.

Consumir é mais popular do que poupar. Outro, cultural: a tão propalada ascensão dos mais pobres à classe C é medida em termos de renda e de acesso ao mercado. Não é avaliada em função da cultura ou da educação. Em suma, promovemos as pessoas não por algo que elas adquiriram e nunca hão de perder, ao se tornar seu patrimônio inalienável: a cultura, o conhecimento; mas por algo que é vulnerável e efêmero: o consumo<sup>103</sup>.

O entendimento do “ser cidadão” enquanto protagonista de sua própria história tem sido “secundarizada” ou mesmo desconsiderada e o documento não deixa claro o que se entende pela “escola cidadã” e qual é a influência teórico-metodológica sobre o PMEA.

Outro aspecto a ser tratado no documento é a compreensão do sujeito (aluno) como co-produtor de sua aprendizagem. No trabalho de campo que realizei, por meio da observação em sala com os educandos do PMEA e professora, não observei a existência da “co-produção” em sala. A professora utiliza um material extra, de escolha pessoal, chamado “Aplique-se à Leitura e Escrita” que é uma publicação internacional, traduzida para várias línguas, ligada a “Testemunhas de Jeová”. De acordo com a docente a opção se deu pela “estética” da publicação, com imagens (desenhos) menos infantis e exercícios com “letras grandes”. Verifiquei a falta de uma vinculação mais profunda entre as palavras / conteúdos e a vida concreta dos educandos.

---

<sup>103</sup> Conferir: <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/05/05/males-da-democracia-atual-por-renato-janine-ribeiro/> Acesso em 27.04. 2014.

O referido material possui exercícios de cada letra do alfabeto. Mesmo que o material utilizado em sala não seja “infantilizado”, o método de ensino não põe no centro da preocupação a experiência histórico-cultural dos educandos e alunas. As palavras são escritas no quadro, escritas no caderno pelos educandos e pelas alunas e proferidas, ditas por eles e elas. Como diz Freire, as palavras têm história. Eu complemento, as palavras estão carregadas de cultura. A título de ilustração, vejamos palavras e expressões escritas no quadro:

<i>BUZINA XÍCARA PEIXE</i>		
BU-ZI-NA	XÍ-CA-RA	PEI-XE
<i>VIOLÃO</i>	<i>COZINHA</i>	<i>VACA</i>
VI-O-LÃO	CO-ZI-NHA	VA-CA
<u>EXAME</u>	<u>VACA</u> AZEITE	<u>BUZINA</u>
<u>NINHO</u>	<u>COZINHA</u>	<u>VINHO</u> <u>CORAÇÃO</u>
<u>BUZINA</u>	<u>VIOLÃO</u>	<u>VASO</u> COCADA
MENINA	VAZIO AVISO BURACO	

Jesus transformou água em vinho.

(ANOTAÇÕES do Caderno de Campo do Pesquisador, Observação da sala de aula do dia 04/11/2013)

Transcrevi, logo acima, a partir das anotações, um exercício da publicação “Aplique-se à Leitura e à Escrita”, transcrito do material impresso para o quadro da forma representada. O primeiro exemplo são palavras juntamente com a separação de sílabas. O segundo exercício traz palavras com sílabas sublinhadas. Juntam-se aquelas (Sílabas) em destaque para se formar outra palavra como ME-NI-NA: MENINA. O que caracteriza esta publicação é o volume de palavras. É preciso um grande “depósito” para guardá-las. O material produzido e distribuído aos educandos não prevê atividades ou não contem exercícios que permitam ou estimulem uma produção/atividade cultural com a participação ativa do alunado. Contraditoriamente ao que afirmo, o Caderno afirma que

A prática pedagógica do PME busca aproximar o conhecimento dos educandos com a “educação libertadora” fundamentada e sustentada por Paulo Freire exercitando em cada construção coletiva da organização curricular, a responsabilidade de um aprendizado que concorra para a concretização da liberdade e autonomia dos indivíduos, alicerçado na filosofia do educador pernambucano bem como nos teóricos que embasam suas teses e estudos no processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas (CADERNO de Orientações, 2012, p.29)

Os achados de minha pesquisa me autorizam a afirmar que a construção coletiva dos conteúdos e da estrutura curricular é explicitada no texto do Caderno de Orientações,



uma forma interessante de coletivizar as experiências de cada docente com os educandos, as características individuais. Tornar público os obstáculos cotidianos enfrentados. A partir desta discussão, poderia ter sido construído em grupo soluções para as dificuldades de aprendizagem, elaborando exercícios que estimulassem o raciocínio. Esta iniciativa (re) colocaria os (as) professores (as) como autores da produção didática, e não apenas como reprodutores de conteúdo. Entretanto, não foi isso que ocorreu.

Além disso, no Caderno de Orientações consta que o ensino será organizado por meio de eixos temáticos.

Os eixos temáticos são definidos e trabalhados a partir de relatos de vida, entrevistas, dinâmicas, vídeos, músicas, poemas, filmes, panfletos entre outros. Estes são pensados e reorganizados junto com os próprios professores sistemática e criteriosamente para que possibilitem experiências significativas de aprendizagem, de maneira a atender o interesse e a necessidade da turma; utilizando os temas propostos para realizar um trabalho interdisciplinar, atendendo não somente à alfabetização, como também aos outros três níveis de aprendizagem encontrados no espaço de sala de aula. (CEMEPE, 2012, p. 30).

Nele há um grande Eixo Temático denominado “Competências Básicas para o Trabalho”, voltado para educandos e alunas trabalhadores (as) que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo previsto. Para desenvolver educação formal para esse grupo, o referido documento expõe 04 subeixos, mas, denominados de eixos, derivados e diretamente relacionados ao grande eixo, “Competências Básicas para o Trabalho”:

**1º Eixo Temático:** “Minha História”, com os subtemas: (a) Quem sou eu? (b) como sou? (c), Convivência e (d) Eu cidadão.


**2º Eixo Temático:** “O Trabalho do Homem”, com os subtemas: (a) A mulher no mercado de trabalho, (b) O trabalho infantil, (c) direitos e deveres dos trabalhadores, (d) o mercado de trabalho informal, (e) O trabalho do campo e da cidade, (f) Trabalho X Tecnologia, (g) qualidade de vida e lazer e (h) consumo e publicidade;

**3º Eixo Temático:** “Nossa Terra, nossa gente”, com os subtemas (a) Onde vivo?, (b) a cidade de Uberlândia, (c) a formação do povo brasileiro, (d) diversidade cultural e folclore e (d) Processo eleitoral;

**4º Eixo Temático:** “Eu e o Meio Ambiente” com os subtemas: (a) O planeta terra, (b) Degradação do meio Ambiente e (c) Sustentabilidade Ambiental (CADERNO de Orientações, 2012, p. 52-54).

A elaboração do quadro nº 06 exposto na página seguinte foi a maneira encontrada para facilitar a análise e deixar mais claro os eixos temáticos previstos para serem abordados pela professora nas aulas, durante o ano letivo, por exemplo, acerca de “competências básicas para o trabalho”. O referido quadro cita literalmente o registrado no Caderno de Orientações.

**Quadro nº 06: Competências Básicas para o Trabalho**

<b>Eixo Temático</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Temas</b>
“Vivendo a vida”	Conhecer e utilizar os diferentes meios de comunicação nas relações sociais bem como na formação da cidadania.	Muito prazer (identidade); comunicação.com – (internet – redes sócias); relações humanas e Ética – valores na convivência em família – sociedade; cidadania – direitos/deveres-justiça.
“Vida de trabalho”	Compreender que a saúde é um estado completo de bem estar físico, mental e social, daí a importância de cuidados básicos de segurança no local de trabalho	Saúde e segurança no trabalho; empreendedorismo, cliente satisfeito.
“Nosso lugar, nossa vida” 	- Preocupar-se com os cuidados que devemos ter com a preservação da natureza, sabendo que as defesas naturais do meio ambiente se refletem nas nossas vidas; - Conhecer atitudes realizadas na nossa cidade, visando ações de sustentabilidade; - Valorizar as diferentes culturas sem qualquer tipo de preconceito.	Uberlândia Cuidados com a natureza Preconceitos
“Uma questão de amor a vida”.	Os desafios da juventude; - vida: nossa maior viagem; - família é preciso planejar. Valorizar a vida, conhecendo os caminhos seguros para a liberdade, conscientizando que desafios devem ser enfrentados com responsabilidade e planejamento.	Valorizar a vida, conhecendo os caminhos seguros para a liberdade, conscientizando que desafios devem ser enfrentados com responsabilidade e planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do documento: “**Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas**”. (CEMEPE/PMEA/NEJA, 2012, p. 55-58).

Ao examinar atentamente o quadro acima, tendo como orientação as questões desta pesquisa, dois eixos temáticos me chamam a atenção: o Eixo Temático “Vida de Trabalho”

e o Eixo Temático “Nosso lugar, nossa vida”. Os dois são ligados diretamente às atividades diárias dos educandos e alunas do PME.A. É possível afirmar que estes eixos temáticos seguem uma estrutura modelo, fornecida pela “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do 1º segmento”<sup>104</sup> disponibilizada pelo MEC, no início da alfabetização e pós-alfabetização. A Proposta Curricular do 1º Segmento afirma que não tem como objetivo oferecer uma estrutura curricular pronta, e sim oferecer subsídios para que educadores desenvolvam currículos e planos de ensino para programas específicos. (Proposta Curricular para a EJA - 1º Segmento, 2001).

Na área “Estudos da Sociedade e da Natureza” encontramos os chamados “blocos de conteúdo” e visualizamos o subtítulo: “O Educando e o lugar de vivência” (p. 174) na qual se reuniu conteúdos que dizem respeito ao contexto de experiência dos educandos. Esses conteúdos podem constituir pontos de partida para abordagens mais gerais sobre a sociedade e natureza (p. 165) indo ao encontro do Eixo Temático “Nosso lugar nossa vida” que possui como um dos objetivos preocuparem-se com os cuidados que devemos ter com a preservação da natureza, sabendo que as defesas naturais do meio ambiente se refletem nas nossas vidas, do Caderno de Orientações (p. 57), produzido pelo CEMEPE. Sobre os meios de comunicação a internet e as redes sociais são mencionadas como temas no eixo temático “vivendo a vida”, mas não houve experiência ou contato dos (as) educandos (as) com estes meios de comunicação entre as pessoas.

No Bloco “As Atividades Produtivas e as Relações Sociais” da referida Proposta Curricular para a EJA: 1º Segmento (2001) “ênfaticamente se relacionam os seres humanos estabelecem entre si para a produção de sua existência, além da nova qualidade que o trabalho humano adquire mediante o desenvolvimento tecnológico” (p. 166). O Eixo Temático “Vida de Trabalho” contém subsídios localizados no Bloco da Proposta Curricular. Todavia, os temas “empreendedorismo” e “cliente satisfeito” observados no quadro acima não se encontram no Bloco “As Atividades Produtivas e as Relações Sociais” da Proposta Curricular. Qual o objetivo do PME.A em abordar estes dois tópicos no Eixo Temático “Vida de Trabalho”? O “empreendedorismo”, ou seja, a iniciativa de “empreender” tem sido uma dinâmica recorrente no “mercado de trabalho” e na linguagem empresarial.

Os funcionários são encorajados a exercitarem a inovação, proatividade e pró-atividade na resolução de problemas em empresas etc. Por exemplo, em uma fábrica encontrar uma maneira de redução de custos em uma linha de produção. Reduzindo os

---

<sup>104</sup> EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL – 1º SEGMENTO. Coordenação e redação final de Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001

custos, aumenta-se o lucro. Qual seria o benefício concreto para os funcionários de determinada empresa? Parte deste lucro extra (não) é repassada ao funcionário ou funcionários que conseguiram construir uma estratégia de redução de gastos na fabricação de um determinado bem manufaturado. Se não há benefício qualquer aos responsáveis pela solução, poderíamos qualificar esta ação por parte de certa empresa de “apropriação indevida” já que esta pode registrar a ideia como sendo “da companhia”. Além disso, o tema “cliente satisfeito” está direcionado sem dúvida ao ponto de vista do empregador e do chamado mercado e não pelo olhar do (a) trabalhador (a).

Comparando os documentos, **Proposta Curricular para a EJA: 1º Segmento e Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas** encontra-se uma possível resposta para a escolha do PME A em adotar os eixos temáticos, pois com eles, pode-se criar “subeixos” ou gerados a partir das proposições adaptando-os a um público e realidade específicos. Todavia, é possível notar na escolha dos “subeixos”, diferentes perspectivas nos conteúdos. Enquanto que no Caderno de Orientações encontramos as expressões “cliente satisfeito” e “empreendedorismo”, por exemplo, na Proposta Curricular do MEC não encontramos estas expressões que pertencem ao dicionário de termos do empresariado, ou seja, do olhar daqueles que empregam e direcionam ordens e não a partir do lugar do operário.

Em visita ao CEMEPE (trabalho de campo) para a prospecção de mais dados, encontrei outro material, sete livretos, fonte de onde se bebeu para a criação das “competências básicas para o trabalho”. O nome principal dos pequenos livros é “Competências Básicas para o Trabalho”, o mesmo título da formação do PME A destinada aos adultos alfabetizando que estão no mercado de trabalho. É uma produção do SENAC, encomendada pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Esportes, Superintendência de Trabalho e Renda e Diretoria de Orientação ao Trabalho do Governo de Minas Gerais. Não há ficha catalográfica e a publicação não é datada, mas traz como governador de Minas, Aécio Neves da Cunha. Como Aécio Neves Exerceu dois mandatos consecutivos de 2003-2010, o provável é que os livrinhos foram confeccionados nesse intervalo de tempo. Estão listados abaixo:

Saúde e Segurança do Trabalho.

Relações Humanas e Ética.

Comunicação. Com.

Meio ambiente: preserve-o.

Empreendedorismo: pense nisso.

Cliente Satisfeito: um grande negócio.

Cidadania.

Analisando novamente o quadro dos eixos temáticos, constatamos a enorme semelhança entre os títulos dos caderninhos concebidos pelo SENAC<sup>105</sup> e os temas relacionados aos eixos. Por exemplo, no Eixo Temático “Vivendo a Vida”, verificamos o tema “comunicação.com”, mesmo título de um dos livretos citados logo acima, que são um total de sete. No Eixo Temático “Vida de Trabalho” tem-se os temas “Saúde e Segurança do trabalho”, “empreendedorismo” e “cliente satisfeito”, idênticos aos livretos do SENAC “Saúde e Segurança do Trabalho”, “Empreendedorismo: pense nisso” e “Cliente Satisfeito: um grande negócio”. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, foi fundado em 1946 sendo uma instituição educacional que tem como meta capacitar trabalhadores (as), fornecendo mão de obra qualificada para o mercado de trabalho na área de comércio, bens e serviços. Vejamos o que se destaca:

Além da infra-estrutura tecnológica e dos docentes especializados, um dos maiores diferenciais do SENAC é sua ação político-pedagógica de vanguarda, que tem como principal objetivo oferecer educação profissional de qualidade, sintonizada com as necessidades do mercado de trabalho, em especial no comércio de bens, serviços e turismo<sup>106</sup>.

Adota-se desta maneira duplo objetivo. Ao mesmo tempo em que se alfabetiza o alunado, ensinando-os a ler e escrever alfabetiza-os também na lógica do mercado de trabalho capitalista que se tem metamorfoseado em “uma aparição”, parece ter a forma de uma “fera desejosa e faminta”. Sempre ouvimos dizer “as necessidades do mercado de trabalho”, “as exigências do mercado de trabalho”, “as demandas do mercado de trabalho” por mão de obra qualificada etc. Para sobreviver ao apetite exigente do “mercado de trabalho”, os alfabetizando (as) do PME, precisam ser também educados, preparados para as “mudanças de humor do mercado de trabalho”, satisfazendo, cumprindo requisitos para manterem-se empregados ou serem incluídos na “reserva de mercado”, alertas para atender aos chamados, na falta da força trabalhadora. A utilização do material do SENAC chamado “Competências Básicas para o Trabalho” objetiva, sem dúvida, educação empresarial. Nessa perspectiva, a sala de aula torna-se o local “ideal” para se “educar”.

---

<sup>105</sup>A pedido do Governo de Minas no mandato do Governador do PSDB Aécio Neves (2003-2010)

<sup>106</sup>Disponível em: <<http://www.senac.br/institucional/acao-politico-pedagogica.aspx>>. Acesso em: 12 out 2013.

### **3.3. Reflexões sobre a Cultura dos (as) educandos (as) no Contexto da Sala de Aula: Pedagogia compartilhada do silêncio?**

Nos primeiros contatos com os educandos e alunas, durante observações na sala de aula, foi interessante notar o silêncio na escola em período noturno, que se opõe drasticamente com o ruído constante produzido pelas centenas de crianças, pré-adolescentes e adolescentes que frequentam a instituição no período diurno e vespertino. O barulho infantil e infanto-juvenil demonstra a energia e disposição dos educandos para a brincadeira, para a conversa em voz alta entre colega, para correr no pátio e nos corredores. É claro que também sempre há disposição para as possíveis confusões, as pequenas rugas e os pequenos desentendimentos. No tempo da escola, mais precisamente no 7º Ano do Ensino Fundamental, protagonizei uma luta dentro de sala com outro colega. O motivo eu não lembro mais! Esta briga com meu colega acabou bem, pois hoje somos bons amigos, embora com a perda de contato devido à distância e pelos caminhos diferentes que seguimos. Esta pequena caracterização “é comum” ao “mundo da escola”, considerando, é claro, as especificidades de cada unidade escolar: os educandos e alunas atendidos, o corpo docente, o corpo diretor e os demais funcionários.

Em certos momentos na sala de aula observada o silêncio é quase absoluto. Às vezes quebra-se o silêncio para perguntar a professora sobre o que está escrito no quadro ou para sanar alguma dúvida de como se resolve determinada atividade. Não se rompe o silêncio para o “diálogo”. Se o PMEA diz no Caderno de Orientações (CEMEPE/NEJA, 2012) basearem-se em referências da “educação libertadora freiriana”, o exercício do diálogo, ou seja, uma “educação dialógica” de fundamental importância para a *práxis* da “educação popular humanizadora”, não foi possível identificá-la nos registros das observações das aulas. Os educandos e alunas, por outro lado, requisitam o silêncio entre si. O silêncio é necessário, segundo eles, para a concentração. Observa-se aí a incorporação do paradigma da educação bancária ou tradicional de educação. Observamos, nas falas dos próprios educandos, a valorização da imagem de uma aula silenciosa. Notei uma relação de cumplicidade entre os educandos do PMEA, uma relação de amizade, de respeito mútuo. Há 07 educandos e 12 alunas (as mulheres são maioria) de uma linha etária entre 38 a 67 anos de idade. Há educandos que raramente faltam e há por volta de cinco educandos que mantêm uma frequência fragmentada, espaçada, ou em outras palavras, são educandos faltosos. E percebe-se novamente que estes educandos faltosos, na sua maioria são os homens. Apesar de as mulheres possuírem uma rotina cansativa de trabalho, assim como os homens, estas são mais

frequentes e em maior número.

Como exemplo de um estudante faltoso, temos o aluno **Valter** que é aposentado, mas trabalha como pintor. Ele comparece na escola e assiste à aula uma, duas vezes na semana. O extremo cansaço poderia ser um possível motivo para o excesso de ausências, já que é perceptível o estado físico deste senhor. Se o aluno apenas comparece na aula apenas uma noite, ele terá por consequência três faltas e produzirá uma fragilização no processo de aprendizado. **Ronaldo** também se ausenta por período considerável. O aluno **Ronaldo** justifica a não presença devido às atividades do seu trabalho “corrido”.

A descontinuidade prejudica muito o aprendizado dos próprios educandos. A não-presença gera uma maior dificuldade para aprender e apreender o que está sendo ensinado. A ausência destes educandos se deve a fatores como cansaço físico, pois muitos deixam seus empregos e não possuem um tempo suficiente de descanso entre o período após o trabalho e o início das aulas que acontece das 19h às 21h30min, de Segunda à Quinta-Feira. Por exemplo, a aluna **Célia**, de 53 anos que sai de sua casa no bairro Morumbi no começo da manhã para ir ao seu trabalho no Centro da cidade de Uberlândia (Bairro Fundinho), e só chega a casa após as 22h. Ela sai de seu local de labor e chega à escola diariamente entre as 19h15min e 19h25min. Quando ela entra em sala, a professora já iniciou a aula e há conteúdos na lousa. O trajeto casa↔trabalho↔escola→ casa é feito por ônibus.

Este itinerário diário é cansativo e soma-se ao cansaço do trabalho. Convive-se com as dores<sup>107</sup> e com a perda da energia. É preciso lidar com estes duros obstáculos para ir à escola. É preciso driblar o sono e mantê-lo escondido e manter a atenção ao que está sendo escrito no quadro pela professora e manter ouvidos atentos às explicações. Pelo que eu observei em sala, não existe tempo para estudos extraclasse, não há tempo para aulas de reforço. Há tempo para alguma coisa? Quase todo tempo humano tem sido consumido com o trabalho. Não há adequação do tempo à condição de trabalhador (a). O que há é a adequação do trabalhador (a) à implacável força do tempo social. Esta é a realidade vivida por educandos e alunas do PME A e as observações em sala me possibilitaram a percepção desta rotina árdua, hercúlea, monumental, enfrentada pelos educandos e alunas trabalhadores (as).

