

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – FFCH

VANESSA PETRÓ

CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS
POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Porto Alegre
2009

VANESSA PETRÓ

CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS
POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais – Mestrado em
Ciências Sociais – da Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas da
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul, como requisito à
obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Emil Albert Sobottka

Porto Alegre
2009

VANESSA PETRÓ

CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE AS
POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais – Mestrado em
Ciências Sociais – da Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas da
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul, como requisito à
obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)

Profa. Dra. Edla Eggert (UNISINOS)

Prof. Dr. Emil Albert Sobottka (PUCRS)

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967).

AGRADECIMENTOS

Os dois anos de estudo que se seguiram e a construção desta dissertação oscilaram entre momentos coletivos e individuais de construção do conhecimento. Dessa forma, esse é o momento de agradecer aqueles que foram importantes ao trilhar esse caminho.

Considero ainda insuficiente qualquer palavra que possa expressar a gratidão ao meu orientador, Emil Albert Sobottka, que acolheu a proposta desta pesquisa e caminhou sempre comigo com pertinentes sugestões e conselhos e não se restringiu a orientar a pesquisa, mas a minha trajetória acadêmica, sempre com muito incentivo a alçar novos vôos.

Nesses dois anos foram dados muitos novos passos e, nessa caminhada, tenho muito a agradecer ao Thiago Felker Andreis, um querido colega e amigo, com o qual compartilhei discussões e reflexões, que se dispôs a ler e a contribuir com muitos dos meus textos, me encorajando em muitas iniciativas.

Aos educandos e educandas que se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida, tenho uma gratidão especial, a mesma atribuo às instituições conveniadas – Central Única dos Trabalhadores e Prefeitura Municipal de Porto Alegre – e aos educadores que, de forma tão gentil, me acolheram.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela acolhida e, em especial, à Rosane por sempre estar disposta a ajudar. Agradeço também aos professores, muitos dos quais me acompanham desde o início da minha caminhada pelas Ciências Sociais.

Por fim, deixo um agradecimento ao CNPq por ter financiado meus estudos, o que se caracteriza como um privilégio em uma sociedade onde muitos ainda não têm garantido o direito nem mesmo à alfabetização.

RESUMO

A presente dissertação tem como finalidade analisar as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos sob o prisma de uma tríade conceitual composta por cidadania, emancipação e imaginário social. A discussão é pautada a partir das dimensões do conceito de cidadania trabalhadas por Marshall (1967) e do papel que a educação assume no acesso à cidadania e à emancipação. Partindo da concepção de cidadania desenvolvida por Marshall, problematizamos a questão tendo em vista a realidade brasileira em que os analfabetos se encontram em condições de subcidadania (SOUZA, 2003). Procuramos identificar como as políticas para a área são capazes de interferir no acesso à cidadania dos envolvidos, construindo uma nova forma de inserção social ou atuando de maneira a desenvolver mecanismos de invisibilidade da desigualdade e da condição de subcidadãos. A pesquisa é realizada sobre o Programa Brasil Alfabetizado, através de dois de seus convênios: com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e com a Central Única dos Trabalhadores. A investigação ocorre a partir de dois enfoques. Em um primeiro momento nos atemos à forma de organização da política social, dando destaque a sua implementação e investigando seus objetivos. Em seguida, articulamos a essa etapa da pesquisa a perspectiva dos educandos, dando atenção às suas trajetórias de vida, aos seus objetivos e às transformações ocorridas após a participação no programa. A partir disso, é possível identificar os novos contornos que a política social assume nas suas diferentes etapas e conforme a instituição conveniada. Identificamos que a participação nas políticas sociais para essa área está atrela ao anseio por reconhecimento social e para a reconstrução da identidade. No que tange à emancipação, as ações ainda enfrentam desafios, pois mesmo havendo alterações nas condições de cidadania isso não garante emancipação no sentido de recriar a realidade, buscando alternativas à situação em que se encontram.

Palavras-chave: política social, cidadania, emancipação, imaginário social, educação

ABSTRACT

This research aims to analyze social policies regarding the alphabetization of young's and adults under the concepts of citizenship, emancipation and social imaginary. The discussion takes place from the dimensions of the concept of citizenship developed by Marshall (1967) and the role that education has in the access of citizenship and emancipation. From Marshall's concept of citizenship we discuss the matter having in mind the Brazilian reality, in wich people who are illiterate remain in a sub-citizenship condition (SOUZA, 2003). We seek to identify how policies regarding this area are capable of interfering in the access of citizenship for those who are involved, building a new way of social insertion or – alternatively – acting in a way of developing mechanisms that grant invisibility to inequities and sub-citizens conditions. This research focuses on the program named *Programa Brasil Alfabetizado*, more specifically in two convenes: one with the government of the city of Porto Alegre and the other with a workers organization called *Central Única dos Trabalhadores*. The investigation can be splitted in two different moments. First, we studied how the social policy is organized, focusing in its implementation and investigating its goals. After that, we articulated the first part of the research with the vision that those who were being alphabetized by these programs had, analyzing their histories of life, their personal goals and how participating in those programs affected their lifes. From that, it is possible to visualize how different a social policy becomes when executed by different institutions. We identified that participation in social policies for this area is connected to a will of social recognition and identity rebuilding. Regarding to emancipation, actions still face many challenges, for even if there are changes in citizenship conditions, they don't assure emancipation in a sense of recreating reality, searching alternatives to the situation in wich they find themselves.

Key-words: social policy, citizenship, emancipation, social imaginary, education

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: QUAL ESTADO PARA QUAIS POLÍTICAS SOCIAIS?.. | 15 |
| 1.1 Do estado de bem-estar social ao neoliberalismo..... | 16 |
| 1.2 O processo de reforma da estado | 22 |
| 1.3 Crescimento econômico e desigualdade social: como se apresentam as políticas sociais nesse contexto?..... | 24 |
| 1.4 Como são implementadas as políticas sociais no Brasil?..... | 29 |
| 1.4.1 Diferentes concepções sobre políticas sociais | 30 |
| 1.4.2 Um panorama das políticas sociais brasileiras..... | 36 |
| 2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ÁREA..... | 44 |
| 2.1 Um breve histórico das políticas sociais para a educação de jovens e adultos | 44 |
| 2.2 Os programas para a educação de jovens e adultos: pensando a cidadania de formas distintas..... | 53 |
| 2.3 A configuração do Programa Brasil Alfabetizado..... | 57 |
| 2.4 Dois convênios do Programa Brasil Alfabetizado: Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Central Única dos Trabalhadores..... | 59 |
| 3 CIDADANIA, EMANCIPAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL..... | 61 |
| 3.1 Construindo a tríade conceitual: cidadania, imaginário social e emancipação..... | 61 |
| 3.2 Educação: o longo percurso do reconhecimento à garantia do direito | 73 |
| 3.3 Exclusão social e subcidadania: a caminho da luta por reconhecimento social..... | 79 |
| 4 SUPERAÇÃO DA SUBCIDADANIA E EMANCIPAÇÃO: QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES? | 85 |
| 4.1 Retomada da configuração da política social..... | 85 |
| 4.2.1 Exclusão social e analfabetismo..... | 90 |
| 4.2.2 “Tornar-se cidadão”: motivações para participar da política social..... | 93 |
| 4.2.3 Alfabetização e relações de gênero | 97 |
| 4.2.4 Construção da identidade..... | 101 |
| 4.3 Emancipar é possível? | 103 |
| CONCLUSÃO..... | 110 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 114 |
| ANEXOS..... | 123 |

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todo ser humano. Entretanto, essa concepção não garante a concretização de tal direito. A sociedade brasileira constitui-se como um exemplo disso, se considerarmos que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007, no Brasil ainda temos 10,0% da população analfabeta. Fundamentamos esta investigação tendo em vista tal premissa e o seu descumprimento, fazendo com que parte da população ainda hoje esteja privada do direito à educação ou só tenha acesso a ela na vida adulta, através das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos. Ser analfabeto constitui-se como uma condição que priva as pessoas da sua cidadania, indo além da não garantia do acesso aos direitos, fazendo com que se sintam incapazes de se colocar ao lado daqueles que são alfabetizados, isto é, coloca os analfabetos em uma situação de não reconhecimento social e de baixa auto-estima, renegando-lhes a cidadania.

As ações que buscam atuar nessa área são variadas, dentre elas podemos identificar projetos de diferentes instituições da sociedade civil que têm como objetivo garantir educação àqueles que não tiveram na idade considerada adequada, além dessas também identificamos políticas sociais desenvolvidas pela união, estados e municípios e, nesse campo de atuação, encontramos aquelas que ocorrem em espaços escolares formais, isto é, em escolas e que são compostas não apenas pela alfabetização, mas também pelas demais etapas da educação de jovens e adultos. Além dessas, encontramos os projetos que são desenvolvidos em espaços não formais de educação e que trabalham apenas com a etapa da alfabetização de jovens e adultos. Tal diferenciação faz-se necessária, pois de acordo com esses diferentes espaços haverá um perfil diferenciado tanto de educandos e educadores, quanto do tipo de atividades desenvolvidas. A pesquisa que aqui apresentamos refere-se apenas às ações que acontecem em espaços informais, isto é, aos programas de alfabetização de jovens e adultos e que assumem características específicas na sua implementação, conforme será demonstrado na pesquisa.

O objetivo norteador desta pesquisa consiste em analisar as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos, identificando se são capazes de atuar na dimensão da cidadania e da emancipação dos alfabetizados ou atuam de maneira a desenvolver mecanismos de invisibilidade da desigualdade e manutenção da condição de subcidadania.

Buscando atingir nosso objetivo, a investigação se deu a partir da atual política brasileira para a alfabetização de jovens e adultos e que é implementada em todo o país. Tal ação é realizada desde 2003 e está organizada de forma descentralizada, com a participação dos estados, municípios e organizações civis, no que tange à definição de metas e distribuição de recursos. Tendo como objeto de análise o Programa Brasil Alfabetizado, buscamos investigar como se apresentam as possibilidades de cidadania e de emancipação dos alfabetizandos participantes das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos. Esta política é organizada de forma que diferentes instituições são conveniadas com o programa e têm autonomia para desenvolver as ações de acordo com as linhas de atuação. Em virtude disso, selecionamos dois convênios para a realização do estudo: a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e a Central Única dos Trabalhadores. Buscamos, através disso, verificar se o tipo de convênio tem implicações na maneira como são estruturadas as ações.

Tomando como ponto de partida tais elementos, analisamos a política social a partir de dois enfoques. Primeiro, pela dimensão da sua implementação, através do exame dos projetos e das suas diretrizes, isto é, investigando o objetivo das políticas sociais e a sua forma de atuação para atingi-los. No entanto, ater-se apenas a tal abordagem apresentar-se-ia um tanto quanto limitado, tendo em vista nosso objetivo e a expectativa de conseguirmos identificar diferentes nuances no processo de implementação. Dessa forma, articulamos a essa etapa da pesquisa um olhar direcionado aos participantes da política social – os educandos – dando atenção as suas trajetórias de vida, aos seus objetivos e às transformações decorridas da participação no programa. Através desse procedimento, é possível identificar os novos contornos que a política social assume nas suas diferentes etapas e conforme a instituição conveniada.

Este estudo desenvolveu-se a partir de uma metodologia qualitativa. A análise contemplou o Programa Brasil Alfabetizado e as suas regulamentações, estabelecidas pelo Ministério da Educação e, no âmbito local, as novas dimensões que ele assume, tanto na sua implementação pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, quanto pela Central Única dos Trabalhadores, através do Programa Todas as Letras (nome atribuído ao projeto pela CUT). Tendo em vista o cumprimento dessa etapa da pesquisa, trabalhamos com dados secundários como os projetos e suas diretrizes, verificado através desses documentos como são orientadas as ações. A análise desses diferentes convênios permite identificar as adequações que são feitas pelas instituições que executam o programa, conforme os objetivos que cada uma delas apresentam e as implicações disso.

Realizada a etapa de análise da política social no âmbito da sua formulação, coube identificar a forma como ocorreu a sua implementação e a perspectiva dos educados sobre a mesma, identificando como eles percebem tais ações e se elas correspondem aos seus objetivos. Nesse momento da pesquisa optamos por trabalhar a partir da observação participante de turmas de alfabetização de jovens e adultos pertencentes aos dois convênios. Partindo de um contato com as instituições conveniadas, foram indicados alguns grupos de alfabetização onde ocorreu a pesquisa. No total participaram duas turmas pertencentes ao convênio com a CUT e três da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Das turmas visitadas, a exceção de uma pertencente ao convênio com a CUT que faz parte de um grupo comunitário na Vila Elza, no município de Viamão, mas não atrelado a instituições, as demais desenvolvem suas atividades vinculadas a alguma organização. A outra turma do convênio com a CUT está estabelecida no Vida Centro Humanístico, instituição ligada à Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social (FGTAS) e que desenvolve inúmeras atividades como o Programa de Atendimento ao Idoso e atividades de lazer, dentre outras. Das turmas que pertencem ao convênio com a prefeitura, uma situa-se no Centro Espírita Chico Xavier, outra em uma igreja da Assembléia de Deus e a terceira em um Centro Social Comunitário. Os grupos estudados caracterizam-se por serem compostos, na sua maioria, por mulheres e idosos.

Cada uma dessas turmas é composta por uma média de quinze estudantes. No entanto, esse número é bastante variável, pois alguns alfabetizandos faltam bastante, passam algum tempo sem frequentar as aulas ou também desistem. Há uma variação de parte dos estudantes e outra se mantém até mesmo por muitos anos. Dessa forma, o período de oito meses estabelecido pelo Programa Brasil Alfabetizado configura-se apenas como uma formalidade, porque os alfabetizandos podem ingressar nas turmas a qualquer momento e também permanecer por muito tempo. Isso dificulta um tipo de análise que procure verificar algum resultado em um período curto de tempo, pois na perspectiva dos educadores e alfabetizandos algum resultado poderá ocorrer, mas em um período maior que se estende, muitas vezes, por anos. Tal característica pode ser atribuída ao fato das turmas serem compostas por alfabetizandos idosos.

O contato com os educandos ocorreu sempre no espaço das aulas. Foram assistidas algumas aulas e a interação com os alfabetizandos se deu durante as atividades, enquanto eles iam desenvolvendo as atividades propostas pelos educadores ou durante os intervalos das aulas, naquelas situações em que eles precisavam de uma concentração maior para executar as tarefas de aula. Nesses momentos foi possível conversar com os educadores e educandos a

fim de conhecer a forma de organização das atividades e a maneira como cada um se coloca diante dessa política social. Os educadores sempre estavam presentes e participavam de forma mais ativa nos momentos em que eram realizadas entrevistas coletivas enfocando as atividades realizadas pelo grupo. Em outras situações foram feitas entrevistas individuais, mas ainda no espaço das aulas. As entrevistas abertas realizadas foram baseadas em alguns tópicos gerais que permitiam explorar as histórias de vida de cada educando, enfocando a sua realidade de vida e a sua relação com a educação. Todos os estudantes presentes nas aulas observadas foram entrevistados, entretanto algumas dessas entrevistas foram em maior profundidade em virtude da disponibilidade dos alfabetizandos para falarem.

O enfoque dado à pesquisa com os alfabetizandos foi sobre as suas trajetórias de vida, a partir das quais é possível identificar o percurso desde os motivos que lhes impossibilitaram de estudar na infância, as privações em virtude do analfabetismo até o momento em que ingressaram nas turmas e as mudanças ocorridas a partir disso. As entrevistas ocorreram durante as aulas, em meio a atividades realizadas, assim foi possível identificar a forma como os estudantes lidam com as atividades e se relacionam com os colegas e educadores. A realização da observação participante é relevante e o que possibilita a compreensão do significado e da importância atribuída pelos alfabetizandos ao momento das aulas e à convivência no grupo – o que nem sempre é expresso pela fala – elementos que explicam a participação na política social.

Após a etapa de coleta dos dados referentes à formulação e implementação do programa e a etapa relacionada à investigação com os alfabetizandos, foi realizada a análise das informações obtidas, relacionando-as com os objetivos desta pesquisa, os quais centravam-se em discutir diferentes concepções de políticas sociais desde o estado de bem estar social até a influência do estado neoliberal e a forma como elas foram sendo desenvolvidas nas políticas sociais brasileiras; sintetizar o histórico das políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil e, em especial, dos programas para a alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos no Rio Grande do Sul, o que permite visualizar uma linha de atuação dessas políticas; identificar o processo de formulação e implementação da atual política de alfabetização de jovens e adultos – o Programa Brasil Alfabetizado – bem como a sua organização; identificar e explicar as diferenças entre os projetos executados por diferentes parceiros, no caso em estudo, a Central Única dos Trabalhadores e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre; analisar a política para a alfabetização de jovens e adultos não só a partir da sua forma de organização e dos objetivos dos programas, mas também sobre o prisma dos

alfabetizando e analisar em que medida a experiência estudada é capaz de promover a emancipação e a cidadania dos alfabetizando a partir das ações propostas.

Procurando ter uma compreensão mais precisa sobre a configuração das políticas sociais de forma geral, no primeiro capítulo, nos aproximamos da discussão sobre o estado, trazendo para a discussão elementos como o estado de bem-estar social e o neoliberalismo e identificando as implicações desses modelos nas políticas sociais. A partir disso, perpassamos a discussão sobre a reforma do estado brasileiro, buscando entender a atual configuração das políticas sociais. Ainda diante de um esforço de elucidar de maneira mais completa o nosso problema de pesquisa, trazemos a discussão sobre diferentes concepções de políticas sociais e, buscando convergir para a análise a qual nos propomos, sintetizamos um panorama das políticas sociais brasileiras.

No segundo capítulo lançamos nosso olhar às políticas sociais brasileiras para a educação de jovens e adultos. Nesse momento traçamos um breve histórico sobre as principais ações na área, enfocando os programas para a alfabetização de jovens e adultos – ponto central desta pesquisa – sobretudo os desenvolvidos no Rio Grande do Sul. Ainda nesse mesmo capítulo, elucidamos o recorte da pesquisa, descrevendo as principais características dos dois convênios estudados – Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Central Única dos Trabalhadores.

Feita uma discussão geral sobre as políticas sociais em alguns contextos e aproximado o debate à área da alfabetização de jovens e adultos, no terceiro capítulo, discutimos a lente teórica com a qual procuramos compreender o nosso problema de pesquisa. Cidadania, imaginário social e emancipação são três conceitos caros a essa pesquisa e que buscamos compreender de forma articulada. Imbuídos na tarefa de discutir esses conceitos de maneira articulada, partimos do conceito de cidadania trabalhado por Marshall (1967), trazendo-o para a realidade brasileira e, assim, nos aproximamos das discussões realizadas por Souza (2003), através da concepção de subcidadania. Assim, identificamos que na nossa realidade de estudo a privação dos direitos de cidadania conduziu os educandos participantes das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos a uma condição de subcidadania e não reconhecimento social, situação essa que, de alguma maneira, tais políticas se propõem a alterar. Através do conceito de reconhecimento social desenvolvido por Honneth (2003), compreendemos o anseio dos alfabetizando por tornar-se cidadão, o que traduz um dos principais objetivos dos educandos ao participarem do programa de alfabetização.

O conceito de emancipação é trabalhado a partir de reflexões elaboradas, sobretudo por Adorno (1995) e Mészáros (2005), mas buscando identificar formas de concretizá-lo, já que

para tais autores, considerando a ordem estabelecida, a emancipação encontra barreiras que lhe impossibilitam a plenitude. Entretanto, através do conceito de imaginário radical desenvolvido por Castoriadis (1982), procuramos identificar formas de atingir a emancipação e ainda identificamos algumas alternativas a partir de reflexões elaboradas por Demo (2002), considerando as diferenças fundamentais de perspectiva entre esses autores.

No nosso entendimento a emancipação é conquistada a partir da construção de um imaginário radical, o qual é definido por Castoriadis (1982) como a criação de algo inédito. Tomar consciência do contexto onde vive, não se reduzindo a isso, mas atuando de forma a intervir nessa realidade, através de práticas que possam contribuir para a alteração da situação de subcidadania (SOUZA, 2003), por meio da desnaturalização da desigualdade, do reconhecimento social e das transformações dessa realidade é alcançar a emancipação. A emancipação é concebida no sentido de uma autonomia que possibilita novas formas de pensar a realidade e de nela intervir. Tal concepção possibilitada pelo imaginário radical é o que garantirá a cidadania da forma como a concebemos, isto é, cidadania emancipada. Tendo em vista essa articulação conceitual, resta ainda saber a quem cabe o papel de criar condições para construção do imaginário radical. Caso possamos afirmar que existe algum ator privilegiado para tal, na perspectiva que adotamos, é a educação que pode atuar com destaque na tarefa de possibilitar a emancipação e, assim, a superação da subcidadania.

No quarto e último capítulo apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo e procuramos elucidá-los retomando a discussão conceitual apresentada no capítulo anterior. A primeira parte deste item retoma a configuração do Programa Brasil Alfabetizado através da análise realizada a partir dos dois convênios em estudo, demonstrando os aspectos que permitem identificar diferenciações ou aproximações nas ações e os elementos que caracterizam tais diferenças. Após tal etapa, partimos para a análise dos dados referentes às trajetórias de vida dos educandos participantes das turmas observadas, identificando se, de fato, ocorrem alterações nas condições de subcidadania e a emancipação.

1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS: QUAL ESTADO PARA QUAIS POLÍTICAS SOCIAIS?

Nas últimas décadas muito tem sido tratado sobre as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos e a erradicação do analfabetismo coloca-se como uma condição necessária para o desenvolvimento das sociedades. Esforços são empenhados em torno desta área. Entretanto, nem todos obtêm o mesmo resultado ou eficácia naquilo que pretendem, o que acaba resultando em estudantes que não são alfabetizados mesmo após a conclusão do curso ou não conseguem prosseguir seus estudos. Diferentes são os fatores que levam a tais resultados, podemos elencar desde a forma de organização dos programas, os quais em muitos casos não conseguem promover a alfabetização, até o não desenvolvimento da autonomia dos estudantes, fazendo com que eles retornem às turmas. Além disso, ainda encontramos a falta de diálogo entre as políticas da área, o que não possibilita, de fato, a continuidade dos estudos.

O estudo que aqui desenvolvemos aborda esses aspectos, tratando, sobretudo da problemática da cidadania e da emancipação no contexto desses programas. Por um lado, procuramos identificar de que forma eles se apresentam nos discursos que perpassam a construção dos projetos e, em outra direção, a visão dos alfabetizandos, desvendando o imaginário social construído pelos mesmos no que tange a esse tema.

A análise das políticas sociais por si só é limitada, pois se restringe à atuação dos governos e a formalidades de implementação, portanto é fundamental agregar a isso outros elementos vinculados aos seus resultados que no nosso estudo são a cidadania e a emancipação, os quais possibilitam identificar em que medida são alcançados resultados no que se refere aos alfabetizandos. Estes conceitos são analisados tanto na forma como são apresentados pelos programas e pelas instituições promotoras dos mesmos, quanto na sua relação com os alfabetizandos, observando suas possibilidades de realização.

O estado, na formulação de políticas sociais, assume um papel importante, até mesmo central. Entretanto, a partir de uma série de reformas que foram sendo desenvolvidas, tal papel modificou-se e outras instituições passaram a ocupar também um espaço nessa área. A compreensão do processo de construção de políticas sociais na sociedade brasileira atual está intimamente ligada à forma como se dá o entendimento de qual é o papel do estado e na relação desse com outros setores como as instituições privadas, as organizações não-governamentais ou os movimentos sociais.

Neste capítulo abordaremos as questões relacionadas ao papel do estado como formulador e implementador de políticas sociais e das modificações que ocorreram ao longo das últimas décadas, trazendo a discussão de como o estado de bem-estar social e o neoliberalismo apresentam implicações nesse papel. Também serão discutidas diferentes concepções de políticas sociais, tendo como ponto de referência a aplicação desse arsenal teórico e conceitual na realidade brasileira.

1.1 DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL AO NEOLIBERALISMO

O que entendemos atualmente por políticas sociais e a forma como elas são constituídas, implementadas e as suas prioridades perpassa por diferentes concepções da organização do estado e daquilo que se constitui como prioritário. É partindo disso que conseguimos compreender porque, conforme a orientação de determinados governos e em certos momentos históricos, as ações governamentais enfatizam algumas áreas em detrimento de outras. Considerando tal discussão, podemos apontar dois processos que têm grande significado para a compreensão das políticas sociais atuais, que são o estado de bem-estar social e o neoliberalismo.

As políticas econômicas de cunho liberal predominantes antes da implementação do estado de bem-estar social não se apresentavam mais de maneira satisfatória para garantir o desenvolvimento econômico e as políticas de “laissez-faire” e os mecanismos de livre mercado não eram suficientes para atender aos objetivos macro-econômicos de desenvolvimento estável. Isso proporcionou um espaço para a discussão da relação entre o estado e o mercado – o que marcou os estudos de Keynes, publicados em 1936 e que indicavam “o fim do ‘laissez-faire’ e a construção de uma nova via, distinta do arranjo liberal e do chamado socialismo de estado” (LEAL, 1990, p. 4). Partindo de tal pressuposto, o estado racionalizaria a economia e poderia direcioná-la para o bem-estar geral. A proposta de Keynes fundamentava-se no equilíbrio entre o crescimento econômico e a equidade social.

Em todas as suas formas, o compromisso keynesiano constitui um programa dual: “pleno emprego” e “igualdade”. Pleno emprego: pela regulação do nível de emprego pela administração da demanda dos gastos sociais; igualdade: na constituição de uma malha de serviços sociais que iria dar forma ao moderno estado de bem-estar social. Desse modo, os alicerces do “welfare state” tornam-se indissociáveis da proposta política keynesiana da reestruturação do

capitalismo no pós-guerra. Sua expressão maior são as experiências social-democratas (LEAL, 1990, p. 6).

A maioria das economias capitalistas, no período pós-guerra, teve a experiência de um crescimento econômico sem precedentes. Isso ocorreu de forma conjunta com a expansão de um sistema de bem-estar social no qual política social e econômica andavam juntas (DRAIBE; HENRIQUE, 1988). O estado de bem-estar social pode ser caracterizado como uma forma de organização que, além de ter seus efeitos nas políticas sociais dos países industriais desenvolvidos, também provocou mudanças na forma de compreender a relação entre estado e mercado, promovendo um debate em torno de questões como a justiça social, a solidariedade e o universalismo e no campo político fez parte de um projeto de construção nacional (ESPING-ANDERSEN, 1995). Conforme Esping-Andersen (1995), a compreensão do estado de bem-estar social não pode ser obtida somente a partir dos direitos e garantias, mas deve considerar também de que maneira as atividades estatais se relacionam com o papel do mercado e da família no que se refere à provisão social. Dessa forma, a relação entre esses três elementos configura formas diferentes de organização do estado de bem-estar social. O autor classifica três formas distintas. Uma delas é o *welfare state* liberal, no qual predomina a assistência àqueles que são pobres, são reduzidas as transferências universais e os planos de previdência social são modestos. Nessa tipologia, a reforma social foi limitada pelas normas tradicionais e liberais da ética do trabalho, ou seja, há uma preocupação com a possibilidade de que os benefícios sociais possam ocupar o lugar do trabalho. Os países que exemplificam esse modelo são os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália. Um segundo modelo são os *welfare states* conservadores e corporativistas presentes em países como a Áustria, a França, a Alemanha e a Itália. Nesses países predominavam as diferenças de classe e status e a noção de direitos estava ligada a isso. Esta característica era advinda do fato da eficiência do mercado não ter sido marcante e, assim, a concessão dos direitos sociais não chegou a ser controvertida. O estado estava pronto para substituir o mercado, enquanto provedor de benefícios sociais. Contudo, por outro lado, a ênfase nas diferenças de status torna insignificantes as tentativas redistributivas. O terceiro tipo é o do regime social-democrata. Nesse modelo os princípios de universalismo e desmercadorização¹ dos direitos sociais abrangem também as novas classes médias. A social-democracia foi uma marca forte da reforma social e esse formato superou os dualismos entre estado e mercado, classe trabalhadora e média, buscando promover a

¹ Esping-Andersen (1991) explica que a desmercadorização acontece a partir do momento em que a prestação de serviço é concebida como uma questão de direito ou quando é possível que uma pessoa se mantenha sem depender do mercado. Sendo assim, é a partir da introdução dos direitos sociais modernos que é reduzido o status de mercadoria para aqueles que garantiam a reprodução social, mas fora do contrato de trabalho.

igualdade em um padrão de qualidade. Isso se traduz em um estado de bem-estar social desmercadorizante e universalista. Exemplo disso são os países escandinavos. O autor faz essa separação, entretanto, ela não pode ser concebida como tipos puros, apenas com características predominantes.

Segundo Esping-Andersen (1995), os estados de bem-estar social enfrentaram desafios variados e tiveram a sua crise agravada por mudanças nas condições econômicas como o crescimento mais lento e a “desindustrialização”, por alterações demográficas como o envelhecimento da população, por mudanças na estrutura familiar (crescimento das famílias com um membro responsável apenas) e na estrutura ocupacional que se tornou mais diversificada. Esses fatores contribuíram para uma insatisfação com a capacidade do estado de bem-estar social de responder às novas demandas. Os problemas econômicos enfrentados concentravam-se na questão do desemprego que crescia em virtude dos altos custos salariais, devido às contribuições sociais obrigatórias. Por outro lado, o autor aponta para o fato de que os benefícios sociais eram vistos como uma possibilidade de reduzir o incentivo ao trabalho.

A crise do estado de bem-estar social foi analisada por diferentes correntes de pensamento. Segundo Draibe e Henrique (1988), entre as principais abordagens, encontramos argumentos de analistas progressistas e conservadores. Os primeiros estavam fundamentados na necessidade de caminhar em direção a graus menores de desigualdade, pobreza e injustiça social e, ao discutirem a crise, essa era concebida mais como uma pressão para a mudança e não unicamente o esgotamento desse modelo. O problema não se centrava tanto em uma crise financeira dos programas sociais, mas na efetivação da redução da desigualdade e da pobreza. Enquanto isso, os argumentos conservadores caminhavam na direção de que os gastos sociais do estado se fundamentavam no desequilíbrio orçamentário, que provocaram déficits públicos, o que penalizou a atividade produtiva e provocou inflação e desemprego e isso levou à crise desse modelo. Além disso, os programas sociais comprometeriam o estímulo para o trabalho, diminuindo a competitividade da mão-de-obra, baixando a produtividade econômica e mantendo artificialmente em alta os salários. Ainda seguindo esta linha de argumentação, os conservadores liberais defendiam que a ação do estado no âmbito social deveria ser restrita à área de caridade pública, isto é, ao auxílio à pobreza e de forma a complementar os benefícios privados.

O estado de bem-estar social estava atrelado ao cumprimento de uma série de demandas sociais e, para tanto, era necessário que o estado liberasse recursos e isso ocasionou grandes déficits, gerando uma crise fiscal. Tal medida contribuiu para o abalo dos mecanismos de acumulação, atingindo o padrão de desenvolvimento capitalista.

As tradicionais políticas de corte econômico e financeiro mostravam-se incapazes de dar direcionamento ao crescimento da economia; os períodos expansivos tornavam-se mais curtos, as recessões freqüentes, a aceleração inflacionária crescente, o desemprego apresenta altas taxas, demonstrando que o estável crescimento dos anos 50 e 60 havia sido interrompido. Baixo crescimento, aceleração inflacionária e desequilíbrios financeiros parecem ter gerado um conflito entre política econômica e política social, destruindo o círculo virtuoso do pós-guerra (LEAL, 1990, p. 12).

Conforme apresenta Leal, a crise do estado de bem-estar social decorre do esgotamento dos mecanismos de expansão do estado a partir de um processo de “super-acumulação”, pois a centralização do capital possibilitou elevados excedentes de capitais. Entretanto, havia obstáculos para a manutenção da reprodução e ainda aumentaram os recursos aplicados no circuito financeiro, reduzindo os investimentos produtivos. Em outra dimensão, o setor público apresentava déficit financeiro e, dessa forma, começou a aumentar o peso dos gastos sociais.

A polêmica sobre a crise econômica começa a tomar vulto no final dos anos 1970, em particular, passa a ganhar corpo nos países desenvolvidos o pensamento liberal. No centro do debate estava a ação intervencionista do estado e os efeitos danosos do “welfare state”. A polarização ideológica se circunscreve aos princípios reguladores do capitalismo: para os liberais, os mecanismos de regulação econômica pelo mercado permanecem sendo os mais eficazes; os progressistas argumentam sobre o caráter instável inerente às economias capitalistas, tornando necessária a existência de um princípio regulador através da presença intervencionista do estado. Enquanto os liberais atribuem ao intervencionismo estatal a ocorrência da crise, os progressistas afirmam ser a crise do estado decorrente da crise econômica (LEAL, 1990, p. 12).

Para contornar os efeitos do estado de bem-estar social e a crise econômica que se instaurava na década de 1970 tiveram destaque outras correntes de pensamento como o chamado neoliberalismo. Esse iniciou após a 2ª Guerra Mundial, em regiões da Europa e da América do Norte, onde o capitalismo apresenta-se de forma mais forte e colocou-se como oposição à intervenção do estado e ao estado de bem-estar social. O marco de sua origem está na obra escrita por Friedrich Hayek, em 1944. O autor evidencia a contrariedade a qualquer forma de limitação do mercado, a partir do estado, o que, ocorrendo, é visto como uma ameaça à liberdade econômica e política. Conforme Anderson (1995), o argumento era que o novo igualitarismo promovido pelo estado de bem-estar social

destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época,

eles [Sociedade Mont Pèlerin²] argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Somente a partir da recessão do capitalismo avançado, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação é que as idéias neoliberais passaram a ter maior espaço. Tais medidas tiveram como marco de sua implementação a Inglaterra, a partir de 1979, com Margareth Thatcher e os Estados Unidos, com Ronald Reagan, a partir de 1980. Segundo Hayek, as origens dessa crise encontravam-se nos movimentos que abalavam as bases da acumulação capitalista, como o movimento operário, que pressionava para que o estado aumentasse os “gastos” sociais. Para tal crise havia um remédio que era “manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Tomando como ponto de partida o ideário neoliberal, a meta dos governos deveria ser a estabilidade monetária, para tanto seria necessária uma disciplina orçamentária, contendo os gastos de bem-estar, e restaurando a taxa “natural” de desemprego. As reformas fiscais também eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. A partir de tais medidas uma nova e “saudável desigualdade” iria voltar a dinamizar as economias avançadas. O crescimento seria possível novamente quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais fossem restituídos. A prioridade era deter a inflação desse período, o que foi atingido, bem como a recuperação dos lucros. Ocorreu também uma mudança na posição dos sindicatos que passaram a somar derrotas acompanhadas pelo crescimento do desemprego e dos índices de desigualdade. No entanto, como aponta Anderson (1995), todos esses êxitos tinham um objetivo final que era revigorar o capitalismo avançado, restaurando altas taxas de crescimento estáveis, o que não ocorreu. A recuperação dos lucros não se traduziu em investimentos. O peso do estado de bem-estar não diminuiu muito, embora fossem muitas as medidas para conter os gastos sociais.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos,

²Fundada na Suíça, em 1947, por Hayek e outros pensadores como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michel Polany, Salvador de Madariaga, entre outros, que compartilhavam dos mesmos ideais de contrariedade ao keynesianismo e de construção de um novo capitalismo.

seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p. 23).

Na América Latina, o primeiro país a implementar o neoliberalismo foi o Chile a partir de 1973. Inicialmente foram aplicadas políticas de estabilização, buscando aliviar os principais problemas econômicos que eram o déficit na balança de pagamentos e a reduzida taxa de investimentos. Para atingir essas metas sem a ajuda do estado era necessário ter a confiança do empresariado e dos setores financeiros internacionais. Depois de algumas tentativas o Chile conseguiu consolidar seus indicadores econômicos e promover ações como a privatização dos serviços sociais e de empresas estatais e a abertura do mercado externo (GROS, 2003).

Conforme Diniz (1992), na América Latina e no Brasil, na medida em que passava a ser visível o esgotamento do modelo de desenvolvimento por substituição de importações, aumentava a convicção por parte dos governos de que era preciso uma redefinição do papel do estado e dos rumos do mercado. Nos países que saíam de regimes autoritários, como é o caso do Brasil, existia uma situação peculiar, pois havia a necessidade da consolidação democrática e a crise econômica se agravava, estávamos diante de problemas como os altos índices de inflação, o aumento da dívida externa e do déficit público e a elevação das disparidades sociais. Nesse momento, o neoliberalismo coloca-se como uma via para a modernização.

No Brasil, até o final da década de 1980 não tinham sido implementadas as medidas do projeto neoliberal. Os governos militares adotaram ações diferenciadas daquelas presentes em outros países latino-americanos e isso possibilitou crescimento econômico durante a década de 1970. Havia o controle de preços, o investimento público, além da gradual abertura externa. Isso permitiu a manutenção da produção nacional de bens duráveis e não duráveis e do emprego, além da taxa de investimentos.

Nos anos 1980 a situação econômica brasileira foi bastante alterada, sendo caracterizada por estagnação econômica e por altos índices de inflação, atrelado a isso ocorreu o esgotamento do modelo de desenvolvimento baseado na forte presença do estado.

Para conter o acelerado processo inflacionário, a política econômica de estabilização implementada na Nova República adotou várias medidas extraordinárias, como o congelamento de preços e salários implantado pelos Planos Cruzado I e II, em 1986, e pelo Plano Bresser, em 1987; a abertura externa, a desregulamentação e a privatização promovidas pelos Planos Collor I, em 1990, e Collor II, em 1991; e, finalmente, a reforma monetária do Plano Real em 1994. Constata-se, assim, que, a partir dos anos 80, houve uma mudança na economia brasileira, que se aproximou ao paradigma neoliberal — liberação das forças concorrenciais e equilíbrios fiscal e monetário, programa de privatização de empresas estatais e reformulação dos aparatos administrativos, previdenciário e fiscal (GROS, 2003, p. 48).

A partir do processo de democratização, o Brasil passou a enfrentar uma série de problemas econômicos e uma reestruturação do estado. Esse período foi marcado por mobilizações da sociedade civil e pela própria reconfiguração da forma de ação da mesma, pois conforme será demonstrado a seguir o processo de reforma do estado leva a uma redução na sua área de atuação, levando a sociedade civil a assumir novas responsabilidades que originalmente eram do estado e o seu caráter como esfera política para o exercício da cidadania perde a ênfase. Assim, a cidadania passa a ser compreendida como a integração no mercado e os cidadãos passam a agir por si (ALVAREZ et al., 2000).

1.2 O PROCESSO DE REFORMA DO ESTADO

As diferentes formas de concepção do estado estão interligadas aos modelos econômicos, pois há uma relação de adequação entre os dois. Os governos, para implementarem as suas políticas, interferem na forma como o estado está organizado. Assim sendo, trataremos das modificações que ocorreram na maneira de organização do estado após a crise da década de 1970 nos países do capitalismo desenvolvido e, no Brasil, mais especificamente a partir do final da década de 1980.

Segundo Hobsbawm (2003), o período de 1970-1990 foi marcado por sérios problemas econômicos, embora não possam ser comparados com os períodos entreguerras. Ainda assim, o crescimento econômico no mundo capitalista desenvolvido continuou, mesmo que de forma mais lenta. No final do século 20, tais países se consideravam mais ricos e produtivos do que no início da década de 1970. Porém, essa situação não se apresentava de forma homogênea. Em lugares como a África, a Ásia Ocidental e a América Latina parte significativa da população tornou-se mais pobre na década de 1980 e a produção caiu.

Em virtude dos problemas econômicos desse período, foi dado início a uma série de reformas que visavam atingir o estado de bem-estar social. Nos países de capitalismo desenvolvido da Europa e da América do Norte foi onde se intensificou o processo de crise. No Brasil, entretanto, esta década foi caracterizada pelo “milagre econômico” do período militar. É na década de 1980, no Brasil, que ocorre uma redução no ritmo de crescimento econômico, o aumento dos índices inflacionários e o agravamento das condições sociais. A manifestação dessa situação ocorreu principalmente através da crise fiscal, do crescimento acelerado da

inflação e do esgotamento da estratégia de substituição de importações, que rompeu com o modelo de estado desenvolvimentista implementado desde a Era Vargas. Baseadas nos princípios neoliberais, as causas da crise eram vistas como sendo a forte intervenção do estado na economia e no social.

A partir do governo de Fernando Collor de Melo, na década de 1990, a reforma do estado passou a ser central nas discussões políticas e caracterizou-se pelo processo de ajustes na estrutura, funções e formas institucionais para adequar o estado ao contexto de globalização. Segundo Diniz (2001), a partir desse governo foram desencadeados os primeiros processos para a redução do estado e da sua capacidade regulatória diante da sociedade e da economia, rompendo com o passado intervencionista que foi característica do modelo da industrialização substitutiva de importações e do desenvolvimentismo dos governos militares, no período de 1964 a 1985. Tal esforço reformista segue nos governos seguintes.

No governo Fernando Henrique Cardoso havia o intuito de suplantar a Era Vargas e os entraves da atual ordem. A partir de uma série de reformas constitucionais foi aberto o caminho para a reestruturação da ordem econômica e para uma nova organização da sociedade e do estado. Somente no final da década de 1990 que a reforma do estado adquiriu consistência. Entretanto, as reformas realizadas no decorrer da década como as privatizações, a liberalização comercial e a abertura econômica foram eficientes para o rompimento com a ordem anterior, conforme apresenta Diniz (2001), mesmo que não tenham sido capazes de realizar a ruptura esperada por seus idealizadores.

A primeira geração das reformas voltou-se para a abertura dos mercados, para a desregulamentação e privatização das empresas estatais. A abertura dos mercados gerou conseqüências à economia brasileira: aumento do volume de importações, que acabou gerando enorme déficit da balança comercial e provocando diminuição do volume da reserva econômica nacional, além disso contribuiu para a entrada de capital externo, sobretudo o capital financeiro que, pela sua volatilidade, fragilizou a economia nacional. A segunda etapa das reformas implicou na tentativa de construção e reconstrução de suas capacidades administrativas e institucionais. A capacidade administrativa tratou da busca de instrumentos voltados para aumentar o desempenho dos organismos públicos com vistas à obtenção de resultados e à satisfação dos cidadãos que utilizavam os serviços públicos. A capacidade institucional buscou incentivos que aumentassem os estímulos para a cooperação, formação e implementação sustentada das decisões governamentais (SOUZA; CARVALHO, 1999).

O processo de reforma do estado o deixou mais restrito, sobretudo nos serviços públicos e na atuação na área social e não a interferir na economia, enquanto que o mercado é

fortalecido. Contudo, segundo Cohn (1995), no Brasil, em virtude da acentuada desigualdade social, existem alguns impasses para a execução desse princípio, pois o estado, em alguma medida – mesmo que seja de forma insuficiente e ineficaz – precisa atuar na área social. Isso aconteceu na década de 1990, quando ocorreu uma diversificação da atuação na área social. Porém, não houve inovação na forma de enfrentar a questão social.

O discurso preponderante a partir da década de 1990 atribuiu a crise do estado ao seu tamanho e ao déficit público. Sendo assim, a maneira de reverter tal quadro perpassava pela redução do estado, sobretudo no aspecto social e, dessa forma, as aplicações na área social são tomadas como gastos.

1.3 CRESCIMENTO ECONÔMICO E DESIGUALDADE SOCIAL: COMO SE APRESENTAM AS POLÍTICAS SOCIAIS NESSE CONTEXTO?

O foco desta investigação concentra-se em uma análise das políticas sociais para a educação, mais especificamente para a alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, não é possível concebê-las de forma estanque, sobretudo pelo perfil sócio-econômico dos participantes dessas ações, que na sua maioria integram ou poderiam integrar outros programas sociais. Tendo em vista esses elementos, cabe também pensar em que medida existe uma interligação entre os diferentes programas sociais, além de analisar qual é a natureza dos mesmos, suas contradições e complementações. Considerando, por exemplo, que a forma como a gestão governamental está organizada dificulta a comunicação entre as diferentes políticas sociais. Relacionado a isso, podemos encontrar dois fatores principais. Primeiro, a forma de organização dos setores que são responsáveis pelas políticas sociais apresentam um grau restrito de diálogo. Isso pode ocorrer pela disputa que há entre os ministérios, por exemplo, em virtude das coalizões políticas, nas quais cada ministério pertence a um partido distinto e esse termina por apropriar-se das ações que lhes são atribuídas para beneficiar a sua legenda. Sendo assim, cada área do governo, em alguma medida, age de forma isolada. Conforme destacam Loureiro e Abrucio (1999), o presidencialismo no Brasil assume características como a necessidade do presidente de construir o seu gabinete não a partir do partido majoritário ou coalizão vencedora, mas das necessidades que surgem dos arranjos burocráticos que sustentarão o seu projeto. Dessa forma, estarão em jogo muitos interesses e surge uma disputa em relação a eles, considerando que aqueles que obtiverem

maior sucesso nessas disputas terão maiores ganhos políticos. Autores como Motta (2007) ainda afirmam que o componente do personalismo ainda está presente nas administrações públicas e reforça a ação de grupos que visam à manutenção dos seus interesses. Dessa forma, determinados grupos agem de maneira a controlar estruturas burocráticas de governo evitando que políticas sociais contrárias aos seus interesses sejam aprovadas.

O segundo elemento a exercer influência na dinâmica das políticas sociais é a relação entre as decisões para a sua implementação e a sua dependência das instituições responsáveis pela economia como o Banco Central e o Ministério da Fazenda, que são tidos como órgãos regidos pelo aspecto técnico e com autonomia. Entretanto, isso não é o que ocorre, pois há ali também relações entre grupos de interesses e é constante a necessidade de escolher prioridades. Esses espaços são permeados por “técnicos especializados que agem politicamente, levando em conta interesses, orientações teóricas, políticas e mesmo ideológicas” (LOUREIRO; ABRUCIO, 1999, p. 72). Sendo assim, eles participam do processo decisório direcionando os recursos públicos com a articulação de idéias e interesses para a formulação das políticas sociais.

As relações políticas exercem influência na comunicação entre as diferentes políticas sociais. Assim, fica limitada a comunicação entre áreas importantes, considerando que em virtude da realidade social brasileira a eficácia das políticas sociais pode estar relacionada a um determinado nível de diálogo e se não estabelecermos redes, por exemplo, entre políticas de geração de trabalho e educacionais com as de distribuição de renda pode ocorrer um ciclo de dependência, além de políticas ineficazes. É tendo em vista essa discussão que apresentamos alguns dados sobre a realidade brasileira atual.

Segundo análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007), o grau de desigualdade de renda no Brasil foi alterado entre os anos de 2001 e 2005, o que contribuiu para diminuir a pobreza, mesmo ocorrendo em um período de relativa estagnação da renda *per capita*. Todavia, os índices de desigualdade no país continuam extremamente elevados.

Um quarto da queda na desigualdade no período indicado tem origem na renda não derivada do trabalho, enquanto a renda derivada do trabalho é responsável por três quartos. Assim, o principal responsável pela alteração no índice de desigualdade foi o trabalho (SOARES, 2007). Nesta pesquisa a renda não derivada do trabalho é composta pelas transferências governamentais e privadas que também incluem aposentadorias e pensões públicas ou privadas e ainda pelos rendimentos dos ativos da família como aqueles obtidos através de aluguéis e aplicações financeiras. Além dessas, a renda por adulto de uma família é

composta pela remuneração advinda do trabalho. Parte significativa da queda na desigualdade de renda nesse período foi explicada por mudanças na distribuição da renda por adulto que é descrita pelo Ipea como a soma da renda derivada e não derivada do trabalho por adulto.

O Brasil ainda apresenta altos índices de desigualdade. Entretanto, a importância da recente alteração no índice de desigualdade está mais atrelada a sua natureza. Em situações anteriores quando isso ocorreu, o instrumento dominante foi o crescimento. Nos últimos anos, a queda na pobreza está atrelada à redução no grau de desigualdade.

Entre os anos de 2001 e 2005, no Brasil, assistimos a um crescimento anual de 0,9% da renda nacional, porém, os mais ricos perderam. A taxa de crescimento anual da renda dos 10% e dos 20% mais ricos foi negativa (- 0,3% e - 0,1%, respectivamente). Então, para a renda nacional ter crescido, os mais pobres necessariamente devem ter ganhado. De fato, a taxa de crescimento da renda dos 10% mais pobres atingiu 8% a.a. Dado o crescimento da renda nacional, se os mais ricos não tivessem perdido, o ganho dos mais pobres deveria ter sido menor do que o observado (BARROS et al., 2007).

A diferença marcante desse período em relação aos demais momentos em que a pobreza também foi reduzida refere-se ao fato de que o motor que a gerou foi a redução da desigualdade e não o crescimento econômico. Por meio de tais informações, há a indicação de que apenas o crescimento não é suficiente para o combate à pobreza, mesmo sendo importante, pois mesmo não ocorrendo crescimento é possível enfrentar a pobreza com a redução das desigualdades, se ocorrer a distribuição de renda.

Caso a desigualdade entre 2001 e 2005 não tivesse se reduzido, a pobreza teria caído apenas 1,2 p.p., em vez dos 4,5 p.p. efetivamente observados. Já a extrema pobreza teria caído somente 0,6 p.p. Portanto, 73% da queda na pobreza e 85% da queda na extrema pobreza nesse quadriênio devem-se à redução na desigualdade. Para alcançar a mesma queda na pobreza, contando apenas com o crescimento, seria necessário aumentar a renda de todas as famílias em 14,5%. E para alcançar a mesma queda na extrema pobreza, seria necessário um crescimento de 22%. De fato, 1 p.p. de redução na desigualdade substitui 2 p.p. de crescimento para combater a pobreza (BARROS et al., 2007).

Partindo da realidade apontada, observamos que as políticas quando são articuladas podem ser mais eficazes. Muitos estudos têm demonstrado interesse em discutir a questão do distanciamento entre a dinâmica de acumulação do capital e as demandas sociais. Segundo Fleury (2007), parece não ser mais provável a articulação entre políticas sociais e econômicas, ou quando ela pode ocorrer há uma rearticulação não virtuosa, na qual a lógica da acumulação determina o formato das políticas sociais. Tal situação pode ser identificada através da privatização e mercantilização dos serviços sociais. A autora destaca alguns impactos relacionados a essa discussão. Por um lado, a individualização dos riscos que afeta tanto aos

que podem se movimentar no mercado de bens e seguros, quanto aos que recorrem às políticas sociais. Em outra direção temos a redução do papel do estado, que tem focalizado seus recursos em projetos para a população mais vulnerável, visando à redução da pobreza e da desigualdade. Tais medidas representam a introdução da pobreza na agenda política. Atrelado a isso, ainda existe a dependência do estado em relação a financiamentos externos para fomentar projetos sociais, o que leva a uma lógica fragmentada e descontínua. Estaríamos diante da ausência de um projeto nacional de desenvolvimento sustentável, que assegurasse uma inserção vantajosa e soberana na economia globalizada.

Afonso (2007) aponta que temos conseguido sucesso na melhoria do bem-estar social, sobretudo na redução da pobreza e da desigualdade social. Depois da implementação do real, o governo adotou uma postura mais ativa na formulação e implementação das políticas sociais individuais, da previdência à transferência de renda aos mais pobres. Mas, mesmo com todos os avanços, os indicadores sociais brasileiros ainda ficam aquém dos registrados até em economias mais pobres da região. Dessa forma, vale ressaltar, como coloca o autor, que a sociedade brasileira parece não conseguir conciliar boas políticas econômicas e sociais.

Segundo Dowbor (2007), tradicionalmente a desigualdade foi vista como um problema de distribuição injusta. Contudo, hoje já é possível identificar como um processo mais amplo de organização econômica. Não é apenas um problema ético de acesso aos bens, mas da imensa oportunidade perdida ao excluir as pessoas de uma contribuição produtiva real.

