

PATRÍCIA BARCELOS MARTINS

**MUNDO LETRADO, MUNDO DESEJADO:
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA**

FLORIANÓPOLIS - SC

2006

PATRÍCIA BARCELOS MARTINS

**MUNDO LETRADO, MUNDO DESEJADO:
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia A. Branco Beltrame

FLORIANÓPOLIS - SC

2006

PATRÍCIA BARCELOS MARTINS

**MUNDO LETRADO, MUNDO DESEJADO:
ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE VIDA**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia A. Branco Beltrame
Orientadora

Profa. Dra. Cristiana Tramonte
Examinadora

Prof. Dr. Willer Barbosa
Examinador

FLORIANÓPOLIS - SC

2006

Dedicatória

À memória de minha querida avó Palmira Corrêa Martins, que com sua história de vida inspirou-me a abordar a temática da alfabetização, privilegiando a perspectiva dos desejos dos educandos adultos, dedico este trabalho com todo meu amor e saudade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos concedidas a mim, pela força nos momentos difíceis e pelas alegrias advindas de muitas conquistas.

A meu marido, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo companheirismo, por sua dedicação e tempo despendidos para a formatação desta dissertação.

Ao meu querido filho Abel, concebido durante o percurso desta pesquisa, que com sua alegria contagiou-me e incentivou-me a ultrapassar os diversos obstáculos desta etapa.

Aos meus pais, Nilton Martins e Maria Enéa Martins, por suas motivações em todos os momentos de minha vida. Pelo amor constante, pelos cuidados com o Abel, pelas refeições oferecidas, pelo carinho, pelas idas e vindas à universidade.

Ao meu irmão, Rafael, pelo carinho e cuidados concedidos ao Abel, que me fez sentir mais confortável para alongar as horas de estudos e leituras.

À minha colega de profissão, Rosana, comprometida pedagoga, que com seu carinho e paciência contribuiu para a realização desta conquista.

À Sônia, minha orientadora, pela sensibilidade no trato na relação ensino-aprendizagem. Por sua dedicação, horas de trabalho, e comprometimento pela elaboração deste estudo.

À Cristiana e ao Willer, por aceitarem apreciarem minha pesquisa com tanta acuidade.

Aos meus amigos, em especial à Fernanda, que de forma direta e indireta participaram deste processo, auxiliando-me na redação e compreendendo meus momentos de angústias, ausências e dúvidas.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar “sendo” de homens e mulheres, que faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (FREIRE).

MARTINS, Patrícia Barcelos. **Mundo letrado, mundo desejado:** Alfabetização e trajetórias de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RESUMO

Este estudo trata de uma investigação acerca dos desejos de trabalhadoras e trabalhadores, quanto ao fato de se alfabetizarem. Partindo da perspectiva de que não é somente a inserção e ascensão profissional que conduzem esses adultos a se alfabetizar, essa pesquisa busca conhecer suas reais expectativas diante de um espaço que os estimulem na prática da leitura, da escrita e dos cálculos. Dentre os trabalhadores participantes do curso de alfabetização desenvolvido por uma empresa de manutenção e limpeza pública de Florianópolis, foram selecionados para este estudo, quatro sujeitos (três mulheres, e um homem) para compor o cenário de investigação. Esses protagonistas, através do relato de suas histórias de vida, contribuíram para o delineamento de um universo que retratou o ato por se alfabetizar, como um passo para satisfazer outros desejos tais como: bem-estar pessoal, liberdade, inclusão e reconhecimento social. Os adultos alfabetizados desta pesquisa desejam interagir com as outras pessoas não numa relação de dependência, mas numa relação de troca, onde possam compartilhar experiências e conhecimentos que os permitam perceberem-se como agentes capazes de gerirem suas próprias vidas, para assim, poderem intervir na sociedade. O desejo por se alfabetizar se apresenta como um mecanismo para a transposição de obstáculos que o mundo letrado impõe. Quando o indivíduo busca se alfabetizar ele anseia em atender as necessidades que perpassam a vida cotidiana. A satisfação dessas necessidades se configura como um direito, garantido por lei a todos os cidadãos. A pesquisa apontou que ao longo de suas vidas, esses sujeitos foram criando estratégias de sobrevivência para dar conta de uma lacuna social. Isso revela o potencial criativo desses adultos, demonstrando que seus conhecimentos também são elementos fundamentais no exercício de práticas diárias. Além disso, foi possível compreender o significado que esses indivíduos atribuem ao mundo letrado quando se trata da conquista por uma auto-estima mais elevada, bem como, por maior inserção e participação social.

MARTINS, Patrícia Barcelos. **Lettered world, desired world:** Alphabetizing and ways of the life. Dissertation (Master in Education) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ABSTRACT

This study deals with an inquiry concerning the desires of workers, regard to the fact of alphabetizing themselves. Starting from the perspective that it is not only the insertion and professional ascension that lead these adults to alphabetizer themselves, this research focus on knowing its real expectations facing a space which stimulates them in the reading practice, the writing and the calculations. Among the workers, who are participants of the alphabetizing course developed by a public maintenance and cleaning company of Florianópolis, were selected for this study, four citizens (three women, and a man) to compose the inquiry scene. These protagonists, through the telling of their life history, have contributed for the outlining of a universe which portrayed the act to be alphabetized, as a step to satisfy other desires such as: personal well-being, freedom, inclusion and social recognition. The literate adults of this research are looking forward to interact with the other people not in a relation of dependence, but in a relation of exchange, where they can share experiences and knowledge, which allow them to realize themselves as agents able to manage their own lives, thus, they will be able to interpose in the society. The desire for alphabetizing is presented as a mechanism for the transposition of obstacles that the scholar world imposes. When the person seeks for alphabetization he wishes he will be able to deal with tasks which beyond the ones of his daily life. The fulfilling of such necessities is built as a right, guaranteed by the law to all the citizens. The research pointed that throughout their lives, these citizens created survival strategies to be able to fill out a social gap. It all shows the creative potential of these adults, demonstrating that their knowledge is also a basic element in the exercise of daily practice. Moreover, it was possible to understand the meaning that these individuals attribute to the scholar world, when it is related to the conquest of bigger auto-esteem, as well as, of a wider social participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS CONTEXTOS	18
1.1 As Interfaces da Educação.....	18
1.2 O Analfabetismo em Debate	21
1.3 O Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos	25
1.3.1 Contexto Internacional	33
1.3.2 Contexto da América Latina.....	36
1.4 Conceitos Fundamentais na EJA	38
CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE O DESEJO DE APRENDER	44
2.1 Aspectos Filosóficos do “Desejo”	44
2.2 Aprendendo com Freire	51
2.3 Abordagens Teóricas sobre o “Desejo de Aprender”	58
CAPÍTULO III: O DESEJO DE APRENDER NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS	75
3.1 Perfil dos Sujeitos Pesquisados.....	75
3.2 Desejos	79
3.2.1 Desejo por bem-estar pessoal através do fortalecimento da auto-estima, e do reconhecimento social.	80
3.2.2 Desejo por liberdade/ autonomia e pelo afastamento dos sentimentos de vergonha.....	89
3.2.3 Desejo por melhor sobrevivência através da não exclusão das simples atividades do cotidiano.	93
3.2.4 Desejo por se socializar e conviver	98
3.2.5 Desejo pelos saberes e por continuar os estudos	103
CAPÍTULO IV: AS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA NUM MUNDO LETRADO	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	132
ANEXO A - Tabelas sobre a situação do analfabetismo no Brasil	132
ANEXO B - Cartões confeccionados pelos educandos	136

INTRODUÇÃO

Esse estudo se baseou numa investigação acerca dos desejos que mulheres e homens trabalhadores de uma empresa de manutenção e limpeza pública de Florianópolis¹, possuem em relação ao fato de se alfabetizarem. Partindo da perspectiva de que não é fundamentalmente a inserção e ascensão profissional que constituem a base desses desejos, a problemática dessa pesquisa girou em torno da seguinte questão: O que realmente desejam e mulheres e homens trabalhadores, ao procurarem se alfabetizar num mundo letrado?

Tal investigação se direcionou a compreender as origens dos desejos e motivações dos educandos diante do processo de alfabetização, através das análises das estratégias de sobrevivência na situação de ainda não-alfabetizados, bem como, de suas trajetórias de vida em seus diferentes contextos sociais: família, trabalho, escola, lazer, igreja.

O princípio dessas reflexões se manifestou, ainda que de forma incipiente, no ano de 2000 com meu envolvimento como coordenadora pedagógica no projeto de educação de adultos, o qual era promovido pela Organização Não Governamental (ONG) da Legião da Boa Vontade (LBV) situada em Florianópolis. Tal projeto objetivava estimular nos adultos o desenvolvimento de capacidades que envolvessem o uso da escrita, da leitura e dos cálculos. O grupo de alfabetização era composto somente por mulheres, totalizando no número de 10 participantes. Todas possuíam mais de quarenta anos de idade e a maioria, apesar de residir próximo a LBV, que se situa no bairro do Estreito, caminhava cerca de 20 minutos para participar das aulas.

Os encontros eram apenas uma vez por semana, nas quintas-feiras, das 14:00 às 16:00 horas. A primeira hora era dedicada ao ensino da língua portuguesa e a segunda hora aos cálculos matemáticos. Essas duas horas passavam muito rápidas e a todo instante as educandas requisitavam - me para o esclarecimento de dúvidas.

O esforço para estarem em sala de aula era visível, as bocas bocejantes, as pernas cansadas; mas um brilho indescritível no olhar estava sempre presente, motivando-as a perseverar no processo de alfabetização. Em um dos encontros, após o horário da aula, no momento do cafezinho, ressoou aos meus ouvidos a declaração de uma senhora de que para ela “não havia bem maior que uma pessoa poderia possuir do que saber ler e escrever” e ainda

¹ Quando me referir a essa Empresa de Limpeza Pública de Florianópolis, grafarei apenas “empresa”.

confessou que “tinha inveja de quem sabia ler e não de quem possuía uma casa bonita”. A partir destas palavras muitas inquietações foram se acumulando: Como oferecer uma possibilidade de mudanças a essas pessoas? Quais as expectativas dessas pessoas não alfabetizadas acerca da vida? Como a ausência de escolarização exerceu influência em suas trajetórias de vida?

Conduzida por esses questionamentos comecei a perceber ao meu redor pessoas semelhantes às senhoras da LBV e deparei-me com minha avó. Palmira era uma mulher forte, com seus 68 anos de idade, bem-humorada e detentora de um sonho reprimido: ler livros e escrever sua própria história. Nos poucos momentos que nos encontrávamos esse sonho ia sendo revelado, e gradativamente começávamos a escolher umas revistas para ler, e a escrever suas informações pessoais. Juntas desmistificamos aquilo que ela, ou melhor, os outros: maridos, filhos, a haviam inculcado - de que nada sabia, além de cuidar da casa. Suas experiências, técnicas de culinária, seus conhecimentos de ervas e plantas, seu jeito de contar estórias infantis, sua coragem e memória impressionantes, mostravam o potencial que havia nesta mulher.

No ano de 2001, desvinculei-me do projeto por incompatibilidade de horários e em março de 2004 minha avó faleceu. O tempo passou, mas em mim permaneceu o anseio de contribuir para que a educação de adultos se torne uma temática mais abordada. Feitosa (2001) justifica a relevância do tema, dizendo que a alfabetização de adultos é uma área que possui muito espaço para ser trabalhada e que ainda é pouco explorada se comparada a outras temáticas educacionais. Fernandes (2002) atribui a inércia em que se encontra a área das políticas públicas acerca da alfabetização de adultos, à desvinculação conceitual e operativa entre seus objetivos e a descontinuidade das ações governamentais.

No campo da abordagem teórica, essa pesquisa foi sustentada pelas contribuições de autores dedicados a discutir a questão da educação, da alfabetização, do letramento e dos desejos. Dentre os autores podemos destacar: Paulo Freire, Sérgio Haddad, Vera Maria Masagão Ribeiro, Magda Soares, Luiz Percival de Leme Britto, Leda Verdiani Tfouni, Dorgival Fernandes, Dermerval Saviani, Álvaro Vieira Pinto, Giroux, Dumoulié.

Para realização deste estudo, começamos a pesquisar no Centro de Educação – CED, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a existência de um projeto de alfabetização. Após o conhecimento da existência de um projeto desenvolvido com

trabalhadores de uma empresa de limpeza pública de Florianópolis, que tratava de estimular nos educandos adultos habilidades que envolvessem o uso da leitura, da escrita e dos cálculos, decidimos extrair desse campo os sujeitos que fizeram parte do universo investigativo desta dissertação.

Essa opção se embasou no fato de que este grupo de alfabetizandos já estava organizado formalmente em locais e horários específicos, o que se constitui como um fator facilitador que nos permitiu planejar a referida investigação. Outro fator que contribuiu para essa eleição, foi a estratégica localização dos estabelecimentos onde ocorriam as aulas de alfabetização, situados em regiões de fácil e rápido acesso. Diante dessa acessibilidade, economizamos tempo de locomoção, permitindo maior contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Porém, esse aspecto facilitador se concentrou mais no início da pesquisa, pois no decorrer das entrevistas, as visitas ocorreram nas residências dos pesquisados que se situam em bairros periféricos, distantes do centro da cidade de Florianópolis.

Uma das razões mais fortes da escolha por este campo de pesquisa foi a faixa etária dos alfabetizandos da empresa, que se apresentou entre os 40 e 60 anos. O enfoque no adulto adentrando para a fase da “meia-idade²”, pretende voltar os olhares para os interesses de mulheres e homens que já possuem uma trajetória de vida mais extensa, composta de diversos conhecimentos e experiências passíveis de serem compartilhados.

Do interior desse campo de pesquisa elegemos quatro indivíduos para comporem o núcleo dos sujeitos pesquisados. A seleção desses integrantes resultou em três mulheres e um homem, os quais através de conversas informais foram revelando, além de suas histórias de vida relacionadas à condição de escolaridade; também os seus próprios desejos, medos e anseios. A decisão de analisar somente quatro sujeitos³ foi em função da profundidade que se requer o estudo da história de vida. Abarcando um número maior de sujeitos, poderíamos

² Segundo Erikson (1994, p.8), “a vida adulta se divide em três fases evolutivas: adulto-jovem (até os 40 anos), meia-idade (dos 40 anos aos 59) e a velhice (posterior aos 59 anos de idade)”.

³ No final do mês de dezembro do ano de dois mil e quatro, houve a formatura dos alfabetizandos do projeto da referida empresa, que ocorreu no bairro do Itacorubi – Florianópolis. Nesta ocasião, aproveitamos para cumprimentar a todos os alfabetizandos pelos esforços despendidos durante todo o curso e conversamos com quatro dos alunos sobre a possibilidade de suas participações nesta dissertação. Verificando que havia bastante receptividade por parte destes selecionados, os informamos que iríamos entrar em contato para o agendamento das respectivas entrevistas. Assim, na primeira semana de maio de 2005 foi efetuada a pesquisa de campo, iniciando com João, seguindo com Maria, depois Marta e por último, Joana.

comprometer a qualidade dos detalhes e minúcias imbricadas nas trajetórias dos alfabetizandos, ofuscando o brilho de cada experiência e relato.

Outro critério adotado nesta seleção foi a observação ao grau de escolaridade apresentado pelos alfabetizandos. Procuramos nos educandos elencar aqueles que nunca freqüentaram a escola até aqueles que completaram a quarta-série primária, mas que, por desuso regrediram no desenvolvimento da leitura e da escrita (no total de 12 alfabetizandos, apenas dois se enquadravam neste último perfil). Além disso, o fator da predisposição por parte dos alfabetizandos em participar da pesquisa foi também um forte determinante na escolha do seu elenco.

O cunho desta investigação foi de caráter qualitativo, pois através de histórias de vida, segundo Ludke (1986, p.13), “são obtidos dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A preocupação, neste caso, está em retratar as perspectivas dos participantes (...)”.

A principal fonte de pesquisa, identificada como a que poderia oferecer mais informações que atendessem aos objetivos definidos neste estudo, é a história de vida transmitida pelos próprios sujeitos protagonistas de suas trajetórias. De acordo com Becker (1997, p.102), “a história de vida se aproxima mais do terra-a-terra [...]”.

Neste sentido, por se preocupar em compreender os significados culturais de um grupo, que segundo Ludke (1986, p.15), “procura verificar as manifestações nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”, esse estudo se orientou por um recorte etnográfico que busca o entendimento das relações, através das diversas formas de linguagens.

Advinda desta perspectiva, a intenção de conduzir essa pesquisa foi impulsionada na direção de ouvirmos dos sujeitos em processo de alfabetização, suas histórias nos diferentes contextos sociais, buscando tecer fios, na tentativa da compreensão do que desejam os adultos diante dessa nova etapa.

Assim, a possibilidade da pesquisa apontar para os reais anseios e desejos que conduzem mulheres e homens a se alfabetizarem, vem ao encontro de desmistificar a idéia de senso comum, de que é fundamentalmente em função da ascensão e inserção profissional,

indicando para outra razão de forte impacto sobre os alfabetizandos: o desejo voltado para auto-estima e reconhecimento social.

O momento da aproximação inicial com o campo de pesquisa é de fundamental relevância para a seleção dos protagonistas que dão vida à pesquisa⁴, conforme defende Minayo (1994).

Durante os seis encontros com o grupo de alfabetização, fomos vivenciando um movimento de familiarização e aproximação com o campo de pesquisa, procurando aliá-lo a um movimento inverso de estranhamento, que busca um projetar um olhar de observação, investigação, importante para quem está na condição de pesquisador.

A partir do terceiro encontro mencionamos aos alfabetizandos que necessitaríamos de participantes que pudessem integrar o campo de análise de pesquisa, e solicitamos que cada um refletisse sobre a possibilidade e disposição de contribuir com suas histórias de vida. No instante dessa explanação, já pudemos detectar algumas reações que, com certeza, também influenciaram na escolha dos pesquisados, como uma fala bem baixinha de uma senhora que disse: “Tomara que seja eu a escolhida. Você marcou meu telefone?”. Diante dessa explícita predisposição, optei em selecionar a referida mulher, por entender que havia dentro de seu íntimo um intenso desejo de discorrer sobre sua própria história.

A observação das diferentes formas de linguagens não verbais, traduzidas pelos alfabetizandos em gestos, sorrisos, sussurros, bocejos e olhares, foi companhia constante em nosso percurso de coleta de informações, no qual utilizamos o instrumento de diário de campo para efetuar os registros. Pensamos, num primeiro momento, em retratar o cenário da vida dos alfabetizandos através de fotografias. No entanto, por percebermos que havia certa preocupação por parte dos investigados em relação ao sigilo das identidades, decidimos aderir a nomes fictícios e abandonar o registro visual durante a pesquisa.

Com o intuito de obtermos informações verbais com os sujeitos pesquisados, utilizamos a técnica da entrevista, que na visão de Gil (1989), permite maior liberdade ao pesquisado para expressar aquilo que ele [o investigado] mesmo considera mais marcante em sua trajetória de vida.

⁴ Diante dessa consideração, gradativamente, nos aproximamos dos adultos alfabetizandos trabalhadores da empresa, através das demonstrações de afeto, das manifestações de incentivos e do próprio auxílio na confecção das tarefas de leitura, escrita e desenhos, durante os encontros em sala de aula do curso de alfabetização.

As quatro entrevistas foram efetuadas nas residências dos pesquisados, por entendermos que este seria o local que eles estariam mais à vontade para relatarmos suas histórias. As entrevistas foram reproduzidas em gravador para facilitar a coleta de todas as informações fornecidas. Antes de expormos o aparelho de gravação no início de cada entrevista, explicamos aos entrevistados os benefícios que tal procedimento traria à pesquisa. Após isso, averiguamos que os participantes estavam decididos a colaborar efetivamente com a investigação, pois todos aceitaram de imediato a gravação.

O cuidado principal no momento da entrevista foi de promovermos um ambiente propício ao diálogo que permitisse ao entrevistado revelar somente aquilo que desejasse. A entrevista apesar de seguir uma ordem cronológica, abordando questões sobre as fases da infância, juventude e fase adulta dos alfabetizandos, se caracterizou por ser informal, permitindo ao investigado conduzir o relato de sua própria história. Essa postura é defendida por Macedo (1986, p.14) que comenta:

Meu roteiro, era, porém, procurar caminhar ao máximo sem o roteiro, deixando que as próprias pessoas fossem me conduzindo para dentro da realidade delas e, assim, construindo um pouco comigo a própria realidade do projeto de investigação.

Para melhor visualizarmos todo material que foi coletado e analisado, estruturamos este estudo em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tratou de uma breve discussão sobre as interfaces da educação, incitando um estudo sobre o analfabetismo no Brasil. Na seqüência, apresentamos os índices e percentuais que retratam a situação do analfabetismo. Com o intuito de compreender melhor a existência desses índices, procuramos traçar um panorama histórico-político sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - educação esta na qual a temática da alfabetização se insere - contemplando as suas inter-relações com os contextos nacionais e internacionais. Com esse resgate pudemos ampliar os olhares acerca da alfabetização sob lentes mais criteriosas, no que tange os discursos das políticas públicas nos impactos sociais da redução das taxas do analfabetismo. Oportunizamos também um espaço, neste capítulo, para apresentar uma discussão a respeito das diversas conceitualizações em torno do ato de aprender na EJA – letramento, alfabetização, alfabetismo e analfabetismo - objetivando com isso, estabelecer um diálogo consistente com os estudos que abordem o saber ler e escrever e suas implicações na prática social.

No segundo capítulo efetuamos uma explanação filosófica a respeito da categoria “Desejos”, por entendermos que ao compreender as expectativas que os adultos possuem em relação ao fato de se alfabetizarem, se faz necessário discorrer acerca dos desejos humanos, suas origens, amplitudes e desdobramentos. Ainda neste capítulo, consta um estudo baseado em determinadas pesquisas já realizadas sobre o desejo de aprender de adultos, à luz de diversos teóricos, abarcando as dificuldades e motivações deste público de educandos. Neste momento, discutimos questões relativas ao contexto dos alfabetizandos como: interiorização pela culpa do fracasso escolar, valorização dos seus conhecimentos prévios, bem como, as especificidades dos desejos acerca do aprender. Finalizando este capítulo, apesar de citado por diversas vezes durante este estudo, separamos um tópico para tratar da percepção do Educador Paulo Freire sobre a alfabetização e o analfabetismo, destacando sua visão crítica de transformação social e de conscientização que pode e deve ser difundida na e pela educação.

Dentro do terceiro capítulo reservamos um espaço para apresentar os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa, identificando suas singularidades, a fim de contextualizar o leitor sobre os protagonistas das trajetórias de vida relatadas. Nesta parte, registramos as diversas especificidades dos desejos presentes nas histórias desses adultos investigados, abordando seus medos, sonhos não realizados, expectativas, dificuldades, frustrações, anseios e motivações em torno do aprender.

Neste momento, descrevemos os desejos dos participantes da pesquisa em categorias, apenas como recurso didático, o que corroborou para as análises dos discursos à luz das diferentes abordagens teóricas.

O último capítulo tratou das estratégias utilizadas pelos adultos pesquisados, ainda enquanto não alfabetizados, para sobreviverem diante das imposições de um mundo letrado. Nestas reflexões, destacamos a importância dos conhecimentos acumulados ao longo da vida desses educandos na construção de outras habilidades e saberes potenciais que se mostraram fundamentais em suas vivências. Tanto neste capítulo quanto no anterior, procuramos estabelecer um entrelaçamento entre as trajetórias de vidas, destacando os aspectos em comuns, bem como, as peculiaridades e subjetividades envolvidas em cada história.

Essas análises encaminham-se para o eixo central desta pesquisa, ao identificar que esses adultos não priorizam a questão da inserção ou ascensão profissional quando procuram se alfabetizar. As falas dos sujeitos foram tecendo um conjunto de argumentos que apontam

para outras necessidades em relação às expectativas com a alfabetização, que não somente a construção do percurso profissional.

As questões que nortearam as análises desta pesquisa foram retomadas e sistematizadas neste último capítulo, assegurando que, foi também possível compreendermos as emoções e sentimentos dos alfabetizandos através de marcantes expressões e palavras relatadas.

Em suma, essa dissertação procurou abordar as questões da alfabetização/letramento tendo como ponto de partida o resgate dos desejos e experiências dos sujeitos alfabetizandos. Finalizamos o estudo, sugerindo a urgência da incorporação desses direcionamentos tanto nas práticas pedagógicas quanto nos debates de políticas públicas para a EJA, a fim de aproximar a realidade e expectativas dessas mulheres e homens ao seu processo de ascensão pessoal no mundo letrado.

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS CONTEXTOS

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas da aprendizagem. (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, 2003, p. 03).

A constituição Federal do Brasil de 1988 incorporou como princípio que toda e qualquer educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a EJA, modalidade estratégica do esforço da nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

1.1 As Interfaces da Educação

Tanto alfabetizados quanto não alfabetizados exercem práticas sociais similares, porém a forma e o nível destas relações é que são heterogêneos, pois cada indivíduo apresenta contextos, histórias, experiências peculiares, conforme visualiza Tfouni (1995). Dominando ou não as habilidades de leitura e escrita, os indivíduos vivem em um mundo letrado, e apesar de não estarem integrados a ele, estão inseridos nele. Essa busca pela integração pode ocorrer através do processo de educação. Essa integração, promovida pela educação, deslumbra aspectos paradoxais. Sobre estes aspectos, Pinto discorre (2003, p.30):

A educação é o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz ao longo do tempo, contudo, neste processo de auto-reprodução está contida uma contradição: ela transmite o que já sabe, transmitindo também o aspecto da criticidade, neste ponto ela deixa espaço para o progresso social.

De acordo com esta citação, percebemos a existência do duplo aspecto do fato social da educação onde, ao se incorporar os indivíduos ao estado de conservação através da manutenção das tradições e crenças; transmite-se, simultaneamente, os princípios da renovação e da criatividade, apontando assim, para a oportunidade de mudanças. Desta forma, a necessidade de se romper com o equilíbrio do presente, sem deixar de valorizar os vários conhecimentos já adquiridos no passado, como a cultura, por exemplo, se constitui como uma mola propulsora dentro do ciclo do aprendizado.

Sustentando esse pensamento, é essencial na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado; e com a linguagem como ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização segundo Freire & Macedo (1990, p.07, grifo nosso),

não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como **fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído.**

Através das relações sociais o homem vai constituindo seus conhecimentos, valores e crenças e num movimento de interação vai permitindo, simultaneamente, que os conhecimentos já existentes possam ser modificados, aperfeiçoados ou ampliados.

Conforme argumenta Pinto (2003), a sociedade utiliza-se da educação para perpetuar a sua cultura. O homem educado pela sociedade modifica esta mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela.

Esse processo interativo não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, protagonistas da história.

Se os homens são produtores desta realidade e se esta, **na inversão da práxis**, se volta sobre eles e os condiciona, podem transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é a tarefa dos homens. (FREIRE, 1980, p.39, grifo do autor).

O conjunto dos dados da cultura se torna socialmente consciente através das ações dos homens pela expressão da linguagem. Através da linguagem o homem generaliza e transmite o conhecimento acumulado pela história social da humanidade que, conforme Giroux (1990, p.08):

Tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o verdadeiro recheio da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidades.

A partir do momento em que essa expressão da linguagem se focaliza exclusivamente na reprodução do rendimento da produção do sistema capitalista, é que percebemos a face de dominação e alienação da educação.

Essa concepção limitada não visa preparar o indivíduo para o exercício da cidadania⁵, e sim, para mantê-lo a serviço da economia e do consumo. Quando o adulto não apresenta mais possibilidades de render ao sistema, ele é fadado a permanecer na condição de analfabeto. Por isso, os descasos com a continuidade na educação de adultos que já se encontram na meia-idade, adentrando a fase da velhice, é mais alarmante, conforme os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que serão apresentados mais adiante nesta pesquisa.

Essa situação ilustra as palavras do senador Darci Ribeiro, em ocasião do encerramento do “Congresso Brasileiro de Educação” organizado pelo grupo de estudos e trabalhos em alfabetização em 1990, nas mobilizações que marcaram o Ano Internacional da Alfabetização: “Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!” Portanto, se as políticas públicas se concentrarem apenas na educação fundamental regular das gerações atuais, o que será da geração que está posta, que não conseguiu em seu tempo se escolarizar?

Não há a preocupação em alfabetizar quem já não irá mais participar do mercado de trabalho. Essa forma de pensar, na interpretação de Freire (2001), considera a alfabetização como um processo de encaixar o indivíduo na sociedade, ao invés de promover a libertação que permite o homem inferir na sociedade.

A educação para a domesticação é apenas um ato de transferência de conhecimento, já salienta Freire (1987); enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a sociedade.

Essa ação transformadora muitas vezes requer que se rompa com os paradigmas e se crie uma nova situação. Já em outros momentos, não há a necessidade de se destruir, mas de se fragmentar e alinhar as mesmas partes somente em posições diferentes ou ainda de se adicionar novas partes às já conhecidas. Assim, quando visualizamos a situação do analfabetismo, podemos criar uma nova situação: a da alfabetização. Mas isso não implica em “destruir” os conhecimentos dos analfabetos, ao contrário, a partir desses conhecimentos podemos alinhar outras esferas de saberes. São inúmeras as possibilidades que a educação permite que a ação transformadora seja utilizada. No entanto, o que se deve estar alerta nos

⁵ Cidadania é uma categoria complexa, a qual entrelaça, segundo Hobbes (1993), diversas discussões acerca de direitos, política, equidade e desigualdades. Contudo, apesar de não abriremos debates sobre o referido tema nesta dissertação, por considerar que tal ato exigiria intenso aprofundamento, destacamos pertinente seu estudo ao leitor.

contextos educacionais (nacionais e internacionais) é para que a educação seja oportunizada a todos com o intuito de privilegiar o poder dessa ação em benefício do coletivo, isto é, da humanidade como um todo.

Desta forma, todas as situações em torno do debate da alfabetização e analfabetismo precisam estar enfocadas pelo prisma social e não individual. Os índices de analfabetismo no Brasil, que apresentaremos na seqüência, são conseqüências de um emaranhado de causas advindas de contextos mais amplos e complexificados, que ultrapassam a esfera da vida do sujeito não-alfabetizado.

1.2 O Analfabetismo em Debate

O analfabetismo no Brasil ainda é fator de preocupação no cenário da educação nacional. Apesar dos esforços já desenvolvidos pelas autoridades competentes, ainda se observam altos índices de analfabetismo que mesmo apresentando decréscimo nos últimos anos, passando no ano de 1991 de 19,7% para 11,4% no ano de 2004 (IBGE), demonstra que o declínio ainda é lento. Em função deste fato, cada vez mais iniciativas de corroborar para que esses números se reduzam substancialmente, estão sendo bem-vindas.

No mundo há cerca de 860 milhões de pessoas analfabetas, correspondendo a 20% da população mundial. Somente no Brasil, segundo levantamento registrado pelo IBGE (2004), há mais de 16 milhões de analfabetos, dos quais 8 milhões residentes só na região nordeste do país. O analfabetismo continua sendo significativo, principalmente, nos estados de Alagoas (29,5%), Piauí (27,3%) e Paraíba (25,3%).

No Brasil, a taxa de analfabetismo, apesar de diminuir 6% a cada década, segundo dados do IBGE (2004), ainda se apresentou elevada no ano de 2004 em relação a diversos países, incluindo os pertencentes à América do Sul. O índice de 11,4% mantém o país na 25ª posição na classificação da educação mundial, ficando atrás de países, como por exemplo: Argentina (2,8%), Paraguai (8,4%), Chile (4,3%), Venezuela (7,0%), Cuba (0,2%).

No contexto nacional constatamos elevados índices de analfabetismo nas regiões brasileiras: 22,4% no Nordeste; 12,7% no Norte; 6,6% no Sudeste; 6,3% no Sul e 9,2% no Centro-Oeste (IBGE, 2004, na faixa de 15 anos para cima, considerando que até essa idade, em tese, a criança e o adolescente estariam na escola). Desta forma, segundo o Ministério da Educação e Cultura (1999, p. 23), os jovens e adultos analfabetos compreendem os indivíduos

maiores de 15 anos que não completaram a 4ª série da escola fundamental, bem como, todos os cidadãos identificados em diferentes níveis de analfabetismo⁶.

O estado de Santa Catarina apresentou, no ano de 2004, uma baixa taxa de analfabetismo (4,8%) a qual o coloca na segunda melhor posição nacional, juntamente com o Rio de Janeiro. Contudo, Santa Catarina possui números contrastantes em duas de suas cidades: Pomerode se aproxima a 1% de índice de analfabetismo, e Campo Belo do Sul se aproxima dos piores índices brasileiros: 26,4% de analfabetos. No cenário nacional, o Distrito Federal apresenta o menor índice de analfabetismo do Brasil com uma taxa de apenas 4,2%.

Ao olharmos para todos esses percentuais⁷ visualizamos que os estados nordestinos são os que revelam as situações de analfabetismo mais preocupantes. Tais índices retratam um descaso das políticas públicas frente à existência de desequilíbrios estruturais de âmbitos não somente educacionais, mas econômicos, políticos, sociais e culturais.