---

<sup>107</sup> É comum a reclamação de algumas alunas com dores em partes do corpo como na coluna e também cansaço. As mulheres explicitam mais em relação aos homens. Estes conversam menos e apesar de ser visível o cansaço, este sentimento não é coletivizado, como fazem as mulheres. Certa noite eu estava indo para a escola e no caminho encontrei Dona **Olívia**, alunado PME A de 67 anos. Quando iniciamos o restante do trajeto juntos perguntei: “*Então, tudo bem com a senhora?*” ela respondeu: “*mais ou menos com essa dor na coluna...*”

Após o término da aula e quando finalmente encontra-se em casa, seria então o fim da labuta! Grande engano! No caso das alunas trabalhadoras, ainda é preciso lavar a louça, varrer e organizar a casa e às vezes preparar o jantar, como faz a aluna **Mara**. A jornada vai até as altas horas. Então, o descanso mais do que merecido se inicia “com a lua no mais alto céu” e com “as estrelas no esplendor de sua luminosidade”. Esta luz galáctica que iniciou sua viagem em determina parte do universo a milhares de anos-luz distante de onde estamos e por todos nós ignorada, pois condicionados à rotina estressante. Esta luz é ofuscada pela camada de fumaça tóxica das fábricas e partículas de monóxido e dióxido de carbono eliminado pelos escapamentos dos milhares de automóveis nas cidades que entopem as vias das médias e grandes cidades Não há tempo para “ad-mirar” o mundo.

Os educandos se sentam à velha moda, olhos visualizando a parte posterior da cabeça do colega, olhando a nuca do colega. Durante o 1º e parte do 2º semestre, não consegui presenciar outra configuração da sala que possibilitasse maior interação. Alguns educandos sentam-se próximos uns dos outros. Às vezes se sentam mais distantes, geralmente no extremo esquerdo da sala, permanecendo “ilhados”, “reclusos”. Até mesmo os polinésios, antiga civilização insular do oceano pacífico, desde tempos remotos possuíam avançadas técnicas de navegação, permitindo a comunicação e comércio entre as ilhas mais distantes que formam o arquipélago. O homem então é um “ser da comunicação”. A distância não poderia dificultar o dialogo. Com relação ao papel do educador, Gadotti afirma que “o educador pode ainda ensinar não só a ler e escrever, mas *ensinar a falar*<sup>108</sup>. Ensinar a falar, a gritar, que é o *papel político* do educador” (1995, p. 148). Ainda se concebe a sala de aula como um lugar de “alinhamento” milimétrico.

Posso afirmar que este é o “conceito” de sala de aula dos educandos. Se criados fomos, (ou ainda somos) na “cultura do silêncio”, como afirma Paulo Freire, referindo-se à “educação bancária” e a “imersão profunda na cultura do silêncio”, constatação que ele fez ao trabalhar com a alfabetização de camponeses chilenos nos anos 60, não rompemos por completo com a ideia de outra escola ou outra sala de aula que não aquela da “obediência completa”. É nítida a “insegurança” dos educandos e alunas do PME, do que diz respeito à realização de exercícios feitos em sala com a professora que, sempre reforça a fala no sentido de os educandos acreditarem em si mesmos. “Falar” a resposta ainda é um desafio. O “temor” do erro não deveria desestimulá-los a proferir a palavra: a resposta. Na minha posição de “pesquisador participante”, eu evitei ao máximo de simplesmente “dar” a resposta àqueles (as) educandos que requisitaram a minha ajuda.

<sup>108</sup> O destaque na citação é nosso.



Muitas vezes os educandos “querem” a resposta. Todavia na minha posição de pesquisador, tenho ajudado os educandos quando me pedem, todavia faço um esforço para que encontrem as respostas “sozinhos” ou que encontrem a resposta “em comunhão”, ensinando e aprendendo. Criando estratégias de diálogos nas quais os levem a olharem mais atentamente, criticamente para suas respostas. E se não conseguem solucionar as questões, reler as palavras, reler os enunciados das questões servem para despertarem para o “des-velar” (CADERNO DE CAMPO DO PESQUISADOR, 22/08/2013, s/p).

Todavia, é recorrente o exercício da re-produção ao invés da produção. Narrar pelo simples ato de narrar palavras leva à prática da reprodução mecânica.

Narrando em coro R+I: RI, C+O: CO → RICO. (CADERNO de Campo do Pesquisador, Observação do dia 14/10/2013).

Assim, o ponto chave é a necessidade da prática crítica da leitura e da escrita. Por serem trabalhadores e trabalhadoras com seus afazeres, os únicos tempos de que dispõe é a sala de aula. Entretanto, há palavras ditas pelos educandos com frequência que não foram utilizadas para “consolidar” a escrita e a leitura, aprendendo e apreendendo as sonoridades silábicas. A título de ilustração:

Ônibus – casa – trabalho – patrão – patroa – limpeza – bairro – comida – cozinha – remédio – dinheiro – rua – dor – almoço – aposentadoria – aposentado (a).

Tomando como exemplo a palavra trissílaba CO-MI-DA, pode-se trabalhar com o C: CA-CE-CI-CO-CU e depois o M: MA-ME-MI-MO-MU. Continuando temos o D: DA-DE-DI-DO-DU. Os educandos e alunas da sala do PME A que observei já avançaram nessa fase da construção silábica. Por exemplo, a professora ditou a palavra PIPOCA. A aluna escreveu PIOCA, não escrevendo o segundo P para formar a sílaba PO da palavra PI-PO-CA. Outra palavra do ditado foi a palavra monossílaba NÓ. Mas a aluna escreveu MÓ. Mesmo com a pronúncia repetida várias vezes pela professora, esta aluna trocou a letra N pelo M.

O vocábulo COMIDA é exemplo de uma palavra cotidianamente presente na vida de trabalho daqueles educandos e daquelas alunas. A aluna Maria Rodrigues sempre precisa “deixar a comida pronta para o marido” ou esquentar a comida para o período de almoço.

A comida é central, principalmente na fala das alunas. A Aluna **Eva** me disse: “sabe o que seria bom hoje”?  
 Eu disse: “o que Dona **Eva**?”  
 Ela respondeu: “uma pizza quentinha com aquele queijo derretido assim!”  
**Marta** participou do diálogo e me perguntou:  
 “Sabe o que eu fiz de almoço hoje?”

Eu respondi: “o que?”

A Aluna **Marta** explicou: “**eu fiz milho verde refogado e ‘quibebe’ de mandioca com lingüiça e uma pimenta bode. Minha comida é assim meio roceira, pois eu fui criada na roça!**”

(CADERNO DE CAMPO DO PESQUISADOR, Observação de aula em 07/11/2013, grifo meu.)

As falas destas duas alunas estão carregadas de uma cultura alimentar. A fala de **Marta** demonstra um tipo de culinária ‘roceira’. Cortar o milho verde, cortar a lingüiça e a mandioca e temperá-los com condimentos que dão aos alimentos sabor especial, como a pimenta significa cultura, modos de fazer os alimentos e saberes necessários para cozinhá-los com todo o cuidado. Boa mesa significa fartura, saúde da família. Arroz, feijão, milho verde refogado e quibebe de mandioca com lingüiça e ‘finalizado’ com uma pimenta foi o banquete para Marta, pelo gosto e satisfação que percebi em sua fala enquanto ela dava-me detalhes de como tinha sido seu almoço.

Todavia, a palavra COMIDA não se constituiu em uma palavra geradora, embora, por meio deste tema criou-se um diálogo estimulante entre nós a partir do momento em que Dona Eva iniciou a comunicação, falando de um de seus pratos preferidos – a pizza. Ainda com relação a esta “cultura alimentar”

A aluna **Marta** faz questão de jantar com seu marido. Por isso ela tem esta refeição após as 21h30minh. Como seus filhos estão casados e construíram suas famílias, a aluna Marta e seu esposo moram sozinhos. Eles também espera sua chegada. “Ele não janta enquanto eu não chego” afirmou em sala. O jantar para este casal é mais do que o momento para saciar a fome. É o momento de sentarem juntos, conversar. No outro dia o marido de Marta sairá para trabalhar e ela ficará sozinha em casa o dia todo. Valorizam assim este momento no relacionamento. Após o jantar, assistir um pouco de televisão. Este é um modo de vida, de sociabilidade presente na vida concreta cotidiana da aluna **Marta**. (CADERNO de Campo do Pesquisador, Observações da sala de aula, 04/11/2013).

Freire defende a “criação”, “o diálogo” e “a comunicação” como pontos essenciais para uma alfabetização crítica. Pude verificar que a alimentação, a ação de cozinhar permeia a fala de Marta, mas também de Eva, como outras listadas acima, a palavra trabalho é tema gerador frequentemente dito pelos educandos e possui um significado profundo, pois são homens e mulheres que trabalham desde a infância. De acordo com Freire (2011), é necessário realizar uma pesquisa na localidade onde se realizará o trabalho de alfabetização, ou seja, uma pesquisa antropológica para conhecer “a cultura” e fazer um levantamento vocabular das “palavras típicas do povo” (FREIRE, 2011, p. 101). Além disso, é uma estratégia interessante, pois:

Esta investigação dá resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que trava, mas pela exuberância da linguagem do povo, às vezes insuspeita. As entrevistas revelam desejos, frustrações, decepções, esperanças, desejos de participação e, frequentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular (FREIRE, 2011, p. 101)

A afirmação de Freire pode ser confirmada por mim, durante o período de observação em sala de aula. A forma como disseram as palavras revelam suas experiências de vida. São palavras concretas da realidade destes sujeitos, os trabalhadores educandos e trabalhadoras educandas que frequentam majoritariamente as aulas noturnas. Tais palavras de significado histórico-cultural são as palavras geradoras selecionadas levando em consideração os seguintes aspectos:

(A) De riqueza fonética;

(B) De dificuldades fonéticas (as palavras selecionadas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vai gradativamente de dificuldades menores para dificuldades maiores);

(C) Do aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade, social, cultural e política. (Freire, 2011, p. 102)

O próximo passo é criar “situações sociológicas” por meio do uso das palavras geradoras colocando-as em ordem crescente das dificuldades fonéticas. Projetam-se slides, imagens pintadas ou fotografadas com o intuito de criar “situações-problema” (FREIRE, 2011). O objetivo é criar debates, análise crítica da situação projetada.

O debate em torno delas irá levando os grupos – como se fez para chegar ao conceito antropológico de cultura – a se conscientizarem para que, ao mesmo tempo, se alfabetizem. Constituem situações locais que abrem perspectivas para a análise dos problemas regionais e nacionais. Uma palavra geradora tanto pode englobar toda uma situação como se referir simplesmente a um dos sujeitos da situação. (FREIRE, 2011, p. 104-105).

Reafirmo que Freire preocupou-se não só com a alfabetização em si, mas, com a alfabetização política por meio da conscientização. Este processo se dá com a problematização da realidade por meio do diálogo. A partir do momento em que se inicie uma análise crítica de determinada vida local, pode-se ampliar o horizonte, problematizando a existência histórica, reconhecendo-se enquanto homens e mulheres no mundo e com o mundo, interferindo historicamente no mesmo, modificando-o e sendo por ele modificado, num movimento dialético. Freire afirma que a alfabetização deve ser um ato de criação e, além disso, “não pode se fazer como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora do próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 2011, p. 100).

O ato educativo de alfabetizar, para Freire, está no educando, parte dele e dela, com a participação do educador ou da educadora. É por essa razão que Freire elaborou “um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando, e não só do educador” (FREIRE, 2011, p. 100). Sentar-se ao lado de senhores e senhoras enfrentando as dificuldades de estarem na escola pela primeira vez, e outros, retornarem a ela depois de décadas de uma experiência curta nos bancos escolares resulta em uma visão mais profunda do que acontece em sala.

Com materiais (documentos) adquiridos com a colaboração de uma aluna, que me emprestou seu caderno para copiá-lo, vemos a ênfase dada ao trabalho. No texto (fotocópia), “Só para Mulheres”, é abordada a figura do sexo feminino e o trabalho e questiona-se: “Limpar, lavar, cozinhar, passar e cuidar das crianças são atividades só de mulheres?”

Discutir esta temática mostrou-se fundamental, para a vinculação entre aula e história de vida das alunas. Numericamente maior no PME, as mulheres também são mais assíduas em relação aos homens e carregam as marcas das relações desiguais de gênero. Além disso, foi um dos poucos momentos em que se discutiu a própria vida das alunas em diálogo com o texto abaixo. Vejamos o conteúdo:

Durante muito tempo, os cuidados com a casa, com os filhos e com os parentes foram considerados tarefas exclusivas das mulheres. Muitas pessoas nem encaravam estas atividades como trabalho, apesar de estas exigirem muita energia e ocuparem grande parte do tempo das donas de casa. Hoje em dia, as mulheres enfrentam um grande desafio: o trabalho dentro e fora de casa. Elas combinam tarefas porque precisam ajudar na renda familiar ou pessoal e para obterem satisfação pessoal e exercerem a cidadania. Nos centros urbanos, muitas mulheres se ocupam de atividades que já fazem parte do seu dia-a-dia como donas de casa. Trabalham como costureiras, cozinheiras, doceiras, cabeleireiras, etc. Geralmente, elas se dedicam a esses afazeres em suas próprias moradias ou em locais próximos<sup>109</sup>.

As donas de casa são consideradas junto ao INSS<sup>110</sup> como “contribuintes facultativos”, ou seja, podem contribuir ao INSS, mas não é empregado remunerado em regime da CLT<sup>111</sup> obrigatoriamente segurado da Previdência Social. É claro que a imensa maioria das mulheres, que exerce exclusivamente a atividade de dona-de-casa não recolhe contribuição. Os contribuintes facultativos tornam-se então segurados do INSS, a partir da confirmação bancária das contribuições. As pessoas que nunca contribuíram

---

<sup>109</sup> Fotocópia de texto do caderno do aluno com sua permissão. Está datado a lápis em 03/07/2012. Material constará em anexo neste trabalho.

<sup>110</sup> Instituto Nacional de Seguridade Social

<sup>111</sup> Consolidação das Leis Trabalhistas.

para a Previdência Social podem pleitear a aposentadoria por idade. Existem quatro modalidades de aposentadorias: Especial, por idade, por invalidez e por tempo de contribuição.

Os chamados trabalhadores autônomos, pessoas que prestam serviços para empresas urbanas ou rurais podem requerer a inclusão na Previdência. Tais aposentadorias podem ser por tempo de serviço, idade, invalidez ou até mesmo em regime especial. “Entre os profissionais que se enquadram na categoria de contribuintes individuais estão o sócio-gerente e o sócio cotista que recebem remuneração por atividade em empresa urbana ou rural, síndicos remunerados, sacerdotes, motoristas de táxi, vendedores ambulantes, diaristas, pintores, eletricitistas etc.”<sup>112</sup>.

As palavras/temas PATRÃO / PATROA são vocábulos comuns nas falas das alunas, pois praticamente todas as 12 alunas trabalharam em algum momento ou continuam trabalhando como empregadas domésticas ou diaristas. As alunas Cecília, Eva, Marta e Olívia estão aposentadas e as alunas Célia, Luciana, Mariana, Matilde, Olívia e Teresa exercem o ofício nos dias de hoje. A aluna Olívia, apesar de aposentada, atualmente trabalha como empregada doméstica no centro de Uberlândia-MG. Mara disse na entrevista coletiva que trabalhava em uma imobiliária e Zélia disse que trabalhava em um condomínio no Bairro Brasil. Todavia não mencionaram quais atividades em específico elas desempenhavam em seus respectivos locais de trabalho.

Como eu pude constatar a relação empregada e patrão/patroa é marcada por uma relação de exploração. Como se pode notar claramente na fala de Marta:

Eu mudei pra Uberlândia, eu já tinha uns 13 anos. Aí eu comecei a trabalhar pra me sustentar, é claro! Papai ficou lá (na roça/fazenda) e eu continuei (trabalhar em Uberlândia). E aqui eu fiquei trabalhando. Aí até que eu entrei na escola... (inaudível). Mas como era uma pessoa muito rica, naquela época família de gente muito rica, recebia muitas visitas tal... Aí a cozinheira tinha ido embora, ela ia embora. Como eu morava lá, sobrava pra mim. “a você não pode ir na aula porque você tem que me ajudar tirar a mesa porque vamos receber visita” (disse a patroa da aluna **Marta**). Tá! E aquilo acontece que eu fui ficando descrente. Até que a diretora ligou. A diretora da escola ligou que eu estava faltando muito na escola, eu tinha prova e daquele jeito eu não ia conseguir passar! Ela não tinha maneira de falar de outro jeito: “há, ela arranhou um namoradinho aí e tá faltando da aula”. (a patroa de Marta respondeu à diretora da escola). Mas ela não disse a verdade Né! Ainda tem isso aí! Eu estudava à noite. Cheguei lá um dia, a diretora, a professora falou. Aí não, se ela falou isso ela tá (mentindo)<sup>113</sup>. (DEPOIMENTO da aluna **Marta**, Entrevista Coletiva, 2013)

<sup>112</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/para/servicos/aposentadoria/aposentadoria-do-trabalhador-autonomo>>. Acesso em: 10 jul 2013.

<sup>113</sup> Durante o depoimento a aluna Marta não falou a palavra “mentindo” nessa parte. Todavia ela mencionou que a patroa não disse a verdade à diretora da escola durante o telefonema sobre a razão das várias faltas. Logo, a patroa de Marta estava mentindo.

Não há dúvida que a patroa desta aluna contribuiu diretamente com a desistência em frequentar a escola. Este depoimento é exemplo gritante da prática da opressão e da cultura do silêncio. A patroa (a opressora) obrigou-a a faltar às aulas noturnas para trabalhar. Usou de subterfúgios para esconder o real motivo das ausências dela na escola. Para tornar a relação de trabalho ainda mais opressiva, ela relatou-me que trabalhava em troca de casa e alimentação, ou seja, não havia salário e, pelo visto, o cumprimento de qualquer lei trabalhista vigente daquele período dos anos 1960<sup>114</sup>.

Pode-se afirmar também que aquela relação de trabalho entre a aluna Marta e sua foi de submissão e exploração, pois foi impedida de ir à escola e não havia qualquer tipo de remuneração pelo trabalho prestado. Como havia uma relação de dependência em relação à patroa que lhe dava “casa e comida”, Marta permaneceu mergulhada no silêncio e acatou a ordem de não ir à escola para trabalhar. Portanto, as palavras “patroa” / “patrão” e “trabalho” demonstram dois aspectos que se conectam: as trajetórias de vida e vida escolar de alunas trabalhadoras do PME A.

A palavra ÔNIBUS faz parte da vida dos educandos e das alunas do PME A, principalmente das alunas. Os educandos utilizaram o transporte público por vários anos, mas atualmente possuem veículo próprio. Antônio não possui motocicleta ou carro. José Augusto possui uma motocicleta e um automóvel. Marcos possui um carro, mas vai à escola de bicicleta. Os educandos Ronaldo e Rodolfo possuem motocicleta. No decorrer da pesquisa, não consegui verificar se os educandos José Antônio e Valter eram proprietários de algum tipo de veículo. A realidade feminina é diferente. Todas utilizam o transporte público de massa diariamente para se locomoverem pela cidade de Uberlândia, principalmente para realizarem o trajeto de ida e volta do trabalho. Um exemplo da rotina de uma aluna (Célia) no uso dos ônibus foi tratado, no Capítulo I referente à Metodologia e Instrumento de Coleta (Produção) de Dados. Mesmo sendo estressantes as viagens de ônibus em horários de pico para ir e voltar do trabalho, poder usar o transporte público de forma autônoma tem um significado importante. Vejamos a fala do aluno Ronaldo:

Porque eu até pouco tempo eu tava sem escola, sem nada, a gente vai pegá um coletivo, não sabe nada, não sabe pra onde você vai. Hoje tem muita gente sacana, soca a gente nos lugar que a gente não pode ir. Cê entendeu? Eu mesmo já entrei aí em coletivo sem saber pra onde ir, ficava perdido dentro da cidade. Hoje ninguém faz isso comigo porque eu enxergo com meus próprios olhos. Então a pessoa que não sabe ler, não sabe escrever, ele entra num coletivo aí e ele pergunta a pessoa “não! Esse aqui tá indo lá pro aeroporto!” E cê vai, esperando, confiando na pessoa, e ele tá te mandando pra outros lados. Que acontece, a

---

<sup>114</sup> No depoimento em sala de aula, Marta disse que tinha 65 anos. Se o fato relatado ocorreu quando ela tinha mais ou menos 13 anos, chega-se a conclusão que este acontecimento se deu por volta dos anos 1960 do século XX.

peessoa se torna um cego, porque tá tudo escrito mais não sabe lê, não sabe pra onde tá indo! (DEPOIMENTO do aluno Ronaldo, Entrevista Coletiva, 2013).

O aluno Ronaldo possui uma motocicleta atualmente e chega à escola conduzindo-a. Todavia, no seu depoimento fez questão de mencionar um problema vivido por ele mesmo e por milhares de pessoas analfabetas que vivem em médias e grandes cidades e precisam utilizar o sistema público de transporte de massa. Atual proprietário de veículo, Ronaldo revelou-nos sua experiência quando se perdeu pela cidade ao embarcar no ônibus incorreto que o levou a partes desconhecidas da cidade. Ele fez questão de destacar que atualmente não se engana e não tem dificuldades em fazer uso do transporte “pois enxerga com seus próprios olhos”. A aluna Eva também me relatou que não saía de casa, pois não sabia como tomar os ônibus. Não sabia ler e escrever.