Procurando intervir nessa direção, possivelmente, alguns programas sociais passaram a atrelar a qualificação para o trabalho com a formação educacional, especialmente a de jovens de camadas mais pobres da população. A própria educação de jovens e adultos também apresenta essa característica. Se isso não é tão evidente em alguns programas de alfabetização, é possível identificar essa preocupação na rede regular de ensino, na qual parte significativa dos estudantes é jovem e retoma os estudos com a intenção de melhorar sua posição no mundo do trabalho. Contudo, nem sempre é evidente uma resposta a esse anseio por parte das instituições de ensino, que valorizam tal aspecto no discurso, mas não implementam programas específicos para tal realidade. Mas, tratando especificamente das políticas para a alfabetização, como será detalhado em capítulos posteriores, o estado não tem conseguido viabilizar propostas que consigam abarcar no ensino novas possibilidades de trabalho, nem mesmo estabelecer uma rede entre diferentes políticas sociais. Dessa forma, se as políticas sociais de forma geral não conseguem dialogar com as econômicas, o mesmo ocorre com as educacionais, ficando mais voltadas para o assistencialismo, como é o caso de programas que dão bolsa para os estudantes permanecerem na escola. É claro que os

processos que envolvem educação permitem identificar seus efeitos somente após determinado tempo da realização das ações, pois são políticas de longo prazo. Entretanto, as avaliações desses programas não têm demonstrado resultados positivos, como foi o caso do ProJovem e do projeto Escola de Fábrica, que no ano de 2007 sofreram reformulações por não estarem apresentando índices satisfatórios.

Segundo Abranches (1994), a política social é uma espécie de reflexo político das relações econômicas. Seu papel é de intervir nos desequilíbrios gerados pela distribuição desigual.

A ação social do estado diz respeito tanto à promoção da justiça social, quanto ao combate à miséria, embora sejam objetivos distintos. No primeiro caso, a busca da equidade se faz, comumente, sob a forma da garantia e promoção dos direitos sociais da cidadania. No segundo, a intervenção do estado se localiza, sobretudo, no campo definido por escolhas políticas quanto ao modo e ao grau de correção de desequilíbrios sociais, através de mudanças setoriais e reformas estruturais baseadas em critérios de necessidade (ABRANCHES, 1994, p. 11).

A política tem um papel fundamental nessas relações, pois é ela que define as opções disponíveis de ação e as direções plausíveis de intervenção estatal. Nesse contexto de decisões são as políticas redistributivas que causam maior polêmica. A política social, na perspectiva de Abranches, envolve intervenções independentes do mercado. Não pode ser submetida a preferências definidas pelo mecanismo de preços, nem avaliada por critérios de mercado. Caso isso ocorra, privatiza-se, deslocando o foco de seus objetivos, que deve ser o aspecto social. O autor aponta que a política social praticada na maioria dos países industrializados busca compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos, derivados de ações indispensáveis à acumulação de outras políticas governamentais e do próprio progresso que, ao induzir mudanças, pode colocar certos grupos em situação de dependência. É nesse momento que passam a atuar os programas que procuram compensar a perda ou inexistência de renda. Aqui também podemos identificar a interseção entre política social, garantindo os padrões mínimos de existência, e a política de redução da pobreza que objetiva retirar da condição de miséria aqueles que não conseguiram alcançar o mínimo para a sobrevivência.

A política social desenvolvida pelo estado atua em duas dimensões: a primeira age nos problemas que reduzem as capacidades das pessoas para obter renda suficiente, por exemplo, no caso da velhice ou invalidez. Enquanto a segunda, em situações transitórias coletivas ou individuais como desemprego, acidentes e doenças. No entanto, a política de combate à pobreza estruturalmente enraizada tem outra natureza. O objetivo é eliminar a destituição em

um espaço de tempo definido, incorporando aqueles despossuídos de renda. Entretanto, nem medidas macroeconômicas, nem políticas sociais convencionais conseguem atingir os núcleos mais resistentes da miséria. As pessoas em estado de absoluta pobreza estão aprisionadas em uma cadeia de privações, oriundas da própria operação da ordem social e econômica que reduz suas chances reais de acesso a recursos que torne possível sair da condição de miserável (ABRANCHES, 1994).

É nesse sentido que identificamos a importância da interligação entre programas sociais, pois aquelas pessoas que se encontram em uma situação de extrema vulnerabilidade social não têm vínculos que permitam por si só buscar alternativas. Portanto, é importante a existência de redes de programas que possibilitam o encaminhamento de um a outro, o que nem sempre ocorre, sobretudo, quando tratamos dos ligados à esfera educacional. Nesse sentido, também é possível discutir as políticas sociais de cunho emancipatório, que possam permitir o reconhecimento e a concretização dos envolvidos como cidadãos para que encontrem alternativas às condições em que estão inseridos.

1.4 COMO SÃO IMPLEMENTADAS AS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL?

A desigualdade social presente no Brasil e a maneira como a sociedade se organiza estruturam-se de forma que as políticas sociais são criadas para amenizar as extremas desigualdades e assegurar a coesão social. Tais políticas também teriam o papel de interferir na mobilidade, fazendo com que a origem social de cada pessoa não se coloque como limitação na trajetória social (SOBOTTKA, 2006). Conforme aponta Souki (2006), partindo da análise dos estudos de Reis (2000), a partir da década de 1990 as elites passam a demonstrar preocupação com a desigualdade social, sobretudo, porque simbolizava uma ameaça à manutenção da ordem e da segurança, além de colocar seus projetos em risco.

Tal análise permite nos aproximarmos da abordagem apontada por Jessé Souza (2003), que trata da legitimação da desigualdade e isso permite que o seu caráter seja aceitável. Essa visão estaria calcada no conceito de “ideologia do desempenho”. A noção de ideologia do desempenho baseia-se na tríade qualificação, posição e salário. A combinação desses três elementos faria do cidadão um ser completo e legitimado socialmente e aqueles que têm acesso precário ou nem chegam a tê-lo são explicados pelo fracasso pessoal. Esse mesmo

princípio do desempenho é que, muitas vezes, orienta a ação, a busca de possíveis alternativas.

A situação dos participantes dos programas de alfabetização de jovens e adultos nos permite identificar que os envolvidos são colocados em uma situação de subcidadania e eles mesmos passam a se perceber dessa forma, não se reconhecendo como cidadãos. A condição de analfabeto reserva a eles uma determinada posição social, no que se refere à cidadania. São as concepções de lugar ocupado por eles que definem a formulação das políticas sociais. Assim sendo, cabe uma leitura sobre diferentes concepções de políticas sociais.

1.4.1 Diferentes concepções sobre políticas sociais

Analisar a constituição de políticas públicas pressupõe dispor de um arsenal teórico e conceitual. Esse campo conta com diversas abordagens, cada qual com elementos diferenciados. Estado e governos ou administrações públicas parecem ser os primeiros atores que aparecem ao tratar de tal tema. Entretanto, tão importante quanto eles são os contemplados pelas mesmas. A inclusão daqueles que fazem parte das públicas políticas assume uma importante relevância a partir do momento em que tratamos de processos que pressupõem emancipação e cidadania, conceitos esses que são a base para a investigação da qual tratamos aqui. Se importante é analisar as políticas públicas a partir do seu processo de constituição e da perspectiva de quem elabora, também imprescindível se faz observar a expectativa e o olhar daqueles que são atendidos por elas e que, na proposta aqui trabalhada, são ou deveriam ser co-autores do processo.

A fim de dispor de maiores elementos para pensar a constituição de políticas públicas, retomamos diferentes abordagens de como esses processos foram sendo constituídos e interpretados.

Em uma determinada forma de concepção as políticas públicas tratam dos problemas enfrentados no que se refere à exclusão social, os quais seriam decorrência de falhas no funcionamento do mercado (W. SANTOS, 1994). Pensando dessa forma, a partir do momento em que conseguíssemos encontrar soluções para as conseqüências das falhas alcançaríamos a solução dos problemas. Nesse sentido, política social seria tudo o que tem por objeto ações para atenuar os antagonismos dos problemas sociais. É bastante presente também a idéia de

que a política social atua em um campo de conflito entre as classes trabalhadoras e as demais classes, bem como na incorporação das classes trabalhadoras ao sistema social e político.

Demo (1999) identifica que as políticas sociais são tomadas como medidas que se encerram em mera distribuição, o que implica como consequência o estabelecimento na base das “sobras” e, dessa forma, apenas ameniza situações e não interfere nas causas. Um elemento ainda mais prejudicial acarretado por tal concepção é a de não tratar o beneficiário como agente principal do projeto de enfrentamento das desigualdades, tornando-o “alvo” das distribuições. Para o autor, essas políticas deveriam agir na raiz dos problemas, evitando que eles se desenvolvessem. A política social apresenta três aspectos fundamentais que são o caráter assistencial, o sócio-econômico e o das políticas participativas.

Considerando que em uma sociedade desigual as oportunidades estão ligadas ao grupo dominante, então a política social tem o papel de ser equalizadora de oportunidades e emancipatória. Sendo assim, o aspecto econômico deveria estar atrelado ao político e o processo de emancipação ligado ao elemento econômico, voltado para a auto-sustentação e para a cidadania dos envolvidos.

Conforme Demo (1996), a política social é um planejamento ou ações desenvolvidas, tanto por parte do estado quanto por parte das instituições privadas que tenham alcance social, no sentido de refletirem em um ou vários segmentos da sociedade. Dessa forma, nem toda a política social precisa ser estatal. Algumas experiências demonstram que há uma tendência de agregação entre diferentes esferas nessas ações. Uma abordagem sobre tal aspecto pode ser encontrada nos escritos de Hermílio Santos (2005), que analisa experiências dessa natureza denominando-as como “redes de políticas públicas”. Segundo o autor, “por rede de políticas públicas entende-se a caracterização geral do processo de formulação de políticas na qual membros de uma ou mais comunidades de políticas estabelecem uma relação de interdependência” (H. SANTOS, 2005, p. 62). Tal abordagem tem a preocupação de contemplar a participação dos diferentes atores que estão envolvidos no processo e a relação estabelecida entre eles. Assim, sociedade civil e estado são parceiros na execução das políticas sociais.

Entretanto, não há consenso sobre tal questão. Rummert aponta que essa forma de organização de projetos

executa um duplo movimento de terceirização em que, por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo [...] e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos, em relação à força de trabalho, e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia (RUMMERT, 2005, p. 309).

Isso pode ser evidenciado no tipo de organização dos programas de alfabetização de jovens e adultos, pois a partir do momento em que o estado transfere o poder de execução do projeto para outras instituições ele permite que elas façam a sua organização de maneira que responda aos seus próprios interesses. Essa tem sido a tendência de estruturação das políticas sociais mais recentes e se coloca de forma que torna difícil compreender as políticas sem tais parcerias. Contudo, a questão que se apresenta é sobre as possibilidades de acompanhamento desse processo e como as instituições parceiras se apropriam dos projetos. A participação foi retirada dos que estão na base e repassada a esses parceiros e, se por um lado, temos nesses a possibilidade de uma proximidade maior, pois esses estão mais perto dos grupos beneficiados, por outro lado, eles podem se apropriar dos programas da forma como considerarem mais conveniente, tanto é que em muitos casos o promotor das políticas – o estado – sequer é identificado como parte integrante do processo.

Coimbra (1994) analisa as principais abordagens sobre políticas sociais. Entre elas encontramos as seguintes: a teoria da cidadania, a abordagem marxista, a perspectiva do serviço social, a funcionalista, a teoria da convergência, as teorias econômicas e o pluralismo.

Na teoria da cidadania a compreensão da política social está relacionada à concepção de cidadania, sobretudo, à definição feita por T. H. Marshall, dividindo-a como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais. A descrição feita por Marshall aplica-se à Inglaterra, assim sua cronologia não pode ser estendida a outros contextos, pois em muitos países o desenvolvimento não seguiu a ordem descrita no que se refere aos direitos e também não é possível prevermos uma seqüência nesses períodos. É no que tange aos direitos sociais e à cidadania social que está a maior contribuição de Marshall para a abordagem da política social. Marshall coloca esse tema em uma posição prestigiosa. Para ele os serviços educacionais e sociais deveriam encontrar-se no mesmo patamar de outras instituições valorizadas da sociedade contemporânea como a imprensa livre, o sistema de justiça e os parlamentos de representação universal.

Um dos problemas que Coimbra encontra na teoria da cidadania deriva da falta de precisão no que se refere aos “direitos sociais”. Também tende a ser bastante atrelada às instituições e aos serviços sociais existentes em cada contexto. Por outro lado, acaba por ter uma ausência conceitual, pois ao mesmo tempo em que a teoria da cidadania inova ao aproximar o conceito de política social ao de direitos sociais, torna-se impreciso pela definição vaga de direitos sociais. Dessa forma, a maior contribuição de Marshall foi a noção de

igualdade, inseparável da idéia de cidadania. O conceito de cidadania não implica apenas em ter direitos, mas esses devem ser iguais e o acesso deve ser, no mínimo, tolerável.

Uma segunda abordagem analisada por Coimbra é o marxismo. Para essa concepção o bem-estar não é concebido na ordem capitalista. No século 20 as idéias de Marx sobre política social tanto foram preservadas quanto modificadas pelos autores marxistas. Mas, vale lembrar que muitos ignoravam o tema. Alguns textos produzidos até a década de 1970 identificavam uma funcionalidade para o capitalismo. Há aqui uma revisão da posição de Marx. Com isso a política social passa a ser compreendida como útil e funcional para o capitalismo. Segundo Coimbra, tal visão não é capaz de definir política social ou nem mesmo diferenciá-las.

Conforme Coimbra, uma terceira forma de classificação das políticas sociais é o que chama de a perspectiva do serviço social, a qual está voltada para o empírico e o pragmático, estudando os problemas sociais, através de uma abordagem reformista e dificilmente preocupada com teorizações. Tem como objetivo primeiro a melhoria social, através da prática. Quanto à abordagem funcionalista, afirma Coimbra que seus pensadores pouco dedicaram atenção às políticas sociais, mas é importante estudá-la enquanto abordagem porque a concepção de sociedade funcionalista não comporta instituições de política social e porque tal vertente tem influência significativa na perspectiva do serviço social. Na visão de Parsons a política social faria parte de um “sistema integrativo”, isto é, um conjunto de elementos que mantém a harmonia e a solidariedade em uma determinada sociedade. Assim, a função da política social seria aumentar a integração social. Tal objetivo seria alcançado, primeiro, garantindo o *status quo*, mantendo a ordem e, segundo, integrando através dos sentimentos de solidariedade. Na sociedade moderna a política social estaria desempenhando o papel que pertencia à família e à religião. Como uma variante do modelo funcionalista encontramos a teoria da convergência, com algumas diferenciações, pois esta é mais específica, mostrando que é tarefa das sociedades modernas o desenvolvimento econômico e industrial, assim, política social não se constitui em ideologia, em conflitos sociais e nem em cultura, porém em tecnologia.

Conforme o que demonstra Coimbra, os processos de industrialização conduzidos pelas classes médias caminham em direção a políticas sociais restritas e residuais, ao passo que encontramos políticos paternalistas quando quem está a frente são grupos tradicionais ou dinásticos. Conforme o autor, isso remete a um problema dessa teoria de não tomar todas as situações geradas pela industrialização como uma possibilidade de problema que demanda resposta do governo. Por tal motivo e pelo privilégio da dimensão tecnológica há limitações na teoria da convergência.

Coimbra analisa as teorias econômicas da política social partindo das análises feitas por Gough que possuem três variantes. Primeiro, as teorias econômicas do bem-estar; segundo, os escritos de liberais como Friedman e, terceiro, com seus estudos macroeconômicos sobre gasto público. Elas não podem ser consideradas diretamente como teorias de política social. Já Friedman trata as políticas sociais propondo, inclusive, a sua redução.

Para ele, a constatação do crescimento e expansão da política social nas últimas décadas é motivo de tristeza pois tais fenômenos estariam conduzindo à perda de dinamismo econômico, à inchação desmesurada do aparelho estatal e à diluição da operosidade e das motivações para o trabalho. Em raros momentos Friedman se preocupa em explicar a política social, preferindo condená-la (COIMBRA, 1994, p. 99).

O pluralismo é típico da ciência política, tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa. Concebe a política como

uma arena onde uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas, se encontra para transacionar. Essas interações, por sua vez, são vistas como envolvendo o emprego de recursos de várias ordens, sendo a força apenas um dentre eles (COIMBRA, 1994, p. 97).

Tal abordagem diferencia-se muito, por exemplo, da concepção marxista, a qual não concebe a política social, especialmente determinada pela economia, que tem como agente as classes sociais, enquanto que o pluralismo vê a política social como autônoma, pois não sofreria influência de apenas um fator. Hall é um dos pensadores relevantes dessa corrente, desenvolveu estudos sobre políticas sociais a partir de estudos de caso e sem generalizações, tentou ainda aplicar algumas categorias marxistas. Sua abordagem foi denominada de pluralismo limitado, porque o processo de tomada de decisão é pluralista, mas há limites para a formulação das políticas. Essa corrente não é adequada para explicações generalizantes e estruturais.

As abordagens mais próximas da Ciência Política enfatizam as relações institucionais e as relações de poder que fazem parte da elaboração e implementação das políticas públicas. A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina nasceu nos Estados Unidos, sem estabelecer relações com bases teóricas sobre o papel do estado, enfatizando estudos sobre a ação dos governos e compondo uma subárea da Ciência Política. Essa tendência rompeu com a tradição européia, que se concentrava na análise sobre o estado e o governo - principal responsável pela elaboração das políticas públicas. Conforme aponta Celina Souza (2006), é possível encontrarmos a visão de que as políticas públicas são como um sistema no qual há uma relação entre formulação, resultados e ambiente. Políticas públicas receberiam inputs partidos da mídia e dos grupos de interesses, que influenciam seus resultados e efeitos. Nessa

relação há necessidade de diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo, o que é conceituado como *policy analysis* (análise de políticas públicas).

Policy analysis compreende os conceitos de *policy* (conteúdo da política), de *politics* (processos políticos) e *polity* (instituições políticas), *policy networks*, *policy arena* e *policy cycle*. *Policy network* são as interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo, do legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada *policy*. O conceito de *policy analysis* foi criticado pela falta de teorização e seu arcabouço foi elaborado para os países industrializados. Assim, Frey (2000) defende que as peculiaridades socioeconômicas e políticas dos países em desenvolvimento não podem ser tratadas apenas como fatores específicos de “*polity*” e “*politics*”. Para tanto, é preciso uma adaptação dos instrumentos.

Para a análise de políticas públicas as *policy networks* ou *issue networks* têm importância enquanto fatores dos processos de conflito e de coalizão na vida político-administrativa. *Policy arena* refere-se aos processos de conflito e de consumo dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, regulatório ou constitutivo. As políticas distributivas apresentam um baixo grau de conflito dos processos políticos; distribuem vantagens e privilegiam certos grupos ou regiões e assim geram impactos mais individuais. Essas *policy arenas* caracterizam-se por consenso e indiferença amigável, beneficiam grande número, mas em escala relativamente pequena. Enquanto que as políticas redistributivas são conflituosas, pois promovem o deslocamento consciente dos recursos e são mais abrangentes, pressupondo perdas para determinados grupos sociais e ganhos para outros, mas que podem ser incertos. As políticas regulatórias trabalham com ordens e proibições, decretos e portarias, ainda são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Os custos e benefícios não são determinados de antemão, dependendo da configuração concreta das políticas. As políticas constitutivas ou estruturadoras determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos de conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias. As políticas estruturadoras referem-se à criação e modelação de novas instituições, à modificação do sistema de governo ou do sistema eleitoral, à determinação dos processos de negociação, de cooperação e consulta entre os atores políticos.

São muitas as definições de políticas públicas, encontramos ainda aquelas que centram o olhar na solução dos problemas. Entretanto, temos ainda os críticos a tal visão que afirmam esta ignorar os conflitos referentes às idéias, aos interesses, às decisões governamentais,

deixaria também de fora as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

Mesmo com as diferentes abordagens, essas definições “assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (C. SOUZA, 2006, p. 25). Dessa forma, uma teoria consistente sobre política pública implicaria em trabalhar com diferentes concepções construídas ao longo do tempo na Sociologia, na Ciência Política e na Economia e, assim, explicar as inter-relações entre estado, política, economia e sociedade.

Para fins deste estudo, compreendemos políticas sociais como aquelas ações que são propostas pelo estado de forma única ou em parceria com setores da sociedade. Tal concepção pressupõe os conflitos existentes entre os diferentes envolvidos no processo, tanto entre as diversas dimensões dos governos, expressas através de seus vários setores, quanto entre o estado e a sociedade, quando parceiros nas ações. Nessa perspectiva tem relevância uma possível dimensão emancipatória que possa ser encontrada na implementação e execução das políticas sociais, pois partimos do princípio de que a eficácia dessas políticas depende da possibilidade de participação dos envolvidos tomando decisões sobre as ações e formas mais adequadas para a efetivação dos seus direitos enquanto cidadãos.

1.4.2 Um panorama das políticas sociais brasileiras

O processo de formulação e implementação das políticas sociais brasileiras indica um percurso que vai desde a centralização das decisões e ações em contextos de autoritarismo até modelos descentralizados que caminham em direção a uma menor participação do estado ou “terceirização” do seu papel, a partir do momento em que transfere as suas tradicionais atribuições a outras instituições como as organizações não governamentais (RUMMERT, 2005; TEODÓSIO, 2002). Após o processo de democratização, depois do regime militar, o desenvolvimento de modelos descentralizados de políticas sociais assumiu um importante destaque. Em um primeiro momento esse processo caracterizava-se pela descentralização financeira e de gestão do governo federal para os estaduais e municipais (ARRETCHE, 1996). Entretanto, nos últimos anos há um movimento que indica para uma forma de descentralização

que não se restringe apenas à dimensão da esfera pública, mas estende-se para a privada seja ela com ou sem fins lucrativos.

As primeiras iniciativas que indicavam para a formação do estado de bem-estar social brasileiro caracterizavam-se pelo controle dos movimentos de trabalhadores, pois a partir dessas ações era possível antecipar possíveis demandas dos mesmos e reduzir a sua mobilização. Medeiros (2001) afirma que é a partir de 1930 que fica evidenciada a constituição do estado de bem-estar social brasileiro com políticas sociais conservadoras, marcadas pelo autoritarismo expresso na repressão aos movimentos de trabalhadores. O estado de bem-estar social surge a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político, que se resumia à regulação dos aspectos relacionados à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia e estava atrelado à criação de leis relacionadas às condições de trabalho e à venda da força de trabalho. Tal processo se deu após a transição da economia agrário-exportadora para a urbano-industrial, a partir da década de 1930. As mudanças institucionais desse período visavam fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento da indústria. Assim, as medidas de centralização das ações estatais promovidas objetivavam a integração da economia nacional e a regulamentação dos fatores de produção. O princípio desse movimento no Brasil ocorreu de forma diferente do restante do mundo, onde a sua configuração estava relacionada pelo padrão e nível de industrialização ou modernização, pela capacidade de mobilização dos trabalhadores, pela cultura política, pela estrutura de coalizões políticas e pela autonomia da máquina burocrática em relação ao governo.

Medeiros (2001) ainda aponta que o caráter redistributivo limitado do estado de bem-estar social brasileiro é analisado a partir de duas matrizes. A primeira delas indica a falta de autonomia da burocracia e a segunda trata do poder político dos movimentos de trabalhadores.

Por um lado, a falta de autonomia da burocracia foi um dos elementos que reduziu a capacidade redistributiva do Welfare State no Brasil, visto que os funcionários públicos constituíam um grupo comprometido com o governo, que, por sua vez, era resistente à promoção de gastos sociais progressivos em detrimento de seus interesses corporativos. Por outro lado, a combinação de autoritarismo com forte segmentação no mercado de trabalho, presente em boa parte da história recente do país, limitou a capacidade de os movimentos de trabalhadores influenciarem positivamente a sistematização de programas sociais generalizados a toda a população e sem caráter populista (MEDEIROS, 2001, p. 5-6).

Durante o Estado Novo, a dimensão autoritária que o estado assumiu reprimiu os movimentos sociais e centralizou o poder de decisão sobre as políticas sociais. Entre 1945 e 1964 o Brasil passou por uma fase de democracia populista. Após a fase de consolidação

inaugurada pelos governos militares, a partir de 1964, o estado de bem-estar social alterou o seu caráter populista e passou a caracterizar-se por uma natureza compensatória – buscando diminuir os efeitos do modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas - e outra produtivista, que procurava contribuir com os elementos fundamentais para o crescimento econômico como a qualificação de mão-de-obra. A melhoria da área social seria alcançada a partir do crescimento econômico. O modelo adotado pressupunha a acumulação da renda, para assegurar o crescimento e somente após isso redistribuí-la. Contudo, tal perspectiva apresentou custos sociais e visando compensá-los foram implementadas políticas sociais de cunho assistencialista. Foram desenvolvidas ações mais abrangentes e maiores recursos investidos nas políticas sociais, possibilitados por uma base financeira e administrativa calcada em um aparato estatal centralizado. Tal característica estimulou a participação da iniciativa privada nesse campo de atuação, assumindo espaço em campos como educação, saúde, habitação e previdência.

A privatização da política social criou uma tensão entre os objetivos redistributivistas e as necessidades do processo de acumulação. Se, por um lado, favoreceu sua expansão, por outro, tornou-a regressiva, transferindo recursos para estratos de maior renda. Em razão de sua maior capacidade de mobilização política e, portanto, de influenciar as decisões do poder público, esses interesses políticos e particulares, produzindo ações ineficazes, ineficientes e regressivas (MEDEIROS, 2001, p. 15).

O período que compreendeu o regime militar brasileiro foi marcado pela implementação de políticas sociais conservadoras caracterizada por elementos como a centralização dos processos decisórios, a privatização do espaço público, expansão da cobertura e reduzido caráter redistributivo (FAGNANI, 1999). No limiar dos anos 1980 as políticas sociais brasileiras ainda apresentavam características como um alto grau de centralização política e financeira no âmbito federal, fragilidade regulatória e de implementação das políticas nos níveis subnacionais de governo, corporativismo e uma frágil participação da sociedade na implementação dos programas (DRAIBE, 1997). Esse último item, sobretudo continua sendo um desafio atual.

Após o regime militar, toma forma o debate sobre as reformas nas políticas sociais, partindo de princípios norteadores como a descentralização dessas ações, o resgate da dívida social e a participação social e política (ARRETCHE, 1996). Ainda nesse período ocorreram dois movimentos. Um deles progressista que pretendia a implementação de uma agenda de reformas que resultou na promulgação da Constituição de 1988. O segundo movimento, caracterizado como conservador, reagia a tais medidas e isso se intensificou, já que estas forças permaneceram no poder (FAGNANI, 1999). Contudo, a partir de 1993 surgem algumas inovações nas políticas sociais como a descentralização, a articulação entre programas e a

parceria entre governos e movimentos sociais. Conforme Draibe (1998), as políticas sociais transitaram de uma visão na qual eram entendidas como uma forma de atender aos pobres através de ações assistenciais de emergência, o que poderia ser feito de maneira isolada pelo estado ou em parceria com organizações filantrópicas, para uma compreensão na qual as políticas sociais estariam associadas à garantia dos direitos sociais básicos. Contudo, há controvérsias a respeito de tal visão. Autores como Fagnani (1999) defendem a idéia de que mesmo com um discurso distributivista as políticas sociais são conduzidas pelo governo federal de forma incompatível com as medidas macroeconômicas. Cohn (2000) também apresenta críticas, afirmando que as inovações federais da segunda metade da década de 1990 configuram um desmonte do modelo getulista sem superar o padrão tradicional de ação em relação à questão da pobreza.

Ao analisar o desenvolvimento das políticas sociais brasileiras, Medeiros (2001) compara-as a dois modelos macroeconômicos. Por um lado, relaciona ao modelo de substituição de importações – entre 1930 e 1980. Nesse momento “o estado assumiu uma posição de regulação, intervenção, planejamento, empreendimento e assistência social para sustentar um modelo de desenvolvimento voltado para dentro cujo motor era o mercado interno” (MEDEIROS, 2001, p. 20). As políticas sociais, por sua vez, colaboraram para consolidação de uma classe média com poder de compra e agravando as desigualdades na distribuição de renda. Por outro lado, houve o período pós-ajuste, após a década de 1980, no qual as políticas sociais são guiadas pelos objetivos de “equilíbrio e manutenção da economia, redução da inflação, desestatização, orientação aos mercados externos (aumentos de exportação), aumento da competitividade industrial, redução das barreiras comerciais e modernização do aparelho de estado e do sistema financeiro” (MEDEIROS, 2001, p. 20).

Para Draibe (1997), as principais transformações nas políticas sociais após a década de 1980 podem ser identificadas como a descentralização dos serviços sociais, um aumento na participação social identificado em algumas novas formas de programas sociais e as parcerias entre os setores público e privado com e sem fins lucrativos. Alguns anos depois já podemos identificar com mais clareza os rumos que esses elementos conduziram as políticas sociais. A descentralização apresenta-se como uma característica importante para a implementação de políticas sociais. Embora autores como Arretche (1996) indiquem que não se pode pressupor que ela seja capaz de, por si só, resolver os problemas que caracterizavam as políticas sociais como o clientelismo, por exemplo. Afirma a autora que a descentralização é discutida na redução dos elevados graus de apropriação privada dos bens e serviços do estado, enquanto que a relação clientelista depende mais da natureza das relações entre burocracias públicas e

das possibilidades de controle efetivo dos cidadãos sobre as ações dos governos do que da escala ou nível de governo responsável pela prestação de serviços. Assim, o processo de descentralização está mais atrelado ao papel estratégico do governo federal de se colocar em um novo arranjo federativo do que de uma simples redução no seu espaço de atuação. Outro elemento importante para pensarmos são as possibilidades de participação que a descentralização pode possibilitar. As parcerias que são estabelecidas entre o poder público e a iniciativa privada ou organizações não-governamentais possibilitam uma forma de participação mais ampla dessas instituições. Entretanto, cabe observar que a participação ainda é estendida de forma restrita às bases, isto é, para aqueles a quem são destinadas as políticas sociais.

Draibe (2003) aponta que a Constituição de 1988 conduziu novas orientações para as políticas sociais. Dentre elas encontramos a noção de direito social como um fundamento da política; a obrigação do estado no processo, sendo complementada pela iniciativa privada; a descentralização e a participação social como bases para a organização das políticas sociais. Ainda assim, conforme Draibe, continuamos com o mesmo sistema tradicional fazendo com que fosse mantida a regra de “dar mais aos mesmos”. Além disso, autores como Fagnani (1999) observam que nos primeiros anos da década de 1990 a estratégia governamental para as políticas sociais é marcada por revisões, a partir do executivo federal, na Constituição recém promulgada. Essas revisões contemplam desde o descumprimento das regras constitucionais estabelecidas e do veto integral a projetos aprovados pelo Congresso até a descaracterização das propostas encaminhadas. Esse processo é interrompido com o impeachment de Collor e retomado a partir de 1993 com o ingresso de Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda, quando são intensificadas as reformas neoliberais e é interrompido o projeto de ampliação das políticas de bem-estar propostos pela Constituição de 1988 (SOBOTTKA, 2006).

As mudanças não foram concretizadas nos primeiros anos da nova Constituição e no governo Fernando Henrique Cardoso são colocadas novamente em pauta acompanhadas por um contexto de restrições fiscais que compunham o programa de estabilização e das reformas pró-mercado. Assim, as reformas nas políticas sociais que se deram a partir desse momento tanto apresentavam elementos das experiências anteriores à Constituição de 1988, quanto das ações posteriores ao período de democratização.

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Draibe, o desenho das políticas sociais voltava-se para a garantia dos direitos sociais básicos, para a igualdade de oportunidades e para a proteção dos grupos vulneráveis. Assim, as ações contemplavam as áreas tradicionalmente atendidas que são a educação, saúde e nutrição, previdência social e seguro-desemprego, trabalho, habitação e saneamento. Essas áreas ocuparam um lugar de

importante destaque na proposta. A estratégia adotada para o desenvolvimento social estaria diretamente ligada à universalização e à qualidade dos serviços sociais, bem como no seu impacto redistributivo e, dessa maneira, haveria a necessidade de uma reorganização, tornando-os descentralizados, com maior participação social e estabelecendo parcerias com estados, municípios e com a sociedade civil. Os programas que compunham a garantia da igualdade de oportunidades foram classificados como prioritários no que se refere ao financiamento, gerenciamento, monitoria e avaliação. Havia enfoque no combate à pobreza, com ações que se estendiam desde a redução da mortalidade infantil, ao desenvolvimento dos níveis educacionais, à qualificação profissional, saneamento básico, habitação e agricultura familiar. Tais ações foram lideradas pelo Programa Comunidade Solidária e avaliadas como inovadoras no que se refere à descentralização das ações. Para o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, foram realizadas algumas modificações na condução de tais políticas e isso foi mais visível nas ações de combate à pobreza, a partir de uma ênfase nos programas de transferência de renda para as famílias pobres, integrando diversos programas e não substituindo os programas universais como os de educação e saúde.

Draibe (2003) indica que no governo Fernando Henrique Cardoso as reformas compreendidas entre 1995 e 2002 não se caracterizaram pelas diretrizes da privatização dos serviços públicos. Ao contrário, afirma que “visavam a aperfeiçoamentos, reforços, aumento do seu impacto redistributivo, melhoras de eficácia, não a sua substituição ou privatização” (DRAIBE, 2003, p. 21). Isso ocorre ao passo que outros autores analisam a realidade brasileira afirmando que os serviços que tratam da pobreza e da desigualdade são abordados pela ótica da filantropia e da solidariedade social. “O avanço do ideário da ‘sociedade solidária’, como base do setor privado e não mercantil de provisão social, parece revelar a edificação de um sistema misto de proteção social que concilia iniciativas do estado e do denominado terceiro setor” (YASBEK, 2004, p. 2). Partindo dessas considerações, o que percebemos é que nos últimos anos os movimentos sociais e as organizações não governamentais passaram a atuar colaborando com o estado nas suas atribuições, especialmente em áreas nas quais há uma precarização dos serviços. Assim, os movimentos sociais além de reivindicarem por questões específicas passaram a atuar juntamente com o poder público, através de convênios com os governos em muitos programas sociais. Entretanto, se a participação destes atores já não é mais novidade, tem sido crescente a participação da iniciativa privada em parcerias com o poder público, o que gera inúmeras discussões, por exemplo, sobre a redução do papel do estado diante dos serviços sociais.

Com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva o que mais surpreendeu foi a não concretização da expectativa de que as reformas neoliberais seriam interrompidas e a atenção voltada para a prioridade nas políticas sociais (SOBOTTKA, 2006). Entretanto, estão tendo destaque as políticas de combate à pobreza. Segundo Hermílio Santos (2006), no governo Lula as políticas sociais passaram a fazer parte de diversos ministérios e secretarias com esse mesmo status. O que não ocorria em governos anteriores, como nas duas administrações de Fernando Henrique Cardoso, nas quais as ações fazendo estavam integradas em uma coordenação geral no Programa Comunidade Solidária. Segundo o autor, essa característica da organização das políticas sociais dos últimos anos ocasionou a sobreposição de funções. Um caso emblemático foi o do Programa Fome Zero que, em virtude de problemas operacionais na sua execução, as ações foram centralizadas no âmbito federal. Outra característica desse período foi a unificação de diferentes programas, inclusive os existentes em governos anteriores, no chamado Bolsa Família. “Ao estabelecer benefícios financeiros ao público-alvo interrompe o que talvez tenha sido um dos principais avanços das políticas sociais do governo Fernando Henrique Cardoso para a ampliação do exercício da cidadania: a vinculação dos benefícios sociais à educação” (H. SANTOS, 2006, p. 100).

Segundo Lavinias (2000), o Programa Bolsa Escola teve um caráter inovador, porque a partir dos seus objetivos era capaz de atacar de uma só vez os déficits de renda, de formação escolar e de cidadania. Dessa forma, apresentou uma nova configuração, ausente até então, nas políticas compensatórias, pois passou a enfrentar um conjunto de carências oculto nas políticas que prevaleceram até finais da década de 1980. Tal avaliação sobre o programa Bolsa Escola não é unânime. Conforme estudo realizado por Schwartzman (2006), as ações foram mal focalizadas, pois a maior parte dos benefícios era concedida a famílias que manteriam seus filhos na escola. A delimitação da idade foi outra questão central, porque o programa previa os benefícios para as famílias com filhos entre 06 e 15 anos de idade e que freqüentassem cursos regulares. Entretanto, no Brasil, a evasão escolar é mais significativa a partir dos 14 anos. Assim, ficavam excluídas as crianças mais velhas e aquelas que já haviam abandonado a escola. Assim, conforme Schwartzman, o Programa Bolsa Escola baseava-se no pressuposto de que as crianças não vão à escola porque precisam trabalhar, anulando a possibilidade de que isso pode ocorrer, porque o espaço escolar não é acessível e não funciona de forma satisfatória.

É possível evidenciar que o estado está transferindo aquilo que era caracterizado como suas atribuições para que outras instituições executem-nas. Em outra direção, identificamos que a partir do momento em que as instituições que se caracterizavam pela postura de

reivindicação passam a ser parceiras dos governos, recebendo recursos para a execução das atividades, elas têm o seu poder de buscar por mudanças radicais enfraquecido. Tal relação evidencia-se com a atuação das ONGs que parecem agir como organizações “neo” ou “para” em vez de “não” governamentais (ALVAREZ et al., 2000). Estamos diante de uma nova configuração nas relações entre os governos e a sociedade civil, o que passou a ter destaque a partir do momento em que se acentua o processo de privatização dos serviços públicos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS PARA A ÁREA

São recorrentes avaliações que indicam alguma ineficiência no que tange às ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, demonstrando um alto índice de evasão ou a falta de sucesso no próprio processo de alfabetização (DI PIERRO, 2005). Sabemos também que os objetivos dos alfabetizandos são muito variados e vão desde a intenção de aprender a ler e escrever até a possibilidade de pertencimento a um grupo. Outro fator que permeia essa realidade é o anseio de conseguir uma posição melhor no mundo do trabalho (UNESCO; RIO GRANDE DO SUL, 2007). Sendo assim, nos deparamos diante da possibilidade de investigar se a forma como são implementadas as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos permite uma real alteração nas condições de vida dos alfabetizandos, especialmente se considerarmos aspectos como a cidadania e a emancipação.

A realidade das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos pode ser compreendida a partir dessa discussão. Nas últimas décadas os governos têm concentrado esforços nessas políticas, partindo da concepção de que a redução do analfabetismo é imprescindível para a melhoria dos índices sociais brasileiros. Entretanto, cabe um olhar analítico nas ações que foram e estão sendo desenvolvidas para que sejamos capazes de identificar em que medida tais ações respondem aos anseios e necessidades dos envolvidos e contribuem para o aprimoramento da cidadania dos mesmos através da sua emancipação, não se reduzindo a medidas assistencialistas ou com o caráter de campanhas.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS SOCIAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O discurso que envolve a defesa dos projetos de alfabetização de jovens e adultos centra-se no fato de se constituírem como políticas que respondem a uma dívida que a sociedade tem para com os analfabetos. O analfabetismo assume diversas causas, dentre elas, as mais comuns são a desigualdade social que impossibilitou que esses cidadãos freqüentassem a escola, seja pelo fato de terem que trabalhar, seja pelo processo de exclusão

que dificultou o acesso à escola na idade apropriada e a falta de qualidade do ensino. Nos últimos anos essa questão tem sido permeada pelo discurso de que, para termos uma sociedade desenvolvida, precisamos erradicar o analfabetismo e ter uma educação de qualidade. Entretanto, isso nem sempre se efetiva na prática.

Foram desenvolvidos muitos programas dessa natureza no Brasil e no Rio Grande do Sul. Muitos deles avaliados como políticas assistencialistas e sem resultados efetivos, aumentando os índices de analfabetismo funcional³ (DI PIERRO, 2005). No entanto, existem experiências que são avaliadas como inovadoras no campo do reconhecimento dos educandos e da sua participação nesse processo (HADDAD, 2007). Recentemente também passa a ser comum encontrarmos nesses projetos o discurso pela continuidade dos estudos e pela qualidade do ensino, além do acesso à educação. Contudo, quanto a esses dois últimos aspectos cabe ainda um estudo mais detalhado.

É diante de uma realidade de exclusão social que compreendemos o processo em que estão inseridos, na sua maioria, os estudantes que constituem a Educação de Jovens e Adultos. Assim, esta questão pode ser melhor elucidada se analisarmos considerando o processo de formação da sociedade brasileira. Uma das principais características da colonização foi o processo de miscigenação entre brancos, negros e índios (FREYRE, 1981). Tal situação dificultou a construção da identidade desses indivíduos. A gênese da identidade nacional continua apresentando seus efeitos na diferenciação e hierarquização entre os diferentes povos e mostra suas implicações na forma como se constituíram as desigualdades sociais, por exemplo, no acesso à educação entre brancos, negros e índios e entre as diferentes classes sociais.

Compreender a realidade da educação considerando o processo histórico permite identificarmos as conexões existentes entre esses dois elementos, seja o modo de produção direcionando as políticas para a educação, seja a última abrindo horizontes para a compreensão do mundo do trabalho. Sendo assim, partiremos para uma análise das transformações na educação, tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho, pois, conforme será demonstrado, as políticas para a educação de jovens e adultos foram se

³É considerada analfabeta funcional aquela pessoa que não é capaz de utilizar as habilidades da leitura e da escrita no seu contexto social. A Unesco no ano de 1958 definiu como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida cotidiana. Duas décadas depois a mesma organização sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Na década de 1990 o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, partindo não apenas da auto-avaliação dos entrevistados, mas das séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade (RIBEIRO, 1997).

desenvolvendo atreladas aos interesses da qualificação necessária para o trabalho em um contexto de industrialização.

No período colonial, o direito à educação era reservado à elite, não atingindo parte significativa das pessoas. Em virtude disso, no final do Século 19, a maioria da população era analfabeta, conforme descreve Aranha (1996). As contradições sociais e políticas do país consolidaram-se no modelo agrário-comercial, sustentado nas classes privilegiadas e que não exigia da população uma formação especial para o desempenho da agricultura. Nesse período, havia predominância do trabalho pedagógico e missionário, desenvolvido pelos jesuítas, que transmitiam normas de comportamento e os ofícios necessários, depois se encarregaram pela escola de humanidades para os colonizadores e seus filhos. No entanto, esse pensamento começou a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga e com a expulsão dos jesuítas, só no Império novas experiências são identificadas. A sociedade começou a apresentar uma realidade diferenciada, estava desenvolvendo-se e transformando-se em urbano-comercial, mas os índices de instrução da população ainda eram insignificantes.

A Constituição de 1824 previa educação primária gratuita para todos os cidadãos, portanto para os adultos também, mas isso não passou da dimensão de lei, pois no Império a efetivação dos direitos de cidadania pertencia a uma parcela da população ligada à elite econômica, assim além dos pobres não tinham esse direito os negros, os índios e grande parte das mulheres (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Berger (1984), o Brasil ainda no período da Primeira República passou por uma série de reformas educacionais que procuravam romper com o passado jesuítico. A Constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade do ensino para as províncias e municípios. Além disso, também excluiu os adultos analfabetos do direito de votar, num período em que a maioria da população era iletrada. Na prática “a escola brasileira era de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho, servindo por isso exclusivamente à classe dominante” (BERGER, 1984, p. 170).

A partir da década de 1920, diante da industrialização e da urbanização, a postura dos renovadores escolanovistas⁴ exigiu do estado a responsabilidade sobre a educação de jovens e adultos, por exemplo, iniciando um novo momento na compreensão sobre esse segmento social. Nesse momento surgiram reformas estaduais de ensino, as quais precederam as nacionais que ocorreriam a partir da década de 1930. Essas transformações faziam parte do “Movimento Renovador” representado pela Associação Brasileira de Educação. Esse momento foi caracterizado pela fragmentação e pela pluralidade do pensamento pedagógico, colocando

⁴ Os pensadores da Escola Nova introduziram o pensamento liberal democrático, defendendo uma escola pública para todos, com o intuito de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

na ordem do dia os problemas relacionados à educação (ROMANELLI, 1978). A educação de jovens e adultos passa a ser pensada como política pública pelo movimento dos educadores e pela população, buscando aumentar o número de escolas e melhorar a qualidade do ensino. A necessidade de mão-de-obra qualificada para fomentar um bom resultado nos projetos de desenvolvimento foi refletida na política educacional. Esse período apresentou-se como um marco na educação, pois as idéias novas romperam com o sentido elitista de acesso à educação. O analfabetismo apresentava-se como um problema a ser superado; assim, foram organizadas campanhas em favor da escola primária, mas elas não apresentaram resultados concretos, pois faltava um projeto de desenvolvimento para a sociedade.

Berger (1984) aponta que a partir da influência da industrialização, da urbanização, do populismo e da Revolução de 1930, pela primeira vez vislumbramos um processo indicativo de uma abertura para a educação das camadas populares. Dessa forma, começamos a encontrar experiências, mesmo que minoritárias, que procuram integrar a educação à profissionalização, através de escolas técnicas, passando a ser também dever das indústrias e dos sindicatos a oferta de ensino. Contudo, a escola continua longe de questões práticas da realidade e sem referências ao mundo do trabalho.

A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal. No final da década de 1940 a educação de adultos afirma-se como um problema de política nacional e a constituição passou a contemplar o ensino de adultos. Foi instituído em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que previa a ampliação da educação primária, incluindo o ensino supletivo de adolescentes e adultos. Em 1945, com a criação da Unesco, novos esforços foram centrados em torno dessa questão, considerando a sua importância no que tange ao desenvolvimento dos países. Em 1947, foi instalado o serviço de educação de adultos que passou a integrar atividades na área, produziu material didático e mobilizou a opinião pública e os governos. Esse movimento estendeu-se até 1950 e denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Já no ano de 1952 foi organizada a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Autores como Haddad e Di Pierro (2000) compreendem a ampliação do papel do estado com a educação de adolescentes e adultos, a partir de 1940, no campo dos direitos sociais de cidadania, pois a presença de camadas populares que se urbanizavam e pressionavam por melhores condições de vida fez com que os direitos sociais passassem a ser incorporados nas políticas sociais. Isso também atendia a necessidade de força de trabalho qualificada e aos projetos nacionais de desenvolvimento. Os esforços desses períodos serviram para reduzir o

analfabetismo, mas em comparação com países desenvolvidos os níveis de escolaridade eram mínimos e por caracterizarem-se como campanhas também não foram capazes de atuar no âmbito da continuidade dos estudos e nem da integração entre as políticas educacionais.

No início da década de 1960 ocorreram algumas modificações nas discussões sobre essa modalidade de ensino e organizações sociais se mobilizaram não apenas no que se refere às práticas metodológicas, mas também à prática política. Em meio ao candente momento político desse período as ações voltadas para a educação de jovens e adultos passaram a ganhar presença e importância. A partir disso, era buscado apoio junto aos grupos populares. Propostas ideológicas como a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista colaboraram para uma nova forma de conceber a educação de jovens e adultos.

Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo e de forma contraditória, no contexto da ação da legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Podemos identificar uma modificação na compreensão dessa modalidade de ensino e a noção de direitos do cidadão passou a ser atrelada à ação conscientizadora e organizada de grupos sociais, passando a ser reconhecida como instrumento de ação política e “foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Essas ações no âmbito do estado foram interrompidas com o advento do regime militar. Entretanto, com a denominação de “educação popular” diversas práticas educativas foram mantidas pela sociedade civil.

No período militar, o enfoque dado ao analfabetismo passou a ser expresso pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, pois de alguma forma era necessário para o modelo de desenvolvimento pretendido alfabetizar a população. Em uma sociedade industrializada e urbanizada o analfabeto encontra-se marginalizado, porque não serve como força de trabalho. Entretanto, é necessária a ressalva de que não há evidências de que apenas o letramento leve o indivíduo à participação. A alfabetização não tem o mesmo significado de décadas atrás, quando não havia a difusão de meios de comunicação como o rádio e a

televisão, mas continua indispensável, pois sem ela o acesso à civilização técnico-científica é dificultado.

Em 1971 com a reforma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser regulamentado o ensino supletivo, concebido como uma nova forma de escolarização não-formal, que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Na década de 1970 há um movimento mais denso para a inserção do Brasil na dinâmica das sociedades capitalistas industrializadas, que traz para a educação a visão tecnicista. A reforma tecnicista resultou da tentativa de aplicar à realidade escolar o modelo empresarial baseado na “racionalização”. O objetivo era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, buscando uma economia de tempo, esforços e custos. O tecnicismo tem seu foco voltado para a produção, sendo que essa é articulada à transmissão de habilidades profissionais. As políticas para a educação a partir da década de 1970 procuram articular a educação ao mundo do trabalho, através de cursos profissionalizantes. Entretanto, tal proposta nem sempre se efetiva por falta de investimentos em recursos humanos e materiais e infra-estrutura. Por outro lado, também não há um estreitamento de laços entre a escola e a realidade onde ela está inserida, sendo que essas relações são reduzidas à captação de mão-de-obra para o mercado e à tentativa de adaptar o ensino ao modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas (BERGER, 1984).

Segundo Aranha (1996), o modelo tecnicista também é influenciado pelo taylorismo, no que se refere à separação entre concepção e execução do trabalho, submetendo o trabalhador ao parcelamento das tarefas. Da mesma maneira, a educação tecnicista firma-se nos ideais de racionalidade no planejamento e na organização do trabalho pedagógico e na objetividade e eficiência das ações. A reforma tecnocrática prioriza os valores da eficiência e da produtividade em relação aos pedagógicos.

As iniciativas nessa área, desenvolvidas durante o regime militar, possibilitaram que a educação de jovens e adultos fosse estendida aos níveis fundamental e médio e ainda tivesse abrangência à formação profissional.

Dessa forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção.

Desse modo o estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

Após a abertura política e a promulgação da Constituição de 1988 foi reafirmado o reconhecimento pelo direito à educação de jovens e adultos. Entretanto, cabe observar que esta garantia na lei não se traduziu nas políticas sociais para a área. Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar que assumiu diretrizes de descentralização e passou a funcionar como órgão de fomento e apoio técnico, objetivando repassar as atividades diretas para os estados e municípios. Assim, aos poucos as prefeituras, empresas e organizações civis passaram a ser os principais parceiros da Fundação Educar. Mesmo representando a continuidade do Mobral, em alguns aspectos esta fundação conseguiu descentralizar as atividades e passou a apoiar algumas iniciativas inovadoras na área promovidas por prefeituras e instituições da sociedade civil. Nesse período as práticas de educação popular passaram a ser visíveis novamente.

No governo de Fernando Collor de Melo umas das primeiras ações nessa área foi a extinção da Fundação Educar, o que levou a cortes em parte dos recursos públicos que visavam ao enxugamento das contas públicas. A partir dessa medida, as administrações públicas ou outras instituições que atuavam na área passaram a arcar sozinhas com os investimentos nesses projetos, pois já não contavam mais com os recursos da Fundação Educar. O governo Collor ainda tentou implementar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o qual não teve sucesso. A partir de 1993, o governo passou a construir uma nova proposta, em virtude dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Entretanto, o momento de transição de governos fez com que o presidente eleito Fernando Henrique Cardoso priorizasse uma reforma político-institucional da educação básica. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 não apresentou muitas inovações para a educação de jovens e adultos. A alteração consistiu na redução da idade mínima para freqüentar essa modalidade de ensino que ficou fixada em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Além disso, também foi extinta a diferença entre o ensino regular e o supletivo, sendo que esse último, agora denominado por educação de jovens e adultos, passou a fazer parte da educação básica.