A região nordestina apresenta como agravante da situação do analfabetismo a exploração do trabalho infantil que, conseqüentemente, por não ser erradicado, acaba por gerar novos jovens e adultos analfabetos. Esses aspectos associados às problemáticas da fome, da falta de emprego, da falta de água, induzem aos adultos voltarem suas atenções para questões básicas de sobrevivência, dificultando o desenvolvimento nestes, de um desejo maior por aprender. Contudo, os estados da região Sul e Sudeste ilustram uma realidade mais próxima de países desenvolvidos. Essa conclusão nos remete a refletir sobre as dissonâncias existentes no interior de um mesmo país que percebe as desigualdades na concentração de rendas, nos anos de escolaridade, nas oportunidades de empregos e em diversas outras esferas.

Tais dissonâncias não são sempre desigualdades, podem ser apenas diferenças como o tipo de raça, idade, sexo, cultura, regionalidade. Assim, não é apenas entre as regiões do país em que ocorrem essas diferenças de índices de analfabetismo. Dentro de cada segmento, categoria social há diversidades principalmente, nos tipos de conhecimentos acumulados e na forma de aprendizagem.

Entre as faixas etárias mais elevadas, identificamos um índice maior em relação às mais jovens. Pelos dados de 2004 do IBGE, a faixa de 30 a 44 anos de idade apresenta 9,5%

⁶ Os diferentes níveis de analfabetismo são classificados, na abordagem de Rocco (1989) como: absoluto, semi-analfabeto e analfabeto funcional. Essas categorias serão adiante elucidadas mais especificamente.

⁷ Ver, em anexo, as tabelas com os percentuais de 2004 da situação de analfabetismo nos estados brasileiros.

de analfabetos; na faixa entre 45 a 59 anos, o índice subiu para 17,5% e na faixa de 60 anos ou mais, a taxa passou para 34% de analfabetos.

O número de brasileiros com mais de 60 anos, no início desta década, está na faixa de 30 milhões de pessoas. Isso ocorre porque, apesar de todas as adversidades, a população brasileira está conhecendo uma elevação maior na expectativa de vida⁸. Desta forma, observamos neste largo segmento social com uma idade mais avançada, o índice de analfabetismo muito significativo (34%). Essa situação emergencial nos incita a debatermos cada vez mais sobre a eficácia de políticas que proclamam serem públicas. O combate a esses índices, que tanto já se tentou na história brasileira através de diversas campanhas educacionais, deveria ser voltado contra a situação de analfabetismo, e não contra o analfabeto que é o sujeito, o qual estimulado, interna e externamente, tem a opção de participar da modificação social.

Pinto (2003, p.91) preconiza que: “O analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica”. Por este prisma, o adulto não é voluntariamente analfabeto, mas sim o é por consequência de uma complexidade de fatores (econômicos, políticos e culturais) entrelaçados na sociedade. Indo ao encontro deste pensamento, Freire (2001, p.16) entende que “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra”. Ireland (1990, p.02) completa o raciocínio, citando que os “sujeitos que ainda não lograram serem alfabetizados são aqueles cuja condição de classe lhes nega o acesso aos benefícios econômicos e sociais tais como: moradia, saúde e trabalho.”

O analfabetismo dificulta a integração dos indivíduos no meio social como a escola, trabalho, grupos esportivos, comércio. Concluímos que o analfabetismo, segundo Gadotti (2000, p.32), “é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo, sem combater suas causas: má distribuição de renda, desemprego, evasão escolar”. Diante dessa conjuntura, o analfabetismo se apresenta como uma questão social e não individual. Para elucidá-lo neste momento, é importante identificarmos os diferentes graus de conhecimentos alfabéticos nos indivíduos. Conforme Rocco (1989), há distintos níveis de saberes que irão distinguir os analfabetos:

⁸ A esse aumento na expectativa de vida se atribui, principalmente, à evolução dos desenvolvimentos tecnológicos e científicos, no que tange, em especial, as pesquisas nas áreas da saúde. (FERNANDES, 2002, p.41).

- Há os analfabetos absolutos que não possuem os conhecimentos básicos da escrita (vogais, consoantes);
- Há os semi-analfabetos ou analfabetos por desuso que geralmente possuem conhecimento parcial da escrita e leitura, mas em função do desuso, regrediram nessas práticas;
- Há os analfabetos funcionais (considerados aqueles com menos de quatro anos de escolaridade) que têm conhecimento suficiente da escrita para a sobrevivência, porém, se houver mudança na situação, estes não conseguem se adaptar com facilidade aos novos fatos.

Essa última categoria, por não ser evidenciada nos dados censitários dos principais institutos de pesquisas até o ano de 2001, acabou por se tornar uma das mais preocupantes pelo seu caráter não explícito, onde os índices ocultavam a realidade do analfabetismo. Já no ano de 2004, a taxa de analfabetismo considerada funcional foi introduzida nas pesquisas educacionais. Em função disto, o número de 16 milhões aproximados de analfabetos acabou se elevando para 30 milhões, segundo análises do próprio IBGE. Isto significa que existem 30 milhões de pessoas que não conseguem usufruir das habilidades da escrita e da leitura. Essa constatação só vem confirmar o que Haddad (1998, p.126) esclarece:

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Esse quadro é fruto, entre outros motivos, da ineficiência dos programas de alfabetização, que além de não instrumentalizar devidamente os adultos educandos, dão uma falsa idéia à sociedade de que estão atuando no cumprimento do seu papel social. Estimular a alfabetização é um modo de promover a libertação das classes populares para criar uma leitura de mundo própria. Freire (2002 [b], p.40, grifo nosso), reforça esse pensamento ao destacar que:

Faz parte de meu sonho persuadir as pessoas de que a liberdade leva à autonomia, desde que siga o caminho da autoconstrução e do esforço constante. **Liberdade e autonomia**, neste caso, andam de mãos dadas.

O homem quando consegue agir com autonomia, sente-se mais seguro e livre para agir novamente, criando, recriando e transformando o que está ao seu redor. Esses aspectos de

autonomia e liberdade, muitas vezes negligenciados na história da alfabetização, precisam ser privilegiados para que efetivamente se constitua num campo de transformação social.

Todos os índices apresentados nesta discussão pertencem a um país marcado por uma história com diversas tentativas frustradas de rever o cenário do analfabetismo. Perceberemos a seguir, que no decorrer da história brasileira, interesses escusos e partidários, bem como, a falta de políticas públicas comprometidas contribuiu para que as taxas de analfabetismo, apesar de se movimentarem numa direção descendente, ainda estão aquém das consideradas “aceitáveis” no palco mundial.

1.3 O Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos

Inserida no campo da EJA, a alfabetização de adultos ora tem sido considerada como uma das suas primeiras etapas, ora como sinônimo desta própria educação. Assim, conforme menciona Fernandes (2002, p.32), o fato é que devido aos altos percentuais de analfabetismo encontrados na população usuária da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, América Latina e Caribe, fala-se quase sempre em EJA referindo-se à alfabetização de adultos. Em virtude disso, neste estudo adotaremos a apresentação histórica da temática alfabetização ora mencionando EJA, ora simplesmente alfabetização de adultos.

As práticas educativas brasileiras desde o tempo do Brasil colônia possuem em sua gênese as ações de jesuítas que, além de evangelizar os índios e os negros objetivavam, de acordo com Haddad (2000), transmitir princípios como o da disciplina, necessário para a preservação da ordem política e econômica do Brasil.

Durante a época do império, na primeira constituição brasileira, em 1824, foi decretado que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Porém, o que constatamos é que tal garantia se ateu à intenção legal, distanciando o discurso proclamado dos fatos realizados. Esse cenário retratava cada vez mais que a educação se direcionava a uma elite privilegiada. Mesmo com experiências isoladas e informais, a alfabetização noturna voltada a atender os trabalhadores, não conseguia reduzir o grande percentual de 82% da população brasileira com idade superior a 15 anos que ainda se enquadrava na condição de analfabeta.

No decorrer da primeira república começaram-se a apontar preocupações pedagógicas, porém, “pouco efeito prático foi produzido, uma vez que não havia recursos orçamentários

que garantisse que as propostas legais resultassem numa ação eficaz”. (HADDAD, 2000, p.110).

Tratando da educação republicana no Brasil, mais especificamente sobre o analfabetismo, Paiva (1990, p.09) elucida que: “Ao longo de grande parte da nossa história essa questão do analfabetismo não estava posta”. Isto significa que, mesmo antes de se tornar uma preocupação nacional, ele (o analfabetismo) já existia. Então, a partir de que momento, o não saber ler e escrever se tornou uma problemática que perturbava a elite brasileira? Como observa Paiva (1990), a questão emergiu com a reforma eleitoral de 1882 com a “Lei Saraiva”, na qual estabelecia a proibição do voto⁹ aos indivíduos que não dominassem a leitura e a escrita. A partir de tal exclusão, o analfabetismo começou a limitar as ações das pessoas, impedindo-as de participação social, especialmente na política, deixando as primeiras pistas que, posteriormente ele (o analfabetismo) se configuraria em uma problemática de cunho nacional.

Durante toda a década de 1930, a sociedade brasileira marchou em função do projeto da modernidade, visando promover a civilização, a racionalização e a institucionalização da sociedade industrial. Esta década foi marcada pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder do Estado. Esse segundo momento da república brasileira, conforme Ghiraldelli (1994, p.92):

É caracterizado pela tentativa de consolidação de um Estado Forte, baseado no liberalismo econômico e no capitalismo. Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas¹⁰ coloriram o debate político e educacional, onde todos desejavam a construção de um “novo Brasil”, diferente da República oligárquica.

Após a “IV Conferência Nacional da Educação” de 1931, de acordo com Cunha (1994), o grupo dos liberais veio a público, em 1932, com o célebre “Manifesto dos Pioneiros

⁹ Os analfabetos, segundo Fernandes (2002), conquistaram o direito político de voto através de Emenda Constitucional em 1985. Esse direito foi consolidado na Constituição Brasileira promulgada em 1988, garantindo o voto facultativo para os analfabetos.

¹⁰ Entre 1930 e 1937, conforme Ghiraldelli (1994, p.40), o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi rica na diversidade de projetos para sociedade brasileira. Basicamente, é possível identificar cinco grupos que pensavam de forma heterogênea sobre a educação. Os liberais – intelectuais com desejos de construção de um país em bases urbano-industriais democráticas, endossavam as teses da pedagogia nova e publicaram o manifesto de 32. Os católicos – defensores da pedagogia tradicional, reagiram ao manifesto de 32. Os integralistas – grupo ultraconservador semelhante ao nazismo europeu. Nas vésperas da Constituição de 1934, esse grupo organizou a liga Eleitoral Católica (LEC), que serviu como instrumento de pressão para fazer valer seus interesses na Carta Magna. Os governistas - situados no centro da disputa dos dois grupos anteriormente mencionados, procurava uma posição de neutralidade. Os aliancistas – formavam o grupo composto pelas classes populares – proletariado e classe média – defendiam a democratização do ensino.

da Educação Nova”, um longo documento dedicado à defesa da escola gratuita, obrigatória e laica, norteada, principalmente, pelas teorias de Dewey.

O grupo responsável pelo “Manifesto” nada tinha de homogêneo, como expõe Ghiraldelli (1994). Os termos liberais, utilizados constantemente para designá-lo, é apenas um arcabouço formal que abrigou liberais elitistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho; e liberais igualitários como Anísio Teixeira. Além disso, precisamos lembrar das presenças de Pascoal Lemme, Roldão de Barros entre outros signatários do “Manifesto”.

O paradigma dos liberais igualitários era baseado nos pensamentos de Anísio Teixeira que defendia uma escola democrática e infalível. Em relação aos liberais elitistas, o grande mentor era Fernando de Azevedo, que ao contrário de Anísio Teixeira, buscava resgatar uma abordagem mais sociológica, através das leituras de Durkheim.

O referido manifesto recebeu diversas críticas por parte, principalmente, dos católicos que o acusavam de, ao consagrar a escola como pública, obrigatória e laica, retirava a educação da responsabilidade das famílias, destruindo assim, a transmissão dos princípios morais e éticos.

Todo esse resgate histórico sobre essa época é fundamental para a explanação sobre as origens da educação de adultos de forma mais organizada, que apresentou suas raízes no início do ano de 1936. Paschoal Lemme, impulsionado pela efervescência do “Manifesto”, começou a trabalhar no Distrito Federal com cursos noturnos para adultos - operários da União Trabalhista, sob a supervisão de Anísio Teixeira. Em virtude do clima de ditadura do Estado Novo de 1937, Paschoal foi preso e os cursos de alfabetização ficaram estagnados.

A experiência de educação de adultos no Distrito Federal, conforme Ghiraldelli (1994, p.92),

representou, de forma explícita, um programa educativo com compromissos políticos definidos, o que, até então, era escamoteado pela insistência dos profissionais da educação em dizer que tratavam a educação como área técnica e neutra.

Todavia, não podemos afirmar que tal experiência rompeu com as pedagogias dominantes, pois o primeiro mentor desses trabalhos, Paschoal Lemme, apesar de

simpatizante do socialismo, manteve-se ligado ao ideário escolanovista¹¹.

Somente ao final da década de 1940 é que foi consolidada a ausência de educação de adultos como um problema nacional. A partir deste momento, criaram-se fundos de investimentos para educação como o “Fundo Nacional do Ensino Primário”, onde ficavam estabelecidos recursos direcionados à promoção do ensino supletivo para jovens e adultos.

Em 1945, com o final da II guerra mundial, ocorreu o surgimento da UNESCO (2003) que se preocupou em alertar o mundo sobre os efeitos que as profundas desigualdades sociais provocavam entre os países, e como isso instigava a cada vez mais a se investir na educação de adultos, principalmente com o intuito de acelerar o desenvolvimento de países em condições econômicas e sociais desfavorecidas. Essa fase é considerada por Moura (1999), como um período áureo por abarcar inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FINEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que incentivou a realizar estudos na área; o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino Supletivo. A preocupação era a dissonância entre o projeto do Estado utilitarista e os anseios, por parte das populações, de uma escolarização que de fato atendesse às necessidades de qualificação para o trabalho e formação humana que garantisse o exercício da cidadania.

Diante disso, muitas campanhas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram implantadas no Brasil, segundo Haddad (2000): Serviço de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1950), Campanha Nacional de Educação Rural (1952), Campanha de Erradicação do Analfabetismo (1958). Contudo, poucos resultados foram detectados com essas campanhas que tiveram um curto período de duração, não atingindo nem seus próprios objetivos quantitativos. Esses insucessos decorrem, além da falta da continuidade das políticas públicas, dos desequilíbrios estruturais das esferas educacional, econômica, e sociológica.

Assim, a educação de adultos no Brasil nasce neste duplo jogo: de um lado o Estado, com fins políticos e quantitativos; e de outro, os educadores interessados em organizar um sistema de ensino que atendesse às verdadeiras necessidades pedagógicas (considerando o aluno-trabalhador) e que conscientizasse as pessoas da sua condição de exploração. Esperava-

¹¹ Escolanovista, segundo Cunha (1994), é um termo referente ao movimento da “Escola Nova” que teve suas origens na Europa. No Brasil, tal movimento começou a apontar na década de 20, vivenciando seu auge na década de 30, pelas mãos dos “pioneiros”, como Fernando de Azevedo, os quais defendiam uma educação laica e igualitária a todos sob a responsabilidade do Estado.

se que as iniciativas e empreendimentos pudessem propiciar motivos para as reflexões e encaminhamentos por parte do Estado, de organizar uma política voltada para uma educação mais comprometida, não alienante, com uma proposta radicada na realidade dos sujeitos da educação de adultos.

No final da década de 50, a educação começou a apontar pela busca da conscientização das classes populares. Desta forma, a EJA, na década de 60, vivenciou com o educador Paulo Freire um novo olhar, que buscava aflorar discussões de caráter político e social em todos os cidadãos, especialmente nos analfabetos. No II “Congresso Nacional de Educação de Adultos”, Freire liderou um grupo de educadores pernambucanos apresentando um relatório intitulado: “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”, que propunha a responsabilidade social e política e o respeito ao conhecimento popular do trabalhador. Freire inovava por defender a categoria dos saberes apreendidos existencialmente, por valorizar os conhecimentos vivenciados pelo trabalhador e pela comunidade como pontos de partida da prática pedagógica.

Essa nova pedagogia voltada para a reflexão da realidade objetiva, até os dias de hoje, permitir que o educando possa interagir no seu meio social de forma crítica e consciente, buscando ser sujeito na construção da história. A perspectiva de Freire (2001) analisa as possibilidades e limitações da educação ao referir que o processo pedagógico pode levar as pessoas a se engajarem social e politicamente, para assim se mobilizarem na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade.

Diante desse novo olhar, várias tentativas no início dos anos 60 surgiram. Conforme destaca Gadotti (2000), diversos programas¹² foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto às classes populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), educadores dos Centros de Cultura Popular (CCP) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reuniam artistas e intelectuais que se articulavam e pressionavam o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas.

¹² Um dos programas de 1960 que ficou muito conhecido no Brasil foi a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que buscava aproximar a classe popular, o analfabeto, e o operário da prática da leitura e da escrita. (GOÉS, 1991).

Essa visão foi incentivada pelos grupos políticos da época. Confirmando isto, Haddad (1998, p.112) lembra que:

Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional.

A educação, apesar de apresentar um viés conservadorista, começava a apontar sua face libertadora de expressão, discutindo sobre os aspectos populares que, através também dos movimentos sociais de 1960 (como o movimento hippie, feminista), evidenciavam a valorização das experiências do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais popular. Em 1964, ocorreu o golpe militar e o Estado vai exercendo sua função coercitiva e punitiva com a justificativa de normalizar as relações sociais para manter o estado de organização social.

A educação de adultos passou a ser utilizada como estratégia de despolitização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação da mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico. Na tentativa de cumprir com suas obrigações que já haviam sido asseguradas pelas constituições brasileiras, o Estado funda em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que objetivava atingir 11 milhões de pessoas em 4 anos e erradicar o analfabetismo em 10 anos. Com o passar do tempo, o Mobral foi sendo pressionado pelo enrijecimento do regime militar a estar a serviço do governo, o que não refletia os interesses da própria sociedade.

Haddad (2000, p.114) questiona essas faces do Mobral ao dizer:

Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência de seus funcionários no período anterior a 1964. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

Em 1970 foi consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/71), onde o seu IV capítulo regulamentou o ensino supletivo, que tinha como objetivos a compensação da escolarização regular aos excluídos e a formação de mão-de-obra voltada para o engendramento do sistema capitalista. No entanto, havia implícito nestas justificativas

um objetivo de reconstruir, através do ensino técnico profissionalizante, uma mediação entre o governo e as classes populares para apaziguar as revoltas e insatisfações sociais com uma educação elitizada e discriminatória.

Segundo Brzezinski (1997), apesar de ser produzida por um governo conservador, tendo vários interesses partidários ocultados, essa lei nº 5.692/71 estabeleceu pela 1ª vez um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo à tona um assunto que até então era visivelmente percebido, mas não discutido. A abertura política permitiu a volta de vários educadores para o país, dentre eles, Paulo Freire, possibilitando a reorganização e mobilização da sociedade civil, fazendo ressurgir os movimentos populares, a rearticulação dos partidos políticos de esquerda e do movimento sindical.

No ano de 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) que teve um curto período de duração, sendo abolida pelo ex-presidente da República Fernando Collor de Melo.

O Estado incorporou, na década de 90, com a LDB nº 9.394 de 1996, a responsabilidade pela EJA aos governos estaduais, municipais e a entidades como Ong's, universidades, associações. Neste momento, surgiu além de uma nova legislação, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Todas as modificações políticas entre a década de 80 e 90, trouxeram significativas contribuições para a educação. A constituição de 1988 garante a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos. Já em 1990, a política impõe a redução de gastos públicos, por um Estado mínimo que se concretizou por meio de uma política de descentralização e desresponsabilização com a educação. Quanto à educação de Adultos, o Estado transferiu para a iniciativa privada a qualificação do trabalhador e para a sociedade civil a alfabetização e educação daqueles e daquelas que não aprenderam na “idade escolar apropriada¹³”.

Durante os oito anos da Presidência de Fernando Henrique Cardoso, segundo Di Pierro (2001), o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e política educacional, fechando o único canal

¹³ Dentro da esfera educacional, segundo o IBGE (2004) existe uma perspectiva de que até os 15 anos de idade o jovem tenha completado o ensino fundamental. Contudo, em qualquer tempo e idade se pode aprender, basta estar espontaneamente desejoso disto.

de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). Por meio do programa federal “Alfabetização Solidária”, o governo remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Incentivado pelo seguinte governo do Presidente da República - Luís Inácio Lula da Silva - está em vigência o programa “Brasil Alfabetizado”¹⁴. Em uma versão anterior desse programa havia uma outra nomenclatura: “Analfabetismo Zero”. Em função de muitos debates, e de se desejar enfatizar o aspecto positivo e construtivo do programa que o título “Analfabetismo Zero” não conseguia expressar, o Ministério da Educação e Cultura realizou essa alteração na denominação para “Brasil Alfabetizado”, tentando aproximar os discursos com uma possível realidade social brasileira.

Em concordância com Ribeiro (1999), o que inviabiliza os efeitos progressivos da alfabetização, além de recursos humanos não especializados, é o caráter homogeneizador desses programas que trata indivíduos de idades distintas e de diversas regiões do país da mesma forma, utilizando os mesmos contextos e metodologias.

A falta de continuidade nos estudos é um obstáculo que contribui para os altos índices de analfabetismo. A expectativa de resultados instantâneos, através de aceleração dos estudos, é outro empecilho, pois a se exigir que em prazos fixos sejam todos alfabetizados, limita-se o desenvolvimento permanente e singular dos indivíduos. Sustentando esse raciocínio, Ribeiro (2003, p.115) defende que:

Frente ao impacto dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação no trabalho e na vida diária, coloca-se para a educação o desafio e a resposta da educação permanente, uma educação para toda vida, uma educação que permite às atuais e novas gerações pensar - isto é, analisar, sintetizar, inferir, interpretar.

¹⁴ O Brasil Alfabetizado visa alfabetizar cerca de 8 milhões de jovens e adultos no período de 2003/2007, reduzindo em 50% o analfabetismo no país. Convênios proporcionam o repasse de recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para organismos governamentais e não governamentais para que se desenvolvam atividades de formação de alfabetizadores. Em 2004, o programa firmou 382 convênios com secretarias estaduais e municipais de educação, organizações sociais e instituições de ensino superior. (IRELAND, 2005). Praticamente, após os quatro anos do governo Lula, são ainda poucas as atitudes diferenciadas a respeito da EJA. Herdeiro de um programa nacionalmente executado (O programa Alfabetização Solidária, idealizado pelo MEC de Paulo Renato Souza e coordenado por Ruth Cardoso) o MEC, inicialmente de Cristovam Buarque, opta por um meio termo: nem romper nem propor, redimensionar. Assim surgiu, em uma versão remodelada, o Programa “Brasil Alfabetizado”. (MONTEIRO, 2005).

Uma das principais dificuldades, ainda conforme o autor supracitado (1999), que se impõe à avaliação desses programas, é a grande diversidade de conhecimentos prévios dos alunos que neles ingressam. Um maior conhecimento da condição inicial dos saberes dos educandos, além de favorecer o ajuste da intenção pedagógica a suas necessidades de aprendizagem, permite melhor noção sobre os avanços que podem ser atribuídos à intervenção pedagógica.

Além disso, no campo das políticas públicas, a falta de investimentos em programas de educação voltados aos jovens e adultos é, por muitos gestores das esferas governamentais, relacionada à ausência dos meios necessários para se avaliar a eficácia desses programas.

Em suma, diante de tudo o que foi discutido, retratamos a dicotomia que EJA expressa: uma faceta de dominação e a outra de libertação. A história da educação revela uma história de exclusão dos menos favorecidos socialmente, onde o caráter de dominação repassado pela educação tradicional se oculta nas justificativas de ordem e de desenvolvimento da produtividade gerada pelo sistema capitalista. Apartar-se dessas concepções e investir na educação como instrumento que conduza o indivíduo a definir como se posicionará diante e na sociedade, é o desafio que quando bem enfrentado, revela o lado libertador da educação.

Precisamos acordar para o fato de que a modernidade trouxe necessidades para a educação; porém, registramos que há mais de um século depois da organização e instalação do sistema brasileiro de ensino, este continua esboçando grande carência de propostas políticas sérias e comprometidas com a completa escolarização de todos os cidadãos. É neste contexto que observamos o aumento de iniciativas da sociedade civil, não apenas no Brasil, mas no mundo, em organizar programas de atendimento à escolarização daqueles que não conseguiram em “idade apropriada”.

1.3.1 Contexto Internacional

As discussões sobre a Educação de adultos se destacam no período que precede a Segunda Guerra Mundial. Diversas conferências foram realizadas ao longo da história, contando com a participação da Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura - UNESCO (2003) que desempenhou papel fundamental no sentido de promover o engajamento da sociedade por um compromisso maior com a alfabetização.

Todos os debates em torno da educação como um direito humano, só foram oficialmente expressos após o ano de 1948, com a “Declaração dos Direitos do Homem”, que consagrou a educação como um direito básico do indivíduo, conforme relata UNESCO (2003).

Em 1949, na Dinamarca, foi realizada a primeira “Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos” - CONFITEA, que concebia essa educação, de acordo com Gadotti (2000), como uma espécie de “educação moral”, visto que o mundo carecia dessa concepção diante das tensões geradas pela Segunda Guerra Mundial. Diante do fato da escola não ter conseguido oferecer essa concepção na prática, suscitou-se a necessidade de uma “educação paralela”, cujo objetivo seria corroborar para a formação de cidadãos que respeitassem os direitos humanos e participassem na reconstrução de nações arrasadas pela guerra.

A II CONFITEA foi realizada no ano de 1963, em Montreal, no Canadá, e destacou dois enfoques distintos. Para Gadotti (2000, p.20), “a educação de adultos podia ser concebida como uma continuação da educação formal e de outro lado como a educação informal de base no envolvimento comunitário”.

Em 1965, segundo a UNESCO (2003), ocorreu em Teerã o “Congresso Mundial de Ministros da Educação” sobre a Erradicação do Analfabetismo. Este período ainda era tomado pela visão estigmatizada de que se deveria “exterminar a erva daninha” da ignorância do analfabeto, e que só assim, poder-se-ia investir em uma educação voltada para o treinamento e aumento da produtividade. Neste encontro criou-se o Dia Internacional da Alfabetização, que desde então vem sendo celebrado a cada ano, no dia oito de setembro.

Na cidade de Tóquio, em 1972, ocorreu a III CONFITEA, a qual objetivou reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os não alfabetizados, ao sistema formal de educação, como afirma Gadotti (2000). A educação de adultos voltou a ser entendida como responsabilidade da escola tradicional que precisava dar continuidade à escolarização dos cidadãos.

Em 1985, a IV CONFITEA realizada em Paris, constituiu-se como um marco nas discussões sobre educação, em decorrência da abordagem adotada de abarcar diversos temas relevantes, como relata Gadotti (2000): Pós-alfabetização, educação rural, familiar, educação da mulher. A partir desse encontro ampliou-se o horizonte sobre a conceitualização de educação, abrindo espaço para o surgimento de outros debates que contribuíssem para a compreensão dos significados da educação.

Já em 1990, em Jomtien na Tailândia, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que entendia que a alfabetização não poderia ser desvinculada da pós-alfabetização, devido à preocupação em evitar o regresso do indivíduo pelo desuso dos conhecimentos apreendidos. O foco dessa conferência, conforme expressa a UNESCO (2003), foi mais a educação básica do que a alfabetização em si. A UNESCO em parceria com a Organização Geral das Nações Unidas - ONU, dedicou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, que concentrou esforços no sentido de difundir por meio de publicações, boletins a temática da alfabetização.

Em julho de 1997, em Hamburgo na Alemanha, a V CONFITEA foi realizada com a participação de 130 países, onde se aprovou a “Declaração de Hamburgo” que estabeleceu a “Década da Alfabetização Paulo Freire”. O substrato deste enfoque, segundo Gadotti (2000), repousou sobre a necessidade de diferenciar as especificidades dos grupos que compõe a sociedade: mulheres, comunidades indígenas, portadores de necessidades especiais, idosos. A declaração realçou a importância da diversidade cultural e da equidade na relação entre educação e cidadania. As Ong’s participaram, substancialmente, pela primeira vez em uma Conferência Internacional, representando o início do engajamento de outros segmentos da sociedade em torno das ações educacionais.

Nesta Conferência ampliou-se ainda mais o conceito de educação de adultos, concepção que já havia sido apontada na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, em 1990. Esta visão compreendeu um leque de práticas educacionais, incluindo os programas de educação escolar de jovens e adultos, e todas as atividades sócio culturais, de formação para a cidadania, qualificação para o trabalho e fomento dos potenciais e habilidades individuais.

Na Declaração de Hamburgo, na qual o Brasil é signatário, segundo Gadotti (2000, p.27), lêem-se os seguintes dizeres:

A alfabetização concebida como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesmo. O desafio é oferecer-lhes esse direito (...) A alfabetização tem também papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito para a educação continuada durante toda a vida.

No ano de 2000, em Dacar, no Senegal, ocorreu o “Fórum Mundial de Educação”, que constou com o levantamento mais aprofundado sobre a educação básica, já realizado até hoje,

de acordo com a UNESCO (2003). Essa avaliação deixou claro que, no tocante à alfabetização, as ambiciosas metas de Jomtien não haviam sido alcançadas, apesar de um ligeiro decréscimo no número absoluto de adultos analfabetos no mundo, de 879 milhões para 861 milhões. O Fórum reiterou a visão ampliada da educação e se comprometeu em priorizar a escolarização formal das crianças e desenvolver a educação de adultos, mais especificamente a alfabetização.

O panorama dos eventos e compromissos internacionais relativos à alfabetização revela dois focos de tensão: em primeiro lugar, embora a retórica da preocupação quanto à questão da alfabetização tenha se mantido forte, os avanços reais foram frustrantes – diversas metas foram estabelecidas e não cumpridas, e nenhum aumento significativo nos investimentos foi ainda detectado. Em segundo lugar, apesar de debatida e difundida de forma global e macro, a alfabetização apresenta dificuldades para se enraizar na questão micro: nos municípios, nos bairros onde residem os indivíduos que ainda não são alfabetizados. Estudar estratégias de alcance deverá ser o cerne das próximas conferências, que não poderão esquecer que existem heterogeneidades não só entre os países, mas também no interior destes. Trabalhar com essas diferenças, incentivando cada vez mais as discussões sobre a educação e a alfabetização de adultos sob a égide dos próprios desejos e expectativas dos sujeitos não alfabetizados, é que constitui o grande desafio das políticas públicas.

1.3.2 Contexto da América Latina

No que tange ao contexto do tema “alfabetização de adultos” na América Latina, um estudo desenvolvido por Werthein e Kaplun (1985) trouxe contribuições significativas acerca da evolução das concepções por meio de uma variação de termos na área educacional¹⁵. Esse estudo buscou investigar a relação existente entre o desenvolvimento das estruturas sociais e as diversas concepções propostas para a educação de adultos.

A primeira concepção é denominada de “Extensionismo ou Educação Agrícola”. Presente na década de 40, devido às conseqüências da Segunda Guerra Mundial, essa concepção se promoveu, principalmente, pela iniciativa dos Estados Unidos. A educação agrícola adotada teve como dimensão a possibilidade de que o setor agrário se tornasse mais produtivo e se incorporasse ao mercado, para que assim, ampliasse as vagas de emprego.

¹⁵ Ver Torres (1992), Paiva (1990).

A segunda, que levou o nome de “Educação Fundamental”, surgiu como reação à ineficácia dos programas de alfabetização face à política de portas abertas ao investimento estrangeiro. Propagado pela UNESCO, no final da década de 1940, este conceito enfatizou que a formação econômica, política e social dos adultos deveriam ser desenvolvidas a partir de suas atividades cotidianas e de suas preocupações fundamentais. Contudo, a conotação continuava a ser de caráter assistencialista, não retratando os conceitos teóricos até então apresentados.

A terceira é denominada de “Desenvolvimento Comunitário”, pois os programas tendiam a integrar-se em estratégias globais de desenvolvimento social e econômico. Enfatizada, basicamente, por dois motivos: pela mudança do pensamento que ocorreu na UNESCO, a partir da “Conferência de Montreal” de 1960” em relação a um enfoque mais amplo de ação social; e pelos acontecimentos que acompanharam o início de 1960 que exigiram novas estratégias políticas para manter o apoio dos vários segmentos da sociedade civil. Nesta concepção estava presente a crença de que era possível alcançar o progresso social das comunidades, exclusivamente, pela via da participação voluntária e ativa de seus membros.

A quarta concepção, a “Educação Funcional”, foi impulsionada pela UNESCO durante a segunda metade dos anos de 1960. O esforço centrou-se em estabelecer um vínculo teórico e sistemático entre educação e processo sócio-econômico nacional. A educação de Adultos passou a ser dirigida para a capacitação técnica e a elevação cultural, de acordo com as necessidades econômicas da sociedade que se encontrava em processo de desenvolvimento urbano e industrial.