Eu mesmo sou testemunha ocular do progresso da aluna Eva. Um dia eu estava na Estação 05 do Corredor de ônibus da Avenida João Naves de Ávila esperando o veículo de prefixo “A 105” para desembarcar o mais próximo possível do Parque do Sabiá. Quando embarquei, encontrei-a voltando do centro da cidade com destino à sua casa! Como ela mesma me relatou, antes de começar o processo de alfabetização, viajar de ônibus pela cidade era impossível. Mas o inédito tornou-se inédito- viável<sup>115</sup> e, mais do que isso, realidade. A palavra-tema ÔNIBUS não é qualquer uma de tantas outras faladas na sala de aula. Faz parte da história desses educandos e alunas. Entendo que este progresso de “tomar” os ônibus por si mesmos, revela alguma forma de libertação no que diz respeito à mobilidade autônoma. Dona Eva passou a conhecer a cidade, transitar e viver nela de fato. No passado permanecia presa em silêncio na sua própria casa

As palavras CASA e BAIRRO são pertencentes ao grupo daquelas que nomeei como “palavras-tema”. Grande parte dos educandos e alunas da sala do PME A reside próximos da “Escola Lírios do Campo”. De um total de 19, apenas Ronaldo e Célia não residem no mesmo bairro onde se localiza a instituição. Esta proximidade relativa da escola facilita o acesso à mesma. Como as alunas Cecília, Eva, Marta e Olívia são idosas e aposentadas com mais de 65 anos, não precisam caminhar longas distâncias. As alunas Célia, Luciana, Mara, Mariana, Matilde, Rosane, Teresa e Zélia frequentam a escola após o dia de intenso trabalho. As suas casas e o (s) bairro (s) onde vivem são referências importantes, lugar de sociabilidades, de vizinhança. Alguns educandos mostraram preocupação caso precisassem deixar a instituição para prosseguir com os estudos. A

---

<sup>115</sup> O “inédito viável” é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um “percebido destacado” pelo que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. (STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 225)

provável mudança para uma escola mais distante e ter colegas e professor “desconhecidos” deixa-os inseguros e desestimulados a iniciar os estudos pós-alfabetização. Na sala, quando essa questão era trazida à tona, a professora Antônia sempre insistia para que não desistissem de continuar a estudar, só pelo fato de precisarem ser transferidos para outra instituição. Por exemplo, Eva, Marta e Marcos, (antes do mesmo se mudar para uma parte distante do mesmo bairro) moram na mesma rua, local de encontro entre vizinhos para conversarem e se veem praticamente todos os dias antes mesmo de se encontrarem na escola.

As questões relativas ao dinheiro estão presentes na sala de aula. Por serem assalariados, o dinheiro que recebem mensalmente está comprometido com o pagamento das contas. A inflação brasileira (IPCA) medida pelo IBGE fechou o ano de 2013 em 5,91%<sup>116</sup>, distante da meta ideal de 4,5% e próxima ao teto máximo de 6,5%, estabelecido pelo governo Federal. Mesmo dentro da meta, a inflação é considerada “alta” e tem contribuído para o aumento dos preços no setor de serviços e outros em geral, reduzindo o poder de compra da população. Os mais prejudicados, é claro, são os trabalhadores e trabalhadoras que recebem salário mínimo. Os educandos e alunas do PME A não conhecem as tendências macroeconômicas, as previsões dos mercados com relação à cotação do dólar ou o crescimento dos países em relação ao PIB, mas notam no dia-a-dia o aumento dos preços dos alimentos, das taxas de energia elétrica e taxas de água e esgoto etc. Não há como não destacar o aumento do nível de renda da população e a ascensão e milhões de pessoas para a chamada classe média (Classe C). Este é um dos pontos críticos que o governo está tendo que lidar. O aumento de renda da população tem aumentado o poder de compra, resultando em grande demanda por bens e serviços. A relação de grande procura e oferta insuficiente inflaciona os preços ao consumidor. Desta maneira, o salário da aposentadoria, outra palavra-tema, não oferece margem para o descontrole financeiro.

É dinheiro necessário para o(s) remédio(s) para combater as DORES de coluna da aluna Olívia de 67 anos, aposentada e que continua a trabalhar como empregada doméstica. Cecília, também idosa, tem a saúde debilitada por problemas nos rins e durante o ano letivo de 2013 esteve ausente várias vezes por este motivo. Por parte dos homens não constatei problemas sérios de saúde. O único que relatou problemas de saúde foi o aluno Marcos, 46 anos, durante a entrevista coletiva. Afastado do trabalho há alguns anos, da cooperativa de café por problemas relacionados às articulações do joelho. Na fala do referido estudante podemos notar tanto a questão de seu afastamento

---

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.valor.com.br/valor-data/tabela/5800/inflacao>>. Acesso em: 29. 01. 2014.



quanto do motivo para voltar à escola:

**Marcos:** (...) Entrei numa firma, tô lá desde 1991 até hoje. Com eu afastei por problema de saúde, aí pensei vou estudar vou voltar pra firma. Esse é o motivo de eu voltar pra escola.

**Pesquisador:** qual é o nome da firma que você trabalha?

**Marcos:** cooperativa de cafeicultores.

**Pesquisador:** mas atualmente você falou que está?

**Marcos:** afastado. Vai pra quatro anos.

**Pesquisador:** você poderia contar pra gente o motivo desse afastamento ou não?

**Marcos:** já fiz cirurgia, tô com (inaudível) nos dois joelhos. Aí *como a sacaria não precisa de escola né*, então pra mim voltá pro serviço precisa trabalhar no escritório ou supervisor de alguma coisa precisa... (estudo) (DEPOIMENTO do **aluno Marcos** em entrevista coletiva)

O trabalho deste aluno na cooperativa é carregar as sacarias de café para a estocagem, o que exige grande força física e pouco estudo. Como os problemas nos joelhos são resultado de excesso de esforço físico prolongado, foi afastado por não tem mais condições de exercer esta atividade de “carregador de sacarias de café”. Para voltar ao trabalho, precisa encontrar uma função dentro da empresa que não seja preciso fazer o esforço físico que fazia no passado. Como não tinha nível de escolaridade suficiente para assumir uma função no escritório da empresa, como foi dito, se viu obrigado a voltar para a escola. Neste subitem apresentei algumas palavras/temas que estão recorrentemente presentes nas falas dos (as) alfabetizados (as) e que refletem a cultura e a história de vida dos mesmos, os percalços enfrentados e superados. Estes caminhos e descaminhos são analisados no próximo item.

### **3.4. Os Educandos (as) Trabalhadores (as): trajetória escolar excludente, vida de trabalho árduo e oportunidades de mudança.**

Os excertos das falas de um aluno e de uma aluna da sala do PME A / EJA, citados no início deste capítulo, e todas as reflexões sobre a história da alfabetização no Brasil, a concreta realidade de exclusão que ainda vivenciamos me levam a realizar uma reflexão sobre o(s) profundos(s) significado(s), sentido(s) que emergem, a partir do instante que iniciamos um duplo exercício: uma visão ampliada e microscópica, ou seja, uma “visão alargada” significa compreender o significado histórico-social dos trechos acima para além da vida de cada um e tentar exercitar uma análise simultânea com a trama histórica do país. Uma visão em pequena escala significa observarmos as fissuras que podem ocultar dados importantes sobre a trajetória de homens e mulheres concretos, que no passado viveram e ainda vivem dilemas cotidianos.

As frases impactantes nos revelam a imperiosa necessidade de optar pelo trabalho e a sobrevivência familiar, onde a escolarização tornou-se impossível, inviável, dada a dureza das condições econômicas de vida. Já na infância, assumem-se responsabilidades excessivas do ponto de vista físico, já que o “corpo-criança” se viu obrigado a lavrar a terra. A oportunidade de ir à escola passou ao longe no horizonte de vida. As frágeis mãos que deveriam ter segurado o lápis e ter em posse, os cadernos, empunharam a enxada fazendo com que as mãos pequeninas ficassem calejadas e ásperas. Portanto, precocemente educados no labor, na agricultura de subsistência: preparar o solo, semear, tratar a cultura removendo as ervas daninhas e esperar o ponto de colheita, realizando-a com os próprios braços. Esta é a escola que frequentaram. A pobreza é a realidade concreta:

Eu sou do Vale do Mucuri. Quando lá, na época que eu nasci lá fui crescendo, eu não tive a oportunidade de estudar (...). Às vezes assim, minha mãe até esforçou pra me por na aula né? Mas como é uma região muito escassa e às vezes ia um professor e, por causa de ser muito difícil, aí eles ficava no mínimo (no máximo) uns dois, três meses. Aí a gente ia, minha mãe que colocou na escola, eu tinha oito anos de idade. Mas aí não deu pra aprender porque a professora foi embora e ali a gente foi ficando sem estudar e eu não tive a chance de estudar. (DEPOIMENTO da Aluna **Célia**, Entrevista Coletiva, 2013).

A região escassa, em destaque, a qual ela se refere é a região do Vale do Rio Mucuri, em Minas Gerais, parte do Estado historicamente conhecida pela pobreza. As dificuldades enfrentadas eram tantas que os professores enviados para aquela região não permaneciam tempo suficiente para que os educandos tivessem uma escolarização contínua. Célia, assim como outros educandos, conviveu com o difícil acesso à alimentação, à moradia e, mais uma vez a chance de ir à escola não era viável. O que realmente provocava a sazonalidade, a curta permanência dos docentes na região onde a Aluna Célia viveu sua infância e juventude pode ter sido a precária estrutura escolar e a quase ausência de condições de exercer a docência, na alfabetização das crianças locais. Foi imperativo que as crianças trabalhassem ao invés de frequentarem a escola. Atualmente, com toda a legislação existente, como o Estatuto de Criança e do Adolescente<sup>117</sup> que em tese prevê a proteção da criança contra a exploração infantil, e protege o adolescente do subemprego, é inaceitável a existência de crianças lavrando a terra, ou empregadas em qualquer tipo de serviço. Todavia, estava em jogo a existência material da família.

---

<sup>117</sup>

Lei nº 8069 de 13/07/1990.

A pobreza e o analfabetismo são problemas seculares no Brasil. É geracional<sup>118</sup>, pois, não seria uma temeridade afirmar que os pais da aluna Célia também fossem “vítimas” do analfabetismo, sem a oportunidade de frequentar a escola. Parece-nos que, no vídeo, a culpa de não frequentar a escola é da própria família. Entretanto, tanto aquela família retratada na obra cinematográfica de curta metragem quanto às famílias reais não podem ser, de maneira alguma, “acusadas” de contribuir com o aumento das estatísticas do analfabetismo. Vivem em estado de penúria, completamente alheios a qualquer benefício governamental. Em outras palavras, fazem parte de uma estrutura social enormemente desigual, na qual a imensa camada de pessoas pobres é esmagada pela pequena camada de pessoas ricas que concentram a maior parte da riqueza do país. Vivendo concretamente a pobreza, a mãe de Célia viu-se em uma encruzilhada. Como a própria aluna disse, sua progenitora esforçou-se para enviá-la para a escola. Abaixo, mais um exemplo da completa ausência de oportunidade de ir à escola, relatado por outra aluna:

Não tive a oportunidade de estudar porque a gente morava na roça. Aí eu perdi meu pai antes de vir para a cidade. Mais minha mãe não, pois nós na escola. Foi trabalhar porque a situação ficou difícil! Então continuamos sem escola. (DEPOIMENTO de Cecília, 65 anos, na Entrevista Coletiva, 2013)

Verificamos que a família da Aluna Cecília sofreu um forte impacto com a perda de um dos membros, “o chefe” da família, antes da realização da mudança para a cidade. É fato ainda que, se observarmos as histórias das Alunas Célia e Cecília, é clara a percepção de um ponto comum: a ausência paterna. E mesmo com a presença deste, as mulheres não possuíam salário próprio. Trabalhavam arduamente tanto ou até mais que os homens, mas não recebiam. Nos dias de hoje, frequentemente, não se aceita está prática. Se um determinado casal de “caseiros” vivem em uma pequena propriedade, por exemplo, há salários distintos, cada um recebendo pelas atividades que exercem. A aluna

<sup>118</sup> O filme “Vida Maria” vem ao encontro de minha afirmação acima: A animação traz a história de Maria José, de cinco anos, obrigada a largar a escola para trabalhar. “*Ao invés de ficar desenhando o nome*”, A menina é obrigada a ajudar nos afazeres de casa, tradicionalmente destinados ao sexo feminino. Abandonando a escola por obrigação, Maria José vai trabalhando e crescendo, torna-se adolescente, começa a namorar, casa-se e fica grávida. Assumindo então o papel de mãe e esposa. A vida de Maria José e sua filha Lourdes têm um ponto em comum: o abandono da escola, o analfabetismo e a pobreza. Ambientado no Nordeste do Brasil, mais precisamente no sertão do Estado do Ceará, onde se passa o enredo, esta animação revela uma realidade concreta ainda atual. A maior porcentagem de analfabetismo no Brasil se encontra na citada região. VIDA MARIA. Gênero: Animação. Direção: Márcio Ramos. Produção: Joelma Ramos e Márcio Ramos. Co-Produção: Trio Filmes, VIACG. Roteiro: Márcio Ramos. Duração: 9 min. Ano: 2006. País: Brasil. Formato: 35 mm. Local: Estado do Ceará. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=-QQel\\_OpTcs](http://www.youtube.com/watch?v=-QQel_OpTcs)>. Acesso em: 31 jul 2013.

Célia, apesar de uma vida marcada por extremas dificuldades manteve vivo o sonho de poder estudar.

Foi assim. Eu sempre tive vontade de estudar né. Aí eu sempre trabalho lá no meu serviço, eu tenho um colega de serviço né. Aí eu falei que queria estudar, aí queria encontrar escola pra eu poder começar a estudar que é o meu sonho né? Aí ela pegou e ela muito inteligente, conhece muito as coisas, as escolas tudo, que ela nasceu aqui. Aí ela falou: “vamo procurá”. Aí ela começou a ligar nas escolas. Ligava numa... Até que ela ligou aqui né. Aí ela pegou o endereço, tudo direitinho né? Aí quando ela foi no outro dia, deixa eu ver se...foi no mesmo dia. Aí eu vim né, aí querendo, eu cheguei, foi na rua de lá, daí eu bati tanto no portão. Aí justo minha professora Oi... Aí eu peguei e falei (que queria estudar). Não! Você pode vir! E foi assim. **Mas eu corri atrás**, ela me ajudando e até que deu certo! (DEPOIMENTO da Aluna Célia, Entrevista Coletiva, 2013)

Quando visitei Célia em sua casa no Bairro Morumbi, confirmou que seu objetivo era ser “obreira”, ou seja, ser uma “trabalhadora” da obra de Deus na igreja evangélica que ela frequenta. Ela me disse que conversou com o pastor a respeito de seus planos e ele recomendou, segundo ela, que primeiro estudasse, aprendesse a ler e escrever para depois tentar ser “uma pastora”.

Dona Eva, idosa e aposentada não pôde ir à escola durante a maior parte da sua vida. Como filha mais velha da família, foi a que não frequentou a escola. De acordo com esta aluna, seu pai não a deixava que fosse para escola porque tinha que trabalhar. Viveu outro sofrimento:

Eva disse na sala de aula que casou com um homem que ela não gostava. “eu casei porque tinha que casar! Fazer o que?” ela disse. Não consigo imaginar o quão opressivo deve ter sido um casamento forçado. A aluna Eva não teve a oportunidade de ir a escola, excluída também do processo de escolarização formal. Além disso, foi obrigada a cumprir o papel de esposa, ter relações íntimas com alguém que ela não se afeiçoava. (CADERNO de Campo do Pesquisador, Observações da sala de Aula, 04/11/2013)

Esta nova descoberta sobre a vida da Dona Eva evidencia relação de gênero desigual. Não foi dada a esta aluna a possibilidade da livre escolha. A proposta de namoro e casamento foi feita, primeiro, para o pai e, depois, comunicada e imposta a ela. Muito jovem, viu-se em um único e opressivo caminho. Dizer sim ao pedido de matrimônio, mesmo que em seu íntimo, repudiava o enlace com um homem desconhecido.

No total de 19 educandos (as) na sala de alfabetização, praticamente 64% são de alunas trabalhadoras (domésticas / serviços gerais). Abordar esta questão de gênero é realmente necessário, diante do impressionante relato de dona Eva, que me marcou. Refleti esta situação por alguns dias. A cultura do silêncio e da opressão foram sentidas no espírito, na carne. Segundo ela, foi impedida pelo pai de ir á escola e impôs a ela o

casamento. Analisando este relato verifico que, para ela, a figura paterna não significou amor, carinho, cuidado, proteção. Foi uma violência fazer com que se casasse ainda muito jovem com um homem por quem não sentia qualquer atração.

Com relação à presença paterna, a família de José Augusto também sofreu com a morte do pai, como é relatado:

A gente também veio da roça, não teve **oportunidade** de estudar porque meu pai morreu. Nós éramos uma turma de dez, tive que abandonar o estudo pra ajudar a cuidar do resto dos irmãos. Então estudamos ano e pouco na roça e quando deu uma melhorada mesmo assim, tinha aula à noite. Aí a gente veio casá e com esse negócio a gente abandonô... (reformulou sua fala)... Não abandonou! Não tinha onde estudar mesmo na roça! E aí a gente saiu da roça, veio pra cidade e já foi trabalhando de motorista, viajando. Então agora que surgiu essa oportunidade. (DEPONENTE do Aluno José Augusto, Entrevista Coletiva, 2013, grifo meu).

Está explícita, a meu ver, a dupla jornada de trabalho infantil: o trabalho na roça e o trabalho em casa, que coube às meninas, as alunas Cecília e Eva. José Augusto precisou ajudar a mãe a cuidar nos irmãos mais novos. De acordo com este alfabetizando, não havia escolas na área rural onde vivia. Tal realidade revela o descaso do Estado em ofertar ensino público suficiente e adequado em áreas rurais. O motivo de ter voltado à escola parece estar diretamente ligado ao seu trabalho como caminhoneiro, mesmo que não tenha deixado explícito em seu depoimento. Quando perguntado sobre o retorno, ele afirmou que foi por “vontade própria! Sinceramente faz falta. Mais alguma (...) um pouquinho que a gente sabe, já tem as práticas, alguma coisa, faz falta. Mais porque a gente quer aprender mais alguma coisa” (Depoimento de José Augusto, Entrevista Coletiva, 2013). O aluno José Antônio nos revela sua realidade: “muitos anos na roça. Aí mudamos pra cidade e o prazo pra estudá era muito pouco, a responsabilidade era muito grande, a família, filho, essas coisas” (Depoimento de José Antônio, Entrevista coletiva, 2013). Releva-nos o motivo de ter procurado a escola:

Na área que a gente trabalha, a gente precisa de muito estudo entendeu? Fazendo orçamento. A gente mexe com paisagismo, entendeu? Então o estudo é muito importante. (...) mais aí eu tô estudando agora, tenho que pegá firme, tô com uns projetos aí e pra por o projeto pra frente, você tem que ter o estudo entendeu? Mais graças a Deus vô pegá firme aí, nós chega lá! (DEPOIMENTO de José Antônio, Entrevista Coletiva, 2013)

Este aluno, bem como o aluno Rodolfo que mencionarei logo mais à frente, possui um projeto e, para dar cabo do mesmo e atingir seus propósitos, “tem que ter estudo”. Para ele, o sucesso de seus planos está associado à escolarização. A aluna Luciana é doméstica e tem 42 anos. Voltou pra escola “porque quando eu era pequena, eu não tive

chance, morava na roça, então (...) vê se consigo tê mais eu pouco de estudo pra conhecer melhor” (Depoimento Luciana, Entrevista Coletiva, 2013). Esta aluna viveu o mesmo dilema de José Augusto, ao dizer que foi à escola “pouco tempo, uns seis meses mais ou menos, não tive tempo de terminá que a gente morava longe da cidade onde tinha escola. Aí foi esse tempo que eu tive escola” (Depoimento de Luciana, Entrevista Coletiva, 2013). Não havia escola próxima de onde ela vivia quando criança. Somente escola urbana. Era uma dificuldade imensa sair de casa na zona rural do município de Castelândia - GO e ir para o perímetro urbano da referida cidade.

A aluna Mara, do Estado do Maranhão, vive em Uberlândia-MG há vinte e cinco anos e não teve oportunidade de estudar no passado. “Estou tendo agora. É muito cansativo estudá depois dessa idade nossa, mais a gente vai tentando né porque sempre trabalhei fora, sempre na correria e nunca tive oportunidade de estudar”. (Depoimento de Mara, Entrevista Coletiva, 2013). Tive a oportunidade de falar da aluna Marta anteriormente. Todavia retomo a sua experiência de escolarização. Quando ela desanimou e saiu da escola para trabalhar na casa da patroa e “ajudá-la”.