Nos últimos anos essas modificações na legislação promoveram alguns avanços relacionados a essa questão. É possível identificar, nas discussões do Ministério da Educação e nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, uma orientação para as especificidades dessa modalidade de ensino, defendendo a qualidade no processo e não apenas a certificação, embora essa ainda tenha um peso muito forte, bem como a cultura de um tipo de ensino mais

fácil e rápido, que tem absorvido muitos jovens e motivado discussões para aumentar a idade mínima de ingresso na educação de jovens e adultos. A aproximação com a educação profissional também tem sido ponto de discussão. Talvez uma das maiores inovações das políticas para a alfabetização de jovens e adultos tenha sido o processo de discussão da continuidade dos estudos do alfabetizado depois da sua passagem pelos projetos, mesmo esse sendo um item de difícil implementação.

A continuidade dos estudos é um aspecto importante, pois só o letramento não é suficiente para as necessidades que os cidadãos apresentam, especialmente se formos considerar as exigências do mundo do trabalho, o que tem um peso importante nessa modalidade de ensino. Segundo Aranha (1996), as transformações possibilitadas pela alta tecnologia mudam em pouco tempo os produtos e a maneira de produzi-los, criando algumas profissões, eliminando outras e abolindo a segurança de ter uma profissão que se estenda pela vida inteira. Assim, estamos diante da necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e o acesso à informação. A autora ainda indica que a instrução integral permitiria a mudança de profissão, a adaptação a diferentes situações e a possibilidade de desenvolvimento da criatividade. Se até esse momento a universalização da educação foi um ponto central, agora, existe a necessidade de se trabalhar com a integração das políticas educacionais.

O discurso que permeia as ações voltadas para as políticas sociais destinadas à alfabetização de jovens e adultos coloca-se como uma forma de sanar uma dívida com uma parcela da população que não teve acesso à educação na idade apropriada. Sendo assim, governos e organizações civis voltam esforços para as ações nessa área. Entretanto, é recorrente que essas ações, na sua essência, sejam classificadas como medidas compensatórias, porque, de fato, esbarrariam no letramento dos estudantes e esses não dão continuidade aos seus estudos. Contudo, nos últimos anos, além do acesso à educação, identificamos a presença do discurso da qualidade e continuidade dos estudos e da participação de atores da sociedade civil atuando de forma conjunta com o estado na execução dessas políticas.

A discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos nos remete a aspectos como a alteração na condição de cidadania dos alfabetizandos, aos laços estabelecidos, a construção da identidade, bem como as possibilidades de emancipação, considerando as diretrizes dos programas. As expectativas relacionadas ao mundo do trabalho também ocupam um espaço significativo no imaginário dos alfabetizandos. Entretanto, não podemos deixar de considerar os laços que circundam as relações nesses grupos e o processo de constituição da identidade.

Para tanto, nos remetemos aos estudos de Castel (1998). O autor aponta que há uma relação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes sociais e nos sistemas de proteção. Arelado a isso ainda podemos relacionar a questão do analfabetismo.

Castel trabalha com a noção de três zonas de coesão social. A área de integração, onde ocorre o pertencimento social; a de vulnerabilidade social, caracterizada pela precariedade do trabalho e a desfiliação, isto é, quando há ausência de participação em qualquer atividade produtiva. Partindo dessas definições, podemos analisar a realidade dos participantes dos programas de alfabetização de jovens e adultos. O domínio dos códigos escritos facilita o pertencimento social no mundo letrado. O analfabetismo coloca-os em uma situação de não-pertencimento a determinados círculos, inclusive pelo sentimento de inferioridade que perpassa o imaginário dos analfabetos por não serem capazes de decifram os códigos do mundo letrado. A partir do momento em que ingressam nas turmas de alfabetização, mesmo continuando em uma situação de vulnerabilidade, são estabelecidos laços de pertencimento expressos pelo sentimento de “ser alguém”, de “tornar-se cidadão”, o que no seu imaginário não acontecia quando ocupavam a zona de não-pertencimento, como classifica Castel.

Os alfabetizandos que participam dos projetos de alfabetização de jovens e adultos possuem expectativas e objetivos ao ingressarem nos projetos, sendo que esses podem ser a construção/afirmação de uma identidade pessoal e no grupo, o desejo de mudar as condições de vida, principalmente a sócio-econômica e as condições de trabalho e o, aparentemente simples, fato de realizar atividades cotidianas que requerem a leitura e a escrita. O “ser alguém”, tornar-se “cidadão” tem um papel significativo nesse processo, pois caso o objetivo maior, isto é, a alfabetização não seja atingido estaríamos ainda diante de uma mudança na condição de cidadania. Por outro lado, os projetos têm metas e objetivos específicos e procuram atingi-los utilizando determinadas estratégias.

Considerando os elementos apontados, analisamos as políticas sociais voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Sul, avaliando a sua constituição e tendo em vista o imaginário social dos alfabetizandos participantes do Programa Brasil Alfabetizado, voltando o olhar para aquilo que, de fato, os alfabetizandos esperam desses programas, relacionado à mudança nas condições de vida e o que os projetos podem efetivamente alterar, quanto a esse aspecto, da forma como estão configurados.

2.2 OS PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSANDO A CIDADANIA DE FORMAS DISTINTAS

As ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos são inúmeras, tanto no âmbito nacional quanto regional. A cada mudança de governo os programas passam por alterações. Entretanto, se as iniciativas são muitas, o mesmo não ocorre na diversificação de propostas, o que, em grande medida, segue a mesma orientação.

Historicamente, segundo Fischer (1992), a educação de jovens e adultos seguiu duas principais linhas distintas. Em uma direção, encontramos ações educativas que trabalham com princípios que aliam a alfabetização ao movimento popular. Nessa perspectiva o processo educativo é visto como emancipador, promovendo a conscientização política dos setores populares e incentivando a sua organização e autonomia, tudo isso voltado para um projeto de transformação social. Em outra direção, nos deparamos com práticas pedagógicas que têm como foco a transmissão de um conjunto de conhecimentos sistematizados. Sendo assim, o processo educativo na alfabetização de jovens e adultos centra-se na meta de oferecer a escolarização que não foi atingida na idade considerada apropriada.

Tais aspectos podem ser identificados também no que tange às concepções de cidadania que permeiam as políticas sociais para essa área e que procuraremos discutir ao longo deste trabalho. A fim de compreendermos melhor como se colocam as concepções de cidadania relacionadas à educação, é interessante retomarmos os escritos de Arroyo (2002). Segundo o autor, nas décadas de 1950 e 1960, a educação foi fortemente marcada pela idéia de identificar qual seria o seu papel na inserção social das camadas urbanas que cresciam. Dessa forma, a idéia de cidadania passa pela noção de inserção social, isto é, ter acesso aos bens e serviços. A educação popular radicaliza com essa idéia de inserção, enfatizando aspectos como a conscientização e a politização. Já nas décadas de 1960 e 1970 ocorreu um deslocamento tanto da idéia de inserção social como de politização e prevaleceu a noção de inserção nos processos produtivos.

Para Arroyo, a educação popular retomou a idéia de cidadania pela inserção através do trabalho, a partir do momento em que os trabalhadores tomaram consciência de seus direitos como trabalhadores e como cidadãos. A área da educação foi marcada por esses confrontos. Uma vertente com concepções pela formação de cidadãos críticos, através de conteúdos críticos para a participação e, em outra direção, uma concepção de cidadania que tomava o trabalho como princípio educativo, considerando que é através dele que se produz e se

reproduz a existência material como princípio educativo da formação humana e da consciência cidadã.

Partindo dessas referências, identificamos nos programas estudados que, por um lado, são desenvolvidos projetos que abordam questões como o direito de acesso à educação que não foi assegurado na idade adequada e o reconhecimento dos alfabetizando enquanto cidadãos, através da tentativa de reconstrução da sua identidade e valorização, pois até então eles não se reconheciam como cidadãos. Enquanto que, em outra direção, mas não necessariamente excluindo a primeira, são identificadas ações voltadas para a inserção dos adultos alfabetizando no mundo do trabalho.

No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2000), tivemos os seguintes programas federais: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Pnac (1990, governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, governo Itamar Franco); Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique Cardoso) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003, governo Luís Inácio Lula da Silva).

No Rio Grande do Sul encontramos os seguintes programas estaduais⁵: Projeto Lendo e Escrevendo Rio Grande – Projeto Ler (1988, governo Sinval Guazzelli), Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania – Povo Grande do Sul Alfabetizado, que compreendia ações como Nenhum Adulto Analfabeto, Alfabetização nos Canteiros de Obras e Lendo e Escrevendo Rio Grande – Projeto Ler – (1991, governo Alceu Collares), Piá 2000 – Alfabetização e Cidadania (1995, governo Antônio Britto), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - Mova (1999, governo Olívio Dutra) e Alfabetiza Rio Grande (2003, governo Germano Rigotto). A partir de 2007, com o governo Yeda Crusius, o estado passa a não ter uma política social própria para a alfabetização de jovens e adultos, sendo estabelecido convênio com o Programa Brasil Alfabetizado.

⁵ A listagem dos programas gaúchos foi elaborada a partir de registros encontrados na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

Considerando a distinção descrita anteriormente entre programas que destacam as relações de trabalho e aqueles que enfocam a cidadania, podemos identificar esses elementos em alguns dos programas gaúchos mais recentes. Dos programas desenvolvidos no Rio Grande do Sul podemos identificar que eles tiveram enfoques diferentes. O que apresentamos a partir desse momento parte de análises elaboradas a partir de materiais produzidos pelos próprios programas como diretrizes e informativos.

O projeto Piá 2000, desenvolvido no governo Antônio Britto, não se constituiu como um programa direcionado apenas para a alfabetização de jovens e adultos, pois seus objetivos tinham enfoque especialmente nas crianças e adolescentes. Suas metas voltavam-se principalmente para a redução das taxas de desnutrição, mortalidade infantil, analfabetismo -com atenção especial à faixa-etária de 15 a 29 anos - e evasão escolar - compreendendo a faixa-etária entre 07 e 14 anos (PROGRAMA PIÁ 2000, 1997).

O programa desenvolveu-se a partir do governo do estado, através das suas secretarias, contando com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e em parceria com as prefeituras municipais, conselhos de direitos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, organizações não governamentais e setor privado. O enfoque na alfabetização das crianças pode ser justificado pelo apoio do Unicef. O projeto não era estendido a todo o estado. Compreendia 45 municípios, sendo selecionadas as 15 cidades que no período tinham mais de 100.000 habitantes, além dos 30 municípios que apresentavam os piores indicadores sociais.

No projeto Piá 2000 não se expressava claramente a atuação no campo da educação de jovens e adultos, através do trabalho com metodologias específicas para essa modalidade da educação. A ação se desenvolveu de forma bastante focada, já que tinha um público e um território bastante delimitados e restritos. Não são feitas referências aos alfabetizados enquanto trabalhadores, mas aponta que o alfabetizado, ao resgatar a sua cidadania, passa a ter novas possibilidades de emprego. A ação é orientada pelo direito ao acesso à escola. Apresenta-se de forma clara como uma mobilização e uma campanha de conscientização nas questões que trabalha (PIÁ 2000, 1997).

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) é de um programa de alfabetização voltado para a prática popular que foi implementado no Rio Grande do Sul na gestão da Frente Popular entre 1999 e 2002, mas foi uma experiência desenvolvida em diferentes partes do Brasil. O Mova compreende o analfabetismo como uma expressão do processo de exclusão das classes populares, prioriza nas suas ações mulheres, afro-descendentes, indígenas, camponeses, idosos e nômades e os concebe enquanto trabalhadores. Apresenta como principais pontos de ação o desenvolvimento de uma cultura de

alfabetização, atrelado à continuidade dos estudos, ao acesso ao ensino fundamental e à defesa da escola pública, buscando atingir essas metas por meio das organizações populares, das universidades e instituições públicas, através de parcerias e convênios, sendo que o estado repassa recursos, material didático-pedagógico e faz a formação permanente dos “colaboradores do Movimento”.

O Mova foi estruturado de forma estadual, regional e municipal, tendo uma coordenação estadual, feita pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual da Educação, 29 coordenações regionais, que são responsáveis pela implementação e acompanhamento do Programa, também estão previstos animadores populares de alfabetização, responsáveis por mediar e divulgar o Mova nas suas comunidades e apoiadores pedagógicos populares que assumem a responsabilidade pela formação pedagógica dos educadores populares, enquanto que esses são pessoas de referência nas comunidades onde as turmas são implantadas e conhecem a realidade, são indicados pela entidade conveniada e não necessariamente precisam ter habilitação para o magistério. Nas suas diretrizes traz a idéia de rompimento com a trajetória de campanha e com aspectos assistencialistas e compensatórios que marcam este segmento da educação (MOVA-RS, 2000).

O Programa Alfabetiza Rio Grande desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, através de acordo de cooperação técnica com a Unesco, na gestão 2003-2006, foi a política social para a área, priorizando a alfabetização de jovens e adultos e a continuidade dos seus estudos, bem como a formação continuada e em serviço dos alfabetizadores e professores atuantes nesse processo, através de parceria com as instituições de ensino superior conveniadas. O seu objetivo primordial é enfrentar o analfabetismo absoluto e funcional, do meio urbano e rural, assegurando a continuidade dos estudos dessa população e garantindo a formação continuada dos recursos humanos (ALFABETIZA RIO GRANDE, 2005-2006).

O Programa Alfabetiza Rio Grande é consolidado por meio dos Grupos de Trabalho em Educação de Jovens e Adultos, instituídos em cada Coordenadoria de Educação, através de convênios com os municípios, entidades não-governamentais e Instituições de Ensino Superior. É característica desse programa que os alfabetizadores tenham habilitação para o magistério ou licenciatura, embora isso nem sempre tenha ocorrido (DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2003-2006).

Os programas aqui apontados e descritos indicam a existência de enfoques diferenciados no que se refere à alfabetização de jovens e adultos. No entanto, é possível observar que a partir do Mova existe uma preocupação em articular a alfabetização à educação

básica o que também ocorre no Alfabetiza Rio Grande. Isso se expressa através do discurso da continuidade dos estudos. É presente também a descontinuidade nas ações, pois a cada mudança de governo ocorre um rompimento com o que vinha acontecendo. Se, por um lado, isso pode demonstrar uma tentativa de inovar as ações e tentar torná-las mais eficientes, por outro lado, as experiências nos mostram que ocorre muito mais uma mudança de discurso do que a implementação de novas práticas. Isso corrobora ainda a idéia de que as políticas não são de estado, nem mesmo um projeto da sociedade, mas unicamente dos governos que são eleitos e que podem ou não priorizar modelos de participação que considere os anseios da sociedade incluindo-a nas decisões.

2.3 A CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado é realizado no Brasil desde 2003 e está organizada de forma descentralizada, com a participação dos estados, municípios e organizações civis, no que tange à definição de metas e distribuição de recursos. No momento de sua formulação ocorreu a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Entretanto, a união aparece como a responsável por “induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional de alfabetização, adotando uma nova concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do estado de garantir a educação como direito de todos” (HENRIQUES; AZEVEDO, 2006, p. 30). Tal proposta fundamenta-se em compromissos assumidos com a comunidade internacional como a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1990, e a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confitea), em 1997, e que reforçam a construção de uma agenda visando à redução das taxas de analfabetismo absoluto e funcional. Segundo a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad), “o Programa Brasil Alfabetizado representa um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida”.

Tendo em vista a forma específica de constituição de políticas sociais do Programa Brasil Alfabetizado, identificamos que a união concebe a política, estabelecendo alguns critérios mínimos de orientação como o período de duração das turmas – oito meses – e a destinação

de recursos para o pagamento de formação e de bolsas para os alfabetizadores e, a partir disso, estabelece convênios com estados, municípios, organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e outras entidades sem fins lucrativos.

Essa forma de organização, em alguma medida, provoca modificações na maneira como são estruturadas as políticas sociais. Conforme Moraes (2004), tradicionalmente o estado tem desenvolvido suas políticas educacionais fazendo com que a concepção dos projetos envolva apenas a cúpula do Ministério da Educação ou de secretarias, de forma vertical. Nesse sentido, aos parceiros restaria a sua execução. Nos últimos anos, a partir da atuação dos fóruns estaduais e nacional de educação de jovens e adultos⁶, passou a existir um movimento para a interferência dos diferentes atores que os compõem na formulação e implementação das políticas para a área.

O histórico dos programas de alfabetização demonstra que tais ações são desenvolvidas através de parcerias, mesmo que de formas diferenciadas. Alguns exemplos demonstram que as atividades e os recursos são gerenciados em grande medida pelas organizações parceiras. Mais recentemente isso ocorreu, por exemplo, com o Programa Alfabetização Solidária, no qual todo o gerenciamento das ações e atividades ficava sob a responsabilidade de uma organização não-governamental, a Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol). Segundo informações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no ano de 2002 a totalidade dos recursos para a alfabetização de jovens e adultos era gerenciada pela ONG AlfaSol. A partir da implementação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, começou a ocorrer uma redução na participação das organizações não-governamentais. Em 2006 apenas 30% dos recursos foi destinado a essas instituições, 50% para os estados e 20% para os municípios (HENRIQUES; AZEVEDO, 2006). Isso pode estar relacionado especialmente ao fato de um dos objetivos do programa ser a vinculação entre a alfabetização e a educação de jovens e adultos, através da continuidade dos estudos e a partir do momento em que as ações se distanciam do poder público mais difícil é o diálogo entre as diferentes modalidades de ensino.

⁶ Os Fóruns de EJA surgiram no Brasil a partir do processo preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, e persistiram após o evento em todo o país como instâncias de discussões e reivindicações. São constituídos por diferentes setores como governos, movimentos sociais, ONGs, sindicatos, universidades, dentre outros (HADDAD, 2007).

2.4 DOIS CONVÊNIOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE E CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES

O fato de o Programa Brasil Alfabetizado prever na sua organização a participação de diferentes instituições possibilita que esta política social se configure de formas diversas. A cada convênio são estabelecidas prioridades diferentes de acordo com as orientações e os objetivos de cada organização. É sobretudo em virtude desta característica que nosso estudo se desenvolve a partir de dois convênios distintos: um firmado com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o outro com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o qual é denominado programa “Todas as letras”.

A atuação da CUT e da Prefeitura de Porto Alegre ocorre de forma distinta. As duas instituições são orientadas por matrizes ideológicas diferentes. A CUT segue uma orientação pautada em idéias que comungam princípios coletivistas situados mais à esquerda no espectro ideológico, enquanto isso, na Prefeitura de Porto Alegre identificamos uma coligação partidária composta por PMDB (inicialmente PPS) e PTB, seguindo orientações de princípios ideológicos liberais pautados por concepções individualistas.

A análise do programa a partir dessas duas unidades executoras tem o intuito de identificar a forma como diferentes instituições estruturam os projetos e as dimensões que os mesmos vão assumindo, em alguns casos parecendo fazer parte de programas distintos. Este é o caso da parceria do Brasil Alfabetizado com a CUT, a qual recebe o nome “Todas as Letras”. No convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o Programa Brasil Alfabetizado integra as ações do Proaja – Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos – que tem como componentes o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) e o Brasil Alfabetizado. Esse programa tem como objetivo promover a alfabetização, bem como capacitar os alfabetizadores que são professores ou educadores populares. Tanto o convênio com a CUT, quanto o com a prefeitura assumem a tarefa de executar as etapas de recrutamento e formação dos alfabetizadores e alfabetizandos e a organização das turmas, bem como a elaboração de material didático.

O programa Todas as letras está inserido na proposta de formação da CUT e é voltado para a realidade dos trabalhadores, mesmo que o público ao qual destina-se não seja somente esse. Além disso, o programa está calcado em bases político-ideológicas muito claras, tendo como intuito o compromisso de colaborar na alteração das desigualdades sociais, através da

educação. A base teórica que fundamenta o projeto é advinda do método de Paulo Freire. A instituição propõe-se a desenvolver um projeto de alfabetização

contra-hegemônico, no sentido de recuperar o ato de educar como uma ação política no contexto das relações de classe, como expressava Paulo Freire: *Educar tem que ser um ato eminentemente político*, isto é, enquanto se aprende a ler e a escrever também se aprende a ler a realidade concreta. É por meio dessa reflexão que os sujeitos podem ir além da consciência ingênua e chegar à consciência crítica. Assim, o uso da língua é percebido em sua dimensão historicamente localizada e historicamente marcada (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2003, p. 8).

A CUT coloca-se como uma impulsionadora, através da sua ação, para que o estado possa recuperar o seu papel de provedor de políticas sociais. Assim o projeto pretende

contribuir nas formulações e definições de políticas públicas no campo da educação, em particular da alfabetização, no contexto do governo Lula. Assim, coerente com as bases políticas do nosso projeto de sociedade e buscando realizar a nossa concepção de cidadania a partir de uma proposta de educação integral, este Projeto vincula-se a uma estratégia que pressupõe investimentos em políticas públicas de EJA, como a forma de acesso dos sujeitos aos demais níveis da educação básica com o objetivo de assegurar a educação continuada (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2003, p. 5).

O discurso favorável à cidadania e à emancipação é muito claro por parte destes programas, especialmente pelo Todas as Letras, entretanto cabe analisar em que medida as ações propostas convergem nessa direção. A CUT recentemente, nessa tentativa, vem incentivando a criação de novas possibilidades de trabalho, através da economia solidária, considerando o perfil dos seus estudantes que na maioria dos casos são desempregados ou ocupam posição marginal no mundo do trabalho.

Embora o discurso dessa instituição seja em defesa do papel do estado na promoção das políticas sociais, esta também se constitui como uma organização de outra natureza que faz parte de um convênio para a execução do projeto, mesmo que essa atuação seja diferenciada daquela das instituições privadas. As propostas desta organização parecem retomar os antigos ideais que tradicionalmente caracterizaram a atuação dos movimentos sociais e que foram sendo abandonados nas últimas décadas ao passo que ocorreram transformações na configuração de movimentos sociais para organizações não-governamentais e terceiro setor (SOBOTTKA, 2003).

3 CIDADANIA, IMAGINÁRIO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO

As políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos são pautadas pelo discurso de que são uma oportunidade de garantir a cidadania para aquelas pessoas que foram privadas desse direito na idade considerada adequada para a alfabetização. A cidadania tem forte significado nos discursos que permeiam essas ações. Contudo, são diferentes os sentidos que esse conceito pode assumir e também as formas de implementação das ações para que ele possa ser alcançado.

Nos capítulos anteriores demonstramos como ocorre a compreensão das políticas sociais de forma geral e também abordando diretamente as específicas para a educação de jovens e adultos, apresentando as particularidades do nosso estudo de caso – Programa Brasil Alfabetizado – através de dois dos seus convênios: a Central Única dos Trabalhadores e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Realizadas a explanação e análise inicial, nosso objetivo nesse terceiro capítulo é discutir um conjunto de conceitos, considerando a realidade dos alfabetizandos que fazem parte da política em estudo. Para tanto, explicitaremos qual é a compreensão que temos sobre a cidadania, a qual compreendemos de forma entrelaçada com os conceitos de imaginário social e emancipação. Além da discussão conceitual, situamos a noção do direito à educação na sociedade brasileira, abordando as implicações ocasionadas quando da sua não garantia. Procuramos discutir como é a apresentado processo de exclusão social que se materializa através do não reconhecimento social, o que reforça uma situação de subcidadania. Essa é uma das dimensões que possibilita respondermos nosso problema de pesquisa: como se apresentam as possibilidades de cidadania e de emancipação dos alfabetizandos participantes das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos?

3.1 CONSTRUINDO A TRÍADE CONCEITUAL: CIDADANIA, IMAGINÁRIO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO

Afirmamos em diferentes momentos que o objetivo desta pesquisa é discutir a forma como as políticas sociais destinadas para a alfabetização de jovens e adultos são capazes de

atuar na dimensão da cidadania dos alfabetizandos, a partir do imaginário social que eles apresentam sobre essas políticas e sobre as suas vidas após a participação nas mesmas. Para tanto, o conceito de cidadania com o qual trabalhamos está atrelado à noção de imaginário social e de emancipação. É sob a ótica desta tríade conceitual que analisamos as referidas políticas sociais. Cidadania, na nossa perspectiva, pressupõe emancipação, conquistada a partir de um processo de alteração do imaginário social, na perspectiva desenvolvida por Castoriadis (1982).

O conceito de cidadania aqui trabalhado parte das discussões realizadas por Marshall (1967). Para esse autor, a cidadania é composta por três dimensões: os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são constituídos por elementos necessários à liberdade individual, incluindo o direito à justiça, que reúne a defesa de todos os direitos em termos de igualdade. Os direitos políticos congregam a possibilidade de participar do exercício do poder político. Todos os elementos relativos a condições mínimas de bem-estar econômico, que possibilitem ter um padrão de vida de acordo com os modelos vigentes na sociedade e a possibilidade de participar da herança social estão ligados aos direitos sociais. O sistema educacional e os serviços sociais estão relacionados a esses direitos.

Embora os direitos apontados por Marshall estejam dispostos de maneira separada, essa é uma delimitação formal, na prática eles apresentam-se de forma entrelaçada, a garantia ou não de alguns deles tem implicações nos demais. Segundo Carvalho (2008), a realidade brasileira indica que não há, de fato, uma apropriação desses direitos expressos constitucionalmente, seja porque o estado nem sempre é capaz de cumpri-los, seja pelo desconhecimento que os cidadãos apresentam sobre a existência dos mesmos e, nesse aspecto, a educação tem um papel importante no exercício dos direitos, sobretudo se considerarmos que, para Marshall (1967), ela se configura como um direito decisivo no acesso aos demais.

A concepção de cidadania desenvolvida por Marshall situa-se em uma compreensão de direitos ligada à matriz do liberalismo. Conforme aponta Flickinger (2003), ao tratarmos, sob o prisma do sistema do direito liberal, da necessidade de ampliação dos direitos de cidadania há duas correntes de pensamento que se sobressaem. Por um lado, o autor identifica aqueles que observam os efeitos positivos na busca por um espaço para a prática da cidadania plena, junto a isso se concentra o anseio pela inclusão social. Em outra direção, concentram-se os que consideram esses direitos como uma ilusão, os quais não se concretizariam, porque a desigualdade é inerente à sociedade capitalista. Os direitos de cidadania têm sentido em uma realidade onde há certa estabilidade de estruturas criadas e garantidas pelo direito e esse

representa a distribuição dos direitos e deveres que dá legitimidade à ação. Isso, por um lado, garantiria que a liberdade individual de todos fosse assegurada pela atribuição de direitos fundamentais como proteção de uma possível interferência autoritária do estado. Por outro lado, os direitos permitiriam que cada um escolhesse a forma de participar ou não da vida em comunidade. O direito liberal contempla o indivíduo em uma relação mútua de direitos que conduzem a deveres e, por sua vez, deveres que levam à possibilidade de ter direitos. A noção de cidadania está ligada a tal compreensão. “O direito de cidadania enquanto direito de gozar o espaço de agir, aberto pelo estado de direito, só pode ser adequadamente avaliado a partir do potencial estruturador deste último” (FLICKINGER, 2003, p. 146).

Os direitos de cidadania são um caminho para a reivindicação das demandas da sociedade, porém o sucesso disso dependerá dos limites do potencial estruturador do estado e do espaço que estará disponível para isso. Embora o autor trabalhe aqui com o direito de cidadania vinculado ao direito liberal, não exclui o debate acerca do que chama de “utopias sociais” ligadas a tal discussão. Se o debate sobre direitos de cidadania fosse tomado de forma purista, apenas pela ótica do liberalismo, não alcançaríamos a possibilidade de reformulação nas condições de existência, pois o direito liberal comporta em uma mesma sociedade a liberdade e a miséria aparentemente “natural”. Dessa forma, para Flickinger, a possibilidade de identificarmos o objetivo da luta pelos direitos situa-se na perspectiva do estado de bem-estar social. A partir do momento em que ocorreu a vinculação entre o estado de direito e o campo social houve a normatização dos direitos e deveres passíveis de transformações legais o que fez com que os indivíduos passassem a ser compreendidos como cidadãos capazes de reivindicar seus direitos sociais diante do estado.

Foi, ademais, no contexto das demandas sociais, vinculadas à revisão do papel do estado liberal como instância antes despreocupada com a sociedade civil, que apareceu o lugar sistemático do debate em torno do direito de cidadania. Em outros termos, tanto as crescentes crises sociais, quanto a nova consciência reivindicatória dos direitos humanos e, como novidade, dos direitos sociais (enquanto direito de reconhecimento do cidadão como membro integral da comunidade político-social) passaram a ser consideradas as duas fontes principais em que se alimenta a questão dos direitos de cidadania. Esses direitos que visam à integração sociopolítica e objetivam cumprir a expectativa de uma construção efetiva da justiça social (FLICKINGER, 2003, p. 153).

O autor aponta que a conquista dos direitos de cidadania não se reduz à luta por uma política de inclusão social, pois isso implica na necessidade de uma sociedade mais justa. Apenas tal aspecto é insuficiente, pois “o direito de cidadania, seu alcance e seus limites só se revelam a quem toma consciência de que ele é submetido à lógica inerente ao sistema do

direito liberal” (FLICKINGER, 2003, p. 154). Lógica essa intimamente ligada ao cálculo econômico da racionalidade capitalista.

A luta pelos direitos de cidadania não ultrapassa o seu próprio horizonte, preso que está à mera legalidade do procedimento e à integração das demandas sociais nos canais de um sistema incapaz de garantir a conversão dessas demandas em verdadeiras conquistas materiais. Assim sendo, encontramos-nos numa situação ambígua. Por um lado, é verdade que a luta dos direitos de cidadania é um passo importante no processo de inclusão social dos grupos menos favorecidos; por outro, no entanto essa luta não garante, por si só a justiça social materialmente efetuada (FLICKINGER, 2003, p. 155).

Para efeito do conceito de cidadania que aqui exploramos, o consideramos mais que um arsenal de direitos. A cidadania, sobretudo está relacionada à transformação social (possível, é claro, a partir da conquista dos direitos), ou, nos termos de Castoriadis, à construção de um imaginário radical, o que na nossa compreensão se traduz em emancipação. Não temos aqui estabelecido o conteúdo dessa transformação social, mas a identificamos como uma alteração nas relações mais próximas dos grupos estudados na abrangência dessa pesquisa, isso está de acordo com nosso objetivo que é verificar como ocorre o acesso à cidadania a partir da participação nos programas de alfabetização de jovens e adultos, considerando que tais políticas têm como objetivo a garantia do direito à educação.

Não defendemos aqui a tese de que as políticas para a alfabetização de jovens e adultos são responsáveis ou deveriam ser por promover transformações sociais e políticas profundas, pois certamente isso está vinculado a muitos outros aspectos. Conforme expressa Demo (2002), a educação não opera nenhum milagre, da forma como muitas vezes é defendido. Contudo, pode oferecer elementos pertinentes para uma possível gestação de sociedades menos perversas. A alfabetização é tida como instrumento promotor da cidadania. No entanto “a educação é um componente dos processos de conquista dos direitos sociais, civis e políticos, mas sublinha que a cidadania vai sendo construída, sobretudo nas práticas sociais e políticas de resistência, organização, participação e reivindicação dos grupos populares” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 77-78).

No que tange ao conceito de emancipação, encontramos abordagens que indicam para uma dificuldade da sua implementação considerando a atual organização da sociedade capitalista. Esse é o exemplo de Mészáros (2005), o qual identifica a possibilidade de emancipação a partir de uma nova configuração da ordem, ou seja, superando a lógica capitalista. Segundo este autor, no modo atual de reprodução da sociedade são permitidas apenas algumas reformas, no âmbito de pequenas correções. Assim, ao tratarmos especificamente da educação, não podemos esperar a sua reformulação sem antes mudar o

quadro social do qual essas práticas fazem parte. As mudanças realizadas têm permitido apenas a correção de alguns aspectos sem alterar as determinações estruturais da sociedade, que estão em conformidade com a lógica global.

Mészáros enfatiza que a partir do momento em que restringimos a mudança educacional radical aos interesses do capital, abandonamos qualquer possibilidade de uma transformação social qualitativa, pois a reforma do atual sistema é uma contradição e apresenta impossibilidades da existência de um conflito legítimo com as forças hegemônicas do capital. O atual processo de configuração da educação faz com que ela não só sirva como um meio de fornecer a mão-de-obra e os conhecimentos necessários à produção, mas também perpetue os valores que legitimam os interesses dominantes, pregando a impossibilidade de uma alternativa à atual forma de gestão da sociedade.

Salienta o autor que a educação formal por si só não é capaz de superar o sistema do capital e também não tem a possibilidade de sozinha criar uma alternativa emancipadora radical, até mesmo porque a educação tem tido o papel de produzir conformidade e consenso. Sendo assim, não é possível esperar que a atual lógica instigue o rompimento com a hegemonia capitalista. É nesse sentido que Mészáros trata da necessidade de mudanças essenciais e não formais, alterando o sistema de internalização de legitimidade da posição que os sujeitos ocupam na hierarquia social.

Segundo Mészáros, cabe pensar se os processos de aprendizagem têm sido capazes de promover a auto-realização dos sujeitos ou se limitam a perpetuar a ordem social alienante e incontrolável do capital. O processo predominante identificado mostra que a educação tem excluído parte da humanidade da possibilidade de agir como sujeito, condenando-a a mero objeto em nome da superioridade da elite meritocrática, tecnocrática e empresarial. A concepção de uma educação que vá além do capital está fundamentada em uma ordem qualitativamente diferente. O sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem que são impostas e que sem elas ele não conseguiria sobreviver. Tais mediações são o estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho a partir de sua subordinação ao capital. Como alternativa a esse processo o autor aponta a autotransformação, de forma inseparável do autocontrole e da auto-realização, atingidos por meio da liberdade e da igualdade substantiva, em uma nova realidade composta por indivíduos livremente associados. Uma proposta emancipatória perpassa pela intervenção ativa da educação, voltada para a construção de uma nova ordem social.

A partir da reflexão sobre o argumento de Mészáros, identificamos que não é possível pensar em emancipação, da forma como propõe, enquanto formos orientados pelos princípios

de uma sociedade capitalista. Entretanto, seus escritos apontam elementos que nos permitem fazer analogias com a emancipação em processos específicos como as políticas para a alfabetização de jovens e adultos que aqui analisamos. Através do que aponta o autor, podemos também pensar que a educação, em uma perspectiva emancipatória, pode exercer alguma espécie de influência em processos de transformação da ordem estabelecida mesmo que sozinha e inserida nessa ordem não possa mudá-la na sua essência. Dessa forma, a educação é um instrumento que pode impulsionar o desenvolvimento de mecanismos capazes de colaborar para a alteração de determinada ordem vigente.

Em discussões como as realizadas por Adorno (1995), também identificamos a dificuldade de concretizar a emancipação, considerando que, segundo ele, vivemos em uma contradição social heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual apenas conforme suas próprias determinações, ao passo que a sociedade também forma as suas determinações e constitui as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. Isso indica que até mesmo a educação enfrentaria obstáculos para atingir a emancipação. A organização do mundo e a ideologia dominante exercem forte pressão sobre as pessoas o que impede as modificações que a educação poderia realizar, além disso também há um problema de adaptação à realidade.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Tendo sido vistas algumas das dificuldades de concretização da emancipação, ainda nos cabe identificar em Adorno alguma possibilidade de encontrá-la, através da educação. Para o autor, embora esse seja um processo difícil, a emancipação pode ser identificada na ação de algumas poucas pessoas que orientam seus esforços para que a educação esteja voltada para a contradição e para a resistência. Então, caberia a nós descobrir esses elementos nas políticas voltadas à educação. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois como afirma Sousa Santos (1997), não fomos capazes ainda de constituir um projeto educativo emancipatório adequado ao tempo presente, que seja capaz de produzir uma imagem desestabilizadora. Um projeto de tal natureza teria como objetivo recuperar a capacidade de espanto e de indignação e direcioná-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

Se em Mészáros e Adorno não encontramos com facilidade a possibilidade de emancipação, em virtude de contradições que a impede, podemos vislumbrar um caminho a ser percorrido através do conceito de imaginário radical de Castoriadis (1982), pois, em determinada medida, é esse conceito que será capaz de produzir a imagem desestabilizadora e a resistência. Tomando como ponto de partida a reflexão que fazemos para a elaboração desta pesquisa, a emancipação pode ser alcançada a partir da construção de um imaginário radical, segundo Castoriadis. Para o autor, o imaginário não é apenas a imagem de algo, mas a “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

Para Castoriadis, o “fazer humano” ocorre no mundo histórico. É nesse mundo histórico que se dará um fazer específico denominado por ele como práxis – um “fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 94). Na visão de Córdova (1994), quando tratamos de práxis nessa perspectiva de Castoriadis aparece a idéia de que a leitura do mundo real ocorre de forma concomitante a sua transformação, considerando que a práxis é a transformação da realidade. Mas, a realização desse fazer encontra obstáculos como é o caso da alienação, que está ligada a sua concepção de instituição, a qual define como “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 159). Na perspectiva de Castoriadis, as instituições possuem uma dimensão funcional que responde às necessidades vitais da sobrevivência individual e coletiva. Mas, o caráter das instituições não se esgota nessa dimensão. Para o autor, a instituição se constitui também como dimensão simbólica, a qual determina aspectos da vida social. Mas, o simbólico (instituído) não se explica por si só, nos remete ao imaginário que não é da ordem do simbólico.

O imaginário radical é a capacidade humana de criar; é a criação de algo que apresenta o novo, a posição de novos sistemas de significados e significantes. Dessa forma, o imaginário radical é considerado o motor da história, tendo em vista que ele nos coloca diante da emergência do inédito e também subsidia o imaginário efetivo, aquele que constitui as significações imaginárias sociais operantes em determinada sociedade. O mundo social é constituído e articulado em função de um sistema de significações, as quais existem e são constituídas no que se chama de imaginário efetivo/imaginado. O imaginário efetivo se manifesta através de sistemas simbólicos instituídos como a linguagem, através dos quais

encontramos uma dimensão funcional, identitária e um sentido, que está ligado à dimensão imaginária ou significativa e está presente no discurso, mesmo se constituindo como um núcleo independente de todo discurso e de toda simbolização (CÓRDOVA, 1994). O imaginário radical existe no e pelo imaginário efetivo. A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva/criadora e essa é a capacidade que define, para Castoriadis, o gênero humano, seja concebido de forma individual, seja de modo coletivo.

O fato das instituições terem uma dimensão funcional e outra simbólica conduz à alienação que se dá através da autonomização das instituições, ou seja, da ocultação do seu caráter social (CÓRDOVA, 1994).

A alienação surge pois como *instituída*, pelo menos como grandemente condicionada pelas instituições [...]. As evidências se invertem; o que podia ser visto “no início” como um conjunto de instituições a serviço da sociedade, transforma-se numa sociedade a serviço das instituições (CASTORIADIS, 1982, p. 132-133).

O imaginário social situa-se na obra de Castoriadis em um contexto de discussão sobre a construção de um projeto de autonomia, concebendo que ela é considerada como uma forma de superação da alienação (CÓRDOVA, 1994). Em contraposição à alienação encontramos, no argumento de Castoriadis, a autonomia, que se constitui como o discurso de um determinado indivíduo que toma o lugar do discurso do outro que lhe é estranho, isto é, a autonomia está relacionada à consciência da procedência do discurso. “O essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou à função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto o seu desejo” (CASTORIADIS, 1982, p. 124).

Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como a minha própria verdade (CASTORIADIS, 1982, p. 125).

Contudo, salientamos que a autonomia não é a eliminação total do discurso do outro, mas a construção de uma nova relação entre os discursos, além disso, ela é concebida como atividade coletiva. “Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo” (CASTORIADIS, 1982, p. 126). Por sua vez, a alienação não se apresenta apenas no “discurso do outro”, mas quando o outro

desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade dos “mecanismos econômicos do mercado” ou da “racionalidade do Plano”, da lei de alguns

apresentada como lei simplesmente. E conseqüentemente o que representa daí em diante o outro não é mais um discurso: é uma metralhadora, uma ordem de mobilização, uma folha de pagamento e de mercadorias caras, uma decisão de tribunal e uma prisão (CASTORIADIS, 1982, p. 131).

O imaginário radical é possível a partir de uma realidade já existente – o imaginário efetivo. Mas, que através da capacidade criadora poderá ser transformado, pois a imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados, mas de criar uma nova forma, mesmo que seja a partir da utilização de elementos previamente existentes, e que serão capazes de produzir o inédito. Dessa maneira, aqueles aspectos que para Mészáros e Adorno se apresentavam como barreiras para a emancipação, através da leitura de Castoriadis, podem ser o princípio onde é engendrado o imaginário radical e, na perspectiva que aqui analisamos, a educação pode se configurar como um caminho para a construção desse novo imaginário, caso ela seja capaz de promover a desnaturalização do discurso e da realidade em que estão inseridos os alfabetizandos, nos termos desta pesquisa.

Se, para Castoriadis, há uma práxis que promove ao mesmo tempo a leitura e a transformação o mundo, então, na sua perspectiva, autonomia e emancipação andam juntas e é a existência do imaginário radical que as possibilita, pois ele é capaz de produzir o inédito. Pensar a emancipação no contexto aqui proposto pressupõe a existência da construção de um imaginário radical, isto é, da possibilidade de construção de uma nova realidade. Dessa forma, a emancipação é alcançada a partir do momento em que saímos da condição do imaginário efetivo e construímos o imaginário radical. Essa transformação é identificada também de forma objetiva em termos que vão além do processo de conscientização. Por isso, salientamos a necessidade de, em determinado momento, ocorrer a passagem pela conscientização das reais condições de vida, as quais concebemos como a situação de subcidadania, isto é, o não acesso aos direitos de cidadania e também a situação de desigualdade social. A tomada de consciência desse contexto não significa a concretização do imaginário radical, é necessário ainda que sejam realizadas intervenções, pois o imaginário radical pressupõe fazer ser aquilo que ainda não foi realizado. Desse modo, a partir do momento em que ocorre a intervenção em determinada realidade, buscando romper com o imaginário efetivo ocorre o imaginário radical e, assim, a emancipação. A autonomia, para Castoriadis, é um projeto possível, contudo não está assegurado. Dessa forma, na nossa perspectiva, à educação cabe a tarefa de possibilitá-la.

Emancipação aqui se refere à transformação nas condições de vida mais próximas dos alfabetizandos, citamos a possibilidade de reconhecer-se como cidadãos de direitos e deveres, o desenvolvimento de condições para a participação em um círculo de relações que, em virtude do analfabetismo, não ocorria. Isso significa desenvolver novos envolvimento sociais, que

podem ser tomados como a participação em grupos, atividades ou associações, centros de lazer e convivência, ter mobilidade em diferentes grupos e em relação a instituições, reconhecer seus direitos e, desse modo, passar por um processo de desnaturalização da desigualdade social. A emancipação é concebida a partir de um processo de autonomia, qual possibilita novas formas de pensar a realidade, situar-se e nela intervir.

Buscando viabilizar a concretização da emancipação, podemos retomar algumas idéias encontradas em Demo (2002). Para esse autor, a emancipação social constitui-se como a descoberta de que é possível realizar o processo emancipatório por si mesmo, a partir das circunstâncias dadas, nesse sentido, a participação é a alma da educação, sendo compreendida como desdobramento criativo do sujeito social. Assim sendo, pensar em políticas sociais pressupõe uma perspectiva que supere a noção de assistência em relação àqueles para os quais elas são destinadas. Implica na construção de uma nova história pautada pela autonomia, na qual o cidadão seja capaz de pensar e não apenas ser pensado pelos outros. Desse modo, o processo de construção da emancipação perpassa por alguns caminhos. Em um primeiro momento, a emancipação aponta a necessidade de consciência crítica e autocrítica, que permita ao cidadão reconhecer-se como tal e identificar os níveis de opressão. Entretanto, demonstra Demo, que esse processo está relacionado à existência de “intelectuais orgânicos” capazes de possibilitar tal compreensão e, sobretudo de gestar a autonomia que permitirá dispensar a ajuda. O autor ressalta que esta autonomia nunca é total, porque está inserida na estrutura de cada sociedade e depende dela. Emancipação pressupõe consciência crítica, pois se ainda houver a espera pela solução dos outros a autonomia é incompleta. Para a emancipação, a “cidadania assistida” é insuficiente ou até mesmo contraditória, porque reduz a idéia de alternativa a pedir ajuda, deixando de lado a face mais importante que é dispensar ajuda. A idéia de alternativa implica inverter a relação de poder. Assim, o sentido de alternativo é a descoberta do sujeito, depois de ter se deflagrado com o objeto. O processo emancipatório ainda pressupõe o associativismo. Esse coloca à prova a cidadania, porque exige envolvimento político profundo. A cidadania coletiva organizada precisa coincidir com a cidadania emancipada. Partindo disso, identificamos que tomar consciência da condição social é um passo significativo a caminho da emancipação (DEMO, 2002). Em outras palavras, identificar a situação social em que nos encontramos é caminhar em direção à desnaturalização da desigualdade, pois junto à pobreza econômica a naturalização da desigualdade traz a destituição do ser, o não reconhecimento social, a dependência do outro.

Isso transposto para a realidade dos programas de alfabetização de jovens e adultos aqui estudados toma a dimensão de novas práticas de cidadania, isto é, cidadania que caminha

ao lado da emancipação. O processo de emancipação do qual tratamos está relacionado a uma nova forma de conceber a realidade individual e coletiva dos alfabetizados, com a possibilidade de problematização daquilo que foi tomado como natural, do seu reconhecimento e de transformações nessa realidade. Dessa forma, retomando a discussão de Souza (2003) sobre a naturalização da desigualdade, embora o autor não trabalhe pressupondo possibilidades de emancipação, consideramos que a partir do momento em que os alfabetizados sejam instigados, através das práticas educativas das políticas sociais das quais fazem parte, a questionarem o processo de naturalização da desigualdade já será possível evidenciar um princípio de emancipação. Nesse sentido, também nos aproximamos daquilo que Freire (2008) propõe quando trata da educação vinculando-a à conscientização. Para Freire, o processo de democratização não poderia aceitar que as “massas” permanecessem em estado de “ignorância”, o que não está relacionado apenas ao analfabetismo, mas à inexperience de participação, conceito este trabalhado pelo autor como atuação crítica e possibilidade de optar e decidir.

A partir dos autores aqui trabalhados, no que se refere à discussão sobre a emancipação, observamos que existem algumas diferenças significativas entre a forma de construção do argumento e a fundamentação de cada um deles. Um exemplo disso pode ser visualizado de forma mais clara entre Demo e os autores discutidos anteriormente, pois enquanto Mészáros e Adorno encontram obstáculos à emancipação, se formos trabalhá-la considerando a ordem vigente (mesmo que os dois autores trabalhem em períodos distintos, eles encontram os obstáculos na ordem capitalista ou nas condições sociais heterônomas), Demo, por sua vez, pressupõe a possibilidade de emancipação a partir de “circunstâncias dadas”. Inicialmente aqui poderíamos identificar uma contradição de argumentos, pois aquilo que para Adorno e Mészáros são empecilhos para a emancipação em Demo é a tomada de consciência destes elementos que possibilitará a emancipação. Para o nosso argumento, é importante considerar que é possível trabalhar com as duas visões na medida em que, através de uma tomada de consciência das condições de vida, é possível iniciar um processo de emancipação que ocasionará a transformação daquela realidade que se constituía como obstáculo para Adorno e Mészáros e a mudança dessa realidade ocorre através do imaginário radical pensado por Castoriadis. Desse modo, o nosso argumento indica que há um processo de mútua transformação, no qual a alteração de um aspecto implica em mudanças em outros, alterando, assim, a realidade. Nesse sentido, educação e emancipação são processos imbricados para o entendimento da cidadania, pois, nesse caso, a educação é o que permite a alteração de uma situação de subcidadania para a de cidadania. Entretanto, isso é possível por

meio da educação emancipadora, isto é, aquela que conduzirá à consciência crítica e também à possibilidade de concretizar transformações na realidade de vida dos alfabetizados.

Ao retomarmos os escritos de Marshall, é possível identificar que a educação tem um papel importante no desenvolvimento da cidadania não só porque é um direito, mas porque é um meio capaz de tornar o “homem” um ser civilizado. Na sua construção, seres civilizados são aqueles que têm acesso às condições para fazer parte da “herança social, o que, por sua vez, significa uma reivindicação para serem admitidos como membros completos da sociedade, isto é, como cidadãos” (MARSHALL, 1967, p. 61-62). Isso implica no pertencimento pleno a uma comunidade cívica. Se na argumentação de Marshall a educação é a base da cidadania e o que torna o ser humano civilizado, na nossa interpretação ela é capaz de emancipá-lo, pois está atrelada às possibilidades do cidadão conseguir se concretizar enquanto tal, tendo garantidos seus direitos, desse modo a educação é o instrumento mais adequado para alcançarmos a emancipação, portanto a cidadania da forma como estamos concebendo.

Podemos pensar em que medida as políticas sociais têm tido o papel de possibilitar a alteração de uma ordem estabelecida para os alfabetizados ou de perpetuar a situação em que eles se encontram. A emancipação dar-se-á nesse nível. Os programas que aqui analisamos serão considerados emancipatórios a partir do momento em que permitirem aos participantes a possibilidade de serem reconhecidos como cidadãos, quando forem criadas formas de participação na comunidade da qual fazem parte ou em grupos específicos, isto é, criar possibilidades para que os alfabetizados se disponham de uma nova forma no seu contexto social e também de se relacionar com as instituições ou ter acesso a elas. Dito de outra forma, isso significa que a partir da garantia do direito à educação os alfabetizados sejam autores de novas realidades, alterando a condição de subcidadania existente. Assim, a noção de cidadania atrelada ao imaginário radical possibilita a emancipação. Atingir esse patamar pressupõe uma atenção em relação à concepção de política social a qual estes alfabetizados têm acesso, pois a emancipação perpassa por uma mudança na forma de conceber os envolvidos, passando a vê-los não como “público-alvo” para o qual se desenvolve uma política social, mas como cidadãos que podem ajudar a construir políticas que correspondam aos seus reais anseios, ou seja, nos termos em que, como explicamos anteriormente, a política social não se reduza a um processo de autonomização, tornado-se auto-suficiente sem redimensionar os objetivos de acordo com a realidade e o interesse dos participantes.

3.2 EDUCAÇÃO: O LONGO PERCURSO DO RECONHECIMENTO À GARANTIA DO DIREITO

A educação constitui-se como uma dimensão fundamental da cidadania. Frequentemente é atribuído a ela – sobretudo à educação formal – um papel significativo no desenvolvimento da cidadania e para o acesso às políticas sociais. Certamente, um dos papéis da educação está atrelado ao reconhecimento dos educandos como participantes de uma sociedade e cidadãos com direitos e deveres. A educação formal é apresentada como via principal de conquista da igualdade de direitos e da cidadania. Não só governos, mas também organizações internacionais expressam através de documentos a importância do acesso à educação para o desenvolvimento das sociedades, esse é o caso da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que contempla esse aspecto e, mais recentemente, o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), em que governos se comprometeram em orientar seus esforços com a finalidade de garantir “educação para todos” até o ano 2000. Essa meta não foi concretizada e em 1999 foi lançada a “campanha global pela educação”, com o intuito de pressionar os governos a cumprirem com as metas e garantirem uma educação gratuita e de qualidade para todos. Em 2000, no Fórum Mundial de Dakar os governos adiaram os compromissos assumidos em Jomtien para o ano de 2015. Isso já demonstra que, mesmo havendo consenso sobre o reconhecimento do direito à educação, há dificuldade de garantir o acesso e a qualidade. A escola, ao longo de sua história e através de diferentes mecanismos, exclui parte de possíveis estudantes e também não se mostra apta a responder às necessidades de outros que não têm as suas especificidades atendidas, esse é o caso dos jovens e adultos analfabetos.