A quinta concepção, “A Educação Popular”, é aquela que trouxe a consciência cada vez maior da vida real das classes populares e a compreensão de sua impossibilidade de superar o círculo vicioso da miséria e da opressão, com ações isoladas e fragmentadas no sistema social. Nesta lógica, acredita-se nas potencialidades e na riqueza das pessoas exploradas e sistematicamente depreciadas na construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto libertador. Essa concepção tem como suporte os pensamentos do educador brasileiro Paulo Freire, que busca o fortalecimento do

processo de libertação¹⁶ e humanização dos explorados e oprimidos, bem como, a construção da uma alternativa cultural e política das classes dominadas.

A sexta concepção, a “Educação Permanente”¹⁷, surgiu a partir da “Conferência de Tóquio” e propõe a criação de uma sociedade em permanente aprendizagem. Esta concepção tem origem nas mudanças tecnológicas que requerem constante atualização. A questão é “aprender-a-aprender” e enfatizar a flexibilização na oferta de oportunidades educativas.

As concepções da educação popular e da educação permanente, por refletirem melhor a intenção da EJA, são atuais e fazem parte das abordagens que regem as ações educativas para esses educandos.

A EJA, visando sustentar tais ações educativas de abordagem mais popular e permanente¹⁸, busca discutir alguns conceitos fundamentais que têm impacto direto na definição de suas metodologias de ensino-aprendizagem.

1.4 Conceitos Fundamentais na EJA

É salutar abrir discussões sobre o que está sendo adotado por diferentes autores em torno da educação de adultos, a fim de ampliar e ao mesmo tempo especificar as dimensões de cada expressão dentro da referida temática.

O termo Letramento (não confundir a discussão de letramento com o conceito disseminado pelo senso comum que se refere à questão de erudição e versamento das letras) tem sido muito utilizado, desde 1990 no discurso educacional, constituindo-se como um conceito novo, que segundo Soares (2003, p.90), “é novo e, por isso, fluido e suscetível de várias interpretações”. No português do Brasil, a palavra só foi dicionarizada em 2001, no Dicionário Houaiss da língua portuguesa; porém não aparece em outros dicionários respeitados como “Michaelis” e no “Novo Aurélio Século XXI”.

A expressão letramento, na concepção de Soares (2003, p. 29), “é uma tentativa da tradução da palavra inglesa *literacy*, que tem como significado o estado ou a condição que

¹⁶ Ver Freire (2002 [a]).

¹⁷ No Brasil, usa-se também a expressão “Educação Continuada”, ver Di Pierro (2001).

¹⁸ Segundo a UNESCO (2003) o chamado relatório de Jacques Delors declara que: Uma educação permanente realmente dirigida às necessidades da sociedade moderna não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida ou a uma finalidade demasiadamente circunscrita à formação profissional distinta da formação geral. O essencial é aprender durante toda a vida de forma constante.

assume aquele que aprende a ler e a escrever para se desenvolver”. Assim, por apresentarem a mesma conceitualização, letramento e alfabetismo podem ser utilizados como sinônimos, apesar de determinados autores preferirem um termo ao outro.

O uso do conceito de letramento/alfabetismo, conforme relata Pelandré (2002, p.84):

Surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a segunda guerra mundial para indicar a capacidade de soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares. A partir de então, esse termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária, passando a ser referência para programas educativos, voltados notadamente à população adulta com baixos níveis de escolaridade.

A alfabetização, conforme descreve Soares (2003, p.90), “é vocábulo de uso corrente (...); o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento, de sentido ainda pouco claro e impreciso.” Assim, este termo pode designar ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais.

Deste modo, precisamos reconhecer que o termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos. Em função disto, Britto (2003, p.51), “exige uma melhor delimitação do conceito - ou dos conceitos que ele abarca – percebendo seus usos e especificidades”.

Essa necessidade fica evidente quando examinamos alguns títulos publicados recentemente em português, nos quais o termo letramento foi preterido por outro, aparentemente porque os autores ou tradutores das obras não se sentiam suficientemente à vontade com o conceito com que estavam operando, segundo a percepção de Britto (2003).

Desta forma, Vera Masagão Ribeiro propõe “Alfabetismo e atitudes” como título do livro que traz os resultados de sua pesquisa, a qual recobre os mesmos problemas identificados nos trabalhos em que letramento é o termo de referência. Já o *The literacy dictionary, the vocabulary of reading and writing* de Theodoro L Harris, recebeu na edição brasileira o título de “Dicionário de Alfabetização”. No entanto, Emília Ferreira insistindo no termo alfabetização como relativo ao conhecimento da escrita como um todo e não apenas como algo que recobre a aprendizagem do código, lançou o livro intitulado de “Cultura escrita e educação”. Paulo Freire também apresenta uma visão integral acerca da alfabetização, especificando-a como uma interpretação do mundo que politicamente sugere transformação

social, publicando diversos livros entre eles “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”.

Kleiman (1995, p.19) dá sua definição sobre letramento, salientando a sua relação com as práticas sociais do cotidiano.

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesta concepção, letramento são práticas voltadas para especificidade do cotidiano.

Já na definição de Tfouni (1995, p.16):

O letramento focaliza os aspectos sócio-culturais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita enquanto aprendizagem.

Para Tfouni, o que gira em torno do letramento são as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade. Sob esta égide, tomamos para conceituar letramento, o impacto social da escrita que para Kleiman é apenas um dos componentes deste fenômeno. Realizando uma analogia do que se poderia distinguir alfabetização de letramento, Soares (2003, p.90) aponta que:

Apesar de correr riscos de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso chama-se alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – a isso chama-se letramento.

Nesta concepção, a alfabetização é compreendida como um processo pelo qual se adquire o domínio de um código, isto é, o domínio de uma tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita.

A expectativa que temos com a alfabetização é que ela alcance um resultado final, que parece já ter um parâmetro para poder ser comparada. Soares (2003, p.95) embasa esta idéia, relatando que:

Do processo de alfabetização pode-se esperar que resulte, ao fim de um determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um processo e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado.

O letramento caracteriza-se pelo exercício efetivo, competente e permanente dessa tecnologia que implica, ainda na interpretação de Soares (1989), em diversos valores e habilidades, que vão desde a interpretação de diferentes tipos de textos, uso de analogias, uso de figuras de linguagens, raciocínio cognitivo, uso da criatividade e imaginação, perpassando até pelas novas práticas de leitura e escrita digitalizadas¹⁹. Tfouni (1988) em suas pesquisas sobre o desempenho lógico de adultos analfabetos, parte justamente da perspectiva de que nas sociedades modernas com as modalidades de produção e comunicação que lhe são características, não podemos considerar mais o iletramento total, mas graus distintos de letramento.

Soares (2002, p.146) apresenta um jogo com as expressões letramento e alfabetismo, declarando que elas representam o antônimo de analfabetismo,

razão pela qual a palavra alfabetismo tem sido freqüentemente usada em lugar de letramento, e seria mesmo mais vernácula que esta última. Se analfabetismo é, como habitualmente definido pelos dicionários o estado ou condição de analfabeto, o contrário de analfabetismo – alfabetismo ou letramento – é o estado ou condição de quem não é analfabeto.

Enquanto não foram intensas as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita e enquanto, não foi uma realidade percebida e reconhecida, o termo oposto ao analfabetismo não se mostrou necessário. Somente recentemente, segundo Soares (1989), o termo “alfabetismo” tem sido empregado, porque só atualmente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta saber ler e escrever: dos indivíduos já se requer que se incorpore em seu viver a técnica, transformando-se assim, seu estado ou condição, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Com base nos estudos para as Nações Unidas sobre letramento, Pelandré (2002, p.87) o define como “sendo o uso da informação escrita e impressa para agir na sociedade, para atingir objetivos e desenvolver conhecimentos e potenciais.” Acrescentamos às definições apresentadas, a de Miller (1990, p.32) em que:

Letramento é compreendido como uma forma de participação cultural, extrapolando as demais formas de comunicação mesmo que não pela linguagem verbal, o que constitui polêmica em se tratando de sociedades altamente “letradas”.

¹⁹As novas tecnologias estão ocasionando transformações na sociedade, modificando os hábitos e comportamentos, destacando novos modos de interagir pela leitura e escrita no espaço cibernético. Essa forma de interação ocorre através da linguagem digitalizada denominada tecnoletramento. Ver Boehme (2003) e Lévy (1999).

A busca pela definição do que vem a ser analfabetismo vem sofrendo revisões significativas ao longo das últimas décadas, como reflexo de avanços nos debates educacionais. Em Ribeiro (1999), observamos que em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a própria UNESCO sugeriu a adoção do conceito de “alfabetismo funcional”. Desta forma, seria considerado alfabetizado funcional, segundo registra Soares (2003), o indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A questão não é mais apenas saber se as pessoas lêem ou escrevem, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso significa que, além da preocupação com o analfabetismo absoluto, problema persistente em países em desenvolvimento, lançamos o olhar para superar o analfabetismo funcional, ou seja, a incapacidade de fazer uso efetivo da alfabetização.

Além dessas duas classificações: o analfabetismo absoluto e o funcional, como já mencionamos, Rocco (1989) destacou ainda outra categoria denominada de analfabetismo por desuso ou por regresso. Tal categoria é preenchida pelos adultos que, por terem estado muito tempo afastados das práticas que demandam leitura e escrita, acabaram por esquecer-las, apesar de haverem apreendido tais conhecimentos em algum momento de suas vidas.

Diante da exposição, verificamos que as práticas sociais compõem o alicerce para que o educando adulto progrida no processo educacional. Confirmando a importância da prática social, Soares (2003, p. 140, grifo nosso) define que “o alfabetismo não é apenas um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, **uma prática social**”.

Distintamente da classificação proposta por Rocco, Soares (2003) enfatiza que todas as pessoas possuem certos conhecimentos que se refletem em distintos níveis de alfabetismo. Por este prisma, tomaríamos como critério de categorização, aquilo que o educando já possui; e não o contrário. Em consequência disto, utilizar a expressão “analfabetismo absoluto”, no entendimento de Soares seria inapropriado, visto que cada ser possui algum nível de experiências e conhecimentos.

A alfabetização e letramento, apesar de apresentar algumas interpretações distintas, onde o segundo termo seria uma evolução do primeiro; são processos interdependentes e até

mesmo indissociáveis, pois apresentam correlação entre práticas sociais e o desenvolvimento da leitura e escrita.

Através das situações sociais é que encontramos a definição na qual o letramento é mais do que saber ler e escrever. Nesta dimensão, as habilidades de leitura e escrita são utilizadas com funções específicas, determinadas pelos contextos, valores e práticas sociais, o que vem ao encontro dos princípios teóricos de Freire (1992, p.45), “onde alfabetizar é partir dos conhecimentos do mundo dos educandos, estimulando uma leitura do mundo precedendo a leitura da palavra”.

A partir deste enfoque, identificamos uma grande aproximação das concepções freirianas com as definições de letramento propostas pelos diversos autores citados anteriormente. Freire, sem fazer uso desta terminologia, já avançava nos debates sobre os atos de ler e escrever, que para ele significam

não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras; mas sim, as possibilidades do sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia em prol de si e da sociedade que o cerca. (FREIRE, 1987, p.12).

Portanto, a teoria de Freire numa visão progressista, conforme menciona Pelandré (2002, p.88), “mantém-se atualizada e hoje, pode ser mais bem compreendida a partir de categorias como as que se referem ao fenômeno letramento”.

Compartilhando dos mesmos ideários de Freire sobre esta percepção, é que durante esta dissertação ora citaremos letramento/alfabetismo, ora simplesmente alfabetização quando nos referirmos à utilização dos saberes nas práticas do cotidiano.

Após essa discussão sobre letramento, alfabetismo, alfabetização e analfabetismo, convêm abrirmos espaço para reflexão sobre a categoria “Desejo”, em virtude desta dissertação tratar, especificamente, dos desejos de educandos adultos frente ao ato de aprenderem.

CAPÍTULO II: REFLEXÕES SOBRE O DESEJO DE APRENDER

A motivação da reflexão geral provém de um desejo, até de uma aflição, de compreender o jogo das coisas. (GEERTZ, 2001, p.191).

O desejo de aprender por toda uma vida alimenta o sentido de vivacidade. Ele nos faz sentirmos em processo de desenvolvimento, onde estar aprendendo é estar “sendo”, como costuma mencionar Freire.

Na seqüência da explanação teórica, tentaremos complexificar os desejos pela interface filosófica, buscando, em seguida, os ensinamentos de Freire e de outros autores da área da educação e da psicologia, para esboçar algumas discussões que no capítulo III desta dissertação serão amarradas as histórias de vida dos sujeitos investigados.

2.1 Aspectos Filosóficos do “Desejo”

O desejo é o efeito de uma vontade e de uma atualização da potência, positividade que tem seu endosso no sentimento de prazer. (DUMOULIÈ, 2005, p.45).

Antes de adentrarmos pelas veredas dos desejos dos adultos diante do fato de estarem se alfabetizando, se faz pertinente suscitar uma breve discussão acerca dos conceitos da expressão desejo dentro de uma abordagem filosófica.

Iniciamos este estudo definindo a palavra desejo. Desejar é verbo relacionado ao substantivo desejo, que é uma palavra aparentemente simples por transcorrer pelo nosso cotidiano. No entanto, ao eclodí-la, múltiplos sentidos se desdobram em enigmas com infinitos deslizamentos conceituais que podem se manifestar em desejos relacionados ao aspecto libidinoso, outro relacionado à transgressão, outro ao aspecto religioso, ou ainda relacionado ao aspecto material. Contudo, não serão complexificados todos estes aspectos, por entendermos que este não é o foco desta pesquisa, a qual busca a compreensão do desejo de aprender do adulto, voltado para o enfoque pedagógico, sociológico, filosófico e até político.

Spinoza, filósofo contemporâneo, considerando toda complexidade da expressão desejo e entendendo que o desejo possui como característica a essencialidade na vida de todo indivíduo, declarou que: “na medida em que o desejo é a essência do homem, nada seria mais

fútil e perigoso do que reduzi-lo a uma breve definição”. (SPINOZA apud DUMOULIÈ, 2005, p.09).

De acordo com o dicionário de filosofia de Abbagnano (2000), os desejos podem apresentar desde o caráter mais geral, que impele um ser vivo a ações repletas de sentimentos que envolvem um querer acompanhado de um agir; até um sentido mais restrito, que segundo Aristóteles, se traduz no “apetite do que é agradável”, que implica num querer específico, intenso e árduo, em direção àquilo que é mais agradável e prazeroso.

Esse leque de caracteres que o desejo pode assumir decorre de uma trajetória histórica que perpassa vários campos do conhecimento científico (filosofia, psicologia, sociologia, biologia entre outras).

Privilegiando a abordagem filosófica, vamos aprofundar a compreensão do tema com base num estudo de uma filósofa francesa Camille Dumouliè. Iniciamos a discussão acerca do desejo pela concepção de Platão. O pensamento platônico evidenciado na obra “O Banquete”²⁰, aponta o tema de desejo acoplado à temática do amor (Eros), na medida em que se pretende alcançar a superação da posição do objeto amado tão desejado.

O furor do desejo emaranhado entre todos os discursos mencionados no “O Banquete”, ainda segundo Dumouliè (2005, p. 32), “pode levar a abrir, a desventrar o corpo do outro para arranca-lhe os objetos desejáveis que ele esconda”. Esse “outro” que será revelado, podemos entender como um outro ser vivo, uma coisa, um processo ou ainda uma situação. Desta forma, um livro, uma simples carta, um *outdoor* podem se caracterizar como o outro que possui em seu interior tesouros a serem descobertos.

Sob este aspecto, o desejo nasce da carência, da falta, e também de um sentimento de tristeza por algo que se perdeu. Nesta conceitualização de desejo, surge o elemento de natureza emocional e sentimental, denominado de tristeza. Quanto mais o desejo é acompanhado pela ação, maiores são as probabilidades da conversão das emoções²¹ de tristeza em alegrias, isso é, caso observemos a aproximação em relação ao objeto desejado.

²⁰ Uma das obras mais famosa do filósofo grego Platão, “O Banquete”, apresenta como principal discussão a temática do Eros (o amor). Contudo, ele também lança algumas reflexões sobre a amplitude dos desejos dos homens. Para o aprofundamento nesta obra ver também Platão in “Os Pensadores” (1980).

²¹ Emoção, neste contexto, é “considerada a reação imediata do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável, resumida no tom do sentimento agradável e alegre, doloroso e triste – que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios de que se dispõe”. (ABBAGNANO, 2000, p. 311).

Quando verificamos o distanciamento do ser desejante do objeto desejado, os sentimentos de frustração e tristeza ocupam um espaço no indivíduo, que podem provocar a própria desistência na busca pela satisfação do desejo. Assim, quando as circunstâncias, ao invés de contribuir em prol do desejo, atrapalham, grandes são as chances de estagnação diante dele. No entanto, não podemos esquecer que há exceções nesta relação de causa e efeito, onde os indivíduos lutam, guerreiam a favor de seus objetivos, independente da situação, rompendo com o círculo “vicioso” que insi em rodear a classe popular.

Sobre o caráter de luta que anseia em devorar o objetivo desejado, isto é cobiçado, Dumoulié (2005, p. 48) descreve, que:

O amor, portanto, canaliza os fluxos dos desejos para alimentar as fontes do ideal. Devemos ter sempre em mente, porém, a idéia de uma potência transbordante do desejo. Mas devemos também ter em vista que ela é acompanhada de uma imagem insistente que a segue como sombra inquietante, a imagem do alimento. O desejante parece querer devorar os objetos, as imagens, as idéias e se nutrir com os fluxos.

Esse processo do ser desejante pode se assemelhar ao da degustação, onde o indivíduo, além de utilizar-se do alimento para absorver substâncias necessárias para o funcionamento do corpo, sente prazer no próprio ato de degustar.

Desta forma, Aristóteles abre caminho para a conotação do desejo não focado na carência, mas sim, alicerçado na concepção positiva, fundamentada no prazer e no que é agradável. Ilustrando seus pensamentos, Aristóteles apud Dumoulié (2005, p. 52-53), considera que:

Não amamos, ao que parece, todas as coisas indistintamente, mas apenas o que é amável, a saber, o bom e o agradável e útil. O útil parece ser aquilo que nos proporciona um bem ou um prazer, de maneira que o bem e o agradável, enquanto fins, seriam dignos de amor.

À luz dessa explanação, este filósofo defende que o prazer acompanha o ato da busca pelo ser, ou objeto desejado, como sinal de ornamento que somaria por acréscimo. Isto significa que ao desejar, o indivíduo está procurando no prazer, aperfeiçoar, acrescentar algo a mais ao que já existia, nem que seja em potência. A concepção de homem, neste sentido, é embasada na compreensão de que cada indivíduo possui experiências, habilidades, conhecimentos e prazeres em níveis distintos, que estão potencialmente aptos para serem mais desenvolvidos e aperfeiçoados.

Toda essa potência do desejo para Descartes, segundo Abbagnano (2000, p.32), é “a expressão da agitação da alma causada pelos espíritos que a dispõe a querer no futuro as coisas que a ela se afiguram convenientes”. Diante do exposto, percebemos no desejo que as características de turbilhonamento, inquietação e agitação instigam no homem a busca por um amanhã mais prazeroso e conveniente do que o hoje. Contudo, o que é mais prazeroso para um indivíduo pode não ser ao outro. Isto ocorre porque os desejos variam em função dos valores que cada indivíduo atribui à determinada emoção, ser ou objeto desejado. Esses valores se distinguem, pois cada homem é proveniente de uma história repleta de experiências e conhecimentos diferenciados, que foram acumulados durante toda uma vida.

Já Epicuro, outro filósofo, retornando as idéias de Platão, resgata novamente o tema desejo e prazer pelo viés da negatividade e da carência.

Em suas declarações, Epicuro, conforme menciona Dumoulié (2005, p.59), defende que:

Pois nós buscamos o prazer quando sua ausência nos causa um sofrimento. Quando não estamos sofrendo, não precisamos mais nos preocupar com o prazer. Eis por que dizemos que o prazer é o princípio e o fim de uma vida mais feliz.

Sob esta égide, constatamos que o sofrimento, sentimento de tristeza, como denominado na filosofia platônica, apresenta-se como alavanca em busca do prazer. Prazer este, que visa preencher um vazio, uma falta.

Transcorrendo um pouco mais pela história, encontramos o precursor da psicanálise, chamado Schopenhauer. Esse, também filósofo, se enveredou pelos caminhos da manifestação da vontade na tentativa de elucidação do tema desejo.

Em um dos seus escritos, Schopenhauer apud Dumoulié (2005, p. 101) descreve que:

A vontade em todos os graus da sua manifestação, de baixo até em cima, carece totalmente de fim último, deseja sempre. E o desejo é todo ser: desejo que nenhum objeto atingido termina, incapaz de satisfação derradeira, e que para deter tem a necessidade de um obstáculo lançado que é por si mesmo ao infinito.

Nesta citação identificamos que o desejo possui vontade infinita, que assim que se detêm (ou por satisfação ou por desistência), projeta-se a um novo obstáculo, que é um outro desejo, e essas sucessivas vontades de se sentir satisfeito é por si só infinita, isto é,

permanente. Independente de um desejo ser satisfeito ou não, o indivíduo pode lançar-se sobre outro desejo. Quando satisfeito o desejo anterior, este serve como motivação para ir em busca de um outro desejo. Contudo, quando não houver satisfação, pode-se procurar um outro desejo para compensar a tristeza proporcionada por aquela incompletude.

Em consonância com a filosofia platônica, Schopenhauer também entende que todo desejo nasce de uma carência, portanto, a sua origem é um sofrimento. Caso se encontre um objeto que satisfaça, logo vem a saciedade momentânea e a inquietação para outro desejo.

Compartilhando com alguns princípios de Schopenhauer, há Lacan, filósofo e psicanalista que direcionou a discussão de desejo sob a égide do desejo do outro. Lacan apud Dumoulié (2005, p. 110) salienta que:

Para se tornar causa do desejo, é necessário que tenha sido objeto do desejo do outro, visto que, o desejo do homem é o desejo do outro. Com efeito, esses objetos não são desejáveis, a não ser na medida em que os sujeitos que os representa a si mesmo se vê como sendo desejado pelo outro.

Indo além desta reflexão, podemos pensar que se o homem, além de desejar o que pertence ao outro, desejar também o que o outro deseja (o que não deixa de se caracterizar como algo pertencente ao outro) significa dizer que o ser desejante desconhece a natureza de seus próprios desejos.

Após essa sistematização é pertinente refletir sobre as indagações que costumeiramente são efetuadas pelos seres humanos, do tipo: O que a sociedade espera de nós? O que esposa, filhos, igreja e trabalho esperam que façamos? Essas indagações nos remetem a questionar a originalidade e natureza dos nossos próprios desejos. Neste aspecto, Dumoulié (2005, p.78) preconiza que:

Não há somente um ser desejante, mas é todo um povo que deseja em nós. A alma, o sujeito desejante, é um lugar de orientação e de unificação dos desejos sob a égide do princípio racional da sociedade.

Essa citação nos instiga a refletir se realmente são nossos os desejos que perpassam em nossas mentes ou pertencem a quem nos cercam. É inegável que não há neutralidade nos desejos, pois só se irá desejar algo que se acredita existir, ou que já se viu, ou sentiu. No entanto, é importante estarmos cientes da autenticidade dos desejos e ponderar se eles irão condizer com os resultados que esperamos, isto é, se realmente satisfarão nossas necessidades e expectativas.

Restaurando uma interpretação mais positiva sobre o desejo, baseada nos pensamentos de Aristóteles, a filosofia contemporânea vislumbrada por Hobbes e Spinoza, de acordo com Dumouliè (2005, p.145), retrata o desejo como:

Potência afirmativa e apetite de viver, onde o desejo não mais repousa sobre uma carência, não se limitando a correr em busca de um objeto perdido ou de uma satisfação ideal.

A Nietzsche, outro filósofo contemporâneo, coube levar a seu ponto mais culminante a tarefa de descriminalização do desejo, que restitui ao homem a sua essência de ser e não simplesmente a de ter. Dumouliè (2005, p.149) confirma isto, ao mencionar que:

O desejo (cupiditas) é a própria essência do homem, enquanto concebida como determinada, por afeição qualquer de si mesma, a fazer alguma coisa.

Nesta concepção, o desejo supõe a representação de uma causa que determine uma ação. Spinoza defende que em lugar de se voltar para a emanção interior, o espírito vai procurar no exterior pretensos objetos e causas do desejo. Em lugar de querermos o que julgamos desejável em função da nossa essência, cometemos o equívoco de procurarmos nas coisas a origem dos desejos e os motivos do desejável.

Assim, se depurarmos os desejos, eles já não seriam diretamente vontades espontâneas dos indivíduos, mas fruto de um pensamento dominante do próprio capitalismo. Todavia, o ser humano não deve condenar a si por desejar. Desejamos porque vivemos neste mundo e não somos neutros. Optamos pelo que desejamos, e por mais que isto tenha influências, não devemos nos desmerecer e vivermos nos culpando. Somos por um lado vítimas de sistema, como defende Marx, porém, independentes disso, queremos viver, temos apetite por viver e não morrer, e tudo o que fizemos é em prol dessa sobrevivência. Spinoza apud Dumouliè (2005, p.189) corroborando com esse pensamento, declara que “os desejos se fundamentam no instinto de conservação”.

Ainda sobre os pensamentos de Spinoza, destacamos o seu reconhecimento quanto às afeições de alegria e tristeza envolvidas no desejo. Ele afirma que ambos sentimentos servem como molas propulsoras para despertar os desejos. No entanto, ele acredita, conforme constata Dumouliè (2005, p.152), que: “O desejo que nasce da alegria é mais forte, dado, aliás, as mesmas circunstâncias que o desejo que nasce de uma tristeza”.

Partindo dessa conotação, a moral spinozista compartilha das idéias de Aristóteles, por serem essencialmente positivas, tendo por base o desenvolvimento de potências, em virtude do algo a mais que se acumula.

Spinoza, além de inaugurar a crítica moderna sobre a moral negativa e proibitiva, apresenta uma classificação distinta para os desejos. Para ele há o desejo como amor a si mesmo que é “a expressão do apetite de viver que impele cada indivíduo a perseverar no próprio ser”. (SPINOZA apud DUMOULIÈ, 2005, p. 189). Este é um desejo por se sentir melhor, mais capaz de viver e de pensar. Ainda há o desejo como amor aos outros, que busca auxiliar os familiares, filhos, amigos, igreja entre outros. Tal desejo se traduz como amor de benevolência, que “é o sentimento tido por aquele que pelo seu prazer ou sua felicidade nos dá prazer e felicidade”. (SPINOZA apud DUMOULIÈ, 2005, p. 201).

Nietzsche, seguindo os rastros de Spinoza, reafirma a necessidade de libertar o homem do seu pensamento destrutivo em relação ao desejo, devolvendo-lhe o sentimento da perseverança na vida, que é a própria essência de ser.

Já em Lacan, percebemos forte influência do pensamento dialético difundido por Marx, que aborda como cerne, as questões da exploração do trabalho e da produção no sistema econômico capitalista. A ênfase dada ao trabalho, em detrimento aos direitos básicos e aos desejos dos trabalhadores, pode fazer com que os indivíduos se amoldem de acordo com o sistema em prol de sua sobrevivência, ou que se rebelem (entenda-se aqui a expressão “sua sobrevivência”, relacionada tanto ao próprio indivíduo, quanto ao sistema).

O desejo visa preservar o prazer e evitar tanto os excessos como os “falsos prazeres”. Sobre esse assunto, Morus traz o prazer para próximo da realidade, concluindo que ele (o prazer) quando intenso, “seduzido” é a principal razão da vida. Desta forma, ele afirma, segundo Dumouliè (2005, p.293) que:

Muitas coisas, com efeito, não contêm por natureza nada que contribua para a felicidade e, muito pelo contrário, muitos elementos de amargura. Somente a intensa sedução faz com que se considerem os maiores prazeres, como as principais razões de viver.

Os indivíduos para viverem necessitam de desejos, pois como já afirmava Spinoza “O desejo é a essência da vida”. Contudo, se o homem não estiver “seduzido”, ou seja, não acreditar que seu desejo realmente possa ser atingido, ele pára, se estagna e morre.

Para Hobbes, a vida é um incessante avanço do desejo de um objeto para outro, em que, conforme Dumoulié (2005, p.295-296), é “a apreensão do primeiro (objeto) é apenas a estrada que leva ao segundo”. Essa apreensão do primeiro objeto não implica, necessariamente, em satisfação. Ao possuir um desejo que não foi alcançado, o indivíduo entra num processo de reestruturação, que pode impulsioná-lo a um outro desejo. Esse movimento acaba por traçar os trilhos da “estrada da vida” por onde iremos caminhar. A ser humano cabe a opção pela construção desta estrada. E quando falamos que é uma opção que cabe ao indivíduo, não estamos concentrando a responsabilidade sobre estes e nem negando as influências do meio externo, só estamos destacando que a opção final pertence ao sujeito. Podemos aceitar o que nos é proposto ou buscar, com as armas disponibilizadas, uma transformação, algo diferente que atenda as necessidades de cada desejo.

Esse poder de transformação social é uma das premissas dentro das discussões levantadas pelo educador Paulo Freire, que buscando instigar a consciência crítica no educando, almeja conduzi-lo à construção de sua própria transformação.

2.2 Aprendendo com Freire

Somente seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vacuidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (FREIRE, 2001, p.78).

Os estudos de Freire foram fundamentais para o avanço das práticas de EJA, destacando-se pela necessidade do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo. As experiências de Freire, como a alfabetização de adultos em Angicos, suas reflexões oriundas do exílio, seus trabalhos com alfabetização no exterior, principalmente na África, e todo seu conhecimento da classe popular, incentivam aos educadores refletirem sobre os atores envolvidos no ato da construção dos saberes²².

²² As primeiras experiências da metodologia de Freire começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada. Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Em 1975, foi convidado a trabalhar em Guiné-Bissau, com um programa sobre alfabetização de adultos (FREIRE, 1984). A partir deste trabalho, viajou para diversas partes do mundo, disseminando a proposta de uma educação libertadora das classes populares. (GADOTTI, 2000).

Para as análises das práticas dos sujeitos desta pesquisa, estaremos nos remetendo constantemente a esses ensinamentos herdados de Freire, sistematizando alguns vieses de suas obras considerados pertinentes para este momento.

As várias concepções de senso comum do analfabetismo o encaram ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” - ora como uma “enfermidade contagiosa”, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada”. Freire (2001, p.15) ao ironizar sobre essas expressões, menciona que “o analfabetismo seria, de acordo com essa visão, o reflexo da manifestação da incapacidade da população, de sua pouca inteligência e de sua proverbial preguiça”.

A aprendizagem na alfabetização, assim, se reduziria ao um ato mecânico de depositar as palavras e sílabas nos alfabetizandos. A esse ato, Freire (1992) atribui a expressão “educação bancária”, representada pela analogia de uma “Instituição Financeira”, onde os clientes ao simplesmente depositarem valores monetários em suas contas, resultariam em lucros ao final de um período determinado. A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe e visualiza a figura do professor como um ser superior que ensina a “ignorantes”.

Essa significação mágica reportada à palavra aponta para outra representação romantizada, que percebe o analfabeto como um ser que precisa ser salvo pelo ato de osmose com as letras. Freire (2001, p.16) traduz a essência de uma visão mecanicista quando diz que “o objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de transfusão na qual a palavra do educador é o sangue salvador do analfabeto”.

Uma das ações que refletem o caráter messiânico das visões não-críticas sobre alfabetização é o uso das cartilhas infantis na educação de adultos. Utilizando os mesmos recursos e contextos da infância, a educação impõe aos adultos uma situação de retrocesso e de infantilidade.

Freire (2001) revela sua indignação mediante a situação citada acima, questionando: Que significação pode ter para um adulto um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda ainda: Ada deu o dedo ao urubu. Que significações, na verdade, podem ter para homens e mulheres trabalhadores, textos como estes que devem ser memorizados: “Eva viu a uva”. Portanto, quando Freire (2001) se insurge contra as lições que falam de “Evas e de uvas”, a homens que às vezes conhecem poucas “Evas” e nunca comeram

uvas, não está se posicionando contra o “método” que geram palavras, está sim, se opondo é contra a distância entre “Evas e uvas” e contra a alfabetização considerada apenas como aquisição de uma técnica mecânica.

À luz dessas reflexões, questionamos que tipos de implicações podem surgir nos adultos o desenvolvimento dessa característica de raciocínio? Propagar que com essa contextualização, o adulto irá conseguir um emprego, que se tornará mais culto, é delinear um campo de dúvidas e prováveis indignações.

A prática social vai transparecendo o caráter falível do uso do mecanismo descontextualizado sobre alfabetização, na medida em que suas promessas não são cumpridas. Essas situações só corroboram para afastar os educandos da escola, contribuindo com o descrédito da educação libertadora. Dando sustentação a esse raciocínio, Freire (2001, p.19) elucida que:

À medida que, em si mesma, esta alfabetização não tem força necessária para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como por exemplo, o alfabetizando conseguir um emprego; cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz.