Os anos passaram, eu casei, fui ter filhos né e tal. Aí agora, uns anos atrás que eu. Mas até lá na escola, eu aprendi alguma coisa, escrever meu nome, o alfabeto. Aí com isso eu fiquei. Sempre meu marido cuidava de tudo! E aí que quando uns anos pra trás, eu resolvi a voltar, aí voltei. Mas o problema no braço, eu não dei conta. Aí tou aqui né, tô aprendendo muito, já aprendi muita coisa! (...) vou aprender muito mais se Deus quiser! (DEPOIMENTO da Aluna Marta, Entrevista Coletiva, 2013)

Matilde também vivenciou o duro trabalho nos cafezais:

Quando eu era pequena *não tinha condições de estudar*. Meus pais tinham que trabalhar e nós íamos juntos, ficávamos debaixo dos pés de café brincado enquanto eles trabalhavam (Depoimento da Aluna Matilde, roda de conversa realizada em 04/11/2013)

Não havia condições econômicas que permitissem a permanência de Matilde na escola e, antes de atingir a idade mínima para que começasse a frequentar a escola, não havia locais próprios para deixar as crianças, como as creches públicas que temos atualmente no Brasil e que prestam um papel fundamental para famílias, para mães solteiras de menor poder econômico que não podem financiar uma vaga em creche privada. As creches hoje fazem parte do sistema de ensino..

A aluna Olívia nasceu na área rural do município de Uberlândia-MG em 1946. E também não pode frequentar a escola. A necessidade do trabalho na roça e a impossibilidade de financiar os estudos deixaram-na excluída. Leiamos o depoimento:

**Dona Olívia:** eu tenho 67 anos né! A gente morava lá na roça né! Trabalhava, mas só tinha escola particular. Não tinha escola pra, naquele tempo pra nós não! Aí depois?

**Pesquisador:** era só escola particular?

**Dona Olívia:** era só escola particular. E nós era seis filhas mulher, tinha que trabalhar todas na lavoura. Então nos não estudo. Uma vez meu pai, pois nos lá na escola, deixou só oito dias. Mais como ele queria que nos trabalhasse na lavoura e era particular, ele não deixou a gente estudar. Então ficávamos nós lá trabalhando. Casei lá na roça, tive três filhas e depois meu marido faleceu e eu com as três filhas eu mudei aqui pra cidade. E fui trabalhar só trabalhar. Comecei dia e noite. E aí também não tive oportunidade de estudar aqui porque tava trabalhando. Mais porque a gente tivesse procurado um jeito, às vezes estudava. Mais a escola, eu não sabia nada pra entrar na escola. Mas também não podia largar as meninas sozinhas né? E aí depois, fiquei aqui trabalhando. Com um tempo, depois de eu já velha, a minha neta veio estudar e me contou dessa escola aqui. Aí eu já vim pra cá estudá. Aí gostei muito né? E tô achando bom. (DEPOIMENTO da aluna Olívia na entrevista coletiva, 2013)

O período de permanência da aluna Olívia na escola quando era criança foi extremamente curto, apenas oito dias. Era preciso trabalhar na lavoura. Então foram retiradas da escola. Outro ponto era a mensalidade escolar, por se tratar de escola privada. O pai das seis meninas, entre elas a aluna Olívia, decidiu mantê-las na lavoura. Casada, com filhas e a morte do marido, mudou-se para o perímetro urbano da cidade de Uberlândia. Esta mudança não alterou em nada a intensidade do trabalho e o problema relativo à escola. Ela teve uma segunda experiência quando fez “o MOBREAL três meses, mas a escola fechou”. (Aluna Olívia, roda de conversas do dia 04/12/2013). Tendo que sustentar, sozinha, as filhas, não houve mais possibilidade de estudar após o também curto tempo no Mobral. Olívia voltou pra escola após a sua aposentadoria. “Aqui na escola faz três anos que eu frequento. Às vezes é difícil, a luta não é fácil!” (Aluna Olívia, roda de conversas do dia 04/12/2013).

O depoimento da aluna Rosane, 53 anos, é interessante. Ela frequentou a escola por anos a fio. Todavia, segundo sua fala, não aprendeu a ler e escrever. Por não aprender ela diz o motivo de retornar à escola:

*Voltei a estudá porque eu tive escola muitos anos né, até os quinze anos eu estudei, mas não consegui aprender. Conhecia todas as letras, mas não sabia juntar! Aí por isso que voltei a estudá!* (Depoimento da Aluna Rosane, 53 anos, 2013).

Por meio da análise que fiz de seu depoimento, na atividade da roda de conversa, Rosane parece colocar em si mesma a responsabilidade por não ter aprendido a ler e escrever. Além disso, a situação econômica de sua família não lhe oferecia a oportunidade de permanecer na escola. Não havia orçamento mínimo para adquirir o que

para nós hoje é o básico:

Quando eu mudei pra cá (Uberlândia-MG) tinha 10 anos, aqui (Bairro Santa Mônica) era tudo mato e buraco. *Éramos muito pobres (...) minha mãe não tinha condições de dar uniforme, aí minha mãe comprou tecido para fazer as bermudas e ganhamos a camiseta.* A gente num colégio que tínhamos que atravessar a ponte. *Com 14 anos eu desisti, não aprendi.* A professora falou pra minha mãe pra eu não desistir que eu tinha dificuldade. Naquela época não tinha APAE. Se tivesse eu ia! (Depoimento da Aluna Rosane na Roda de Conversas realizada em 04/11/2013)

A extrema pobreza sofrida foi um enorme obstáculo para ela e sua família. No momento que a aluna Rosane citou o tecido comprado por sua mãe, eu me lembrei das histórias contadas pela minha mãe quando meu avô saía do “sítio”, como se diz no interior do Estado de São Paulo, para ir até a cidade de charrete fazer a “compra do mês” e comprar tecido para que minha avó costurasse roupas para todos e todas. Foi observando e ajudando minha avó que minha mãe aprendeu a costurar, fazer “remendos”, colocar botões, fazer a “barra das calças”. Faziam-se reparos nas peças de roupas até o quanto fosse possível para economizar.

Atualmente vivemos o “*mass-produced*” (produzido em massa) e, quase sempre pensamos que não compensa pagar um “reparo”. Deixamos de utilizar determinada peça de roupas e compramos outras. Com extrema dificuldade as outras irmãs da aluna Rosane conseguiram concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio, galgando profissões consideradas de “mais valor”. Ao contrário, ela é “lavadeira e passadeira, ganhei essa maldita profissão” (Aluna Rosane, 53 anos, 2013). Em conversa com a professora Antônia, eu obtive a informação de que ela se sentia inferiorizada por não ter finalizado sua escolarização e por não ter o mesmo “status” conquistado pelas irmãs.

Perceber-se inferior provocou um quadro depressivo. De acordo com a professora, ela mesma fez um trabalho de recuperação da autoestima, por meio de conversas, fazendo-a compreender que ela não era um “indivíduo menor” do que os outros pelo fato de não ser alfabetizada e não ter o mesmo prestígio profissional de suas irmãs, e que devia dar o valor a sua profissão de doméstica. Rosane afirmou que estar na escola, em sala de aula e na presença dos amigos e colegas de classe ajudou-a a superar esta fase depressiva.

A aluna Teresa nasceu em Várzea da Palma, Norte de Minas Gerais, e vive em Uberlândia há aproximadamente dois anos trabalhando como serviços gerais. Esta aluna foi bastante direta:



Eu fui casada com um grande analfabeto e na época eu era analfabeta e **ele me humilhava** muito. Hoje eu não sou analfabeta e ele é. Através dessa escola aqui. Então hoje eu carrego com muito orgulho. Agora eu faço que nem a dona aí (refere-se à aluna 2). Não tenho vergonha também de falar. Você já viu a carne falar do toucinho se era dois analfabetos? Ele **desfazia de mim!** (sentindo raiva). Isso eu falo pro cês. Eles são quatro irmãos e as duas cunhadas dele (do ex-marido) todas sabia lê. Ele jogava na minha cara: se chegá uma carta na casa de Maurício, a mulher dele sabe ler! Se chegá na casa de Padrinho, a mulher deles sabe ler. Eu não minto pro ceis não! Eu sou vingadeira. Quando foi um dia, eu passei no local que eu morava e eu escrevi lá, soletrando escrevi. Escrevi e falei pra minha menina, seu não era analfabeta. Escrevi isso assim. Isso ta certo? Ela falou: tá certo maíinha. (DEPOIMENTO da Aluna Teresa, Entrevista Coletiva, 2013).

Esta aluna foi vítima do desrespeito por parte do ex-marido. Todavia é interessante notar que, de acordo com Teresa, seu ex-marido também era e ainda é uma pessoa que não sabe ler e escrever. Ele a “humilhava” por ser analfabeta. Todavia ele não se percebia também mergulhado na cultura do silêncio, por estar na mesma condição. O oprimido praticava a opressão. Quando perguntada sobre o motivo de retornar à escola, disse:

Justamente por isso! Eu comecei a estudar lá na minha terra sabe? Quando eu vim de lá do norte, eu já sabia lê sabe? Eu já estudava lá nesse mesmo grupo que eu estudo que existe em toda a região, você sabe? Então **eu tinha aquele trauma na minha mente por essa humilhação que eu acabei de te falar. E aquilo me machucou (...)** esses dias minha mãe pegou eu chorando. **“fui humilhada porque a senhora não ligou de me por na escola. A senhora só me ensinou a trabalhar”**. Porque eu dentro de uma casa vou fala pra você, na hora da limpeza. Mas não ligou com escola não. A mais velha (ela mesma, a aluna 15) foi só trabaia e os mais novos tudo sabe porque ando nos meus braço, tá tudo criado hoje. (DEPOIMENTO da Aluna Teresa, Entrevista Coletiva, 2013, grifo meu)

A aluna Teresa “culpou” sua mãe por não tê-la mandado para escola, “a senhora só me ensinou a trabalhar” (Entrevista Coletiva, 2013). Esta fala me remeteu a certo conservadorismo do vídeo “Vida Maria”, mencionado neste trabalho. A situação tratada naquela produção fílmica se aproxima muito da realidade desta aluna e dos outros educandos. A mãe desta aluna não ligou de pô-la na escola porque, com certeza, não foi alfabetizada e não enxergava a necessidade de matricular a filha no colégio. Todavia, a aluna 15 afirma que somente ela não foi à escola, em oposição aos outros. Como dona Eva, ela só trabalhou e cuidou dos irmãos mais novos que, diferentemente dela, sabem ler e escrever. As primogênitás Eva, Marta e Teresa e o primogênito, José Augusto, foram “sacrificadas (os)” para assumir a responsabilidade de tomar conta das crianças. Outro ponto a ser analisado é que todos e todas advêm de famílias numerosas. O aluno José Augusto disse que sua família era uma “turma de dez”. A aluna Olívia me disse que eram seis irmãos.

O aluno Ronaldo foi um “andarilho”, passando por outras regiões, outras cidades até

se estabelecer em Uberlândia:

É até difícil explicar porque eu nasci na Bahia, mais como nós somos muita gente, nascemos lá e vim de lá criança. Meu pai ficou coma a gente lá. Foi preso, ficou nove anos na cadeia. Minha mãe trabalhava pra pode cuidar de nós. Eram nove irmãos. Ele trabalhava de dia e dormia na cadeia À noite. Aí minha mãe pegou, arrumou um caminhão. Na hora que ele saiu de manha da cadeia, nós viemos pra Goiânia. Ficamo em Goiânia muito tempo trabalhando. De Goiânia depois nós fomos pra Paracatu. Aí como nos lá, a gente nasceu na Bahia, eles marcava só o dia que a gente nascia. Porque nós somos treze irmãos, só teve dois que foi pro hospital, os outros o meu pai mesmo fazia o parto com a minha mãe. Aí nasceu um sete meses, teve que ir pro hospital. E outro que nasceu muito doente também. Aí pegamos, viemos pra Paracatu. Lá foi onde estava já tinha dez anos de idade. **E nós éramos muito irmão, muito pobre, por que são treze irmão. Não tinha como nós estudá. Escola perto tinha, mais se nós fosse à escola, o meu não dava conta de tratar de nós tudo!** Então, eu desde os sete anos de idade, já trabalhava com meu pai, fazia pouca coisa, mais já ajudava, levava água, um café, um cigarro, e tudo mundo trabalhava ajudava ajudando minha mãe também, cortando lenha de machado. **E aí foi rodando o mundo aí.** Agora eu cheguei aqui em Uberlândia em 2001, e como meu serviço na firma, tem sete ano que eu trabalho lá na Luiz Rezende. Não sabia ler nem meu nome. Aí comecei, entrei lá como serviços gerais. Trabalhava lá lavando banheiro, fazendo limpeza. Aí eles pegaram, viu que eu ia desenvolvendo muito dentro da empresa, fazendo limpeza, trabalhando de máquina e tudo, aí eles pegou e falou pra mim começar a estudar. E agora to com, comecei em 2007. Comecei estudar lá na Ilda Leão Carneiro. Estudei com a **professora Y.** Foi muito difícil porque eu não sabia escrever nem meu nome. Era muito difícil pra poder a gente pegar a caneta. Eu fiquei muito empolgado, porque era muito bom tá lá, porque eu precisava da escola. Por que a gente tem condições de comprar uma moto, comprar um carro e não tinha como comprar porque não era habilitado, não sabia ler também, não tinha como andá, sem estudo não tem como a gente dirigir, andar no mundo aí! (DEPOIMENTO do Aluno Ronaldo, Entrevista Coletiva, 2013, grifo meu)

Este aluno, assim como os outros precisou “abandonar” a escola para trabalhar. Estudar, trabalhar para sobreviver? Como a família era numerosa, era preciso de todos os braços disponíveis para “alimentar todas as bocas”. Este aluno fez um longo e tortuoso caminho do Estado da Bahia para Goiânia-GO, depois para Paracatu-MG, até se mudar para Uberlândia, em 2001. Voltou a trabalhar por “pedido” da empresa onde trabalha até atualmente. Dissemos em outra oportunidade neste texto que o aluno 16 valoriza o fato de ter liberdade para andar por onde quiser na cidade, agora que consegue ler e escrever. Conseguiu sua Carteira Nacional de Habilitação e adquiriu uma motocicleta com a qual vai para escola. Houve melhorias significativas para este aluno.

O aluno Rodolfo afirma que teve a oportunidade de estudar. No entanto salientou que “não gostava da escola”. Possui uma experiência fragmentada de abandonos e retornos. Mas em sua fala, ele também afirma que começou a trabalhar aos 09 anos de idade. Este ingresso precoce ao mundo do trabalho pode ser a explicação para este “desinteresse” com relação à escola. Na verdade ele não encontrava sentido, uma utilidade para que permanecesse na escola. Ele diz o seguinte:

**Rodolfo:** eu tenho 47 anos, trabalho como pintor autônomo e sobre assim em estudar, se eu disser assim, que eu não tive a oportunidade, eu vou ser realista. **Mas eu nunca gostei da escola né! Às vezes eu tava estudando e aí começava um mês, dois meses já faltava. Há não vou estudar mais não! Tenho profissão, ganho meu salário. Mas só que eu pensava errado.** A partir do momento que o tempo passou aí eu fui né, prestando atenção nas coisas, sem estudo a gente não somos nada. Qualquer trabalho que seja a gente já tem que ter estudo e nesse motivo eu estava em casa, aí o Zé Antônio passou lá um dia, falou: “olha, é que, porque antes eu estudava na, com a Dona vera. Isso tem mais ou menos sete pra oito anos. Aí eu peguei falei: “não vô estudá mais não! Parei!” aí hoje eu vejo que me falta. E também quero tirar carteira. Tenho moto e não posso ficá andando aí eu peguei mesmo nesse propósito, sabe? De estudar e quero vê que Deus abençoando que até no máximo seis meses eu já tô sabe? trabalhando assim pra mim, tá muito trabalho também igual meu tipo de trabalho, orçamento essas coisas, tem que tá dependendo das pessoas. E totalmente não é bom a gente ficar tudo dependendo dos outros. E aí nesse propósito que eu tô mesmo de sair daqui lendo e escrevendo e deus abençoe conquistar algo que eu tenho em mente pra conquistar. Que eu vim de Tupaciguara, eu moro aqui tem 44 anos. Eu vim eu tava com três anos de idade. Eu moro no Santa Mônica e...é isso sabe... é o que eu tenho a dizer (DEPOIMENTO do aluno Rodolfo, entrevista coletiva, grifo meu)

O aluno Rodolfo tem dois propósitos: um deles é tirar carteira de habilitação porque possui uma motocicleta e não pode usá-la. O segundo motivo está relacionado ao trabalho de pintor autônomo. Ele não quer continuar a depender de outras pessoas para fazer seus próprios orçamentos nos serviços de pintura. As histórias acima sobre a escola, a vida de trabalho e algumas das motivações que fizeram com que voltassem à escola foram obtidas por meio da entrevista coletiva, que apesar de ter ocorrido em grupo, cada participante trouxe um depoimento pessoal. O aluno Valter é aposentado e trabalha como pintor. Infelizmente ele não esteve presente nas atividades que realizei em sala de aula, tanto na entrevista coletiva quanto na roda de conversas.

Finalmente, a aluna Zélia tem 43 anos. Mora no bairro Santa Mônica e trabalha na portaria de um prédio na Avenida João Pinheiro, no bairro Martins, em Uberlândia. Resumiu sua realidade de vida desta maneira:

Eu voltei a estudar porque **eu tenho necessidade no meu serviço, exige muito estudo.** Quando eu era mais nova, eu não tinha a oportunidade de estudar, porque meu pai sempre morou na roça. Quando a gente veio do interior, a gente não teve a oportunidade de estudar e **eu voltei porque eu preciso aprender** e também porque gosto de aprender a ler, escrever. É isso! (DEPOIMENTO da Aluna Zélia, Entrevista Coletiva, 2013, grifo meu)

Zélia afirmou para mim que voltou a estudar “foi por vontade própria. Não porque alguém no meu serviço me exigiu que eu estudasse, não foi isso. Porque eu mesmo me senti na obrigação de voltá pra qui” (Zélia, Entrevista Coletiva, 2013). Pode-se afirmar que as obrigações ligadas ao seu cargo na portaria de um condomínio estão diretamente ligadas ao retorno à escola. O porteiro entrega correspondências, atende e libera a

entrada de prestadores de serviços, fiscaliza a entrada e saída de veículos por meio da verificação das placas dos automóveis etc. Para permanecer com este cargo, foi imperativo que voltasse a estudar, mesmo que tenha negado que foi “obrigada” por alguma pessoa ligada ao seu trabalho.

O intuito era que esses conjuntos de depoimentos pessoais pudessem abrir caminho para a construção de uma análise crítica por parte dos educandos, a partir da construção de uma trama histórica em comum, tecidas com os fios de suas próprias histórias. Para alcançar esse objetivo é preciso a práxis de um diálogo realmente democrático para que se rompa verdadeiramente o silêncio e promova a abertura de canais de comunicação horizontais. A comunicação verticalizada é característica oposta da educação libertadora. Na perspectiva da verticalização, que não é a nossa, um lado “faz os comunicados” e outro apenas “recebe-os” de maneira “quietista” Freire (2011). Por meio deste ponto de vista é que realizei a roda de conversa como momento e lugar propícios para o desvelamento de histórias de vida e de escolarização.

### **3.5. A Roda de Conversa: a Prática do Diálogo sobre as histórias de vida e de escolarização**

A roda de conversas foi realizada no dia 04 de Dezembro de 2013, na Escola Lírios do Campo, após a autorização da professora Antônia e resposta positiva por parte dos educandos participantes. Foi feito os preparativos para a roda e a mesma se iniciou às 19h40min. Poderíamos ter começado mais cedo, mas aguardamos a chegada de educandos que rotineiramente chegam atrasados devido aos seus horários de trabalho e o deslocamento até a escola. Quando todos os participantes e as participantes entraram na sala, pedi que construíssem um círculo, ou melhor, uma roda, para que iniciássemos a atividade. A construção demandou alguns minutos, pois não estavam familiarizados com aquele tipo de organização das mesas e cadeiras em sala de aula.

Durante todo o ano letivo de 2013, foi a única vez que se fez aquele tipo de formação. Estavam e estão familiarizados com a formação em fileiras, desenho típico da educação tradicional que não oferece condições para uma maior interação, contato entre os participantes. A formação da roda, lembrando um círculo, permite a visualização face a face, todos e todas lado a lado, próximos.

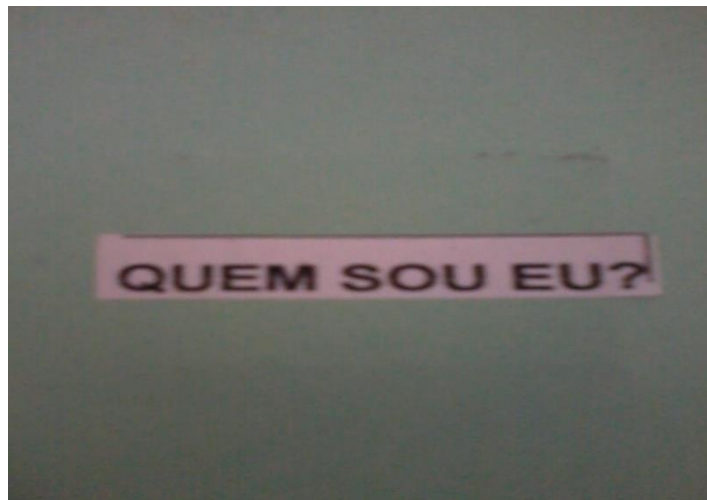
Após a acomodação dos participantes, iniciei os preparativos para a prática da roda propriamente dita. Eu fiz questão de estabelecer uma diferença entre a atividade da “Entrevista Coletiva” e a “Roda de Conversas”. Na entrevista com todo o grupo de

educandos e alunas do PME A objetivei a captação, por meio de gravação de áudio, de histórias de vida e de escolarização, ou seja, das experiências que tiveram ao passar pelos bancos da escola, por mínimas que fossem. A entrevista foi o primeiro momento onde os educandos puderam falar ouvir e serem ouvidos. Foi o momento de “quebra do silêncio”, em outras palavras, puderam falar sobre si mesmos, descortinando memórias, histórias de suas vidas e realidades. Tanto a entrevista coletiva quanto a roda de conversas foram dois momentos dos atos de conhecer.