Conforme defendem Campos e Haddad (2006), a educação formal no Brasil apresenta desafios no que se refere ao acesso e também à qualidade do ensino. No que tange ao acesso, embora tenhamos atingido um índice elevado de crianças que ingressam nas turmas do ensino fundamental, não há garantia de que elas ali permaneçam ou aprendam. A não garantia da educação ou a má qualidade ainda produz altas taxas de analfabetismo absoluto entre jovens e adultos, embora essas taxas estejam sendo reduzidas ao longo dos anos. A Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada no ano de 2007 aponta que 10,0% da população brasileira maior de 15 anos é analfabeta. Ao cruzarmos os indicadores podemos ter um perfil mais claro das violações quanto ao direito à educação. Como é possível observar na tabela que segue, há uma diferença nos percentuais quando tomamos como referência a região do país ou a renda familiar. Quanto menor é a renda, maior é o índice de analfabetismo. O mesmo ocorre

em relação à distribuição geográfica, pois é nas regiões menos desenvolvidas que encontramos as maiores taxas de pessoas analfabetas. Os dados demonstram que pobreza e analfabetismo são termos indissociáveis na sociedade brasileira.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, segundo a renda (salários mínimos)

| Região | Total (%) | Até 1/2 | Mais de 1/2 a 1 | Mais de 1 a 2 | Mais de 2 |
|---------------|------------------|----------------|------------------------|----------------------|------------------|
| Brasil | 10,0 | 17,7 | 13,2 | 6,1 | 1,4 |
| Norte | 10,9 | 14,5 | 12,6 | 7,1 | 2,3 |
| Nordeste | 20,0 | 24,0 | 22,9 | 12,3 | 3,0 |
| Sudeste | 5,7 | 10,5 | 8,8 | 4,9 | 1,2 |
| Sul | 5,4 | 10,4 | 8,6 | 4,3 | 1,0 |
| Centro-Oeste | 8,1 | 12,3 | 11,8 | 6,4 | 1,1 |

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2007

Segundo Campos e Haddad (2006), a discussão sobre a qualidade do ensino foi acentuada a partir da década de 1990, no contexto das reformas educacionais que ocorreram pautadas por elementos como a tese do enxugamento do estado e da redução das suas atribuições. Nesse período, o discurso sobre a qualidade passa a ser realizado nos termos da eficiência dos sistemas educacionais e com isso começam a ser implantados sistemas de avaliação de desempenho e também há uma preocupação com a descentralização da gestão das escolas. Tais medidas não foram suficientes e, ainda assim, os índices que seguem demonstram que temos deficiências na qualidade do ensino, pois a taxa de analfabetismo funcional⁷ atinge 21,7% da população brasileira maior de 15 anos idade, segundo a Pnad 2007. Conforme é possível identificar na tabela abaixo, novamente é nas regiões mais pobres e entre as pessoas com menor renda que estão os maiores índices de analfabetismo funcional, sendo destaque o fato de que em todas as regiões do país é reduzido significativamente esse índice para as pessoas com rendimento maior de dois salários mínimos.

⁷ A Pnad considera como analfabeta funcional aquela pessoa que apresenta falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade de até 3 séries completas do ensino fundamental ou antigo primário.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo a renda (salário mínimo)

| Regiões | Total (%) | Até 1/2 | Mais de 1/2 a 1 | Mais de 1 a 2 | Mais de 2 |
|--------------|-----------|---------|-----------------|---------------|-----------|
| Brasil | 21,7 | 34,2 | 26,7 | 16,6 | 6,5 |
| Norte | 25,0 | 32,8 | 27,1 | 17,5 | 8,0 |
| Nordeste | 33,5 | 40,4 | 36,3 | 22,5 | 7,9 |
| Sudeste | 15,9 | 26,8 | 21,5 | 15,1 | 5,9 |
| Sul | 16,7 | 26,2 | 23,0 | 15,5 | 7,0 |
| Centro-Oeste | 20,3 | 28,8 | 26,9 | 18,0 | 6,3 |

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2007

Os índices de analfabetismo funcional também apresentam diferenças quando analisados através do recorte de gênero. Vale ressaltar que apenas nas regiões Sudeste e Sul há um índice mais elevado de mulheres analfabetas funcionais. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), os índices de baixa escolaridade entre as mulheres deve-se, sobretudo ao fato de que até meados do século 20 o ingresso das mulheres na alfabetização era vedado ou tutelado pelos pais ou maridos, em virtude da concepção de que isso caberia ao homem, já que as mulheres se ocupariam das funções domésticas. Conforme veremos no capítulo seguinte, esse é um aspecto relevante nas trajetórias de vida relatadas nesta pesquisa. Quando a análise é segmentada nas zonas urbana e rural também observamos uma elevação nos índices da zona rural, especialmente no Nordeste onde a taxa chega a 53,2% da população.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo sexo e situação de domicílio

| Região | Total (%) | Sexo | | Situação do domicílio | |
|--------------|-----------|--------|----------|-----------------------|-------|
| | | Homens | Mulheres | Urbana | Rural |
| Brasil | 21,7 | 22,3 | 21,1 | 17,8 | 42,9 |
| Norte | 25,0 | 27,1 | 23,0 | 20,5 | 40,9 |
| Nordeste | 33,5 | 36,3 | 30,8 | 26,1 | 53,2 |
| Sudeste | 15,9 | 15,2 | 16,6 | 14,4 | 35,5 |
| Sul | 16,7 | 16,1 | 17,3 | 14,7 | 26,6 |
| Centro-Oeste | 20,3 | 21,1 | 19,5 | 17,7 | 37,2 |

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2007

Os dados apresentados demonstram que fatores ligados à situação de pobreza de determinadas regiões e grupos sociais estão tendo influência negativa nos índices educacionais, reforçando as desigualdades sociais. Dessa forma, podemos apontar que nosso sistema escolar tem mantido mecanismos de exclusão social e dificultado a garantia do direito à

educação. Essas informações demonstram que há ainda um longo caminho para a concretização do direito à educação mesmo que formalmente tenha sido consolidado o seu reconhecimento como uma forma de acesso aos bens sociais e também como uma possibilidade de emancipação daqueles que passam por esse processo.

Os dados apresentados indicam que a situação de pobreza é um fator importante a ser considerado para o acesso à educação, pois nesse contexto de pobreza há uma necessidade constante de que todos os membros da família estejam envolvidos com alguma atividade de geração de renda e, nesse caso, a educação é colocada em segundo plano ou até mesmo as condições materiais de existência dificultam a permanência na escola. Considerando situações como essa, no Brasil foram implementadas algumas políticas sociais – como o Programa Bolsa Família – visando garantir uma renda mínima que possibilitasse, por exemplo, a frequência dos filhos de famílias pobres à escola com o pressuposto de que tal medida pode interromper com o ciclo de pobreza (SILVA, 2007). Segundo Silva, essa concepção de política social está baseada, por um lado, na compreensão de que há um custo elevado para as famílias pobres manterem seus filhos na escola. Por outro lado, vincula a deficiência na formação educacional como um aspecto que limita o aumento na renda de futuras gerações o que gera a reprodução da pobreza. Uma política que articula a transferência de renda à educação pode romper com o ciclo vicioso da pobreza. Contudo, Silva indica que esses programas ainda apresentam resultados modestos, pois até mesmo no que tange à vinculação ao sistema educacional seria também necessário uma mudança nesse último para permitir melhoria no ensino, “há um descompasso entre a manutenção da transferência monetária e o oferecimento de serviços sociais básicos, suficientes e de qualidade, para atender às necessidades das famílias e criar condições favoráveis a sua autonomização” (SILVA, 2007, p. 1437).

A educação é um direito, ao qual todos os participantes de uma sociedade devem ter acesso, pois a educação é uma dimensão fundante da cidadania (CURY, 2002). Assim sendo, além de ser obrigatória a sua oferta pelo estado, também é prevista como gratuita. O direito à educação é uma garantia individual, mas ao mesmo tempo constitui-se como um direito social que é expresso no exercício da cidadania (MUÑOZ, 2006). Marshall (1967), nos seus escritos sobre a cidadania, colocou a educação como um direito inalienável que todo o adulto tem de receber quando criança e como um dos pré-requisitos para o acesso aos demais direitos. A educação é apresentada pelo autor como um dever social e também com a característica de não ser socialmente individual, pois o bom funcionamento de uma sociedade dependeria da boa educação de seus membros.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

A partir do momento em que o direito à educação passa a ser apresentado como uma das formas que possibilita o desenvolvimento de uma sociedade ele desloca-se da dimensão individual para a coletiva. Por esse motivo, mesmo o pensamento político liberal que está vinculado às prerrogativas individuais, reforça a idéia da obrigação da escolarização inicial (GALVÃO; DI PIERRO, 2005). Além também de ser considerado por alguns autores, como o próprio Marshall, como um aspecto que tolera o uso da coerção do estado para que seja efetivado, considerando que quem não teve acesso a um nível de instrução não é capaz de exercer a sua liberdade. Assim sendo, constitui-se como um direito que o cidadão tem a obrigação de exercer. A educação vista como um direito imprescindível do cidadão e um dever do estado faz com que a gratuidade seja uma forma de torná-la acessível a todos (CURY, 2002). Entretanto, estudos nos mostram que o acesso e nem mesmo a gratuidade é garantida a todos. Conforme demonstra Muñoz (2006),

Em muitos países, longe de ser progressivo, o direito humano à educação vem regredindo. Assiste-se à manutenção ou acentuação de cobrança de tarifas e à exigência de que pais e mães de família cumpram com encargos como a compra de livros didáticos e de uniformes escolares, além da falta de infraestrutura escolar, a insuficiência na formação de professores e a ausência de tecnologia adequada às atividades de ensino e aprendizagem (MUÑOZ, 2006, p. 47).

O mesmo autor ainda afirma que a educação tornou-se um serviço comercial e, dessa forma, o acesso a ela é regido pelo poder de compra. Além disso, ainda nos encaminhamos em direção à privatização da educação ou à delegação desse dever do estado a outras esferas. As parcerias entre o estado e outras organizações públicas ou privadas na implementação de políticas sociais, como apontamos nos capítulos anteriores, são também uma forma do estado de compartilhar aquilo que é sua responsabilidade, conforme definido constitucionalmente no Brasil.

A discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos situa-se no âmbito da garantia do direito à educação, que é uma das dimensões da cidadania. Sociedades como a brasileira não conseguiram garantir o acesso à educação na idade considerada própria e atualmente ainda comportam altos índices de analfabetismo na população jovem e adulta. Quando o acesso à

educação não é possibilitado na idade adequada, passamos a ter implicações nas condições de vida daqueles que são privados desse direito, pois essas pessoas estão à margem da sociedade que pode ter acesso a melhores condições de trabalho e aos serviços públicos. O fato de determinados grupos sociais estarem afastados dessas possibilidades porque possuem baixa escolaridade ou são analfabetos coloca-os em uma situação em que não são considerados produtivos nos moldes propostos por uma sociedade moderna e competitiva (SOUZA, 2003), o que terá implicações na construção da identidade, considerando que o trabalho assume um papel relevante na sua constituição. Somado a isso, encontramos pessoas que não se consideram cidadãs, pois tiveram inculcida uma percepção de inferioridade causada pelo conflito com aqueles que cumprem os requisitos para serem incorporados à sociedade. Portanto, pensar a cidadania nesse contexto de privação de um nível mínimo de educação nos remete às implicações que podem resultar na reafirmação de uma condição de subcidadania.

O direito à educação escolar está relacionado à democracia e tem o estado como o provedor desse bem, considerando que ele seria capaz de garantir a igualdade de oportunidades, assim reduzindo as desigualdades (CURY, 2002). Nesse sentido, podemos retomar os escritos de Marshall, pois como ele afirma, a cidadania convive com níveis de desigualdade. Assim, ainda somos remetidos a pensar que a educação da forma como é organizada pode reproduzir processos de desigualdade, sobretudo se considerarmos a forma de acesso a ela que, além de muitos não terem acesso, também pode ser garantida de maneiras distintas. Dessa forma, a discussão sobre a garantia do direito à educação gratuita nos remete a pensar sobre tais aspectos.

A relação entre educação, garantia de direitos e mobilidade social percorre caminhos distintos conforme a realidade de cada país. Segundo Cury (2002), a conquista do direito à educação nos países colonizados seguiu um caminho mais lento e também esteve ao lado de desigualdades sociais, deixando de fora da escola muitos grupos por discriminações étnicas e de gênero, o que é também incompatível com os direitos civis. Além disso, de forma distinta dos países europeus, países colonizados como o Brasil passaram mais tarde por processos de industrialização e formação de uma classe operária organizada e, como descrevemos no segundo capítulo, a educação não se apresentou como uma necessidade para ser estendida a todos.

Estamos discutindo a educação na condição de um direito de todos. Entretanto, como vimos não há garantia de que isso realmente aconteça e, nesse caso, estamos diante de uma forma de desigualdade social e que fará parte de um círculo de desigualdades. A igualdade é um dos princípios da cidadania o qual seria assegurado pelo acesso aos direitos. Contudo, esse

é um elemento dificilmente concretizado a partir da implementação de políticas sociais voltadas para a cidadania. Podemos nos remeter à questão recolocada por Marshall no que tange à possibilidade da desigualdade social conviver com os direitos da cidadania. Marshall pergunta:

É ainda verdade que a igualdade básica, quando enriquecida em substância e concretizada nos direitos formais da cidadania, é consistente com as desigualdades das classes sociais? Sugerirei que nossa sociedade de hoje admite que os dois ainda são compatíveis, tanto assim que a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimada (MARSHALL, 1967, p. 62).

Embora tenhamos que considerar o período e o contexto inglês analisado por Marshall, os seus escritos indicam caminhos interessantes para pensarmos a realidade brasileira (CARVALHO, 2008; SOUKI, 2006). Segundo Souki, podemos indagar qual é o grau de desigualdade permitido pelos princípios da cidadania, pois a discussão sobre os direitos iguais ocorre em uma ordem desigual. Marshall associou a idéia de cidadania ao pertencimento pleno a uma comunidade cívica, o qual não seria contraditório com as desigualdades próprias de uma economia de mercado, assim, “a desigualdade do sistema de classes seria aceitável sempre que fosse reconhecida a igualdade da cidadania” (MARSHALL, 1967, p. 47). Conforme o mesmo autor, a desigualdade social, até o século 19, foi pouco influenciada pela cidadania, pois não se pensava em eliminar a pobreza, mas combater seus efeitos desagradáveis. É possível identificar que essa máxima continua sendo aplicável, pois as políticas sociais implementadas percorrem o caminho em direção a uma possibilidade de inserção social maior daquele que os participantes se encontram, mas não altera de forma substantiva a realidade. Isso se deve a inúmeros fatores, os quais não podem ser trabalhados detalhadamente na dimensão desta pesquisa, mas podemos elencar alguns como a não integração a outras políticas e também pelo fato de em alguns casos apenas cumprirem um papel formal, sem poder intervir no conteúdo dessa atuação.

3. 3 EXCLUSÃO SOCIAL E SUBCIDADANIA: A CAMINHO DA LUTA POR RECONHECIMENTO SOCIAL

O analfabetismo assume diversas causas, dentre elas, a mais comum é a desigualdade social que impossibilitou o acesso à escola. As instituições que promovem políticas sociais para essa área concebem-nas como um mecanismo de inclusão social, através do combate da

desigualdade social e do acesso à cidadania, partindo do pressuposto de que os alfabetizados contemplados por essas políticas dispõem de uma cidadania restrita, especialmente no que tange aos direitos sociais, pois esses direitos pressupõem uma série de códigos do mundo letrado e espaços sociais que os analfabetos têm uma possibilidade limitada de participar ou não se sentem encorajados para tal.

Se há nas políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos um discurso por inclusão social, há também a compreensão de que os analfabetos estão excluídos, distantes da efetivação de um conjunto de direitos que possibilitam o acesso à cidadania. Isso representa, para a realidade brasileira, que a exclusão é uma perda virtual de uma condição nunca antes atingida e não uma perda real, isto é, não é a perda de uma conquista, porque essa realidade não esteve próxima da universalização da cidadania (SPOSATI, 1999 apud OLIVEIRA, 2004).

A falta de acesso à educação tem implicações nas condições de vida daqueles que são privados desse direito, pois essas pessoas estão à margem da sociedade que pode ter acesso a melhores condições de trabalho e aos serviços públicos. O fato de determinados grupos sociais estarem afastados dessas possibilidades porque possuem baixa escolaridade ou são analfabetos coloca-os em uma situação em que não são considerados produtivos nos moldes propostos por uma sociedade moderna e competitiva (SOUZA, 2003), o que terá implicações na construção da identidade, considerando que o trabalho assume um papel relevante na sua constituição. Somado a isso, encontramos pessoas que não se consideram cidadãs, pois tiveram incutida uma percepção de inferioridade causada pelo conflito com aqueles que cumprem os requisitos para serem incorporados à sociedade. Portanto, pensar a cidadania nesse contexto de privação de um nível mínimo de educação nos remete às implicações que podem resultar na reafirmação da subcidadania.

A inadaptação do analfabeto na sociedade brasileira remonta uma construção histórica na qual o analfabetismo foi tido como um mal a ser curado e as pessoas que não tiveram acesso à educação formal foram consideradas incapazes e passíveis de serem “iluminadas” (SOARES; GALVÃO, 2005). Essa compreensão ocasionou a restrição dos direitos dos analfabetos que, por exemplo, foram impossibilitados de votar. Dessa forma, os analfabetos tiveram reduzidas as possibilidades de uma vida social, política, econômica e culturalmente integrada. Isso se relaciona à discussão sobre o habitus precário desenvolvida por Souza (em continuidade ao que foi desenvolvido por Marcelo Neves na obra *Entre Têmis e Leviatã*) a partir do conceito de habitus de Bourdieu. O habitus precário é caracterizado por disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que um indivíduo ou grupo social possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade moderna competitiva, podendo

gozar de reconhecimento social. O abandono e a limitação de acesso aos códigos compartilhados socialmente cria “condições perversas de eternização de *‘habitus precário’*, que constrange esses grupos a uma vida marginal e humilhante à margem da sociedade incluída” (SOUZA, 2003, p. 57). No argumento de Souza ainda encontramos, como contraponto, a existência do *habitus primário* e do *secundário*. O *habitus primário* constitui-se em esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizados e incorporados que permitem o comportamento de uma noção de dignidade efetivamente compartilhada. É essa dignidade que é indicada como o fundamento do reconhecimento social e que permite a igualdade, portanto a noção moderna de cidadania. “Para que haja eficácia legal da regra de igualdade é necessário que a percepção da igualdade na dimensão da vida cotidiana esteja efetivamente internalizada” (SOUZA, 2003, p. 166). O *habitus secundário* está relacionado a uma fonte de reconhecimento e respeito social que pressupõe a generalização do *habitus primário* para ampliar camadas da população.

A existência do *habitus precário* retira da pessoa o valor autônomo, sendo ela dependente de critérios que estão relacionados ao que Souza aponta como pertencentes ao conceito de ideologia do desempenho, o que também legitima a desigualdade social, promovendo a aceitação da mesma. A ideologia do desempenho é composta por elementos que vão além da condição econômica. Esse mecanismo atua de forma a identificar um valor diferencial em cada indivíduo, o que justifica a desigualdade. Está baseada na tríade qualificação, posição e salário. A qualificação apresenta-se como o elemento mais importante, tendo em vista o significado do conhecimento para o desenvolvimento do capitalismo. Nessa construção o trabalho apresenta-se de forma significativa, pois é através dele que é assegurada a identidade, a auto-estima e o reconhecimento social. A combinação desses três elementos faria do cidadão um ser completo e legitimado socialmente e aqueles que têm acesso precário ou não chegam a tê-lo são explicados pelo fracasso pessoal. A partir disso, compreendemos melhor como se dá o entendimento do analfabetismo e da situação socioeconômica por parte dos educandos que participaram desta pesquisa, como já descrevemos, o analfabetismo dificulta, quando não impossibilita o pertencimento social, anulando formas de reconhecimento que estejam atreladas às relações de trabalho (pois aos analfabetos restam postos de trabalho precário), a participação em grupos sociais em que possa ser salientada tal condição, bem como a construção de uma identidade de inferioridade. O não acesso à educação, a partir da compreensão do referencial que aqui trazemos, fez com que as pessoas sem ou com pouca escolaridade tomassem isso como um episódio vinculado unicamente a sua postura e de seus familiares, pois a partir disso é identificado o seu fracasso. Uma necessidade de trabalhar muito

cedo em virtude da situação socioeconômica familiar lhes impossibilitou de estudar e, mais tarde, isso dificultou a possibilidade de conseguir um emprego melhor que permitisse alterar sua situação de vida.

A ideologia do desempenho determina o não reconhecimento social e a ausência de auto-estima; é intransparente porque apareceu como se fosse efeito de princípios universais e neutros, abertos à competição meritocrática. A ausência de reconhecimento implica desrespeito, e esse atua na corrosão da identidade. Uma das formas de desrespeito, segundo Honneth (2003), está relacionada ao sujeito que é excluído da posse de determinados direitos e quando isso ocorre significa que há uma diferenciação entre os membros da sociedade, o que gera, além da limitação violenta da autonomia pessoal, privações de status no processo de interação social. A não garantia dos direitos

significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de auto-respeito, ou seja, uma perda de capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processos de interação socializadora (HONNETH, 2003, p. 216-217).

É nesse sentido que identificamos, nas trajetórias de vida dos alfabetizandos, um sentimento de inferioridade em relação àqueles que tiveram acesso ao direito à educação e, portanto no seu entendimento são pessoas que carregam consigo a dignidade que eles não possuem, pois não cumprem com os requisitos, construídos socialmente, para tal. Isso é identificado de forma naturalizada e são tomadas como individuais a realidade das condições de vida, bem como a submissão a postos de trabalho precários.

O analfabetismo implica em um não reconhecimento das pessoas pelos outros e elas mesmas não se reconhecem como cidadãs. Muitas dependem de outras pessoas para desenvolverem tarefas cotidianas ou em muitos casos não conseguem pertencer efetivamente a determinado grupo pelo fato de não saber ler e escrever.

ela [a pessoa] se torna, nesse sentido, dependente de critérios adscritivos, já que no contexto meritocrático da “ideologia do desempenho” ela não possuiria valor autônomo. A atribuição de respeito social nos papéis sociais de produtor e cidadão passa a ser mediado pela abstração real já produzida por mercado e estado aos indivíduos pensados como “suporte de distinções” que estabelecem seu valor relativo (SOUZA, 2003, p. 169).

Honneth afirma que a pessoa sente-se valorizada quando as suas capacidades individuais deixam de ser avaliadas de forma coletiva (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2007). A partir do momento em que há uma dependência cria-se também uma situação de hierarquia social e, dessa forma, poderíamos afirmar, conforme Honneth, que esse processo elimina a possibilidade de ser atribuído um valor social às capacidades daquele que se encontram em uma posição determinada como inferior.

A degradação valorativa de determinados padrões de auto-realização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de auto-estima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de auto-realização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedades de grupos (HONNETH, 2003, p. 217-218).

O não reconhecimento vai além do desrespeito, pois ocasiona um auto-desprezo o que conduz à aceitação da situação de precariedade como legítima, merecida e justa, ocasionando o que Souza (2003) chama de “naturalização da desigualdade”. Retomando Marshall (1967), observamos que a questão da tolerância à desigualdade pela cidadania pode ser recolocada de forma que os processos de subcidadania legitimam a desigualdade. Sendo assim, os analfabetos situados em condições de subcidadania atribuem isso a sua incompetência em virtude do fato de não saber ler e escrever e a própria participação nos programas de alfabetização pode fazer com que seja desenvolvido um imaginário de ocultamento da desigualdade, considerando que há uma expectativa em torno da melhoria nas condições de vida.

O analfabetismo coloca-se como um elemento para afirmar a subcidadania. Está relacionado às condições de desigualdade social e de pobreza e é, sobretudo pelas condições de pobreza e de falta de acesso que os analfabetos não estudaram. A falta de qualificação colaborou para que ocupassem uma posição precária no mundo do trabalho, uma dependência maior do marido, no caso das mulheres, e também implicou em questões relacionadas a sua identidade como o fato de não se considerarem “gente” ou “cidadão”.

“Gente” e “cidadão pleno” vão ser aqueles indivíduos e grupos que se identificam com a concepção de ser humano contingente e culturalmente determinada que “habita”, de forma explícita e invisível, a consciência cotidiana, a hierarquia valorativa subjacente à eficácia institucional de instituições fundamentais como o estado e o mercado e que constitui o cerne da

dominação simbólica, subpolítica que perpassa todas as nossas ações e comportamentos cotidianos (SOUZA, 2003, p. 180).

A partir do momento em que afirmamos que há uma busca por “ser gente” ou “ser cidadão” nos interesses dos alfabetizados identificamos o anseio pelo reconhecimento social. É através da possibilidade de ser reconhecido que se evidencia o redimensionamento da identidade que passa a enfrentar alterações, pois há uma nova compreensão de si. A teoria do reconhecimento colabora para a compreensão da identidade e da autonomia individual, essa última é alcançada a partir do reconhecimento social das necessidades da igualdade legal e das contribuições sociais, o que está também relacionado à possibilidade de realização da autonomia individual quando desenvolve uma auto-relação marcada pela autoconfiança, pelo auto-respeito e pela auto-estima (ROSENFELD, 2007).

Tendo em vista o que trabalhamos até esse momento, identificamos que se não há reconhecimento social, se a pessoa não é concebida como tendo um valor próprio e, sobretudo não tem acesso a um arsenal de direitos que lhe possibilite se reconhecer e ser reconhecido como membro de um espaço social e que possui direitos e deveres que lhe permitam a igualdade não estamos diante da cidadania. Sendo assim, há, nesse sentido, uma condição de subcidadania, isto é, o conceito que caracteriza aquela situação em que a pessoa está diante daquilo que Souza (2003) denominou como *habitus precário*. Na nossa análise há a compreensão de que pode haver um processo de emancipação em relação a essa realidade e identificamos na educação essa possibilidade, ao contrário, por exemplo, da abordagem de Souza que não identifica alternativas ao processo de subcidadania no qual essa parcela da população está inserida. Nos termos de sua análise, o *habitus precário* foi originado pelos mecanismos da constituição de uma realidade a qual denomina como modernidade periférica e a subcidadania está presa a essas amarras.

4 SUPERAÇÃO DA SUBCIDADANIA E EMANCIPAÇÃO: QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES?

Com o intuito de responder ao nosso problema de pesquisa – como se apresentam as possibilidades de cidadania e de emancipação dos alfabetizandos participantes das políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos? – estabelecemos como um de nossos objetivos um olhar sobre duas direções do Programa Brasil Alfabetizado. Por um lado, tínhamos como interesse verificar como são implementadas as políticas sociais para a área e os objetivos que elas apresentam. Entretanto, apenas esse olhar nos parecia ainda limitado, considerando que partíamos da hipótese de que há um caminho, por vezes longo, entre os objetivos iniciais das instituições que pensam as políticas sociais em relação àquelas que se tornam parceiras no desenvolvimento dos projetos e, por sua vez, dessas duas instâncias em relação aos interesses ou a forma de implementação que é dada na base, isto é, no nosso caso de estudo, a convergência ou não entre os objetivos dos projetos e dos alfabetizandos participantes da política social.

Depois de termos trabalhado com o conceito de cidadania e demonstrado a forma como o concebemos, neste capítulo, explicitaremos os principais resultados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada com os alfabetizandos das turmas do Programa Brasil Alfabetizado, através dos convênios com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e com a Central Única dos Trabalhadores. Também será exposta aqui uma articulação entre os resultados obtidos através da análise da configuração do programa e das particularidades que assume na sua implementação.

4.1 RETOMADA DA CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA SOCIAL

Apresentadas as diretrizes iniciais, cabe agora abordarmos a forma como as instituições conveniadas com o Programa Brasil Alfabetizado estruturam as ações. Estabelecidos os convênios, cada instituição tem autonomia para formular e implementar seus projetos da forma como julgar mais adequado e atendendo a demandas específicas, segundo a área de atuação de cada organização. O passo seguinte é a formação das turmas. Nesse momento os casos

que estudamos seguem caminhos diferenciados. No convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre é o educador quem tem a responsabilidade de recrutar os educandos e formar os grupos, portanto somente são aceitos alfabetizadores que se inscrevam para participar do programa com a sua turma organizada. Esse processo é um pouco distinto na CUT, pois nessa organização a relação se dá com instituições e não diretamente com pessoas físicas. As turmas são organizadas a partir dos núcleos que a CUT tem em diferentes municípios e o primeiro contato são os sindicatos ou as associações de bairro que formam as turmas e escolhem o educador. A maneira como se estrutura essa etapa do processo requer que os educadores tenham um vínculo estreito com a comunidade onde atuarão. Esse aspecto pode ser explicado pela proximidade que o educador terá com os alfabetizandos e, sobretudo pela facilidade dos educandos de se relacionarem com pessoas que já conhecem. Em seguida, veremos que esse aspecto tem implicações importantes na configuração do trabalho desenvolvido.

No que tange à formação dos educadores, historicamente, a alfabetização de jovens e adultos foi caracterizada pela atuação de alfabetizadores que não necessariamente tinham formação para o magistério ou muitos anos de escolarização. Contudo, nos últimos anos alguns projetos têm procurado alterar essa realidade. Houve essa tentativa por parte do Ministério da Educação na última edição do Programa Brasil Alfabetizado, recomendando que os alfabetizadores fizessem parte da rede estadual ou municipal de ensino, o que não teve sucesso. Entretanto, segundo informações da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dos educadores é exigido no mínimo o ensino médio completo e muitos possuem formação superior. No convênio com a CUT o mínimo recomendado é o ensino fundamental completo. Além disso, é necessária a participação em cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelas instituições que desenvolvem os programas. Essa etapa é exigência do Ministério da Educação, entretanto cada convênio desenvolve conforme seus critérios.

Até esse momento é possível identificar que as ações ocorrem de maneira diferenciada de acordo com a instituição conveniada. Contudo, isso parece não se repetir no âmbito da efetivação das ações. Embora existam especificidades, elas estão atreladas a fatores que não estão diretamente relacionados à entidade conveniada com o Programa Brasil Alfabetizado, isto é, a CUT e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nos casos estudados evidenciamos que existe uma rotina estabelecida há muitos anos por uma educadora que trabalha com a alfabetização de jovens e adultos no mesmo local e em algumas situações os educandos também são os mesmos. Dessa forma, os educadores caracterizam-se por desenvolver trabalhos comunitários, vinculado a alguma instituição ou não e essa atuação fez com que iniciasse a alfabetização, o que ocorre pela necessidade identificada no bairro ou por indicação

da instituição com a qual o educador está vinculado. As ações comumente iniciam a partir do vínculo com alguma política para a alfabetização de jovens e adultos, contudo não são extintas quando cessa o período de vigência da política social. É claro que há situações em que a interrupção ocorre, isso não foi percebido nas turmas estudadas. Dessa forma, percebemos que já há um trabalho que vem sendo desenvolvido por pessoas que têm um vínculo forte com a comunidade e que a partir disso são integrados a alguma política social, mas nesses casos essa política não é definidora para a existência das atividades, embora facilite, pois assim há a possibilidade de remuneração e formação do educador e os educandos recebem material didático (ainda que esse último aspecto não seja significativo).

A pesquisa indica que é a atuação e o envolvimento do educador com o espaço onde são ministradas as aulas e com a comunidade que se caracterizam como os elementos mais relevantes para delinear o formato que a política social assume no momento da sua implementação. É possível identificar que os educadores atuam da forma que consideram mais adequada mesmo que isso se diferencie da orientação recebida no momento da formação realizada pela instituição a qual estão vinculados. Também é possível perceber que alguns aspectos do perfil dos estudantes é considerado pelos educadores na proposição das atividades. Isso fica bastante evidente nas turmas que fazem parte do convênio com a CUT, pois embora tenha uma orientação para ações voltadas à economia solidária isso se evidencia em apenas uma das turmas observadas nessa pesquisa, o que se deve ao perfil dos estudantes. Em um dos grupos os participantes são da terceira idade e demonstram interesse em atividades de lazer, enquanto que os do outro grupo são de idades variadas e fazem parte de uma realidade socioeconômica precária, então as atividades voltadas para o complemento da renda estão mais próximas dos interesses dos educandos. Entretanto, se essa característica não se estende à prática de todas as turmas, a vinculação das aulas a uma análise crítica da realidade – outro importante objetivo da CUT – aparece nos grupos. Assim, essa se configura como a principal diferença nas ações dos dois convênios, pois nas turmas da prefeitura além de não serem abordados temas políticos e nem ser atribuída ênfase à análise crítica da realidade da qual fazem parte, os educadores manifestam que ali não é um espaço adequado para isso. O comentário de uma educadora, ao expressar que nas suas aulas não são abordados temas como política, religião e futebol, demonstra que assuntos passíveis de gerar debates ou polêmicas não são adequados ao espaço da sala de aula.

Ao retomarmos nesse momento o que já havíamos discutido no segundo capítulo quando abordamos as concepções de cidadania trabalhadas por Arroyo (2002), identificamos que essa distinção entre os dois convênios aqui analisados indica diferentes visões de

cidadania na implementação da política social. Enquanto a CUT retoma os princípios da educação popular através de uma visão crítica da realidade e valoriza uma aproximação entre o trabalho e a educação, aspecto também característico da educação popular, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre concebe a política para a alfabetização de jovens e adultos como a garantia de um direito à educação, enfocando as ações diretamente nos processos de aprendizagem. Isso ocorre mesmo que ainda faça parte das ações da prefeitura o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) que no início da sua implementação (durante o governo da Frente Popular em Porto Alegre) primava pelas características da primeira concepção de cidadania que descrevemos.

As experiências estudadas indicam que cada turma de alfabetização apresenta significativa autonomia no desenvolvimento das atividades e a trajetória do educador tem um papel determinante, pois é ele quem desenha a forma como o trabalho será desenvolvido e o seu envolvimento com as questões do grupo de alfabetizandos é significativo na execução das ações. Conforme referimos, existem diferenças na forma de condução das atividades nos dois convênios estudados. Nas ações desenvolvidas pela CUT observamos que há um conteúdo político bastante evidente no desenvolvimento das atividades, retomando claramente as práticas da educação popular e a orientação teórica de Paulo Freire, o que é apresentado desde as diretrizes do projeto. Nas duas turmas observadas os educadores trazem temas atuais para as aulas. Alguns encontros são marcados essencialmente por temas que estão relacionados às questões que envolvem a situação do bairro ou do grupo de alfabetização. Entretanto, cabe salientar que esse tom é dado pelos educadores e muitas vezes toma o caráter de esclarecimento sobre determinados temas aos alfabetizandos, do que propriamente uma discussão entre estudantes e professores. Isso é verificado em discussões sobre processos eleitorais ou ainda sobre questões relacionadas à comunidade ou ao espaço onde estão inseridos, como os problemas enfrentados nos bairros.

Nas práticas desenvolvidas através do convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre as relações são permeadas em menor grau por questões como as condições socioeconômicas e as alternativas de geração de renda, isso segue a mesma orientação do enfoque dado pelo projeto. As ações partem do objetivo de alfabetizar cidadãos a partir dos 15 anos de idade que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever. Os espaços onde são desenvolvidas as aulas não congregam pessoas que primam por atividades relacionadas à geração de renda ou ao trabalho, isso decorre do fato de a maioria ser aposentada e idosa. Além disso, conteúdos políticos não são abordados. Há indicações de que o local onde ocorrem as atividades do grupo de alfabetização é significativo,

pois esboça o grau de importância atribuído à alfabetização propriamente dita. Identificamos que, geralmente, a alfabetização é apenas uma das atividades entre outras que os alfabetizados participam naquele espaço, sobretudo quando são idosos. Nesse caso existe uma preocupação maior com a integração no grupo. Além disso, se a alfabetização ocorre em espaços como igrejas ou centros comunitários os alfabetizados vão até esses locais com bastante frequência e isso facilita a participação nas aulas e também colabora para uma permanência muito maior no grupo, persistindo inclusive durante muitos anos. Em alguns casos os alfabetizados participam das atividades desde que elas iniciaram naquele local, assim o período de funcionamento de cada turma é respeitado apenas para a burocracia do projeto e os grupos continuam funcionando até mesmo com o final do convênio.

As turmas estão organizadas, geralmente, a partir de uma instituição que oferece infraestrutura para o desenvolvimento das atividades, mas quando isso não ocorre, especialmente em lugares onde há uma situação socioeconômica precária, há uma preocupação maior com formas de geração e complemento de renda, através da reciclagem e do artesanato. Isso ocorre apenas nos convênios com a CUT, porque as ações estão orientadas para tal. Nesse caso, embora tenham pessoas idosas frequentando as aulas e atividades, há uma procura maior de pessoas com uma faixa etária menor e, nessa situação, o interesse pelas aulas transcende a alfabetização. Assim, mesmo não sendo uma instituição formal que comporta o grupo de alfabetização cria-se ali um centro comunitário informal que atua como um grupo de apoio onde estão concentradas informações sobre possibilidades trabalho, geração de renda e atividades educativas como a alfabetização. É também presente, além do interesse em atividades voltadas para a geração de renda e para a alfabetização, a passagem de pessoas pelo grupo com o intuito de aumentar a escolaridade para conseguir melhores condições de trabalho, essas geralmente já são alfabetizadas e procuram orientação para um estudo dirigido de conteúdos para prestar provas nos exames supletivos fracionados oferecidos pelo estado e que certifica no nível fundamental ou médio, através de provas sem a necessidade de assistir aulas ou ter vínculo com alguma escola. Dessa forma, esse grupo também auxilia as pessoas que estão interessadas nesse tipo de certificação. Esse tipo de ensino informal é procurado, porque a escola não responde as suas necessidades, constituindo-se como uma instituição que corrobora a exclusão social. Além disso, os estudantes não se adaptam ao ritmo do colégio seja pelo aspecto dos horários, seja pelo número de educandos nas salas de aula, o que reduz a atenção atribuída individualmente pelo educador aos estudantes.

Em espaços como esse exemplificado, a educação assume um papel significativo na tentativa de ascensão social, mesmo que esse seja um objetivo a ser atingido em um prazo

longínquo, configurando-se como um ideal de vida ou sonho, pois existe a percepção de que ter o conhecimento prático não é suficiente em uma sociedade que valoriza o diploma. Contudo, nesses casos, mesmo tendo acesso a esse tipo de educação informal ainda persistem as dificuldades para prosseguir-la de forma contínua, pois existe uma necessidade manifesta e constante de buscar atividades de complemento de renda e, no caso das mulheres, há ainda o compromisso de cuidar dos filhos e da casa, o que protela a busca por esse ideal ou até mesmo pode interrompê-lo.

4.2 EM BUSCA DE RECONHECIMENTO SOCIAL

Na tentativa de explicitarmos o conceito de cidadania a partir do qual analisamos nosso estudo de caso, articulamos a existência de uma condição de subcidadania com uma busca por reconhecimento social vinculado ao anseio de ser cidadão, expresso pelos alfabetizandos. Isso ocorre em virtude da ausência de reconhecimento, resultado da condição de subcidadania que tem implicações para a construção da identidade do cidadão. Neste item trabalharemos, a partir da pesquisa de campo, com o caminho estabelecido desde a percepção do não reconhecimento social até as modificações que passam a ocorrer a partir da participação nos programas de alfabetização de jovens e adultos, procurando identificar como se articulam as possibilidades de superação da subcidadania, tendo em vista a conquista da emancipação.

4.2.1 Exclusão social e analfabetismo

O primeiro aspecto a ser trabalhado é a forma como é expresso, a partir das histórias de vida dos alfabetizandos, o contexto social que dificultou que estudassem quando crianças. É possível identificar, através da exposição dos relatos dos educandos, a existência do habitus precário ao qual nos referimos quando tratamos da existência de uma condição de subcidadania.

As trajetórias dos alfabetizandos são marcadas por processos de exclusão social, geralmente são pessoas oriundas do meio rural, pertencentes a famílias numerosas e muito

pobres, o que gerou a necessidade de que todos trabalhassem desde muito cedo, assim não freqüentando ou abandonando a escola antes mesmo de ser alfabetizado. Há casos em que apenas alguns dos filhos iam à escola.

Bom, quando eu era criança eu morava lá pra fora. Não se interessava em bota os filhos na aula e depois eu trabalhava, comecei a trabalhar cedo eu não me interessei a estudar, podia ter estudado depois de grande (Alfabetizando E, Programa Todas as Letras/CUT).

Fui assim mas muito pouquinho, né. Onde me criei meu pai [de criação] era tenente do exército não tinham parada, né. Hoje tava aqui, amanhã tava lá. Olha quando eu era criança eu nem estudei... (Alfabetizanda B, Programa Todas as Letras/CUT).

Cheguei ir pro colégio. Aprendi a fazer meu nome, tem pessoas aqui que não sabem nem fazer o nome. Eu trabalhei numa firma quando eu era nova. Mas, depois aí com a andança de estudar pouquinho, daí eu casei, depois tive os filhos, aí eu já fui ensinar os filhos, daí já não sobrou mais tempo pra gente, foi tudo se embolando e parei de estudar (Alfabetizanda C, Programa Todas as Letras/CUT).

Nós éramos em nove irmãos, a minha mãe deu três e nós criamos seis. Dois irmão homem e quatro mulher, os outro todos aprenderam. Só eu que era a mais velha que tinha que trabalha pra ajudar os outros (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Não havia uma cultura de valorização do estudo, isso vinculado à falta de oportunidades de acesso à escola no meio rural, em virtude da distância em relação ao estabelecimento de ensino e das poucas séries oferecidas. Além desses fatores, a necessidade de trabalhar ainda na infância cria uma cultura de maior valorização do trabalho em relação ao estudo, geralmente porque, em uma perspectiva mais imediata, o resultado do trabalho é mais evidente do que o do estudo. Além disso, também encontramos as dificuldades de aprendizagem enfrentadas na escola ou a não adaptação a ela. Assim, diante dos obstáculos encontrados na escola o abandono era a solução.

Nessas famílias em que a escolarização não é algo freqüente, os saberes adquiridos no trabalho assumem um valor maior do que os veiculados pela escola (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Isso pode ser identificado nos depoimentos que seguem, nos quais a realidade de trabalho intenso de meninas em “casas de família” (os pais pobres deixavam suas filhas em casas de outras famílias com maior poder aquisitivo e em trocas de cuidados e alimentação essas meninas cuidavam da casa e das outras crianças), privadas de espaço individual, é vista com aspectos positivos, pois mesmo que não tenham podido ir à escola essas famílias lhes

ensinaram a trabalhar e isso possibilitou a sua sobrevivência, o que na percepção dos alfabetizados não teria sido possível apenas na escola.

Aí ela [mãe de criação] já tinha duas criança, né daí eu não tinha tempo de estudar. Mais era trabalhar eu sempre tive meus pai de criação [família onde trabalhava em troca de moradia] depois que eu cresci... Eles deram estudo para os filhos deles, né... lam de manhã, a gente acordava as criança pra ir pro colégio... Eu ficava sentida, né... Tinha que fica pra trabalhar, pra fazer os serviços... E aí me deram de noite pra eu estudar e eu tinha um medo, um medo pra fora... Tinha um medo... Que quando assim... Os professor não me leva em casa, mas elas não iam por que eu acho que elas tinham medo também, elas nunca me levaram. [...] Com uns cinco anos eu era pequena eu ajudava a cuidar das crianças, aí tinha empregada, às vezes não tinha, né. Então a gente não deu tempo de estudar... Daí como ele [pai de criação] saiu... Assim de mudança não parava, né. Então, assim não tive tempo de estudar, agora depois, né, minha filha, me casei, daí vieram um monte de filhos, daí não tive tempo de estudar... Muitas vezes até queria estudar de noite, mas não tinha jeito. Meus filhos eram bastante, a gente ia apronta janta, ia apronta viandas pra eles, a gente mandava pra eles estudarem [...] Não deu pra estudar, né, mas aprendi a trabalhar, eles me ensinaram a trabalhar, graças a Deus, e também não adianta ter estudo e não saber trabalhar (Alfabetizada B, Programa Todas as Letras/CUT).

Não é identificada uma relação direta entre a educação formal e o trabalho, portanto a escola é colocada em segundo plano, embora, na maturidade, seja concebida como importante e eles expressam a vontade de serem alfabetizados e um pesar pelo tempo passado sem estudo. A realidade de privações é identificada pelos alfabetizados como uma questão individual, assim, da mesma forma como salientam Galvão e Di Pierro (2007) o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social, mas como uma experiência individual ou familiar de fracasso. Quando é analisado o direito à educação, isso é tomado pela perspectiva de uma coletividade, ou seja, dos processos que permeiam tal situação, entretanto não é comum que as pessoas analfabetas abordem a questão como um problema coletivo ou como expressão da violação de um direito, mas da perspectiva individual da sua incapacidade, até porque não há a compreensão da educação como um direito. Encontramos aqui um dos efeitos característicos da ideologia do desempenho, pois não estão preenchidos os requisitos de qualificação, posição e salário e na própria concepção dos alfabetizados essa situação é legitimada como se fosse efeito apenas da falta de sucesso em uma competição meritocrática.

4.2.2 “Tornar-se cidadão”: motivações para participar da política social

O analfabetismo implica em um não reconhecimento das pessoas pelos outros e elas mesmas não se reconhecem como cidadãos. Muitas dependem de outras pessoas para desenvolver tarefas cotidianas ou, em alguns casos, não conseguem pertencer efetivamente a determinado grupo pelo fato de não saberem ler e escrever ou sentem algum tipo de desconforto nas relações cotidianas. A partir do momento em que ingressam nas turmas, passam a identificar nesse novo espaço outras pessoas que têm uma trajetória de vida muito semelhante e enfrentam as mesmas dificuldades cotidianas. Isso, além de possibilitar a compreensão de que essa não é uma situação única e individual, permite uma identificação com o grupo. Dessa forma, fazer parte de programas de alfabetização de jovens e adultos faz emergir possibilidades de reconhecimento e, assim, a construção de uma nova identidade, interferindo na auto-estima que é baixa, pois se consideram “velhos” e também é comum encontrarmos alguns com o sentimento de que não conseguirão se alfabetizar. Entretanto, é necessário observar que a convivência não se reduz, de forma alguma, ao compartilhamento das histórias similares, mas a objetivos semelhantes e as práticas que ali passam a ser desenvolvidas.

Identificamos como uma das principais motivações para o ingresso nas turmas de alfabetização o desejo de mudar as condições de vida. As motivações para a participação nos cursos se vinculam a características que classificamos como situações de não reconhecimento, isto é, um sentimento de inferioridade em relação àquelas pessoas que dominam a leitura e a escrita e, dessa forma, teriam uma mobilidade maior na sociedade e também mais sucesso no desenvolvimento das atividades. Estar desprovido do domínio da leitura e da escrita, na visão dos alfabetizandos, implica em ser inferior, em última análise, a não ser cidadão ou não ser digno de ocupar determinados espaços sociais. Portanto, nas relações cotidianas estão imbuídos desse sentimento de inferioridade, o que faz com que muitas vezes tenham vergonha de pedir informações ou até mesmo de conversar com outras pessoas, pois há a compreensão de que não conseguem se expressar de forma clara e isso já estabelece uma barreira na comunicação com pessoas que possuem um nível de escolaridade maior.

Esse clube que eu participo estou aí há quinze anos, meu neto nem era nascido ainda, ele já está com dez, então quer dizer que ali é muita gente, muita coisa, a gente participa de jogos de coisas. Eu participo sim. Às vezes, nem falavam... Para não chamar a atenção. Agora a professora de educação física agora

sabe... Tinha algumas pessoas que chamavam de analfabetos... Eu não falo direito (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

A educação aqui também é compreendida, mesmo que isso não tenha sido evidenciado de forma muito freqüente, como uma forma não apenas de saber identificar os códigos escritos, mas, especialmente, saber compreender aquilo que é lido. Assim, é comum que, mesmo já tendo algumas séries de estudo formal, permaneçam ou reingresssem nas turmas para aperfeiçoamento.

Eu cursei até a terceira série e tinha parado, né. [Voltei] Pra melhorar um pouco, a pessoa perde a prática de escrever, de fazer contas, é necessário, hoje em dia a pessoa tem que ter estudo, pra qualquer emprego hoje em dia, se não sabe ler e escrever não consegue, fazer conta, essas coisa, é necessário. [...] É importante esse trabalho aqui, a escrever, a escrita, leitura até domino um pouco, mas escrever... [...] A pessoa até lê alguma coisa, mas só lê e não entende, a gente sente falta, lê consegue, agora entender é complicado e se pego um maquinário que leio o manual errado aí é que tá, né... Faz falta o estudo, né... Abrir a mente, entender perfeitamente, guarda na cabeça (Alfabetizando U, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Além desses aspectos, depender de informações de outras pessoas para conseguir se deslocar deixa muito evidente essa fronteira entre aqueles que são ou não “cidadãos”, pois ser identificado como alguém que “não sabe” evidencia a humilhação, o não reconhecimento. A falta de reconhecimento implica desrespeito e atua na corrosão da identidade, junto ao não reconhecimento temos a naturalização da desigualdade, isto é, a aceitação da condição em que se encontra. Durante parte significativa da vida mulheres e homens analfabetos perderam a confiança em si. Isso, segundo Honneth (2003), afeta o auto-respeito moral acometendo aqueles excluídos da posse de determinados direitos, o que não significa apenas a limitação da autonomia, mas também um distanciamento do status do seu interlocutor na interação. Através disso, é retirada da pessoa a possibilidade de dar valor social as suas próprias capacidades e isso interfere no processo de interação social, pois, da forma como já mencionamos, a aproximação com aqueles que possuem escolaridade maior acentua o sentimento de inferioridade, às vezes de forma sutil, quando não de maneira evidente, levando à humilhação. As marcas deixadas pelo desconforto de depender de outra pessoa ao pedir informações são encontradas em depoimentos como o que segue:

Tri mal, porque às vezes eles não dão [informações], né... Além de ser pobre é burro... (Alfabetizanda J, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Aí eu vim pra cá e tu sabe que eu passei muito trabalho por causa dos ônibus. Os ônibus eram tudo igual, né... E eu cheguei aqui... [...] Aí as minhas filhas iam me levar pro serviço e iam me buscar no fim da tarde. Mas, eu tava me sentindo muito mal com aquela história, às vezes eu estava pronta pra sair e eu tinha

que esperar, né. Terminava o serviço eu tinha que esperar também que fossem me pegar. E aí é muito difícil pra mim, né. Mas, sabe duma coisa aquela pessoa que vem do interior tem muita vergonha de tá perguntando e às vezes até as pessoas daqui diziam que as pessoas perguntam e até por maldade e as pessoas diziam errado só pra ver a pessoa se quebrar, né. [...] Mas, daí eu consegui. Pelo menos os ônibus mais fácil de lê, pelo menos eu conseguia. Pelo menos eu conseguia ler o nome dos ônibus, isso aí pra mim era o pior de tudo (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Eu sempre tive medo de ler errado, esses tempo eu até falei... Sabe o que é, eu sempre tive medo de ler errado... Esses tempos aconteceu comigo, eu fui no mercado e queria comprar orega. Peguei orega e perguntei para o rapaz se era orega e custa ver se é, eu sei que é mas eu não me garanto... [...] É, eu sei que o rapaz ficou bem chateado. "É orega isso aqui?" "Claro, é para tomar banho". Uma velha de cabelo branco, o que custa falar. Tem gente muito ruim... Era orega, começava com "o", estou muito insegura. Depois eu peguei farinha de rosca e pensei que era farinha de mandioca... Eu errei... Não queria farinha de rosca, eu queria a de mandioca... Mas o rapaz, vai tomar banho, eu vou aprender, se Deus quiser... Mas, já faz anos que eu estou tentando ler... Às vezes, meu marido mandava ler e ele me chamava atenção, quer dizer que eu também peguei medo, aí quando eu lia errado ele me chamava atenção, eu ficava chateada... Técnica velha... Todo mundo lá em casa sabe ler, os filhos estão até na faculdade e não pararam, a única que não sabe ler sou eu (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Além disso, ainda são presentes os conflitos com as pessoas que dão informações erradas ou se negam a prestar tal ajuda.