Numa interpretação mais politizada, conforme destaca Freire, o analfabetismo não é uma “chaga”, e nem é um problema estritamente lingüístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, onde a alfabetização consciente é uma tentativa por meio da qual se pretende ultrapassar o analfabetismo, através da “Ação, Reflexão e Ação”. (FREIRE & MACEDO, 1990).

Por esta razão, é que para a concepção crítica da alfabetização, somente a repetição mecânica de “pa-pe-pi-po-pu”, não é suficiente para estimular os alfabetizandos a desenvolverem a consciência de seus direitos, para assim, se inserirem criteriosamente na realidade. Para Freire (1996, p.15), “dizer a palavra não é repetir uma palavra qualquer. A palavra tem significado profundo; ao expressarmos uma palavra devemos entender o porquê de sua existência”. É preciso que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Com base nestes preceitos, a alfabetização difundida por Paulo Freire utiliza as palavras do contexto do educando como fonte geradora do ato de aprender, onde ao se

expressar determinadas palavras, outras são repensadas, criadas e sentidas, a partir da própria vivência do alfabetizando, através dos processos de codificação²³ e decodificação²⁴.

Na direção destas reflexões, observamos que enquanto na concepção e na prática mecanicista da alfabetização, o autor de cartilhas elege as palavras e as decompõe na síntese em outras palavras; a proposta das palavras geradoras é valorizar as expressões populares e a partir delas criar um ambiente propício para que o alfabetizando possa delas frutificar outras palavras úteis para seu contexto. Freire (1979, p.72) em relação a isto, cita que:

A alfabetização implica numa autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto, pois só assim ela tem significado para o desenvolvimento: na medida em que faz do esforço do progresso, objeto da reflexão do analfabeto.

É nesta perspectiva de educação, de reflexão, que se fundamenta a educação como prática de liberdade. Essa educação volta seus olhares para a realidade dos sujeitos populares embutida de anseios e esperanças. Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade. Através dessa concepção, muitos problemas relacionados à auto-estima baixa dos alfabetizandos podem ser trabalhados, visto que ao descreverem suas próprias histórias de vida, esses sujeitos vão percebendo que o aprendizado também necessita daquilo que eles já conhecem. A partir dessa premissa, os alfabetizandos se sentem mais motivados na construção dentro do processo educacional, pois visualizam que seus conhecimentos são válidos e importantes.

Fazendo alusão a essa discussão, Freire (2001, p.26), declara que:

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo.

Essa possibilidade de libertação enfatizada por Freire como um processo, é importante, pois na superação da opressão surge o novo homem – não mais opressor, não

²³ A codificação é a representação da palavra. Para esta representação deverão ser levados em conta critérios de aproximação das situações conhecidas pelos alfabetizandos, a fim de oferecer possibilidades plurais de análises para a decodificação. (FREIRE, 1997).

²⁴ Decodificação, ato de analisar a representação das situações conhecidas pelos alfabetizandos. No ato de decodificar educador e educando, educando e educando, realizam a re-leitura da realidade, através da relação dialógica (ibidem).

mais oprimido, mas em libertação. A teoria libertadora freiriana menciona que a superação autêntica da contradição “opressores-oprimidos”, não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro, mas ainda, não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ter e a serem novos opressores. A liberdade não é só desejo, é um direito inerente a todo cidadão. Quanto a esse aspecto, Freire (2001[a], p.68) menciona que a “Educação, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como fundamental instrumento de resgate da cidadania”.

O processo de alfabetização, conforme Freire (2001), é o instrumento da educação que poderá capacitar o indivíduo a desenvolver uma conscientização política e social que acarretará numa melhor compreensão da realidade, para assim, modificá-la. A respeito disto, Freire (1980, p. 40) comenta que:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão que comprometa a ação.

Portanto, a base para que a alfabetização não se enverede pelos caminhos da opressão, é sustentá-la na atividade dialógica de libertação. Para Freire (1980, p.92), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

É comum ao apontarmos a questão do diálogo como método mais eficaz para o aprendizado, enfatizar somente a relação do educando com o educador, isto é, a comunicação entre o “eu” docente e o “tu” discente. Todavia, Freire (1987) amplia esse entendimento, em direção ao diálogo entre outras vertentes, entre o contexto da realidade do alfabetizando e a realidade divulgada pela mídia, entre os conhecimentos novos e os já adquiridos, entre os próprios educandos, entre a instituição de ensino e os educadores/educandos.

Ao conceber os seres humanos como atores, que interagem com a realidade, portanto sujeitos não neutros, sujeitos de ação e de reflexão, o educando torna-se agente da ação educativa. Dentro dessa perspectiva de sujeito, a relação ser humano/mundo, a historicidade do processo de produção e aquisição dos saberes, o caráter temporário e social destes saberes, caracterizam-se como pilares dos pressupostos da concepção freiriana de educação.

O homem como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. (FREIRE, 2002[b], p.47).

O educador de adultos na construção do diálogo é alguém que faz uma leitura de si mesmo, refletindo sobre o seu fazer pedagógico. Sob este olhar, o educador é um pesquisador, o qual ao investigar, demonstra a intensidade do ser curioso que provoca a curiosidade nos próprios alunos. Freire (1997, p.97), afirma que “antes de qualquer tentativa de discussão, de técnicas para uma aula dinâmica, é indispensável que o professor se ache repousado no saber, de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”.

O educador e educando, como sujeitos integrantes do processo de alfabetização, precisam estabelecer uma relação horizontal e igualitária, que trilhe pelos caminhos tortuosos em busca do conhecimento. A perspectiva é o alfabetizando considerado não como espectador, mas como participante de um grupo; o alfabetizador não como professor, mas como, mediador e coordenador de debates. A interação entre coordenador e participantes considera não como aula, o momento da educação; mas como diálogo e discussão.

É através desse caminhar que a prática alfabetizadora precisa caracterizar-se como força construtiva para a atuação humana e para a política, possibilitando tanto a qualidade da conscientização humana como o domínio de certas habilidades. Mas o que podemos entender por conscientização? Freire (2001, p.29) discorre que:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização e é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

O desenvolvimento dos níveis de conscientização deveria ser oportunizado pela alfabetização, razão pela qual Freire (1997), defende toda a prática de ensino. Ou seja, um processo em que pela “leitura do mundo e leitura da palavra” o sujeito vai, paulatinamente, transformando sua consciência de senso comum em consciência crítica. Através deste viés, a consciência serve como uma lente de aumento, que permite ao indivíduo visualizar melhor a realidade por seus diferentes ângulos e dimensões.

A busca do indivíduo pela sua humanização no processo de libertação, através da educação, tendo como raiz a consciência de sua inconclusão, constitui-se, ainda para Freire (1997, p.46), como uma pedagogia da autonomia, cuja tarefa é possibilitar:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como sujeito.

Desta forma, esse educador criou muito além de uma nova concepção de alfabetização, uma nova concepção de educação. Essa educação popular não é apenas uma concepção de educação, mas uma concepção de prática de liberdade, educação como conscientização que valoriza os conhecimentos da classe popular, que reconhece a riqueza cultural de cada comunidade durante o processo de alfabetização.

Freire (1996, p.30) retrata o sentido da alfabetização ao mencionar que:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites.

Paulo Freire combate à concepção da pedagogia tradicionalista que se garante como motor da transformação social e política. Combate igualmente à concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Neste terreno em que analisamos as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, e a perceber as possibilidades da ação cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.

A educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Porém, quando engajada em outras esferas da sociedade pode apontar para um estado de maior libertação. (FREIRE, 2001, p.50).

Ao transcorremos por todas essas premissas, o desejo por aprender, por se educar está intimamente relacionado ao desejo por se libertar de um estado de limitação que cerceia e poda as ações dos indivíduos de gerirem suas próprias vidas.

2.3 Abordagens Teóricas sobre o “Desejo de Aprender”

O aprender é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1996, p.91).

Cada adulto é uma pessoa diferente, com diversas experiências vividas, com interesses particulares que o conduzem a um processo formativo com conhecimentos de bases bastante peculiares. Os adultos alfabetizando ou são trabalhadores ativos, aposentados ou desempregados e dependendo deste perfil – associado a outros como: sexo, estado civil, faixa etária; as suas expectativas diante do fato de ingressarem num processo de alfabetização podem se apresentar de formas distintas.

De acordo com Comerlato (1998), são inúmeros os desejos dos adultos ao procurarem se alfabetizar e aprenderem.

O desejo pelo saber para estar constantemente atualizado - A inquietação e a curiosidade envolvidas na aquisição de informações mais precisas sobre o desconhecido, o aprender aquilo que representa novidade, impulsionam os adultos a buscarem dominar algo que ainda não dominam. É um desejo de se sentir envolvido num processo que resultará em algo novo que suprirá necessidades. De acordo com Maslow (2003, p.91), a satisfação dessa necessidade de saber pelo saber,

torna a pessoa maior, mais sábia e mais prudente, mais rica e mais forte, mais evoluída e mais madura. Representa a concretização de uma potencialidade humana, a realização daquele destino humano preconizado pelas possibilidades humanas.

O desejo de ajudar o próximo, como por exemplo, o desejo de possuir conhecimentos para educar os filhos, dando-lhes instruções morais, éticas e técnicas - Os pais por amarem seus filhos e se sentirem responsáveis por eles, desejam se alfabetizar para orientá-los durante toda a vida, a fim de mantê-los afastados das mazelas que assolam a humanidade.

O desejo de continuar os estudos – Este desejo está intrinsecamente relacionado à necessidade de estima, de bem-estar e auto-realização, citados por Maslow. O indivíduo quer se sentir útil, mais valorizado por si mesmo e pelos outros. Pode estar embutida também neste desejo, o anseio pela ascensão profissional, pois há pelo senso comum relação direta de causa e efeito entre educação e trabalho.

O desejo de atender ao incentivo familiar dado por cônjuge, filhos, vizinhos – Este desejo está voltado para atender também as expectativas dos que nos cercam. A necessidade de nos sentirmos estimados, através de ações que possam proporcionar aos que nos rodeiam prazer e felicidade, pode retornar ao ser desejante como uma satisfação pessoal que traz um estado de maior bem-estar.

O desejo de participação nos envolvimento sociais (movimentos religiosos, esportivos, políticos, sindicais) – Os movimentos sociais são espaços que estimulam os debates e discussões que ampliam os horizontes de conhecimento. Por esse motivo, os desejos de inserção nestes movimentos inquietam e instigam muitos adultos a se alfabetizarem. Convêm ainda destacarmos, que dentre os movimentos sociais, o religioso é um dos que mais exerce influência na alfabetização de muitos adultos, haja vista os desejos pela compreensão das escrituras sagradas e por maior engajamento em atividades eclesiais.

O desejo de sobrevivência – É o desejo de não se sentir excluído das simples atividades do cotidiano, como: ler a bula do remédio, ler placas de advertência e orientação nas ruas, nos estabelecimentos comerciais, nos ônibus; participar da reunião do filho na escola, escrever cartas, preencher cadastros pessoais, ler receitas culinárias, ler periódicos e livros, assistir filmes legendados. Esse tipo de desejo pode ser traduzido como o desejo de dirigir sua própria vida, desde as suas nuances mais simples, como as já mencionadas, até as mais complexas como leituras de manuais, participações em concursos públicos, apresentações de seminários, continuação dos estudos, entre outras atividades. Para Arroyo (1995, p.89), “a escolarização elementar passou a ser uma entre outras pré-condições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista”.

Muitos indivíduos se sentem excluídos da sociedade por não conseguirem intervir sobre ela. Não tendo condições de dominar determinados assuntos e questões, os adultos se omitem na cobrança de seus direitos, sofrendo prejuízos de diversas naturezas: econômica, física, moral, psicológica, entre outras. Sem condições de lerem, os adultos podem até expor suas vidas em risco, pois ao não identificar, por exemplo, o nome de determinado remédio, e não conseguir ler a bula desse medicamento, danos a saúde podem vir a ocorrer. Além disso, por não serem alfabetizados, muitos podem apresentar dificuldades de se apropriarem de conhecimentos legais que regem a ordem social, provocando assim, prejuízos para si e para seus familiares. Sustentando a justificativa do desejo em prol da cidadania, Soares (2003, p. 59) entende que:

O saber ler e escrever; o acesso à leitura e a escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social, é fundamentalmente, um processo político. Através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis, e políticos e dos privilégios culturais deveriam ter acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos.

O desejo de ingressar ou se manter no mercado de trabalho – O desejo de sobrevivência num mundo capitalista, requer que aqueles que possuem como mercadoria apenas sua força de trabalho, a utilizem de forma a suprir um maior número de necessidades. Nesta perspectiva, a educação através do incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades pode conduzir o indivíduo a melhor negociar sua própria força de trabalho. Desta forma, a educação pode corroborar na promoção de âmbito profissional, contudo não é garantia para a concretização destes anseios.

O desejo pelo fortalecimento da auto-estima, e da confiança em si mesmo – É o desejo por pura essência de ser o melhor, primeiramente, para si mesmo. Esse desejo, baseado na necessidade de bem-estar pessoal, que se fundamenta no respeito por si próprio e pelos outros, busca identificar que há saberes em cada história que compõe a construção da história da sociedade. Segundo Murray (1987, p.148):

A apreciação de uma pessoa a seu próprio respeito, ou seu amor próprio, tem sua origem nas suas primeiras relações afetivas e converte-se mais tarde, numa poderosa força motivadora. O desejo de manter ou estabelecer uma avaliação positiva do *self* atua como um poderoso motivo para aprender.

Ancorados neste pensamento, verificamos que o desejo relacionado ao fortalecimento da auto-estima se configura como um significativo elemento motivador que estimula os indivíduos a vivenciarem um processo contínuo de aprendizado.

O desejo de passar de uma condição de “menor” para a condição de “maior” importância social – É o desejo de ser reconhecido, elogiado por terceiros. Está relacionado ao prestígio e aceitação social, como sustenta Fernandes (2002). No que se refere ao significado simbólico da alfabetização, esta é entendida pelos alfabetizados como um importante fator de promoção social, no sentido em que a aprendizagem pode facilitar ao sujeito alfabetizado a aquisição de determinadas regras de comportamento necessárias à convivência social.

O desejo de afastamento de sentimentos de vergonha e frustração – A educação é percebida como um instrumento que pode distanciar o indivíduo de situações constrangedoras. A ausência de determinados saberes, segundo Fernandes (2002), implica expor o indivíduo às condições de “ignorância” sobre um referido assunto, provocando nos analfabetos sentimentos de vergonha e frustrações, tornando público o que poderia ser apenas privado.

Essas situações acabam por revelar a face opressora do analfabetismo. Sobre isto, Freire (2001, p.56) explica que “a superação dessa opressão na consideração do oprimido, como sujeito desse processo, visa buscar as relações mais igualitárias”. Cavalcante (2003), também entende que o analfabetismo é um mecanismo de limitação, pois além de provocar vergonha, o analfabetismo cerceia os direitos do cidadão e exclui as pessoas da possibilidade de exigir e praticar seus direitos.

O desejo de autonomia e de liberdade, de não depender a todo instante das pessoas – É o desejo de ir e vir não só geograficamente, mas também, mentalmente. É um desejo pela liberdade de pensar, opinar, e agir por si próprio, exercendo sua própria vida, sem ter que a todo o momento explicitar incapacidades e frustrações. O desejo de movimentar-se e atuar livremente, de viver como indivíduos autônomos, de executar suas tarefas, de assumir suas próprias responsabilidades, de superar os obstáculos físicos que dificultam ou impelem o exercício da independência; se comportam como elementos motivacionais na busca dos adultos ao se alfabetizarem. Os indivíduos à medida que se expressam e demonstram sua liberdade, potencializam sua capacidade de ir e vir na organização de suas idéias, de falar e argumentar, de decidir, de fazer e desfazer, de criar e reinventar e de assumir riscos.

Independente dos motivos que impulsionam aos adultos a buscarem um espaço que os estimulem a desenvolver habilidades relacionadas ao uso da escrita e da leitura, esta procura é caracterizada, geralmente, por esforços dolorosos. O adulto que procura se alfabetizar, de acordo com Comerlato (1998, p.27),

demonstra um desejo enorme de aprender, um desejo que o leva a um esforço muitas vezes penoso. Como um aluno que num dia muito frio, molha completamente sua camisa na tentativa de ler um pequeno texto, ou de outra aluna que emagrece dez quilos num mês porque não consegue dormir sonhando com as letras, outro que fica com dor de cabeça de tanto se esforçar para ler.

Na pesquisa de Santos (2003, p.8), percebemos o esforço de uma alfabetizanda ao se deslocar para freqüentar o ambiente escolar.

Todo dia eu ia a pé, e a maioria das vezes eu ia a pé e voltava, eu e meu sobrinho. Uns 40 minutos daqui lá no centro. Ia e voltava que chegava a suar. (Solange)

Assim, verificamos que o processo em busca pelo saber é árduo, indo além das conseqüências físicas nos alfabetizandos, como o consumo excessivo de tempo nas realizações das atividades, bem como, frustrações emocionais. Saviani N. (1988, p.48) explica que assim como as crianças os adultos apresentam dificuldades, todavia:

Apesar de diferentes dificuldades, estas podem muitas vezes ser maiores que as infantis, pois são problemas ligados às próprias condições de vida (cansaço, preocupações financeiras), a questões emocionais (vergonha, autocensura) e até problemas relacionados à visão estereotipada e interpretações fechadas sobre a realidade. Além disso, a lingüística acrescenta alguns fatores que podem contribuir para a dificuldade dos adultos em se alfabetizar: como a diferença entre a fala e a escrita e as complexas explicações das origens e formação das palavras.

Os contextos nos quais os adultos estão inseridos, tais como: emprego, família, grupo de amigos, envolvimento religioso, partidários exigem desses indivíduos responsabilidades que provocam preocupações, cansaço, insônia, que podem interferir e dificultar o processo de alfabetização. As atividades atribuídas ao indivíduo adulto ocupam um espaço significativo na vida destas pessoas. O dever de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, inclui suprir suas necessidades tanto individuais quanto familiares.

Muitos desses adultos, apesar de estarem se alfabetizando, apresentam sentimento de culpa interiorizado, pois remetem toda responsabilidade pelo seu fracasso escolar a sua opção particular. Essa perspectiva imposta pela sociedade é o reflexo da desigualdade e injustiça social que pretende transpor para esfera individual a causa dos insucessos escolares.

A culpa dos adultos por sua trajetória escolar está relacionada à baixa estima e aos seus sentimentos de desvalorização. Tais sentimentos, de acordo com Fonseca apud Fernandes (2002, p.44),

Encontram eco no discurso ideológico dominante que, ao ocultar as determinações sociais que produzem a sua exclusão, acaba por colocar nas costas desses trabalhadores a responsabilidade por sua situação. Assim, esses trabalhadores terminam por incorporar, nas suas percepções e representações, o discurso que atribui como natural a sua condição de subalternidade. Passam a crer que são mesmo menores e inferiores.

A tese da culpabilidade ou responsabilidade do indivíduo adulto pelo fracasso na escolarização, segundo Fernandes (2002), é rejeitada quase que unanimemente entre os estudiosos da Educação de Jovens e Adultos. A interiorização dessa culpa, segundo Santos (2003, p.03), “além de outros efeitos relacionados à auto-estima, certamente não favorece a uma relação positiva com a escola, se constituindo numa barreira para o desenvolvimento educacional do indivíduo”.

Em nossa sociedade permeada por contradições e preconceitos, os não alfabetizados são duplamente marginalizado pelos que lêem e por si mesmos, conforme menciona Comerlato (1998). Por acreditarem que são culpados pelo seu fracasso escolar, os educandos adultos têm que diariamente enfrentar seus próprios sentimentos de inferioridade. O autor supracitado identificou a expressão “cabeça-fraca”, como uma constante nas falas de adultos alfabetizando em suas pesquisas. Esse fato acaba se configurando como um dos obstáculos na participação destes adultos num processo de alfabetização. Os estereótipos de que “os pobres não gostam de estudar”, que os adultos trabalhadores, populares “são preguiçosos”, que possuem “baixo Q.I”, advém de uma análise preconceituosa disseminada pelo discurso da classe dominante que se utiliza desses artifícios para justificar sua omissão quanto aos direitos dos indivíduos.

Diante desse cenário, além de enfrentarem diariamente os sentimentos mencionados anteriormente, os adultos deparam-se também com o fator ansiedade. O desejo por dominar a técnica da leitura e da escrita, dependendo da forma que se manifeste, pode se transpor como um obstáculo, que dificulta os avanços dos adultos no processo de alfabetização. Sobre este aspecto, Comerlato (1998, p.25) anuncia que “muitos alfabetizando não apresentam avanços no processo, permanecendo nas classes básicas por muito tempo, e dentre as razões para isso se encontra a ansiedade”.

Diante desta análise, é salutar lançarmos um olhar questionador tanto sobre a questão da “vitimização” quanto da “culpabilidade” dos adultos em situação de analfabetismo. Ao direcionarmos a responsabilidade pelo fracasso escolar à ansiedade do adulto, por exemplo,

cairíamos no equívoco de alimentarmos o sentimento de autculpabilidade. Por outro lado, visualizando apenas os fatores exógenos, como os exclusivos potencializadores pela opção do abandono escolar, poderíamos nos emaranhar na cilada da vitimização, que percebe o educando adulto como uma vítima fraca, frágil, e até mesmo débil.

As pessoas possuem potenciais que foram conduzidos a um tipo específico de conhecimento que, conforme Freire (1987), se em muitos momentos não se revelaram como facilitadores; por outro lado, não as impediram de criarem outras estratégias de atuação na resolução de problemas diários. Neste sentido, também a reflexão de Salvador (1999) é pertinente, pois ela destaca que, ao se referir às pessoas analfabetas deve-se rejeitar que sejam consideradas incapazes e fracas.

Essa constatação, segundo Salvador (1999, p.190), é interessante se:

Considerarmos que, em geral, ao discutir-se os adultos como educandos tem-se a tendência de acentuar aquilo que eles não têm, o que lhes falta. Ninguém nega que em uma determinada idade há mudanças fisiológicas na velocidade, nos tempos de reação, na visão, na audição. Porém, em uma certa idade as pessoas podem ganhar em experiências, em maturidade e estabilidade.

Essa reinterpretção somente será respeitosa com a realidade, se incluir ao lado dos adultos, a análise dos contextos em que vivem. A insistência no uso de uma alfabetização de caráter tecnicista, acaba por caracterizá-la, de um ponto de vista psicossocial, como uma educação dissociada das práticas do dia-a-dia do educando. Na EJA ainda ocorre a negligência de uma mínima análise das condições de vida desses indivíduos, muito comumente em situações de marginalização e pobreza; ou de submissão à vontade de seus familiares – como é o caso de senhoras idosas, que deixaram de assistir à escola de adultos porque os maridos exigiam. Esta última situação apresentada é freqüente em virtude dos próprios parentes: pais, irmãos, filhos desaprovarem a iniciativa de uma pessoa já não tão jovem, a procurar se alfabetizar.

No relato de um dos sujeitos de pesquisa de Santos (2003, p.10), identificamos elementos de estereótipos restritos de famílias não escolarizadas.

Quando eu comecei a estudar aqui, eu passei uma dificuldade muito grande, porque minhas irmãs falavam que eu já tinha muito diploma dentro de casa que eram os filhos. Por que eu ia querer mais? (Solange)

No caso de imigrantes adultos a pouca ajuda na integração com a nova cultura constitui um obstáculo no desenvolvimento de uma nova linguagem. Indivíduos que migram das áreas rurais para as urbanas também, além de toda dificuldade cultural e profissional passam por estágios que requerem novas etapas de adaptação ao mundo letrado. Uma visão contextual oferece-nos uma imagem mais real, mais ajustada às condições dos educandos, o que é necessário para organizar uma resposta educativa suscetível de estimular as potencialidades, conforme contempla Salvador (1999).

Precisamos não esquecer da especificidade de cada um e, portanto, a diversidade entre todos. A variabilidade a que nos referimos ao comentarmos sobre os adultos como educandos, tem o seu reflexo nos âmbitos em que essa formação é organizada. Há entre os adultos aqueles que desejam uma formação voltada para o aspecto profissional; há outros que anseiam por auto-realização e melhora da auto-estima; há aqueles que buscam a integração em ações comunitárias, religiosas, recreativas; há aqueles que querem entender como funciona essa sociedade para intervirem mais sobre ela.

De acordo com o Maslow (2003, p. 40), “as necessidades são hierarquizadas desde as mais primárias (necessidades fisiológicas e de segurança) até as mais elevadas (necessidades de participação social, estima e auto-realização)”. Para este autor, os desejos carregam mais ou menos motivação, dependendo do grau de satisfação das necessidades consideradas primárias.

No entanto, essa sistematização não visa enrijecer o processo das necessidades, visto que sabemos, no campo empírico, que há pessoas que ultrapassam a satisfação das necessidades básicas, pelo menos em algum período de suas vidas, em busca da satisfação das necessidades consideradas por Maslow de “elevadas”. Há indivíduos que não possuem moradia própria, emprego fixo e que se lançam em processos de alfabetização visando através de uma melhor auto-estima e participação social, atingirem também a satisfação de necessidades pertencentes a outras esferas. Ao desnaturalizarem o que inicialmente esperaríamos de filhos de adultos analfabetos, os alfabetizando adultos rompem com um encadeamento de analfabetismo que insistia em oprimir seus familiares.

Esses educandos, de acordo com Knowles (1997), são impulsionados por fatores externos e internos. Antes de se empenharem na aprendizagem de algo, os adultos necessitam ter clareza do porquê e para que estão inseridos num processo educacional. Quando estes se

empenham em formular novos conteúdos, investem um tempo considerável avaliando os benefícios que terão com esses novos conhecimentos. A necessidade pelo saber é evidente nos adultos educandos, pois eles visualizam e reconhecem o que a educação pode facilitar em suas práticas diárias. Segundo Ribeiro (1992, p.11):

Além da resolução de problemas concretos e imediatos, tais como identificar o destino do ônibus ou assinar seus documentos, a alfabetização tem para os adultos de baixa renda um forte conteúdo simbólico.

Porém, é neste ponto que precisamos desmistificar a idéia de que a educação possui o poder mágico de solucionar todos os problemas individuais; haja vista, que a educação é meio e não fim em si mesma. De acordo com essa perspectiva, Freire & Macedo (1990, p.29), expressam que “os conteúdos teóricos, as palavras em si não têm nada de sobrenatural, o que direciona para a transformação social é a forma como esses conhecimentos são utilizados”. Além disso, Freire (1987) defende que para efeito concreto, a alfabetização tem sua validade somente através da associação da palavra à ação. Sem o segundo elemento, o primeiro seria apenas uma representação gráfica num papel, meramente uma simbologia.

Em relação ao desejo dos alfabetizados por maior valorização social, Salvador (1999, p.123) relata que: “Uma vez conscientes, eles desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos demais como capazes de tomar suas decisões”. Em geral, os adultos ressentem-se e resistem quando obrigados a acatar ao desejo e as ordens de outros, sem que eles estejam convencidos por si próprios para agirem.

O ambiente afetivo nas relações de ensino-aprendizagem é outro fator impulsionador no processo da construção dos saberes. A figura do educador ouvinte, incentivador, amigo, contribui para que o educando não se sinta inferiorizado e assim, participe com seu discurso e experiências durante seu processo de alfabetização. Conforme a abordagem de Ferreira (1985), o adulto tem que perceber que suas experiências, os seus conhecimentos em outras áreas; os papéis que desempenha no trabalho, na família são considerados e apreciados. O adulto não pode sentir que voltou para situação de minoridade pelo fato de ter retomado aos estudos.

A consideração da realidade do adulto é a base da alfabetização que o incentiva permanecer no processo de alfabetização. Mas o que vem a ser a realidade do adulto? Segundo Freire (1987) é a sua prática social, seu cotidiano, envolvendo os contextos nos quais está inserido. Fernandes (2002, p. 55) acrescenta que, “a realidade do alfabetizando tem sido

quase sempre elaborada de fora para dentro, ou seja, na maioria das vezes, são os promotores da alfabetização e não os próprios alfabetizados que têm revelado essa realidade”. Os próprios educandos devem identificar o que de sua realidade anseiam que seja compartilhado em sala de aula.

Porém, convém ressaltarmos que todas as experiências que os educandos adultos possuem, são estruturas internalizadas, construídas e utilizadas diariamente como mecanismo de sobrevivência, que não podem de maneira alguma serem desprezadas; ao contrário, precisam ser potencializadas também para outras habilidades. Os egressos²⁵ e mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a escola, possuem diversos conhecimentos e experiências de suas vivências (remédios, culturas, sentimentos, histórias, receitas, ditos populares) que são essenciais para a base do aprendizado. O analfabeto por não ter passado pela experiência escolar, precisou aprender suas estratégias de sobrevivência na escola da própria vida. A maturidade conquistada durante a trajetória de cada adulto consolida-se em saberes que urgem ser potencializados no processo de educação permanente.

Pinto (2003) em seus escritos vem reafirmar que o ponto de partida do processo formal de instrução não é a ignorância do educando, e sim, aquilo que ele já sabe. Saviani N. (1988) em consonância com Pinto, declara que a superação do senso comum pela aquisição do saber científico exigirá um cuidadoso trabalho, cujo ponto de partida não será o que o educando ignora, mas sim o que ele sabe, convertendo esse saber em elemento de transformação social.

As situações expostas pelo educador no processo de alfabetização, ao instigar os educandos à participação, visam relacionar as idéias emergidas em aula à realidade do alfabetizando, desmistificando a idéia de relação vertical.²⁶

O educador e o educando, como sujeitos integrantes do processo de alfabetização, precisam estabelecer uma relação horizontal e igualitária de troca de saberes e experiências, onde ambos estão em constante busca pelo conhecimento. (FREIRE, 1997, p.140).

O adulto aprendiz tem sede pelo saber. Distinto das crianças, conforme Pinto (2003), o adulto reconhece o valor da alfabetização, visualiza as conseqüências benéficas do domínio da

²⁵ Expressão usada para se referir àqueles que por um determinado período estiveram em contato com escola, mas que por algum motivo, se evadiram e depois de muito tempo retornam aos estudos.

²⁶ Relação entre o discente e docente, disseminada pela pedagogia tradicional, onde o educador transmite seus conhecimentos, de “cima para baixo”, ao educando, destacando que quem domina os conhecimentos científicos é quem pode distribuí-los aos “ignorantes desprovidos do saber”. (FREIRE, 1997).

leitura e da escrita na interpretação dos fatos que o rodeiam e que são noticiados pelos meios de comunicação.

Conforme aponta Britto (2003, p.201), “O adulto não é uma criança, ele não age nem raciocina como criança, seu mecanismo de aprendizagem²⁷, pelo menos em parte, é distinto dos da criança”. São comuns, contudo, propostas de ensino que considerem o referencial do conteúdo escolar do universo infantil na EJA, reduzindo o adulto ao estado de infância, ou pior ainda, a uma espécie de deficiente que carece de alguma propriedade fundamental de “adulto normal”. Essa perspectiva, quase sempre acompanhada de uma concepção mecanicista, desconsidera tanto o processo de construção do conhecimento quanto às histórias pessoais dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

O adulto não volta ao ambiente escolar para aprender o que deveria ter aprendido quando era criança e não aprendeu. Ele busca um conhecimento que tenha relação com seu momento atual de vida adulta. Partindo dessa concepção, a linguagem e os contextos utilizados como recursos didáticos para este público, precisam ser aqueles envolvidos no universo dos próprios adultos (cansaço, casamento, dinheiro, filhos, banco, dívidas, sexo...).

O espaço coletivo de aprendizagem é formado pelas relações das quais os sujeitos participam em seus contextos sócio-culturais. Assim, quando os processos educacionais aproximam os adultos dos seus próprios contextos, acabam por proporcionar aos educandos a experimentação dos aspectos concretos do conhecimento. Sobre isto, Ribeiro (1992, p. 60) argumenta que:

Os adultos analfabetos, sujeitos do estudo exploratório, quando solicitados a realizarem operações inerentes às provas piagetianas (provas sem ilustrações), apresentam um baixo nível no que se refere às operações mentais, isto é, às atividades que se executam sem a presença do objeto ou dado concreto. O modo de operar desses sujeitos circunscreve-se aos limites de seu universo, dentro do qual privilegiam a percepção e a experimentação.

Através da experimentação, os adultos conseguem sistematizar os conhecimentos e incorporá-los às suas práticas de maneira natural e espontânea. Além disso, ainda segundo Ribeiro (1992, p. 60):

²⁷ O mecanismo de aprendizado do indivíduo adulto é estudado pela ciência chamada de andragogia que investiga como se dá o processo de assimilação e formulação dos saberes nos adultos, distintamente do processo relacionado ao público infantil. O adulto necessita da experiência e da vinculação da educação com seu cotidiano para se desenvolver no processo de aprendizagem. (CANÁRIO, 1999).