Todavia, na roda é estimulada a construção de pontos de vista, de opinar, criticar e problematizar, ou seja, a práxis do diálogo com o intuito maior de conhecer de cada um e cada uma e de grupo como um todo. A entrevista coletiva caracterizou-se pela gravação de depoimentos. Destaquei que na roda eles e elas estavam livres para opinar, concordar e / ou discordar. Em suma, a práxis do diálogo. Além deste detalhe, a roda era o momento da prática da “devolução” e “coletivização” das informações obtidas na entrevista coletiva e nas observações da sala de aula, ao longo do ano letivo de 2013.

Feita esta exposição, distribuí aos participantes uma cartolina cortada no formato de um quadrado, como se fosse um livro de bolso. Na parte exterior estava fixada uma pequena pergunta: “Quem sou eu?”. No interior da cartolina estava fixado um pequeno espelho. A proposta foi a seguinte: ao abrir a cartolina os participantes visualizariam suas feições no espelho. Nesse momento chave eu fazia a pergunta “quem sou eu?”, mesmo após a leitura. Abriria desta maneira, a roda. Alguns participantes abriram e fecharam a cartolina rapidamente. Eu pedi que abrissem novamente e que se olhassem no espelho por mais um pouco de tempo e refletissem sobre a pergunta lida por eles e refeita por mim.

**Imagem 1 - Exemplar da cartolina em forma com a Questão de Aquecimento**



**Fonte: imagem produzida pelo autor.**

**Imagem 2 - Exemplar do Espelho fixado no interior da cartolina em formato quadrangular**



**Fonte: Imagem produzida pelo autor.**

Sorrisos discretos e um momento de silêncio, um silêncio parecido com aquele relatado por Freire em sua conversa com um camponês na Zona da Mata pernambucana. Falar sobre nós mesmos parece uma tarefa fácil, mas não é. Durante a parte do desenvolvimento da roda, três alunas não estavam presentes no início da atividade. Elas estavam em outra sala fazendo uma avaliação de conteúdos de História e Geografia. Nos dias anteriores, 02 e 03 de Dezembro de 2013, elas haviam feito avaliação de Língua Portuguesa (o aprendizado da leitura e escrita) e Matemática. Na Quinta-Feira, dia 05 de Dezembro de 2013, elas fariam a avaliação de Ciências. Estas avaliações visavam verificar se aquelas alunas (Matilde, Rosane e Zélia) estavam preparadas o suficiente para ascender a Quinta Série (6º Ano) do Ensino Fundamental, ou seja, se estavam habilitadas a deixar a fase de alfabetização.

As alunas Matilde, Rosane e Zélia retornaram para a sala durante a realização da primeira etapa da roda, de responderem a questão. Elas tomaram seus lugares e pegaram as cartolinas e realizaram a tarefa de se olharem no espelho e contribuíram para a atividade. Todos os educandos participantes presentes (11 educandos (as)) responderam a questão:

**Aluna Célia:** tenho vinte e cinco anos que moro aqui, solteira, 51 anos. Estou namorando firme, se Deus quiser no próximo ano eu caso. Costumo dizer que meu lápis foi a cabo da enxada e o caderno foi a terra. Hoje tive oportunidade de estudar, amo minha professora,

gosto dos meus colegas. Frequento a escola há 03 anos. Eu com vontade de estudar então uma colega de trabalho falou de começamos a ligar nas escolas e ver quais tinham aula, foi uma procura.!

**Aluna Cecília:** nasci e fui criada aqui na cidade, tenho 65 anos, não tive oportunidade de estudar antes. Sou casada duas vezes e viúva duas vezes.

**Aluna Eva:** viúva, estou há quatro anos na escola tentando, vendo se aprendo alguma coisa. Sou aposentada, não tive a oportunidade de frequentar escola porque ajudava meus pais, bóia-fria. Estou “pelejando” porque não é fácil, cabeça de velho é difícil. A professora ajuda muito. Mora no Santa Mônica.

**Aluno José Augusto:** moro no Santa Mônica, trabalha de motorista a 14 anos, casado a 37 anos. Quando criança frequentou a escola somente 01 ano, larguei a escola depois que meu pai faleceu.

**Aluna Luciana:** sou a Aluna 7 de Goiás, moro aqui 03 anos e meio. Eu trabalho de diarista. Sou amasiada, tenho três filhos, 42 anos. Começou estudar este ano.

**Aluna Marta:** 65 anos, casada a 46, tenho três filhos. Como fiquei sem mãe fui ajudar papai a cuidar dos meus irmãos. Nasci aqui, mas morava em uma usina de cana-de-açúcar. Voltei pra cá (Uberlândia, na cidade de fato). Mora no Santa Mônica há quarenta anos. Primeiro fui para o Bueno Brandão, eu trabalhava na família Basco Guimarães. Aí faltava muito porque tinha que trabalhar (...) aí uns três anos no Tibery participou em projeto de alfabetização do Grupo Martins que oferecia apostila. Voltou estudar na escola Lírios do Campo, só que deu problema no braço e teve que sair. Voltou e hoje gosta, faz bem, gosta muito da escola.

**Aluna Matilde:** Quando eu era pequena não tinha condições de estudar. Meus pais tinham que trabalhar e nós íamos juntos, ficávamos debaixo dos pés de café brincando enquanto eles trabalhavam. Quando a gente era mais velhos, fomos trabalhar, a gente trabalhava em troca de comida!, Vivíamos na casa dos outros (trabalhando como doméstica). Nunca casei, tenho três filhos. Éramos muito pobres, sempre foi muito difícil. Hoje sou doméstica – trabalho no morada do sol. Faz muito tempo que estou aqui na escola, uns três, quatro anos, aqui no Bairro, eu moro há 30 anos.

**Aluna Olívia:** tenho três filhos, sete netos. Tinha muita vontade de aprender a ler, meu pai me deixou ir à escola oito dias, depois fiz o MOBREAL três meses, mas a escola fechou. Sou casada pela segunda vez, quando fiquei viúva eu tinha trinta anos, minhas meninas eram pequena e eu tinha que trabalhar. Aqui na escola faz três anos que eu frequento. Às vezes é difícil, a luta não é fácil (...)

**Aluna Rosane:** Quando eu mudei pra cá tinha 10 anos, aqui era puto mato e buraco,

éramos muito pobre (...) Minha mãe não tinha condições de dar uniforme, aí minha mãe comprou tecido para fazer as bermudas e ganhamos a camiseta. A gente num colégio que tínhamos que atravessar a ponte. Com 14 anos eu desisti, não aprendi. A professora falou pra minha mãe pra eu não desistir que eu tinha dificuldade. Naquela época não tinha APAE. Se tivesse, eu ia! Eu sou lavadeira e passadeira, ganhei essa maldita profissão. Eu fiquei com minha mãe, meus irmãos casaram. Eu gosto de vir a escola, gosto de todos. Vamos devagarzinho.

**Aluno Rodolfo:** tenho 47 anos, moro na 42 em Uberlândia, tenho dois filhos, moro no bairro Santa Mônica há 30 anos. Na verdade eu tive oportunidade de estudar, mas na época não quis. Então conversando com meu amigo, fiquei sabendo da escola. Estou aqui há sete meses, estou gostando, quero saber ler e escrever, porque depender das pessoas é muito ruim... Sou pintor de residências. **Eu comprei um carro e próximos anos quero tirar habilitação/carteira. Quero aprender, ser humilde. Temos que nos esforçar, se queremos aprender, temos que lutar para isso.** Quando minha mãe me colocou na escola, mas eu nunca gostei, comecei trabalhar com nove anos. Minha mãe era lavadeira, até escola particular ela pagou, mas não fui. Hoje tenho outra cabeça. Foi um tempo bom, só me arrependo disso.

**Aluna Zélia:** 44 anos, trabalho em um edifício. Viúva a 14 anos, três filhos, frequentou pouco a escola quando criança e retornou agora. Quando frequentei a escola era uma cidade próxima a roça que morávamos.

Por meio da Roda de Conversa obtive novas informações que demonstram a trajetória escolar dos educandos e aspectos da personalidade, dos grupos familiares, das relações afetivas, das culturas alimentares e do baixo valor do salário mínimo. A aluna Marta e Olívia frequentaram outros programas de alfabetização no passado, como o do Grupo empresarial Martins que atua no ramo de vendas no atacado e o Mobral de caráter governamental. De acordo com a aluna Rosane, ela permaneceu na escola até os 14 anos, mas como “não conseguia aprender”, decidiu desistir. Pude obter outros detalhes que reforçam a dureza da vida desses educandos e alunas, como a fala da aluna Matilde ao dizer que “quando éramos mais velhos, fomos trabalhar, a gente trabalhava em troca de comida! Vivíamos na casa dos outros” (Matilde Roda de Conversas, 2013). A aluna Eva fez um resumo de quão dura foi a sua vida de trabalho e que tipo de alimentação possuíam ao enfatizar que



Minha vida foi trabalhar, meu pai bebia muito. Trabalhávamos de domingo a domingo. Minha mãe socava dois sacos de café por dia. Às vezes comíamos o resto quando matava o porco a gente comia a pele, os pés, a cabeça os “restoio”. (DEPOIMENTO da Aluna Eva, Roda de Conversas, 2013)

Ela também nos revela o comportamento do pai que consumia bebida alcoólica com bastante frequência e a extenuante tarefa de sua mãe em socar duas sacas de café diariamente. Suponhamos que esta atividade era feita durante cinco dias da semana. Uma saca de café pesa 60 kg. Logo, a mãe da aluna socava 600 kg de café com as próprias mãos! Se esta atividade era feita nos sete dias da semana, ela retirava a casca de 840 kg de café manualmente com o uso do pilão, que também se usava para descascar o arroz! O quanto de força não era preciso para atingir esta quantidade.

Sobre a alimentação, a carne suína fazia parte da dieta cotidiana. Pode-se afirmar que a engorda de porcos, “cevar”, era atividade muito comum. Todavia, se a família da aluna Eva comia apenas “os restoio”, quem consumia as partes “nobres” do porco? Podemos inferir, com certo grau de certeza que o café beneficiado pela mãe de Eva não pertencia a ela de fato. Seguindo esta linha de análise, as melhores partes dos porcos eram destinadas ao patrão. Os pés e as cabeças dos porcos, não aproveitadas pelo proprietário, eram fontes de alimento essenciais para a família da aluna Eva.

Por outro lado, não podemos descartar a hipótese de que cevavam porcos “à meia”. Por meio dessa antiga prática, as “duas bandas” de um porco são divididas e destinadas a duas famílias, por exemplo. Se o núcleo familiar de Eva consumia pés, cabeça e a pele dos animais era a única forma de para extrair toda a proteína e gordura disponível, fundamentais para a nutrição do corpo humano. Mesmo que estas partes não possuam tanta carne quanto o lombo ou as costelas de um porco, podem evitar que, em tempos de escassez, uma família viva a realidade de fome.

Outro aspecto verificado na roda que não foi possível na entrevista foi a fala do aluno Rodolfo ao dizer que assistiu uma reportagem na televisão mostrando a vida de uma família que sobrevivia com apenas um salário mínimo. Este aluno fez um comentário crítico que, para ele, é impossível que pai, mãe e filhos possam sobreviver com aproximadamente R\$ 678,00, o valor do salário mínimo de 2013. Disse que o salário é muito pouco. Esta fala partiu do próprio aluno. Nestes pontos verificamos o que há de diferente na roda em relação à entrevista coletiva. Este comentário foi espontâneo, originando-se no processo de realização da atividade. Outros trechos trouxeram aspectos relacionados à personalidade como a viuvez de alunas, os filhos e as filhas, namoro e casamento, o falecimento de familiares, ou seja, a formação dos núcleos familiares e o

compartilhamento de alguns sonhos e objetivos.

Após completar a primeira etapa da Roda, passamos para a etapa dos comentários e opiniões. Enfatizei que aquele era o momento oportuno para que eles pudessem produzir suas próprias análises sobre o que havia sido dito por todos na primeira etapa do aquecimento, ao responderem uma questão profundamente pessoal. Ao tentar construir uma resposta para a o questionamento da cartolina com o pedaço de espelho em formato quadrangular, pensariam sobre o estar no mundo e com o mundo, como seres de relações que são. Esta etapa da roda de conversas foi, em minha opinião, a mais interessante e produtiva. Diferenciou-se da entrevista coletiva no que diz respeito ao início de uma visão crítica de suas vidas. Uma das alunas assim sintetizou:

Acho que a Matilde fez um retrato do que a maioria viveu (...). o nosso tempo os pais não preocupava. As mulheres naquela época não tinha direito era só cuidar de casa e de filho. Hoje muitos tem oportunidade e ficam brincando, não sabem o valor que tem (...) hoje ganha material, uniforme... é outra situação. Antes tinha que comprar tudo. (Depoimento da Aluna Marta na roda de conversa no dia 04/12/2013)

Marta tocou num ponto nevrálgico ao fazer uma análise da história de vida e de trajetória escolar de si mesma e do grupo ao ouvir a fala da colega Matilde. Naquela sala todos e todas viveram as desigualdades de oportunidade e a pobreza aguda. Como todos e todas vieram de famílias muito pobres, não possuíam condições financeiras de adquirir os materiais necessários para que tivessem acesso à educação escolar em igualdade de condições. Financiar a compra de uniforme escolar, materiais como cadernos, lápis, lápis para colorir, borracha e mochila era inviável para os pais. A renda familiar mal supria a aquisição de alimentos.

Como dissemos, as mulheres são em maior número. Abordar algumas questões de gênero é necessário. A aluna Marta faz questão de afirmar que “As mulheres naquela época não tinha direito era só cuidar de casa e de filho”. Esta era a função destinada às mulheres. Ela faz uma leitura crítica de seu próprio passado constatando as acentuadas desigualdades entre os sexos. Como ela se tornou órfã de mãe ainda criança e sendo a primogênita, coube a ela assumir responsabilidades de sua progenitora, uma mãe “substituta”.

A participante Marta mostrou capacidade reflexiva e crítica e “puxou” o fio comum do “novo da história” de suas vidas concretas. Outro participante, José Augusto, deu destaque ao que foi dito, afirmando que “era essa vida mesmo, situação precária”. Ainda disse que foi à escola por mais ou menos um ano e afirmou “larguei a escola depois que

meu pai faleceu”. (Depoimento na roda de conversa em 04/12/2013). Verifiquei uma grande semelhança entre o depoimento do Aluno José Augusto e das alunas Marta e Teresa. Com a ausência dos membros da família, pai e mãe respectivamente, assumiram tarefas maternas e paternas, ou seja, forçados a assumir a tarefa de cuidar dos irmãos e irmãs mais novos (as).

As palavras de José Augusto foram poucas, mas demonstram o vivido por aquele grupo de educandos do PME/A/EJA durante período significativo de suas vidas. A precarização das condições foi gritante. Viver uma “situação precária” resultou no abandono da escola. As condições econômicas deploráveis os excluíram da educação escolar. Permanecer na escola era, repito inviável. A vida social, ou seja, a vida destes homens e mulheres caracterizou-se pela quase imutabilidade econômica.

A adoção da roda de conversas visou caminhar na contramão de um tipo de raciocínio do determinismo histórico. Determinada (s) pessoa (s), ou grupo (s) de pensamento reacionário e fatalista dizem às outras: “você fulano está determinado a ser isso e você beltrano está determinado a ser aquilo. Vocês não têm escolha!”. Entretanto, todos e todas deveriam ter as condições e pleno direito de definir os caminhos de suas vidas.

Não podemos falar no surgimento de uma consciência histórica plena, mas, de certa maneira, a fala do aluno Rodolfo tenta romper com prática do descrédito em relação ao homem e à mulher em assumir suas próprias histórias, modificá-la e serem modificados por ela. Reflete mudança ao dizer que “tô com uma certa idade, mas idade não julga nada...o que julga é a cabeça da pessoa. *Se nós tem é...um propósito, se nós tem visão, é a gente estudar que a gente vai conseguir tudo que a gente quer e ser feliz!*” (Depoimento do Aluno Rodolfo, 2013, grifo meu). É evidente que a escolarização nem sempre é garantia direta de felicidade ou de um emprego melhor. Todavia, sem a mesma, as chances são extremamente reduzidas. Mesmo assim este aluno faz uma associação entre estudar, conquistar os objetivos que tem em mente e ser feliz como uma possibilidade real, como algo que não é mais inédito, é viável por meio do processo de superação da situação-limite provocada pelo analfabetismo, pela desigualdade de oportunidade de escolarização. Seu depoimento vai de encontro à desesperança. Em oposição, é esperançoso.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire traz um diálogo que travou com um grupo de camponeses, quando trabalhava na alfabetização de adultos na Zona da Mata em Pernambuco, Estado onde nasceu. Por meio de um jogo de perguntas e respostas, levando ao diálogo problematizador, Freire fez com que eles (as) começassem a pensar

criticamente, eles mesmos, sobre suas próprias existências no mundo: a condição de pobreza, de não proprietários de terras e a condição de oprimidos em relação de trabalhadores com os fazendeiros (latifundiários).

- muito bem – disse eu a eles – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?
- o senhor sabe porque é doutor. Nós, não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?
- Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
- e por que fui à escola?
- E por que fui à escola?
- Porque seu pai pode mandar o senhor à escola. O nosso, não.
- E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
- Porque eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- é não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
- e por que ao camponês falta tudo isso?
- porque Deus quer.
- E quem é Deus?
- É o pai de nós todos.
- E quem é pai aqui nesta reunião?
- Quase todos de mão para cima, disseram que o eram.
- Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: - Quantos filhos você tem?
- Três.
- Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?
- Não!
- Se você – disse eu – homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:
- **Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão!** (FREIRE, 1992, p. 49-50)

Refletindo sobre a citação acima, percebemos um processo de mudança de pensamento. Primeiro há uma percepção, uma consciência “natural-mágica”, ou seja, Deus é o responsável pela dureza da vida, pela pobreza e por não terem tido a oportunidade de ir à escola. “Porque Deus quer”. Entretanto, com a continuação do diálogo, um dos camponeses presentes que foi instigado por Freire a responder as questões, chegou á uma análise crítica, elaborando uma explicação “não ingênua” para sua situacionalidade social e econômica: “-Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão”.

Descobriram-se oprimidos, explorados pelo “patrão” e mergulhados na cultura do silêncio. Nessa perspectiva, “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das situações – limites”. (FREIRE, 2007, p.106). Tomando os devidos cuidados na comparação entre os diálogos da roda de conversas e o diálogo

entre o camponês e Freire, constato um “clima de esperança” nos educandos do PMEA ao caminharem empenhados na direção do rompimento da situação limite causada pela exclusão escolar. Durante a Roda pedi que fizesse uma avaliação da atividade em si e fizessem uma avaliação sobre a escola. Os presentes no dia da atividade assim disseram nesta ordem:

**Aluna Zélia:** gosto de vir pra escola, muito útil no meu serviço, pretendo ficar. Gostei muito da atividade.

**Aluna Luciana:** gosto muito também, oportunidade boa. Vou continuar tentando. Achei a atividade boa.

**Aluno José Augusto:** em seis meses que eu tô aqui está muito bom. Achei a atividade ótima.

**Aluna Marta:** estou aqui a um tempo, é uma maneira de aprender mais. Espero estar aqui no próximo ano.

**Aluna Célia:** estou gostando, muito, não vou parar, vou continuar. Gostei da atividade, achei maravilhosa. É bom compartilhar, saber do outro.

**Aluna Olívia:** gosto muito da escola, quero aprender mais, tenho dificuldades, mas não vou parar.

**Aluno Rodolfo:** estou adorando a escola, sem escolaridade não somos nada! Agradeço a professora que tem paciência que gente velha não é difícil.