Para fazer tudo, se a gente quer ler alguma coisa... Se a gente quer mandar um recado, ler uma conta... É horrível... Agora eu vejo a falta que faz, muito triste [...] Acham triste [refere à imagem que os outros têm do analfabeto], bah! Ficam com pena e, às vezes, a pessoa nem sabe falar direito, não sabem, bah! É horrível... [...] Tinha que depender dos outros para tudo, é como uma pessoa cega, é a mesma coisa... [...] Toda a vez que eu perguntava para pegar o ônibus: "não, é esse aí", eu pegava e não era aquele, tinha que depender dos outros (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Relacionado ainda ao desejo de mudar as condições de vida através da participação na política social, encontramos o aspecto socioeconômico e as condições de trabalho. Não é possível ignorar que a variável idade exerce implicações nesse ponto, pois o fato da maior parte dos alfabetizandos entrevistados serem aposentados dá um tom diferenciado à forma como são organizadas as atividades e, sobretudo aos interesses dos alfabetizandos, pois mesmo que suas rendas sejam baixas não há mais uma preocupação com o trabalho. Mas, mesmo assim, há a compreensão de que se tivessem estudado suas vidas teriam sido diferentes, pois concebem que a escolarização é responsável por melhores condições de trabalho. Entretanto, encontramos pessoas mais jovens nas turmas e que procuram o programa com o intuito de conseguir melhores condições de trabalho, através dos instrumentos possibilitados pela alfabetização. Também foi possível perceber, a partir dos relatos da experiência de uma das

educadoras, que o local onde ocorrem suas aulas em alguns momentos também se torna um espaço de reforço escolar ou de apoio para aquelas pessoas que fazem as provas dos exames supletivos, isso pensando em uma melhoria da escolaridade com o intuito de conseguir um trabalho melhor. Além disso, também há casos em que os estudantes são alfabetizados, porém freqüentam as aulas para não ficarem em casa sozinhos ou ainda por indicação médica, em casos de depressão ou quando precisam desenvolver alguma atividade relacionada à coordenação motora.

Conforme já relatamos, a exceção de uma das turmas de alfabetização, as demais estão ligadas a alguma instituição já consolidada como igrejas ou centros comunitários. Considerando esse significativo aspecto, identificamos que um importante elemento para a participação nesta política social é a proximidade com o espaço onde são realizadas as aulas. Esse fator, acrescido de algumas relações de convivência ou amizade, possibilitou o ingresso na turma de alfabetização. São os vínculos com o grupo do qual participam e com os amigos e conhecidos que os estimulam a ingressar nas atividades de alfabetização, pois mesmo já participando de determinados grupos ainda há distinção entre as pessoas que aparentemente poderiam ser colocadas em uma mesma situação por participarem do mesmo espaço. Nas relações construídas nesses lugares ocorre a distinção entre os analfabetos e os alfabetizados.

Raramente a família aparece como uma incentivadora na busca pela alfabetização, mesmo em casos em que os filhos têm um nível de escolaridade elevado. Há uma percepção de que se foi possível manter-se até esse momento da vida sem escolarização, poderá permanecer dessa forma. No entanto, tomada a iniciativa de procurar pelos programas, os filhos não se opõem, ao passo que os cônjuges podem expressar alguma contrariedade, tanto é que em parte significativa dos casos essa atividade só é procurada, no caso das mulheres, após tornarem-se viúvas. Esse é outro elemento significativo, pois é a partir do momento em que há um tempo livre em relação às atividades domésticas que são procurados os cursos, como veremos a seguir isso ocorre, sobretudo quando as mulheres tornam-se viúvas e os filhos crescem.

Embora os vínculos com o grupo e com o educador sejam relevantes para o ingresso e a permanência na turma, pertencer ao bairro não é condição para participar do grupo, pois as pessoas vêm de diferentes lugares, alguns até mesmo bastante distantes de onde funciona a turma. Isso é possibilitado aos maiores de 60 anos pela gratuidade no transporte coletivo. A circulação por diferentes turmas de alfabetização em momentos distintos também é observada e, com freqüência, ocorre pela não identificação com as atividades desenvolvidas nos projetos. Tal situação pode ser observada na troca de turmas por parte de alguns alfabetizados que

migraram do convênio da CUT para o da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o que se deve à forma como são conduzidas as aulas, pois nas turmas pertencentes ao convênio com a CUT são realizadas aulas mais dinâmicas, enquanto que nas turmas da Prefeitura as atividades são individualizadas.

4.2.3 Alfabetização e relações de gênero

Nas turmas visitadas encontramos poucos homens alfabetizando e nesses poucos casos ainda era comum serem portadores de necessidades educativas especiais. Isso, na situação em análise, está relacionado a uma resistência masculina de freqüentar as turmas de alfabetização, conforme foi relatado por uma educadora ao afirmar que os homens têm receio de participar das aulas, pois se incomodam de estar em um grupo onde há predominância feminina e, segundo o relato, isso é motivo para desistências. Se, por um lado, existe essa postura masculina, por outro, é possível identificar, através das trajetórias de vida, que impera a dominação masculina sobre suas filhas ou esposas impedindo-as de freqüentar a escola, seja por acreditar que as mulheres não precisam de educação, pois estarão restritas ao cuidados com a casa, seja porque, ao casarem, requerem suas esposas dedicadas às tarefas domésticas e aos filhos. Esses elementos evidenciam posições culturalmente estabelecidas para homens e mulheres na sociedade brasileira e a partir disso é construída uma identidade social que atribui diferentes papéis a homens e mulheres (SAFFIOTI, 1987).

Todos eles aprenderam [irmãos homens] inclusive meu irmão mais moço tem até o segundo grau. É aquela mania achavam que os filhos homens precisavam mais, que as filha mulher não precisavam muito, eles achavam que as filhas mulher iriam nasce e casa pra ser uma dona de casa, lava roupa e faze comida e não ia precisar nunca sabe lê um papel nem nada. Às vezes, lá fora quando a gente era criança chegava uma carta das minhas tias que trabalhava aqui em Porto Alegre, às vezes aquela carta levava quinze dias pra ser lida porque não tinha ninguém na redondeza que soubesse lê uma carta, imagina uma coisa dessa. E eu acho que, assim quando o pai e a mãe, todo mundo quando ninguém sabe nada, eles acham que os filhos não têm muita precisão (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Nos processos de exclusão do sistema de ensino as mulheres apresentam a específica característica de não terem estudado por serem responsáveis pelos irmãos e também pelas atividades domésticas. O trabalho em “casas de família” iniciado ainda na infância aparece

como algo muito comum nas trajetórias de vida femininas e mesmo que esse trabalho fosse no meio urbano dificilmente havia tempo ou permissão para que estudassem. A situação de pobreza também fazia com que meninas fossem entregues a outras famílias e em troca do sustento da criança ela realizaria as tarefas domésticas para essa nova família.

Eu não ia [à escola] porque meus pais moravam muito longe da cidade e eu era a filha mais velha, então eu tinha que trabalhar pra ajudar no sustento do meu avô. Então, por isso eu nunca fui na escola. Aí com dez anos eu fui trabalhar na casa de um doutor na cidade. Mas, pra mim trabalhar e arrumar a casa eu não podia ir à escola de dia, né. Tinha que todo tempo tá ali fazendo o serviço. Daí a doutora falou com minha mãe que umas moças de idade se ofereceram pra me dar aula, elas moravam do lado da casa do doutor. Mas, minha mãe é aquelas muito antiga e ela tinha muito medo que a filha fosse sair de noite e fosse... Acontecesse de se perder, era uma moça, uma guria tinha dez pra onze anos. [...] Daí minha mãe disse pra doutora: olha eu vivo muito bem e eu não sei (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Essa situação geralmente era transposta para outro espaço a partir do momento em que casavam e passavam a depender do marido e, assim o processo de submissão transferia-se ao marido, embora fosse comum que continuassem com esse tipo de trabalho, porém acrescido das tarefas do próprio lar.

Tinha que respeitar o marido, né! Porque agora ninguém mais respeita... Todo mundo se governa... Pois é, uma vez perguntaram para mim: ou o serviço ou a casa? Eu tava casada não sei quantos anos... E vocês acham que eu ia perder meu marido? Aí eu saí e fiquei em casa, os filhos já estavam tudo criado... Sempre obedeci... Sempre... Sempre... (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Mulheres e homens analfabetos e nas condições descritas como de subcidadania sofrem privações. Entretanto, aparecem como justificativas para os homens não terem estudado o trabalho ou a falta de interesse com os estudos, enquanto que para as mulheres esses motivos são acrescidos da privação que os homens – pais ou maridos – lhes impuseram.

Fica evidente, através dos depoimentos, a postura de obediência em relação ao desejo do marido, comumente oprimindo suas próprias vontades para não romper com o casamento. Todavia, em alguns momentos, a situação de pobreza poderia romper com essa obediência, não no que se refere ao estudo, mas no que tange à procura de um outro trabalho fora de casa para o complemento da renda.

Isso ele se importava [que ela trabalhasse], por causa que quando ele me namorou, namoremos e casei, eu trabalhava fora, mas até a doutora queria que eu ficasse morando lá, mas ele já não quis ficar morando lá daí já viemos pra cá, ele alugou a casa. Tive que parar de trabalhar. [...] Ele foi pra Cachoeira trabalha, e aí sabe quando ele voltou de lá eu já tava trabalhando. Ele ficou muito bravo, mas eu fui sem falar e eu disse agora não tem mais quem me

prenda, as crianças tão maiorzinhas, então eu vou trabalhar. Foi terminado tudo o ordenado dele e não dava pra cobrir tudo. E aí eu disse assim mas como é que eu vou ficar só dentro de casa e tá me faltando tudo, assim não dá. Daí aos poucos ele foi se acostumando com a idéia de trabalhar. Porque não dá só um trabalha pra costear cinco pessoas dentro de casa (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Segundo Saffioti (1987), o fato de a mulher trabalhar fora de casa pode ser legitimado quando disso depende a garantia do próprio sustento e dos seus filhos ou também para complementar a renda do marido. Entretanto, isso não elimina a obrigação feminina das tarefas domésticas. Há uma identidade social construída sobre quais são as obrigações da mulher e para que isso seja cumprido, no caso das alfabetizadas entrevistadas, elas abdicam de seus desejos e sonhos como é o caso da educação.

Eu tinha assim muita vontade, quando eu tinha meus filhos, mas eu vi que não dava tempo, né... (Alfabetizanda B, Programa Todas as Letras/CUT).

Sim, ele [marido] era mais contra, porque não tinha creche, não tinha com quem deixar os filhos e os filhos eram pequenos. O meu dever mais era tá dentro de casa cuidando dos filhos e ponto. [...] Ele tinha estudo, mas ele nunca se importou muito, ele já achava que eu fazia comida muito bem, lavava muito bem, engomava muito bem a roupa dele (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Segundo Fonseca (2004), há uma autonomia maior para as mulheres de classes baixas do que para aquelas das classes médias ou altas, as quais estão sujeitas a um maior controle pela “moralidade oficial”. Isso, conforme a autora, poderia ocorrer pelo alto índice de mulheres chefes de família encontradas nas classes baixas dos centros urbanos. No entanto, através das trajetórias de vida analisadas nesta pesquisa identificamos que, embora o trabalho seja algo bastante presente, ele ainda não permite uma autonomia das mulheres em relação aos homens porque suas atividades ainda são vistas como complementares a dos homens e elas ainda apresentam um sentimento de obediência e subserviência em relação aos seus pais ou maridos.

Conforme o argumento de Mattos (2006), as mudanças percebidas nos estudos de gênero sobre o lugar da mulher na sociedade brasileira atingem mais a classe média do que a classe baixa, manifestando-se na última de forma residual. Entretanto, analisando as histórias relatadas percebemos que, de fato, há uma submissão muito grande à figura do homem, seja ele o pai, seja o marido. No entanto, a inexistência de uma “ideologia feminista” não impede que haja a distribuição das tarefas como é o caso da garantia da subsistência da família, pois, como foi apresentado, a mulher também executa tal atividade, embora essa seja uma tarefa

compreendida como masculina, então mesmo que haja esse “compartilhamento” de tarefas, pela necessidade, é ainda atribuído ao homem o papel de sustentar a família.

Da forma como já foi evidenciado pelas trajetórias de vida, sobretudo no caso das mulheres, houve uma privação durante praticamente toda a vida da realização das suas vontades em detrimento do respeito à figura masculina – pai ou marido. Essa realidade não é questionada por essas mulheres, pois para elas há a compreensão de que deveria ser assim, isso porque está incutida a naturalização dos papéis sociais de cada um. Entretanto, isso não impediu que elas continuassem tendo seus desejos e buscassem formas de atingi-los mesmo que para isso precisassem esperar muitos anos. Nas experiências relatadas, encontramos essa autonomia para realização de atividades fora de casa – como estudar – relacionada ao afastamento do marido, quando se tornam viúvas, ou quando têm uma “folga” nas suas atribuições domésticas em virtude da aposentadoria do marido e também quando os filhos crescem e já não dependem mais dos pais. É nesse momento que as mulheres passam a ter um tempo livre e procuram as turmas de alfabetização de jovens e adultos.

É, não dá para abaixar a cabeça para tudo. Por isso que agora eu estou libertada, agora eu faço o que eu acho que tem que fazer... [...] Ah! sim... Eu não fazia para respeitar... Mas, que eu podia fazer eu podia... É... Agora eu faço essas coisas e aprendo pela televisão também... (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Meu marido, ele não tinha horário... Tinha que almoçar a qualquer hora... Agora não... Agora eu faço meu almoço e faço meu serviço... Quando eu vou no médico eu vou de manhã... [...] Agora estou livre, né... Meu marido fica em casa... Não está fazendo nada... Motorista de ônibus e já está aposentado... (Alfabetizanda H, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Os filhos casaram. O meu marido ficou doente cinco anos em cima de uma cama. [...] Ah, fiquei cuidando dele até, né... [...] Agora só cuido da minha casa. Agora é eu! (Alfabetizanda B, Programa Todas as Letras/CUT).

É importante observar que essa modificação no comportamento não ocorreu a partir de uma luta pela mudança de condição nem mesmo com a intenção de inverter papéis, fenômeno que vem ocorrendo nas últimas décadas em outros segmentos sociais, conforme sintetiza Mattos (2006).

Mesmo privados do acesso à escola, nos discursos há uma valorização do ensino para uma vida melhor e para o reconhecimento como cidadão. Assim, evidenciamos uma preocupação para que os filhos freqüentassem a escola.

A vida nem sempre é fácil, tem um pedacinho bem custoso e sempre to dizendo já foi diferente meus pais achavam que não precisava estudar e eu sempre fiz o máximo pra minhas filhas estudar eu tenho duas que tem só o segundo grau,

mas todas são técnicas em enfermagem e a bem mais moça tem duas faculdade e a outra tem uma faculdade (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

As meninas foram mais relaxadas, não tiraram curso nenhum, não chegaram a tirar nem o primeiro grau... Eu sempre falava pra elas minhas filha estudem, que é a coisa mais triste, né, a gente [não saber]... (Alfabetizanda B, Programa Todas as Letras/CUT).

Mesmo havendo essa valorização do estudo e a manifestação do interesse que os filhos estudassem, podemos identificar nos filhos uma reprodução de situação semelhante daquela vivida pelos pais.

4.2.4 Construção da identidade

A participação nas atividades promovidas pelas políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos interfere no processo de construção da identidade dos alfabetizandos. Isso ocorre, sobretudo pela importância atribuída à alfabetização, já que, como é possível identificar, nas suas interpretações há uma diferença no status de cidadania entre aqueles que são alfabetizados e os analfabetos, o que ocorre em virtude das possibilidades que a alfabetização apresenta no cotidiano e no reconhecimento como cidadão. Além do próprio analfabetismo, outros elementos contribuem para uma identidade marcada pela baixa auto-estima, tais como a idade e aparece aqui com destaque especial uma trajetória de vida de muitas dificuldades, além, é claro, da influência exercida pela relação com outras pessoas que constantemente os fazem se colocar ou os colocam em uma condição de inferioridade. A construção dessa identidade começa a passar por um processo de alteração a partir do momento em que inicia a participação no projeto e nas demais atividades vinculadas, pois um trabalho voltado para a valorização de cada pessoa e ainda encontram outras em situação semelhante, passando assim a estabelecer laços de compartilhamento e amizade e são essas relações que permitem a frequência nas atividades e, sobretudo a permanência nas turmas por muitos anos. Isso tudo possibilita uma maior inserção social.

A necessidade de inserção em um grupo é uma característica importante dos alfabetizandos. Possivelmente deva-se a isso o tempo de permanência nas turmas de alfabetização, considerando que em muitos casos eles estão ali, falam da importância de

aprender, de se alfabetizar e expressam a possibilidade de que não vão conseguir, mas ainda assim permanecem por muitos anos. Se retomarmos a reflexão desenvolvida por Souki (2006) a partir do trabalho de Marshall, identificaremos que ela problematiza a idéia de participação em uma comunidade cívica como um elemento indispensável à prática da cidadania e, nesse sentido, certamente a educação aparece como um elemento fundamental tendo em vista o seu papel enquanto facilitadora do acesso aos direitos e à participação social. É claro que no âmbito do estudo que aqui realizamos não podemos falar na amplitude da comunidade cívica, pois os grupos estudados apresentam apenas o princípio do que poderia se tornar uma comunidade cívica, considerando que nos espaços estudados as relações que são construídas indicam apenas o engendramento de uma possível superação da condição de subcidadania, através da aproximação ao direito à educação e da participação em novos espaços sociais. Essas condições mínimas ao desenvolvimento de uma comunidade cívica podem, em alguma circunstância, constituir-se como tal, no entanto para isso ainda seria necessário trabalhar de forma mais relacionada à sociedade como um todo, considerando que as condições para a realização de uma comunidade cívica prevê a participação política, cultural, social e econômica.

Segundo Paiva (2008), a escola (ou, nos termos desse estudo, os espaços educativos) apresenta-se como um agente clássico para o desenvolvimento da comunidade cívica, no entanto na análise que aqui fazemos é preciso considerar que são dados os primeiros passos em direção ao que poderia se constituir como uma comunidade cívica, por exemplo, nos termos daquilo que definiu Putnam “a comunidade será tanto mais cívica quanto mais a política se aproximar do ideal de igualdade política entre cidadãos que seguem regras de reciprocidade e participam do governo (PUTNAM, 2002, p. 102). Contudo, se no Brasil ainda não alcançamos a universalização dos direitos sociais é difícil a tradução das idéias de cidadania e cultura cívica (PAIVA, 2008).

Tais aspectos são ainda muito frágeis nos grupos estudados, embora em algumas situações seja expresso (mesmo que muito mais pelos educadores) uma dinâmica de participação com o entorno e com outras instituições. Mas, ainda é visível que essas ações e concepções apresentam um tom de “abrir os olhos” dos alfabetizados diante daquilo que os cerca, como é o caso das relações político-partidárias presentes nos espaços estudados, em que os educadores colocam-se como responsáveis por alertar os educandos, por exemplo, sobre as intenções de determinados políticos. Isso apenas ocorreu nas turmas da CUT, tendo em vista que os educadores do convênio com a Prefeitura não tratam desses temas. Sendo assim, as iniciativas de participação estão ainda muito presas aos educadores e, mesmo que os

educandos participem, em muitos casos o fazem, mas levados pela influência do grupo e não pelo desenvolvimento de uma consciência.

No entanto, o que aqui queremos afirmar é que havendo uma ênfase na construção de novos envolvimento sociais existe uma maior possibilidade dos alfabetizados se integrarem no espaço que os circunda e buscarem novas formas de lidar com os direitos de cidadania dos quais podem estar mais próximos após a participação nos programas e via esse processo de formação reorganizar a sua relação com o espaço social. Esse processo ocorre de forma distinta em cada grupo, pois em alguns são priorizadas outras questões que não apenas a alfabetização. Foi possível identificar, em umas das turmas pertencentes ao convênio com a CUT, que, dadas as características do espaço onde são realizadas as atividades, ocorre uma preocupação maior com as formas de subsistência, o que é expresso através de ações voltadas para o complemento de renda como a reciclagem e o artesanato. Mas, também podemos afirmar que esse envolvimento social apenas esteja relacionado às relações de trabalho, pois como vimos esse interesse foi pouco mencionado pelos grupos observados. Assim, a construção de uma nova identidade também está bastante atrelada ao sentimento de pertencimento a um grupo, aos laços de amizade que ali são construídos, a convivência diária que retira muitos de uma realidade de solidão e casa e das possibilidades de se sentir ainda ativo e com a oportunidade de aprender novas coisas.

Esses são aspectos importantes para a análise das políticas para a alfabetização de jovens e adultos, pois podemos afirmar que é o reconhecimento como membro de um espaço social e a consciência dos seus direitos e deveres, muitas vezes construída através da participação nesses projetos, que pode possibilitar novas formas de participação social e de intervenção na sua realidade.

4.3 EMANCIPAR É POSSÍVEL?

O estudo evidencia que a alfabetização não se coloca como um marco para a autonomia dos participantes, mesmo que se constitua como um elemento importante na construção do reconhecimento como cidadãos. Os grupos observados são formados por uma maioria de mulheres idosas. Através das trajetórias de vida, percebemos que a iniciativa por voltar a estudar nesse momento está ligada a uma espécie de autonomia que adquiriram em relação às atividades domésticas, ao trabalho, ao marido - porque já faleceu ou aposentou-se

e, então não há mais a necessidade de atendê-lo com rigor nos horários - ou da própria família que em alguns casos não têm muita simpatia a essa atividade. A alfabetização por si só não se reflete como o principal mecanismo para a autonomia dos alfabetizados, em um primeiro momento, embora seja atribuída a ela uma mobilidade em relação ao mundo que os cerca e, sobretudo é um elemento que permite sair de uma situação de inferioridade em relação aos alfabetizados e também de um estado de dependência para descolamento através de ônibus, para a realização das compras e assinatura de documentos, pois esses são momentos em que a condição de analfabeto é destacada e, ao pedir ajuda para a realização dessas tarefas, é ressaltada uma situação que demarca a posição social ocupada por cada um e, conseqüentemente, expressa o não reconhecimento social daqueles que possuem uma baixa escolaridade ou são analfabetos. A partir do momento em que essas pessoas tiveram autonomia em relação as suas obrigações, estabelecidas cultural e socialmente, passaram a freqüentar mais intensamente espaços religiosos e de lazer em centros públicos que desenvolvem atividades para a terceira idade, o que era abdicado anteriormente em virtude da dedicação à família, às ocupações domésticas e ao trabalho.

Evidenciamos, da forma como já foi expresso, que existem aspectos importantes a serem considerados após a participação nesta política social, os próprios alfabetizados mencionam essas alterações expressando-as da seguinte maneira:

Mudou que eu aprendi alguma coisa. Eu não to sabendo bem, mas eu aprendi muita coisa que eu não sabia. Aqui as amizades... (Alfabetizando E, Programa Todas as Letras/CUT).

Consigno fazer uma comida... Um monte de coisa... Ler um nome de uma rua (Alfabetizanda G, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Ir numa loja, fazer uma ficha, tem que fazer, né... (Alfabetizanda M, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Consegui lê o nome dos ônibus melhor, quando vou para um lugar ou para outro, assim para assina, por exemplo, eu vou no banco consigo meu dinheiro, minhas coisa. Depois lá em casa eu sou muito ocupada com as coisas da minha casa, é com isso ou com aquilo pra limpa. Mas, quando eu tenho um tempinho eu pego uma coisinha pra lê. Quando eu ficar mais velha e não der pra trabalhar se puder ler um livro, uma revista vai ser bom, pra encher o tempo. Ah, a gente sente muita diferença. Porque quem sabe lê, vai lendo e vai ligeiro, né. Um endereço mesmo, até hoje como eu leio pouco e tem um endereço que eu nunca fui eu já fico meio assim pra mim ir porque a gente chega lá e começa a demora muito. As pessoas pensam olha lá aquela lá não tem o que faze, que ela tá fazendo tempo ali ou tá percurando outra coisa, às vezes ta percurando um endereço, mas são capaz de interpretar outra coisa (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Ah, porque a vida é outra, né! Tudo já é uma coisa muito noviadde, né! [...] Que a gente fica conhecendo, vai mudando, né e a vontade mesmo... (Alfabetizanda B, Programa Todas as Letras/CUT).

Ah! Eu to sentindo que eu estou escrevendo, eu to faceira, meu neto está ajudando, mas não sabia ajudar... [...] Se Deus quiser eu vou saber ler, com 60 anos agora eu quero só saber ler (Alfabetizanda M, Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Além das possibilidades que são abertas diretamente através das habilidades de leitura e escrita, são ainda muito importantes as atividades realizadas nos espaços onde ocorrem as aulas e esse é um fator de grande importância para a permanência dos educandos nas turmas de alfabetização.

Porque a gente não tá só em casa, a gente se alegra, conversa uma coisa com uma com outra, tem o almoço comunitário uma vez no mês, tem muita coisa boa. Tem ginástica, tem aula pra aprender a dançar, tem aula de canto no coral. Mas eu tive uma gripe forte e eu não posso forçar. De tudo, o almoço, a assembléia que tem uma vez por mês. A gente tá sempre em atividade isso é bom (Alfabetizanda F, Programa Todas as Letras/CUT).

Eu participo da academia, da ginástica... Mas, agora eu fui para a academia ali, mas eu não vou todos [os dias], mas eu vou... [...] Olha, eu gosto dos passeios, eu gosto do chá, eu gosto do almoço comunitário que a gente faz uma vez por mês por causa do aniversariante, né. Podendo eu venho, não venho em todos, mas podendo eu venho (Alfabetizanda D, Programa Todas as Letras/CUT).

Acontece tudo junto, aqui tem cancha de bocha. Quando acabamos as aulas tiramos uma semana fomos pra Tramandaí. Aí fomos jogar bocha, tinha medalha, tinha uns que não jogavam muito bem, eu tirei primeiro lugar na bocha. [...] Depois disso tem os trabalhos manuais. Hoje mesmo de tarde tem trabalhos manuais, eles fazem cada coisa linda (Alfabetizanda C, Programa Todas as Letras/CUT).

As ações acima elencadas são aparentemente bastante simples para poderem expressar a cidadania e, nos termos do nosso estudo, cidadania emancipada. No entanto, para aqueles que classificamos como subcidadãos, ter acesso ao direito à educação, mesmo que ainda de forma frágil, e a partir disso estabelecer novas relações com seus interlocutores sinaliza uma importante mudança nas condições de cidadania. Mesmo assim, ainda persistem barreiras em direção à emancipação se considerarmos que há uma permanência dos alfabetizandos nas turmas, o que indica que existem muitas dificuldades para cumprir o objetivo norteador dessa política social – a alfabetização. Entretanto, nosso objetivo não tem foco nesse aspecto, mas nas relações de cidadania e, quanto a isso, já vimos que ocorrem alterações importantes na construção da identidade dos participantes.

Ao tratarmos sobre a cidadania na perspectiva que aqui adotamos – atrelada à emancipação – é relevante identificarmos as formas de construção de um imaginário que esteja direcionado ao rompimento da lógica estabelecida, ou seja, que caminhe em direção ao desenvolvimento do imaginário radical. Tal aspecto pode ser discutido nesse momento nos termos da naturalização da desigualdade, no que se refere ao analfabetismo e ao não acesso à educação na idade apropriada. A forma como os alfabetizandos e alfabetizadores lidam com essa questão indica que a naturalização pode continuar ocorrendo quando não é trabalhada a consciência crítica. Essa situação não foi evidenciada em um dos grupos analisados, pertencente ao projeto da CUT, no qual a pobreza é bastante evidente e há também preocupação com a geração de renda. Assim, em virtude de uma orientação para o trabalho educativo que parte da análise da realidade social do grupo, atrelada à visibilidade da falta de condições materiais, expressa inclusive no espaço onde são desenvolvidas as atividades de alfabetização, pelo conflito com o poder público e com outras instituições consideradas privilegiadas, há uma tendência maior para o reconhecimento da situação de desigualdade. Nos espaços onde predominam pessoas da terceira idade a idéia de desigualdade apresenta-se ocultada e o fato de participar do grupo é considerado inserção social, embora em muitos casos a realidade de vida não tenha sido alterada, além disso nos outros grupos a participação é mais individualizada, ou seja, há uma preocupação maior de cada um consigo e não com um objetivo comum ao grupo. Dessa forma, a transformação expressiva ocorreu no momento em houve a iniciativa de ingressar no programa.

As políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos constituem-se como uma forma de “luta por reconhecimento”, considerando que nesses espaços há a tentativa de resgate do “valor” de cada pessoa. A participação nos programas permite, de alguma maneira, o reconhecimento social e a construção de uma nova identidade, interferido na auto-estima que é baixa. As instituições que promovem ações para essa área concebem-nas como um mecanismo de inclusão social, através do combate da desigualdade social e do acesso à cidadania, partindo do pressuposto de que os alfabetizandos contemplados por essas políticas dispõem de uma cidadania restrita, especialmente no que tange aos direitos sociais, pois esses direitos pressupõem uma série de códigos do mundo letrado e espaços sociais que os analfabetos têm uma possibilidade muito limitada de participar ou não se sentem encorajados para tal em virtude da vergonha que sentem em relação àqueles que são alfabetizados. Partindo disso, podemos nos aproximar daquilo que afirmou Honneth (2003) ao defender que a experiência de desrespeito pode transformar-se em uma motivação para uma luta por reconhecimento. Isso claramente pode ser observado na trajetória de vida dos alfabetizandos,

pois não são raras as situações em que se deparam diante de um sentimento de inferioridade e quando expressam que gostariam de “ser gente” há ali o princípio de uma tentativa de reversão da condição de “cegueira”, forma como alguns educandos definem o analfabetismo.

A tensão afetiva em que o sofrimento de humilhação força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa; mas que essa práxis reaberta seja capaz de assumir a forma de uma resistência política resulta das possibilidades do discernimento moral que de maneira inquebrantável estão embutidas naqueles sentimentos negativos, na qualidade de conteúdos cognitivos (HONNETH, 2003, p. 224).

O que Honneth define como a passagem de uma situação de sofrimento para a ação ativa, pode ser traduzido pelo conceito que definimos como imaginário radical, isto é, a capacidade de criar, constituir uma nova forma de identificar a realidade na qual estão inseridos, procurando alterar as opressões até então vigentes. Honneth identifica que tal mudança ocorrerá a partir de reações emocionais negativas, as quais podem conduzir à identificação de que há uma privação de reconhecimento social.

A injustiça não *tem de se revelar inevitavelmente nessas reações afetivas, senão que apenas o pode*: saber empiricamente se o potencial cognitivo, inerente aos sentimentos da vergonha social e da vexação, se torna uma convicção política e moral depende sobretudo de como está constituído o entorno político e cultural dos sujeitos atingidos – somente quando o meio de articulação de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivação para ações de resistência política (HONNETH, 2003, p. 224).

Através do estudo empírico que aqui explicitamos, o primeiro passo em direção ao reconhecimento social é identificar que há algo além da sua realidade, porém isso não é o suficiente, é preciso dar o passo seguinte – fazer algo – o que nessa pesquisa identificamos como um novo posicionamento em relação ao que lhe impedia de seguir, o passo dado nesse caso é a participação nas políticas para a alfabetização de jovens e adultos o que abrirá caminho para o reconhecimento e que pode se traduzir em emancipação.

A emancipação depende da criação de um imaginário radical, o qual é possível a partir da alteração da compreensão ou da maneira como estão estabelecidas as situações e a busca por reconhecimento pode ser uma forma, mesmo que ainda frágil, de emancipação, pois esse passo representa uma insatisfação com a sua situação de vida. Assim, quando os alfabetizados demonstram como objetivo a busca por “ser gente” ou cidadão, direcionam-se para a construção do reconhecimento. Se a pessoa não é reconhecida e, acima de tudo, não se reconhece como cidadã não há como ser engendrado um processo de construção da emancipação, pois ela não se sente digna, nem se concebe como ocupante de um espaço

social permanecendo presa a ele, aceitando de forma naturalizada a condição em que se encontra. A partir do conceito de emancipação que definimos no âmbito dessa pesquisa, podemos afirmar que o reconhecimento social do qual tratamos aqui se configura como um dos passos em direção à emancipação, mas não se traduz como sinônimo da mesma. É preciso que haja reconhecimento para que seja possível identificar-se como cidadão e, assim, recorrer aos seus direitos. Entretanto, tal reconhecimento, embora seja condição necessária, não é suficiente para garantir a “ação ativa” tratada por Honneth.

É possível identificarmos nas atividades observadas que há um princípio daquilo que conceituamos como emancipação. Entretanto, não podemos omitir que os laços para a concretização dessa emancipação ainda são bastante frágeis embora tenham grande significado para os alfabetizando participantes da política. Talvez o passo mais significativo em todo esse processo seja a iniciativa de ingressar no programa de alfabetização e participar das atividades relacionadas ao projeto ou ao espaço onde ele ocorre, pois é nesse momento que identificamos um processo de autonomia em relação a situações as quais durante muito tempo estiveram presos. Antes da participação no programa havia um prejuízo em relação à integração social, o que passou por transformações, pois nesse momento há uma nova forma de integração social e que exerce influência na constituição da identidade e no reconhecimento. Contudo, encontramos ainda desafios para identificarmos a emancipação de maneira mais sólida e até mesmo para que se apresente como uma forma de participação social e política mais fecunda. No entanto, essa não se configura como uma dificuldade apenas do grupo estudado, isso porque na sociedade brasileira na sua integralidade a participação social e política é um desafio encontrado. Se retomarmos aspectos que trabalhamos nos capítulos anteriores será possível percebermos que em muitos casos a própria configuração das políticas sociais nem sempre permite formas mais amplas de participação, muitas vezes sendo concebida como recompensa a grupos que estiveram privados de determinados direitos como o próprio exemplo da alfabetização de jovens e adultos, deixando de compreender os participantes como cidadãos para concebê-los como clientes de políticas sociais (GOHN, 2002).

As políticas para a alfabetização de jovens e adultos são apresentadas como ações para garantir um direito negado e, assim possibilitar a cidadania através da alfabetização. Essas políticas podem se constituir como uma maneira de legitimar a desigualdade social, pois de forma efetiva elas aproximam-se desse objetivo de maneira ainda limitada. Não conseguem atuar incisivamente nos processos de inserção social dos participantes, pois a dinâmica da sociedade é bastante complexa e em um contexto, por exemplo, de um mundo do trabalho competitivo esse tipo de educação informal, quando comparada àquela oferecida pela escola

regular, é classificada como inferior. Nesse aspecto os resultados não se mostram muito promissores, pois permanece uma hierarquia no tipo de escolarização/qualificação e simplesmente a alfabetização não possibilitará melhores condições de trabalho ou ainda não são estabelecidas condições para a continuidade nos estudos.

As instituições que promovem os programas de alfabetização de jovens e adultos propagam o discurso de que tais ações vão incluí-los socialmente. Contudo, os processos que envolvem a desigualdade são mais complexos e possivelmente essas políticas apenas contribuam para a construção de um imaginário no qual a desigualdade seja invisível. Mesmo com o ingresso nos programas os participantes continuam ocupando uma posição marginal, por exemplo, no que tange às relações de trabalho, pois a partir do momento que são egressos dos cursos permanecem em condições de trabalho precário. Assim, ocorre a manutenção de uma hierarquia social entre os diferentes tipos de escolarização. Recorrendo à metáfora utilizada por Marshall, poderíamos dizer que tais políticas estariam aumentando os níveis do “piso do porão”, mas não permitindo com facilidade uma mobilidade nos andares. Assim, os alfabetizados enriquecem os direitos de cidadania, mas não alteram a sua posição na sociedade.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o que foi exposto no decorrer deste trabalho, podemos tecer algumas conclusões acerca dos processos de cidadania no contexto da alfabetização de jovens e adultos a partir das políticas sociais para a área.

O modo como se configura o Programa Brasil Alfabetizado nos permite identificar que há um longo caminho a ser percorrido no processo entre a construção e a implementação dessa política social. A forma de implementação descentralizada permite que nas diferentes etapas do processo ocorram algumas diferenças entre os convênios, entretanto é no momento em que acontecem as atividades nos grupos de alfabetização que são perceptíveis as maiores diferenciações. Em um primeiro momento, há um único projeto elaborado pelo Ministério da Educação que pressupõe a descentralização no processo de implementação das atividades e permite que cada instituição conveniada caracterize as ações conforme as suas especificidades e os objetivos que tem para com o público com o qual pretende trabalhar. Dessa forma, as instituições conveniadas – Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Central Única dos Trabalhadores – constroem seus projetos. Através desses dois convênios em estudo, identificamos que a primeira instituição referida conduz as ações de forma mais ampla sem aproximar o projeto de um público específico, deixando a metodologia a ser trabalhada como opção ao educador e atrelando a concepção de cidadania ao acesso à educação. Enquanto isso, a CUT estabelece um projeto mais específico de acordo com a sua área de atuação – o mundo do trabalho – e fixa critérios metodológicos bastante claros, conforme apresentamos anteriormente. A noção de cidadania está atrelada à idéia de trabalho. Esse é um dos momentos em que há diferenciação nas concepções. Após essa etapa as ações seguem alterando-se em alguns aspectos pontuais como a formação dos alfabetizadores e a maneira de organização das turmas. Essas diferenciações, durante a implementação das ações, não aparecem de forma tão clara. O elemento que caracteriza de forma mais evidente as diferenciações dessa política é a atuação do alfabetizador, pois eles parecem ter autonomia para atuarem da forma que julgam mais adequado, mesmo que isso possa não seguir algumas determinações dos convênios e, nesse aspecto, há alguma dificuldade dos projetos estabelecerem a forma como as atividades vão transcorrer, mesmo havendo orientações por parte das instituições e formações para os alfabetizadores. Isso, por outro lado, é o que dá riqueza aos projetos, pois os educadores estão muito próximos dos grupos com os quais

trabalham e também dos espaços onde ocorrem as atividades e, em alguns casos, estão articulados com a comunidade ao entorno. Assim, há um conhecimento, por parte deles, das especificidades e das necessidades de cada grupo, o que poderia ser melhor aproveitado para a elaboração dos projetos e também melhor trabalhado visando atingir os objetivos do programa.

Um dos desafios enfrentados nessa área é garantir que as políticas sociais destinadas à alfabetização de jovens e adultos não se autonomizem em relação ao contexto no qual estão inseridas, desconsiderando especificidades do grupo ao qual se destinam. Evidenciamos que, no momento em que são formuladas as políticas sociais estudadas, é difícil de serem consideradas as particularidades de cada grupo. Sendo assim, elas sugerem linhas gerais de orientação, o que sofre alterações de acordo com cada tipo de convênio realizado ou, sobretudo conforme o educador, o qual tem um papel decisivo nas ações.

Tendo como ponto de partida para a análise os interesses que os educandos manifestam, identificamos também que os espaços onde ocorrem as aulas poderiam ser aproveitados de forma mais eficaz se houvesse uma diversificação maior nas atividades oferecidas, considerando que em alguns momentos a alfabetização propriamente dita coloca-se em segundo plano e até mesmo poderiam ser estreitados laços com outras políticas sociais, já que os participantes estão ainda distantes da efetivação do acesso aos direitos de cidadania. Outro aspecto a ser observado, visando um maior sucesso das atividades, é a viabilização da continuidade dos estudos que é um dos objetivos do programa e que o destaca em relação a outras políticas sociais anteriores, mas que ainda não aparece como uma meta clara nos projetos implementados. Uma das dificuldades enfrentadas para tal é o tipo de relação estabelecida entre o espaço, o alfabetizador e os alfabetizandos, pois nesses programas há uma aproximação muito maior entre o educador e os educandos, valorizando laços afetivos e há um respeito maior ao tempo de cada um na realização das atividades, o que nem sempre ocorre na educação formal e isso também é, muitas vezes, motivo para trocar a escola pelos programas de alfabetização. Relacionado a isso, não há uma convergência das ações buscando a continuidade dos estudos por parte dos projetos e, dessa forma, os casos em que isso acontece estão ligados a um esforço individual ou, no máximo, a uma ajuda do educador para que isso ocorra. É muito presente o sentimento que os alfabetizandos têm de permanecer nas turmas por bastante tempo, alguns inclusive apontam de não gostariam de deixar de freqüentar esses espaços, portanto há aqui um indicativo claro da necessidade de adequar as ações a tal característica.

As investigações realizadas nos grupos observados no âmbito desta pesquisa indicam que as políticas sociais para a alfabetização de jovens e adultos estão segmentadas em interesses que estão voltados para a alfabetização propriamente dita, para a alteração das condições de vida e para a reconstrução da identidade, visando à mudança de uma situação de auto-estima baixa, a qual pode ser atingida através das relações estabelecidas nos grupos. A alfabetização, em parte significativa dos casos, constitui-se como uma atividade secundária dentre outras que são desenvolvidas pelo grupo no espaço onde funcionam as turmas. Podemos identificar que as relações construídas pelo grupo têm um papel importante no reconhecimento como “gente” ou “cidadão”, mesmo que isso seja atribuído ao momento em que realmente estiverem alfabetizados e/ou alterarem suas condições de vida. A convivência no grupo é um elemento bastante expressivo e, nesse sentido, não é raro identificarmos que as atividades relacionadas à alfabetização tornam-se subsidiárias. Assim, a alfabetização está bastante relacionada ao pertencimento a um determinado grupo social e esse fator influencia a permanência na turma.

No que tange às possibilidades de emancipação, estamos diante de uma inversão na ordem dos fatores inicialmente pensados. Não é a alfabetização que possibilita autonomia para que os participantes dessas políticas sociais alterem a condição de subcidadania presente na sua trajetória de vida. Ao contrário, existem fatores relacionados a um certo desprendimento que permitem que os analfabetos tomem a iniciativa de ingressar em um curso de alfabetização de jovens e adultos, os quais foram destacados como a autonomia em relação à família e às atividades domésticas, no caso das mulheres, ou a uma flexibilidade maior atingida no horário de trabalho.

As políticas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos da forma como estão organizadas, no que se refere aos processos de cidadania, cumprem uma função vital que, na sociedade brasileira, é o acesso a um determinado tipo de educação que não havia sido efetivado na idade apropriada. No entanto, a realidade nos mostra que a própria alfabetização é limitada, pois varia entre dois extremos que são a evasão logo no início das atividades ou a permanência por muitos anos nas turmas. Os processos que envolvem a desigualdade são complexos e essas políticas, pela maneira como são formuladas e implementadas, encontram dificuldades para atingir seus objetivos, tendo como implicações a contribuição para a construção de um imaginário em que a desigualdade social seja naturalizada, pois mesmo com o ingresso nos programas os participantes continuam ocupando uma posição marginal, por exemplo, no que tange às relações de trabalho, pois ocorre uma distinção entre os diferentes tipos de escolarização e, dessa maneira, isso pode continuar implicando em hierarquias sociais.

Mesmo com a participação nos programas de alfabetização de jovens e adultos o direito social à educação ainda não é atingido na sua plenitude, pois, da forma como mostramos no terceiro capítulo, enfrentamos defasagens na garantia e na qualidade da educação e isso tem implicações na forma de acesso aos demais direitos, pois, da maneira como explicitamos, as pessoas que se encontram à margem dos direitos – os subcidadãos – tendem a aceitar sua condição, passando por um processo de naturalização da desigualdade social. Em consonância ao conceito de cidadania com o qual trabalhamos, tal situação seria rompida a partir da passagem pelos programas de alfabetização de jovens e adultos. Sem dúvidas com a participação nessa política ocorre a possibilidade de aproximação do direito social à educação, entretanto existem ainda desafios para a construção da cidadania a partir da concepção sintetizada por nós e que pressupõe emancipação, a qual é atingida a partir da construção do imaginário radical, isto é, da construção de uma nova realidade.

Não consideramos aqui como conquista dos direitos de cidadania apenas a inclusão social advinda desse processo, mas também, como afirma Flickinger, a tomada de consciência da situação no qual a pessoa se encontra, o que no nosso estudo se traduz como a desnaturalização da desigualdade, componente relevante para a construção da cidadania e engendrado pelo processo de construção do imaginário radical.

Ao retomarmos a noção de emancipação como possibilidade de criar uma nova realidade, a partir do imaginário radical, a identificamos de forma muito limitada, porque a característica geral encontrada é a permanência no programa e, nesse sentido, o que ocorre é uma alteração significativa no reconhecimento social. É relevante para o processo de reconhecimento social a nova forma como os alfabetizados passam a se perceber, pois como eles mesmos definem o analfabetismo é uma “cegueira” e, assim, a participação nesse espaço aumenta a auto-estima e eles são inseridos em grupos dos quais não participavam, além, é claro, do acesso à educação. Contudo, isso ainda não garante a emancipação no sentido de recriar a realidade e buscar alternativas à situação em que se encontram, pois, se por um lado, eles passam a se identificar como parte de uma sociedade e com direitos, em outra direção, ainda não identificamos uma atuação participativa que recrie a realidade. A busca pela cidadania não se encerra no momento em que um direito é garantido. Nesse sentido, o que observamos é que, embora os projetos tratem da transformação social, ainda não conseguem articular ações que possam convergir nessa direção de forma efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marcos Antônio (Orgs.). *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ÁLVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, José Roberto R. Avanços e contradições sociais e econômicos no Brasil. *Nueva Sociedad*. Brasil: a caminho da equidade. Edição especial em português. Buenos Aires, p. 24-35, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRETCHE, Marta T. S. Mitos da descentralização: Mais democracia e eficiência nas políticas públicas? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 11, n. 31, p. 44-66, jun. 1996.

ARROYO, Miguel. Educação e cidadania na América Latina. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 11 n. 19, p. 43-57, jan.-jun. 2002.

BARROS, Ricardo Paes de et al.. *A importância da queda recente da desigualdade na redução da pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA, 2007. (Texto para discussão nº 1256).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Ministério da Educação. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, Brasil, 2000.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: DIFEL, 1984.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores associados; São Paulo: Ação educativa, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. *Todas as letras: programa de alfabetização da rede nacional de formação da CUT*. 2003. (impresso).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos (I) e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II)*. Jomtien: 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> Acesso em: 8 set. 2008.

COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, n. 12, p. 1-18, jun.-dez. 1995.

_____. *Gastos Sociais e Políticas Sociais nos Anos 90: a persistência do padrão histórico de proteção social brasileiro*. XXIV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), GT03: Estrutura Social e Desigualdade. Petrópolis, 2000.

COIMBRA, Marco Antonio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, M. A. (Orgs.) *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário social e educação: criação e autonomia. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan.-mar. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/909/815>> Acesso em: 8 dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *Participação é conquista: noções de política social e participativa*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Eli. Neoliberalismo e corporativismo: as duas faces do capitalismo Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 7, n. 20, out. 1992.

_____. Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, out.-dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DOWBOR, Ladislau. O passo seguinte: do apoio aos pobres à inclusão produtiva. *Nueva Sociedad*. Brasil: a caminho da equidade, Buenos Aires, edição especial em português, p. 98-114, 2007.

DRAIBE, Sonia M.; HENRIQUE, Wilnês. Welfare state, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 6, fev. 1988.

_____. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 11, n. 4., p. 3-15, 1997.

_____. A Política Brasileira de Combate à Pobreza. IN: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Coord.). *O Brasil e o mundo no limiar do novo século*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 2, nov. 2003.

ESPING-ANDERSEN G. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

_____. O futuro do welfare state na nova ordem mundial. *Lua Nova*, São Paulo, n. 35, p. 73-111, 1995.

FAGNANI, Eduardo. Ajuste econômico e financiamento da política social brasileira: notas sobre o período 1993/98. *Economia e Sociedade*, Campinas, n. 13, p. 155-178, dez. 1999.

FISCHER, Milton Bueno. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 68-73, out.-dez. 1992.

FLEURY, Sonia. Dilemas da coesão social. *Nueva Sociedad*. Brasil: a caminho da equidade. Buenos Aires, edição especial em português, p. 4-23, 2007.

FLICKINGER, Hans-Georg. O direito de cidadania: uma faca de dois gumes. In: FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade: elementos da crítica ao liberalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 11 n. 19, p. 97-128, jan.-jun. 2002.

GROS, Denise Barbosa. *Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da nova república*. Porto Alegre: FEE, 2003.

HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

_____ ; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai.-ago. 2000.

HENRIQUES, Ricardo Paes de Barros; AZEVEDO, Pedro (Orgs.) *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HOBBSAWM, Eric J.. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2007*. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em 15 dez. 2008.

LAVINAS, Lena. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000.

LEAL, Suely Maria Ribeiro. *A outra face da crise do estado de bem-estar social: neo-liberalismo e os novos movimentos da sociedade do trabalho*. Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Caderno de Pesquisa n. 13, 1990.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. Política e burocracia no presidencialismo brasileiro: o papel do Ministério da Fazenda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 69-89, out. 1999.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATTOS, Patrícia. A mulher moderna numa sociedade desigual. In: SOUZA, Jessé (org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MEDEIROS, Marcelo. *A trajetória do welfare state no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990*. Brasília: IPEA, 2001. (Texto para discussão n. 852)

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Salete Campos de. *Novas Ágoras: desenhos alternativos para uma política em educação*. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, 2007.

MUÑOZ, Vernor. Do direito à justiça. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores associados; São Paulo: Ação educativa, 2006.

NEVES, Marcelo. *Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil: o Estado democrático de direito a partir e além de Luhmann e Habermas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito de “exclusão”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 159-188, jan.-jun. 2004.

PAIVA, Angela Randolpho. *Cidadania e favela: dilemas e desafios*. Disponível em: <http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/impresao_gt.php?id_grupo=34&publico=S>. Acesso em: 17 nov. 2008.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002.

REIS, Elisa. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 144-152, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997.

RIO GRANDE DO SUL. PIÁ 2000. *Notícia do estado de todos*. Rio Grande do Sul, ano 1, n. 3, jul. 1997.

_____. *Programa PIÁ 2000: informações*. Governo do estado do Rio Grande do Sul.

_____. Secretaria de Educação. *O que é o Movimento de Alfabetização do RS*. Cadernos do MOVA-RS. Porto Alegre: Corag, n. 1, jul. 2000.

_____. Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006.

_____. Secretaria de Educação. Alfabetiza Rio Grande. *Jovens e adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado*. Caderno Pedagógico 2005/2006. Departamento Pedagógico. Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSENFELD, Cinara L. Paradoxos do capitalismo e trabalho em Call centers: Brasil, Portugal e Cabo Verde. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 51, p. 447-462, set.-dez. 2007.

RUMMERT, Sonia. Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul.-dez. 2005.

SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 9-18, jan.-abr. 2008.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. Porto Alegre: Moderna, 1987.

SANTOS, Hermílio. Perspectivas contemporâneas para a constituição de redes de políticas públicas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 59-68, jan.-jun. 2005.

_____. Política Social no Governo Lula: dilemas e labirintos. In: *Antes do vendaval: um diagnóstico do Governo Lula antes da crise política de 2005*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marcos Antônio (Orgs.). *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. O Bolsa família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. Rio de Janeiro, *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 12, n. 6, p. 1429-1439. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Programas sociais voltados à Educação no Brasil: o impacto do Bolsa-Escola. *SESC - Serviço Social do Comércio*. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 114-115,

maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2006_Bolsaesc.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2008.

SECAD. *Programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. Análise de bem-estar e decomposição por fatores na queda da desigualdade entre 1995 e 2004. *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 83-115, jun. 2006.

SOBOTTKA, Emil A. Por que se faz políticas sociais no Brasil? Notas sobre estratégias de legitimação nos últimos dois governos federais. *Civitas*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan.-jun. 2006.

_____. A utopia político-emancipatória em transição: movimentos sociais viram ONGs que viram terceiro setor. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 48-65, jan.-jun. 2003.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 13-38, jan.-jun. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H. et al. (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. de. Reforma do estado, descentralização e desigualdades. *Lua Nova*, São Paulo, n. 48, p. 187-212, 1999.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (Org.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: educ, 1999.

TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Organizações não-governamentais entre a justiça social e a eficiência gerencial: armadilhas, perspectivas e desafios da modernização das políticas públicas locais. *Civitas*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 97-121, jun. 2002.

UNESCO; RIO GRANDE DO SUL. *Programa Alfabetiza Rio Grande: avaliando a formação continuada de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

YASBEK, Maria Carmelita. O programa fome zero no contexto das políticas sociais brasileiras. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, abr.-jun. 2004.