Colocados diante de problemas e questões exigindo pensamento hipotético dedutivo, esses adultos encontram grandes dificuldades, uma vez que não conseguem trabalhar sem a presença de materiais e situações eminentemente práticas.

A questão aqui a ser discutida é: Por que não utilizar as práticas dos contextos dos educandos para se atingir o aprendizado? Se esta é a forma pela qual os adultos conseguem desenvolver seus potenciais ao longo do tempo, resgatemos para as metodologias de ensino a nuance da vida na “práxis”, repleta de condicionantes de diversas naturezas e formas.

Convêm salientarmos, porém, que quando enfatizamos o contexto no qual o indivíduo está inserido, não pretendemos impor limitações, ou julgamentos sobre suas práticas sociais, ao contrário, queremos valorizá-las e promovê-las a conscientizar o indivíduo de suas possibilidades de ir além de suas limitações, levando-o a conhecer novos ambientes e sujeitos. Desta forma, a correlação entre os saberes sociais e os conhecimentos “reconhecidos cientificamente” deve ser uma constância no trato pedagógico. De acordo com Arroyo (2005, p.35),

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida é um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares (científicos) e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes e cultura acumulados pela sociedade.

Todos os desejos, dificuldades e motivações dos adultos se intensificam ainda mais quando se trata do educando trabalhador. Antes de caracterizar esse tipo de educando, se faz pertinente estabelecermos uma relação entre trabalhador e alfabetização.

Um grande desafio das políticas públicas em relação à EJA é a promoção da alfabetização entre a classe trabalhadora. Nos anos sessenta, ouvíamos o argumento que não interessava às classes dominantes dos países periféricos – particularmente às oligarquias reacionárias - que os trabalhadores tivessem instrução e que desenvolvessem seus potenciais, discorre Britto (2003). Afirmava-se, então, que sendo analfabeto o homem seria assim, mais fácil de controlar e de aceitar a subordinação.

No mundo dito globalizado, o discurso é outro; é comum comentários sobre a importância do ensino básico universal como um direito de todos garantido por lei. O trabalhador moderno é instigado pela sociedade capitalista industrial a se escolarizar, no

intuito principal de participar do sistema ora como produtor (mão-de obra) ora como consumidor, usufruindo os bens “ofertados”, ou melhor, vendidos, pela sociedade industrial, altamente comercializante. Estendendo o horizonte sobre essa discussão, Britto (2003, p.197) acredita que:

Não se deve compreender essa transformação propriamente como um processo de redução das desigualdades. A escolarização, do ponto de vista do sistema, se impõe como necessidade pragmática. O não escolarizado, analfabeto é um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais. Neste sentido, ele seria um fardo para a sociedade e, por isso mesmo, indesejável.

Nos últimos anos, em busca das certificações de qualidade nos produtos e nos serviços prestados (ISO 9000 e ISO 9002), diversas empresas demonstraram, através da mudança de atitude por parte de seus empregadores, interesse em investir na educação de seus trabalhadores, conforme relata Salvador (1999). Além da discussão sobre os motivos que levam a sociedade e as empresas a investirem na educação de jovens e adultos trabalhadores, devemos ter em mente as razões pelas quais certos trabalhadores, quando convidados a participarem de um programa de alfabetização aceitam, em sua grande parte, o convite; ou ainda mesmo, saber por que mesmo não sendo convidados, alguns exigem inserirem-se em algum programa de educação de adultos.

A velocidade com que têm ocorrido as modificações das relações entre nível de escolarização e mercado de trabalho é tal que, constantemente um grande número de trabalhadores se vêem despreparados para oferecer seus serviços diante das novas demandas. Em virtude desta situação, duas opções insurgem: a de procurar a qualificação, através de uma educação que eleve a escolaridade, ou de procurar empregos braçais com pouca atividade intelectual. Porém, até esta última opção tem sofrido alterações, visto que, nas seleções para ocupar vagas de empregos a preferência é dada às pessoas mais escolarizadas, que consigam ler instruções de equipamentos, de materiais de produção e de segurança, por exemplo.

De acordo com Britto (2003), o grau de escolaridade funciona como um pré-requisito, um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de seleção. Assim, as necessidades por emprego e ascensão profissional, podem se constituir como uma das alavancas motivacionais pela busca à educação. Mas será que o desejo pela escolarização se limita apenas ao aspecto profissional? Toda essa reflexão nos conduz a questionarmos se existe por detrás do desejo de inserção num curso de alfabetização, algum pano de fundo

tecido de diversos retalhos de desejos, muitas vezes reprimidos por anos nas trajetórias de vida dos educandos.

À luz dessa interpretação, a procura por programas de ampliação de conhecimentos, por adultos trabalhadores também pode ser embasada, segundo Britto (2003), na busca pelo reconhecimento social e pela afirmação da auto-estima. O conhecimento escolar é um valor, de modo que dominá-lo é uma maneira de se sentir valioso, útil; e é também um desafio que ultrapassado, promove um sentimento de vitória e conquista.

Alicerçado neste pensamento, Britto (2003, p. 200) declara que:

São freqüentes, por exemplo, depoimentos de trabalhadores e trabalhadoras que, fazendo curso correspondente ao nível fundamental e médio, justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente em situações de menor escolaridade e de pessoas mais idosas, trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que se suponha o domínio da leitura e da escrita, sem precisar pedir apoio a outra pessoa constantemente, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade permanentemente estigmatizada pelos padrões sociais.

O adulto trabalhador (aquele que se ausenta de sua residência diariamente, ou quase diariamente, para trabalhar), geralmente, é uma pessoa detentora de uma rede de relacionamentos mais extensa do que a que não trabalha. Assim, conforme Britto (2003), o desejo de sociabilização nos grupos nos quais os adultos participam, se destaca como outro motivo que incentiva os trabalhadores a procurarem se alfabetizar e se escolarizar. Além disso, o desejo por novos ambientes sociais que ofereçam a possibilidade de convivência prazerosa com outras pessoas, como nas participações religiosas, associações esportivas, culturais e sindicais também são molas propulsoras na direção da busca incessante pelo saber.

Nos escritos de Salvador (1999, p.124), verificamos a importância do trabalho na vida dos adultos:

A experiência de vida e de trabalho do aluno-trabalhador se torna conteúdo por meio do qual ele se apropria das linguagens básicas que permitem uma nova leitura da realidade coletiva e pessoal.

O educando adulto precisa enxergar suas experiências e vivências nas lições de alfabetização. Os conteúdos e metodologias utilizadas na EJA precisam privilegiar o contexto desses trabalhadores, abordando temas que lhe despertem interesse e curiosidade no aprendizado.

Uma pesquisa realizada por Almeida M. (2004, p.45), apresenta na fala de um senhor chamado José, uma preocupação com a questão do trabalho.

Se não aprender, emprego bom não consegue não, consegue emprego ruim, por que é importante? Ah, para tudo, para arrumar um serviço melhor, viajar para onde eu quiser. Ela é necessária? Para fazer carta para um colega meu, eu ia usar para o trabalho, se eu arrumasse um trabalho melhor eu ia usar. Porque eles exigem. (José, 27 anos – trabalhador rural).

Na última expressão do Senhor José, “Porque eles exigem”, revela alguns dos elementos que fazem parte da teia complexa em torno da ascensão profissional, onde o “eles”, pode ser o sistema econômico e político dominante, representado pelas autoridades políticas, pelos chefes nos ambientes de trabalho, pela igreja, pelos estigmas sociais impostos, enfim, pelas instâncias hierárquicas que exercem algum grau de opressão.

Quanto ao grande desafio para o aluno-trabalhador, encontramos a conciliação do tempo e da superação física com o desgaste do trabalho remunerado e dos estudos. No caso das mulheres, a situação se apresenta mais complexa, em virtude do trabalho doméstico a ser executado no lar, todos os cuidados com os filhos que lhe são atribuídos, além das especificidades que demandam em torno da questão de gênero²⁸.

Para as mulheres, o melhor emprego assalariado, está relacionado, segundo Fernandes (2002, p.60), “a deixar de ser empregada doméstica e arranjar um outro serviço menos desvalorizado socialmente, mesmo que este implique em ganho financeiro menor, como é o caso de ser balconista de loja”. A função de empregada doméstica, uma das poucas ocupações disponíveis às mulheres que não sabem ler e escrever, lhes parece um castigo pelo fato de não terem estudado na infância e nem se escolarizado na fase da juventude. Para as mulheres analfabetas, a falta de opções as conduzem, geralmente, ao trabalho doméstico, por ser este um trabalho por anos estigmatizado como “desprovido de muito conhecimento”.

²⁸ Gênero, além de ser a categoria feminino/masculino da língua portuguesa, gênero “é um conceito relacionado ao sistema de papéis e relações entre mulheres e homens, determinado pelo contexto cultural, político, econômico e social de um dado povo numa dada época. Embora mulheres e homens possuam diferenças biológicas, incluindo as sexuais, estas não significam hierarquias. Somente passam a significar algo de acordo com o contexto, podendo ser usadas de modo arbitrário por uma cultura para definir limites e potenciais dos indivíduos”. (CORRAL, 1999, p. 82). Scott (1990, p.13) também afirma que gênero “é a organização social da diferença sexual percebida, é o saber que estabelece significados para as diferenças. Esses significados variam de acordo com as culturas e grupos sociais e no tempo (...) determina univocamente como a divisão social será estabelecida. Esse é um tema instigante para investigação, contudo não o aprofundaremos neste estudo, embora consideremos pertinente para futuras discussões”.

Comumente a todas as tarefas impostas à mulher, que podem dificultar o envolvimento desta no processo educacional, há um arcabouço histórico emaranhado de discriminações e preconceitos.

Um breve exame na literatura, segundo Prestes (1997, p. 115), já nos expressa uma idéia de como a educação ao longo da nossa história não servia a homens e mulheres com equidade; pelo contrário, era fonte de uma multiplicidade de discriminação contra a mulher.

Poucos sinais do pensamento ou de atividades femininas surgiram no Brasil durante a 1ª metade do século XIX. De acordo com o estereótipo comum da família patriarcal brasileira, o marido ou pai era quem liderava os filhos, as esposas e os escravos. A primeira legislação relativa à educação de mulheres surgiu em 1829, onde a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares. Em Niterói, no ano de 1835, apareceu a 1ª escola Normal e somente em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo - USP, tendo como pontos de referências as faculdades de filosofia, ciências e letras, determinando a inserção das mulheres aos estudos superiores.

Hoje, os 11,2% (IBGE, 2004) de mulheres analfabetas são frutos da ineficiência de estruturas não só, mas também educacionais, onde o fracasso dos programas de alfabetização, segundo o Ministério da Educação e Cultura (1999, p. 110),

está associado não apenas a obstáculos físicos, materiais, mas também ideológicos, tais como as razões religiosas que reduzem o trabalho da mulher à esfera doméstica, a oposição do parceiro, à fragilidade feminina exacerbada e à atribuição exclusiva de reprodutora e mãe.

Santos (2003, p.122), declarou que uma das participantes de sua pesquisa não conseguia dormir nem quatro horas por noite e que algumas vezes amanhecia debruçada sobre os livros. Diante disso, percebermos quanto esforço é despendido por uma mulher trabalhadora para continuar seu percurso rumo ao alfabetismo.

Ainda nos textos descritos por Santos (2003), os fatores do cansaço físico e mental interferem no ingresso e até mesmo na permanência de adultos nos processos de alfabetização. Na situação específica de trabalhadores rurais e dos que vivem na periferia, além do cansaço físico, ainda há muitas vezes a distância da escola em relação às residências desses alunos. Muito tempo é gasto no deslocamento, dificultando a disposição dos trabalhadores em relação à frequência escolar. Além disso, as jornadas de trabalho diurno e de

estudo noturno, características muito comum na EJA, não favorecem a aquisição de um relacionamento amistoso com a escola.

Retornando a Santos (2003), sua pesquisa identificou em comum nas trajetórias de seus investigados, a dificuldade de locomoção entre casa, escola e local de trabalho. Muitos caminhavam a pé em torno de 30 minutos para chegar ao ponto de parada de ônibus, outros estendiam a jornada de caminhada para mais de uma hora a fim de não depender de nenhuma condução.

Essas pesquisas nos induzem a indagar: Qual o objetivo de tantos esforços? O que essas pessoas desejam alcançar através da alfabetização? Todas essas reflexões nos remetem a compreender os desejos e desafios dos sujeitos pesquisados nesta dissertação, buscando desta maneira, enriquecer com detalhes práticos do dia-a-dia, as expectativas desses adultos em relação ao fato de se alfabetizarem.

CAPÍTULO III: O DESEJO DE APRENDER NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é biografar-se, existencializar-se, historicizar-se. (FREIRE, 1996, p.9).

Os estudos realizados por Freire já mencionam a necessidade do educando em aprender a escrever a sua própria história de vida. Na situação de indivíduos ainda não alfabetizados, esse aprendizado passa inicialmente pela fase da oralidade. Antes de escrever o indivíduo utiliza a linguagem falada para expressar seus sentimentos. Afirmado este pensamento, Pinto (2003, p. 100) declara que “expressar a própria história é fundamental para tornar-se observador consciente de sua realidade, para assim destacar-se dela e finalmente refletir sobre ela”.

Através da fala o homem ouve a sua própria história pelo prisma de quem está inserido na situação de um ser ainda não alfabetizado. Toda a importância dos atos de falar e escrever se justifica pelo fato de que é o homem que faz a história da humanidade, através do registro da história de seus desejos, de sua cultura, de sua família, de sua comunidade e de seu trabalho.

3.1 Perfil dos Sujeitos Pesquisados

O universo investigado que compõe esta pesquisa é formado por quatro sujeitos (três mulheres e um homem) todos integrantes no ano de 2004, de um processo de alfabetização organizado pela empresa de limpeza pública de Florianópolis, onde trabalham como “garis”.²⁹

Todos os sujeitos investigados provêm de famílias cujos pais (a figura paterna e materna) eram analfabetos. A idade desses participantes é superior a 45 anos. Dois destes são casados, uma é viúva e outra é solteira. Apesar da situação financeira de todos lares investigados apresentarem-se de baixa renda, as famílias não residem em favelas, mas em bairros simples da periferia. Com exceção de Joana, que reside em imóvel alugado, todos os outros entrevistados possuem residência própria.

²⁹ Essa expressão se refere à função de varredor e limpador do patrimônio público das cidades, bem como, as ruas e avenidas. Foi utilizada pela primeira vez no Rio de Janeiro, em função do sobrenome “Gari” pertencente ao empresário que deu origem ao serviço de prestação de limpeza pública.

O primeiro entrevistado foi **JOÃO**, homem de 47 anos de idade, nascido no município de São João de Alcântara, em Santa Catarina. Mudou-se para São José quando tinha seis anos de idade e nunca frequentou a escola. Após se casar, transferiu-se para o município de Biguaçu. É casado com Maria Inês, de 40 anos de idade, por mais de 20 anos. O casal possui 04 filhos com idade variando entre 04 a 18 anos. A primogênita do casal é casada e vive em outro bairro do mesmo município. Na casa de João residem, além do casal, três filhos e sua sogra de 98 anos de idade, que possui diversos problemas de saúde. Na casa ainda há três cachorrinhos, segundo ele atendendo ao desejo da pequena filhinha de 04 anos.

João perdeu a mãe aos 06 anos de idade, vítima de um câncer nos pulmões. Foi criado por uma tia dos 06 aos 08 anos de idade (pois seu pai ficou muito transtornado após o falecimento da esposa). Posteriormente aos 08 anos de idade, João retornou a morar com o pai e iniciou o trabalho na roça no cultivo de feijão e aipim. A plantação era para consumo próprio, mas também para revenda nos mercadinhos da cidade. João descreveu que o trabalho era pesado, pois “além do sol que queimava durante a plantação, ainda tinha que oferecer os produtos nos mercados”. Hoje, João possui casa própria, a qual foi edificada por ele com o auxílio de um ajudante de pedreiro. A dedicação à construção e manutenção de sua residência são características marcantes em João, pois conforme relatou sua esposa, “ao possuir qualquer tempo disponível, principalmente aos finais de semana, ele costuma estar consertando, pintando ou ampliando algo na casa”.

No ano de 2005, o pai de João faleceu. A partir deste fato, ele não manteve mais contato com sua família de origem. Mas apesar de todas essas situações, João mantém um sorriso, mesmo que tímido, para lidar com as dificuldades do cotidiano.

O segundo sujeito investigado foi **MARIA**. Com 55 anos de idade, ela é casada e moradora do bairro da Tapera. Nasceu em Florianópolis e sempre residiu nesta cidade. Apesar de ter concluído apenas até a quarta série primária, sempre incentivou seus filhos - dois homens (um com 26 anos, outro com 29 anos de idade) e uma mulher (22 anos), a estudarem.

Atualmente, os dois filhos cursam o ensino supletivo de segundo grau no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, enquanto sua filha já é formada no segundo grau do ensino regular. Maria e seu marido, assim como estimularam seus filhos a estudarem, procedem de forma equivalente com seus dois netos, filhos de seu primogênito.

Maria advém de uma família de quatro irmãos, cujo pai era marceneiro por profissão e sua mãe “dona de casa”. A situação familiar começou a se agravar quando seu pai foi demitido da fábrica de móveis onde trabalhava há muitos anos. Segundo ela, ele alegava que tal situação ocorreu sem justa causa, contudo, ela acredita que o sucedido decorreu em virtude da personalidade agressiva que seu pai sempre apresentou.

Segundo lembrou Maria, seu relacionamento com seu pai sempre foi conturbado, pois este, costumeiramente, agredia aos filhos e a sua própria esposa com palavras e até mesmo com violência física. Já com sua mãe Marlete, Maria mantinha uma relação de amor e carinho.

Apesar das circunstâncias adversas, Maria demonstra vontade de viver e de superar as dificuldades. Possui grandes habilidades manuais voltadas mais especificamente para o crochê e tricô, além de ser envolvida com movimentos religiosos.

Maria tem uma vida simples do ponto de vista material. Os cômodos são pequenos, mais se apresentam limpos e organizados. Todos os membros da família são trabalhadores. Seu marido dedica-se à construção civil, seu filho primogênito trabalha em um posto de gasolina, o outro é estagiário da saúde e a filha é crediarista em uma loja de roupas no centro de Florianópolis.

A terceira entrevista foi realizada com **MARTA**. Com 52 anos de idade, viúva com dois filhos (34 e 30 anos de idade), e duas filhas (23 e 18 anos de idade) ela migrou do Ceará para Florianópolis com seus tios há anos. Conforme seu relato, “sua saída do nordeste foi uma tentativa de fugir da situação de miséria que assolava sua família”.

Quando criança ela trabalhou na confecção de tapetes de sisal, atividade comum entre o povo do interior nordestino. Este tipo de trabalho realizado por crianças é atualmente ilegal, pois fere aos direitos da criança e do adolescente, previstos nas legislações nacionais e internacionais, bem como, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1998. Cansada da exploração do trabalho infantil, Marta revelou a seus pais que gostaria de morar em outra cidade que oferecesse melhores condições de vida, inclusive, condições para que ela pudesse estudar.

Logo que seus tios paternos decidiram migrar da região nordestina para o sul, Marta e sua família planejaram acompanhá-los. No entanto, por considerarem que para deslocar toda a

família seria muito dispendioso, os pais de Marta permitiram que apenas a menina seguisse seu novo rumo.

Juntamente com seus primos, Marta foi educada por seus tios. Ao ver a possibilidade de trabalhar em algo que não fosse a confecção de tapetes, ela se afastou da oportunidade de estudar, não concluindo nem a quarta série primária.

No casamento, Marta manteve um relacionamento conjugal marcado por diversas “discussões e brigas”. Após o falecimento de seu marido, Marta despertou interesse pelos estudos, em virtude do acompanhamento mais próximo das atividades escolares de seus filhos.

Marta é uma mulher delgada, que apresenta expressões tristes e melancólicas. Combate uma depressão há vários anos, que segundo ela, “é resultado de uma trajetória de vida repleta de obstáculos e sofrimentos”.

Marta reside, mesmo após o falecimento de seu Marido, na edícula localizada no terreno de seu sogro. A residência está em boas condições, possuindo dois quartos amplos, sala, cozinha e área de serviço. Marta revelou que muitas vezes se sente solitária e que a amplitude da residência lhe requer muitos cuidados de limpeza e manutenção.

A quarta a ser entrevistada foi **JOANA**. Natural da região oeste de Santa Catarina – Chapecó – ela ainda quando criança teve a infelicidade de perder seus pais em um acidente de ônibus.

Posteriormente ao falecimento dos seus pais, Joana foi criada juntamente com seus irmãos, por seus avôs, desde seus sete anos de idade. Joana auxiliava sua avó nos afazeres domésticos e em função disto não conseguiu concluir a quarta série primária. O trabalho assalariado em um mercadinho próximo a sua residência foi sua ocupação principal durante sua juventude. Após esse emprego, ela se dedicou, exclusivamente, ao trabalho de faxineira nas residências da vizinhança.

Na ocasião em que trabalhou no mercadinho - que será detalhada mais adiante no capítulo sobre as estratégias de sobrevivência - Joana passou por uma situação constrangedora em virtude de não saber ler. A partir deste episódio muitos sentimentos como a vergonha, serviram para Joana começar a pensar em um dia participar de um processo que lhe incentivasse a aprender.

Hoje, com 46 anos de idade, ela só se aproximou dos estudos após ter ingressado na empresa onde trabalha. Ao tomar conhecimento sobre o curso de alfabetização, ela se prontificou a participar das aulas, nas quais revelava muito entusiasmo. Mesmo tomada de muito cansaço físico, Joana foi uma aluna assídua, e cumpridora de suas tarefas escolares.

Joana nunca se casou, não possui filhos e se considera uma pessoa solitária. Mas apesar de sua solidão, ela demonstra determinação em relação ao desejo de continuar os estudos e de ser uma pessoa mais livre e autônoma.

Sua residência se localiza no bairro Flor de Nápoles, no município de São José, em uma casa de madeira alugada, com uma cozinha, um quarto e um banheiro. O espaço é suficiente, no entanto, Joana considera sua residência um pouco distante de seu local de trabalho: as ruas do centro de Florianópolis.

Os sujeitos aqui apresentados, de acordo com suas histórias de vida, possuem uma gama de expectativas relacionadas ao ato de se alfabetizarem. Na seqüência, daremos vozes a esses protagonistas a fim de compreendermos melhor esse universo de desejos.

3.2 Desejos

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços e recuos, marchas às vezes demoradas. Implica Tudo. (FREIRE, 1992, p.54).

Os desejos são conduzidos por uma série de fatores externos e internos ao indivíduo, que podem ser reconhecidos como elementos que impulsionam o indivíduo a agir de determinada maneira. Assim, por detrás de cada desejo dos seres humanos, segundo Murray (1987), há um emaranhado de necessidades e razões que induzem o indivíduo a buscar estados de satisfação.

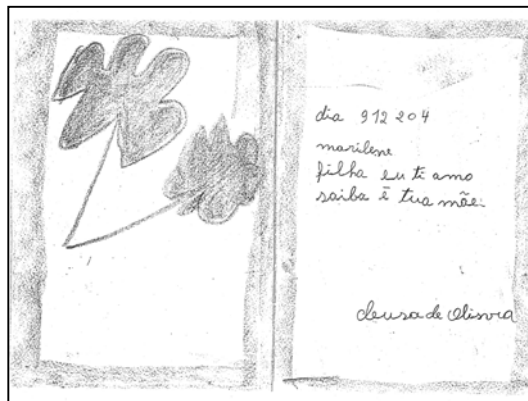
Quando de alguma forma nos referimos às forças que dão energia e direção aos comportamentos humanos, estamos tratando dos desejos, das motivações, que podem ser descritas através do uso de palavras sinônimas tais como: sonhos, expectativas, interesses, impulsos, intenções.

O sonho de aprender é um desejo meio que visa satisfazer outros desejos que procuram dar significado à existência, à vida. Esse significado que perpassa a construção da

identidade³⁰ de pessoa letrada, está intrinsecamente relacionado à necessidade de sobrevivência. Isto é, o indivíduo deseja aprender algo por considerá-lo importante, relevante, ou para satisfazer certas carências ou para completar habilidades que ainda apresentam potencialidades para se desenvolverem.

A seguir, estaremos adentrando nas especificidades dos desejos que impulsionam os educandos a se alfabetizarem, revelando suas dificuldades e expectativas diante desse processo.

3.2.1 Desejo por bem-estar pessoal através do fortalecimento da auto-estima, e do reconhecimento social.



O desejo que restitui ao homem a sua essência de ser é o desejo que se volta para a exteriorização do interior, já dizia Spinoza nos estudos de Dumoulié (2005). Ser mais confiante em si mesmo, acreditar na potência que há no âmago é o que alimenta e dá vida aos indivíduos. Isto vem ratificar a perspectiva spinozista que entende o amor a si mesmo como sendo a tradução da expressão do apetite de viver que motiva o indivíduo a continuar perseverando em si.

João em uma de suas fala mencionou: “Quero confiar mais em mim e ser valorizado”. Identificamos duas esferas destacadas neste discurso: o “eu” e o “social”. Essas esferas traduzidas em autoconfiança e reconhecimento social “andam juntas”, haja vista, segundo

³⁰ Uma das definições de Identidade é descrita por Kleimem (2002, p. 280) como sendo: “Um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação. A construção das identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”.

Fernandes (2002, p. 56), “que a aprendizagem da leitura e da escrita associa-se à busca de desenvolvimento pessoal, que garanta ou permita uma melhor aceitação social”.

João antes de se expor socialmente, procura se capacitar a fim de se perceber como um ser que merece ser valorizado pelos outros. Isto significa que o homem primeiro precisa aceitar-se a si mesmo para em seguida ser aceito pelos demais. A vinculação entre confiar mais em si e desejar ser valorizado socialmente, traduz uma intensa necessidade humana de se sentir seguro antes de se expor publicamente. Isto ocorre, porque a pessoa precisa estar convencida de que aquilo que ela pensa, sente, conhece realmente faz sentido diante do coletivo.

Num outro momento da entrevista, João fez a seguinte afirmação: “Mas eu é que quero mostrar que posso”. Através desta fala, percebemos que João anseia em mostrar suas capacidades. Todavia, ele não especifica para quem quer mostrar essa potencialidade. Quiçá seja para os outros, ou para si próprio, ou ainda é um misto dessas duas possibilidades.

Esse desejo de João por se mostrar, pode ser novamente percebido através de sua outra fala: “A gente precisa aparecer para não ser esquecido. Neste mundão cheio de concorrência, o mundo é dos espertos”. Após declarar querer confiar mais em si e ser valorizado, João destacou essa preocupação com a concorrência, consequência de um sistema econômico capitalista. Perpassando esse pensamento, a auto-estima serve como um mecanismo de autodefesa dentro deste sistema, onde quem a possui está apto a disputar qualquer coisa que lhe convier. Sob esta ótica, a auto-estima se configura como um instrumento de proteção contra as ameaças da sociedade que cercam o indivíduo.

A auto-estima de João, baseada em sua capacidade de trabalhar com os números, pôde ser identificada, quando ele citou com satisfação, ter conhecimentos sobre as cédulas e os números, e que em função disto ninguém o enganaria.

De fazer conta eu não sou ruim não. **Faço conta de cabeça!! [sorrisos]** até três números nas metragens das obras. E no dinheiro ninguém me engana, conheço bem as notas e os números. (João, destaque do pesquisado).

Ao observar suas habilidades matemáticas, João se percebe como alguém detentor de certo tipo de conhecimento e essa percepção corrobora para o desenvolvimento de uma auto-estima mais elevada que o conduz a um estado de bem-estar.

O mesmo sucede com Maria que anseia “ser respeitada e amada pelos outros”. Sua atuação em movimentos religiosos reflete a necessidade de se relacionar com outras pessoas. Essa necessidade nos remete a pensar, dialeticamente, em “dois lados da moeda”, isto é, ao mesmo tempo em que Maria doa o seu tempo e seu trabalho aos outros, ela abre possibilidades para receber elogios, incentivos de terceiros, o que contribuiria substancialmente no fortalecimento de sua auto-estima. Desta forma, para os adultos a busca por se alfabetizar, como já discorremos, pode ser embasada concomitantemente, no reconhecimento social e na afirmação da auto-estima, conforme sustenta Britto (2003). Essas duas esferas se complementam, haja vista a importância que a percepção que o “outro” possui de nós, exerce um certo grau de influência sobre nossa autopercepção. Portanto, somos aquilo que pensamos que somos e ao mesmo tempo somos o reflexo do que os outros visualizam de nós mesmos.

A percepção que Maria tem de si, incluindo suas limitações e capacidades, influencia em sua auto-estima.

Eu sei que ainda sou meio analfabeta, mas sei mais que minha irmã, que acabou enferrujando. Mesmo do meu pai não gostar do meu jeito faladeira, isso me ajudou muito. Não quero e nem sou como ele. (Maria)

Apesar das adversidades enfrentadas na infância, Maria conservou uma imagem positiva de si quando se referiu as suas irmãs e ao seu pai. Ela demonstrou querer romper com o estigma de que “filho de peixe peixinho é”, quando finalizou em sua fala, enfaticamente, não querer ser como seu pai.

Com base na mesma citação anterior, salientamos outro ponto para discussão: o medo do regresso nos conhecimentos apreendidos. A situação de retroceder no domínio das habilidades da escrita, da leitura e dos cálculos, como já declarou Rocco (1989), decorre da insuficiência dos seus usos nas práticas diárias.

Por conseguir sobreviver, ainda que de forma básica, sem a necessidade constante de manifestar essas habilidades (leitura, escrita e cálculos), o indivíduo acaba por esquecer desses conhecimentos. Neste aspecto, citamos as palavras de Pinto (2003, p.102):

O adulto se torna ou retorna a ser analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com o mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral.

Contudo, retroceder para o adulto em alfabetização é como fracassar novamente em seu percurso escolar, haja vista que num outro momento anterior da vida ele já passou por situações que o afastaram da escola.

O receio do adulto de regredir nos usos da escrita e leitura é o medo de passar de uma situação de conquista, o qual já havia conseguido alcançar, para uma situação de perda, isto é, de menor importância social. O desejo de passar de uma condição de menor para uma condição de maior importância social, se reflete no desejo de ser reconhecido, prestigiado, aceito e elogiado por terceiros. Tudo isso contribui para que o indivíduo fortaleça a confiança em si, fomentando sua capacidade de auto-estima, isto é, de amor a si mesmo.

Através do relato de Marta: “Eu precisava me valorizar, confiar mais em mim”, identificamos um desejo voltado para a necessidade de se sentir importante, semelhante ao caso de João. Um ser por “essência” é capaz de se compreender, se perdoar, se criticar, se valorizar, enfim, de se amar. E o amor, segundo já levantamos com Dumoulié (2005, p.32), “canaliza os fluxos dos desejos para aumentar as fontes do ideal”.

Esse aumento das fontes do ideal pode ser entendido como o fortalecimento da própria auto-estima e do bem-estar, que permite ao indivíduo se surpreender consigo mesmo diante dos avanços que conquista durante sua caminhada de alfabetização. Marta expressou seu sentimento de surpresa e de superação sobre si mesma em uma de suas declarações: “Meus filhos dizem que estou mudando para melhor, falo com começo, meio e fim”. Isto demonstra que ao longo da trajetória educacional, essa educanda tem a necessidade de ser informada dos progressos que vai obtendo, pois quer se reconhecer como sujeito de ação no processo educacional. A partir deste enfoque, constatamos a necessidade do *feedback* imediato que tranquilize o aprendiz e ao mesmo tempo lhe desafie a continuar a percorrer estes caminhos de construção dos saberes.

A expressão “mudando para melhor”, demonstrou que Marta experimentou o prazer de sua superação, ao constatar que seus filhos perceberam alterações em sua forma de se comunicar. Para Marta, a manifestação de apreço por parte de seus filhos possui uma conotação simbólica expressiva no seu desenvolvimento como pessoa letrada.

A busca por auto-estima e por amor a si próprio é um “bem” precioso que gira em torno daquilo que é agradável. E sobre isso Aristóteles apud Dumoulié (2005), escreve que:

Não amamos, ao que parece, todas as coisas indistintamente, mas apenas o que é amável, a saber, o bom e o agradável e útil. O útil parece ser aquilo que nos proporciona um bem ou um prazer, de maneira que o bem e o agradável, enquanto fins, seriam dignos de amor.

Marta já vem experimentando determinado prazer através da satisfação do desejo de ler seus próprios cartões.

Conseguir ler meus cartões que guardo a muito tempo na cabeceira da cama me deixa muito alegre. Agora quero ir mais longe e me livrar desse tormento na minha vida que é essa depressão que me empurra sempre para baixo. (Marta).

A satisfação de um desejo a levou a querer saciar um outro desejo maior, que segundo Marta, está relacionado à superação de seu estado depressivo. A depressão, neste caso, é o obstáculo que Marta anseia ultrapassar, para assim vivenciar um novo estágio de satisfação. Independente da dimensão dessa barreira, esta alfabetizanda quer ir mais longe, quer ultrapassar as imposições e limites provocados pela doença que a oprime. Mesmo com os sentimentos de tristeza que poderiam ser provocados por esse obstáculo, ela não se estagnou. Desta forma, “o desejo é o efeito de uma vontade”, segundo Aristóteles apud Dumoulié (2005). E tal vontade se revelou, no caso de Marta, em sua inserção num curso de alfabetização.