**Aluna Rosane:** gosto muito de estudar aqui. Gostei da atividade.

**Aluna Cecília:** gostei da atividade. Gosto da escola, agradeço a deus e à professora. (FALAS das **alunas e dos educandos** na roda de conversas do dia 04/12/2013)

Não forneceram detalhes sobre como é estar na escola, como ela é e como poderia ser. O objetivo é que oferecessem contribuições para melhorar a escola ou críticas. As opiniões foram curtas e não contemplaram o sentido da pergunta, mas trouxeram o sentimento de gratidão à professora e a avaliação positiva da escola, que são elementos positivos para se ensinar e aprender com qualidade. Alguns educandos na sala, como Zélia, Marta, Rodolfo e Rosane, afirmaram que não gostariam de mudar de escola e de professora para continuar os estudos porque tem muito carinho pela professora Antônia. Vejamos como a aluna Marta se refere à escola e à professora:

**Aluna Marta:** Pra mim é assim muitíssimo importante. Eu caminho, vou caminhar, chego, às vezes chego um pouquinho atrasado, mas estou aqui, se eu não vir é porque...tem dia que eu tô com dor no braço eu não consigo nem levantar (...) escrevo, tal!... pra mim assim como uma planta. Se você não irrigar ela... pra mim é muitíssimo importante. Sem falar na nossa amizade. A professora Antônia uma pessoa muito bacana. Nossa eu acho a Professora Antônia assim, como nossa vontade de vir, acho que a Professora Antônia é fundamental na nossa vida. Empenho, ela tem vontade que a gente aprende. MUITÍSSIMO importante pra mim. Pretendo ficar até o dia que puder porque um dia eu não vou poder ficar, eu vou ter que sair. (DEPOIMENTO da Aluna Marta, Entrevista Coletiva, 2013)

O ponto mais destacado por eles e elas é a “paciência” da professora com relação

ao “vagaroso ritmo de aprendizagem” que eles mesmos e elas mesmas dizem possuir. Alguns educandos e algumas alunas na faixa etária dos quarenta anos se veem como velhos (as) que não tem a cabeça boa como antes e tem dificuldade pra aprender. Como mencionado, todos (as) os (as) educandos (as) são extremamente gratos à professora Antônia pelos esforços e vontade para que eles (elas) aprendam. É compreensível a gratidão dos educandos e aluna. Em minha análise, constato que, na visão dos educandos e das alunas, o papel profissional exercido pela professora é uma “doação”, partindo somente dela todo o esforço empreendido no processo de alfabetização (escolarização) em si.

## Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a história de vida e de escolarização de educandos (as) trabalhadores (as), para compreender quem são estes educandos e estas educandas, no que tange à realidade socioeconômica dos mesmos, verificando quais motivos fizeram com que voltassem à escola, e, ainda, em que momentos essas histórias eram narradas na aula. Também, oferecer por meio da localização de palavras / temas localizados nas falas dos educandos, elementos do discurso que permitam fornecer algumas contribuições que, acredito, possibilitem uma prática educativa na EJA que não silencie o alunado, pelo contrário, que oportunize a prática do diálogo.

As observações que eu realizei ofereceram-me condições para conhecer “in loco” a relação discente-discente e discente-docente, os comportamentos, os hábitos culturais e a possibilidade de coletar palavras temáticas geradoras de problematização da vida cotidiana de trabalho, da vida em família, dos problemas urbanos etc. constatados por meio do trabalho de campo. A entrevista coletiva foi também o momento de produzir informações sobre as trajetórias históricas de cada um desses homens e cada uma dessas mulheres.

Diferentemente da entrevista, a roda de conversas caracterizou-se por um aquecimento, onde no primeiro momento os participantes presentes falaram individualmente, trazendo novos elementos de suas vidas que não foram observadas na entrevista coletiva. Além disso, a roda foi o momento da “devolução”, ou seja, as informações produzidas na atividade anterior foram “devolvidas” dando o ensejo para um diálogo no qual os educandos puderam verificar a semelhança de suas vidas, quando um dos educandos afirmou que “nossas histórias de vida são parecidas” (Aluna Cecília). Para demonstrar o quanto a situação de vida era dura, a aluna Cecília ainda afirmou que “até os dez anos morei na roça e eu não era nem registrado”! (Roda de Conversa, 2013).

Se esta aluna permaneceu sem a certidão de nascimento até a idade afirmada, significa que ela não existia para o Estado, excluída de qualquer tipo de benefício. Não poderia ser matriculada na escola sem este documento. Este detalhe não foi mencionado na Entrevista coletiva. Esta aluna me disse que sua família morava em uma localidade onde ela observava outras crianças caminhando rumo à escola. Ela não pode fazer este caminho, pois as condições de vida não foram favoráveis para a realização do trajeto de casa para a escola. Mesmo após ter sido registrada e passar a “existir”, não foi beneficiada com o direito universal e como cidadã brasileira de educar-se.

Os educandos e alunas do PMEA da Escola Lírios do Campo, de idades entre 38 e 67 anos, possuem uma trajetória de vida urbano-rural, tendo mudado para a “urbs” com a esperança de encontrarem melhores condições de trabalho e mudança das condições financeiras. A mudança de ambiente, do rural para o urbano, não modificou a duríssima falta de dinheiro e a possibilidade de retorno à escola.

As experiências escolares foram curtíssimas. Cresceram em núcleos familiares numerosos onde todos e todas precisaram trabalhar desde a infância, lavrando a terra e tirando dela o pão para ajudar no sustento e sobrevivência. Por meio dos depoimentos, constatamos que alguns deles e delas assumiram a tarefa de cuidar dos irmãos e irmãs mais novos (as) na ausência trágica dos pais ou das mães. Na cidade as mulheres trabalharam como domésticas / diaristas, chegando ao ponto de trabalharem em troca de comida e um lugar para viver, sem as garantias legais. Os homens trabalharam e tem trabalhado como pintores, caminhoneiros, carregadores de sacarias e em serviços gerais.

As motivações para retornarem à escola são diversas. Alguns educandos e algumas alunas, direta ou indiretamente, voltaram a estudar devido ao trabalho e as mudanças constantes que observamos no que diz respeito às exigências, realidade observada nos depoimentos dos educandos Célia, José Augusto, José Antônio, Luciana, Marcos, Mara, Mariana, Ronaldo, Rodolfo e Zélia, mesmo que durante os diálogos não tenham deixado claro, ou mesmo negado, a ligação direta entre o trabalho que exercem e a necessidade de qualificação e escolarização. Os educandos Célia, José Antônio, Ronaldo e Rodolfo além da problemática laboral, disseram que o retorno devia-se a necessidade de concluir objetivos e sonhos como tirar carteira de habilitação, administrar melhor os negócios que possuem, diminuindo a dependência de terceiros no momento de elaborar orçamentos e executar projetos e o sonho de aprender a ler e escrever para ser “obreira” na igreja que frequenta, como também poder se deslocarem pela cidade autonomamente.

Os educandos Antônio, Cecília, Eva, Marta e Olívia são aposentados (as) e retornaram a escola porque “sentiram” o desejo de aprender a ler e escrever e se livrar da vergonha de ser analfabeto “porque quando a gente é analfabeto a gente passa muita vergonha! Aí resolvi estudar. Pensei, se eu não tiver condições de arrumar uma escola da prefeitura aí, eu vou pra lá, eu não vou ser analfabeta mais não! *Não vou passar vergonha mais igual eu já passei!*” (Depoimento da Aluna Cecília, Entrevista Coletiva, 2013, grifo meu). A aluna Luciana ressalta que, por meio da escola ela tem a chance de refazer seus documentos “porque meus documento ainda era analfabeto. Agora eu posso fazê meus documento tudo de novo através dessa escola aqui” (Depoimento da aluna Luciana, Entrevista Coletiva, 2013)



A palavra “oportunidade” foi dita pelos educandos várias vezes e esta possui um enorme significado. Este vocábulo significa, segundo o Dicionário Houaiss, “qualidade, caráter do que é oportuno; circunstância oportuna, *favorável para a realização de algo*” (2009, p. 1392, grifo meu). Constatei por meio dos dados que este vocábulo e seus sinônimos eram uma miragem, algo longínquo no horizonte de suas vidas. As palavras que caberiam àquela realidade seriam: falta, ausência, necessidade, desigualdade, precariedade, pobreza etc.

A situacionalidade econômica atual dos educandos, mesmo com todas as dificuldades para quitar as dívidas, difere muito daquela experimentada no passado. Constatei que os educandos frequentaram a escola por um período curto de tempo devido à enorme distância entre onde moravam e onde se localizava a escola, inexistindo transporte escolar fornecido pelo Estado e inexistindo, quase sempre a própria escola. Trata-se da falta de oferta de ensino público, no país. Se atualmente ainda não superamos os vários desafios para conciliar quantidade e qualidade do ensino público em âmbito nacional, o que dizer daquela realidade vivida no Brasil no período compreendido entre os anos 1940 e 1970<sup>119</sup>.

Conforme consta no Caderno de Orientações Eco Pedagógicas, um dos documentos analisados, o eixo temático Competências Básica para o Trabalho e seus quatro subeixos contemplam aspectos que favorecem uma educação para o mercado e suas atuais e sempre mutantes exigências de qualificação profissional e de um determinado “perfil” dos empregados. O resultado da análise mostrou que o conteúdo programático deste eixo não foi elaborado a partir da “cultura” concreta dos educandos (as)-trabalhadores (as) / trabalhadores (as)-educandos (as) do PME.A. Mesmo que no Caderno de Orientação se afirme que o programa está alinhado teoricamente com o pensamento freiriano, a criação de qualquer conteúdo não pode desrespeitar, de acordo com Freire, a maneira como o povo, os educandos veem o mundo (2011).

Com base nos resultados desta pesquisa, seria necessária uma elaboração conjunta do conteúdo programático, ou seja, entre educadores (as) e educandos (as) e uma investigação sociológica e histórica para fazer um levantamento de temas que gerem problematização, uma vez que também propomos a superação da contradição entre “aqueles (as) que sabem” e “aqueles (as) que não sabem”, na prática educativa.

Não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo nem sentido mais técnico ou de ação política, se,

---

<sup>119</sup> Aluna mais velha da sala é a aluna Olívia que nasceu provavelmente entre 1947/1948. O mais novo é o aluno Ronaldo, tendo nascido em 1976.

desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 2011, p. 117)

Esta invasão cultural ocorre quando “achamos” que sabemos o que pensam os educandos sobre suas próprias vidas, seus sonhos, anseios e modos de vida, e concebemos um determinado conteúdo a ser prescrito. A “prescrição” e a “sloganização” são criticadas por Freire em “Extensão ou comunicação?” (2011). “Estender” o conhecimento a alguém que “não sabe” não configura uma prática educativa libertadora. “Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta” (2011, p. 25). Baseado nesta perspectiva compreendo que a escolha dos eixos temáticos não pode resultar em “uma invasão cultural”.

A construção coletiva dos conteúdos e da estrutura curricular é explicitada no texto do Caderno de Orientações Eco-Político-Pedagógicas, uma forma interessante de coletivizar as experiências de cada docente com os educandos, as características individuais, e de tornar público os obstáculos cotidianos enfrentados. A recomendação seria que, a partir desta discussão, possa se construir em grupo soluções para as dificuldades de aprendizagem, elaborando exercícios que estimulem o raciocínio. Esta iniciativa (re) poderia colocar os (as) professores (as) como autores (as) da produção didática, e não apenas como reprodutores (as) de conteúdo.

Mesmo que os educandos e alunas trabalhadores (as) do PME A reconheçam seus esforços diários para estarem na escola todos os dias, como relatado pela aluna Eva ao afirmar que “está ‘pelejando’ porque não é fácil, cabeça de velho é difícil”, verifiquei que o processo de aprendizagem, para eles e elas, parte da educadora, única responsável pelo aprender a ler, escrever e aprender as operações matemáticas elementares (soma divisão, multiplicação e subtração). Não se percebem como responsáveis como parte integrante do processo de alfabetizar. O próprio processo não colabora ou não oportuniza esta dimensão. Eles não se veem na perspectiva como “alfabetizando a si mesmos (as)” como propõe o paradigma da educação libertadora e problematizadora encontrado em Freire, no livro Pedagogia do Oprimido (2011) e Ação Cultural para a Liberdade (2007), por exemplo. Eles (as) são alfabetizados.

A medida do tempo em que passei a conhecer mais a fundo os caminhos difíceis percorridos pelos educandos adultos e pelas alunas adultas do Programa Municipal de Alfabetização de Adultos eu não só produzi dados para análise, mas também aprendi muitas coisas que, na maioria das vezes, são conhecimentos que não são

problematizados ou valorizados nas instituições de ensino formal.

Por fim, eu posso afirmar que fiz uma “pesquisa formação”, não uma formação dos educandos e alunas do PME da Escola Lírios do Campo, mais de mim mesmo. Eu posso ter ensinado alguma coisa quando pediram minha ajuda, mesmo sem ter formação profissional específica para atuar na área de alfabetização / alfabetização de adultos. Mais importante do que ensinar, foi ter sido ensinado. Freire afirma que é preciso superarmos a contradição educador e educandos se queremos uma prática educativa problematizadora. É na superação “que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (2011, p. 95). Esta perspectiva é condição sine qua non para a práxis da educação dialógica, fundamental, como mostraram os resultados desta pesquisa, para a Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **O Espelho** (Conto). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2014.

\_\_\_\_\_. **A igreja do Diabo**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000195.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2014.

\_\_\_\_\_. **Pai contra Mãe**. Disponível em: <<http://stat.correioweb.com.br/arquivos/educacao/arquivos/MachadodeAssis-PaiContraMe0.pdf>>. Acesso em 28 jan 2014.

\_\_\_\_\_. **Crônica de 11 de Novembro de 1878**. Disponível em: <[http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio\\_de\\_janeiro/ano1897/11nov1897.html](http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio_de_janeiro/ano1897/11nov1897.html)>. Acesso em: 23 jul 2013.

AVOSEH, M. B. M. **“Literacy and Conscientization in Paulo Freire’s philosophy of Education”**. Disponível em: <<http://www.docsharepoint.com/pdfview/1k0x2p5/education/literacy-and-conscientization-in-paulo-freires-philosophy-of-...-literacy-and-conscientization-in-paulo-freires-philosophy-of-education.pdf#.UZTvs6JOSxA>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BARRETO, João Henriques de Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/proin/versao\\_1/policarpo/index04.html](http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/policarpo/index04.html)>. Acesso em: 09 nov 2013.

BARROS, Alexandre: “Uma Velha Promessa: erradicar o analfabetismo”. In: **Nova Escola**. Ano XXVI, nº 242, Maio / 2011, p. 28-30.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos Fios da História...** Contextos, saberes e práticas de Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2002.

BRAGA, Maria do Socorro Sousa; BOURDOUKAN, Adla. Partidos Políticos no Brasil: organização partidária, competição eleitoral financiamento público. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2571&Itemid=230](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2571&Itemid=230)>. Acesso em: 03 nov 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6ª edição: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <[http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb\\_atualizada.pdf](http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf)>. Acesso em: 22 fev 2014.

CAMARANO, Ana Amélia Camarano; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos cinquenta anos. Rio de Janeiro, IPEA, 1998. Disponível em: <<http://www.opp.ufc.br/nuder15.pdf>>. Acesso em: 29 jan 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 25 DE MARÇO DE 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 19 jan 2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 19 jan 2014.

DE DECCA, Edgar Salvadori. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL – 1º SEGMENTO. Coordenação e redação final de Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: **Occasional Paper nº 81**. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, 1985, p. 01-125. Disponível em: <<http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op081.pdf>>. Acesso em: 25 abr 2013.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: Difel, 1976.

\_\_\_\_\_. **Crime e Cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). 2ª edição. São Paulo: EDUSP, 2001.

FERRARO, Alceu R; KREIDLON, Daniel. **Analfabetismo no Brasil**: configuração e gênese das desigualdades regionais. Disponível em: <[seer/ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewfile.125401/14733](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewfile.125401/14733)>. Acesso em 17 nov 2012.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a sua Palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler** em três artigos que se completam. 49ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Centauro.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito viável:** contribuição de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar – aprender – pesquisar. Disponível em:

<[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/PEDAGOGIA%20DO%20IN%20C3%89DITO-VI%20C3%81VEL-%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20FORTALECER%20O%20POTENCIAL%20EMANCIPAT%20C3%93RIO%20DAS%20RELA%20C3%87%20C3%95ES%20ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PEDAGOGIA%20DO%20IN%20C3%89DITO-VI%20C3%81VEL-%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20FORTALECER%20O%20POTENCIAL%20EMANCIPAT%20C3%93RIO%20DAS%20RELA%20C3%87%20C3%95ES%20ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR.pdf)>. Acesso em 30 jun 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZAGA, Vanessa Portes Galvão. **Da Fábrica para a Vida:** a experiência de escolarização de adultos da Cia. Nestlé em Uberlândia – MG. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História.** 3ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_08\\_serjio\\_haddad\\_e\\_maria\\_clara\\_di\\_pierro.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf)>. Acesso em: 28 nov 2013.

\_\_\_\_\_. Conscientização e Alfabetização de Adultos. In: **Cad. Pesquisa.** São Paulo: 97-100, Fev. 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEITE, Claudio N. P. A Tropicália: cultura e política nos anos 60. In: **Tempo Social;** Ver. Social. USP, S. Paulo, Vol. 1. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol01n2/a%20tropicalia.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2013.

LOBATO, Monteiro. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/749/monteiro-lobato-racista-empedernido/>>. Acesso em: 29 jun 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDVEDEFF, Matheus Carvalho; OLIVEIRA, Carlos Augusto Lopes de. O Brasil e o Banco Mundial: as relações e os investimentos do Banco Mundial com o Brasil durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). **I Simpósio do Programa de Pós Graduação em Relações Internacionais da UERJ (Ano 2011)**. Disponível em: <[http://www.ppgri.uerj.br/form/Matheus\\_Medvedeff.pdf](http://www.ppgri.uerj.br/form/Matheus_Medvedeff.pdf)>. Acesso em: 20 jun 2013.

NERY, Vanderlei Elias. Diretas Já. A busca pela democracia e seus limites. In: **Anais do IV Simpósio de Lutas Sociais na América Latina**. Imperialismo, nacionalismo e militarismo no século XXI. De 14 à 17/09/2010 na Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR. ISSN: 2177-9503. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais\\_ivsimp/gt8/12\\_vanderleinery.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/12_vanderleinery.pdf)>. Acesso em 04 out 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PICETTI, Jaqueline Santos. O Processo de Conscientização na Perspectiva de Paulo Freire. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/EJA\\_Brasil/roseli\\_luciane/7%20-%20freire\\_pead\\_conscientizacao%20LU.doc](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/EJA_Brasil/roseli_luciane/7%20-%20freire_pead_conscientizacao%20LU.doc)>. Acesso em: 30 out 2013

ROSÁRIO, Maria José do; SILVA, José Calos. A Educação Jesuítica no Brasil Colônia. **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, Ano de 2004. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2015>>. Acesso em: 09 set 2013.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÁNCHEZ VÁZQUÉZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007 (Pensamento Social Latino-Americano).

SILVA, Walberto Barbosa da. **A pedagogia dialógica de Paulo freire a as contribuições da programação neurolinguística**: uma reflexão sobre o papel da comunicação na educação popular. Dissertação: Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2006.

SOUZA, Nali de Jesus de; OLIVEIRA, Júlio César de. Relações entre geração de conhecimento e desenvolvimento econômico. *Análise*: Porto Alegre. V. 17, nº 2, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/304/241>>. Acesso em 10 ago 2013.

UNITED NATIONS. **Charting the Progress of Population**. United Nation Population Division. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/population/pubsarchive/chart/11.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2013.

UNESCO. **World Declaration on Education for All**. World Conference on Education for All, assembled in Jomtien, Thailand, from 5 to 9 March, 1990. Disponível

em:<<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>>. Acesso em: 04 set 2013.

\_\_\_\_\_. **O desafio da Alfabetização Global:** um perfil da alfabetização de Jovens e Adultos na metade da Década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012. Preparado e editado por Mark Richmond, Clinton Robinson, Margarete Sachs-Israel, 2009. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a\\_pdf/onu\\_perfil\\_decada\\_educacao\\_alfabetizacao\\_global.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf)>. Acesso em: 22 fev 2014.



## **APÊNDICE A - ENTREVISTA COLETIVA COM EDUCANDOS (AS) DO PMEA**

Pesquisador: Então gente, já começou a gravar e então ou vou fazer o exemplo pra depois todo mundo fazê: Bom, meu nome é Rafael, eu tenho 28 anos, eu nasci na cidade de Barretos, só que eu venho de uma cidade chamada Comendador Gomes e moro em Uberlândia desde 2007. Fiz Graduação em História, agora eu to fazendo mestrado em educação na área de, meu foco de estudo é a educação de jovens e adultos, PMEA, na alfabetização e eu gostaria de agradecer vocês né pelo respeito, pelo carinho, todo mundo se respeita aqui. Aí eu gostaria de passar a palavra pra quem quiser... Você quer começar? Quem quer começar?

Professora Antônia: começa a roda aí? Podem começar?

Luciana: meu nome é Luciana, eu trabalho como doméstica, eu tenho, moro na Santa Mônica e é eu voltei pra estudá porque quando eu era pequena eu não tive chance, morava na roça. Então eu acho que essa oportunidade e eu tô tentando vê se eu consigo tê mais um pouco de estudo pra conhecer melhor...

Pesquisador: Certo. Mais é... Quando você era criança você teve oportunidade de ir na Escola ou não? Você nunca tinha ido?

Luciana: eu fui mais, eu cheguei... Pouco tempo, uns seis méis mais ou menos, não tive tempo de terminá, que a gente morava longe da cidade onde tinha escola. Aí foi esse tempo que eu tive de escola.

Pesquisador: você veio de onde?

Luciana: eu vim de Goiás, Castelândia.

Antônio: ah! Castelândia...

Pesquisador: O próximo? Quem quer? Quem quer ser o próximo?

Rosane: eu sou a Rosane, tenho 53 anos, voltei a estudá porque eu tive escola muitos anos né, até os quinze eu estudei. Mas não consegui aprender, conhecia as letras, mas não sabia juntar? Aí por isso que eu voltei a estudar!... Aí eu vim pra cá com dez anos de idade, eu vim de Capinópolis, mais eu sou do município de (inaudível)

Pesquisador: certo: quando você morou em Capinópolis, você morou sempre ma cidade ou você...?