ANEXOS

Diário de campo: Turma 1 - Convênio com a CUT

Essa turma pertence ao convênio com a CUT e funciona no Centro Vida, um espaço ligado à Fundação Gaúcha de Trabalho e Ação Social (FGTAS). Ali acontecem muitas atividades abertas à comunidade como cursos, academia de ginástica e alguns programas como o PATI – programa de atendimento à terceira idade – no qual estão inseridas as atividades de alfabetização.

Nessa turma ocorre o mesmo que já foi observado nas demais, isto é, as atividades acontecem faz muitos anos e o papel do educador é de fundamental relevância. A educadora tem formação para o magistério e após a aposentadoria começou a trabalhar com alfabetização ali naquele espaço, ainda no Governo Colares, depois as atividades cessaram e voltou a ser conveniado com o estado no Governo Olívio quando foi criado o Mova, mas o convênio ocorreu com a prefeitura. Independentemente de estar vinculado a um programa de governo as atividades sempre acontecem. No início do governo Fogaça o convênio terminou novamente e, então o seguinte a ser realizado foi com a CUT. Agora terminou o convênio com a CUT e como está demorando para reiniciar, a educadora procurou a prefeitura e vai continuar as atividades através do Programa Brasil Alfabetizado conveniado com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

A educadora, inicialmente, salienta que o método trabalhado é o de Paulo Freire, por influência do Mova, pois ela participava da formação desse programa.

O número de alunos é grande, mais uma vez é possível perceber a afetuosidade entre os participantes do grupo. Na aula há apenas um homem, embora mais estejam matriculados. Ele apresenta características diferentes dos demais encontrados em outras turmas, os quais possuíam algum tipo de necessidade especial física ou mental.

Existe uma integração forte com o ambiente que é muito amplo e com diversas atividades. Todos os alfabetizandos também participam das demais atividades do centro, sobretudo a ginástica. A aula é bastante dinâmica, os alunos vão até o quadro, a educadora instiga-os a explicar as atividades que estão desenvolvendo e procura discutir muitos temas atuais, embora isso tome mais um caráter de “esclarecimento” aos estudantes.

Observação 1

Aula

Educadora: Vamos levantar, pessoal! Vamos agradecer a Deus por nós estarmos vivos, estarmos aqui. Pedir para ele que nos dê força pra nós não desistir dos nossos objetivos e pra nos energizando, que dê muita paz, muita saúde, muita alegria, muita felicidade, que o principal é saúde. Pedir pro pai maior nos proteger, dar força pra nós, para nossos familiares, que nesse momento peça proteção pro nosso lar, pra nos abençoar o grande pai das alturas, traz muita paz para as pessoas que convivem conosco, que nós possamos aprender a amar para ser amado, perdoar para ser perdoado e compreender para ser compreendido. Que nós possamos ter aquela coragem de aceitar as pessoas como são e elas nos aceitarem como somos. Então nesse momento vamos fazer a nossa oração.

(Os estudantes e a educadora fazem algumas orações, em seguida um exercício de alongamento e cantam uma pequena música. Após isso, todos os participantes se abraçam e se cumprimentam por alguns minutos).

Início da aula

(A educadora apresenta a sua "secretária", pessoa que a ajuda quando não pode comparecer nas aulas e também no desenvolvimento das atividades em sala de aula. A educadora aponta e comenta os trabalhos que estão expostos nas paredes da sala e explica que vai iniciar um novo curso através da prefeitura, será um novo convênio com Brasil Alfabetizado que funcionará no Centro Vida, agora ao invés de ser conveniado com a CUT será com a Prefeitura de Porto Alegre).

Educadora: Então nós vamos trabalhar como sempre fazemos, depois tem o chá que nós sempre trazemos com bolachas e, então, depois tem uma hora que tem o lanche. Então, vamos trabalhar hoje matemática. Então, eu vou trabalhar matemática.

Ela pede que todos peguem o caderno e distribui folders de supermercado. Em seguida, retoma a atividade do dia anterior em que cada um desenhou a sua fruta predileta. A educadora apresenta o trabalho de cada um dos presentes pedindo que cada um fale sobre a fruta e leia o nome escrito. A educadora explica sobre aqueles que estão ausentes, justificando a falta de alguns. Uma alfabetizanda não está presente, porque trabalha como doméstica, então só participa quando pode. Todos comentam os trabalhos de forma muito entusiasmada. Aqueles que não estavam na aula dessa atividade ficaram de fazer em outro momento, alguns também levaram para concluir em casa. A educadora explica que na segunda-feira será feito um ditado com o nome das frutas.

Retomam a atividade de matemática, identificando de qual supermercado é o folder. Os alfabetizandos expressam suas preferências pelos supermercados, falando das ofertas. A educadora explica a atividade.

Educadora: Prestem bem atenção! Quem é que já recebeu o salário?

Alfabetizandos: Eu não, eu ainda não

Educadora: Já recebeu o salário? Quanto é o salário mínimo?

Alfabetizandos: R\$ 415,00

Educadora: O salário mínimo é R\$ 415,00

Agora esse mês vai crescer um pouquinho, eles vão dar o décimo.

R\$ 415,00 é o salário mínimo. Aí veio uma parte do décimo terceiro. Quanto foi a parte do décimo terceiro?

Alfabetizandos: R\$ 207,50

(A educadora coloca os valores no quadro).

Educadora: Prestem atenção aqui! Pra vocês entenderem tem que prestar atenção, por favor, vamos deixar as conversinhas pra depois. Eu já cansei de dizer, vocês têm que vim já com a data pronta no caderno. Todo mundo tem que saber escrever "Porto Alegre, 03 de setembro de 2008". Tem que saber. Quem não sabe, se treina, olha pro outro lado como é que fez. Então, faz de conta... Eu tenho certeza que aqui tem gente que ganha mais do que isto. Vamos fazer de conta que todos ganham o salário mínimo. O meu salário não é isso aqui gente, não é R\$ 415,00. As pessoas acham que professor ganha, o professor de currículo ganha menos que um

operário, aqui R\$ 224,00 tem no meu contra cheque e tem gente que ganha R\$ 280,00. A gente não ganha nem salário mínimo.

Alfabetizandos: não vale nem a pena ser professor

Educadora: Então, olha aqui oh! Então, faz de conta que todos nesse momento... Aqui tem gente que ganha mais que o salário mínimo, eu sei, mas não importa. Todos nós ganhamos o salário mínimo de R\$ 415,00 e recebemos uma parte do décimo terceiro que é R\$ 207,50. Vamos ver quanto que nós tínhamos para receber. Não importa se nós deixamos, se pegamos. O nosso trabalho é de matemática aqui. Então, vamos somar. Isso aqui (+) quer dizer somar, esse sinalzinho aqui. Zero mais zero, quanto é?

Alfabetizandos: Zero.

Educadora: Zero mais cinco quanto é?

Alfabetizandos: Cinco.

Educadora: Cinco mais sete?

Alfabetizandos: Doze.

Educadora: Então vai o dois aqui, isso aqui se chama vírgula, vocês sabem que tem que por aqui e o um vai lá em cima. Um mais um?

Alfabetizandos: Dois.

Educadora: Quatro mais dois?

Alfabetizandos: Seis

Educadora: Então, quanto é que nós tínhamos no banco? Pra nós receber, pra gastar? R\$ 622,50. Isso é o que nós tínhamos lá no banco. Nesse momento nós não vamos lembra de pagar as contas, não vamos lembra de comprar remédio. Vamos lembrar que trabalho nós vamos fazer agora em matemática, depois outro dia a gente vai por aí o que a gente vai gastar com remédios, o que gastou no rancho. Agora nós vamos fazer esse trabalho de matemática. Assim, oh! Vamos pensar, assim, oh! Eu tenho R\$ 622,50 no banco e eu sempre sonhei em comprar três coisas, pode ser de comer, pode ser de eletrodoméstico, jogo de panela, pode ser uma geladeira, uma coisa que eu tenho vontade de comprar, só que eu quero que vocês se dêem conta que vocês têm só R\$ 622,50 pra gastar. Aqui eu não estou contanto o que tem que tirar pra remédio, nem pra rancho, nem pra pagar as contas. Só pra gastar em três coisas que vou comprar, o que vocês acharem no folder que tem vontade de comprar. Eu achei aqui esse faqueiro, R\$ 19,98. Eu vou comprar esse faqueiro aqui. Eu vou recortar o faqueiro com quanto custa e vou colar no caderno, primeiro eu vou colar tudo o que eu escolher aqui. Do outro lado eu vou comprar uma assadeira quadrada. Quando eu escolher três produtos, eu vou colar e ver quanto é que gastei e daqui desse dinheiro que eu tinha eu vou tirar o que eu gastei e ver quanto é que me sobrou, aí quanto sobrou eu vou ver o que vai dar pra mim pagar uma conta ou pra mim comprar um remédio, mas por enquanto é só isso que eu quero que vocês façam, só isso. Três produtos que vocês quiserem, recortar, colar no caderno. A Marlene já tem as tesourinhas, tem cola aí. Um empresta para o outro, tem cola aí, oh! Façam o trabalho tranquilos, não se apressem, se não der para terminar hoje vão terminar em casa, não tem problema. Primeiro olhem, vejam os preços, não é porque... tem gente que só pega e... não, vejam os preços, ...porque vocês têm até as dez e meia pra fazer o trabalho, se não der vocês terminam em casa. Vejam como que se escreve "assadeira". Ah, assadeira é com dois "s". Entenderam? então... tá agora... A Marlene vai dar uma assistência pra vocês, tem só esse pouquinho aqui...

Alfabetizandos: Isso não é assadeira professora, isso é um conjunto de frigideira.

Educadora: Aqui é uma assadeira, diz aqui assadeira. Ah, esse aqui é de micro.

Tu pode ajudar aí, pode dar um apoio para eles se tu quiser.

(Alfabetizadora refere-se à pesquisadora)

Eu vou lá falar com a assistente social...

Marlene cuida aí, eu vou deixar o... Aqui, vou ver o chá para deixar aí...

Se quiserem podem perguntar pra moça. Eu vou escrever o teu nome aqui: Vanessa. Vanessa com dois "S"?

Podem perguntar pra Vanessa, podem conversar com ela, podem perguntar.

(A educadora sai e os alfabetizados sentados em mesas distribuídas em formato de "U" seguem conversando e desenvolvendo as atividades).

Conversa com a alfabetizanda A

Alfabetizanda A: Esse aqui é mais caro, não é? É 199...

Pesquisadora: Aqui oh, a senhora consegue ler? *(Aponta para nome do objeto)*

Alfabetizanda A: Não!

Pesquisadora: É um conjunto de... Esse é o preço da parcela, se comprar em três vezes vai dar esse valor aqui.

Pesquisadora: Quanto tempo a senhora vem aqui?

Alfabetizanda A: Um mês já.

Pesquisadora: Um mês? E a senhora já tinha ido pra escola alguma vez?

Alfabetizanda A: Ah, quando era mais nova.

Pesquisadora: E como é que a senhora ficou sabendo?

Alfabetizanda A: A minha filha disse, vai, vai, vai... Aí eu vim

Pesquisadora: E a senhora participa das outras atividades aqui do centro?

Alfabetizanda A: Não, vou começar.

Pesquisadora: A senhora está quanto tempo aqui (No Centro Vida)?

Alfabetizanda A: Desde março, mas eu tava mais era na ginástica, entendeu? Aí aqui...

Pesquisadora: A senhora está gostando?

Alfabetizanda A: To gostando. eu quero aprender pelo menos ler e escrever, eu não sei nada. E aqui o que eu faço?

Pesquisadora: A senhora tem que escolher... Não sei se tem aqui alguma coisa que a senhora gosta mais ou não, tem do outro lado também, tem mais coisas...

Alfabetizanda A: Esse aqui é?

Pesquisadora: E qual é o numero que tem aqui?

Alfabetizanda A: Dezoito

Pesquisadora: Dezoito reais com??

Alfabetizanda A: Noventa e oito centavos

Pesquisadora: A senhora pode ver se não tem outra coisa atrás que também gostaria de comprar

Alfabetizanda A: Esse aqui é um biscoito, né?

Pesquisadora: É. E o que é cada uma delas? A senhora consegue ler?

Alfabetizanda A: talher...cabide...frigideira...cabide...

A senhora já passou os valores ali para o caderno?

Alfabetizanda A: Já!

Pesquisadora: E quanto que deu? Que valor é? Que número é aqui?

Alfabetizanda A: É 18,98...

Pesquisadora: Ah tá! Esse aqui corresponde a qual?

Alfabetizanda A: Esse aqui tá 1,98 e esse aqui tá 1,38...

Pesquisadora: E esse aqui corresponde a esse aqui. E o que tem de diferente no escrever esse número e esse aqui que aparece aqui?

Alfabetizanda A: Esse aqui tá... Mais, né!

Pesquisadora: Mas porque a senhora colocou diferente aqui e aqui?

Botei diferente?

Pesquisadora: Está igual?

Alfabetizanda A: 1,90 e 9,80.

Pesquisadora: E aqui?

Alfabetizanda A: ...1,98.

Pesquisadora: E 1,90 e 9,80 não é diferente de 1,98? Quantos números têm aqui?

Alfabetizanda A: Aqui tem quatro.

Pesquisadora: E aqui tem quantos ?

Alfabetizanda A: Três!

Pesquisadora: Está um pouco diferente. O que está sobrando aí?

Pesquisadora: Agora está igual, né?

Pesquisadora: Faz bastante tempo que a senhora vem aqui nas aulas de alfabetização?

Alfabetizanda B: Não.... Desde maio

Pesquisadora: Maio deste ano? Mas a senhora já tinha ido a escola antes?

Alfabetizanda B: Já ali na... No colégio da Duque de Caxias, o Paulo...

Pesquisadora: O Paulo Freire?

Alfabetizanda B: Isso.

Pesquisadora: Faz tempo?

Alfabetizanda B: Faz. Eu saí de lá.... Tinha muito que caminhar...Tive que sair, né... Mas era muito bom o colégio lá... Aí fiquei fora três anos do colégio.

Pesquisadora: A senhora ficou indo nas aulas daquela escola? Antes de lá senhora tinha ido na escola quando era pequena ou não?

Alfabetizanda B: Fui assim mas muito pouquinho, né. Onde me criei meu pai [de criação] era tenente do exército não tinham parada, né. Hoje tava aqui, amanhã tava lá. Olha quando eu era criança eu nem estudei.... Aí ela [mãe de criação] já tinha duas criança, né daí eu não tinha tempo de estudar. Mais era trabalhar eu sempre tive meus pai de criação [família onde trabalhava em troca de moradia] depois que eu cresci... Eles deram estudo para os filhos deles, né.. Iam de manhã a gente acordava as criança pra ir pro colégio... Eu ficava sentida, né... Tinha que fica pra trabalhar pra fazer os serviços... E aí me deram de noite pra eu estudar e eu tinha um medo um medo pra fora tinha um medo... Que quando assim... Os professor não me leva em casa, mas elas não iam por que eu acho que elas tinham medo também, elas nunca me levaram.

Pesquisadora: Isso quando a senhora era jovem?

Alfabetizanda B: Já, era, já tinha uns 15 anos por aí.

Pesquisadora: Então a senhora cuidava da casa?

Alfabetizanda B: Era. Depois... Com uns 5 anos eu era pequena, eu ajudava a cuida das crianças, aí tinha empregada, às vezes não tinha, né. Então a gente não deu tempo de estudar.... Daí como ele [pai] saiu... Assim de mudança não parava, né. Então assim não tive tempo de estudar, agora depois, né, minha filha, me casei, daí vieram um monte de filhos, daí não tive tempo de estudar... Muitas vezes até queria estudar de noite, mas não tinha jeito. Meus filhos eram bastante, a gente ia apronta janta, ia apronta viandas pra eles, a gente mandava pra eles estudarem Casaram todo mundo, graças a Deus cada um tem sua casinha seu apartamento, estudaram também. Eu sempre pensava assim que o dia que eu me casasse eu queria estudar meus filhos... As meninas foram mais relaxada... Mas, todos estudaram... Mas, todos ficaram melhor que minha mãe e meu pai... O meu pai era pior não sabia nem lê, escrever o nome... Ele era pedreiro, levanta casa, né... Meu marido trabalhava junto com ele... Pra fora.... Porque nos tivemos 2 filhos em Canela e ele trabalhava na roça. Então, né... Tiveram muita sorte... As esposas são muito trabalhadeiras... Tem um que é enfermeiro... Tem um que fez um curso na polícia e passou, né. Tirou curso de inspetor, né, a esposa dele é estudiosa, né, tem 3 cursos. Graças a Deus... Eu sempre pensava isso minha filha eu não queria criar meus filhos assim como eu fui criada trabalha, trabalha, trabalha, a gente não saía, né "escrava" eu sentia muito, né, sentia muito a minha mãe de criação... Ah, eu não quero ficar assim essas minhas tias velha, lá trabalhando né, eu não quero ficar assim né, nunca casaram

ou se casaram e se separaram sei lá né, pretinha né... Eu pensava assim meus pais de criação queriam que elas me criassem...

Pesquisadora: Os teus pais de criação eram brancos?

Alfabetizanda B: Eram brancos... Olha a minha mãe de criação a mãe Vera tinha o cabelo bonito...

Pesquisadora: E porque a senhora foi morar com eles?

Alfabetizanda B: Por que meu pai me entregou lá era muito pobre, né me entregou lá por um prato de comida e pronto... Eles me xingavam, né e a casa do meu pai fica assim um pouco longe e eu ia embora pra casa do meu pai ele dizia olha minha filha... Hoje não tem mais meu pai, minha mãe eu perdi minha mãe com 12 anos. Olha posso ter passado trabalho pra criar meus filhos, mas graças a Deus, Deus me deu vitória... Criei meus filhos muito assim com respeito, a gente dá orientação pra não serem assim malvado esse tipo de coisa... Graças a Deus, Deus me ajudou a criar meus filhos, hoje, né... Estudaram tiram curso trabalham, né as filhas os filhos, né. Não deu pra estudar, né, mas aprendi a trabalhar, eles me ensinaram a trabalhar, graças a deus, e também não adianta ter estudo e não saber trabalhar.

Pesquisadora: Que dificuldades a senhora sentia por não saber lê e escrever?

Alfabetizanda B: Eu tinha assim muita vontade, quando eu tinha meus filhos, mas eu vi que não dava tempo, né... Fui mãe cedo... Deus escolheu um e daí fiquei com nove... Criei meus filhos lavando roupa, não pude pegar uma fábrica, um trabalho fora... Meu marido também era muito trabalhador, mas muito namorador ele ficava mais na rua...

Pesquisadora: Então a senhora que tinha que cuidar de tudo em casa?

Alfabetizanda B: Então lavava duas, três trouxa de roupa por dia e de noite passa outras, ia até às 2h da manhã passando... Meus filhos estavam estudando, então tinha minha filha, hoje mora em Viamão, naquele tempo tinha colégio tinha as 8h, essa minha menina entrava às 10h e saía às 2h da tarde e depois entrava outros as 2h e saía as 5h. Depois meus filhos trabalhavam e estudavam, né, então foi sempre assim, né, então eu do graças a Deus. Estudaram tudo assim, né por horário, uniforme tudo usavam os uniformes brancos, né, tudo Graças a Deus, né!

Pesquisadora: E por que a senhora sempre valorizou tanto o estudo e quis que seus filhos sempre estudassem?

Alfabetizanda B: Ah, por que a vida é outra, né! Tudo já é uma coisa muito novidade, né!

Pesquisadora: O que a senhora acha que muda quando a gente sabe lê e escrever?

Alfabetizanda B: Que a gente fica conhecendo, vai mudando, né e a vontade mesmo, mas agora eu perdi meu marido. Hoje eu tenho minha casinha graças a Deus. Tem um filho que mora comigo, ele mora em cima e eu moro embaixo, ele tem escritório. É o mais moço. As meninas foram mais relaxadas, não tiraram curso nenhum, não chegaram a tirar nem o primeiro grau... Eu sempre falava pra elas minhas filha estudem, que é a coisa mais triste, né a gente... Até pra dá o exemplo pra minha mãe de criação, vê, mas a "desgraçada" não quis dar esse gosto pra mim. E as meninas dela também foram para um colégio interno não chegaram nem tirar o ginásio naquele tempo... Hoje o estudo é diferente é assim mais pra cima... Sei que as meninas não tiraram nada, nem para trabalhar, não sabe trabalhar, não tem curso de nada, ficam nas porta sem fazer nada. Uma ficou solteirona, ganha o salário que o pai deixou e a outra casou mora nas costa da mãe... Coisa mais triste... a minha filha ficou um tempo lá com eles... Voltou, agora casou, já tem uma filha moça também... Trabalha e estuda a filha dela, está tirando o segundo grau e aí enquanto ela era preguiçosa de estudar, escrever, não escreve nada, não sei mais notícia dela, me disseram que se mudaram, trocaram de apartamento, não sei se é moça ou moço.

Pesquisadora: Em que momento a senhora decidiu começar a estudar? O que aconteceu?

Alfabetizanda B: Os filho casaram. O meu marido ficou doente 5 anos em cima de uma cama.

Pesquisadora: Quando ele estava doente, ele estava no hospital ou a senhora ainda tinha que estar cuidando dele?

Alfabetizanda B: Ah, fiquei cuidando dele até, né...

Pesquisadora: Depois que ele faleceu agora a senhora fica sozinha?

Alfabetizanda B: Agora só cuido da minha casa. Agora é eu!

Pesquisadora: Agora a senhora pode fazer o que a senhora quiser?

Alfabetizanda B: O que eu quiser. Graças a Deus!

Pesquisadora: Faz muitos anos que ele morreu?

Alfabetizanda B: Faz sete anos.

Pesquisadora: Foi logo depois que a senhora voltou a estudar?

Alfabetizanda B: Ahã! Logo depois. E depois a gente... Eu penso assim... A gente tem contato com as pessoas... Depois fui na igreja também, né, eu adoro a igreja, na Assembléia de Deus. Do jeito que Deus me ajudou a criar minha filharada... Trabalharam, estudaram, casaram cada um tem sua casinha e eu agradeço a Deus e ele me ajudou, né.

(Educadora retoma a atividade)

Educadora: Vamos ver quem já terminou e os outros que tem dificuldade para ter uma base... Vamos ver, tem dois alunos que vão pro quadro fazer e vocês só olham como vocês fizeram, tá gente? Só olham... pra aprender, vamos ver primeiro essa menina aqui. Vamos ver o que ela fez. Primeiro lugar o que tu comprou?

Alfabetizanda: Eu comprei um conjunto de panelas tramontina de quatro peças R\$ 69,98, um aspirador R\$ 198,00 e um conjunto de passas R\$ 22, 98.

Educadora: Agora vamos ver o que ela gastou quanto ela gastou como é que se faz? Faz os números grandes para a gente enxerga porque a maioria aqui enxerga pouco.

Alfabetizanda: O conjunto de panelas custou R\$ 69,98

O aspirador custou 198,00 reais, o conjunto de passas 22,98.

Educadora: Ta agora o que que tu fez?

Alfabetizanda: Eu somei.

Educadora: Isso ela somou os três valores. Agora eu vou somar pra ver o quanto ela gastou.

Oito e oito igual a 16 vai um, dez com nove dá dezenove, vai um, nove e um igual a dez com oito igual a dezoito, com dois dá vinte, aí vai dois, dois e seis dá oito, nove e oito dá dezessete, com dois dá dezenove e aí sobra um. Um e um igual a dois. Então eu gastei R\$ 290,96.

Foi o que ela gastou com os produtos que ela comprou. Vocês viram como é que se faz coloca os preços, vírgula, a parte de vírgula e se soma tudo quanto é que gastou e agora o segundo passo ela já sabe o quanto ela gastou, agora o que tu fez?

Alfabetizanda: Agora eu tenho que pegar o dinheiro que eu recebi pra descontar aquela despesa que eu tenho ali.

Educadora: Muito bem! Quanto é que tu recebeu?

Alfabetizanda: R\$ 622,50. Agora eu tenho que descontar essa despesa que eu comprei nas mercadoria 290,96. Agora é menos.

Educadora: Olha o sinal gente presta atenção. Aqui ta faltando um sinal de soma. E aqui, quanto é que sobrou do dinheiro que ela recebeu? Ela tem que tirar do que ela gastou é sinal de menos, é tirar, é conta de menos. De R\$ 622,50 ela vai tirar R\$ 292,98. Vamos ver quanto é que vai sobrar pra ela? Ta, vamos ver!

Zero menos seis, aí tem que pedir emprestado, daí é dez menos seis dá quatro, agora já pedi emprestado vai ficar quatro menos nove.

Não se apressem pra fazer o de vocês. Vamos ver aqui o dela?

De zero vocês não podem tirar seis, pede um emprestado ficou dez. Dez menos seis dá quatro. Aqui é cinco mas ele emprestou um e ficou quatro. De quatro ela não pode tirar nove. Foi um emprestado ficou quatorze. Quatorze menos nove dá cinco. Aqui ficou um! Isto! Agora de dois não pode tirar nove. Pediu emprestado valendo doze. Doze tira nove quanto é que vai dar? Dá três!

Era seis emprestou um ficou cinco. Cinco menos dois dá? Três! Sobrou quanto?
331,54 centavos!

A gente vai continuar trabalhando. Ai depois ela vai tirar o que ela gastou com o remédio quanto é que ficou, se gastou com rancho. Vamos ver até onde vai esse salário que recebemos neste mês. Entenderão? Por enquanto a gente vai ver só isso aí. Eu não acompanhei não sei se está certo. Guilherme tu acompanhou? Ta certo as contas dela?

Então vocês viram mais ou menos assim. Vamos ver os primeiros passos. Primeiros passos o que que eu vou fazer? Vou colocar na folha do meu caderno a data de hoje Qual é a data de hoje?

Porto Alegre 13 de setembro de 2008. Isso é a primeira coisa que eu faço, tá. Vocês têm que fazer no caderno. A primeira coisa a data. Chega uma pessoa ai agora que a gente vai recebe visita da prefeitura vão vê o que que tu fez? Agora vocês já tem a data, ta lá a data! Segundo o que que nós fizemos, a segunda etapa... (põe os neurônios pra funcionar)... Receber a folha do super mercado, terceira etapa procurar 3 produtos que nós viemos comprar. Mas antes disso tenho uma pergunta o que a gente fez? Vê quanto a gente tinha no banco, né. Pra depois nós vê aqui pra depois fazer as contas... Daí escolhemos os produtos cada um escolheu três produtos o que ele fez? Recortou o produto com o preço e colou no caderno... Vê quanto cada um gastou com esses produtos. Porque ela fez aqui! Ela fez quanto é que ela gastou. Um, dois, três produtos ela comprou e ela gastou isso aqui 290,96. A última etapa é tirar, uma conta de menos de diminuir, do que eu tinha no banco com o que eu gastei nos produtos e vê o quanto me sobrou pra mim pagar a prestação, pagar o remédio... Pra vê no que vai gastar isso que sobrou... Uns ficam com mais outros ficam menos isso que eu quero que vocês entendam...

(Chega a assistente social na sala para esclarecer sobre algumas atividades)

Bem nossa assembléia é hoje de tarde a maioria já sabe, a gente vai fazer algumas combinações bem importantes, primeiro é um mês especial. É um mês que se comemora a entrada da primavera, é um mês que a gente comemora a semana da maturidade, antigamente se chamava de semana do idoso, hoje alguns chamam de maturidade ativa. Uma programação bem interessante, já está reservado o teatro toda a semana, nós vamos fazer o baile municipal que também acontece durante essa semana. Antigamente era no Clube Farrapos esse ano parece que mudou de lugar para o Clube Teresópolis. Certo? Então, a gente tem que fazer uma série de combinações e tem também o passeio que a gente vai ter que fechar quem quer ir, quem não quer ir. O passeio é para Novo Hamburgo naquele baile da "Fenac", se o pessoal quiser ir a gente se organiza rapidinho e semana que vem a gente tá indo. Então tem uma série de coisas que a gente tem que ver na assembléia. Alguém tem alguma pergunta, alguma coisa pra antecipar, pra ir pra lá já sabendo? O preço vai ser entorno de R\$ 8...

(A educadora retoma a aula)

Deixa eu dizer uma coisa pra vocês: Agora o Guilherme vai fazer a dele e vocês continuam tomando o chazinho de vocês... Vamos Guilherme faz... Vamos ver... Primeiro, pessoal, vamos ver o que o Guilherme comprou.

Alfabetizando: Primeiro lugar eu fui no banco pra ver quanto é que eu tinha no banco.

Eu tinha essa importância aqui de R\$ 622,50, aí eu já sei o que eu posso gastar. Aí eu fui ao supermercado e comprei um conjunto de frigideira por R\$ 18,98, já guardei e comprei um "doce de coco" por R\$ 3,48. Uma faca me agradei e comprei por R\$ 1,38...

O alfabetizando termina a conta e a alfabetizadora encerra a aula rapidamente.

Observação 2

(Entrevista antes do início da aula)

Pesquisadora: Faz muito tempo que a senhora vem aqui nas aulas?

Alfabetizanda C: Eu comecei a freqüentar no meio do ano passado.

Pesquisadora: Foi no início de uma turma?

Alfabetizanda C: Não! A turma já estava... Sei lá me deu um estalo. Porque eu freqüentava aqui o recanto dos idosos ali perto da igreja da Santa Rita, daí ali fechou e aí eu comecei vir aqui.

Pesquisadora: E já tinha alfabetização?

Alfabetizanda C: Ali tinha, há uns dois anos atrás tinha, daí a senhora que cuidava do grupo ficou doente, daí foi se terminando.

Pesquisadora: E quem é que fazia esse curso? Era da prefeitura ou era de alguma instituição?

Alfabetizanda C: Olha, por quem elas eram pagas a gente não sabia. Porque uma vez eu comecei com a Adriane uma guria muito querida. Depois passou a Adriane veio mais uma, depois veio a Kelly e depois veio mais outra e tudo assim. Eu não sei se era da prefeitura eu sei que elas recebiam alguma coisa. A gente gostava de ir ali porque quando a gente era mais jovem a gente estudou muito pouquinho.

Pesquisadora: Mas a senhora chegou a ir para a escola?

Alfabetizanda C: Cheguei ir pro colégio. Aprendi a fazer meu nome, tem pessoas aqui que não sabem nem fazer o nome. Eu trabalhei numa firma quando eu era nova. Mas, depois aí com a andança de estudar pouquinho, daí eu casei, depois tive os filhos, aí eu já fui ensinar os filhos, daí já não sobrou mais tempo pra gente, foi tudo se embolando e parei de estudar. Daí o meu pequeno esse, que agora tá maior que eu com 22 anos, um dia quando eu trouxe ele aqui quando ele estudava aqui no "Lídia". Ele olhou e me disse: Mãe, olha ali tem colégio para adulto, porque que a mãe não vai? Daí eu disse: É mesmo acho que a mãe vai! Aí eu comecei ir ali, a gente estudava, conversava, passava o tempo, um dia um levava um pudim, outro dia um levava um biscoito pra fazer o chazinho, amizade e ia aprendendo mais alguma coisinha sabe.

Pesquisadora: Isso era na escola mesmo?

Alfabetizanda C: Na escola? Não, era tudo do recanto, essa parte era do recanto dos idosos. Aí eu comecei ir ali e gostei de ficar ali. Depois terminou, acabou. Inclusive quem coordenava ali eu conheço até hoje, mas parou. Aí eu vim pra cá. Daí eu me encontrei com a professora e gostei.

Pesquisadora: E como a senhora ficou sabendo que tinha alfabetização aqui? A senhora veio e conheceu alguém? Como é eu foi?

Alfabetizanda C: Eu não lembro mais direito. Nós vinha na ginástica. Há dois anos atrás nós vinha na ginástica com a Marlene uma menina que tava se formando. Aí ela dava aula de ginástica. Inclusive uma senhora que chegou ali era nossa colega de ginástica. Aí eu vinha muito aqui, o meu filho que eu tinha que eu perdi agora ele fazia parte do grupo de rádio amador PX. A gente conhecia muito e descobriu essa turma e eu vim pra cá. Agora o meu nenê tá com 22 anos. Tinha os netos, mas graças a Deus os netos tem pai e mãe. O meu filho trabalhava e ele dizia mãe nós vamo comprar um carro, não casou mas arrumou uma menina pela Internet e tá junto. Ele trabalhava, ele tinha uma tele mensagem, ele fazia conversão de fita pra dvd, ele tá se virando em casa. Agora é isso aí! Agora se eu nunca mais ficar doente eu vou ficar por aqui, uma que os filhos já estão tudo grande, e ficar em casa só limpando e alisando, daí eu venho pra cá, tomemo um chimarrão, entrega alguma coisa, fica por dentro de mais alguma coisa, que nunca é tarde, né.

Pesquisadora: E que outras atividades vocês aprendem aqui, além de vocês aprenderem a ler, escrever, matemática?

Alfabetizanda C: Depois disso tem os trabalhos manuais. Hoje mesmo de tarde tem trabalhos manuais eles fazem cada coisa linda.

Pesquisadora: A senhora participa também?

Alfabetizanda C: Eu participo só quando eu posso. Quando eu tenho outro compromisso eu não venho. Mas tem aquela gordinha filha da Marlene aquela é dona, é chefe que é encarregada dos trabalhos manuais. Aquele dia mesmo a gente veio na quarta tinha assembléia, a gente tem passeio, eu to tendo a oportunidade de conhecer outros lugares que a gente não conhecia. A gente um dia vai na festa lá em Novo Hamburgo, outro dia a gente vai pro zoológico, cada mês a gente faz um passeio, tem os almoços dos aniversariantes, as quartas-feiras tem baile aqui.

Pesquisadora: Então acontece tudo junto?

Alfabetizanda C: Acontece tudo junto, aqui tem cancha de bocha. Quando acabamos as aulas tiramos uma semana fomos pra Tramandaí. Aí fomos jogar bocha, tinha medalha, tinha uns que não jogavam muito bem, eu tirei primeiro lugar na bocha.

Pesquisadora: Então tem uma série de atividades que se a senhora não participasse não teria?

Alfabetizanda C: Não, não teria, né porque eu tive esse meu filho que agora eu perdi, meu marido trabalhou 30 anos de táxi... Meu pequeno agora namorando sério. A minha filha e meu neto foram embora pra Santa Catarina, a cunhada dela que cuidava dela, o meu genro é o irmão mais moço e ela precisava de gente pra fazer companhia. Então eu fiquei sozinha.

Educadora: A gente vai começar a aula!

(Movimentação na sala, conversas paralelas sobre a ida ao supermercado no final de semana).

Educadora: Vamos agradecer a Deus, que Deus nos proteja a nós, a nossa família, sempre nos de força pra enfrentar esse frio, chuva e que tá nos guiando para nossos objetivos. Que ele nos abençoe a todos nós com muita saúde, muita alegria e muita felicidade.

(Fazem uma oração, catam e fazem alongamento)

Educadora: Pessoal quem é que veio da assembléia? O que tu achou da assembléia?

Alfabetizandos: Normal.

Educadora: Achou normal porque tu não tem participado...

Alfabetizandos: Fazia 2 meses que eu não vinha.

Educadora: O que tu achou da assembléia? Tu não veio, né! Tu também não veio, né! Tu veio, né? O que tu achou assembléia?

Educadora: Pois é, eu nunca acho as coisas perfeitas, já disse para vocês se nós fôssemos perfeitos, se existisse perfeição, nós estávamos em outro planeta. Não é? Nós não estávamos aqui. Se nós estamos aqui no planeta terra é porque alguma coisa não está perfeita, né!

Então, o que eu achei nessa assembléia, uma coisa que eu queria chamar a atenção de vocês foi a falta de educação das pessoas. Não deixavam falar, criatura que coisa seria... Tu quer dar tua opinião tudo bem é para nós darmos nossa opinião. Quando um burro fala, outro escuta, como dizia meu pai, mas meu Deus do céu! A gente tem que escuta, a gente tem que fala, não vai ficar quietinho, quietinho, mas quando um outro tá falando a gente tem que mostrar educação. Essa assembléia estava tumultuada não sei o que era se era o tempo. Então o que nós tiramos da assembléia que vai ter de atividade aqui para o pátio? Que vocês alunos vão participar do que quiser! Primeiro vai ter o passeio né! Pra onde é?

Alfabetizandos: Pra Fenac

Educadora: Que dia que vai ser?

(Discussão de qual a data certa)

Educadora: Vocês não prestam atenção! Vamos prestar atenção! “A FENAC com o apoio municipal dos direitos e cidadania do idoso promove o 6° encontro da idade de ouro integrando a festa nacional do calçado”. Vocês entenderam o que eu li? Sim, mas eles estão chamando os idosos de que? A idade de ouro, que esta vinculada a festa do calçado. Esperamos vocês no dia 11, olha aí, uma quinta-feira. Quinta-feira que vem! Então, agora vocês sabem! O valor é R\$ 10,00 para o ônibus e para a entrada lá R\$ 10,00 por pessoa. A comida lá é por conta, lembra? Vocês até comeram pizza da última vez. Tinha muita fila. Quem quiser levar comida pode levar! Dia 11, então, quem quiser tem que se inscrever. Esses passeios são coisa muito boa, quem quiser ir, então, não é muito caro. Que outra promoção trataram na assembléia? No dia 16 vai ter um ônibus aí na frente pra levar o pessoal do “PATI”, aonde? No parque da Harmonia. Por quê? O que comemora principalmente aqui em Porto Alegre? A semana Farroupilha. Então tem os piquetes lá, o pessoal vestido de gaúcho, quem quiser ir vestida de prenda pode ir. Então, lembra o que ele disse, vai sair daqui as 9h. Vai ter comida de graça, não sei que comida vai ser, mas vai ser de graça. Que mais que tem? Eu to revisando o que teve na assembléia.

Alfabetizanda: Eu não entendi o que vai começar essa semana ou vai começar semana que vem?

Alfabetizanda: É a semana do idoso, vai ter telão.

Educadora: Vocês vão ter que fazer uma pesquisa. Eu não vou dizer porque isso aí vocês têm que saber. Quando é que começa a semana do idoso? Tá? Todos anos têm promoção tem coisas aqui pra semana do idoso. Então, eu não vou dizer nada para vocês. Vocês tratem de pesquisar, de se informar. Então, mais pro fim do mês vai ter palestras, vai ter chá e depois o encerramento.

Bom todos vocês colocaram a data de hoje?

O que nós comemoramos ontem dia 7?

O que aconteceu dia 7 de setembro?

Alfabetizanda: Dia da pátria.

Educadora: Tem desfile, tem tudo, o que aconteceu dia 7 de setembro, pessoal?

A independência do Brasil, não se lembra de Dom Pedro? “independência ou morte!” montado no cavalo com a espada. Então, nós vamos fazer um trabalho. Eu critico, mas critico do bem não critico do mal... Nós não podemos ser vaquinhas de presépio que temos que aceitar tudo... Aquilo que estiver errado nos devemos colocar fora. Nós temos que discutir, debater as opiniões das outras pessoas. Eu quero chamar atenção, ontem teve esse desfile militar, eu assisti pela tv. Uma vez eu parei lá, tinha um protesto e disseram que a policia iria vir. Então, agora nesse desfile foi desfile militar.

Alfabetizanda: Primeiro foi civil, primeiro desfilaram a defesa civil, depois vieram aqueles colégios, aqueles pracinhas, fizeram a abertura.

Educadora: Quando eu vim aqui para Porto Alegre cada professor apresentava um projeto e o meu era sobre os italianos, então as crianças tudo vestidas a gente desfilou.

Alfabetizanda: Eu morava em Gravataí e eles desfilavam em frente ao hospital Becker. A coisa mais linda, eu levava meus filhos lá.

Educadora: Bom, então desfilaram aqui os militares, os pracinhas, desfilaram escolas na Perimetral. Vocês viram que é na Perimetral, todos os anos é ali qual é o significado por ser ali?

Alfabetizanda: Mas, agora passaram para a beira do Guaíba, o ano passado já foi lá. Avenida Beira Rio passou pra lá agora desde o ano passado. Ano passado foi bem na beira do Guaíba, até choveu um montão. Agora passou para avenida nova que eles fizeram, aquela que tem o anfiteatro.

Educadora: Bom vocês viram que tudo está sendo feito lá na zona sul. Agora eu quero que vocês se dêem conta porque fizeram o sambódromo aqui na zona norte? Por que fizeram?

Alfabetizandos: por causa do espaço.

Educadora: Vocês conhecem o sambódromo? Não conhecem? Vocês se lembram pra que os porto alegrenses grandes... polêmicas na câmara de vereadores, deputados, aquela coisa por quê? Por que eles não queriam o pessoal na zona sul?

Alfabetizandos: Por causa do barulho e a pobreza.

Educadora: O que eles não queriam lá? Que acontecesse?

Alfabetizandos: Quebram os carros!

Educadora: O que eles não queriam lá? Que acontecesse?

Alfabetizandos: O barulho do carnaval. No último ano quebraram os carros!

Educadora: O carnaval gente! Vocês não ouviram falar que iriam fazer esse sambódromo aqui para tudo que fosse festividade ser aqui, se lembram? Que inclusive iriam durante o ano aproveitar.

Alfabetizandos: E não teve nada, só teve uma missa.

Educadora: As coisas que acontece na nossa cidade, acontece na nossa comunidade, nos fizemos parte disso. Por que podem os militares, toda aquela coisa, podem desfilar lá tranquilo, não fazem barulho também? Será que não fazem? Fazem ou não fazem barulho?

Alfabetizandos: Fazem!

Educadora: Os cavalos não sujam lá. E porque... Tem uma coisa que dá pra gente pensar. Por que eles podem fazer o desfile lá? E só o carnaval tem que ser aqui? É coisas pra gente pensar que estão acontecendo... Tem gente que faz anarquia... Não é isso que eu quero chegar, não é isso que eu quero que vocês de dêem conta... Tem que ter muito cuidado com as coisas, tem que ver o que tá certo e o que tá errado, né.

Não sei se vocês se deram conta daquela propaganda da televisão que faziam as pessoas votarem no candidato certo. Aquele com capacete, mas dá onde eles tiraram aquela coisa. E vocês pensam que aquilo não tá nosso dinheiro, tudo dinheiro de impostos. Vocês viram aquele que tem abelha no ouvido. Vocês têm que estar, oh! De olho, pra não passar por idiota!

Educadora: Então gente eu quero dizer pra vocês o seguinte. Nós vivemos em uma democracia e eu cheguei a conclusão do seguinte, que pode entrar Pedro, Paulo, Obama, quem puder, quem quiser, que for votado, tanto para presidente, governador, prefeito, vereador. A pobreza faz parte da humanidade. A única pessoa que podia ter acabado com a pobreza e não acabou foi Jesus Cristo que comandou, que nós acreditamos que ele andou aqui, né! Quem é que acompanhava ele? Os apóstolos. As criaturas não deram todas as riquezas deles para acompanhar Jesus. Então é uma bobagem a gente vota no seu fulano, porque seu fulano vai acabar com a pobreza. A pobreza sempre vai existir. Sempre vai ter a hierarquia, a escada de valor sempre vai existir. Agora a gente tem que ter cuidado e não dizer, eu não vou votar, porque tudo rouba, tudo é ladrão nada presta. Nós somos cidadãos, nós temos que votar. Eu enquanto puder votar vou, nem que seja de muleta, eu vou votar. Se eu acertar tudo bem, agora se eu não acertar, paciência. Agora não se deixem iludir. Porque nós já somos de uma certa idade. Nós não podemos nos iludir, porque nós temos vivência do que tá acontecendo. Por isso que eu disse pra vocês tudo que está acontecendo na nossa cidade, no nosso bairro, no nosso país, nós temos que topa. Por isso a gente tá numa sala de aula.

Então agora escrevam uma palavra no caderno, qualquer palavra que vir na cabeça de vocês qualquer coisa, pode ser o nome de uma flor, pode ser o nome de uma pessoa, o que vocês quiserem vocês vão escrever aí no caderno de vocês. Todos escreveram quantos alunos tem hoje? Cinco! Não procurem escrever palavras que vocês não conheçam, procurem escrever palavras comuns que vocês estão acostumados a escrever a ler. Quem quiser tirar do livro de caderno, mas tem que saber o que está tirando, pode tirar. Tem jornal, tem revista. Quem é que já escreveu?

(Cada estudante escreve no quadro a palavra que pensaram e em seguida, de forma coletiva, é elaborado um texto contendo as seguintes palavras: lírio, mesa, vida, cenoura e dália. Em seguida, termina a aula.)

Pesquisadora: O nome da senhora é Maria?

Alfabetizanda D: Maria de assunção.

Pesquisadora: E faz bastante tempo que a senhora vem aqui?

Alfabetizanda D: Vai fazer mais ou menos dois anos que eu to vindo aqui.

Pesquisadora: E antes a senhora já participava aqui do centro?

Alfabetizanda D: Não

Pesquisadora: E como a senhora ficou sabendo que tinham essas atividades?

Alfabetizanda D: Eu fiquei sabendo pelo cartaz que tinha ginástica. Daí eu vim pra fazer ginástica, daí eu fiquei sabendo que tinha essa aula aqui. E eu sabia pouquinho, sabia muito pouquinho. Daí eu resolvi estudar mais um pouco.

Pesquisadora: E a senhora tinha ido pra escola antes? Antes de começar aqui, quando era criança?

Alfabetizanda D: Não. Eu nunca fui na escola.

Pesquisadora: Por que a senhora não foi?

Alfabetizanda D: Eu não ia porque meus pais moravam muito longe da cidade e eu era a filha mais velha, então eu tinha que trabalhar pra ajudar no sustento do meu avô. Então, por isso eu nunca fui na escola. Aí com dez anos eu fui trabalhar na casa de um doutor na cidade. Mas, para mim trabalhar e arrumar a casa, eu não podia ir à escola de dia, né. Tinha que todo tempo tá ali fazendo o serviço. Daí a doutora falou com minha mãe que umas moças de idade se ofereceram pra me dar aula, elas moravam do lado da casa do doutor. Mas, minha mãe é aquelas muito antiga e ela tinha muito medo que a filha fosse sair de noite e fosse... Acontecesse de se perder, era uma moça, uma guria tinha dez pra onze anos. Mas também a minha mãe não sabia, meu pai também não sabia. Daí minha mãe disse pra doutora: olha eu vivo muito bem e eu não sei. Porque a doutora só me liberava depois das dez, onze horas da noite. Já era tarde, porque ela ficava trabalhando até essa hora mais ou menos e depois que ela chegava que ela podia ficar com o menino que eu podia ir pra essa aula. Até que as moças seriam muito boas de dá aula, porque eram seis moças solteironas numa casa como elas eram muito religiosas elas se prontificaram pra fazer esse trabalho de graça para as pessoas. Mas daí minha mãe não aceitou e daí eu não fui. Aí depois quando eu fui pra Porto Alegre com quarenta e cinco anos eu cheguei aqui e passei muito trabalho na chegada.

Pesquisadora: A senhora veio sozinha?

Alfabetizanda D: Não, eu vim com meu marido e com minha filha. As minhas filhas já estavam estudando e inclusive elas já tinham terminado o primeiro grau em Caçapava. E queriam fazer faculdade e lá em Caçapava não tinha faculdade. Aí eu vim pra cá e tu sabe que eu passei muito trabalho por causa dos ônibus. Os ônibus eram tudo igual, né... E eu cheguei aqui... Naquele tempo era bem mais fácil de se arrumar serviço ainda mais quando tu vem com a referência que tu vem lá da casa do doutor fulano, tu te criou lá. Então, daí é fácil uma semana e pouca eu já arrumei serviço, só levando a carteira mostrando que eu tinha trabalhado lá, já arrumei serviço. E pra mim pegar esses ônibus, que trabalho. Aí as minhas filhas iam me levar pro serviço e iam me buscar no fim da tarde. Mas, eu tava me sentindo muito mal com aquela história, às vezes eu estava pronta pra sair e eu tinha que esperar, né. Terminava o serviço eu tinha que esperar também que fossem me pegar. E aí é muito difícil pra mim, né. Aí eu peguei um dia e resolvi, tava trabalhando na doutora, lá na Independência, pequei e me fui até o centro no mercado público pra pegar o ônibus pra ir pra casa porque eu morava lá no passo das pedras. Aí, ao invés de eu pegar o Passo das Pedras, eu pequei o Ary Tarragô. Mas ainda bem que eu peguei pro mesmo lado da casa. Tinha a telefônica e depois tinha o padeiro. Então, eu já tinha marcado que ali já tinha aquela telefônica quando eu ia pra casa. Quando o ônibus chegou ali o ônibus dobrou pra lá. E a Ary Tarrago era mata aqueles tempos, né. Aí criatura o ônibus tava cheio, né "eu tinha pagado os pecados" eu tinha que passar pra descer atrás, né. E eu não conseguia, né porque quando tu vem de fora é a coisa mais triste. Quando tu chega no

ônibus tu não que te segurar num lado, quer se segurar dos dois lados. E eu pedindo licença e não conseguia descer daquele ônibus. Até que consegui umas três ou quatro paradas pra lá e era mata, né aí eu voltei ligeiro voltei e vim. Daí eu sabia vim, dali eu vim até o Passo das Pedras e vim a pé. Cheguei em cãs e o marido: Mas por que tu atrasou tanto? Eu disse que ia vir sozinha não sei o quê. Porque eu já tinha vindo um dia sozinha e tinha vindo certo o segundo dia que eu peguei o ônibus sozinha eu peguei o ônibus errado.

Pesquisadora: A senhora não costumava perguntar para as pessoas?

Alfabetizanda D: Mas, sabe duma coisa aquela pessoa que vem do interior tem muita vergonha de tá perguntando e às vezes até as pessoas daqui diziam que as pessoas perguntam e até por maldade e as pessoas diziam errado só pra ver a pessoa se quebrar, né.

Cheguei em casa e pensei se eu disser que me perdi vai ser a mesma cena, né. Vão ter que me levar e me trazer. Aí no outro dia eu fui pro serviço aí eu cheguei até o fim da linha e tinha um soldado no fim da linha daí eu perguntei para o soldado onde que é a parada do Passo das Pedras e ele disse. Era a terceira ali na praça 15. Daí eu contei primeira, segunda, terceira, aí não me perdi mais. Aí eu chegava lá, ia até o fim e contava aqui que eu tenho que ficar aí eu vim certo. Aí eu pensei, no América começou uma aula assim de noite.

Pesquisadora: América é uma escola?

Alfabetizanda D: É uma escola na Protásio Alves, aí eu fui naquela aula ali mas sabe que eu não aprendi. Aprendi um pouquinho, muito pouco porque era uma aula de gente de idade e com bastante jovens. Então, a aula era assim os jovens tinham facilidade eles chegavam e faziam tudo ligeiro e aí eles começavam professora posso apaga, daí eles iam apagando e tu que fazia devagarinho, tu nunca conseguia fazer tudo.

Pesquisadora: Então tinha essa dificuldade?

Alfabetizanda D: Tinha. Aí eles começavam, mas tia tu tá muito vagarosa, mas tia onde é que tu tá? Daí quando começam a te fazer muita pergunta tu quer te apurar e aí a coisa não vai.

Pesquisadora: Aí não consegue prestar atenção?

Alfabetizanda D: Não consegue prestar atenção. Aí eu peguei e desisti da aula de lá, daí descobri essa aqui e vim.

Pesquisadora: E a senhora ficou muito tempo sem aula depois que desistiu dessa do América?

Alfabetizanda D: Eu fiquei. Eu já estou com 67, eu tinha menos de 50 anos. Fiquei muito tempo.

Pesquisadora: Mas, a senhora já conseguia pegar o ônibus sozinha?

Alfabetizanda D: Mas, daí eu consegui. Pelo menos os ônibus mais fácil de lê, pelo menos eu conseguia. Pelo menos eu conseguia ler o nome dos ônibus, isso aí pra mim era o pior de tudo.

Pesquisadora: E a senhora no trabalho também sentia falta de não poder ler e escrever?