Durante o curso, Marta passou por uma experiência peculiar que lhe proporcionou sentimentos de bem-estar, advindos da concretização de suas potencialidades.

A professora pediu para fazer uma história, sobre alguma coisa. Aí eu escolhi a natureza. Para fazer, eu fui na frente de casa e fiquei olhando os passarinhos, as árvores, os cachorros da rua, as flores do jardim, o sol e aí foi vindo a redação. Eu me senti tão livre, tão bem depois que eu fiz aquilo. Dei para o meu filho dar uma olhadinha e depois escrevi a historinha três vezes cada palavra para não errar mais. (Marta)

A expressão usada acima “me senti tão bem depois que eu fiz”, revelou que Marta se sentiu realizada ao ter elaborado sua própria redação. No esforço de não perder aquela sensação de conquista, Marta apresentou a redação ao seu filho para que esse a corrigisse. Prontamente após isso, ela reescreveu três vezes cada palavra reparada. Tal repetição ilustrou a intensidade do desejo de Marta em aprender novos conhecimentos, buscando o aprimoramento e o estado de libertação de suas limitações. A citação de Marta: “Dei para o meu filho dar uma olhadinha” demonstrou que, além do seu desejo de ser avaliada para

confirmar seu aprendizado, ela desejou mostrar sua capacidade e potencialidade a uma pessoa próxima, para assim ser mais valorizada e estimada pelos seus.

O desejo por maior auto-estima e de ser valorizada pelos outros, ainda puderam ser identificados, quando Marta comentou sorridente, que seus amigos do curso de alfabetização percebiam sua ausência durante as atividades: “Quando eu não ia, meus amigos diziam no outro dia que sentiram minha falta, aí eu ficava toda boba!”. Observamos que ser lembrada aceita e reconhecida pelos outros, proporcionam em Marta estados de alegria e satisfação, fatores importantes para quem está em processo de alfabetização.

A outra entrevistada Joana, passou por uma situação similar à Marta, no que diz respeito à necessidade de superação das dificuldades em torno da leitura e da escrita.

Na aula fui bem devagar e consegui dizer a primeira família da palavra - bo e depois a segunda – la, bola. Ah! Eu não acreditava naquilo e fiquei repetindo umas três vezes depois: bola, bola, é bola. (Marta).

A repetição de determinada palavra serviu para que Joana se autoconvencesse de que realmente havia conseguido lê-la, ou melhor, de que havia ultrapassado um obstáculo. Não importava se era uma palavra “grande” ou “pequena”. Além do mais, ela reescreveu a mesma palavra “bola” para não retroceder naquele conhecimento, a fim de fixá-lo em sua mente para não mais esquecê-lo.

Outra situação vivenciada por Joana, se referiu a sua estratégia de fixar num mural, em seu quarto, as palavras apreendidas. Mesmo sendo para contemplá-las e não esquecê-las; ou para relembrar a vitória de ter conseguido lê-las e escrevê-las, Joana conseguiu realizar algo que considerava de grande complexidade. Desta forma, a necessidade de realização se baseia no desejo de superação, para assim, fortalecer a auto-estima pelo uso bem sucedido de um talento.

Sobre a superação de obstáculos, Freire (1996, p.37) aponta que: “A resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta – a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente”. A superação de barreiras pode revelar talentos que por ora podem estar ocultados em nosso interior na medida em que conseguimos exteriorizar esses talentos, estamos simultaneamente nos modificando e transformando o mundo que nos rodeia.

As respostas de mudanças manifestadas na vida de Joana podem ser visualizadas quando ela recebe elogios de suas amigas do serviço.

As minhas amigas do serviço que trabalham no mesmo turno, limpando as ruas, perto do terminal, dizem que eu sou guerreira: Ah! Você conseguiu mesmo!. Aí eu fico faceira! (Joana)

Essa valorização social proporcionou e, ainda proporciona em Joana, sentimentos que, conforme ela própria mencionou, a deixam “faceira”. Desta forma, a conquista de um espaço social, ou seja, o reconhecimento de Joana por seu grupo de trabalho como sendo uma pessoa corajosa que alcança aquilo que deseja, interferem em sua auto-estima. A manifestação desse grupo revela que, além de ser simplesmente aceita socialmente, Joana é prestigiada e valorizada. Isto vem reafirmar que a todo instante ansiamos em sermos aceitos pelos que nos cercam, como forma de termos justificadas todas nossas crenças, valores e conhecimentos.

Em face disto, daquelas pessoas que desejamos ser aceitos, esperamos sintonia em relação à finalidade dos desejos, isto é, desejamos desejar o que o outro deseja, para assim sermos úteis e valorizados. A partir deste foco, reiteramos que a auto-estima está intimamente relacionada com o valor que percebemos que a sociedade nos dá. É por isso que, geralmente, as pessoas procuram se relacionar em grupos que compartilhem das mesmas idéias e pensamentos.

Portanto, o nosso desejo por bem-estar que aparenta ser num primeiro momento um desejo intrínseco, individual, é reflexo também dos desejos dos outros. Isto ocorre, pois conforme Freire (1996, p.41), “o homem é um ser socialmente construído”. Não há somente um ser desejante, mas é todo um universo que deseja em nós. A família espera algo de nós, o trabalho, os amigos, os vizinhos, a igreja, todos almejam que nossos desejos também os satisfaçam. Desta forma, o sujeito desejante, já dizia Dumoulié (2005, p. 78), “(...) é um lugar de orientação e de unificação dos desejos sob a égide do princípio racional da sociedade”.

Retornando aos depoimentos, Maria declarou um desejo de participar das atividades informatizadas do mundo moderno.

Eu às vezes vejo as crianças bem pequenas mexendo no computador, não dever ser tão difícil. Quero passar e-mail, ver as notícias. Mas sei que antes disso eu tenho que melhorar muito como eu leio e escrevo. (Maria)

A expressão “não deve ser difícil”, apontou que, mesmo reconhecendo que precisa aperfeiçoar suas habilidades, Maria crê na potencialidade que existe em si. Ao comparar a sua capacidade com a de uma criança, ela não quis desmerecer a capacidade infantil, apenas destacou uma imagem positiva de si, acreditando na satisfação por algo que ainda não alcançou. Essa crença corrobora no desenvolvimento da auto-estima, impulsionando Maria a continuar ansiando por novos desejos.

Eu ainda sou fraca nos acentos e quando se usa j, g, ss, ç, s, x, z com essas coisas eu ainda me confundo um pouco, mas estou melhorando. Eu já leio, devagar, mas leio minhas receitas de bolo, as propagandas, os ônibus, as placas. (Maria)

O reconhecimento dos avanços ao longo da trajetória educacional, nos levou a entender que Maria, como sujeito no processo de ensino aprendizagem, possui a necessidade de se auto-avaliar. Tal necessidade visa fortalecer o desejo de auto-estima, onde o indivíduo se vê capaz de aprender e de responder aos estímulos que lhe são expostos.

Uma outra conotação para essa auto-avaliação pode se inclinar para a interiorização da culpa por não terem se alfabetizado em idade escolar. Muitos dos adultos educandos acabam por incorporar expressões do tipo, “papagaio velho não aprende a falar”, em seus discursos. Essas expressões, segundo Fernandes (2002, p.44), “constituem estereótipos que acabam inculcando nos adultos educandos uma condição de subalternidade, pois passam a crer que são mesmos menores e inferiores”.

Através de uma fala de João em relação a sua capacidade de aprender, verificamos um desses estereótipos que dificultam o desenvolvimento da auto-estima dos alfabetizandos:

Gostaria que ainda tivesse aulas. Eu iria participar com certeza. Apesar de eu ser canhoto, que é mais difícil aprender.(João)

Averiguamos que João interiorizou sua situação de canhoto, uma característica pessoal, como a responsável por sua dificuldade de aprendizado. Constatamos que ocorre neste momento, uma introspecção pela culpa da trajetória escolar que, conforme já destacamos em Santos (2003, p.03), “não favorece uma relação positiva com a escola, se constituindo numa barreira para o desenvolvimento educacional do indivíduo”.

Semelhantemente, Maria demonstrou essa interiorização de culpa pelo seu fracasso escolar, quando citou:

Se tivesse acreditado mais em mim, mesmo com as dificuldades de dinheiro, se não tivesse largado os estudos, hoje eu podia ser uma pessoa diferente, ser professora, por exemplo. (Maria)

Com base nesta citação, destacamos que quando esta educanda se refere a uma outra profissão desejada, ela menciona uma profissão relacionada diretamente ao mundo letrado que é a da magistratura. Através deste relato, Maria nos deixa pistas sobre a dimensão que a valorização dos saberes ocupa espaço em seus desejos.

Ainda sobre a citação supracitada, observamos que o abandono da escola, na visão de Maria, decorreu de sua falta de interesse e dedicação. Essa interpretação rigorosa deixa de considerar os aspectos sociais, políticos, culturais da questão, assumindo uma culpa unicamente sua. Este tipo de compreensão imposta pela sociedade dominante, faz com que cada indivíduo se sinta oprimido pelas oportunidades que “deixaram escapar”. Neste caso, a lei do “mais esperto”, do “mais rápido” impera em nossa sociedade capitalista, reforçando cada vez mais os aspectos de competitividade e individualidade.

Os problemas relacionados à auto-estima baixa dos alfabetizados podem ser minimizados a partir do momento em que esses adultos se percebem sujeitos atuantes no processo educacional e criadores de uma conscientização mais crítica de sua realidade. Ao visualizarem que suas experiências, conhecimentos, vivências de classe popular são valorizados pelo educador, a auto-estima dos educandos tende a se elevar, se configurando deste modo, como um elemento a favor durante o processo de aprendizagem.

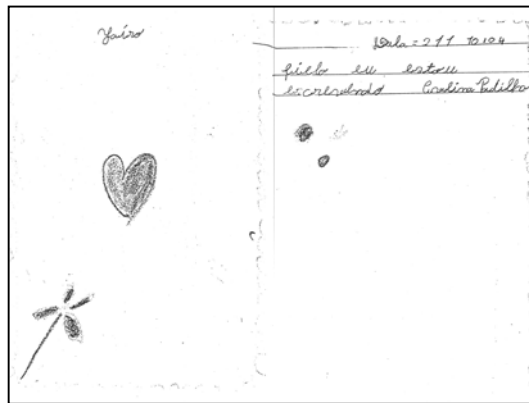
A metodologia da educação problematizadora, disseminada pelo educador Paulo Freire, ressalta a importância desta valorização no desenvolvimento da percepção crítica do adulto frente a sua realidade. Ao resgatarmos para o momento de ensino-aprendizagem, as trajetórias de vida dos educandos, passamos a estimulá-los a cada vez mais a se reconhecerem como indivíduos capazes, que merecem respeito e estima dos outros.

Esse enfoque de valorização do educando e de sua auto-estima já está preocupando parte das políticas que tratam da Educação de Jovens e Adultos. Nos discursos das autoridades competentes, como o Ministério da Educação e Cultura (1999, p.25), a proposta da EJA, salienta entre seus objetivos o fortalecimento da auto-estima e do exercício da autonomia pessoal.

A proposta da Educação de Jovens e Adultos, visando o combate ao analfabetismo e a baixa escolarização, contempla como objetivos a apropriação dos instrumentos básicos necessários ao acesso a outros graus de ensino, a incorporação ao mundo do trabalho, ao conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira, bem como, o fortalecimento da auto-estima e o exercício da autonomia pessoal.

O grande desafio dessas políticas repousa na superação das intenções para adentrar no campo prático que promova a libertação do indivíduo e propicie seu o acesso ao mundo letrado.

3.2.2 Desejo por liberdade/ autonomia e pelo afastamento dos sentimentos de vergonha.



O desejo por liberdade e autonomia se configura como um dos desejos mais marcantes nas histórias de vida dos alfabetizandos. Os quatro sujeitos pesquisados, cada um descrevendo esse desejo dentro de seu contexto, apontou para a expectativa de ser mais livre para dar prosseguimento as suas ações. Ratificando Freire (2001, p.40, grifo nosso), “a liberdade leva à autonomia, desde que siga o caminho da autoconstrução e do esforço constante. **Liberdade e autonomia**, neste caso, andam de mãos dadas”.

João em uma de suas fala enfatizou querer mais liberdade para realizar ações simples do cotidiano, como por exemplo, se deslocar sem depender dos horários das linhas do transporte coletivo.

Quero mais liberdade, poder ir às lojas e voltar sem muito sofrimento, ir dar uma voltinha. Esses ônibus são ruins, ontem quebrou um e eu vim lá da empresa até em casa a pé, eu é que não ia ficar ali plantado, amanhã é outro dia. (João)

Outro depoimento de João tratou de um dos seus grandes sonhos: retirar sua carteira de motorista.

Depois eu iria tirar a minha carteira de motorista para dirigir e comprar um fusca para levar minha família para passear e para levar minha sogra ao médico quando ela precisar. Seria muito bom não ter que incomodar os vizinhos para levar ela ao médico. (João)

Detectamos em João um brilho intenso em seus olhos e as mãos se articulando rapidamente, quando mencionou o desejo de conduzir seu próprio automóvel. Para João possuir a carteira de motorista seria como retirar um passaporte que lhe permitirá transitar por onde lhe melhor convier. E como afirma Britto (2003, p.200), “O desejo por liberdade trata-se do desejo de poder transitar livremente pelos espaços públicos”.³¹ O desejo por conquistar este documento, ou melhor traduzindo, da liberdade embutida nesta conquista, apresenta um significado simbólico para João. Significa, como afirma Freire (2001), viver, tomar suas próprias decisões, fazer e refazer seus pensamentos e ações com autonomia.

Marta também deixou pistas sobre seu desejo por maior liberdade, ao descrever seus sentimentos após ter elaborado uma redação própria solicitada por sua professora, como já citamos em outro momento desta dissertação.

(...) Eu me senti tão livre, tão bem depois que eu fiz aquilo. Dei pro meu filho dar uma olhadinha e depois escrevi a historinha três vezes cada palavra pra não errar mais. (Marta)

A sensação de liberdade lhe trouxe um sentimento de bem-estar. Esse estado de liberdade, vivenciado por alguns instantes por Marta, é novamente desejado, na medida em que ela mostra preocupação em contemplar sua redação, corrigindo-a e a aprimorando para assim, perpetuar seus sentimentos. O querer experimentar uma sensação, pode estar vinculado à situação de um dia já ter vivenciado tal experiência.

A respeito das dimensões dos desejos de Marta, ela aponta que:

Já tive muitos sonhos grandes de saber ler e escrever bem. Hoje tenho sonhos mais simples, quero apenas ser livre para fazer as coisas e passar pelas dificuldades. (Marta)

Marta ao desejar “ser livre para fazer as coisas e passar pelas dificuldades”, demonstrou querer autonomia para tomar suas próprias decisões. Diversos autores salientam

³¹ Conforme Britto (2003) o espaço público vai desde a rua, o museu, o livro, a escola, a política entre outros.

que a necessidade de autonomia é expressa na posição do sujeito que procura independência. (COMERLATO,1998; MURRAY,1987; FREIRE, 2001).

Joana, outra entrevistada, manifestou suas expectativas em relação ao fato de se escolarizar, destacando o aspecto libertador que ela almeja alcançar.

Quero ser mais livre, saber certinho o que estou fazendo, onde estou indo, o que estou comprando. (Joana)

Observamos um desejo de Joana de controlar suas ações por intermédio do domínio dos saberes. Desta forma, a liberdade está baseada no poder de manipular as situações através do uso dos conhecimentos. Poderíamos com base nestas reflexões, estabelecer uma relação direta entre o poder do conhecimento e a autonomia. A busca por estar atualizado, munido de informações, instrumentaliza o indivíduo a tomar decisões que o conduza a transitar pelos caminhos de maior independência e liberdade.

Joana após ter ingressado no curso de alfabetização, já identificou algumas modificações em sua vida que lhe proporcionaram satisfação, em virtude da autonomia conquistada para realizar suas compras.

Hoje, quando eu vou fazer um crediário de loja eu já sei escrever o meu endereço de casa e do trabalho. Eu fico muito faceira em poder comprar as coisas no meu nome, sem ter que comprar no nome de ninguém. (Joana)

A ausência de autonomia proveniente do estado de constante dependência de terceiros, acarretou e, ainda acarreta, sentimentos de vergonha e frustrações nos educandos pesquisados neste estudo.

Quando João revelou que a aquisição de sua carteira de motorista lhe permitirá, além de outros benefícios, não depender de seus vizinhos para conduzir sua sogra ao médico, detectamos a necessidade do afastamento de situações que ocasionam sentimentos de inferioridade e incapacidade. A dependência constante de terceiros pode atuar como instrumento cerceador da liberdade e autonomia do indivíduo. Acerca desses sentimentos, João cita que:

Já teve vezes em que eu perguntei se ali era um laboratório, na frente, e as pessoas me olharem estranho, como quem diz será que ele é doente. Na hora fico sem jeito e depois passa. Um dia eu não vou precisar tanto das pessoas, não que elas são malinas, mais eu é que quero mostrar que posso!

Quando o sujeito se vê impossibilitado de proceder com suas iniciativas, tendo que agir com constante dependência alheia, ele se percebe destituído e incapaz. A falta de autonomia e necessidade freqüente de outras pessoas para realizar atividades do cotidiano, nutrem sentimentos de aprisionamento e de vergonha.

Maria também já passou por circunstâncias que lhe trouxeram constrangimentos difíceis de serem esquecidos.

Às vezes as pessoas falam sem paciência, ou rápido demais e olham com aquele ar de “Será que é cega?!” Uma vez me pegaram pela mão e me levaram na loja que eu queria, talvez essa pessoa quisesse só me ajudar, mas me senti mal. (Maria)

De todos os entrevistados, Joana foi a que mais citou o sentimento de vergonha, advindo de sua falta de escolaridade. Na sua juventude, após ter ocultado a seu patrão sobre sua situação de analfabeta, sentiu-se muito constrangida:

Me senti muito envergonhada com aquilo e depois era mentira encima de mentira, até que ele me mandou para rua. (Maria)

Em outro momento, Joana reafirma:

Não quero mais passar vergonha e nem precisar mentir. Quero ser normal a todo mundo. (Joana)

As circunstâncias que induzem a mentir e ocultar a situação de não alfabetizado, de acordo com Britto (2003, p. 200, grifo nosso), “(...) explicitam uma incapacidade permanente **estigmatizada** pelos padrões sociais”. Vemos isso no caso de Joana, quando ela procurou se distanciar destes estigmas, se aproximando de usufruir das oportunidades concedidas a todos os cidadãos. O desejo de ser “normal a todo mundo” demonstra que essa alfabetizanda objetiva a ter acesso as diferentes “chances”, semelhante ao que ocorre com os indivíduos letrados, buscando, desta forma, ter seus direitos igualmente reconhecidos na sociedade.

Comentando sobre sua juventude, Joana relacionou a sua situação enquanto não alfabetizada com a sua dificuldade em namorar:

Não davam certo esses namoros porque eles queriam mandar em mim e eu não deixava. Além do mais, não conseguia bons rapazes porque eles tinham vergonha de mim por eu não saber ler e escrever.(Joana)

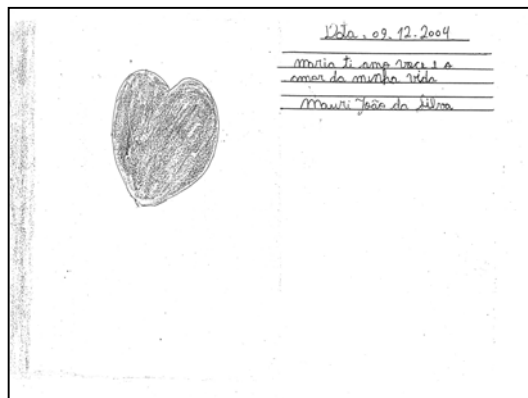
A vida amorosa de Joana também foi determinada pela condição de não letrada. Na declaração acima, quando Joana explicitou que não conseguia “bons rapazes”, isto é, rapazes “cultos”, nos permitem entender que outros tipos de rapazes podem até ter surgido em sua vida, todavia, ela buscou para si as mesmas exigências que os “bons rapazes” procuravam para eles. Desta forma, por não dominar a habilidade da leitura e da escrita, os adultos ainda não alfabetizados, como Joana, são marginalizados pelos que lêem e muitas vezes até por si mesmos, conforme declara Comerlato (1988). Ao trazer à tona esta reflexão, observamos que muitos analfabetos, por não se sentirem “iguais” aos indivíduos letrados, acabam por se isolar, provocando a si próprios um distanciamento social.

“Ninguém é analfabeto por opção”, já defendia Freire (2001, p. 16). O analfabetismo como realidade sociológica oprime o sujeito que ainda não se alfabetizou. Essa opressão se traduz em limitações da liberdade, ao acarretar sentimentos de derrota, fracasso e vergonha.

Esses sentimentos, cita Fernandes (2002, p. 70), “apesar de toda conotação opressiva, parecem terminar servindo de significativos elementos para também incentivar os alfabetizandos a procurarem se alfabetizar”. Os alfabetizandos de tanto desejarem não serem inferiorizados e marginalizados, acabam por responder a essa opressão com uma ação positiva e libertadora, manifestada pela iniciativa de inserção num curso de alfabetização.

Na concepção dos adultos pesquisados, se alfabetizar é o desejo que poderá levá-los a satisfazerem outros desejos relacionados à promoção da vida humana. Esse sonho realizado se configuraria como um mecanismo de sobrevivência que pode afastar o indivíduo de circunstâncias desagradáveis que podem lhe trazer futuros desconfortos.

3.2.3 Desejo por melhor sobrevivência através da não exclusão das simples atividades do cotidiano.



O analfabetismo “é uma realidade sociológica”, já dizia Pinto (2003, p.91). E é sociológico, pois interfere nas práticas sociais dos indivíduos. Ao ter a oportunidade de intervir em seu meio, o indivíduo se sente incluído no processo de participação social. Essa inclusão, na visão de Freire (1992, p.91), “se refere à inserção no mundo e não da pura adaptação a ele”.

Todo ser humano possui o direito à educação, à saúde, e à moradia, assim já prevê a Constituição Brasileira de 1988. Ireland (1990, p.16) completa esse raciocínio citando que: “os sujeitos que ainda não lograram ser alfabetizados são aqueles cuja condição de classe lhes nega os acessos aos benefícios econômicos e sociais tais como moradia, saúde e trabalho”. Esses excluídos que representam o percentual de 11,4% de analfabetos no Brasil, resultam em mais de 16 milhões de pessoas no estado de analfabetismo absoluto, denunciando assim, que a lei neste país nem sempre é cumprida como se pressupõe.

O caso apresentado a seguir por Joana, retratou como o não exercício dos direitos pode prejudicar o cidadão em sua vida cotidiana.

Uma vez chegou uma cartinha que não tinha a marquinha de nenhuma loja que eu comprava. Eu não entendi o que era aquilo, talvez fosse propaganda. Não dei bola. Depois de um tempo fui na loja que eu lembrei que tava devendo e assustada descobri o que era aquela cartinha. Era um aviso para eu comparecer na loja até uma data. Se não fosse até aquela data pagaria multa alta. Não deu outra, paguei o prejuízo. (Joana)

A situação de analfabetismo lhe ocasionou, além de constrangimentos morais, também prejuízos financeiros. A dificuldade do sujeito de exercer seus direitos é traduzida na exclusão das práticas de seu cotidiano. Ao se encontrarem à margem das possibilidades do acesso ao mundo letrado, os sujeitos ainda não alfabetizados percebem que há uma lacuna que precisa ser preenchida por algo que lhes proporcionem melhor equidade social³².

Outro episódio que poderia ter prejudicado Joana, em função de seu estado de não alfabetizada, foi a ingestão equivocada de um medicamento.

³² Segundo Abbagnano (2000), a equidade social é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, por qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Outra vez foi o remédio errado que tomei. As caixas eram do mesmo tamanho e cor. A sorte é que não era perigoso. Era um dorflex.(A minha vizinha me disse). O que tive foi uma lombeira muito grande. O que eu deveria tomar era o novo remédio da pressão. (Joana)

Neste caso, não houve danos maiores à saúde de Joana. No entanto, essa situação serviu de alerta quanto aos perigos que a exclusão ao processo educacional pode afetar a segurança das pessoas na realização de suas atividades básicas. Assim, motivada por esse sentimento de sobrevivência, Joana afirmou: “Quero receber as minhas cartas do correio e poder ler elas, quero tomar meus remédios sabendo o que são”. Saber ler, aparece novamente nesta pesquisa, sendo uma prática de defesa. A necessidade de segurança, conforme Maslow (2003), está voltada para o estado de sobrevivência da espécie, visto que é uma necessidade que busca o sentimento de proteção tanto física, como profissional e emocional.

Sobre a necessidade de continuar sobrevivendo, João falou que:

Esse mundo é uma selva, cheia de leões, cobras muito espertas. A gente tem que ser sabido para continuar sobrevivendo mesmo nas coisas pequenas. (João)

Com base nesse relato, observamos que o desejo de João é fundamentado no instinto de conservação. A aquisição e/ou manutenção de um estado que satisfaça as necessidades básicas de sobrevivência para a promoção da vida humana (alimentação, vestuário, medicamentos, transporte) é o mínimo que o cidadão espera alcançar ao se alfabetizar.

Portanto, para ir além do estado de simples sobrevivência, o indivíduo necessita se afastar da opressão limitadora do analfabetismo. João ao desejar possuir sua carteira de motorista, visualiza o aspecto libertador que a educação pode lhe prover. A educação pode contribuir para o processo de libertação, contudo, não é alavanca e nem garantia de que esse processo se concretize, haja vista que ela (a educação) depende de diversos outros elementos estruturais para se realizar. Sobre esse aspecto, Freire (2001, p.26) lembra:

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos associa a aprendizagem da leitura e da escrita como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo a ilusão de ser uma alavanca de libertação, oferece uma contribuição a este processo.

Marta ao desejar se curar de depressão, afirmou que desejaria assistir a filmes legendados em seus momentos de lazer.

Ah! Tem outra coisa que eu já tava esquecendo, eu gosto muito de ver filmes - é meu sonho encantado. Eu tenho um vídeo. Só que eu tenho que pegar sempre dublado. Eu gostaria de pegar com as palavras e entender tudo. (Marta)

A expressão “Só que eu tenho que pegar sempre dublado” demonstra limitação nas ações, obrigando o cidadão a não ter opção de escolha. A educação, segundo Freire (1992, p. 32), precisa “estimular a opção para afirmar o homem como homem”. A opressão é um dos efeitos do analfabetismo que se reflete no aspecto de limitação da ação do indivíduo. Sobre isso, Freire (1992, p.42) declara que:

Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política para a transformação das condições concretas que se dá a opressão.

A exclusão opressora é o retrato das desigualdades sociais, o que segundo Freire (2002), precisa ser superada tanto pelos oprimidos quanto pelos opressores. A superação da opressão visa à liberdade para experimentar coisas, sentimentos que proporcionem prazer nas atividades do cotidiano.

No caso de Marta, ela já vem experimentando o prazer em algumas de suas práticas diárias, como a leitura de seus cartões, leitura das bulas dos remédios e das propagandas.

Meus filhos dizem que eu estou mudando para melhor, falo com começo, meio e fim. Já não tenho tanto medo de tentar ler uma propaganda, uma bula de remédio, o jornal DC e até os cartões que eu tenho guardado que eu ganhava. Minhas crises de depressão estão mais fraquinhas, mas eu queria mesmo é que fossem para bem longe. (Marta).

Tanto os sentimentos de alegria oriundos da participação, da inclusão, da satisfação; quanto os sentimentos de tristeza por não haver alcançado algo, originados da exclusão, da opressão, segundo Spinoza, podem servir como molas propulsoras para despertar outros desejos; no entanto, ele acredita que o desejo que nasce da alegria é mais forte.

Já Epicuro apud Dumoulié (2005), defende o sofrimento, a tristeza como fatores importantes na busca por estado de maior prazer. Sob esta visão, os adultos, só procuram se alfabetizar, em virtude do “mal-estar” proveniente da situação de não alfabetizados.

Pois nós buscamos o prazer quando sua ausência nos causa um sofrimento. Quando não estamos sofrendo, não precisamos mais nos preocupar com o prazer. Eis por que dizemos que o prazer é o princípio e o fim de uma vida mais feliz. (EPICURO apud DUMOULIÈ, 2005, p.29)

O estado de maior prazer para Maria se fundamenta em sua inclusão nas atividades de cunho religioso, nas quais integram o movimento católico de sua comunidade. O desejo de Maria é interferir mais intensamente na realidade que a cerca, podendo assim, resgatar o usufruto do direito à cidadania.

O que a sociedade tem a oferecer em termos de educação não é um “presente”, isto é um agrado, como pensou Marta; é um dever que necessita ser cumprido e posto como presente e não esquecido pela ausência. Sustentando esse pensamento, convêm reafirmarmos as palavras de Ribeiro (2003, p.65):

A educação que tem sido oferecida à maioria da população expressa uma silenciosa injustiça. Silenciosa porque o livro que não foi lido, o teatro que não foi assistido, a música que não foi ouvida, a pintura que não foi apreciada, a dança que não foi sentida, não aparecem como ausência. O pouco que é oferecido vem sempre em conta-gotas, como migalhas, deixando a sorte de cada um a possibilidade de aprimoramento e de busca por mais e novas experiências.

Nos casos dos entrevistados, o silêncio repousa na ausência da leitura de um livro, no caso de João; na ausência da compreensão das escrituras sagradas, no caso de Maria, na ausência de filmes legendados, no caso de Marta; na ausência familiar, no caso de Joana. Contudo, muito além dessas ausências que foram mencionadas pelos alfabetizados, há aquelas que não foram manifestadas nos discursos, em virtude do distanciamento que os efeitos desses direitos se fazem presente, o que desta forma implica na confirmação das desigualdades sociais.

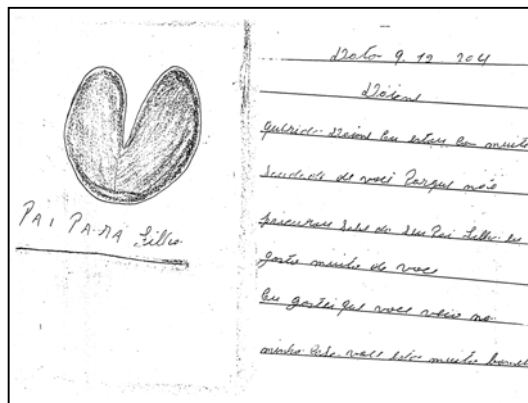
A educação é um dos meios pelos quais se pode ter a possibilidade do afastamento do estado de exclusão social, porém, ela não é garantia de inclusão. Isto se justifica, pelo fato de que a educação não é fim em si mesma. Ela é processo que associado ao exercício de ação, reflexão, e ação pode trazer benefícios às práticas sociais dos indivíduos, como já foi apontado por Freire (1987).

O saber ler e escrever é um bem simbólico, pois por detrás dessas ações, há emaranhados de anseios relacionados à vida cotidiana das pessoas, que além de desejos, são direitos.

Os desejos de João de retirar a carteira de motorista, de comprar um livro, os desejos de Maria de ingressar na universidade e de se envolver mais nas atividades religiosas, os desejos de Marta de assistir a filmes e de se recuperar da depressão, os desejos de Joana de ler e escrever suas próprias cartas; são também direitos, pois se traduzem em desejos por liberdade, educação, lazer e saúde. Gadotti (2000, p.27) esclarece que “na Declaração de Hamburgo a alfabetização é percebida como um direito humano fundamental. No entanto, o desafio está na oferta e distribuição desses direitos”.

A pessoa que se sente excluída da possibilidade de direcionar sua própria vida, tendo que criar soluções alternativas para resolução de seus problemas, e tendo que se relacionar com os outros, freqüentemente, de maneira “parasitosa”, acaba por se distanciar da concretização do seu desejo de se relacionar horizontalmente (igualmente) com e na sociedade, ocasionando assim, o isolamento social e a baixa estima.

3.2.4 Desejo por se socializar e conviver



“O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”, defende Freire (2001, p.67). O homem necessita estar em contato com outras pessoas para amar e ser amado, valorizar e ser valorizado, querer e ser quisto. Desta forma, o desejo por se socializar, tanto pode estar voltado, como menciona Maslow (2003), para a satisfação das necessidades de auto-estima e de realização, como para a necessidade de altruísmo que se supre diante da satisfação do desejo do outro, conforme Murray (1987).

Dentre os quatro sujeitos pesquisados, aquele que mais destacou o desejo de se envolver socialmente, foi Maria. Em virtude de já estar engajada no movimento religioso católico, Maria gostaria de participar mais ativamente das missas, dos grupos de oração, dos cânticos e das ações de caridade.