Rosane: Na roça! A gente morava na roça! Aí nós viemos lá da roça pra cá. Porque o fazendeiro vendeu a fazenda e não tinha campo pra papai trabalhá, então veio pra cá!

Pesquisador: que ano que você voltou à estudá? Você lembra? Aqui nessa escola ou

outra escola?

Rosane: há! Eu não lembro não mais foi em dois mil e... (não tem certeza)<sup>120</sup> 2002, parece. Voltei à estudá e tou lutando pra vê se aprende alguma coisa. Só!

Pesquisador: Obrigado! Não precisa ter vergonha gente!

Mara: meu nome é Mara, eu sou maranhense, tenho quase vinte e cinco anos que eu moro aqui e não tive a oportunidade de estudar. Tou tendo agora. É muito cansativo estudá depois dessa idade nossa, mais a gente vai tentando né porque sempre trabalhei fora, sempre pegando na correria e nunca tive oportunidade de estudar.

Pesquisador: É certo! Você trabalha no quê?

Mara: eu trabalho em uma imobiliária.

Pesquisador: você é casada ou solteira?

Mara: É... (hesitação) casada.

Pesquisador: então tá bom, obrigado!

Zélia: Pode ser eu?

Pesquisador: é claro pode ser você!

Zélia: meu nome é Zélia, tenho 43 anos, moro aqui no Santa Mônica, trabalho de porteiro. (em um prédio) na Avenida João Pinheiro. Eu voltei a estudar porque eu tenho necessidade pelo meu serviço, porque meu serviço exige muito estudo. Quando eu era mais nova eu não tinha a oportunidade de estudar porque meu pai sempre morou na roça. Quando a gente veio do interior, a gente não teve a oportunidade de estudar e eu voltei porque eu preciso aprender e também porque gosto de aprender e a ler, escrever. E é isso!

Pesquisador: Deixa-me fazer uma pergunta? Você voltou a estudar porque disse...por que precisava, mas você voltou assim por vontade própria ou lá no seu serviço você...

Zélia: Não! Foi por vontade própria. Não porque alguém no meu serviço me exigiu que eu estudasse, não foi isso. Por que eu mesmo me senti na obrigação de voltá pra qui!

Pesquisador: Dona Cecília, a senhora quer falar?

Cecília: Falo! Eu chamo Cecília, tenho 65 anos, sou muito nova ainda!

Pesquisador: É nova ainda!

Cecília: não tive a oportunidade de estudar porque a gente morava na roça. Aí eu perdi meu pai antes de ir pra cidade. Mais minha mãe não, pois nós na escola foi trabalhar, por

---

<sup>120</sup> Comentário do Pesquisador durante o trabalho de transcrição da entrevista em áudio para a escrita.

que a situação ficou difícil! Então continuamos sem escola. Depois de velha, casada, agente passando muita vergonha, porque quando a gente é analfabeta, a gente passa muita vergonha! Aí resolvi estudar. Pensei, se eu não tiver condições de arrumar uma escola da prefeitura aí, eu vou pra lá, eu não vou ser analfabeta mais não! Não vou passar vergonha mais igual eu já passei! E resolvi estudar e graças a deus a gente vai pelejando, não é fácil porque a gente já tá velha, tá cansada, sou aposentada, já... Sou viúva, mais tou aí lutando, falho, mais tou sempre aqui!

Pesquisador: E a Senhora é de onde?

Dona Cecília: Sou daqui de Uberlândia, só que a gente morava na roça.!

Pesquisador: Senhor Antônio, o senhor quer falar?

Antônio: Bom, eu morava na roça mais a família. Aí depois meu pai voltô pra cidade, chegando aqui eles faleceram e os outros tudo mais velho estudo, só eu que não! Eu vi estudá na cidade. Sou do município de Araxá e criado aqui em Uberlândia. Mais agora me deu vontade de estudar depois de véio, tou com 66 anos, completei agora no dia 14 de Junho.

Pesquisador: O senhor nem chamou a gente para fazer uma festa uai?

Antônio: a festa ia fazer pra mim era minha irmã. Ela ficou com raiva de mim, nem a festa ela fez. Mas também eu nem importei

Pesquisador: Aí o senhor tá gostando de vir assim na escola, Todo dia?

Antônio: Tô gostando de mais da conta! Eu adoro estudar porque nunca estudei né! Agora que eu tô escrevendo qualquer coisa.

Pesquisador: O senhor lembra de quando o senhor começou?

Antônio: esse meio tempo mudando pra cá. No tempo da roça.

Pesquisador: o senhor começou a estudá quando o senhor já era novo?

Antônio: eu tinha mais ou menos 20 pra 30 anos (inexatidão da época). Agora eu tô continuando a estudá.

Rafael: Ah! O senhor começou depois parou de estudar?

Antônio: Aí depois eu parei uns tempo. Agora me deu vontade de voltar à estudá.

Pesquisador: tá bom! Obrigado!

Antônio: Por nada!

Pesquisador: O próximo quem quiser falar?

Rodolfo: Meu nome é Rubens, eu tenho 47 anos, trabalho como pintor, autônomo. E sobre assim em estudar, se eu disser assim, que eu não tive a oportunidade, eu vou ser

realista. Mas eu nunca gostei de escola né? Às vezes tava estudando e aí começava, um mês, dois meses já faltava. Há não vou estudar mais não. Tenho profissão, ganho meu salário. Mas só que eu pensava errado! A partir do tempo que o tempo passou, aí eu fui né, prestando atenção nas coisas! Sem estudo a gente não somos nada. Qualquer trabalho que seja a gente já tem que ter estudo e nesse motivo eu estava em casa, aí o Zé passou lá um dia, falou: olha, é que, porque antes eu estudava com a Dona Vera né. Isso tem mais ou menos sete pra oito anos. Aí eu peguei, falei: Há não vô estudá mais não! Parei! Parei. Aí hoje eu vejo que me fez uma falta grande! Por quê? Porque se eu tivesse, hoje eu tava bem adiantado! Mais estudo, atento pra tudo! Então chegou o tempo de voltá! Agora como faz muita falta. E também quero tirar carteira, tenho moto e não posso ficar andando. Aí eu peguei mesmo nesse propósito, sabe? De estudar e quero vê que Deus abençoando que até no máximo seis meses eu já tô sabe? Trabalhando assim pra mim, tá num trabalho também igual meu tipo de trabalho, orçamento essas coisas, tem que tá dependendo dos outros. E aí nesse propósito que eu tô mesmo de, sair daqui lendo, escrevendo e Deus abençoa e conquistar algo que eu tenho em mente pra conquistar. Que eu vim de Tupaciguara, eu moro aqui tem 44 anos. Eu vim eu tava com três anos de idade. Eu moro na Santa Mônica é... É isso sabe... E que eu tenho a dizer!

Pesquisador: Muito Obrigado!

José Antônio: Meu nome é José Francisco.

Pesquisador: Você poderia falara mais alto um pouquinho?

José Antônio: Meu nome é José Antônio, eu tenho 40 anos. E sobre voltá a estudá é muito importante. Eu não tive a oportunidade de estudá, mas morei muitos anos na roça. Aí mudamos pra cidade e o prazo pra estudá era muito pouco, a responsabilidade era muito grande, a família, filho essas coisas. Mas na área que a gente trabalha, a gente precisa de muito estudo entendeu? Fazendo orçamento. A gente mexe com paisagismo, entendeu? Então o estudo é muito importante.

Pesquisador: Qual é o seu trabalho?

José Antônio: Paisagismo.

Pesquisador: Há Paisagismo!

José Antônio: mais aí eu tô estudando agora, tenho que pegá firme, tô com uns projetos aí e pra pô o projeto pra frente, você tem que ter o estudo entendeu? Mais graças a Deus vô pegá firme aí nós chega lá!

Pesquisador: É isso aí! E alguém te falou dessa escola? Como é que você ficou sabendo?

José Antônio: porque na época... Eu nem sei quem me contou na época porque eu mais o

irmão Rubens, nós começamos na mesma época só porque a gente vem cá cinco dias, um mês no máximo. Aí depois já não vinha mais porque é muito cansativo né? Correndo atrás de orçamento, correndo atrás de muita coisa, tem dia que você fosse pelo cansaço, você não vem mesmo. Igual ontem, ontem eu vim, nem banho eu tomei! Vim todo... Mais eu vou! Então você tem que pegar firme, eu vou determinar e eu vou chegar lá e porque se for pelo cansaço do dia-a-dia, você não vem não! Mais graças a Deus tá tudo bem! E é só isso.

Pesquisador: Tá! E o nosso colega aí?

José Augusto: meu nome é José, moro aqui na Santa Mônica, a gente também veio da roça, não teve como estudá porque meu pai morreu, nós era uma turma de dez, tive que abandonar o estudo pra ajudar a cuidar do resto dos irmãos. Então um ano e pouco na roça e quando deu uma melhorada, mesmo assim tinha aula à noite. Aí agente veio casá e com esse negócio a gente abandono... (mudou a sua afirmação)... Não abandonou! Não tinha onde estudá mesmo na roça. É aí a gente saiu da roça, veio pra cidade e já foi trabalhando de motorista, viajando. Então agora surgiu uma oportunidade, a gente tá trabalhando aqui dentro.

Pesquisador: você ainda trabalha como motorista?

Sr José Augusto: Trabalho sim! Como motorista até hoje!

Pesquisador: faz quanto tempo assim, mais ou menos você trabalha como motorista?

José Antônio: vinte e três vinte e quatro anos vai fazer.

Pesquisador: e assim, e por que você resolveu voltar a estudar assim?

José Augusto: Olha, porque tava assim procurando, a gente já tava parando de viajar e procurando e uma pessoa me informou que aqui tava, dava aulas à noite né? Aí eu vim e encontrei com a professora nossa e a gente veio.

Pesquisador: você quis começar a estudar por necessidade no mercado de trabalho ou por, como a Dona Dalva... Quer dizer... Como a outra colega disse, por vontade própria?

José Augusto: vontade própria! Sinceramente faz falta> mais um pouquinho que agente sabe, já tem as práticas, alguma coisa, faz falta, mais porque a gente quer aprender mais alguma coisa.

Pesquisador: Está bom! Obrigado, valeu!

Pesquisador: Marciano, quer falar?

Marcos: Vamo ué! Chamo Marciano, tenho 46 anos, fui criado na roça até os 18 anos. Não tinha oportunidade e não tinha o interesse de estudar. Aí meu pai me tirou da escola pra ir trabalhar. Aí foi morar perto de Monte Carmelo-MG. Sou de Monte Carmelo. Fiz um

esforçozinho o primeiro e segundo, entrei numa firma, tô lá desde 1991 até hoje. Como afastei por problema de saúde aí pensei, vou estudar. Vou voltar pra firma, esse é o motivo de eu voltar pra escola.

Pesquisador: Há certo! Qual é o nome da firma que você trabalha mesmo?

Marcos: Guaxupé.

Pesquisador: Guaxupé.

Marcos: Cooperativa de Cafeicultores.

Pesquisador: Mais atualmente você falou que tá?

Marcos: Afastado vai pra quatro anos.

Pesquisador: Você poderia contar pra gente o motivo desse afastamento ou não?

Marcos: Já fiz uma cirurgia, tô com (inaudível) nos dois joelhos. Eu mexia com sacaria. Aí como a sacaria não precisa de escola né, então pra mim voltá pro serviço precisa trabalhar no escritório ou supervisor de alguma coisa precisa.

Pesquisador: foi bom você ter voltado á estudar!

Pesquisador: Dona Marta a senhora quer falar: eu sei que a senhora já falou pra mim. Mas é bom e socializa, todo mundo fica conhecendo um pouco da história dos colegas.

Marta: meu problema é o mesmo de muitos né, eu perdi a minha mãe muito cedo. Sou daqui de Uberlândia. Perdi minha mãe muito cedo, tive que trabalhar pra ajudar papai com outros irmãos que eram menores do que eu como lá na roça tinha escola, mas a escola era muito longe, papai naquele tempo não deixava a gente sair assim. Também não podia tinha que ajudá-lo na roça. Aí, até que eu mudei pra Uberlândia. Eu tinha já uns 13 anos. Aí eu comecei a trabalhar pra me sustentar, é claro! Papai ficou lá e eu continuei. E aqui eu fiquei trabalhando. Aí até que eu entrei na escola. Mais (minha patroa) como era uma pessoa muito rica, naquela época família de gente muito rica, recebia muitas visitas. Aí a cozinheira tinha ido embora, ela ia embora. Como eu morava lá, sobrava pra mim. Há você não pode ir à aula porque você tem que ajudar tirar a mesa porque vamos receber visita. Tá! E aquilo acontece que eu fui ficando descrente. Até que um dia a diretora ligou, que eu estava faltando muito da escola, eu tinha prova e daquele jeito eu não ia conseguir passar. E ela não tinha maneira de falar de outro jeito que ela falou: há ela arranjou um namoradinho aí e tá faltando à aula. Mas ela não disse a verdade né, ainda tem isso né! Eu estudava a noite. Cheguei lá um dia, a diretora, a professora falou: aí não, se ela falou isso ela tá... Tudo bem. Aí desanimei e saí da escola. Aí os anos passou, eu casei, fui ter filhos né, tal. Aí agora, uns anos atrás que eu. Mais até lá na escola, eu aprendi alguma coisa. Escrever meu nome, o alfabeto. Aí com isso eu fiquei sempre meu marido cuidava

de tudo! E aí, quando uns anos pra trás, eu resolvi a voltar, aí voltei. Mais o problema do braço eu não dei conta. Aí tou aqui né. Tô aprendendo muito, já aprendi muita coisa! Igual eu te falei aquele dia, vou aprender muito mais se deus quiser! Mais é isso aí! Eu acho que nunca é tarde! Considero-me assim, uma privilegiada, tou com 64 anos, faço 65 agora. Tá aqui pra mim é um privilégio. Tentando aprender e me considero muito assim né! Batalhadeira.

Pesquisador: Tá bom! Obrigado!

Pesquisador: Ronaldo, você quer falar alguma coisinha ou não?

Ronaldo: vou falar um pouquinho! É até difícil explicar porque eu nasci na Bahia, mais como nós somo muita gente, nascemos lá e já vim de lá criança. Meu pai ficou com nós lá, foi preso, ficou nove anos na cadeia. Minha mãe trabalhava pra poder cuidar de nós. Eram nove irmãos. Ele trabalhava de dia e dormia na cadeia à noite. Aí minha mãe pegou, arrumou um caminhão. Na hora que ele saiu de manhã da cadeia, nós viemos pra Goiânia. Ficamos em Goiânia muito tempo trabalhando. De Goiânia depois nós viemos para Paracatu-MG. Aí como nós lá, a gente nasceu na Bahia, eles marcava só o dia que a gente nascia. Porque nós somos treze irmãos, só teve dois irmãos meu que foi pro hospital. Os outros o meu pai mesmo fazia o parto com a minha mãe. Aí nasceu um de sete meses, teve que ir pro hospital. E outro que nasceu muito doente também aí pegamos, viemos pra Paracatu. Lá foi onde a gente ficou, já tinha dez anos de idade. E nós éramos muito irmão, muito pobre. Por que são treze irmãos. Não tinha como nós estudá. Escola perto tinha, mais se nós fosse à escola, o meu pai não dava conta de tratar de nós tudo! Então, eu desde os sete anos de idade já trabalhava com meu pai, fazia pouca coisa mais já ajudava, levava uma água, um café, um cigarro e tudo mundo trabalhava ajudando minha mãe também cortando lenha de machado. E aí foi rodando o mundo aí.

Agora cheguei aqui em Uberlândia em 2001. E com o meu serviço na firma tem sete anos que eu trabalho lá na Luiz Rezende. Não sabia escrever nem meu nome. Aí comecei, entrei lá como serviços gerais. Trabalhava lá lavando banheiro, fazendo limpeza. Aí eles pegaram, viu que fui desenvolvendo muito dentro da empresa, fazendo limpeza, trabalhando de maquina e tudo. E aí eles pegou e falou pra mim começar a estudar. E agora to com, comecei em 2007. Comecei estudar lá na Ilda Leão Carneiro. Estudei com a Carlândia (ou Karlândia). Foi muito difícil porque eu não sabia escrever nem meu nome. Era muito difícil pra poder a gente pegar a caneta. E eu fiquei muito empolgado, porque era muito bom tá lá porque eu precisava de escola. Porque a gente tem condições de

comprar uma moto, comprar um carro e não tinha como comprar porque não era habilitado. Não sabia ler também, não tinha como andá! Sem estudo não tem como a gente dirigir, andar no mundo aí.

E aí lá na empresa eu também trabalho de operador de máquinas. Precisa também de saber ler e escrever, pra poder por a data, por os vencimentos na mercadoria né. Saí aí em Uberlândia tem que anotar o nome de rua. Número de mercado, estoque. Tudo a gente tem que aprender. Então a escola pra mim foi muito importante. Eu comecei em 2007. Agora to em 2013. No começo eles me liberavam cinco horas da tarde pra eu poder ir à escola.. Mas agora como agente já aprendeu um pouco, já tá lendo e escrevendo e tá entendendo muito, desenvolvi muito no estudo né, dentro da firma também com as coisas, eles já não me liberam mais todo dia 05h30minh pra eu vir pra escola. Tem dia que eu fico até as oito horas da noite porque eu tenho que conferir caminhão, soltar a turma, bater cartão, tem que tá, fechá a empresa. Não é todo dia, mas tem dia que eu tenho que ficar então não tem como vir todo dia pra escola.

Mais minha vontade era de tá aqui todo santo dia pra gente desenvolver mais, eu tava melhor ainda do que eu tô né porque pra mim depois que eu comecei a lê, escrever, entender um pouco mais, melhora muito minha vida, porque quando eu não sabia ler e escrever, eu era cego. Por que tudo o que eu via, eu não sabia o que era. Então é uma coisa muito importante. Então a escola, todo mundo depende da escola, quem não tem estudo, fala que não depende, Ele é um mentiroso, porque depende sim. Porque eu até pouco tempo eu tava sem escola, sem nada, a gente vai pegá um coletivo, não sabe nada, não sabe pra onde você vai. Hoje tem muita gente sacana, soca a gente nos lugar que a gente não pode ir você entendeu? Eu mesmo já entrei aí em coletivo sem saber pra onde ir, ficava perdido dentro da cidade. Hoje ninguém faz isso comigo porque eu enxergo com meus próprios olhos. Então a pessoa: não, esse aqui tá indo lá pro aeroporto e cê vai, esperando, confiando na pessoa e ele tá te mandando pra outros lados, que acontece, a pessoa se torna um cego, porque tá tudo escrito mais não sabe ler, não sabe pra onde ele tá indo.

Pesquisador: e lá no seu serviço, como você aprendeu a ler e escrever, pelo menos um pouco, você tá conseguindo fazer direitinho essas atividades que você disse aí, anotar, essas coisas?

Ronaldo: pouca coisa ainda tem assim, um trabalhinho ainda sabe? Mais, tô indo bem, eles me ajudam muito também né. Mais eu dou baixa nas coisas, libero os caminhão, somo tudo direitinho, não tem errado não! Tem dado certo. Mais eu faço mais assim na calculadora, na caneta ainda tá aprendendo inda pouca coisa. A gente pouco na escola.



Estuda muito quando a gere vem. Mais eu ainda tenho um trabalhinho pra fazer. Não adiante a gente mentir né? Eu, a gente tem trabalho. Eu sô nascido em 1978, sou “Ronaldo”, tô com 34 anos, casado, minha esposa, meu filho tem 11 anos.

Pesquisador: tá bom! Valeu! Obrigado!

Pesquisador: Dona “Olívia”, a senhora quer falar um pouquinho sobre a história da senhora ou não?

Olívia: eu tenho 67 anos né?! A gente morava na roça né! Trabalha, mas lá só tinha escola particular. Não tinha escola pra naquele tempo pra nós não, aí depois...

Pesquisador: Era só escola particular?

Olívia: era só particular. E nós era seis filha mulher, tinha que trabalhar todas na lavoura. Então nós não estudamos. Uma vez meu pai, pois nós na escola, deixou só oito dias. Mais como ele queria que nós trabalhássemos na lavoura e era particular, ele não deixou a gente estudar. Então nós ficávamos lá trabalhando, casei lá na roça, tive três filhas e depois eu mudei pra outro lugar, pra outra chácara né, fiquei lá um tempo. Aí depois meu marido faleceu, e eu com as três filhas eu mudei aqui pra cidade. E fui trabalhar só trabalhar, comecei dia e noite e aí também não tive oportunidade de estudar aqui. Por que tava trabalhando. Mais se a gente tivesse procurado um jeito, às vezes estudava, mais a escola, eu não sabia nada pra entrar na escola. Mas também não podia largar as meninas sozinhas né! A aí depois fiquei aqui trabalhando. Com um tempo, depois de eu já velha, a minha neta veio estudar e me contou dessa escola aqui, aí eu já vim pra cá estudá. Aí gostei muito né? E to achando bom!

Pesquisador: a senhora falou que tinha...são seis irmãs?

Olívia: são seis irmãs, o outro é homem né: mais elas eram mais pequena, trabalhava todas na lavoura.

Pesquisador: a senhora é o que? A mais velha, a do meio?

Olívia: não. Eu sô a... Tem três mais novas do que eu. Três mais velhas e três mais novas.