Alfabetizanda D: Eu sentia falta, mas quando eu fui ali na escola que eu estudei um pouquinho eu tentei treinar mais o meu nome porque eu trabalhei em firma, pra pelo menos saber assinar o nome.

Pesquisadora: E a senhora sempre trabalhava em casa de família?

Alfabetizanda D: Sempre em casa de família, lá em Caçapava sempre em casa de família.

Pesquisadora: Em Porto Alegre não foi mais em casa de família?

Alfabetizanda D: Trabalhei no “Star Bug” no tempo do Dr. Carlos e do “Star Bug” fui pra ali fazer cafezinho ali. Trabalhei ali quase cinco anos. Depois trabalhei cinco anos e meio no Passo das Pedras no “Osicom” ali nas freira cuidando de criança, limpando. É assim que foi minha vida e agora eu trabalho numa senhora que eu passo roupa ainda.

Pesquisadora: Todos os dias?

Alfabetizanda D: Não trabalho de quinze em quinze dias. E trabalho numa outra que tem um menino doente. Aí, então, eu trabalho com ela muitos anos, eu vou e ficou com o menino pra ela sair e fazer compras, pra ir no dentista, no médico, tem que ter uma pessoa pra deixar ele.

Pesquisadora: E no dia a dia a senhora sentia a diferença na relação com as pessoas que sabiam ler e a senhora que não sabia ler?

Alfabetizanda D: Ah, a gente sente muita diferença. Porque quem sabe lê, vai lendo e vai ligeiro, né. Um endereço mesmo, até hoje como eu leio pouco e tem um endereço que eu nunca fui eu já fico meio assim pra mim ir porque a gente chega lá e começa a demora muito. As pessoas pensam olha lá aquela lá não tem o que faze, que ela tá fazendo tempo ali ou tá procurando outra coisa, às vezes ta procurando um endereço, mas são capaz de interpretar outra coisa.

Pesquisadora: Então, tem sempre essa dificuldade?

Alfabetizanda D: É, tem sim essa dificuldade. Às vezes a pessoa tá querendo pegar uma coisa ou foi fazer um ponto ali, uma coisa ali até é assim. Eu penso assim.

Pesquisadora: Então a senhora se sente mal assim?

Alfabetizanda D: É eu digo assim a minha maior esperança é saber lê assim mais correto e saber escrever e anda mais ligeiro. As letras eu conheço tudo.

Pesquisadora: Então a senhora sempre teve essa vontade de aprender a ler e a escrever e só foi demorando porque tinha que trabalhar?

Alfabetizanda D: É, porque tinha que trabalhar.

Pesquisadora: Então, se a senhora conseguir uma folga...

Alfabetizanda D: É, se eu conseguir eu voltava, mas é que não se ajeitava as coisas.

Pesquisadora: E das atividades que acontecem aqui a senhora participa da alfabetização, participa da ginástica?

Alfabetizanda D: Das duas. Eu participo da academia, da ginástica do professor Sandro. Mas, agora eu fui pra academia ali, mas eu não vou todos [os dias], mas eu vou.

Pesquisadora: Por que a senhora não participa de muito?

Alfabetizanda D: Porque eu tenho meus trabalhos. Agora mesmo essa semana mesmo quarta e quinta eu vou trabalhar. Vou quarta para a dona Cristiane e vou quinta pra dona Maria Helena e eu tenho meus neto também, porque as minhas filhas tem que ir pro trabalho.

Pesquisadora: A senhora mora com quem?

Alfabetizanda D: Eu moro sozinha.

Pesquisadora: A senhora é viúva?

Alfabetizanda D: Sim, já sou viúva há vinte e cinco anos. Aí, então, minha filha, um neto tá doente e não pode ficar na creche, daí eu fico em casa e daí eu já não venho aqui. Outro dia também que não tem aula eu já fico com eles. As quatro filhas todas tem filhos e todas são empregadas.

Pesquisadora: E qual é a maior mudança que a senhora sente depois que começou a freqüentar as aulas de alfabetização? O que mais mudou na sua vida?

Alfabetizanda D: Consegui lê o nome dos ônibus melhor, quando vou para um lugar ou para outro, assim para assina, por exemplo, eu vou no banco consigo meu dinheiro minhas coisa. Depois lá em casa eu sou muito ocupada com as coisas da minha casa, é com isso ou com aquilo pra limpa. Mas, quando eu tenho um tempinho eu pego uma coisinha pra lê. Quando eu ficar mais velha e não der pra trabalhar se puder ler um livro, uma revista vai ser bom, pra encher o tempo.

Alfabetizanda D: E das atividades que acontecem no cento o que a senhora mais gosta?

Pesquisadora: Olha, eu gosto dos passeios, eu gosto do chá, eu gosto do almoço comunitário que a gente faz uma vez por mês por causa do aniversariante, né. Podendo eu venho, não venho em todos, mas podendo eu venho.

Pesquisadora: E como é a relação entre os colegas e a professora?

Alfabetizanda D: Muito bom, eu não tenho queixa de nenhum, me dou bem com todos.

Pesquisadora: A senhora fez amigos aqui, tem convivência fora daqui?

Alfabetizanda D: Olha, às vezes a gente vai nesses passeios que a gente vai junto, né. Agora de dizer que a gente marcou de se convidar, assim um na casa do outro por enquanto não.

Mas, foi muito bom vir pra cá. E depois a gente tem mais idade, as pessoas com mais idade convive só com gente mais jovem daí é ruim, né. Acho que também vocês jovens também gostam de conviver com jovens, né. Tem mais afinidades nos assuntos, assim no dia a dia. É isso aí, a vida ta indo! Mas eu digo assim... Os meus irmão todos aprenderam.

Pesquisadora: A senhora tinha mais irmãs mulheres?

Alfabetizanda D: Nós éramos em nove irmãos, a minha mãe deu três e nós criamos seis. Dois irmão homem e quatro mulher, os outro todos aprenderam. Só eu que era a mais velha que tinha que trabalha pra ajudar os outros.

Pesquisadora: Eles iam lá na escola, mesmo sendo um pouco longe?

Alfabetizanda D: Mesmo sendo longe. Todos eles aprenderam [irmãos homens] inclusive meu irmão mais moço tem até o segundo grau. É aquela mania achavam que os filhos homens precisavam mais, que as filha mulher não precisavam muito, eles achavam que as filhas mulher iriam nasce e casa pra ser uma dona de casa, lava roupa e faz comida e não ia precisar nunca sabe lê um papel nem nada. Às vezes, lá fora quando a gente era criança chegava uma carta das minhas tias que trabalhava aqui em Porto Alegre, às vezes aquela carta levava quinze dias pra ser lida porque não tinha ninguém na redondeza que soubesse lê uma carta, imagina uma coisa dessa. É mais no interior tem muito, porque só tem uma escola perto e só tem uma série. Mas eu acho que agora melhorou... Mas, agora tem muita coisa que melhorou com a juventude com as pessoas. E eu acho que, assim quando o pai e a mãe, todo mundo quando ninguém sabe nada, eles acham que os filhos não tem muita precisão. Agora hoje, às vezes, eu paro e penso, eu vejo tanta gente drogadita, se eu tivesse uma má cabeça e fosse no mundo de hoje eu acho que estaria no mundo das drogas porque a pessoa se revolta. Às vezes, eu trabalhava e chegava no fim do mês e eu não tinha um tostão pra receber porque minha mãe precisou e já tinha tirado todo aquele ordenado. E os outros lá bem, indo numa escola e eu trabalhando imagina se é uma escola de hoje?

Pesquisadora: E depois que a senhora casou teve filhos, a família incentivava que a senhora estudasse, o marido?

Alfabetizanda D: Não, sabe que ele não incentivava muito. A gente passava bastante trabalho com as gurias, tivemos até que pagar professor particular pra elas acabarem o colégio, por causa que eu não sabia ajuda elas a fazerem as tarefinhas do colégio. Meu marido era da brigada e ele também não se importava muito nas conversas.

Pesquisadora: Ele tinha estudo?

Alfabetizanda D: Ele tinha estudo, mas ele nunca se importou muito, ele já achava que eu fazia comida muito bem, lavava muito bem, engomava muito bem a roupa dele.

Pesquisadora: Mas, ele chegava assim a ser contra a senhora estudar ou não?

Alfabetizanda D: Sim, ele era mais contra, porque não tinha creche, não tinha com quem deixar os filhos e os filhos eram pequenos. O meu dever mais era tá dentro de casa cuidando dos filhos e ponto.

Pesquisadora: Mas, ele não se importava assim que a senhora fosse trabalhar?

Alfabetizanda D: Ah não, isso ele se importava, por causa que quando ele me namorou namoremos e casei eu trabalhava fora, mas até a doutora queria que eu ficasse morando lá, mas ele já não quis ficar morando lá, daí já viemos pra cá, ele alugou a casa.

Pesquisadora: E a senhora teve que parar de trabalhar?

Alfabetizanda D: Tive que parar de trabalhar.

Pesquisadora: E quando a senhora voltou? Quando os filhos estavam maiores?

Alfabetizanda D: Ah, ele não gostou muito, mas eu vi o aperto, mandava eu trabalha. Ele foi pra cachoeira trabalha na “rua São 61”. E aí, sabe quando ele voltou de lá eu já tava trabalhando. Ele ficou muito bravo, mas eu fui sem falar e eu disse agora não tem mais quem me prenda, as crianças tão maiorzinhas, então, eu vou trabalhar. Foi terminado tudo o ordenado dele e não dava pra cobrir tudo. E aí, eu disse assim, mas como é que eu vou ficar só dentro de casa e tá me faltando tudo, assim não dá. Daí, aos poucos, ele foi se acostumando

com a idéia de eu trabalhar. Porque não dá só um trabalha pra costear cinco pessoas dentro de casa. Não dá, é isso aí, a vida tem que se toca a vida. Foi um prazer falar contigo. A vida nem sempre é fácil tem um pedacinho bem custoso e sempre to dizendo já foi diferente, meus pais achavam que não precisava estuda e eu sempre fiz o máximo pra minhas filhas estuda, eu tenho duas que tem só o segundo grau, mas todas são técnicas em enfermagem e a bem mais moça tem duas faculdade e a outra tem uma faculdade.

Pesquisadora: Todas estudaram bastante?

Alfabetizando D: Todas estudaram bastante. Estão todas bem empregadas com seus carros, com seus apartamento. Graças a deus, se eu morre, pelo menos eu não morro preocupada que elas não sabem caminha, elas sabem caminha com as próprias pernas e tem emprego inclusive a mais velha teve o primeiro emprego dela no Hospital de Clínicas, ela tá aposentada trabalhando. Por causa que ela não tirou aquelas férias de dez anos e tem vinte e oito anos de serviço num serviço só. E as outras têm uma com vinte anos, vinte e dois anos, vinte e três anos... Mas eu vou indo lá, tchau!

Pesquisadora: O senhor tem tempo pra conversar hoje? Há quantos anos o senhor vem aqui no centro?

Alfabetizando E: Três anos.

Pesquisadora: E o senhor entrou direto nas aulas de alfabetização ou o participava de outras atividades?

Alfabetizando E: Entrei direto, eu tinha muita vontade de aprender a lê e fazer ginástica.

Pesquisadora: E como o senhor ficou sabendo que tinha aqui essa atividade?

Alfabetizando E: È que eu moro aqui pertinho, no Passo das Pedras, só atravessar ali. Aí conhecia as colegas e fui me informando e me interessando em vir pra cá.

Pesquisadora: E o senhor veio fazer ginástica e alfabetização, então?

Alfabetizando E: Passeio... Colaboro, ajudo quando precisa, sou voluntário sem compromisso, se precisar eu ajudo, me divirto, eu gosto de fica aqui, me distrai, aprendi muita coisa que eu não sabia e to aprendendo ainda, tá meio difícil...

Pesquisadora: Quantos anos o senhor tem?

Alfabetizando E: Setenta e nove.

Pesquisadora: E o senhor já tinha estudado antes ou depois de adulto mesmo ou não?

Alfabetizando E: Não, fui na escola mas aprendi muito pouco. A minha mãe me tirou pra me leva lá pra fora e eu não acabei de aprender. Mas, eu aprendi a escrever o nome. Meu nome quando eu entrei aqui eu já sabia já entendia. Só que eu misturo um pouco as letras eu não conheço bem, eu troco. Mas, se vagar eu to indo. Tem que ter paciência.

Pesquisadora: E por que o senhor não estudou assim quando era criança ou depois?

Alfabetizando E: Bom, quando eu era criança eu morava lá pra fora. Não se interessava em bota os filhos na aula e depois eu trabalhava, comecei a trabalhar cedo, eu não me interessei a estudar podia ter estudado depois de grande.

Pesquisadora: Em que o senhor trabalhava?

Alfabetizando E: Cozinheiro.

Pesquisadora: E era aqui em Porto Alegre ou não?

Alfabetizando E: Aqui em Porto Alegre.

Pesquisadora: O senhor veio pra cá quando era criança ainda?

Alfabetizando E: Eu tinha vinte e dois anos. Vai fazer sessenta anos que eu to aqui em Porto Alegre, mais ou menos. Aí casei, comprei casa e agora que parei de trabalha fui procurar uma atividade pra não ficar só em casa, já tem as atividade de casa, mas sempre é bom dá uma saída.

Pesquisadora: E o senhor teve filhos? E os filhos estudaram?

Alfabetizando E: Tive. Todos eles estudaram. O que menos tem estudo sou eu. A minha esposa lê muito bem, corretamente ela lê, escreve. As gurias estudaram o rapaz que faleceu, era estudado também. Todos eles eram estudados.

Pesquisadora: O senhor ainda é casado?

Alfabetizando E: Sim, senhora.

Pesquisadora: E mora com a esposa e os filhos?

Alfabetizando E: Moro com a esposa e duas filhas. Elas são solteironas, né eu moro com elas.

Pesquisadora: E quando o senhor mais sentia falta de lê e escreve?

Alfabetizando E: Olha, na rua, pegar um livro e não saber ler, não saber direito o que que é, não entender direito a história. Não entender o que tá escrito ali, entender uma parte, não entender a outra isso que eu acho mais difícil.

Pesquisadora: Pra pegar o ônibus o senhor tinha dificuldade?

Alfabetizando E: Não, o ônibus sempre peguei bem. Sempre entendi, agora quando começou a trocar direto, aí me confundiu, mas eu sempre peguei bem, nunca peguei ônibus errado por não saber lê.

Pesquisadora: O senhor perguntava?

Alfabetizando E: Eu mesmo olhava isso aí eu sempre soube. Desde que eu vim pra Porto Alegre, pegar o bonde, saber pegar o Teresópolis, saber pegar o Petrópolis, sem ninguém me ensinar eu já sabia quando eu vim pra Porto Alegre. Nunca deixei de pegar uma condução, pegar condução errada isso aí não, sempre peguei bem.

Pesquisadora: E como é aqui a relação com os colegas com as pessoas?

Alfabetizando E: Aqui é ótimo, gosto de todos me divirto com todos. Passeio...

Pesquisadora: O que o senhor percebe que já mudou assim na sua vida depois que o senhor começou a freqüentar as aulas?

Alfabetizando E: Mudou que eu aprendi alguma coisa. Eu não to sabendo bem, mas eu aprendi muita coisa que eu não sabia. Aqui as amizades. A senhora tem que fechar?? A senhora tem que fechar aqui! A gente já vai saindo.

Observação 3

Educadora: Vamos agradecer a Deus por ter nos dado forças para nós continuarmos nossos objetivos, que estejam olhando cada familiar, nosso lar e também que a luz divina esteja perto do nosso lar e que ele nos de força e nos livre de tudo que é perigo, violência. Muitas vezes as pessoas saem e não sabem se vai voltar, vamos pedir para que ele de proteção para nós e que livre tanto nós, quanto nossos familiares, abençoe nossos amigos e nossos inimigos também abençoe todo o pessoal do PATI, que dê força pra continuar a nossa luta.

(São feitas algumas orações e, após, a educadora inicia a aula pedindo que cada um pense no seu prato predileto, depois cada um escreve no caderno e no quadro.)

Pesquisadora: Faz tempo que a senhora vem aqui nas aulas?

Alfabetizanda F: Não lembro.

Pesquisadora: Mais de um ano?

Alfabetizanda F: Mais de um ano.

Pesquisadora: E a senhora começou aqui como é que a senhora ficou sabendo?

Alfabetizanda F: Na ginástica, primeiro, depois eu passei por aqui.

Pesquisadora: E antes a senhora já tinha freqüentado alguma alfabetização?

Alfabetizanda F: Sim lá na Auxiliadora, lá no São Manoel.

Pesquisadora: Era em escola mesmo?

Alfabetizanda F: Era a escola São Manoel da igreja São Manoel. Esqueci tudo não sei mais nada.

Pesquisadora: Mas a senhora tinha freqüentado já quando adulto ou quando era criança?

Alfabetizanda F: Não lá quando era adulto.

Pesquisadora: Quando a senhora era criança não foi à escola?

Alfabetizanda F: Minha mãe viuvou muito cedo e a gente tudo teve que trabalhar.

Pesquisadora: A senhora era a mais velha dos irmãos?

Alfabetizanda F: Não sou a penúltima.

Pesquisadora: Daí depois a senhora casou cedo?

Alfabetizanda F: Sim.

Pesquisadora: Daí depois não conseguiu estudar?

Alfabetizanda F: Não. Sempre trabalhei.

Pesquisadora: Fora de casa? O que a senhora fazia/

Alfabetizanda F: Sim. Doméstica. Trabalhei no IPA, no Concórdia.

Pesquisadora: A não era assim em casas?

Alfabetizanda F: Não. Em comercial e depois em casa comum. Trabalhei ali no Caixeiros Viajantes. Depois fiquei doente passei pra casa de família.

Pesquisadora: A senhora continua trabalhando?

Alfabetizanda F: Sempre, Sempre, mas agora não. Tenho vontade mas não dá mais to com 82 já.

Pesquisadora: E a senhora mora sozinha mora com alguém?

Alfabetizanda F: Moro sozinha. Agora que um neto tava junto comigo, mas ele é militar, por enquanto que ele ta.

Pesquisadora: E durante a sua vida a senhora tinha plano de voltar a estudar?

Alfabetizanda F: Eu acho a coisa mais linda a pessoa saber lê escreve. Lê eu até leio, mas escreve não dá minha dificuldade é escrever. Não consigo juntar as letras.

Pesquisadora: Mas a senhora aprendeu a ler através desses cursos ou a senhora já sabia?

Alfabetizanda F: Não escrever eu to começando agora. Ler, eu já sabia um pouquinho.

Pesquisadora: A senhora faz ginástica?

Alfabetizanda F: Faço com ele. Porque ele faz com terceira idade e ela é muito forte.

Pesquisadora: E ela não faz pra terceira idade?

Alfabetizanda F: A turma dela é de gente nova é difícil de acompanhar.

Pesquisadora: E o que começou a mudar na sua vida depois que começou a freqüentar esses cursos?

Alfabetizanda F: Porque a gente não ta só em casa, a gente se alegra, conversa uma coisa com uma com outra, tem o almoço comunitário uma vez no mês, tem muita coisa boa.

Pesquisadora: Tá, então tem muitas outras atividades além dessa aqui?

Alfabetizanda F: Tem ginástica, tem aula pra aprender a dançar, tem aula de canto no coral. Mas eu tive uma gripe forte e eu não posso forçar.

Pesquisadora: Então a senhora participa da aula de alfabetização da ginástica do coral de tudo?

Alfabetizanda F: De tudo, o almoço, a assembléia que tem uma vez por mês. A gente tá sempre em atividade isso é bom.

Pesquisadora: E o que a senhora mais sentiria falta se tivesse que parar de vir aqui?

Alfabetizanda F: Não sei de tudo eu passo amanhã toda aqui.

Pesquisadora: E pra ir assim no medico a senhora vai sempre sozinha?

Alfabetizanda F: Vou sempre sozinha.

Pesquisadora: Sempre foi assim? E a senhora não tem que dificuldade tipo pra ler as coisas no posto no hospital?

Alfabetizanda F: Não, isso não...

Pesquisadora: A senhora usa óculos para ler?

Alfabetizanda F: Uso. Pra tudo acho que até tá fraco.

Diário de campo: Turma 2 – convênio com a CUT

As atividades dessa turma são desenvolvidas em uma vila da periferia do município de Viamão, região metropolitana de Porto Alegre. A Vila é a divisa entre os municípios de Alvorada e Viamão e, a partir das falas dos educadores, percebemos o quanto isso é motivo de conflitos políticos, pois nas suas formas de compreensão não são olhados pelo poder público e isso, em parte relaciona-se a essa questão geográfica.

Ao chegar na vila, avistei casas muito precárias, bastante unidade em virtude de dias chuva, crianças brincando em frente às casas, poucas pessoas nas ruas que não possuem pavimentação.

As atividades desse grupo comunitário e também as da turma de alfabetização ocorrem em uma peça dividida em duas partes. A peça é bastante baixa, ao entrar é possível sentir muita unidade e cheiro de mofo. Na sala onde funciona a alfabetização tem muitos materiais de artesanato e costura, pois ali funciona uma espécie de espaço comunitário, onde são desenvolvidas diversas atividades de complemento de renda.

Aos pouco chega a alfabetizadora e alguns alunos. Ali se confundem alunos e trabalhadores, pessoas que desenvolvem muitas atividades. Tem aqueles que só estão ali por causa da alfabetização, aqueles que encontram ali possibilidades de melhoria na escolarização e outros que procuram formas de geração de renda.

Nesse espaço não é possível separar trabalho, educação, conflitos políticos e luta. A alfabetização é apenas uma das muitas atividades que ali são desenvolvidas, nesse espaço que é, informalmente, um centro comunitário em um espaço que é descrito pelos participantes como uma área de conflito. Há ausência da intervenção do Estado e quando o poder público se apresenta é de forma negativa, pois é para interferir/interromper as atividades desenvolvidas ou para tentar manipulá-los em períodos eleitorais (como o atual). Partido político parece ali não ser expressão bem vista. Nas falas dos dois alfabetizadores eles se colocam distanciando-se de qualquer atividade partidária ou preferência por alguma delas. O atual prefeito de Viamão é muito criticado o tempo inteiro. Isso se evidencia mais no momento em que passa um caminhão fazendo propaganda política e logo todos riem do que diz a propaganda. Em seguida, pára o barulho do caminhão, então a alfabetizadora diz que “os guris” não deixam eles passarem dali. “Os guris” são pessoas ligadas ao tráfico que dominam a região. A alfabetizadora refere-se a dois grandes “problemas” da vila. Um deles é uma influência política “muito negativa” e a outra é referida como uma “influência negativa”, o que aos poucos é possível identificar o tráfico. Aos poucos e de forma velada, é possível observar que tráfico ainda é mais bem visto que a prefeitura, pois de alguma forma ele permite que as atividades transcorram, enquanto a prefeitura cria mais barreiras.

Há uma divisão na comunidade entre diversas instituições como Centro de Tradições Gaúchas (CTG), igreja, prefeitura escola e esse grupo. Isso é justificado pelo apoio ou não despendido por parte dessas outras instituições às atividades que o grupo desenvolve ou o privilégio que algumas delas possam ter, como é o caso de uma praça feita pela prefeitura próxima ao CTG.

Há uma oposição muito forte entre escola e o grupo de alfabetização. A escola não os aceita porque os alfabetizadores tirariam o emprego de professores. Os alunos não se adaptam ao ritmo da escola, portanto são muito recorrentes histórias de passagem pela escola e evasão em virtude da falta de atenção. Algumas pessoas utilizam o espaço desse grupo comunitário para reforço escolar. Isso é feito por aquelas pessoas que querem fazer as provas dos exames supletivos fracionados nos Núcleos estaduais de educação de jovens e adultos (Neejas). Referem de forma muito positiva aos Neejas, esses situados em Porto Alegre.

Percebe-se uma sobreposição de atividades: aulas, alfabetização, reciclagem, artesanato. No entanto, essas atividades não ocorrem de forma contínua, muitas atividades citadas são apenas projetos que gostariam ou tentam realizar, mas que têm muitas dificuldades

de receber apoio ou recursos para tal. Os poucos recursos que o grupo tem advêm das atividades de reciclagem que são realizadas quase que de forma individual por um dos alfabetizandos, em alguns momentos recebe ajuda.

A alfabetizadora já desenvolvia essa atividade há muito tempo, inclusive em outros espaços. Fazer parte da CUT é apenas uma forma de apoio, o tempo da CUT não é o tempo deles, apenas aproveitam o auxílio dado com material didático, formação e bolsa para os educadores.

Observação 1

(A alfabetizadora reuniu todos os alunos, eles não se encontravam em período de aula)

Pesquisadora: O Senhor falou que já esteve na escola e quanto tempo o senhor ficou na escola?

Alfabetizando O: Eu fiquei bastante lá mesmo, fui eu e minha mãe também foi junto comigo também lá.

Pesquisadora: Ela também ia contigo?

Alfabetizando O: Ahã!

Pesquisadora: Por que o senhor saiu de lá e veio pra cá?

Alfabetizando O: Eu queria ir mais, mas ela disse pra mim: "olha Paulo, eu não quero mais ir na aula pra prender ler, eu quero é ir para o colégio mesmo, eu ia para o colégio e voltava de noite. Eles lá me chamava eu... 3h da tarde... gritavam pra mim..."

Educadora: Ele acabou desistindo de ir à escola porque a professora não deu muita atenção a ele porque a turma era muito grande. Eles não conseguem alfabetizar, têm muitos alunos para atender, daí, né Paulo...

Alfabetizando O: Vou dizer para a senhora, que eu tava morando não é aqui, eu morava lá na Vila Floresta, lá tinha a senhora que me chamava... Eu morava pertinho

Educadora: Era uma associação, clube de mães, que dava aula. Né, Paulo? E daí acabou

Alfabetizando O: acabou mesmo, eu gostava de ir lá, na hora do recreio...

Pesquisadora: E faz muito tempo que o senhor vem aqui?

Alfabetizando O: Minha mãe me falou hoje: "se as gurias te chamarem, tu vai pro colégio viu. Não vai incomodar lá no colégio"

Educadora: É só para conversar né?

Alfabetizando O: Eu fiz lição hoje, lá em casa de manhã, eu fiz bastante lição. E eu quando morava lá, chegava sexta eu ia para outro colégio. Tinha dois colégios pra mim... Eu desenhava para o dias das mães e dos pais... E eu fazia uma conta para fazer outra conta

Pesquisadora: E aqui no colégio o senhor já sabe escrever?

Alfabetizando O: Eu tenho um caderno... Ontem foi que eu pedi para escrever para mim... Faz tempo que eu ganhei um livro grande dos vizinhos, faz tempo que está lá...

Educadora: Não foi isso que tu pediu ontem...

Alfabetizando O: Eu me esqueci agora

Educadora: Que a criança nasceu?

Alfabetizando O: Isto mesmo...

Educadora: O que que a Cauani é tua? é a tua sobrinha

Alfabetizando O: Eu faço tudo o que é conta... Eu tenho um monte de livro lá... Lá em casa. Eu tenho uma mezinha pra mim sentar. Sentar na área, na rua... É fazer uma coisa e fazer outra coisa... Eu to aqui sentando eu penso que eu to lendo mesmo... Então, chega lá... Na hora do café minha mãe diz assim: "meu filho olha, larga os livros aí que é hora de tomar café, é 4h da tarde meu filho..."

Pesquisadora: Tem que estudar?

Alfabetizando O: Ahã!

Educadora: Ele não falta, se tiver aula todo o dia, ele vem.

Alfabetizando O: E o que mais vocês fazem aqui além de ler e estudar?

Alfabetizando O: Fazer lição em casa também

Educadora: E o que mais o Paulo fez a semana passada? Lembra as caixinhas? Artesanato... Ele faz tudo...

Alfabetizando O: É....

Pesquisadora: Outras atividades pedagógicas ele faz também?

Educadora: A mãe dele, com 80 anos, já aprendeu a ler, escrever e se alfabetizou

Pesquisadora: Ela já tinha estudado antes?

Alfabetizando O: A gente morava ali naquela rua...

Pesquisadora: Das pessoas participam aqui das tuas aulas, elas já participaram da escola alguma vez?

Educadora: Algumas sim

Pesquisadora: Quando eram crianças ou depois de adultos?

Educadora: A maioria quando era criança foi na escola e teve problemas, ou não se alfabetizou...

Pesquisadora: A escola só alfabetiza adultos ou tem pessoas mais jovens?

Educadora: Não, a maioria são adultos... Jovem assim só tem um, que está fazendo processo de prova... Ele era alfabetizado, mas precisava de melhoria no ensino escolar e conclusão do ensino médio, e ele não tinha fundamental, então ele entrou e ficou bem colocado. Agora ele está fazendo segundo ano do ensino médio no EJA

Pesquisadora: Em Porto Alegre?

Educadora: Não, todas as provas ele faz no Neeja, porque ele não tem como fazer aqui... Qualquer tipo de certificado de alfabetização depende de lá...

Pesquisadora: E esse certificado de alfabetização é mais simbólico ou ele tem algum valor?

Educadora: Ele é simbólico

Pesquisadora: E quem dá ele, é a CUT?

Educadora: Ministério da cultura, MEC, não é CUT não porque eles não têm autonomia... E o outro certificado dela é a secretaria do governo estadual. A maior dificuldade é ir lá e fazer as provas e daí o material lá da secretária é tudo vendido, tu não ganha nada, daí eu compro, a gente faz uma vaquinha, eu o Pedro, lucro do artesanato que eu vendi, juntamos o dinheiro e compramos o material. Aí tu entrega o material de forma gratuita para eles. Daí eles estudam com aquele material e quando concluem o ensino, eles nos devolvem. A gente passa o material para outro aluno

Pesquisadora: Eles são livros?

Educadora: Não, são polígrafos...

Educadora: No Eneja, no Eneja mesmo que tu compra o material... E tudo é por aquele material... Até na Alvorada está acontecendo um trabalho, a gente tem ganho tempo com eles dessa forma. A gente pega um grupo A e trabalha todos os polígrafos com eles. Quando eles vão lá fazer as provas, eles já vão para o segundo ano do ensino médio. Eles já conhecem o material. E daí só faz o terceiro ano e concluem o ensino médio. A gente tem ganho tempo assim dessa forma. Trabalhamos dois meses com esse material, daí a pessoa faz a prova com a dedicatória e fica com... E faz as últimas provas do terceiro ano... Certificado.

Pesquisadora: Quantas pessoas vêm aqui e são alfabetizadas?

Educadora: O ano passado nós tivemos vinte e um

Pesquisadora: As pessoas participam dessas atividades de artesanato e de reciclagem?

Educadora: Sim

Pesquisadora: Mas elas vêm por causa dessas atividades?

Educadora: Às vezes sim, mas depois vieram para a sala de aula. E tem pessoas que vieram para a sala de aula e depois tiveram a consciência da reciclagem. Nós trabalhamos com a consciência ecológica e eles trabalhavam junto com a reciclagem... Um depende do outro, às

vezes começa aqui e vai terminar lá, todas as pessoas que trabalham com a reciclagem não tiveram profissão ou convívio social. E quando eles saíram continuaram como colaboradores.

Pesquisadora: E assim... Quando abre as inscrições, como é que funciona, são pessoas que tu já conhece, como tu faz divulgação?

Educadora: No ano retrasado eu fiz divulgação num jornal, né, tem um jornal na vila e nós temos um espaço no jornal. Mas, normalmente acontece assim... eu falo para eles, eu aviso eles que está se iniciando as inscrições e eles vão avisando as outras pessoas ou eles começam a freqüentar e outros vêm também. Quando está aberto aqui, de tarde ou de noite, normalmente o pessoal passa aqui para ver se tem curso, pergunta: "o que está acontecendo aqui?". Daí eles vêm fazer a matrícula aqui. O ano passado nós juntamos uma turma muito grande e tava bem difícil de manter a turma aqui. A gente tinha pouco espaço e no início eram 40 pessoas e não tinha onde colocar essas pessoas. Daí tinha que colocar as pessoas na salinha do artesanato, do depósito e na outra e não conseguia atender todo mundo. Daí tinha outra pessoa para trabalhar comigo, que daqui a pouco vai vir... vem chegando aí... ah! Não, essa é a Jandira. Senta Jandira, acha um lugarzinho e senta. E daí quando no dia de frio, muito frio, o Paulo é uma pessoa que tem muitos problemas com a mãe dele, aí nos dias de muito frio fica molhado aqui dentro... Então, nós temos muitas dificuldades aqui. No inverno anterior passamos muitas dificuldades. Quem nunca falta? O Paulo, a mãe dele e a Jandira. A Jandira só falta quando está doente, o Pedro também é difícil de faltar, tem uma outra menina também que é muito difícil dela faltar. Os outros sim vêm pouco, a gente tem que ir buscar novamente, não conseguem emprego e voltam mais tarde...

Pesquisadora: Acontece muito das pessoas virem e depois que conseguem emprego pararem de vir às aulas?

Educadora: Acontece

Pesquisadora: Muito por causa dos horários?

Educadora: Porque quem consegue um emprego aqui, em Porto Alegre o emprego, e daí assim as aulas normalmente devem terminar até 9h às 9h30min (da noite), e às vezes 9h eles estão chegando, quem pega dois ônibus chega normalmente às 9h aqui, então eles vêm, e eu fico sempre até às 10h pra poder dar uma atenção para eles, mas no segundo e terceiro mês eles acabam desistindo porque também eles vão sair às 10h daqui e quando chegam em casa eles têm que fazer todo o serviço deles para no outro dia ter que ir trabalhar, e eles acabam desistindo por dificuldades mesmo. Muitos já fizeram provas assim. Tinha uma menina no ano passado que seria uma pessoa que ficaria no meu lugar e essa menina estava muito bem na escola, conseguiu uma boa colocação, não era nem alfabetizada, mas três meses já tinha terminado o fundamental, passou em todas as provas do fundamental. Daí ela estava no segundo ano do médio, por outros problemas que acontecem nessa vila, eles começaram a vir buscar ela na sala de aula... A gente tem uma influência política negativa muito forte, às vezes é bem complicado porque nessas ruas tem donos, e quando tem donos fica bem difícil... E a política tem uma influência muito forte.

Pesquisadora: Vocês encaminham eles para o EJA de alguma outra cidade?

Educadora: Sim, e a gente tem até recebido muito apoio, do Neeja Darci Vargas, foi no sentido assim, qualquer época que a gente manda eles já marcam a prova e dão todo o apoio para àquela pessoa venha a concluir aquela etapa que eles estavam, e até mesmo em termos de materiais, porque nós precisamos de material deles, então tem que ir lá para encomendar, e às vezes não tem, então qualquer problema que tem lá, eles nos ligam informando que tem material, que subiu, que aumentou as matérias, que a prova é em tal dia. Então eles têm nos apoiado bastante. De informar os dias de prova, né, os dias de avaliação e os dias de apoio, e material também quando está em falta, se tem material encomendado para vir, bem legal o trabalho com eles.

Pesquisadora: E tem bastante gente fazendo matrícula?

Educadora: Não tem muito não, os do ano passado está retornando, e novos é aquela menina, aquela morena, acho que tem uns dois só.

Pesquisadora: As pessoas que retornam do ano passado, por que continuam, por que não se alfabetizaram ou gostam das atividades?

Educadora: São pessoas que não lêem bem e eles continuam porque nas escolas tem que ir todas as noites, na escola tem que esperar o sorteio, muitas pessoas que se inscreveram nas escolas mas não conseguiram vagas, por esses motivos... Tudo que a gente sabe em termos de melhora de ensino e trabalhos de curso a gente sempre divulga. "Oh! está acontecendo isso em tal lugar"... Tudo que chega em termos de conhecimento a gente divulga. E na escola muitas pessoas não preferem ir primeiro porque tem que ir todos os dias, porque a turma é muito grande ou são muito pequenas e o professor não fica na sala de aula, se a turma é muito pequena o professor atende duas turmas sem parar, e até que ela chegue atender uma pessoa que tem problema, já acaba o horário. Tem os que saem mais cedo também. Ela libera 10h da noite dependendo do número que tiver, às vezes eles vão até às 10h copiando, né. A gente já conversou com pessoal da escola a respeito pela falta de apoio às pessoas que têm mais dificuldade, só que o diretor acha que deve ser assim, que eles têm... Não dando muito acesso pois eles tem maior interesse pelo conhecimento. Eu já acho diferente, tem que dar mais apoio a quem tem mais dificuldade, é uma questão de ponto de vista

Pesquisadora: O que acaba criando um vínculo muito maior seu com os alunos?

Educadora: sim, é porque normalmente as pessoas que freqüentam direto aqui são amigas, todo mundo se conhece, então forma um grupo todos se conhecendo muito bem então

Alfabetizando O: Eu não estudava sempre não, para eu conversar com o professor lá, conversar bem com todo mundo, então ela disse: "tu quer vir aqui, pode vir viu, pode conversar comigo, conversar com tuas amigas, tu pode conversar, que é gente conhecido". E agora hoje a mãe foi numa casa passar roupa para fazer serviço e hoje às 5h da tarde vou em casa esperando a mãe chegar, pois às 5h vai largar do serviço lá, ela passa roupa e faz tudo que é coisa, tem uma senhora que trabalha na fábrica que se chama Nalma, que trabalha muito tempo na fábrica e de manhã e de tarde, ela faz muito serviço... Uma vez eu fiz na casa da Nalma e eles se lembraram de mim... Eu chamo de mãe ela, tudo que é serviço lá. Aí eu pedi para ela lavar a louça, eu tomei um café lá, eu fiz um café lá, minha mãe estava passando roupa, e eu lavei toda a louça...

Educadora: ele é muito caprichoso, depois que lava a louça ele limpa todo o pátio...

Alfabetizando O: Eu moro nos fundos, eu tenho um pátio

Educadora: Tu mora na casa da frente, na parte dos fundos

Alfabetizando O: Eu faço serviço e eu pego minha tesoura, uma vassoura também para cortar grama e juntar capim e eu boto fogo mesmo

Educadora: O Silvio participa de algumas atividades, mas ele é estudante... Ele trabalha com jovens, adolescente e com música também...

Pesquisadora: Ele trabalha contigo em algumas atividades?

Educadora: Ele é alfabetizador de uma turma e a turma dele é uma turma jovem, faz melhor ensino escolar, melhor escolarização, trabalha com rock, faz produção de rock, teatro...

Educador: Com baralho também...

Pesquisadora: E quantas aulas tu dá?

Educador: No momento eu to meio parado... Então, eu dei um tempinho para me organizar, agora dia 12/10 eu vou fazer um trabalho, é lá no Jardim Umbu

Educador: Ele trabalha há bastante tempo, ele e eles, bastante tempo... Com teatro, mas eu não gosto de teatro... Eu trabalho mais é com artesanato. E aqueles que estão aqui que eram muito mal, que não tinham conhecimento de alfabetização hoje é o Pedro, no ano passado ele passou por bastante dificuldade no início e depois conseguiu ter um bom aproveitamento. No início desse ano ele tava com um aproveitamento muito bom. A Jandira também, a mãe dele também, né começou a ler e a Jandira começou a ler na sala de aula.

Alfabetizando O: O nome dela é...

Educadora: O nome da mãe dele é Benina, ela começou a ler no ano passado e a Jandira também, lê algumas palavras, não lê corrido, mas conseguem ler, começou na sala de aula

Alfabetizando O: eu gosto de fazer pintura aqui no colégio... E aí minha mãe: "meu filho tu quer ir no colégio ou tu quer ficar aqui?", então minha tia me falou: "vai"... Vim pra cá... Tinha vontade de vir aqui no colégio para aprender a ler, eu não sei escrever não, vim para desenhar, fazer uma conta, tudo que é coisa... eu tenho vontade...:"Mãe eu tenho vontade de desenhar, fazer uma conta, pintar também, eu tenho um monte de caderno lá em casa lá, um fininho, um pequeno e um pequeno também que eu ganhei da professora também. Ganhei bastante livro... Agora eu sinto falta dela, nunca mais...

Educadora: agora o guarda não está mais ali

Alfabetizando O: Não, agora não tá, ele era muito bonzinho pra mim...

Educadora: Agora ele está na outra escola, lá em Viamão

Educador: Além do aprendizado, da alfabetização, do ABC, a gente consegue desenvolver em algumas pessoas uma visão mais realista da sociedade... Eu tento passar para a turma, que não adianta só saber ler e escrever, tem que saber o que tu está escrevendo, saber da sua realidade, da realidade da nossa sociedade, isso foi o que eu sempre quis passa para meus alunos... Eu acho que teve uma boa mudança... Muitos conseguiram emprego, conseguiram passar uma fase da vida deles

Pesquisadora: As pessoas têm essa preocupação pela procura do emprego?

Educador: Sim

Educadora: Ou alternativas de trabalho, não é nem emprego, alternativas de aumentar a renda e depois muitos conseguem realmente ter porque eles conseguem ter uma melhora, né escolar e, às vezes, também a gente fica sabendo se alguém pegou um serviço em tal lugar ou se tem mais vaga, e onde eles precisam de tal profissional, e tem uma determinada dificuldade e onde é que ele vai conseguir se colocar, às vezes, a gente acaba mandando eles para a vaga e eles acabam conseguindo...

Pesquisadora: Tu já falou em algumas dificuldades com a prefeitura... já tentaram fazer algum trabalho, por exemplo, com relação ao bolsa família, encaminham para esse programa?

Educadora: problema na justiça, guria... Estamos respondendo judicialmente... O pobre tem dificuldade, no geral, a maioria tem dificuldade muita dificuldade tinham o problema de passagens e daí eu tive em Viamão e pedir para o pessoal ser cadastrado aqui, que o pessoal do CRAS mandasse alguém para cadastrar o pessoal daqui, ficou tudo acertado que viriam, a gente alugou o salão para fazer o cadastro, foi um dia quente, quente, quente, foi dia 14/11 no ano passado, daí as pessoas foram lá pra baixo com criança no colo num calor e não tinha água, foi terrível! Daí levaram duas horas de atraso, a prefeitura mandou avisar que não viria, as estagiárias avisaram que não viriam porque a proprietária do salão era uma candidata e como ela era uma candidata era poderia ganhar... Tanto que o comitê dela era na frente do mercado. É um salão de festa que ela tem e daí eles começaram a incomodar, a incomodar em função disso aí... Essa pessoa que é envolvida com a política aqui na vila... Colocaram até um artigo no jornal dizendo que a gente está colocando um projeto para roubar as pessoas porque a gente estava cadastrando outras famílias... E daí tinha todo uma história de documentos que eles nos deram de divulgação que o CRA nos entregou e daí nos fomos para a justiça e estamos até hoje, em função dessa pessoa porque não houve um cadastro, houve aviso que eles iriam fazer cadastro e quem deu a informação foram as estagiárias do CRA, não foram as estagiárias que caíram do céu, eles mandaram um oficial da prefeitura. Daí depois foi divulgado no jornal que estariam cadastrando por conta própria para roubar as pessoas, não tem nem como, né. Ela foi uma pessoa que foi secretária na prefeitura de Viamão, mas ela é tão ignorante que não entende que para fazer um cadastro para o bolsa família tem que ter uma pessoa da prefeitura, tem que ter o código de acesso. E daí fez um bafafá no jornal e estamos na justiça até hoje. Mas, a gente sempre procura encaminhar para lá, tem algumas pessoas no

CRA bem legais e que sempre termina dando uma força para quem vai se inscrever, conseguimos agora cursos, encaminham as pessoas para fazerem cursos... Algum acesso direto a gente tem com a secretaria, a gente não tem apoio direto da administração da prefeitura, a gente tem alguns benefício por pessoas como o SINE, temos apoio do SINE, as pessoas podem ir lá para fazer documentos, mesmo quem não tem dinheiro eles conseguem com que a pessoa faça o documento, conseguem isentar a taxa, algumas coisas a gente tem conseguido e tem outras que é muito difícil.

Pesquisadora: Aqui tem associação de bairro?

Educador: Não

Pesquisadora: Algum vínculo...

Educadora: hoje a gente está com a apoio da "Siame" da Alvorada por incrível que pareça. A prefeitura da Alvorada... Daí a prefeitura da Alvorada tem nos dado apoio

Pesquisadora: Siame, eles trabalham com o quê?

Educadora: Eles trabalham com, oh! meu Deus, com grupo de risco, inclusão social, discriminação, geração de renda e eles dão acesso aos projetos, como eles desenvolvem vários projetos, que é uma ONG registrada e eles fazem uma parceria com nós para mandar alguns projetos. E eles mandaram um projeto com pedido de materiais, então é viabilização de projetos.

Pesquisadora: E vocês já encaminharam alguns projetos?

Educadora: Nós estamos com o projeto da cozinha comunitária... Almoço por R\$ 1,00... E esse projeto só vai entrar no dia 15, como eu te disse é um ano político, só em janeiro. Eles mandam um material de divulgação de palestrar que fala sobre política e trabalhos sobre discriminação. Eles têm nos conseguido alguns materiais e tem feito reuniões esclarecendo algumas coisas. E eles estão disponíveis assim, o que a gente precisa a gente entra em contato com eles e eles viabilizam, né. E lá na Alvorada a gente conseguiu já um agrupar uma para tomar numa área depois da eleição, não que a gente vai invadir, a prefeitura já tem conhecimento que nós vamos usar aquela área, então eles não podem nos dar a documentação... Quando chegar em janeiro a gente entra com a documentação, então eles já sabem que aquela área é de nós... E aqui na vila a gente não conseguiu nenhuma área da prefeitura para agrupar porque a gente nem tem conhecimento até, os mapas das vilas estão até mal divulgados, não se sabe o que é área de reserva e o que é área de prefeitura, mas a gente tem sim um interesse muito grande de agrupar uma área daqui para colocar um stand popular.

Pesquisadora: Então, o projeto não vai sair se não conseguir a área?

Educadora: Vai sair primeiro lá com outro grupo... Foram pessoas que freqüentavam aqui, antes nos tínhamos uma aliança com o Umbu que a gente trabalhava com o pessoal do Umbu aqui, mas como lá tinha muitas pessoas de risco e até muitas pessoas estavam mal de saúde, porque a gente trabalha com deficiente, risco de saúde, daí a gente começou a fazer reuniões lá para as pessoas não percorrerem esse trajeto longo, então a gente sabe que janeiro e fevereiro a gente vai conseguir um restaurante. Mas, a gente também está dizendo que até maio do ano que vem já vai acontecer aqui, porque alguma área nos vamos pegar, só falta que a gente consiga liberação de mapas das áreas da Prefeitura... E até por problemas de invasão eles não liberam mais. Mas, sempre tem o jeitinho, tem uma hora que aparece o mapa deles. A gente tem aqui pessoas que estão interessadas fazer coordenação desse projeto e a gente vai sim buscar uma área, de uma forma ou de outra, ou conseguindo o mapa na prefeitura ou conseguindo mapa antigo, a gente vai ver o que é a área verde ou que é área de uso, e a gente vai pegar. Por que assim o CTG ganhou toda uma área que é uma reserva, uma área municipal, e colocaram uma pracinha, CTG lá do outro lado da vila e a pracinha no meio do mato por motivo político, quando aqui tem um monte de criança que não tem onde brincar, onde não acontece nada, no final de semana não tem nenhum tipo de trabalho para as crianças, um

local para que eles possam se divertir, eles foram colocar a pracinha pra lá enquanto aqui não tem, e a gente sabe que tem área da prefeitura

Pesquisadora: E aqui perto tem igreja?

Educadora: Tem igreja

Alfabetizando O: Ali na parada do ônibus tem uma igreja

Educador: O problema que tem aqui na vila, é que, associações, igreja, igreja católica e igreja evangélica são nichos separados sabe, é aquele grupinho e era aquilo, não se abre pra mais nada. Um grande exemplo foi a igreja católica, nós tentamos um apoio deles e não conseguimos... A escola foi outra, nós viemos para aqui nesta salinha pequena porque a escola não nos deu o espaço, fomos lá mais de cinco vezes falar com o diretor

Educadora: Eles entende que esse trabalho não justifica o contrato de novos professores, o diretor falou que não ia abrir projeto algum para escola, porque a escola está aberta para alunos e professores e que esses projetos comunitários prejudicam a contratação de professores. Porque esses projetos de alfabetização são do governo federal e eles não dão espaço, na igreja também não porque a igreja não trabalha com alfabetização, eles são dão rancho para as pessoas carente que vão na igreja, só católico recebe alimentação na igreja católica. Daí tem a igreja universal que não abre para nenhum outro, nenhum tipo de atividade. Tem várias igrejas aqui na vila, a única que apóia um pouco é a adventista que faz um trabalho com os escoteiros e quando a gente precisa de alguma coisa eles tipo assim, se eles não servem pelo menos eles orientam. É a igreja que é mais aberta porque as outras nem conversar, se não é cristão, se não faz parte da história deles não tem conversa. Na católica tivemos várias vezes pra desenvolver... Numa época tinha o Panfácil, então a gente dá um curso completo e entramos em contato com eles e eles entraram em contato comigo e foram adiando... Adiado a data... Daí não tinha mais como adiar então eu fui conversar com o padre, né. Aí ele me mandou para falar com uma senhora que trabalha com ele. Daí que cheguei falar com ela e então ela disse: "oh! não, de jeito nenhum, a igreja não tem esse tipo de função, nós não viemos para cá para gerar emprego, a nossa igreja é uma igreja que só divulga trabalhos livres". Daí eu não entendi, acabou que não acontece. Eles têm um enorme dum salão, muito bom, construído por essa comunidade, e eles não abrem para a comunidade. Eles alugam, né, mas quando eles alugam é bastante falta também... Então a comunidade construiu o salão para outra direção que não fica com a comunidade, e as coisas acontecem assim normalmente. Quando expande a comunidade perde o direito de uso

Pesquisadora: A senhora participa de alguma atividade aqui.?

Alfabetizanda P: Participo da alfabetização

Pesquisadora: Além de ler e escrever vocês fazem outras atividades...?

Alfabetizando Q: fizemos artesanatos, tem dias da semana que nós se divertimos, brinquemos aqui.

Pesquisadora: Com atividades de reciclagem?

Alfabetizando Q: Eu sou coordenador, então, eu vou buscar muita doação. Então eu peço assim nos lugar

Pesquisadora: É só tu que busca, não tem uma pessoa que te ajuda?

Alfabetizando Q: Até tem uns que ajudam, mas para separar só eu...

Pesquisadora: Já faz muito tempo que você trabalha com reciclagem?

Pesquisadora: E antes tu trabalhava com alguma outra coisa?

Alfabetizando Q: Na vila mesmo, lá fazia de tudo os serviços...

Educadora: É que eles são aposentados, ele e a outra menina, aquela menina ainda não conseguiu se aposentar, mas a maioria do pessoal que vêm para ser alfabetizado é aposentado. Poucos adolescentes vêm, muito pouco. Eu peguei bastante pessoas com problemas de alfabetização mas que estão aposentando ou que a gente já estava encaminhando para a aposentadoria

Pesquisadora: Então, vocês fazem esse trabalho de organizar os documentos para aposentadoria?

Educadora: Sim, quando eles não têm aposentadoria, então eu corro e levo a documentação até conseguir. Quando eles conseguem, como o Pedro. Uma das grandes conquistas do Pedro foi montar uma máquina para ele sozinho, então Pedro tu é inteligente, então tu vai ter que aprender a escrever sozinho, e eu levei ele uma vez no banco, agora ele vai sozinho receber

Pesquisadora: E vocês fazem esse trabalho de levar as pessoas a receber a pensão?

Educadora: Não, só o Pedro

Alfabetizando O: Eu e minha mãe vamos receber dinheiro do meu pai

Educadora: O teu dinheiro não é do teu pai Paulo, o teu dinheiro é do Lula [faz referência aos benefícios que recebe. A pensão pela morte do pai é denominado como o “dinheiro do pai” e a pensão por invalidez e “o dinheiro do Lula”]. Daí ele e a mãe dele conseguiram um avanço bom, ela fazia tudo, é super inteligente, ela só tem um pouco de dificuldade para ler...