A Bíblia é mais difícil de ler. A gente tem de entender e tem tantas palavras difíceis, e não é só entender as letras. É engraçado porque nela se usam muitas comparações para explicar as coisas. Tem que usar a imaginação. Mas mesmo, ainda sem entender (um dia vou entender), eu faço o que Deus manda, ajudo os outros como posso e gosto muito disso. Quero ajudar mais nas festinhas da igreja, no grupo da quermesse, oração e cânticos. (Maria)

Os grupos nos quais os adultos participam, segundo Britto (2003), servem de incentivo para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Assim, a fim de consolidar o que defende Giroux (1990), a linguagem tem um papel ativo na legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. O desejo de socialização é o desejo de integração que visa posicionar o indivíduo dentro das relações sociais nas quais já estão inseridos; ou que ainda almejam inserirem-se.

Maria possui preocupações em relação ao desenvolvimento da linguagem, procurando não apenas codificar as letras das escrituras sagradas, mas de realizar suas próprias interpretações. Isto vai ao encontro do que afirma Freire (1990, p.15) sobre a “importância da leitura do mundo precedendo a leitura da palavra, onde dizer a palavra não é repetir uma palavra qualquer, é ação, ou melhor, palavração”. As palavras por si só não possuem poder mágico para realizar mudança alguma, mais somente uma consciência crítica que perceba o seu poder de agir na sociedade é capaz de dar vida às palavras.

Ainda no âmbito da análise do discurso de Maria em relação ao seu envolvimento religioso, percebemos a influência do caráter eclesial em seus desejos. A religião perturba os homens tanto quanto os estimulam a conhecer o que é diferente e subjetivo, perpassando sentimentos e emoções que visam o preenchimento de uma lacuna, uma incompletude na alma.

A religião ancora poder em nossos recursos simbólicos, de expressar emoções – disposições, sentimentos, paixões, feições sensações – numa concepção similar do seu teor difuso, sem tom e temperamento inerente. Para aqueles capazes de adotá-los, os símbolos religiosos oferecem garantia cósmica não apenas para sua capacidade de compreender o mundo, mas também para que, compreendendo-o, dêem precisão a seu sentimento, uma definição as suas emoções que lhe permita suportá-lo alegremente, implacável ou cavalheirescamente. (GEERTZ, 2001, p.119)

Segundo este autor, é a promessa contida nos preceitos da religião que mantém o fiel motivado e predisposto às atividades religiosas, e conseqüentemente, às experiências da

realidade. A religião³³ alimenta a perspectiva de explicar os fatos que não são explicáveis. Esses adultos encontram na religião, que é também um sistema cultural, respostas, esperanças e alternativas para o caos em que muitas vezes se deparam.

Assim como procuram na religião a satisfação de seus desejos, os adultos em alfabetização, como Maria, buscam também no meio informatizado a fonte para melhor satisfazer seus anseios por socialização. Sobre isto Maria descreveu:

Também tenho vontade de mexer no computador, na internet, falar com pessoas de outro país desse novo jeito.

O desejo de Maria de se envolver não só com o que se encontra ao seu redor, mas também com o mundo externo, pode ser detectado em seu anseio por utilizar a *internet*. Ao perceber que o meio informatizado é hoje um dos canais que aproxima mais rapidamente as pessoas, Maria está disposta a conhecer essa nova forma de linguagem advinda da cultura cibernética, através da comunicação e socialização com pessoas de diferentes culturas e desejos.

Além do desejo anterior, Maria deseja ajudar não somente a seus netos, mas também aos indivíduos de sua comunidade. Portanto, constatamos que esse desejo de Maria se caracteriza como um desejo fundamentado no prazer em contemplar a satisfação dos desejos dos outros.

Meu marido e eu temos três filhos, uma moça e dois moços. Os meninos estão ainda fazendo o segundo grau em supletivo (eles tinham dado uma parada, aí eu peguei no pé e voltaram) a moça já é formada, tem até o diploma do segundo grau. São todos bem educados, graças a Deus, trabalham são casados e eu tenho dois netinhos. Os netos eu faço força que também gostem dos estudos. Eu conto historinhas para eles e eles gostam.
(Maria)

O desejo de educar os filhos, incentivando-os na continuidade dos estudos parece uma missão na vida de Maria. A expressão “eles tinham dado uma parada, aí eu peguei no pé”, demonstrou que Maria exerceu forte influência na educação dos filhos e atualmente, anseia em exercer a mesma influência com seus netos a fim de vê-los escolarizados.

Na trajetória de Joana, a falta de estudo dificultou sua consolidação de socialização com o sexo oposto, impossibilitando assim, a satisfação de sua necessidade de se “ligar”

³³ Ver Xavier (2003).

afetivamente a alguém. Essa insatisfação provocou em Joana um estado de solidão. Sobre isso ela descreve:

Não casei, não tive filhos, meus avôs morreram, sou sozinha. Por isso trabalho muito pra esquecer a solidão. Só que trabalho não é tudo. Deveria ter dado bola mais para os estudos.

Essa declaração vem ratificar que a não escolarização pode provocar o distanciamento social. Sobre isso, Jannuzi (1983, p.34) argumenta que:

O analfabetismo dificulta a socialização das pessoas no meio nas quais ela está inserida (amizades, escola, emprego, lazer...), pois torna a pessoa passiva diante das situações diversas, em função do sentimento de insegurança e incapacidade e vergonha.

Transitando de uma reflexão fundamentada nas conseqüências do analfabetismo para uma reflexão voltada para os benefícios da alfabetização, Joana aponta para o fato de que o saber ler e escrever facilita em suas relações de trabalho, no que concerne tanto às convivências humanas, quanto à compreensão das instruções dos equipamentos e matérias de trabalho. A experiência de vida e de trabalho do educando-trabalhador, de acordo com Salvador (1999, p.124), “se torna conteúdo por meio do qual ele se apropria das linguagens básicas que permitem uma nova leitura da realidade coletiva e pessoal”. Joana ao dominar a habilidade da leitura poderá, através de suas relações sociais, compreender o que está ocorrendo ao seu redor, para assim, intervir com sua subjetividade.

Através da alfabetização, João procura socializar-se mais ativamente em seu meio. Para estar bem informado e apto para se relacionar com seus colegas de trabalho, João assiste atentamente aos jornais televisivos noturnos. Desta forma, ele busca subsídios para dialogar e se comunicar com as pessoas que o cercam. Apesar de não ter deixado claro em seus depoimentos, João quer saber sobre os acontecimentos e atualidades para se beneficiar em seus relacionamentos, pois entende que quanto mais conseguir ler e escrever, mais se relacionará com o meio no qual está inserido.

Reconhecemos que é através dos relacionamentos presentes nas práticas sociais que os indivíduos podem fazer uso efetivo do saber ler e escrever. A essa efetivação dos conhecimentos adquiridos nas práticas sociais entendemos como letramento ou alfabetismo, o que segundo Soares (2003, p.90), “são práticas voltadas para a especificidade do cotidiano”. A socialização é enriquecedora no processo de letramento, pois é através das relações com o

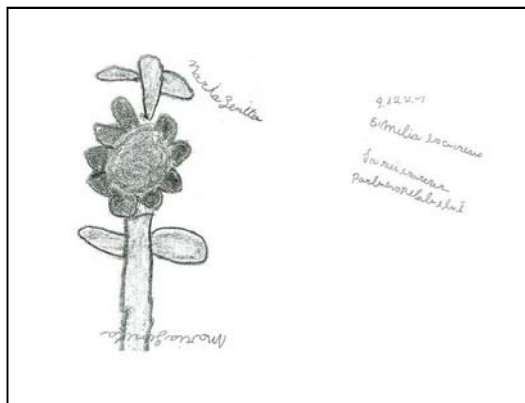
outro que compartilhamos e aperfeiçoamos os conhecimentos construídos. Portanto, fazendo o uso efetivo da tecnologia de alfabetização, por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) é que nossas práticas sociais podem sofrer modificações.

As práticas sociais de Marta começaram a se alterar quando a convivência com seus filhos se intensificou após o falecimento de seu marido. Toda a situação desagradável provocado pela morte se transformou em mola propulsora que gerou uma situação de melhor envolvimento com seus filhos, provocando desta forma, uma necessidade em Marta de se alfabetizar, para assim conviver mais intensamente com sua família e com o mundo.

A alfabetização instigou Marta a ajudar aos outros, no que diz respeito a aprender a ler e a escrever. Segundo ela, “É como ganhar um presente e querer dividi-lo com os outros”. Como já mencionamos em outro momento, Marta interpreta que a possibilidade de alfabetização é como se fosse um “presente” que lhe foi concedido. Percebemos aqui uma visão ingênua que entende o alfabetismo como algo dado. Essa concepção, na visão de Pinto (2003, p. 62), “é grave, porque converte a educação em ato caritativo e transfere para o plano dos valores éticos a essência, o significado e a valoração eminentemente sociais da educação”.

O caminho da destituição de direitos e de deslegitimação da Educação de Jovens e Adultos como política pública e gratuita é acompanhada por uma crescente visibilidade de programas compensatórios de caráter filantrópico. Neste sentido, a boa vontade aliada a uma dose de caridade parece ser suficiente para que a sociedade civil organizada tome para si todas as responsabilidades pelas mazelas e insucessos decorrentes deste tipo de política. Possuir os conhecimentos da leitura, da escrita, dos cálculos, fazendo uso desses saberes, como já viemos mencionando ao longo desta dissertação, não é apenas um desejo, é um direito assegurado a todos os cidadãos. Quem o alcança somente na fase adulta, revela que houve a privação de usufruir mais cedo deste direito.

3.2.5 Desejo pelos saberes e por continuar os estudos



O adulto educando reconhece o valor da alfabetização, pois como já dizia Pinto (2003), ele visualiza as conseqüências que o ato de aprender, como recurso para construir uma identidade de pessoa letrada, pode beneficiar em sua vida.

O desejo pelo saber implica na disposição de estar aprendendo constantemente. Dentro do contexto ensino-aprendizagem o saber deve partir daquilo que o educando conhece e não daquilo que ele ignora, pois as experiências, habilidades, constituem o ponto de partida no processo educacional. Todavia, como cita Freire (1992, p. 70):

Partir dos saberes que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não permanecer.

As habilidades de João de calcular, reformar a casa, consertar equipamentos domésticos, são potenciais que se forem amplamente trabalhados podem instigá-lo a querer conhecer mais sobre esses e outros saberes. Desta forma, o saber já acumulado é alavanca no processo de aprender, o qual se baseia na “potencialidade” do indivíduo. Através da narrativa de João, verificamos essa potencialidade quando ele mencionou: “eu podia fazer mais coisas se aprendesse mais coisas ainda”. Ao desejar aprender, João está aperfeiçoando, acrescentando algo a mais ao que já existe, o que segundo Aristóteles apud Dumoulié (2005), se configuraria como “atualização da potência”.

João afirmou ainda que:

A primeira coisa que eu iria fazer quando eu souber ler e escrever bem, era comprar um livro só para eu ler ele todinho. (João)

Ao analisar o desejo de João de adquirir um livro para ele “ler todinho”, sozinho, detectamos um apetite voraz, que ressalta o “eu”, como um sujeito que anseia agir para devorar um outro ser ou objeto (neste caso o livro). O desejanete parece querer devorar os objetos, imagens, as idéias contidas neste livro. João anseia aprender e explorar o conteúdo do livro para assim arrancar-lhe os objetos desejáveis que ele esconde.

Ao usar a expressão “todinho” percebemos “uma potência transbordante do desejo”, que ressurgue dos preceitos de Aristóteles, o qual visualiza o prazer no momento da busca; nesta ocasião, representada pela leitura de um livro. Mas não é qualquer livro que trará prazer a João. Somente um livro comprado, especificamente, por ele próprio terá condições de satisfazê-lo.

O desejo pelo saber transparece novamente quando João assiste atentamente à televisão. Mesmo ainda sem dominar as habilidades da leitura e da escrita, esse educando encontrou outra estratégia para suprir seu desejo por aprender. Desejo este, que repousa sobre um ser inquieto, insatisfeito, o que segundo Descartes apud Abbagnano (2000, p.32), “é a expressão da agitação da alma (...) que a dispõe a querer no futuro as coisas que a ela se afiguram convenientes”.

João deslumbra um desejo consolidado em ação, pois ele não quer apenas saber ler e escrever, ele anseia transformar o aprendizado em prática. Essa veiculação entre o saber e o realizar são preceitos do conceito de letramento, que segundo Soares (2003), se reflete na utilização efetiva da leitura e da escrita, onde não basta somente conhecer as letras e as palavras, mas sim, saber o que elas significam, suas diversas interpretações, para assim manipulá-las em prol de si e da sociedade.

As pessoas querem aprender sobre determinado assunto ou, para poderem atingir determinados objetivos que ainda não foram atingidos - a partir desta conotação, esse desejo seria voltado para suprir uma carência, uma falta daquilo que ainda não se experimentou, o que segundo Platão é a origem de todos os desejos; ou para aperfeiçoar conhecimentos e potenciais já existentes, o que se ajustaria aos pressupostos de Aristóteles.

Durante uma visita dos educandos à Universidade Federal de Santa Catarina³⁴, Maria, nossa outra entrevistada, fez algumas declarações que expressam exatamente esse desejo de experimentar algo novo.

Eu mais meus colegas visitamos a Universidade. Foi muito legal. A gente conheceu aquelas professoras com um monte de livro nos braços, entramos na biblioteca, vimos as salas de aulas. Eu comecei a me imaginar vivendo naquele lugar [suspiros]. (Maria)

As escolas e as instituições de ensino superior, segundo Santos (2003), significam para os educandos adultos a materialização dos saberes. Todos os elementos relacionados à universidade como os professores, os livros, a biblioteca parecem exercer um fascínio nos adultos em alfabetização, levando Maria a elevar seus pensamentos ao desejo de transitar por essa nova realidade que se situa ainda tão distante do seu meio social.

Continuando no caso de Maria, constatamos algumas expressões que ilustram o desejo de aprender baseado na falta de algo: “Um dia eu vou entender sobre as coisas, Custei para acordar, agora não posso mais perder tempo”.

A necessidade de recuperar o tempo que já passou, inquieta Maria, a compelindo a continuar os estudos. E nesta busca, Maria reafirma: “Quero aprender a falar bonito e continuar estudando. Saber coisas novas em minha vida”. O desejo por aprender o novo, evidência que esta mulher não quer resgatar o tempo para aprender o que deveria ter aprendido no passado. Os adultos educandos almejam aprender coisas atuais para serem usadas em seu cotidiano. Sustentando esse pensamento, Britto (2003) ressalta que o adulto procura a escola para desenvolver habilidades necessárias para serem usadas na sua atualidade. Isto mostra que a educação é temporal, isto é, sua ação requer a análise do contexto do educando dentro do âmbito histórico-cultural.

Com base nestes desejos de Maria, percebemos que ao se focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a EJA nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento dos adultos em alfabetização, conforme esclarece Di Pierro (2001).

³⁴ A visita à UFSC fez parte da metodologia pedagógica do projeto de alfabetização, uma parceria entre Empresa e instituição de ensino superior.

A visão compensatória, assistencialista que insiste em perseguir a história da EJA, precisa emergir do caráter das práticas sociais dos adultos educandos, buscando deste modo, trazer conhecimentos a esses indivíduos que realmente possam fazer sentido em suas vidas. Pinto (2003, p. 86) reafirma esses pensamentos, quando cita: “O que o adulto precisa aprender é, em princípio, a totalidade do saber existente em seu tempo”. Assim, a infantilização nos processos educacionais dos adultos não traz os tipos de saberes necessários desse público. Portanto, a valorização da temporalidade e da cultura dos alfabetizandos neste processo, é que facilita a construção de saberes e não somente da memorização de informações.

O que ainda pode corroborar no processo educacional é a percepção dos sentimentos que envolvem o desejo pelos saberes desses educandos. Tais desejos são cercados por fatores de ansiedade, medo de errar, auto-estima baixa, culpa e cansaço. Os esforços despendidos pelos adultos expressam a intensidade que esses educandos desejam aprender. Sobre esse assunto, Marta declarou que:

Nas aulas, as tarefas, as leituras era tudo muito grande pra mim. Eu em casa me forçava pra estudar uns 30 minutinhos. Sozinha à noite, cansada, eu estudava, eu olhava as frases e tentava ler e não conseguia, olhava de novo e de novo. Às vezes saia alguma coisa, outras vezes eu só chorava e me perguntava por que eu estava fazendo tudo aquilo!

No intuito de aprender, Marta persistiu em superar as dificuldades, focalizando várias vezes as mesmas letras na tentativa de identificação de uma palavra. Essas tentativas solitárias foram dolorosas à Marta, assim como eram para os sujeitos pesquisados por Comerlato (1988, p.27), “onde alguns chegavam a emagrecer vários quilos após determinado período de aulas, outros que sentiam fortes dores na cabeça e ainda outros que não conseguiam dormir em decorrência da ansiedade”.

Apesar do curso de alfabetização do qual Marta participou não ter sido realizado no período noturno, ela aproveitou esse tempo para estudar e realizar as tarefas escolares. Por trabalhar fora, cuidar dos afazeres domésticos e ainda estudar, as noites, por direito de descanso, deveriam ser concedidas a todos, principalmente às trabalhadoras. Todavia, em virtude das desigualdades sociais, a maioria dos trabalhadores precisam enfrentar, diariamente, uma educação de adultos no período noturno³⁵. Como explana Fernandes (2002, p.87), “trabalhar à noite com a educação de adultos é uma necessidade, uma imposição das

³⁵ A alfabetização de adultos, conforme Almeida L. (1998), já tem um histórico marcado pelo período noturno desde a época do império, perpassado adiante pelo ano de 1936, quando seu precursor Paschoal Lemme, no Distrito Federal, organizou cursos noturnos para operários da União Trabalhista.

circunstâncias que permeiam o cotidiano dos adultos, e não uma opção por esta modalidade de ensino”.

Os alunos que precisam encarar uma jornada de estudos no período noturno têm de conciliar trabalho e escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano – poucas horas de sono, dificuldade de transporte, falta de tempo para preparar as refeições, bem como, degluti-las, pouco tempo com a família, privação ou postergação de alguns bens de consumo.

Assim, estudar para os adultos se torna cada vez mais um desafio na medida em que os medos, as preocupações, associados ao cansaço no final do dia, se constituem obstáculos que precisam ser ultrapassados para quem quer minimizar os efeitos das diferenças sociais através de uma maior escolarização.

Um dos maiores desafios que Marta enfrentou durante o processo de alfabetização era o medo, a fobia ocasionada quando a professora lhe solicitava a responder algo.

Quando a professora chama pra responder alguma coisa eu fico em pânico, me dá aquele branco. Eu me sinto melhor com os números, nas continhas de mais e menos, multiplicar até 5. Eu não gosto de barulho por isso não gosto de conversar na aula porque tira a minha atenção. Quando é tarefa de casa eu gosto porque tenho mais tempo pra fazer do que na sala da aula. (Marta)

A ansiedade misturada à auto-estima baixa provocavam em Marta pânico, o qual ela própria denominou de “branco”. Os medos de errar, de sentir vergonha diante dos colegas de classe, tornaram-se entraves que Marta precisou enfrentar durante o curso de alfabetização. E para superar essas dificuldades, esta educanda cada vez mais concentrou suas atenções nas aulas e nas tarefas escolares.

Esses receios são muito característicos quando nos referimos ao educando adulto, pois este tipo de aprendiz não quer se frustrar com tentativas, e novamente se perceber à margem da sociedade. A vontade de saber dos adultos é voluntária, pertence a eles e origina-se deles. Essa vontade, por ser intensa, acaba muitas vezes “transbordando” e sufocando o próprio educando numa busca incessante pelo aprender.

Simultaneamente à Marta, Joana sofria diante de situações que lhe requeriam respostas breves durante o curso de alfabetização.

Me lembro do primeiro dia em que a professora pediu para eu ler uma palavra da lição. Com o coração saltando pela boca, as mãos suadas e mesmo cansada fui bem lentamente e consegui dizer bola.(Joana)

O desejo pela ampliação dos conhecimentos, por parte de João, também era cercado de ansiedade que o levava a constantemente realizar comparações entre si e seus colegas.

Não entendo porque o Pedro tem tanta vergonha de ler. Ele já sabe ler e escreve muito bem. Ele já esteve na escola e ainda fica acanhado. Que engraçado, ah, se fosse eu! Ficava é prosa! (João)

João pareceu ficar indignado ao ver o amigo, que já possuía determinado conhecimento das palavras³⁶, iniciar a leitura de um texto de forma “acanhada”. João expressou o valor dado à prática da leitura e da escrita quando mencionou, que se fosse ele “ficava é prosa”. Isto significa que João não só deseja aprender, como deseja sentir orgulho e prazer em explicitar seus conhecimentos. O aprender parece posicionar o indivíduo numa instância de maior reconhecimento social, onde ao buscar o saber, se almeja expressar esses novos conhecimentos, para assim se perceber como sujeito atuante e transformador na sociedade.

O adulto aprendiz tem sede pelo saber. Apesar de ter freqüentado pouco ou não ter freqüentado a escola tradicional, as experiências da vida dos adultos ensinam que é preciso aprender a aprender. E mesmo rodeado por diferentes sentimentos, os adultos aqui pesquisados demonstraram perseverança e vontade de continuar os estudos. Acerca desse assunto, Maria salientou: “Mesmo que o curso de alfabetização não continue, eu não quero parar”. Semelhantemente, João também mencionou: “Tomara que continue o curso, eu quero participar”. Da mesma forma, Marta citou que: “Agora eu gostaria que ele (o curso) continuasse. Só que eu queria que fosse num lugar melhor”. E Joana, a última entrevistada, foi a que mais discorreu sobre esse desejo de continuar os estudos:

Eu vou continuar os estudos. Já me matriculei para o ano seguinte no curso do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, no nível II. E depois vou fazer o supletivo e quem sabe terminar a oitava e depois aí eu vejo. Tenho medo de esquecer das coisas que aprendi. (Joana)

O desejo de continuar os estudos significa para os entrevistados, concluir o curso de alfabetização e talvez terminar a quarta série do ensino fundamental, equivalente ao antigo curso primário, que ainda lhes serve de referência para identificar as pessoas estudadas em seu meio. Ainda neste discurso de Joana, surge a palavra “supletivo” dando margem ao entendimento de que há uma preocupação desta alfabetizanda em ir além do ensino básico,

³⁶ Esse determinado conhecimento das palavras se refere ao nível básico da escrita e da leitura voltado para a sobrevivência do indivíduo, segundo Rocco (1989).

podendo até adentrar para um ensino de segundo grau. Contudo, essa afirmação não vem explícita, em virtude do provável medo pelo fracasso, pelo medo de desejar e não conseguir alcançar um alvo que no presente se faz ainda um tanto distante.

O desejo pelo saber se volta para o indivíduo desejante, quando este se reconhece como possuidor de vontades. Desejamos no âmbito externo (na família, no trabalho, nos livros, na escola, nos amigos) para retornar o desejo novamente ao interior (o eu), só que de uma forma mutável.

Esta reflexão pode ser mais bem retratada através dos exemplos dos investigados desta pesquisa. Marta busca no exterior (no curso de alfabetização, na família) o saber desejado a fim de trazê-lo de volta para si de forma a permitir mudanças, que neste caso, refere-se à conquista da auto-estima mais fortalecida. Portanto, o desejo de aprender, de se alfabetizar é um desejo que objetiva alcançar um estado distinto, mais prazerosos, que possa trazer determinado nível de satisfação ao “eu”, isto é, ao ser desejante.

Esse desejo traz consigo sensações de prazer, o que para Nietzsche e Spinoza nos estudos de Dumoulié (2005), reafirmam a necessidade de libertar o homem de seu pensamento destrutivo em relação ao desejo, devolvendo-lhe o sentimento da própria perseverança na vida, que é a própria essência do ser. Além de ser desejo, o que por si só é inacabado, o aprender é constante, o que segundo Freire (2001) é fruto de uma conscientização crítica que reflete sobre sua própria condição. A educação é contínua e permanente, pois a aprendizagem se dá ao longo de toda vida.

Desta forma, Di Pierro (2001, p.05) afirma que:

Frente ao mundo inter-relacionado, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito à cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

O ser desejante por estar disposto a aprender o novo, continuamente, traz consigo características de perseverança e persistência, as quais o auxiliam a se manter rumo ao alcance de seu objetivo final. João demonstrou persistência e coragem quando, intensivamente, soletrou as letras dos títulos das lições do curso de alfabetização na tentativa de pronunciar determinadas palavras. Por sua vez, Maria expressou seu desejo de aprender a ler e a escrever,

quando citou: “Já leio, devagar, mas leio as minhas receitas”. Mesmo reconhecendo suas fragilidades e dificuldades com determinadas letras, Maria apresentou avanços na aprendizagem que podem ser detectados em sua prática social como: idas ao banco, ao médico, entre outras.

Todos esses relatos demonstraram que ao se desejar aprender algo devesse ter consciência que o aprendizado requer tempo, vontade e “sedução”. O prazer pelo saber deve estar “seduzido”, pois conforme o filósofo Morus nos estudos de Dumoulié (2005), somente a intensa sedução faz com que se considerem os maiores prazeres como as principais razões de viver. Esses indivíduos, ao se inserirem no curso de alfabetização, estavam seduzidos³⁷ em função de acreditarem que realmente essa ação, além de os conduzir a ler e a escrever, implicará em mudanças em suas vidas.

É importante compreendermos que ao mencionarmos “mudança de vida” em relação às expectativas dos adultos diante do fato de se alfabetizarem, não estamos nos referindo que esses adultos devam “evoluir” de um estado de “ignorância” para um estado de conhecimento “superior”. Essa mudança se baseia na ação oriunda da consciência crítica na qual o indivíduo que se dispõe a se educar constrói. O estado de onde parte o processo de aprendizagem desses adultos são todas as experiências acumuladas no decorrer de suas trajetórias de vida, que servirão de base para a construção de uma consciência transformadora.

Acerca dessa consciência, Pinto (2003, p.78) aponta que:

O saber adquirido, sendo simultaneamente a consciência crítica do não-saber restante, leva o pensamento a prosseguir no movimento histórico, é constantemente reveladora de possibilidades de melhores condições de existência.

O educando de posse dessa consciência traz para si oportunidades de utilizar não só os conhecimentos já acumulados, mas de aliá-los a novos conhecimentos que possam atuar em prol da melhor sobrevivência humana.

³⁷ Essa expressão “estavam seduzidos” não se refere à interpretação de “estavam enganados”, ou “iludidos”. Entendemos a sedução, conforme cita Abbagnano (2000), como vontade intensa que pode ser percebida pelos relatos dos pesquisados, através da linguagem não verbal manifestada pelos olhares, gestos e sorrisos.

CAPÍTULO IV: AS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA NUM MUNDO LETRADO

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não eternizam. Entre nós mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num processo social de busca. (FREIRE, 1996, p.60).

Os alfabetizados participantes desta pesquisa, mesmo sem ainda dominarem as habilidades da leitura e da escrita, relataram através de suas histórias de vida, mecanismos de ação que interferem ou já interferiram em suas práticas sociais inseridas no cotidiano. Assim como já preconiza Freire (1987), mesmo não possuindo domínio das técnicas da leitura e da escrita, os adultos desenvolvem outras habilidades que permitem sua sobrevivência, como: a associação de cores, de símbolos e de sons; o apoio na fala de terceiros, o controle do tempo, os cálculos com objetos concretos, a leitura através das expressões corporais e faciais e a memorização.

As estratégias adotadas por esses indivíduos demonstram que muitas das suas necessidades diárias são supridas, ainda de modo básico, por intermédio da utilização de subjetivas habilidades distintas da leitura e da escrita.

Acerca dessas estratégias, João mencionou que:

Ainda não sei ler e escrever direto, ah! Mas conheço tudo na cidade, as ruas, as lojões, os teatros. Eu não me perco não. Quando tenho dúvidas pergunto para as pessoas. Se tiver que pegar um ônibus e ir para Joinville, Blumenau eu vou, não tenho medo!

Os conhecimentos que João adquiriu pelas ruas da cidade de Florianópolis, em virtude de sua experiência profissional como gari, permitem que ele transite com facilidade por onde desejar, mesmo que seja um deslocamento para fora de sua região habitual. João por ter desenvolvido habilidades de se relacionar com outras pessoas (faz amizades rapidamente, é empático e gentil) não se sente intimidado para enfrentar obstáculos do dia-a-dia.

A necessidade de sobrevivência conduz o ser humano a ir além de suas limitações, criando assim, alternativas para atingir o desejável. Podemos melhor compreender a fala de João em relação as suas estratégias de sobrevivência, através do seguinte comentário:

Enquanto ainda continuo sem saber muito, uso minha magrela (bicicleta) para ir comprar as coisas, comida (...). Sei do ônibus que tenho que tomar pelo número e pelos horários do quadro, mas eu já decorei o nome deles que a mulher escreveu. Pego o remédio no postinho pelo tamanho e cor da caixa, mas também sei a primeira e última letrinha do nome, para não me enganar. (João)

O fato de reconhecer o ônibus por intermédio das cores e dos números, de usar a bicicleta como meio de transporte, evidencia que diferentes habilidades num mundo letrado podem ser estruturadas. A associação das cores das caixas de medicamentos e o reconhecimento das letras de determinado remédio norteiam às ações de João, mesmo que ainda de forma incipiente. No entanto, ele percebe que tais estratégias são apenas provisórias, apenas enquanto ainda não domina o uso da escrita e da linguagem. Prova disto, é que aliado à associação de cores dos remédios, João está introduzindo os conhecimentos já adquiridos durante seu aprendizado no curso de alfabetização.

O apoio nos conhecimentos e nas orientações de outras pessoas também é uma das estratégias que auxiliam João a exercer suas práticas diárias.

Tenho que aprender a pegar o extrato na máquina, pois pegar o dinheiro, eu já sei o Osvaldo [meu colega de trabalho] me ensinou.(João)

Com base nesta fala, observamos que o colega de João o instrumentalizou em relação ao procedimento de retirar dinheiro do caixa eletrônico. Todavia, não há menção neste momento, de que João dependa da presença constante dessa pessoa para realizar tal atividade. Neste aspecto, a necessidade da presença de uma pessoa para influenciar as atividades do dia-a-dia de João, parece repousar apenas nos conhecimentos que o outro pode compartilhar e não na sua constante dependência alheia.

A partir dessas análises, podemos esclarecer que quando desejamos aprender algo, buscamos as informações através de diversas fontes, e uma dessas fontes pode, e geralmente é, outro ser humano. E não há nada mais natural do que isso. Perguntamos o que desconhecemos aos pais, aos professores, aos amigos, como exemplificou João. Essa “momentânea dependência” é sadia, pois dela frutos de conhecimentos são gerados, a partir dos momentos em usamos aquilo que aprendemos. Portanto, se apreendermos determinado

conhecimento e fizemos o uso efetivo dele, estamos fomentando o processo de letramento/alfabetismo, que tem como um dos seus cerne o aspecto da aplicabilidade dos saberes.

O uso dos conhecimentos acumulados ao longo da vida de João, tais como noções de carpintaria, marcenaria, pintura, cálculos matemáticos o permitem realizar reformas em sua residência. Essa estratégia supre a necessidade de contratação de mão de obra especializada na área da construção civil, fato este que implicaria em maiores despesas financeiros a João.

Não vejo a hora de tirar minhas férias e ganhar um dinheirinho. Levantar muros, pintura, reforma elétrica é comigo mesmo. Esse trabalho por aí é muito caro. (João)

No que tange a sua preocupação de estar sempre atualizado a fim de se relacionar com seu meio, João se concentra em assistir ao jornal televisivo todas as noites. Desta forma, este educando está se instrumentalizando através da estratégia aquisição dos conhecimentos pelo ato de ouvir, a fim de melhorar sua capacidade para se comunicar com seus colegas, familiares, conhecidos e desconhecidos.

Na hora do jornal nacional ninguém pode fazer barulho, porque eu fico com os olhos arregalados querendo escutar o moço do jornal para depois saber o que falar com os outros, (João)

A transmissão dos saberes pelas vias não letradas supõe, segundo Pinto (2003, p. 101), “o prévio conhecimento da linguagem falada. Essa linguagem não é aprendida na escola e sim no desenvolvimento social do ser humano”. João ao assistir o jornal está se pondo em processo de letramento, através da oralidade. E esse caminho é fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades alfabéticas, haja vista que primeiro o homem aprende a falar, e só depois vem a escrever. O ouvir e o falar são fundamentos das estratégias de sobrevivência, onde ao falar o indivíduo pode perguntar, questionar; e ao ouvir pode conhecer, discordar, refletir.

Maria, no que concerne à educação de seus filhos, adotou a estratégia baseada no apoio de uma terceira pessoa – sua vizinha. Assim, mesmo sem ter condições financeiras para a aquisição dos materiais escolares necessários, nem mesmo condição de escolarização para instruir seus filhos, Maria recorreu à estratégia que estava mais ao seu alcance: uma pessoa próxima mais capacitada e com desejo de ajudar.