Pesquisador: então a senhora é mais ou menos do meio?

Olívia: é...três mais novas do que eu.

Pesquisador: a senhora nasceu aqui na região, em Uberlândia?

Olívia: nasci no município de Uberlândia, nasci na roça mais é no município que fala.

Pesquisador: tá bom! Muito obrigado.

Pesquisador: agora é a “Célia”?

Mariana: meu nome é “Mariana” tenho 48 anos, eu decidi estudar porque faz muita falta

pra arrumar um serviço, não tem estudo é difícil e meio complicado. É pó isso que eu resolvi estudar.

Pesquisador: só isso?

Mariana: É!

Rafael: tá bom! Obrigado!

Pesquisador: “Célia”, a gente tá fazendo uma atividade aqui, se você quiser falar, se você não quiser falar não precisa. Todos os colegas estão falando um pouco da vida deles, porque que eles decidiram voltar pra escola é... de onde eles vieram, se você quiser falar um pouquinho sobre isso, pra gente, pros colegas par todo mundo ficar conhecendo a história um do outro.

Célia: o que você quer que eu fale primeiro?

Pesquisador: seu nome, idade, onde você nasceu, porque decidiu voltar a estudar.

Célia: meu nome é Célia, tenho 51 anos e eu sou do vale do Mucuri. Quando lá, na época que eu nasci lá e eu fui crescendo, eu não tive chance de estudar. Eu costume dizer que meu lápis era o cabo da enxada, meu caderno era a terra. Às vezes assim, minha mãe até esforçou pra me por na aula né, mas como é uma região muito escassa e às vezes ia um professor e por causa de ser muito difícil, aí eles ficava no máximo uns dois meses.

Minha mãe me colocou na escola eu tinha oito de idade. Mais aí não deu pra aprender porque a professora foi embora e ali a gente foi ficando sem estudar. É eu sempre tive o sonho de um dia eu poder estudar. E agora eu tenho a chance e eu agarro com toda a força, depois de bastante tempo, muitos anos que, nunca é tarde pra gente aprender né! É isso aí...

Pesquisador: Quando você começou a estudar, você veio direto pra essa escola ou você estudou em outra escola primeiro?

Célia: não! Aqui. Aqui com nossa querida professora “Antônia”!

Pesquisador: e como é que você ficou sabendo dessa escola? Alguém te contou, você ligou em algum lugar, prefeitura, como é que aconteceu isso?

Célia: foi assim: eu sempre tive vontade de estudar né. Aí eu sempre trabalho lá no meu serviço, eu tenho um colega de serviço né. Aí eu falo que queria estudar, aí queria encontrar uma escola pra mim poder começar a estudar que é o meu sonho né? Aí ela pegou e ela é muito inteligente, conhece muito as coisas, as escolas tudo, que ela nasceu aqui. Aí ela falou: vamos procurar. Ai ela começou a ligar nas escolas. Ligava numa liga na outra, até que ela ligou aqui né! Aí pegou o endereço, tudo direitinho né! Aí quando foi no outro dia, me deixaeu ver se não... Foi no mesmo dia, aí eu vim né, aí quando eu

cheguei, foi na rua de lá, daí eu bati tanto no portão. Aí justo a minha professora que saiu lá fora: Oi! Aí eu peguei e falei. Você pode vir. E foi assim! Mas eu corri atrás, ela me ajudando e até que deu certo!

Pesquisador: Valeu! Obrigado pelas palavras.

Pesquisador: gente! A próxima pergunta, eu acho que é uma pergunta fácil, mas também não é fácil. Eu quero que cada um de vocês, se for possível, fale o que é a escola pra cada um de vocês. Há! A escola pra mim é isso, é lugar onde eu venho pra aprender. Ou a escola é isso, ou a escola é aquilo. Dar um significado, definir, explicar o que significa a escola.

Ronaldo: a escola pra mim é muito bom, a gente vem pra aprender mesmo. A gente tá cansado e tudo, mais a gente vem mesmo pra poder aprender a ler, escrever. Aí todo mundo são companheiro, todo mundo quer aprender também, que todo mundo tá aqui dentro da escola, ninguém vem pra brincar, vem todo pra estudar. Agora são casados, todo mundo já, com a família já pronta. Então vem todo mundo pra estudá mesmo. Pra mim é muito importante a escola. Se eu pudesse, todo dia eu tava aqui, mais serviço a gente tem que matar aula.

Marta: pra mim é assim muitíssimo importante (não compreendi). Eu caminho, vou caminhar, chego, às vezes chego um pouquinho atrasado, mas estou aqui,, se eu não vir é porque... Tem dia que eu tô com dor no braço eu não consigo nem levantar (...) escrevo, tal! Pra mim assim como uma planta. Se você não irrigar ela... pra mim é muitíssimo importante, sem falar na nossa amizade. A professora Antônia é uma pessoa muito bacana. Nossa, eu acho a Antônia assim, com nossa vontade, a força de vir, acho que a Antônia assim, é fundamental na nossa vida. Empenho, ela tem vontade que a gente aprende. Muitíssimo importante par mim. Pretendo ficar até o dia que puder porque um dia eu não vou poder ficar, eu vou ter que sair.

Pesquisador: alguém mais quer responder esta pergunta?

Olívia: eu acho boa a escola, gosto de vim na escola mesmo com dor, com dificuldade porque eu trabalho né? Mas eu acho muito bom estar aqui. A Maria também é uma professora muito boa. Não tenho nada a reclamar dela, ensina muito bem.

José Augusto: nós, a gente que não teve a oportunidade de estudar. A escola é importante em todos os sentidos. Ainda mais achar uma professora muito boa né? Assim, nesse sentido, então a gente sente bem na escola. Apesar de que a gente tem pouco tempo aqui, estou muito satisfeito.

Marcos: igual ela falou, pra você aprender, pegar um ônibus. Pra quem não sabe ler, tem

que depender dos outros. Então é muito importante pra nós.

José Antônio: o estudo é fundamental pra aprender escrever. Igual eu tava comentando , eu com um projeto né, depende do estudo entendeu? Aí você vai fazer entrevista em uma firma, tem que fazê entrevista. E aí? Em que fazer a prova. Então é muito importante.

Pesquisador: “Rodolfo”, você quer falar o que é a escola pra você?

Rodolfo: a escola pra mim é o presente e o futuro pra todos nós ser humano. Porque sem escola nós não somos praticamente ninguém. Nós temos que depender da escola pra que nós venhamos conseguir algo no futuro, quando a gente chegar na velhice né? A gente já tem escola, a gente tem conhecimento da vida porque o conhecimento não só experiência tem que ter escola, escolaridade também junto pra que nós venha adquirir experiência par que a gente no futuro possa ser o que... Possa ser um advogado, um bom engenheiro, um bom médico, e tudo, às vezes a pessoa...

Pesquisador: Um pintor!

Rodolfo: é! Exatamente! To com certa idade, mas idade não julga nada.

Pesquisador: Claro!

Rodolfo: o que julga é a cabeça da pessoa. Se nos tem é... um propósito, se nós tem visão, é a gente estudar que a gente vai conseguir tudo que a gente quer e ser feliz. É isso!

Pesquisador: então tá bom!

Pesquisador: senhor Antônio, o senhor quer dizer pra nós o que significa a escola pro senhor? O que significa a escola pro senhor?

Antônio: pra mim significa tudo né! Por que quando a gente era criança, nunca fui à escola. Os meus pais nunca pensou isso... os outro tudo estudô. Só eu que não! Aí agora depois de velho me deu vontade de procurar um estudo. Aí eu encontrei. A gente era onze irmãos que trabalhava no mato. Depois deus levou três, ficou oito. Aí estamos aí os oito irmãos, seis homens e duas mulheres. Agora dessa vez eu procurei por estudo, que deu vontade de procurar e eu to gostando demais da conta. O estudo serve pra mim e mais alguns, né professora?

Professora Antônia: verdade.

Antônio: é isso aí!

Pesquisador: “Célia”, sobre a escola. Fala um pouquinho sobre a escola?

Célia: é muito bom estudar como eu já disse. É meu sonho né, aprender: ler, escrever. E eu acho muito importante. Eu acho assim, outro dia eu estava pensando nisso aí... Eu acho assim que nem eu já um tempo atrás que eu não sabia ler e eu não tenho vergonha

de falar. Quando eu fui pra são Paulo, eu não sabia nem atender um telefone... Aí minha patroa, alguém ligou pra ela no telefone. E eu nunca tinha visto aquilo na minha vida, eu não tenho vergonha de falar. Aí eu atendi. Daí eu fui lá e coloquei o telefone no gancho, fui chamar ela. Aí ela pegou e foi atender o telefone, eu tinha desligado. Por causa na região que eu morava não tinha contato com essas coisas. Aí outro dia voltou a ligar aí eu fui anotar o número. Mais eu não sabia. Quando falou os dois números eu consegui. Mas quando falou 66, eu não sabia o que era. E não sabia mesmo! Eu fiz dois "os"! e eu não tenho vergonha de falar! Não sabia mesmo! Então eu acho muito importante outro dia eu tava pensando assim e voltei lá nessa época. Aí eu disse assim: gente! Mais a pessoa que não tem estudo é como se ele fosse cego. Não enxergasse. E lá ali na frente e não enxerga. Então eu acho muito importante o estudo.

Pesquisador: dona Cecília, a senhora quer falar um pouquinho o que é a escola?

Cecília: a escola pra mim foi a coisa mais importante. Agradeço a Deus por ter me dado essa força, essa coragem de enfrentar né! Muito importante pra mim, importante mesmo porque agora eu já viajo sozinha. Não vou sujar o dedo de tinta igual eu sujava! o dedo de tinta pra assinar!. Graças a Deus mesmo é muito importante sabe? Tá meio difícil pra mim agora porque eu tenho um problema de rim muito grande. Eu vou ao médico e tem pouca melhora e eu falho muito da escola por causa disso. Mas deus me ajudando não quero falhar muito. Quero aprender mais um pouco, é muito bom! Porque se você recebe uma cartinha, tem que dá pro outros lerem. Às vezes nem é pros outros vê né! E hoje a gente dá conta de lê graças a Deus, muito importante, não tem nem comparação, não tem jeito de falar assim como foi importante!

Zélia: então! Como diz o outro, eu resumo. É a escola pra mim também pra mim é muito importante. Eu agradeço muito a Deus por ter voltado pra escola. E espero não sair tão cedo, quero continuar estudando porque acho a escola pra mim é muito importante, é isso. A escola na vida de qualquer ser humano é muito importante, seja pouco estudo ou muito estudo, faz falta sim. É muita necessidade na nossa vida. Pra mim tem muita importância também.

Pesquisador: agora você do Maranhão!

Mara: pra mim é a escola é tudo de bom. Às vezes eu falto muito porque eu chego muito cansada! Não posso ver o sofá! Se eu sentar eu não levanto! E eu já aprendi muito. Tenho muita dificuldade de escrever.

Pesquisador: então você entra em casa e em olha pro sofá?

Mara: se eu sentar, eu não levanto não> eu sinto muita dor nas pernas. Então eu moro longe também. Você sabe que eu moro longe né?

Pesquisador: onde você mora?

Mara: eu moro pero onde a Professora Antônia me deixa.

Pesquisador: é verdade!

Mara: eu acho muito longe, tem dia que eu estou muito cansada! Aí é por isso que eu falto. Mas é tudo de bom a escola. E eu quero aprender mais!

Pesquisador: “Rosane”, você quer falar um pouquinho?

Rosane: é muito bom a escola pra mim, foi muito bom porque eu sofri de depressão, mau de...síndrome do pânico!, Tudo de uma vez. Aí eu vinha pra escola morrendo de medo mais eu vinha, vinha tremendo.

Pesquisador: teve coragem! Aí, esta vendo!

Rosane: e estou aqui até hoje! Enfrentei tudo e venci! Eu agradeço a Deus por isso!

Mariana: a escola pra mim é importante porque aprendi muita coisa. Não sabia quase nada. É tudo de bom!

Pesquisador: você já falou sobre a escola?

Luciana: e escola é muito bom pra gente: a gente não teve oportunidade no passado. Agora a gente não teve essa oportunidade no passado. Agora a gente tem essa oportunidade agora, é muito bom! Pra mim tá sendo muito melhor porque meus documentos ainda era analfabeto. Agora eu posso fazê meus documentos tudo de novo. Através dessa escola aqui!

Pesquisador: você quer tirar da carteira que tá escrito lá...

Luciana: quero tirar tudo graças a deus com a oportunidade que eu tô tendo agora, quero tirar tudo!

Pesquisador: Maravilha! Agora é?

Teresa: vou te responder agora!

Pesquisador: primeiro eu quero que você responda as duas perguntas. Eu quero que você fala seu nome. Não precisa falar seu nome completo, só o primeiro.

Teresa: “Teresa”.

Pesquisador: de onde você é...se você nasceu em Uberlândia ou não?

Teresa: eu nasci em Várzea da Palma, Norte de Minas!

Pesquisador: norte de minas.

Teresa: e aí eu posso falar?

Pesquisador: Claro!

Teresa: eu fui casada com um grande analfabeto e na época eu era analfabeta e ele me humilhava muito. Hoje eu não sou analfabeta e ele é! Através dessa escola também, através dessa escola aqui! Então hoje eu carrego isso com muito orgulho. Agora eu faço

como a dona aqui, eu não tenho vergonha de falar também de falar. Você já viu a carne falar do toucinho, se era dois analfabetos? Ele desfazia de mim (sentimento de raiva). Isso eu falo para vocês! Eles são quatro irmãos e as duas cunhadas dele todas sabem ler. Ele jogava na minha cara: “se chegá uma carta na casa de Maurício, a mulher dele sabe ler! Se chegar na casa de “Padrinho”, a mulher dele sabe ler”.. Eu não minto pra vocês não! Eu sou vingadeira. Quando foi um dia eu passei no local que eu morava e eu escrevi lá, soletrando escrevi e falei pra minha menina, se eu não era analfabeta. Escrevi isso assim. Isso ta certo? Ela falou: “tá certo mainha”. A menina mora aqui, ta com 21 anos e não deixa eu mentir pra vocês!

Pesquisador: você trabalha onde?

Teresa: eu? Eu só estou trabalhando serviços gerais por enquanto!

Pesquisador: serviços gerais. E por que você quis vir aqui pra escola?

Teresa: justamente por isso! Eu comecei a estudar lá na minha terra sabe? Quando eu vim de lá do Norte de Minas eu já sabia lê sabe? Eu já estudava lá nesse mesmo grupo que eu estudo aqui, que existe em toda a região. Você sabe né? Então eu tinha aquele trauma na minha mente por essa humilhação que eu acabei de te falar! E aquilo me machucou porque eu acho assim que a pessoa é superior do que você e te humilha, dói mas não tanto. Poxa ele é maior do que eu né! Agora um burro falar do outro? Porque ela é uma burra e ele me xingava porque eu não sabia. Esses dias minha mãe pegou eu chorando: fui humilhada porque a senhora não ligou de me por na escola. A senhora só me ensinou a trabalhar! Porque eu dentro de uma casa vou falar pra você, na hora da limpeza. Vou falar pra você isso aí ela me ensinou, mas não ligou com escola não! A mia s velha (ela mesma) foi só trabalhar e os mais novos tudo sabe? Porque andaram nos meus braços, tá tudo criado hoje!

Pesquisador: faz tempo que você mudou aqui pra...?

Teresa: tem dois anos e eu não estou mais forte porque minha mãe adoeceu. Ela sofreu AVC. AVC você sabe o que é né? Tenho certeza que você sabe porque você é muito instruído. Eu sei! Você não vai saber? Ela sofreu AVC e eu tive que ficar cuidando dela e não dava pra ir na escola. E ela veio pra cá fazer tratamento. E nessa época eu morava no Marta Helena e não tinha estudo pra mim. Aí eu estudava lá no Nossa Senhora das Graças. Eu ia de van. Se eu não paro, eu falo pra você, eu estava mais forte na leitura!

Pesquisador: sua mãe está boa hoje?

Teresa: está boa graças à deus. E outra irmã minha que cuida. Eu cuidei um ano agora passei pra ela. Aí eu voltei estudar.

Pesquisador: e sobre a pergunta que os meninos responderam sobre a escola. O que

significa a escola: é bom vir pra escola ou...?

Teresa: com certeza! O dia que não dá pra mim vir eu fico num sentimento, só você vê! Por que eu sei um dia que eu falhá, eu to perdendo não é? Um dia que a gente falha faz falta!

Pesquisador: bom gente! Vamos parar por aqui hoje porque eu combinei uma hora com a Professora Antônia e já está na hora e ela vai dar atividades para vocês!



## APÊNDICE B - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM EDUCANDOS DO PMEA

A Roda de Conversa difere da entrevista coletiva, pois se procura estimular o diálogo democrático, um dos requisitos para a prática da educação libertadora. Ao conhecer aspectos de suas próprias experiências de vida e escolarização, os participantes e as participantes têm a liberdade de refletir e comentar sobre seus próprios caminhos e, também, debater a vida e a escolarização dos colegas e das colegas participantes. Esta atividade que foi realizada no dia 04/12/2013, com educandos do PMEA na Escola Lírios do Campo teve como objetivos:

-Dialogar com os educandos e educandas sobre as suas histórias de vida e histórias de escolarização.

-Realizar, por meio da roda de conversa, um exercício de “devolução” de informações das trajetórias de vida e de educação escolar de educandos e alunas do PMEA, obtidas por meio da entrevista coletiva.

-Produzir dados que serão submetidos à análise.

A Roda de Conversa possui a seguinte lógica de funcionamento:

**-Aquecimento:** Foi feita uma atividade inicial de estímulo para a discussão na roda de conversa. Cada participante recebe uma cartolina cortada em forma de quadrado, semelhante a um pequeno livro. No interior desse “livro”, está fixado um pequeno espelho. No momento em que os participantes visualizarem o espelho, vão se deparar com suas imagens refletidas e perguntamos: “quem é você?”. Espera-se o envolvimento de todos e todas, coletivizando informações. Após esta fase, iniciamos o

**-Desenvolvimento:** nessa fase foi dada ênfase do diálogo sobre as trajetórias de vida e de vida escolar, estimulando o diálogo, ou seja, que os educandos e as educandas reflitam sobre a própria existência no mundo, ou melhor, dizendo, os caminhos de vida e escolarização. Eu tinha a hipótese e depois constatei os processos de exclusão vividos pelos educandos e alunas do PMEA. Este processo de exclusão refere-se à impossibilidade de educação escolar formal na chamada idade correta, ou seja, na infância. Alguns educandos e alunas do PMEA frequentaram os bancos escolares. Todavia, foram retirados das instituições escolares, permanecendo nelas tempo insuficiente para garantir o aprendizado da leitura e da escrita.

Encerrando esta etapa, começaremos a conclusão.

**-Conclusão e Avaliação:** Nesta etapa, cada aluno a cada aluna expôs as últimas impressões, opiniões e avaliou a atividade, qualificando-a.

## **APÊNDICE C – TEMAS DAS OBSERVAÇÕES**

Produção / atividades coletivas programadas pelo docente e realizadas pelos educandos e alunas da EJA em sala de aula

Sociabilidades: as relações aluno – aluno e educandos (as) - docentes

Compartilhamento de experiências: acontecimentos da vida cotidiana, trajetória profissional, atividades feitas em família, trajetória escolar.

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: EDUCANDOS  
(AS)**

**Título do Projeto:** “Histórias de Educandos e Alunas da EJA: da quebra da cultura do silêncio, à conscientização e desvelamento do mundo”.

**Pesquisador Responsável:** Rafael Domingues da Silva.

**Orientador (a):** Professora Doutora Gercina Santana Novais.

**Instituição dos Pesquisadores:** Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Av. João Naves de Ávila nº 2121 Bloco 1G, Campus Santa Mônica. Fone: 34 3239-4169 / 34 3239-4163, e-mail: faced@ufu.br

**Nome do voluntário:**\_\_\_\_\_.

**Idade:**\_\_\_\_\_. RG\_\_\_\_\_.

O (a) Sr / Sr<sup>a</sup> está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: “*Histórias de Educandos e Alunas da EJA: da quebra da cultura do silêncio, à conscientização e desvelamento do mundo*”, de responsabilidade do(s) pesquisador (es) Rafael Domingues da Silva e Professora Gercina Santana Novais. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as histórias de educandos e alunas da EJA, encontrando elementos para a discussão de uma educação que não silencie o aluno, ao contrário, que ele/ela seja sujeito ativo do desvelar o mundo e a si mesmo e na construção de conhecimentos, ou seja, uma EJA criadora de saberes e fazeres discentes. Quanto à metodologia, realizaremos pesquisa qualitativa / pesquisa participante, com o envolvimento dos educandos e alunas nas atividades. Será realizada entrevista oral, e observação da dinâmica escolar de forma geral. Realizaremos “rodas de conversa”, uma forma de participação democrática, onde todos têm a oportunidade de contribuir com a atividade.

Será garantido o sigilo total dos dados obtidos e a privacidade dos participantes, enfatizando que a participação na pesquisa é voluntária. O (a) participante não receberá incentivo financeiro e também não terá prejuízo econômico, ou qualquer custo na participação ativa na pesquisa.

Uberlândia – MG, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_

declaro ter sido informado e estar ciente e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Voluntário (a)

---

Assinatura do responsável pelo Termo

---

Assinatura do Professor (a) Orientador (a).