Na época quando os meninos eram menores, eu sentava com eles para fazer as lições, mas muitas coisas eu não sabia. Aí nós tínhamos uma vizinha na rua muito querida e inteligente que já era formada no segundo grau que nos ajudava. Hoje, eu gostaria de agradecê-la por tudo, pois meus filhos foram muito ajudados com carinho e com coisas materiais também. (Maria)

Já Marta, outra pesquisada, se apropriou da estratégia baseada em sua “rede de relacionamento” para se posicionar no mundo letrado.

Quando eu soube do concurso público, fiquei toda ouriçada, mas quando soube que tinha que ter a quarta série primária eu fiquei nervosa. Lembrei dos meus tios de tudo que eles me avisavam. Aí eu lembrei que eu conhecia a moça que ainda trabalhava na secretaria do colégio lá do bairro, aí eu pensei, vou pedir pra ela um diploma que eu já completei a quarta série, e ela conseguiu para mim, mas eu nunca vou dizer o nome dela e nem da escola, está bom! (Marta)

Mesmo sem ter concluído a quarta série primária, Marta conseguiu por intermédio de uma pessoa de seu relacionamento, um documento (certificado escolar) que necessitava para participar de um concurso público.

Apesar de não ter demonstrado preocupações éticas, Marta revelou um segredo comprometedor que demonstrou as dificuldades da ausência do domínio da leitura e na escrita na vida de uma pessoa. Essa atitude se caracterizou como uma estratégia baseada numa necessidade de dominar uma situação momentaneamente, o que segundo Murray (1987), pode ocorrer através da ação de persuasão. Essa ação alicerçada numa mentira se manifestou como sendo um instrumento de defesa de Marta contra a opressão ocasionada pelo analfabetismo. Diante de uma situação que a excluiria da obtenção de algo que lhe pudesse trazer benefícios, Marta se apropriou de uma estratégia à margem dos princípios legais, se focalizando apenas na satisfação de seu desejo de não apenas participar de um concurso público, mas de ser aprovada no mesmo, o que de fato que veio a ocorrer com Marta.

Joana, semelhantemente à Marta, passou pela seguinte situação:

Quando eu tinha dezesseis anos eu fui trabalhar na venda do seu João, só que para conseguir esse emprego eu menti para o dono que eu já tinha ido à escola e que sabia ler e escrever. Aí eu comecei a trabalhar no caixa porque com as contas eu era boa, tinha aprendido com meu avô. Mas uma vez um freguês pediu para eu ler na embalagem o sabor do pudim que estava levando, porque ela tinha esquecido dos óculos. Nervosa, eu chutei pela cor do desenho da caixinha que era de baunilha, torcendo para que fosse certo. Para meu azar não era de baunilha, era de milho verde. Fiquei sabendo no outro dia, quando o cliente voltou e contou.

O desejo de sobreviver e de estar socialmente inserida através de uma colocação profissional, compeliu Joana a ocultar sua situação de não alfabetizada. Sua maneira de se comunicar, suas habilidades com os cálculos, sua iniciativa e capacidade de criar novas situações, contribuíram para que Joana conseguisse a vaga de atendente de caixa num mercadinho. Assim como Marta, Joana demonstrou necessidade de se defender, que segundo Murray (1987), precisa ser suprida quando existe um agente ameaçador: no caso, o analfabetismo. No entanto, esse tipo de estratégia de defesa descrita tanto por Marta quanto por Joana, apresenta suas fragilidades, pois acaba expondo o indivíduo a situações de constrangimentos e de até ilegalidade, como no caso mais específico de Marta.

Nos casos de Marta e Joana a preservação moral é valiosa, mas a existência social possui uma importância decisiva na balança da justificativa e do direito à cidadania. Desta forma, segundo Fernandes (2002, p.78):

Mesmo a honestidade sendo um valor ético e moral colocado para toda sociedade, a vergonha moral da mentira é menos pesada para alguns alfabetizados do que a humilhação social e existencial da marginalidade do analfabeto.

Todas essas estratégias de sobrevivência, se eximindo de qualquer julgamento ético, fundamentam-se nos conhecimentos e habilidades populares. A cultura de cada alfabetizando, o modo que cada um percebe o mundo são elementos essenciais na construção de um saber crítico e transformador. Moura (1999, p.08) valoriza os conhecimentos dos analfabetos ao afirmar que: “O alfabetizador deve ensinar o padrão culto da linguagem, mas sempre ressaltando aos alfabetizados que a cultura deles é rica, pois foi produzida durante a vida deles”.

As experiências, os sentimentos, as estratégias, as capacidades de se relacionarem, tudo que é vivido, corrobora para o processo educacional. Os conhecimentos da classe popular são ricos pela quantidade e qualidade de memórias embutidas nas trajetórias de vida. Diferentes autores entendem que cada alfabetizando possui subjetividades e habilidades que urgem ser potencializadas. (SAVIANI D.1984; SALVADOR, 1999; FREIRE, 1987).

Portanto, ao tratarmos das potencialidades que estão ocultas por detrás de tantas estratégias, emergimos com um olhar pela interface exposta por Aristóteles, que visualiza o aspecto do que já está acumulado, passando por diferentes estágios de desenvolvimento. Nos casos dos nossos pesquisados, diversas habilidades e características podem ser exploradas -

facilidade de se comunicar, de calcular, de desenvolver e relatar versões e fatos, iniciativa, coragem - para o fomento de novas habilidades. Reafirmando Pelandré (2002, p. 87), “o alfabetismo ou letramento se baseia no uso da informação escrita e impressa para atingir objetivos e para desenvolver os conhecimentos e potenciais já existentes”.

No entanto, se olharmos pelo prisma de que as pessoas utilizam diferentes estratégias, pois não tiveram a oportunidade de usarem a leitura e a escrita, é porque estas duas últimas habilidades se fizeram ausentes. A partir deste enfoque, os desejos destes sujeitos estão baseados no estado de carência e na falta das habilidades da leitura e da escrita, conforme pressupõe o desejo segundo a filosofia Platônica.

Assim, apesar dessas estratégias evidenciarem que os alfabetizandos possuem diversas habilidades e conhecimentos, elas denunciam a presença de uma lacuna social impostas a estes indivíduos. O preenchimento desta lacuna através da educação libertadora poderia facilitar e beneficiar a vida dos adultos ainda não letrados.

As trajetórias de vida dos adultos que buscam se alfabetizar, segundo Arroyo (2005, p.29), “são trajetórias de coletivos”. Os adultos em alfabetização aqui pesquisados, assim como a grande maioria composta por este tipo de educando, possuem características similares: pouco poder aquisitivo, origem de famílias humildes, pouca ou nenhuma escolarização, grande parte migrantes, com idade mais avançada (apesar de que cada vez mais a categoria de não alfabetizados esteja rejuvenescendo³⁸), e a presença de uma história marcada pelo trabalho infantil. Conforme enfatiza esse autor, são adultos populares, que fazem parte do mesmo coletivo social. Tratam-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão, e marginalização.

Assim, mesmo entendendo que cada indivíduo é singular, constituindo o resultado de vivências e experiências particulares e subjetivas, existem momentos comuns em suas histórias que as marcam e as entrelaçam, formando um mosaico, onde cada aspecto singular carrega um pedaço da formação de um todo. Sustentando esse pensamento Marre (1991, p.109), cita que:

³⁸ Sobre a presença juvenil na educação de jovens e adultos, Haddad (2000) e Sposito (2002) já haviam analisado cerca de quinze títulos, aos quais se somaram, mais recentemente, a novos estudos, como os de Brunel (2004).

Com a análise das trajetórias de vida, passa-se do nível individual para o nível coletivo, ou seja, considera-se como unidade de pesquisa uma trama de relações que une os diversos elementos de um conjunto ou até mesmo de um campo social determinado.

Não pretendemos homogeneizar os educandos adultos dentro de uma categoria padronizada. Apenas ressaltamos que essas trajetórias de vida apresentam certos pontos semelhantes, no que tange aos aspectos das dificuldades, da exclusão, e da opressão ocasionados pela situação de não letramento.

Os adultos participantes desta pesquisa conhecem de perto as limitações e dificuldades a que mulheres e homens não escolarizados, ou que freqüentaram pouco a escola estão sujeitos. Mesmo tendo acumulado conhecimentos válidos e úteis, resultantes das suas experiências vivenciais, as pessoas que estiveram ausentes da escola se sentem à margem do acesso efetivo ao mundo letrado.

Ser autônomo e livre para agir e tomar decisões, se configuram para os educandos investigados como desejos voltados para a busca da satisfação pessoal que objetiva um estado de maior inserção e reconhecimento social. Esses adultos procuraram um espaço que lhes estimulasse a ler e a escrever, por acreditarem que a alfabetização pode lhes proporcionar uma situação melhor de sobrevivência. No entanto, essa situação de “melhor”, se fundamenta não no aspecto de posses (ter), que seria vinculado basicamente à aquisição de bens materiais; mas no aspecto relacionado ao desejo de bem-estar do indivíduo que almeja ser livre e valorizado. Prova disto, foi a reduzida importância dada pelos sujeitos pesquisados ao desejo voltado para adquirir bens materiais como: casas, terrenos, roupas.

Uma das constatações em relação à percepção que os alfabetizados pesquisados têm sobre a alfabetização, é que esta se traduz como algo bastante positivo, caracterizando-se como um canal de passagem de uma condição de “menor” para uma condição de “maior”, principalmente no que diz respeito à auto-estima e reconhecimento social.

O incentivo familiar, o apoio do cônjuge, filhos e netos dado aos alfabetizados interferem na disposição e nos desejos destes, em relação ao fato de se alfabetizarem. Para o único sujeito do sexo masculino pesquisado, o apoio concedido por sua esposa foi imprescindível para que este realizasse as atividades pertinentes ao processo de alfabetização. Já as mulheres pesquisadas, destacaram a importância que seus filhos e netos exercem sobre

as suas motivações e expectativas com a alfabetização.³⁹ O desejo de ajudar aos netos a despertarem o gosto pelos estudos, o desejo de ser valorizado pelos filhos como pessoas que estão em processo de mudança e desenvolvimento pessoal, estimulam as mulheres a se alfabetizarem⁴⁰.

O desejo por aprender, por se alfabetizar se apresenta como vimos ao longo deste estudo, como forma de instrumentalização para a necessária superação das limitações, para a transposição de obstáculos e remoção das dificuldades. E são inúmeras as dificuldades que uma pessoa que não consegue ler e escrever enfrenta. Comerlato (1998) ressalta que provavelmente, nem mesmo conseguiríamos imaginar, o que realmente seja ser analfabeto numa sociedade letrada como a nossa, já que a leitura e a escrita tornaram-se para quem é letrado, atos habituais e “naturais”.

Foi possível compreendermos pelas falas dos sujeitos que um de seus desafios é a superação da dependência em relação a outras pessoas (pais, cônjuges, colegas de aulas, vizinhos, desconhecidos). O maior nível de escolarização pode ser um meio para a consecução da autonomia e para a aquisição do instrumental necessário a superação da constante dependência de terceiros para a realização das atividades do cotidiano.

Ficou claro, a partir das análises, que os adultos alfabetizando desejam interagir com outras pessoas não numa relação de dependência, mas numa relação de troca, onde possam compartilhar experiências e conhecimentos, buscando uma situação de maior equidade social.

O desejo de superação conduz os indivíduos a satisfazerem uma teia de desejos que, com base nos relatos desta dissertação, referem-se a questões de auto-estima, aprendizado, reconhecimento social, autonomia/liberdade e socialização. Embora tenhamos expostos esses desejos em grupos separados para efeitos de estudo, sem dúvida, eles não atuam de modos isolados na orientação da conduta dos adultos por se alfabetizarem. Esses desejos se organizam em sistema de interconexão, onde o desejo por ser mais livre se liga ao desejo por maior auto-estima, onde o desejo por se socializar entrelaça-se ao desejo de não se sentir excluído das práticas do cotidiano.

³⁹ A importância da valorização pelos familiares, mais especificamente pelos filhos, pôde ser percebida através das manifestações de afeto nos cartões de natal confeccionados pelos alfabetizando, durante as atividades de alfabetização. (ver anexo).

⁴⁰ Essas interlocutoras impulsionaram esse trabalho acadêmico, no sentido de nos permitir observarmos com mais acuidade seus discursos, suas atribuições de sentido e seus projetos de vida. Também nos fizeram ser mais sensíveis aos seus enfrentamentos, diante as suas diferentes estratégias de educar os filhos, de conseguir emprego, de lidar com desequilíbrios emocionais, como a depressão, por exemplo.

Ao enunciar suas expectativas e desejos quanto ao fato de se alfabetizarem, os adultos enfatizaram os aspectos individuais relacionados ao “eu”. Contudo, não deixaram de considerar a interação com o social, condição para que o ser humano se torne ator de sua “práxis”. Tal condição aborda a satisfação dos desejos por bem-estar pessoal, por autonomia, e aprendizado; enfim por melhor sobrevivência que permita maior integração com as práticas sociais. Isso ocorre, pois o homem é um ser social que influencia e sofre influência em relação aos outros. Freire (1992, p.72) já destaca a questão da socialização ao afirmar:

A questão da socialização, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, da coragem, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma leitura do corpo como se fosse um texto, nas inter-relações que compõe o seu todo.

Desta forma, o indivíduo ao se perceber como um ser que interage na e com a sociedade, esforça-se para não ser simplesmente objeto de mudança, mas sobretudo, sujeito de mudanças.

A intensidade do desejo por aprender se repetiu por diversas vezes nos discursos dos alfabetizados pesquisados, quando estes demonstraram que precisavam ser avaliados no seu progresso educacional com o intuito de não retroceder nos conhecimentos. Assim, em função da necessidade de reafirmar o aprendizado, esses alfabetizados buscaram estratégias para reterem esses novos saberes, principalmente, no exercício de suas práticas sociais, como ler as cartas recebidas, receitas de bolo, escrever cartões, participar das reuniões dos filhos, entre outras atividades.

As práticas socializadoras em todas as suas esferas: família, lazer, escola, trabalho, são momentos em que os adultos utilizam para exercitarem o conhecimento construído. É no dia-a-dia que os indivíduos vão, mediante as suas necessidades, criando estratégias que os instrumentalizam melhor em suas ações na busca da satisfação dos desejos. Pelas necessidades do próprio homem, este foi criando mecanismos que ampliam e qualificam suas possibilidades de tornar mais eficientes seus usos.

Portanto, os alfabetizados pesquisados deixaram explícitos os seus desejos relacionados a ações que interferem em suas práticas diárias, onde um anseia possuir carteira de motorista para ser mais autônomo, outro almeja ler tanto para compreender as escrituras sagradas quanto para se envolver mais socialmente, outro deseja assistir a filmes legendados para seu lazer, outro deseja escrever e ler para redigir bilhetes e cartas a fim de ser mais livre.

Quando o indivíduo busca se alfabetizar, ele anseia em atender as exigências que a vida cotidiana numa sociedade letrada impõe. No dizer de Ribeiro (1999, p.89):

Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar documentos ou para cumprir um sem-número de procedimentos burocráticos, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente para poder usufruir muitas modalidades de lazer e cultura.

É o desejo de ter acesso a esses benefícios de que nos fala a citada autora, e a expectativa de que a escola possa corroborar para a construção de soluções para os problemas cotidianamente encontrados, que geram nos alfabetizando o desejo de articular os conhecimentos adquiridos no curso de alfabetização com as situações da vida prática.

Neste sentido, é importante apreender os elementos básicos do saber letrado, mas este saber, só vale por seu significado de ação, que conforme defende Pinto (2003, p. 85), “é o saber para chegar a saber, para mais saber fazer”.

Os indivíduos investigados desejam mostrar a si próprios e aos outros que são capazes de gerirem suas próprias vidas. Apesar de utilizarem estratégias diferenciadas as da leitura e da escrita para a resolução de suas atividades diárias, o que já revela a potencialidade existente nestes sujeitos, esses homens e mulheres percebem que o domínio da leitura e da escrita pode facilitar em suas atividades. Indo ao encontro desta reflexão, os adultos alfabetizando não querem apenas “estar no mundo”, eles almejam “agirem no mundo” do qual fazem parte. Muito mais que apenas pertencer à determinada empresa como empregado, ou ser pai e mãe numa família, ou ser espectador de um culto religioso, esses adultos anseiam em participar ativamente destas esferas.

De tudo que foi exposto nesta pesquisa, destacamos que o aprendizado por trazer a conotação de inclusão e sobrevivência torna o processo educacional mais prazeroso. Contudo, é importante salientarmos que mesmo com o prazer por vencer obstáculos, de aprender coisas novas, de ativar uma potência ocultada, a alfabetização traz consigo também muitos desgastes de ordem física, emocional e financeira.

Alguns dos investigados se sentem responsabilizados pelo fato de terem abandonado ou de nunca terem freqüentado a escola. A interiorização da culpa pelo fracasso de suas trajetórias escolares acabou por nutrir sentimentos de inferiorização que se posicionam como

mais um dos obstáculos a serem ultrapassados. A ansiedade por compensar um tempo que já passou, traz consigo sentimentos dicotômicos, onde ora se manifestam como um desafio de natureza motivacional para a continuação no processo de aprendizado; ora acentuam a conotação de pesar e tristeza oriunda de uma excessiva autocobrança por “salvar” um passado marcado pelo insucesso.

Comerlato (1998, p.82) comenta que: “Dentro da cultura ocidental e da modernidade, tanto o saber como o tempo são hipervalorizados e, portanto tão exigidos pela sociedade”. Em função deste contexto cultural, os adultos almejam se alfabetizar, mesmo que “fora da idade considerada escolar”, para enfim serem valorizados e reconhecidos socialmente.

Contudo, é salutar analisarmos que essa condição de exclusão, apesar de fruto da opressão advinda da situação de não letrados, não induziu os indivíduos investigados nesta dissertação a coadunarem com uma possível resignação. Eles desmistificaram, ou melhor, desnaturalizaram aquilo que a sociedade de forma imperiosa difunde, “que filho de peixe, peixinho é”, isto é, que filho de analfabeto, analfabeto sempre será. Apesar dos pais destes alfabetizandos terem permanecido em situação de não-alfabetizados durante a vida, esses adultos investigados estão se esforçando para traçar uma história de vida diferenciada de sua família de origem.

A fim de sabermos se a educação dará conta de responder a muitos desses desejos ainda não concretizados, seria necessário um acompanhamento posterior com esses sujeitos; e talvez esteja nesta preposição uma sugestão para outros estudos que privilegiem a abordagem dos desejos dos educandos adultos. No entanto, durante o processo de alfabetização dos trabalhadores investigados, já percebemos a satisfação de alguns desejos relacionados à vida cotidiana traduzidos por exemplo, na leitura de cartões, na leitura de receitas de bolos, na melhora na forma de comunicação, na maior autonomia para realizar compras, na vontade de continuar os estudos, na maior auto-estima e na valorização por parte dos familiares.

Todos os discursos analisados foram valiosos e serviram para demonstrar, isto é, para retratar uma realidade que para nós, letrados, muitas vezes só conhecemos por “ouvir falar”. O desejo de aprender, que para muitos pode ser entendido como algo rotineiro e não digno de compor um estudo científico, aponta que existem nuances peculiares na EJA que somente adultos que um dia tiverem esse desejo sufocado podem explicitar.

A construção do conhecimento parece envolver dimensões muito anteriores às da “razão” ou da “lógica”, e mesmo nelas permanecem presentes. Nem por isso o processo do domínio da leitura e da escrita, incluindo aqui o seu efetivo uso, é um processo inconsciente. O desejo por saber pode ser promovido pelas diversas dimensões que perpassam o ser humano, desde o seu corpo, que sente fome, frio, prazer e dor, até a sua subjetividade que alimenta diferentes fantasias, desejos, sonhos e medos. É neste entrelaçamento de dimensões, presentes na realização humana, que se encontra a vontade de descobrir, de participar e de ser sujeito que conhece a si mesmo para ser livre e transformar o mundo.

Assim como já recorda Santos (2003), “Liberdade ainda que tardia”, traduz que independente da idade, sexo, cedo, ou tarde, a liberdade para desejar o que for, especialmente o aprender, tem sua valia, pois é através dela que o adulto se vê sujeito para construir sua identidade como pessoa letrada, repleta de subjetividades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito enriquecedor acompanhar os sujeitos investigados através do relato de suas histórias de vida e de seus desafios, onde apareceram diversas experiências significativas utilizadas para a sobrevivência numa sociedade que os rejeitavam ou ainda rejeitam, por conta de sua condição de não letrados.

Esses sujeitos pesquisados, apesar de terem apresentado dificuldades em frequentar a escola quando crianças, em função do trabalho e da distância de suas residências dos locais de estudo, evidenciaram desejar reverter essa situação na fase atual de suas vidas, em prol da satisfação de desejo por aprender relacionado ao bem-estar pessoal, à liberdade e autonomia, às práticas sociais, e à melhora do estado de sobrevivência.

Ao se perceberem excluídos da integração com o mundo letrado, esses adultos empreendem uma longa luta para acessar o conhecimento escolar, em virtude de o visualizarem como um instrumento de inclusão social. Assim, esses alfabetizados ao objetivarem dar sentidos prático-concretos à suas vidas, nos informam do valor e da relevância que dão ao ato de aprender a ler, escrever e calcular e da expectativa com que procuram espaços para realizarem tais atos.

Os adultos ao desejarem aprender almejam saberes para efetivá-los em suas práticas sociais. A relação entre saber e fazer permeia esse desejo, em virtude desses adultos, como já mencionamos no decorrer do trabalho, focalizarem a obtenção dos conhecimentos para serem utilizados na fase presente de suas vidas. A vinculação entre o conhecer e a ação, sucedeu nesta pesquisa como base para que os alfabetizados estabelecessem uma relação de credibilidade com o processo educacional.

Constatamos que o que vem a ser apreendido possui intenso significado nas trajetórias de vida desses educandos adultos. Por este prisma, é mister que a prática pedagógica permita ao adulto “ir atrás” dos conhecimentos que possam satisfazer seus desejos, pois qualquer outro conhecimento que não vá a esse encontro, não será internalizado e nem mesmo vivenciado.

As análises dessas trajetórias sugeriram que a problemática em torno do analfabetismo precisa ser enfrentada à luz de uma perspectiva que considere a apropriação dos conhecimentos já acumulados desses adultos como fonte inspiradora e geradora de novas

potencialidades. Por este viés, tanto as práticas pedagógicas quanto às políticas públicas, se fariam mais atuantes se considerassem as peculiaridades e subjetividades que diferenciam esses alfabetizados dos outros tipos de educandos.

Os educandos adultos percebem que o desejo de aprender é um mecanismo de defesa que vem protegê-los de constrangimentos e frustrações que os colocam em situações de inferioridade e de exclusão. Tais situações, que de certa forma os oprimem; por outro lado os inquietam a modificarem o rumo de suas vidas, impulsionando-os a desejarem aprender outros saberes que possam conduzi-los a um estado de maior bem-estar pessoal.

Convém destacarmos, que os conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida desses indivíduos, já serviram ou ainda servem como estratégias para suas sobrevivências. Paradoxalmente, essas estratégias explicitam pelo menos duas nuances distintas, ao mesmo tempo em que se apresentam como uma alternativa criativa de superação, expressam a falta de oportunidades de acesso dessas pessoas ao ato de aprender.

Os desejos aqui apresentados se configuram como direitos, em virtude de abordarem aspectos essenciais e inerentes aos cidadãos. O desejo de escrever cartas, de ler livros, de poder se locomover com autonomia, de continuar os estudos são manifestações de direitos, pois estão relacionados a questões básicas asseguradas por lei, como direito à liberdade de expressão, a ir e vir, à educação, ao lazer.

O domínio das habilidades da leitura, da escrita em suas práticas do cotidiano, visando o bem-estar pessoal que proporcione uma situação de melhor sobrevivência, é o alvo desses adultos que estão em busca da construção de uma identidade como pessoa letrada.

Reafirmamos que esse estudo não pretende excluir o desejo pela inserção e ascensão profissional do rol dos desejos que exercem algum grau de interferência na motivação dos adultos em se alfabetizarem. Apenas constatamos, com base nos relatos dos sujeitos investigados, que existem desejos anteriores a este, que possuem uma carga simbólica na vida destas pessoas que corroboram no fortalecimento da auto-estima e no reconhecimento social.

No decorrer desta pesquisa verificamos diversos desejos que sustentam o ato por aprender, com o intuito de aguçar futuras discussões através desse viés, haja vista, que para o delineamento de políticas de cunho educacional é necessário conhecer as realidades nas esferas de atuação e vivência desses educandos.

Esta pesquisa que ora finalizamos abre possibilidades para outras pesquisas que ampliem os conhecimentos acerca dos desejos dos sujeitos em relação ao ato de aprender a ler e escrever em qualquer fase da vida. Buscamos ultrapassar o empirismo, que ainda cerca o estudo sobre esta temática, almejando complexificar a abordagem dos desejos dos educandos adultos dentro da perspectiva da valorização de seus conhecimentos prévios. As contribuições apresentadas não devem ser vistas como pontos de vistas acabados. Com elas temos a pretensão de provocar a curiosidade e de alimentar as discussões em torno da alfabetização e letramento, destacando que as afirmações e análises realizadas podem servir como ponto de referência para debates na área educacional.

A necessidade da alfabetização de adultos é, em si, a denúncia de que a sociedade não é democrática. A sociedade para ser democrática precisa garantir o acesso e a permanência na escola a todas as crianças na faixa etária apropriada, permitindo-lhes a apropriação dos saberes. O alvo da educação é evitar que as crianças de hoje não sejam demanda potencial para cursos de alfabetização de adultos, no amanhã. Pensar a alfabetização de adultos, na perspectiva de democratização de ensino, é pensá-la como uma dívida do poder público para com os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou dela se viram obrigados a sair precocemente, em virtude de suas condições precárias de existência. Contudo, ao se pensar nesta dívida, é importante estar atento para não submergirmos no “mar” das políticas compensatórias e assistencialistas.

Dessa forma, é importante evidenciarmos que cabe aos responsáveis pela elaboração das políticas públicas reverem a compreensão de educação, desmistificando o pensamento de que a alfabetização seja um remédio para curar todos os males da sociedade. Vista por este prima, ela se tornaria um produto, que poderia ser manipulada fora dos contextos, sem a implicação de outros fatores de ordem social, cultural, político e, principalmente, econômico. Implementar uma política educacional que contemple a educação voltada para adultos trabalhadores, pertencentes à classe popular, implica em rever outras políticas focalizadas na distribuição de rendas, no emprego/desemprego, na moradia, e na saúde, que no contexto Brasil e América Latina, ainda inviabilizam a ação educacional como promoção da vida humana.

As políticas públicas precisam ampliar suas ações em direção aos espaços mais específicos, onde o cidadão frequenta e trabalha, a fim de oportunizar a educação como um direito de todos e não meramente como uma atividade assistencialista. Não basta oferecer

escola ou cursos; é necessário criar condições para frequentá-los. As campanhas governamentais que busquem minimizar as desigualdades sociais através da educação, poderiam estar mais calcadas na continuidade de suas ações, independentes de mudanças que ocorram na esfera política e econômica.

A base para o questionamento sobre essas políticas emergiu da constatação dos insucessos constados na história de campanhas de alfabetização. Em decorrência deste fato, essas políticas precisam ser direcionadas à realidade concreta de seus maiores interessados - os educandos adultos- especialmente em relação ao contexto objetivo em que essas pessoas sobrevivem, onde a ação educativa tem a possibilidade de resgatar o poder de reflexão das potencialidades e conhecimentos populares, que revive a memória coletiva dos indivíduos os quais constroem a história.

As circunstâncias vivenciadas e construídas pelos sujeitos investigados: João, Maria, Marta e Joana, apesar de carregarem aspectos singulares, são semelhantes em determinados aspectos à de muitos mulheres e homens que desejam se beneficiarem com a aquisição da leitura, da escrita e dos cálculos. Os adultos pesquisados se lançaram rumo à inserção no mundo letrado, haja vista que investiram seu tempo e dedicação num curso de alfabetização. Contudo, uma intensa dúvida que insurge gira em torno daquele outro contingente de pessoas igualmente das classes populares que continuam apenas, de forma abstrata, “sonhando” em um dia participarem efetivamente no mundo letrado. Diante dessas inquietações, a educação poderia voltar seus olhares para as ofertas de políticas públicas mais comprometidas, que pudessem permitir e estimular essas pessoas a ingressarem e permanecerem num processo de letramento.

Enfim, com a aquisição e uso da leitura e da escrita, os adultos educandos aqui pesquisados almejam adentrar num universo que lhes permitam melhor sobreviver. O mundo letrado, o qual esses adultos já visualizam desde crianças, mas que só agora vem a ser revelado e descoberto, mostra as suas interfaces de possibilidades. Assim, o fato de se alfabetizar, de aprender, para estes indivíduos, é por fim o desejo por satisfazer os desejos oriundos de suas necessidades pessoais relacionadas, principalmente, à integração no mundo letrado, por eles ainda tão desejado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Ensino Noturno: uma abordagem histórica**. São Paulo: Série Idéias, nº 25, 1998.
- ALMEIDA, Maria Lúcia. **Os significados atribuídos ao processo de alfabetização na voz do aluno adulto**. Tese de Doutorado em educação, PU. São Paulo: 2004.
- ARROYO, Miguel González. **O direito do trabalhador à educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Teuateg, 1997.
- BOEHME, Sueli Pamplona. **A contribuição da escola no processo de tecnoletramento do aluno**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o Consenso: Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BRUNEL, C. T. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CANÁRIO, Rui. **A educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCAT, 1999.
- CAVALCANTE, Meire. **Começa a década da alfabetização**. São Paulo. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br/noticias/abr0317/index1.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2003.
- COMERLATO, Denise Maria. **Os trajetos do imaginário e a alfabetização de Adultos**. Pelotas: Educat, 1998.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.
- CORRAL, Thaís. **Salto para o futuro**. Brasília: SEED, 1999.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DI PIERRO, M.C. **Descentralização, focalização e parceira: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. São Paulo: Educação e Pesquisa 2001.

DUMOULIÈ, Camille. **O desejo**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ERIKSON, J. **Psicologia evolutiva**. São Paulo: Vozes, 1994.

FEITOSA, Débora Alves. **Tensão e desordem** - escolarização e imaginário de mulheres recicladoras. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos** - pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. A motivação nos adultos - fator fundamental de aproveitamento no ensino a distância. **Revista do instituto português de ensino a distância**. Lisboa, n.1, jul/set, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002(a).

_____. **Extensão ou comunicação**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002(b).

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** e outros escritos. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donald. **Alfabetização: Leitura do Mundo, leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Alfabetização como elemento de formação da cidadania**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4.ed. 1984.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. (org). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo** (introdução à obra) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOÊS, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

HADDAD, Sérgio. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O estado da arte das pesquisas em educação de Jovens e Adultos no Brasil - a produção discente da pós-graduação em educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. PNDA, Rio de Janeiro, 2004.

IRELAND, T. **Perfil de país para iniciativa da Unesco para a Alfabetização: Saber para poder** Brasília: MEC, SECAD, DEJA, 2005.

IRELAND, T.; IRELAND, V.E.J. de C. **Educação de Jovens e Adultos: concepções, formas de expressão, dilemas e perspectivas**. João Pessoa: UFPB, 1990.

JANNUZI, Gilberta. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobraal**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1983.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A Construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. **Linguagem e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KNOWLES, Malcom; HOLTON, Edwood; SWANSON, Richard. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 5 ed. Texas: Gulf Publishing Company –Houston, 1997.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. D.O.U de 23 DEZ. 1996. 8 edição. SINEPE/SC.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, Menga (org). **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

MACEDO, Carmem de A. **Tempo de Gênesis: A população das comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARRE, Jacques Leon. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, n.3, jan/jul, 1991.

MASLOW, Abraham H. **Diário de Negócios de Maslow**. São Paulo: Qualitymark, 2003.

MILLER, L. The roles of de language and learning in the development of literacy. **Reading Research Quaterly**, v.32, n.3, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Carolina Reis (org). **Jovens e Adultos na Escola: Lendo e escrevendo o mundo e a palavra**. Pelotas: UFPel, 2005.

Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**. Brasília: SEED, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. Campinas: Pró-Posições, v. 1, n.2, jul, 1990.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire 40 horas e 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PLATÃO. O Banquete. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PRESTES, Emília M. Trindade (org). **Educação Popular**. Natal: EDUFRN, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org). **Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos**. Campinas; São Paulo: Papyrus; CEDI, 1992.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1989.

SALVADOR, César Call. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, nº24, Set/out/nov/dez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Nereide. Programas de alfabetização de adultos. **Idéias**, São Paulo, nº 01, p.47, 1988.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, nº 16, v.2, p.22, 1990.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; vol 1, n.1 (1978), 2002.

_____. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

SPOSITO, M.P. (org). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEPCOMPED, 2002.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.

UNESCO. **Alfabetização como Liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

XAVIER, Márcia Rejania Souza. **Educação e Religião**: os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WERTHEIN, Jorge; KAPLUN, Mário (Orgs). **A educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

ANEXO A - Tabelas sobre a situação do analfabetismo no Brasil

ANEXO B - Cartões confeccionados pelos educandos