Pesquisadora: E há outro serviço de encaminhamento, tipo saúde?

Educadora: Quando chegam as pessoas que sabem que tem problemas, mas elas dizem que não tem problemas, então a gente explica

Alfabetizando O: Quanto eu tinha meu pai, nós íamos junto ao banco... Para pagar a casa, pagar a luz meu pai tava contando o dinheiro

Pesquisadora: Faz muito tempo que tu trabalha com alfabetização?

Educadora: Eu fiz magistério técnico, né e depois eu fiz terapia ocupacional e eu comecei a fazer estágio na febem há quatorze anos, fui contratada pela febem e depois fiz concurso. Trabalhei vinte anos na febem e daí depois eu fui para Santa Catarina, Pará e outros lugares onde eu comecei a trabalhar com alfabetização vendo a necessidade do local. Agora, em 2001, viemos para cá, e como nós fazemos um trabalho diferenciado por causa da política e, em 2004, começamos a fazer um trabalho mais contínuo e, em 2007, outro trabalho contínuo e estamos até agora

Educador: Eu fui na carona dela... Eu sempre trabalhei com teatro, faz onze anos, eu comecei na oficina de teatro... Foi um tipo de aventura... Esse projeto para professor aí, é diferente alfabetizar, educar, educação mais completa, fazemos com brincadeiras e jogos, com desenvolvimento, geralmente o professor, com pessoas com deficiência... pra mim foi muito ótimo... Dois meses ela já estava juntando as letras e montando as palavras...

Pesquisadora: Tu tem um grupo de teatro aqui na vila?

Educador: Olha, eu tenho uma parada aqui com pessoal... Somos marginalizados nos nosso país, principalmente no Rio Grande do Sul, eu tive uma experiência no Rio e São Paulo... Tem trabalho mesmo sendo um ator amador, tinha um desenvolvimento profissional, aqui no rio grande do sul o que eu vejo, eu sou um grande exemplo disso, mandei em 2002 meu currículo, até hoje não tive respaldo, por isso que eu mantenho uma pastinha cheia de trabalho, recorte de jornal, então... O que que eu vejo no nosso estado, tudo muito fechado em todas as áreas, a casa de cinema é um lixo... Se não estiver no grupinho não entra, lá no Rio e São Paulo tu consegue sair da casca do ovo

Educador: Espero consiga um trabalho bom aqui, eu sei que aqui a gente tem que romper com as barreiras, "dar a cara a tapa", Em Viamão é tudo controlado, quem manda é os coronéis daqui, são sempre os mesmos, nunca muda, nunca, certo, e o resto... O governo anterior também era do partido atual... Tinha umas aberturas...

Pesquisadora: Então, não tem acesso a nada?

Educadora: A atividade é muito político e religiosa...

Pesquisadora: E onde acontece a feira aqui em Viamão?

Educadora: Em Viamão nós não fomos em nenhuma... Em Porto Alegre, Alvorada, agora esses tempos nós tínhamos uma feira em Santa Maria, mas acabamos não indo, tinha que pagar R\$ 80,00 para ir, além da passagem e estadia saia muito caro e outras feiras assim que acontecem elas também têm... Mas, aqui em Viamão muito pouco, poucos trabalhos em

Viamão, eu já tive que pagar muito caro para expor, no ano passado eles fizeram uma jogada de cão, né, nós pagamos para participar de uma feira de alimentação, a Cristina o marido dela trabalho com pastéis e a Cláudia trabalha com cocada e eu trabalho com folhado, então a gente pegou e fez um pacote para todos exporem na feira numa banca só, daí no ano passado teve um evento R\$ 250,00, cinco dias, no primeiro dia deu tiroteio e eles enceraram e por isso ninguém mais foi... Ontem deu tiroteio e agora de manhã deu outro... eles nos impedem de descer lá embaixo por causa da política, na verdade nós também temos aversão à política porque nós passamos muitos problemas aqui, em função da política, muitos problemas... Bah! Eles fazem de tudo para a gente ficar ali...

Pesquisadora: Existe algum incentivo da CUT nas atividades?

Educadora: Sim, muitas coisas, olha que eu já trabalho vinte anos, trabalhei vinte anos direto na febem... Dentro do tempo que eu já estava trabalhando na febem, na comunidade, educação comunitária, a gente cresceu bastante o ano passado porque nós tivemos um apoio muito bom, nosso coordenador era o Márcio... E o Márcio estava sempre disponível, qualquer dificuldade a gente ligava pra ele, é a pessoa que teve mais acesso, tanto que hoje ele é conselheiro, do conselho tutelar, eles são mais acessíveis do que os políticos, os políticos só incomodam, é um saco.

Pesquisadora: E como funcionava na CUT?

Educadora: Eles faziam esclarecimento de vir financiamento de projetos e o nosso grupo era o único que tinha artesanato, tinha outro grupo que tinha artesanato, "colher de chá", e com artesanato eles começaram no final. Mas, nós já começamos com artesanato para as pessoas que não tinham renda nenhuma, hoje aqui existe muita dificuldade, porque daí não tinha nem acesso ao emprego, não tinham renda, não tinha esclarecimento, não tinha apoio de ninguém, nem um tipo de projeto de economia... Depois que começou, muitas pessoas não tinham nenhum acesso de conhecimento, elas têm realização de um acesso do trabalho, a mãe do Paulo ela pinta e borda, ela faz "brotar" e ela é aluna da pintura, ela é aluna da Dona Ester. Dona Ester dá as aulas e cobra... Ela trabalha como monitora particular mas a um preço muito acessível, e dá um curso como voluntário, pintura e de alguma técnica e a filha dela também, de algumas oficinas como voluntária e eu dei várias oficinas como voluntária também. Então, a gente sempre aprende uma determinada técnica, a gente dá o material para produzir, produz, vende e compra o material aí eles começam a andar. Até que nem tem pessoas que vende e voltou para pedir mais material. Geralmente, quando eles começam a aprender a técnica, eles começam a desenvolver bem, a primeira parte, eles tomam conta do espaço deles, que a visão das pessoas é diferente, né, "Ah! Não, tu doa o material e eles sempre vão voltar a pedir", aqui isso não aconteceu, geralmente vendem o trabalho deles e eles mesmos compram o material deles, e até se voltasse eu daria apoio, mas não, daí "a fila tem que andar", aquele ali que saiu da história tem que entrar outro que está precisando, até mesmo que o dinheiro da reciclagem não é uma fortuna, né. Só é muito bem administrado

Pesquisadora: Qual era a frequência das formações?

Educador: Quinze dias

Educadora: Quinze dias das 7, 8h da manhã até às 11h da noite... Era bem puxado, de manhã tem que tomar café bem cedo...

Diário de campo: Turma 3 – Convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Em frente ao local – uma igreja da Assembléia de Deus – é possível visualizar um pátio amplo, sem plantas, com um prédio bastante grande em cores vivas. O prédio possui uma fachada ampla sendo a metade da sala onde funciona a turma de alfabetização e a outra parte da igreja. Já da frente é possível, através de uma janela, visualizar algumas pessoas circulando. Logo a alfabetizadora abre a portão e, ao chegar na sala de tamanho médio, encontro alguns grupos de classes com senhoras trabalhando nas atividades da alfabetização. Em grupo de quatro classes estavam duas senhoras trabalhando com montagem de palavras a partir de desenhos e algumas letras. Ao lado, em dupla, outras duas senhoras realizavam tarefa semelhante. Em uma classe separada uma menina desenvolve atividades com livros e cadernos. Em um quadro branco constam três colunas com listas de palavras soltas escritas pelas alunas no momento em que chegaram na aula.

A alfabetizadora me apresenta rapidamente e volta a dar atenção as suas alunas que concentradas continuam trabalhando com as letras sozinhas e em silêncio. Isso chama a atenção, embora em grupo, elas sempre estão em silêncio. Aos poucos vão chegando novas alunas e tomando a iniciativa de realizar suas atividades. As atividades são intercaladas, por cada uma das senhoras, entre montagem de palavras em cartelas, preenchimento de palavras cruzadas, leitura em silêncio e individual de livros didáticos infantis, listagem de palavras, cópia de textos dos livros. A alfabetizadora constantemente circula pelas classes observando e corrigindo as atividades.

Em uma das paredes da sala tem três folhas coladas que fazem referência ao projeto. Na primeira aparece a inscrição Projeto Brasil Alfabetizado e Mova, na segunda, uma reportagem de jornal sobre a alfabetizadora e, na terceira, o objetivo do projeto “tornar a cidade de Porto Alegre livre do analfabetismo”.

Aos poucos a alfabetizadora vai falando sobre as suas atividades que já ocorrem desde 1997, sendo integrada aos projetos da prefeitura, mas seguindo sempre nas atividades. A integração no convênio ocorre para um suporte mínimo que recebe como a bolsa auxílio. Há reclamação sobre o tipo de material fornecido pela prefeitura, fazendo referência a baixa qualidade e, portanto, não é utilizado, pois as alfabetizandas podem comprar outros melhores.

A alfabetizadora refere que as alunas têm boas condições socioeconômicas, portanto, compram seus materiais. Quase todas são aposentadas. Também consideram que não há interesse em atividades de complemento de renda, mas que isso já foi desenvolvido quando necessário.

Aparentemente o objetivo das senhoras é de aprender a ler e escrever. As senhoras parecem todas afetuosas umas com as outras, mas mantêm-se concentradas nas suas atividades. O diálogo permite identificar a vontade de saber ler e escrever para desenvolver as atividades cotidianas, pois quem não sabe ler e escrever é “cego” e é humilhante a condição de analfabeto, pois são ridicularizados. Aparece como motivo para não terem estudado a necessidade de trabalhar, as dificuldades, uma possível “incapacidade” para aprender. Algumas já haviam passado por vários outros programas, mas afirmam não terem aprendido e não gostar das atividades desenvolvidas. Há referência ao fato de seus maridos não gostarem da possibilidade delas estudarem, por isso abdicaram disso por muito tempo e também por priorizar os filhos e o compromisso com a casa. A alfabetizadora fez referência a uma senhora que sai de casa escondida com o pretexto de comprar pão e fica por uma hora desenvolvendo as atividades de alfabetização.

O fato das atividades serem desenvolvidas na igreja não faz com que elas sejam evangélicas nem mesmo que esse seja um ponto de referência. Essa questão só foi mencionada porque perguntei sobre isso, mas elas fizeram questão de deixar claro que não tinham nenhuma relação com isso e cada uma tinha liberdade para ter sua religião, inclusive a alfabetizadora, que, embora seja evangélica, afirma não ser “praticante”.

Para a alfabetizadora os oito meses formais do programa não são suficientes. Ela não “matricula” todas, elas podem ingressar em qualquer período, existe bastante flexibilidade. A alfabetizadora dá aula em casa para alunas que não tem boas condições de saúde. Elas reúnem-se na casa de alguma e assim desenvolve as atividades de alfabetização. Há também o caso de um homem que é alfabetizado em casa, pois ele se sente constrangido de estar com as mulheres, considerando que atrapalharia os assuntos delas.

No espaço apenas é desenvolvida a atividade de alfabetização. Uma das alunas, já sabia ler e escrever, mas procurou a turma por orientação médica, pois estava perdendo os movimentos em virtude de problemas de saúde, então ela apenas desenha nas aulas.

Segundo a alfabetizadora naquele espaço não se fala em religião, política e futebol, pois isso gera discussão. O único interesse ali é a alfabetização e isso é desenvolvido de forma individual, cada uma desenvolvendo a atividade que desejar e no seu ritmo, não são discutidos assuntos e a aula não se dá de forma integrada.

Chama atenção o fato das mulheres estarem ali após terem “se libertado” de alguma situação: das atividades domésticas, do trabalho, do marido ou da família que não têm muita simpatia com essa atividade. A aposentadoria é um elemento de grande significado para que essas mulheres possam ter uma relativa autonomia e passem a desenvolver atividades diversas do seu interesse.

Observação 1

Educadora: Nós trabalhamos assim com letrinhas, nós trabalhamos com livro, às vezes com... que eu digo que é memorização, tá? Então aí... Às vezes, nós ficamos até uma semana na mesma lição. É individual, nenhuma faz a mesma coisa. Quando tem visita daí eu solto assim, porque daí eu posso conversar. Aquela ali eu nem registrei, porque a intenção minha é deixar ela forte pra estudar no colégio

Pesquisadora: Quantos anos ela tem?

Educadora: Tem dezessete

Pesquisadora: A senhora começou aqui em 1997?

Educadora: Sim

Pesquisadora: E a senhora começou assim por conta própria?

Educadora: Foi uma necessidade da própria zona e como logo na prefeitura deu o movimento lá, né. Quando deu o movimento lá nós já estávamos aqui.

Pesquisadora: O movimento que a senhora fala é o Mova?

Educadora: É, quando deu o movimento nós já estávamos, porque eu tinha parado de trabalhar, aí eu estava atacadíssima, né... Aí conversando, o que eu podia fazer... Eu disse que só o que eu sei fazer é mandar e ensinar. A nossa associação de moradores perguntou o que eu fazia de melhor... Eu sei ensinar

Pesquisadora: A senhora participava da associação de moradores?

Educadora: Participava

Pesquisadora: Há muitos anos?

Educadora: Desde a fundação.

Pesquisadora: E as pessoas que vem aqui para aprender elas são só do bairro?

Educadora: Não, não, não são do bairro. Tem aqui ela que é do Triângulo, né. Tem uma que daqui a pouco chega, porque ela nunca falta que é da Farrapos. Tem cinco do bairro.

Pesquisadora: E porque elas vêm aqui?

Educadora: Por que não em outro. Ou vem porque conhece as minhas aulas, uma fala pra outra, daí elas vêm.

Alfabetizanda: essa aqui é minha sobrinha.

Educadora: Então uma vai passando a outra. Aqui são duas irmãs a Célia que já está... Agora nós estamos num passatempo... E a Celita que também tá fazendo um pouquinho de

passatempo, né. Eu só tenho um método, totalmente diferente da turma lá da secretaria, porque lá vai muito de... Eles permitem a pessoa errar e persistir no erro, eu não deixo errar, entendeu? Elas aprendem de maneira correta.

Pesquisadora: Mas, essa é uma orientação que tu recebe na secretaria?

Educadora: Não, não. Isso aqui eu aprendi por mim mesma tá, porque eu pegava uma turma no começo e, então tava ali e a pessoa ficava cansada de recortar de fazer isso, fazer aquilo... Eu fiz esse método por mim mesma, entende? A pessoa gosta... Aí, essa turminha aqui toda... E uma coisa que eu sempre... Que todas são ótimas é na caligrafia... Todas elas...

Pesquisadora: A senhora é professora de formação?

Educadora: Eu me formei, mas nunca trabalhei nisso... Eu trabalhei como gerente de confecção, por isso que eu sei mandar e depois eu fiquei desempregada e dois anos eu procurei serviço. Mas, eu já ensinava antes, e já ensinava lá no serviço as mulheres que não sabiam ler, eu já tinha ensinado pelo Mobral e se eu posso fazer alguma coisa pelo bairro é isso. Nós temos o salão tudo separado e eu vim pra cá.

Pesquisadora: Por que é dentro de uma igreja? É ligado com a igreja?

Educadora: Não, aqui ninguém é membro da igreja.

Pesquisadora: Nem a senhora?

Educadora: Eu só, mas sou aquela sabe, que faz meses que eu não vou sabe... Vou na igreja aqui pelo corredor só.

Pesquisadora: A igreja cedeu o espaço?

Educadora: Cedeu... Porque eu ia fazer na associação, mas na associação é um entra e sai e lá não tem concentração e a gente precisa se concentrar, né, aí me cederam aqui. Quando eu comecei nós o começamos diferente, nós começamos tentando ensinar ler, escrever e dando uma profissão para cada um deles, que eram pessoas de grande necessidade. Daí nós até 2003/2004 nós ensinávamos uma profissão e eu tinha responsabilidade por mais coisas, né e aí nós montávamos a feira no movimento aquele da feira solidária.

Pesquisadora: Movimento de economia solidária?

Educadora: Não movimento da feira... Ali todas elas participavam, faziam crochê, uma ensina a outra. Mas, a coisa foi ficando melhor e agora elas estão todas aposentadas e tão melhor que a professora de vida, né? Aí não precisou mais.

Pesquisadora: E quando a senhora trabalhava com a economia solidária, era porque eles eram mais jovens?

Educadora: Não, era porque tinham mais necessidade.

Pesquisadora: Mas, eram pessoas mais novas?

Educadora: Eram pessoas mais novas. Tinha de dezoito, vinte, trinta anos, entende? No começo tinha mais gente jovem. Tinha pintor, tinha pedreiro. Aí tinha que trabalhar diferente, tinha que arrumar uma profissão.

Pesquisadora: E como é que a senhora começou a trabalhar aqui?

Educadora: Enquanto umas aprendiam... Uma delas ensina a outra a fazer e quando aquele se aperfeiçoava já passava a produzir junto com a outra e daí elas já formavam um grupinho, um grupinho... Daí uma que era daqui da igreja também que era especialista ali ela começou a me ajudar. Enquanto nós tivemos o grupo, a associação que era uma grande... E aí tinha aquela que fazia pão, que era ali a padaria da esquina e assim por diante, uma fazia pão, outra fazia cuca pra vender na feira lá embaixo e as outras faziam artesanato. Na feira tinha de tudo .

Pesquisadora: A senhora falou que isso foi até 2003.

Educadora: 2003/2004

Pesquisadora: Nesse período a senhora fazia parte do Mova?

Educadora: Fazia

Pesquisadora: E eles tinham um incentivo do projeto para que esse tipo de atividade fosse realizado ou não?

Educadora: A gente conseguia às vezes espaço, né. Eu consegui espaço na Puc, no mercado público.

Pesquisadora: Mas, isso por causa do Mova?

Educadora: É, do Mova, é conseguia através deles. E ainda se fosse lá, acho que a gente consegue ainda. Mas, como eu te disse, hoje é bastante diferente, eles são tudo melhor. Não precisa. É como eu disse, todas ganham mais que a professora. Elas tão bem, graças a deus. A única que até há pouco tempo trabalhava era ela.

Pesquisadora: São só mulheres?

Educadora: Tem homens, mas os homens, por incrível que pareça... O homem que tem aqui que é o Elzio eu tenho que dar aula em casa porque ele se sente constrangido de ficar no meio das mulheres.

Pesquisadora: Então a senhora vai na casa dele?

Educadora: Aí eu dou aula na casa dele, porque ele se sente constrangido, acha que por tá ele aqui, elas não podem falar o que elas querem falar.

Educadora: Então eu sou a única que sou diferente, porque eu não paro. Eu não deixo elas fazerem nada errado. Ali elas chegam e colocam no quadro. São elas, então cada uma que... Geralmente elas chegam, vão ali no quadro e colocam as palavras que elas lembram e o que tiver errado eu já corrijo, porque eu não gosto de perder tempo, eu vou ali e já corrijo. Tem umas que dizem que é decoreba. Não! É Memorizar! Mas todas elas lêem um pouquinho.

Pesquisadora: E há quanto tempo elas estão aqui?

Educadora: Tem gente aqui que já está no segundo ano, essa aqui tem dois meses.

Pesquisadora: Em qualquer período podem ingressar?

Educadora: Sim, sim. Eu dou aula de março até dezembro, pode chegando e entrando e eu vou trabalhando. Mas, a primeira coisa é a assinatura, ônibus e a receita.

Pesquisadora: Receita de bolo, essas coisas?

Educadora: Não a do remédio.

(Atenção às atividades)

Educadora: Outra coisa... Depois a matemática. Até a 4^a série eu deixo elas bem aplicadas.

Pesquisadora: E depois elas procuram a escola?

Educadora: Não os mais novos que vieram aqui já estão tudo formado, alguns foram pro Projovem. Agora dessas aqui nenhuma vai para a escola. Aquela ali agora entrou no colégio (refere-se a uma menina de 17 anos que tem necessidades educativas especiais). Ela tem dificuldade e a mãe dela tem que entrar na sala com ela. Então foi uma condição que nós conseguimos para ela ir pro colégio.

Pesquisadora: Ela já tinha ido antes?

Educadora: Ela tentou, mas não adianta ela aprende só comigo. É o jeito, né?

Pesquisadora: Então a senhora vem lá desde 1997 trabalhando e como é que a senhora passa a fazer parte dos programas?

Educadora: Já, é automaticamente eles me chamam.

Pesquisadora: Ah então eles já sabem que a senhora trabalha aqui? E por que a senhora participa?

Educadora: Eu participo sempre, participo sempre, quando elas acham... Porque eu sempre tinha alunos... E como eu não paro, né... E a turma geralmente se não tem apoio de lá eles param.

Pesquisadora: Qual é o apoio que a prefeitura dá?

Educadora: O apoio que a prefeitura dá é... Reais [Bolsa do educador] e o material. Eu não pego material, porque o lápis é ruim, as folhas se apagar arrebeta tudo, o caderno é esse aí oh! E elas compram.

(Atenção à aula)

Pesquisadora: A senhora parou de vir?

Alfabetizanda G: Eu parei de vir um pouquinho, depois eu me aposentei e voltei

Pesquisadora: Como a senhora ficou sabendo?

Alfabetizanda G: Foi uma senhora que me indicou

Pesquisadora: A senhora conseguiu estudar antes?

Alfabetizanda G: Não

Pesquisadora: Quando era criança?

Alfabetizanda G: É...

Pesquisadora: O que a senhora trabalhava antes de se aposentar?

Alfabetizanda G: Morava em casa de família...

Pesquisadora: Por que a senhora voltou a aprender a ler e escrever?

Alfabetizanda G: Faz falta pra pegar um ônibus, pra monte de coisa, né, nome de uma rua...

Pesquisadora: E quando era mais jovem, a senhora não pensou a voltar a estudar?

Alfabetizanda G: Eu tinha um filho, né e não tinha como estudar

Pesquisadora: Mas eles estudaram?

Alfabetizanda G: Estudaram

Pesquisadora: tem alguma coisa que agora a senhora consegue fazer agora?

Alfabetizanda G: consigo fazer uma comida... Um monte de coisa... Ler um nome de uma rua

Pesquisadora: e quando a senhora tinha que pegar o ônibus, a senhora tinha que pedir ajuda?

Alfabetizanda G: Ah, tinha

Pesquisadora: E como é que era ter que ficar perguntando para pegar o ônibus?

Alfabetizanda G: Chateado...

Pesquisadora: E a senhora falou que gosta de ler a bíblia antes?

Alfabetizanda G: Tem que ler né, aprender

(A alfabetizadora retoma o assunto)

Pesquisadora: Trabalhava por 8 meses no programa?

Educadora: Não dá

Pesquisadora: Pra ninguém ou seria para alguém?

Educadora: Olha, a única que eu consegui... Mas não apareceu... Em quatro meses... Eu pegava ela pessoalmente

Pesquisadora: É um processo mais lento

Educadora: Sim, é mais lento e a pessoa tem dificuldade...

Alfabetizanda G: Esse negócio de 8 meses é muito difícil...

Pesquisadora: Não era programa de alfabetização, era escola?

Educadora: Era programa de alfabetização... Mas tinha os métodos que eu usava, cortava, colava...

Alfabetizanda G: Não é fácil e, às vezes, as pessoas ensinam o ônibus errado... Mas, agora eu pego certo graças a Deus.... E às vezes eu não enxergo muito bem... O número é mais fácil porque é maior né...

Pesquisadora: A senhora mora aqui neste bairro mesmo?

Alfabetizanda G: Moro ali... No Triângulo, venho de lá, pego ônibus

Pesquisadora: A senhora quando era criança nunca chegou a estudar?

Alfabetizanda G: Nunca

Pesquisadora: E por que a senhora não chegou a estudar?

Alfabetizanda G: Morava em Pelotas, vim de Pelotas para Porto Alegre, em quarenta e seis e pouco quando morreu Getúlio, então vim para Porto Alegre, trabalhando numa coisa e outra

Pesquisadora: No que a senhora trabalhava?

Alfabetizanda G: Em casa de família, também numa loja há muito tempo com jóias ali no centro...

Pesquisadora: E como a senhora se sentia quando precisava perguntar as coisas por não saber ler?

Alfabetizanda G: Sim, isso aí, é triste depender dos outros pra tudo... Muito triste

Pesquisadora: E como a senhora se sentia em ter que pedir informações para as pessoas?

Alfabetizanda G: Pedia, né, não tinha vergonha, agora a gente sabe pela televisão, jornal que a pessoa tem que aprender e tem necessidade de aprender a ler... É claro... Tem muito na televisão, jornal. O negócio dos analfabetos que tem por aí... Nem o nome sabem assinar

Pesquisadora: Como a senhora ficou sabendo desse programa?

Alfabetizanda G: Na televisão dava, a gente aprendia até na televisão tinha uma época aí

Pesquisadora: e a senhora chegou a ver?

Alfabetizanda G: Eu via, olhava para conhecer as letras, alguma coisa... Claro

Pesquisadora: Então, há muito tempo a senhora começou a procurar?

Alfabetizanda G: É, eu ia nuns e ia noutros e, às vezes, o horário não dava certo, mas era de noite e eu tinha medo de andar à noite, tinha que deixar o marido e os filhos em casa

Pesquisadora: E em escolas mesmo?

Alfabetizanda G: Eu ia em escolas quando tinha doze anos... Lá em Pelotas... Não aprendia nada mesmo, minha cabeça não era muito boa eu acho, não sei

Pesquisadora: A senhora acabou saindo porque não gostava?

Alfabetizanda G: Não, eu ia até com as gurias da patroa onde eu trabalhava, eu ia pro colégio... Faz anos que eu to nessa aí... Eu sempre tive medo de ler errado, esses tempo eu até falei... Sabe o que é, eu sempre tive medo de ler errado... Esses tempos aconteceu comigo, eu fui no mercado e queria comprar orega. Peguei orega e perguntei para o rapaz se era orega e custa ver se é, eu sei que é mas eu não me garanto...

Pesquisadora: Então a senhora precisa de ajuda?

Alfabetizanda G: É, eu sei que o rapaz ficou bem chateado. "É orega isso aqui?" "Claro, é para tomar banho". Uma velha de cabelo branco, o que custa falar. Tem gente muito ruim... Era orega, começava com o, estou muito insegura. Depois eu peguei farinha de rosca e pensei que era farinha de mandioca... Eu errei... Não queria farinha de rosca, eu queria a de mandioca...mas o rapaz, vai tomar banho, eu vou aprender, se Deus quiser... Mas, já faz anos que eu estou tentando ler... Às vezes, meu marido mandava ler e ele me chamava atenção, quer dizer que eu também peguei medo, aí quando eu lia errado ele me chamava atenção, eu ficava chateada... Técnica velha... Todo mundo lá em casa sabe ler, os filhos estão até na faculdade e não pararam, a única que não sabe ler sou eu.

Pesquisadora: Foi depois de aposentada que a senhora começou a procurar?

Alfabetizanda G: Eu não me aposentei, parei de trabalhar aí

Pesquisadora: A senhora não é aposentada?

Alfabetizanda G: Não vou me aposentar, eu quis me aposentar mas por causa que eram dois salários não quis me aposentar... Dois salários não davam... A vida não é fácil... Poderia estar com três aposentadorias agora, ganhando bem...

Pesquisadora: E a senhora mora com marido?

Alfabetizanda G: Não, com os filhos, meu marido já morreu já faz dois anos

Pesquisadora: Então, a senhora recebe a aposentadoria dele?

Alfabetizanda G: É, eu recebo a aposentadoria dele

Pesquisadora: E foi depois que ele morreu que a senhora começou a estudar de novo?

Alfabetizanda G: Não, eu já vinha, mas bem ligeiro porque eu tinha que cuidar dele. Ele teve muito tempo doente, então eu vinha bem ligeiro para cuidar dele... A vida foi muito difícil filha... Às vezes, eu ia de noite, não podia ter que ir de ônibus e às vezes eu ia até na igreja da Vila Jardim, aí tinha que chegar em casa, não podia perder o ônibus porque se não chegava em casa mais tarde... Não, minha vida foi muito difícil filha, acho que foi por isso que eu também não mais aprendi... Muito controlada...

Pesquisadora: controlada por quem?

Alfabetizanda G: Tinha que respeitar o marido né, porque agora ninguém mais respeita... Todo mundo se governa... Pois é, uma vez perguntaram para mim: ou o serviço ou a casa, eu tava casada não sei quantos anos e vocês acham que eu ia perder meu marido... aí eu sei e fiquei em casa, os filhos já estavam tudo criado... Sempre obedeci... Sempre... Sempre... Eu acho que tive em uns quatro ou cinco colégios... Ela conseguiu se aposentar trabalhando... É isso aí, claro... É, não dá para abaixar a cabeça para tudo. Por isso que agora eu estou libertada, agora eu faço o que eu acho que tem que fazer

Pesquisadora: E depois que a senhora começou a aprender a ler e escrever, a senhora passou a ter idéia que agora pode fazer tudo que quer?

Alfabetizanda G: Ah! sim... Eu não fazia para respeitar... Mas que eu podia fazer eu podia... É... Agora eu faço essas coisas e aprendo pela televisão também

Pesquisadora: E pela televisão a senhora aprende muita coisa?

Alfabetizanda G: Aprendo muita coisa, bah!

Pesquisadora: E a senhora gosta de vir aqui também?

Alfabetizanda G: Gosto... Ahã! Quando o tempo tá bom

Pesquisadora: E encontrar com as pessoas?

Alfabetizanda G: É, a gente se apegava às pessoas

Alfabetizanda G: E fazem outras atividades fora daqui?

Alfabetizanda G: Eu vou no clube, hoje até eu fiquei de ir lá, mas eu vim aqui...esses dias eu fui lá e vim aqui, mas é muito cansativo, lá começa às 3 h né

Pesquisadora: E foi assim que a senhora descobriu esse lugar?

Alfabetizanda G: Não, foi ela... Ela mora aqui perto... Ela veio e eu já tinha ido nuns lá... Na Procempa... Lá era duas e três e a professora não tinha hora para vir. Duas pessoas, né e ela não tinha acesso para vir. Depois que ela entrou aqui... Disse que tinha, né... E aí eu vim e fiquei... Mais era colar figurinha, colar coisa.

Educadora: Assim como elas não gostam de cortar e fazer, até concordam tudo que mandam, concordo lá... Mas aqui...

Pesquisadora: A senhora faz do seu jeito?

Educadora: Aqui eu faço aquilo que eu sei que elas vão aprender... Então, como eu disse, eu fico memorizando... Se fizerem uma página, se ela me dizer, certinho... Certo... Eu considero àquela página... Mas agora tu não precisa mais de isso aí, né... Aí elas já conservam automaticamente porque daí elas fazem, né. Ah, outra coisa, depois de fazer tem que me duplicar ainda, ver se realmente aquilo que leu, tem que entender... Porque eu tenho a convicção de que a pessoa que leu tem que duplicar a situação, senão não sabe ler...

Pesquisadora: o que mais fazia falta para a senhora não sabendo ler e escrever?

Alfabetizanda G: Para fazer tudo, se a gente quer ler alguma coisa... Se a gente quer mandar um recado, ler uma conta... É horrível... Agora eu vejo a falta que faz, muito triste

Pesquisadora: E o que é que a senhora acha que aquelas pessoas que sabem ler e escrever pensam das pessoas que não sabem ler e escrever?

Alfabetizanda G: Acham triste, bah! Ficam com pena e, às vezes, a pessoa nem sabe falar direito, não sabem, bah! É horrível...

Pesquisadora: A senhora já passou por essas situações?

Alfabetizanda G: Não, claro né, toda a vez que eu perguntava para pegar o ônibus: "não, é esse aí", eu pegava e não era aquele, tinha que depender dos outros

Pesquisadora: Tem que depender dos outros

Alfabetizanda G: Tinha que depender dos outros para tudo, é como uma pessoa cega, é a mesma coisa... E apanhava em casa...

Pesquisadora: Depois começou a participar aqui das aulas... A senhora começou a freqüentar outros lugares... Descobrir lugares?

Alfabetizanda G: Não, não... Esse clube que eu participo estou aí há quinze anos, meu neto nem era nascido ainda, ele já está com dez, então quer dizer que ali é muita gente, muita coisa,

a gente participa de jogos de coisas. Eu participo sim. Às vezes, nem falavam... Para não chamar a atenção. Agora a professora de educação física agora sabe... Tinha algumas pessoas que chamavam de analfabetos... Eu não falo direito

Pesquisadora: No clube a senhora sentia isso?

Alfabetizanda G: Todas as quartas-feiras tem reunião lá...

Pesquisadora: A senhora ainda sente isso?

Alfabetizanda G: Até hoje eu ainda sinto isso

Pesquisadora: Pessoas com mais idade?

Alfabetizanda G: É... Tu não sabe...

Pesquisadora: E a senhora participa de outros lugares ou é só lá no clube?

Alfabetizanda G: Não, eu vou em outros lugares. Eu fui até Santa Catarina

Pesquisadora: A senhora frequenta alguma igreja?

Alfabetizanda G: Na católica de vez em quando, não sou fanática... Agora nada é mais obrigado... Tinha que trabalhar...

Alfabetizanda H: Eu encontrei a professora no posto [de saúde], quero aprender... Agora estou livre né... Meu marido fica em casa... Não está fazendo nada... Motorista de ônibus e já está aposentado...

Pesquisadora: A senhora ia na escola?

Alfabetizanda H: Eu ia um pouquinho, eu fui trabalhar... E naquele tempo eu era pequenina... Minha mãe não ia deixar... Daí eu fui trabalhar...

Pesquisadora: E a senhora tinha muita vontade de estudar?

Alfabetizanda H: Muita vontade... Ainda não sei pegar o ônibus corretamente

Pesquisadora: E a senhora tinha procurado outros?

Alfabetizanda H: Não, porque meu marido... Eu tinha... Ele não tinha horário... Tinha que almoçar a qualquer hora... Agora não... Agora eu faço meu almoço e faço meu serviço... Quando eu vou no médico eu vou de manhã

Pesquisadora: E que mudanças a senhora sentiu?

Alfabetizanda H: Ah! eu to sentindo que eu to escrevendo, eu estou faceira, meu neto está ajudando, mas não sabia ajudar... Minha guria que tem segundo grau: "Ah! mãe eu te ensino", Mas guria nova não tem paciência para ensinar... Ela está para casar... Ainda não encontrou um partido bom... Se Deus quiser eu vou saber ler, com 60 anos agora eu quero só saber ler

Pesquisadora: E o que a senhora quer fazer depois que aprender a ler?

Alfabetizanda H: Eu quero, por exemplo, eu sempre caminhei pelos meus próprios pés... Se eu estou perdida num lugar eu pergunto...

Pesquisadora: Como a senhora se sente perguntando para as pessoas?

Alfabetizanda H: Tem que perguntar, né, eu já vou no brigadiano mesmo... Eu estou muito feliz de estar aqui... Eu quero saber ler... Ter o segundo grau

Pesquisadora: Mas, a senhora quer continuar estudando?

Alfabetizanda H: Quero... Quando eu estiver aqui eu quero me dedicar... Eu ia no Centro Vida...

Pesquisadora: Mas a senhora chegou a ir no centro vida?

Alfabetizanda H: Não, não cheguei a ir, não, eu só pensei em ir, mas não cheguei a ir... Eu perdi muita gente... Minha filha disse: "não, tu não vai trabalhar, vai estudar"... Vou estudar para a vida

Pesquisadora: A senhora mora com quem, com seu marido?

Alfabetizanda H: Meu marido e um neto, que tá comigo e com a mãe dele... Lá na Baltazar, ele detesta o colégio o que ele quer é trabalhar, mas pro colégio ele não se interessa muito é um baita homem... Ele só tem quinze anos, bah! Mas tu é criado a "tody", um cara forte e grandão... Ele é bem alto e meu marido também é alto, então ele não tem idade, agora que ele fez em março só quinze anos... Então, tu vai trabalhar e estudar de noite... Ele gosta muito de tênis,

roupa de marca... A gente dá o pouco que pode, né... Ele está com nós, meu marido compra tênis... Mas, a gente dá o pouco que pode... Meu marido já está aposentado... Tive três filhos, todos são casados, uma filha e dois gurus, também não estudaram muito, foram trabalhar cedo, meus gurus só estudaram quatro anos, um é americano, um foi motorista de carro e agora está aposentado porque quebrou o fêmur, no fim foi cinco gurus esperando a guriazinha que não veio... A vida de hoje é braba... A última minha eu fiz ligamento, né, com quarenta anos, começar tudo de novo, ela já está casada, mora aqui, eu moro no núcleo dois e ela no núcleo oito, e o outro que é americano no núcleo sete e o outro mora lá na vila, lá embaixo que quebrou o fêmur.

Pesquisadora: A senhora faz atividades?

Alfabetizanda H: Não gosto de ginástica, prefiro caminhar...

Pesquisadora: A senhora faz exercícios para a coordenação motora?

Alfabetizanda I: Coordenação motora... Mas, ela dá trabalho...

Alfabetizanda I: Eu tenho mal de parkinson, mas agora fiquei contente porque a neuro me disse não é parkinson, é uma tremura que dá na velhice, não é para mim parar... Para eu escrever, eu gosto muito de ciências, corpo humano...

Pesquisadora: Há quanto tempo a senhora vem aqui?

Alfabetizanda I: Eu já faz anos...

Pesquisadora: Não sabia ler nem escrever?

Alfabetizanda I: É, eu estudei até a terceira série...

Pesquisadora: Quando a senhora era criança?

Alfabetizanda I: Quando tinha dez anos... A gente não podia rodar e era particular... No colégio pior ainda... Aí que não aprendi... Daí eu fui até a terceira série... Tinha que fazer conta...

Pesquisadora: Então, por que a senhora começou a vir aqui?

Alfabetizanda I: Meu médico mandou eu para trabalhar a mão, assinar meu nome...

Pesquisadora: E daí a senhora conhecia a professora?

Alfabetizanda I: Eu conhecia a professora e soube que teve gente...

Pesquisadora: Então, eu vim janeiro e fevereiro para trabalhar a mão?

Alfabetizanda I: Inclusive agora que eu fui dia primeiro do mês passado, agosto eu tive médico, daí ela olhou e disse: "a senhora é osso duro de roer", que complicou, então me receitou uma outra medicação, e agora essa semana está sendo ruim para mim...

Pesquisadora: A senhora mora aqui perto ou não?

Alfabetizanda I: Sim, moro aqui perto

Pesquisadora: Dá pra vir à pé?

Alfabetizanda I: Dá... Aí, ela pediu que eu não deixe de escrever que faz muito bem... Que faz bem para o cérebro.

Pesquisadora: O que a senhora lê?

Alfabetizanda I: Livros, jornais, receitas, eu gosto de ler, e ela achou muito bom as cores, quer dizer que minha mente não está perturbada, eu gosto muito da natureza, às vezes, eu venho, escreve melhor, assino melhor, porque esses dias eu fui para o mercado, já estava passando do almoço, bah! Acho que não vai passar a assinatura do meu cartão, daí ela chamou o gerente... Mas não pode olhar... Tem que praticar.

Pesquisadora: E em casa a senhora não faz, só faz quando vem aqui?

Alfabetizanda I: Ah! porque em lá tem bisneto, daí eu venho aqui

Pesquisadora: Daí a senhora fica dedicada só isso?

Alfabetizanda I: Daí eu fico dedicada, hoje o bisneto... É uma fisioterapia

Pesquisadora: E outras coisas a senhora não faz?

Alfabetizanda I: Não...

Pesquisadora: E a senhora faz serviço em casa?

Alfabetizanda I: É difícil de fazer

Pesquisadora: Já faz muito tempo que a senhora tem tremor?

Alfabetizanda I: Eu perdi minha mãe, eu fiquei com ela seis meses no hospital, e eles me deram um comprimido

Pesquisadora: A senhora mora sozinha?

Alfabetizanda I: Só eu e Deus...

Pesquisadora: Mas, mora perto?

Alfabetizanda I: Moro pertinho...

Pesquisadora: A senhora mora em casa?

Alfabetizanda I: É, em casa, eu bati na persiana...

Pesquisadora: E aqui neste grupo, a senhora se sentiu bem na relação com às colegas?

Alfabetizanda I: Sim

Pesquisadora: E vocês fazem outras atividades aqui ou não?

Alfabetizanda I: Às vezes, fazemos... Aniversário dos amigos, cada um traz um prato...

Diário de campo: Turma 4 - Convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Os alunos aguardam a educadora sentados logo na entrada do Centro Espírita Francisco Xavier. Junto também algumas pessoas aguardam o início do atendimento espiritual. Logo chega a educadora. Os alunos levantam, cumprimentam-na de forma muito afetuosa e seguem para o local onde são ministradas as aulas. As aulas acontecem em uma sala ampla com mesas grandes, nas quais os alunos sentam em grupos com lugares aparentemente fixos pelas afinidades. Estão presentes onze pessoas, sendo um deles homem. A educadora apresenta a pesquisadora que recebe as boas vindas dos alunos. Logo me sento junto deles enquanto a educadora inicia a aula retomando com os alunos o que vinham fazendo nas últimas aulas e a atividade que seria desenvolvida neste dia, que é colorir um desenho retirado de livros infantis, seguindo orientações de um pequeno texto. Logo os alunos começam a atividade, alguns sem saber muito bem o que fazer, outros dizem que não gostam daquele tipo de atividade, mas desenvolvem-na.

Aos poucos vou conversando com os alunos sobre o tempo em que participam do grupo e os interesses. Assim, percebo que é característica da turma a freqüência no curso por muitos anos, três, sete, oito anos, alguns apenas poucos meses, outros já saíram de outras turmas e estão ali também faz muitos anos. O curso oficialmente tem a duração de dez meses, mas isso funciona apenas para a formalidade das atividades, pois a regularidade das pessoas que ali estão é muito maior.

Ao contrário de outro espaço já visitado, que também funciona em um centro religioso, aqui a presença da religião é bastante grande, pois quase todas as pessoas freqüentam o centro religioso e foi a partir disso que ficaram sabendo da atividade de alfabetização. Isso pode ser um elemento que contribua para a permanência tão longa no curso, pois de qualquer forma eles viriam até o local para a atividade religiosa, embora talvez não fosse com tanta freqüência. A educadora salienta que ali são desenvolvidas apenas “atividades materiais”. Isso é em contraposição às atividades espirituais desenvolvidas nos momentos de oração.

No início da aula foi realizada uma breve oração. A educadora faz parte da igreja, é médium. Há um horário fixo em que todos suspendem as atividades e deslocam-se até uma sala apropriada para “tomar passe”. Todos suspendem as atividades e dirigem até lá. Lá aguardam três médiuns que vão “dar os passes”. Isso dura poucos minutos e em seguida todos se dirigem novamente para a sala de aula. Algumas pessoas não são propriamente da religião, mas são poucas, entretanto também participam dessa atividade.

Mais tarde, uma das alunas começa a preparar um chá. Quando está pronto, todos se dirigem até a mesa onde está, servem-se, alguns ficam ali por uns minutos, outros pegam o chá e voltam para os seus lugares e enquanto tomam o chá continuam as atividades. A educadora, ao contrário, senta-se na mesa onde está servido o chá e toma ali, enquanto todos tomam o chá em copo, para ela é servido em uma xícara. Enquanto tomam o chá, conversam um pouco e vai chegando o final do período de aula, elas vão organizando os materiais e, aos poucos, se despedindo. Alguns saem um pouco mais cedo em virtude do movimento no ônibus, então para conseguir lugar no ônibus vão antes. Essa é uma preocupação, pois se o ônibus está cheio ninguém cede o lugar para que elas possam sentar. Quase todos já têm passe livre e salientam que depois disso é que conheceram Porto Alegre. Aparentemente apenas uma pessoa ainda paga passagem e diz que a partir do ano que vem, quando não pagar mais, vai andar por toda a cidade.

O fato de não pagar a passagem possivelmente é um fator que influencia a participação no curso todos os dias, já que apenas uma pessoa morra nas redondezas, os demais são de diferentes bairros e até de cidades da região metropolitana.

Embora todas as pessoas relatem que trabalharam durante toda a vida como domésticas ou cuidando da própria casa, depois de casadas, elas não expressam ter maiores dificuldades financeiras. Várias moram sozinhas e isso pode ser um indicador da participação

no grupo. Uma das mulheres já ingressou alfabetizada, estudou até a quarta série, mas por problemas emocionais ingressou no grupo para “se distrair”, pois passava muito tempo sozinha em casa. Várias frisam que acham que não vão aprender a ler e escrever, mas persistem no grupo.

Mesmo que muitos tenham na família pessoas com muitos anos de estudo, relatam que nunca houve incentivo por parte dos filhos para que fossem estudar e a procura pelo curso também ocorreu sem a colaboração da família.

Observação 1

(No início da aula todos fazem uma oração e, em seguida, a educadora explica a atividade do dia que será colorir o desenho de uma floresta copiado de um livro infantil. Após a educadora também esclarece que na aula anterior trabalharam com o mapa da cidade de Porto Alegre, identificando os bairros onde os alfabetizados moram.)

Pesquisadora: A senhora também vem há muitos anos aqui ou não?

Alfabetizanda J: Faz anos... Seis, sete anos

Pesquisadora: E a senhora já consegue ler e escrever?

Alfabetizanda J: Eu leio e escrevo

Pesquisadora: E a senhora ia na escola antes ou não?

Alfabetizanda J: Ia, mas eu leio só

Pesquisadora: E por que a senhora parou?

Alfabetizanda J: Pra trabalhar...

Pesquisadora: A senhora trabalhava no interior?

Alfabetizanda J: No interior... Depois trabalhava em sítio...

Pesquisadora: E faz muitos anos que a senhora mora em Porto Alegre... A senhora veio para Porto Alegre menina? Com o pai e a mãe?

Pesquisadora: A senhora continua trabalhando?

Alfabetizanda J: Sim, cuidar de casa, só em casa...

Pesquisadora: Como a senhora ficou sabendo que teria o curso?

Alfabetizanda J: A minha filha veio com a sogra dela...

Pesquisadora: Daí a senhora veio?

Alfabetizanda J: Daí falei com a professora

Pesquisadora: A senhora freqüentava o centro?

Alfabetizanda J: Não, eu não ia ali

Pesquisadora: A senhora já é aposentada ou não?

Alfabetizanda J: Não... Só ele

Pesquisadora: Só o seu marido?

Alfabetizanda J: Ele que sustenta...

Pesquisadora: A senhora não é aposentada, porque não tem idade ainda?

Alfabetizanda J: Não, porque eu sempre trabalhei

Pesquisadora: Seu marido ainda é vivo?

Alfabetizanda J: Sim, minha filha é dependente dele

Pesquisadora: A senhora consegue vir sempre?

Alfabetizanda J: Venho

Pesquisadora: A senhora tinha estudado antes?

Alfabetizanda K: Eu lembro de ir na escola, com sete e oito anos... Mas eu não fiquei, só minhas irmãs terminaram, e aí eu fui deixando

Pesquisadora: Então a senhora já sabia ler e escrever?

Alfabetizanda J: Sabia

Pesquisadora: A senhora conhecia o centro?

Alfabetizanda J: Sempre vinha no centro...

Pesquisadora: E a senhora mora sozinha agora?

Alfabetizanda J: Com meu filho

Pesquisadora: E é aqui perto?

Alfabetizanda J: Sim, ele se formou em direito agora

Pesquisadora: Tinha muitos irmãos?

Alfabetizanda J: Tinha

Pesquisadora: Daí a senhora tinha que cuidar de muitos irmãos?

Alfabetizanda J: Com as irmãs mais velhas tinha que ajudar minha mãe que trabalhava

Pesquisadora: Quando a senhora veio para cá, já veio casada?

Alfabetizanda J: Vim solteira

Pesquisadora: Quando chegou aqui começou a trabalhar?

Alfabetizanda J: Eu comecei a trabalhar em casa de família e já estou há trinta e seis anos...

Pesquisadora: Então, continua trabalhando?

Alfabetizanda J: Trabalho

Pesquisadora: E o que a senhora faz, cuida de criança?

Alfabetizanda J: Tudo, primeiro que criança não tem [na casa de família onde ela trabalha], há quatro anos a mais velha faleceu...

Pesquisadora: A senhora morava em casa ou no trabalho?

Alfabetizanda J: Morava no trabalho mesmo...

Pesquisadora: Então, a senhora não se casou?

Alfabetizanda J: Eu sou viúva

Pesquisadora: E teve filhos?

Alfabetizanda J: Não, meu marido não podia ter filhos

Pesquisadora: Nunca mais casou depois?

Alfabetizanda J: Não, nunca mais

Pesquisadora: Mas, a senhora sempre teve a vontade de estudar?

Alfabetizanda J: Sempre, era meu sonho aprender ler, ler uma palavra

Pesquisadora: A senhora não tinha aprendido bem?

Alfabetizanda J: Não, quando tinha uma palavra....

Pesquisadora: A senhora já tinha procurado algum outro curso?

Alfabetizanda J: Tinha, mas eram mais caros...

Pesquisadora: Então, a senhora procurou mas nunca chegou a fazer?

Alfabetizanda J: Nunca cheguei a fazer

Pesquisadora: E como a senhora ficou sabendo daqui?

Alfabetizanda J: A gente corre pra um e pra outro, então eu vim um dia aqui. Eu fui na Igreja Católica e eles pediam R\$ 15,00 por dia... Numa igreja em canoas... E não dava para pagar todos os dias

Pesquisadora: E para o trabalho, a senhora sentia falta de ler e escrever?

Alfabetizanda J: Sim, para ler um jornal...

Pesquisadora: Então, a senhora consegue reconhecer as letras?

Alfabetizanda J: Tudo, falta de...

Pesquisadora: E assim, para pegar ônibus como a senhora fazia, tinha que pedir ajuda?

Alfabetizanda J: Às vezes pedia, às vezes não. Tinha lugares que não conhecia... E eu pegava o endereço... Ponto de referência...

Pesquisadora: Como a senhora se sentia tendo que pedir ajuda para ler?

Alfabetizanda J: Tri mal, porque às vezes eles não dão, né... Além de ser pobre é burro...

Pesquisadora: E quando precisava ir no mercado fazer compra, pedia ajuda para alguém ou não?

Alfabetizanda J: Não...

- Pesquisadora:** A senhora conhece pelo rótulo as coisas?
- Alfabetizanda J:** Ahã...
- Pesquisadora:** E a senhora tinha ido alguma no...?
- Alfabetizanda K:** Não
- Pesquisadora:** A senhora morava em Porto Alegre ou morava no interior?
- Alfabetizanda K:** Gramado... Morava com os pais...
- Pesquisadora:** E a senhora sempre teve vontade de estudar?
- Alfabetizanda K:** Sempre
- Pesquisadora:** E depois a senhora casou jovem?
- Alfabetizanda K:** Casei com dezesseis anos
- Pesquisadora:** E já morava aqui em Porto Alegre ou não?
- Alfabetizanda K:** Sim
- Pesquisadora:** E a senhora trabalhava em casa... Em casa de família?
- Alfabetizanda K:** Em casa de família
- Pesquisadora:** Mesmo depois de casada?
- Alfabetizanda K:** Não
- Pesquisadora:** Depois que a senhora casou não?
- Alfabetizanda K:** Não
- Pesquisadora:** Por que a senhora não continuou trabalhando... Tinha que cuidar da casa?
- Alfabetizanda K:** Eu tive filhos
- Pesquisadora:** E como a senhora ficou sabendo das aulas aqui?
- Pesquisadora:** E a senhora tinha procurado em algum outro lugar ou não... E em casa a família incentivava?
- Alfabetizanda K:** Sim...
- Pesquisadora:** Faz dois anos que a senhora vem aqui?
- Alfabetizanda L:** Quando abriu, acho que uns três ou quatro anos...
- Pesquisadora:** Por que a senhora saiu?
- Alfabetizanda L:** Porque minha filha tinha que fazer a faculdade, e ela morava em Porto Alegre... Tivemos que socorrer... Ela dá aula também... E agora ela veio morar em Montenegro... Muitas vezes eu tenho que ir lá também.
- Pesquisadora:** A senhora tinha estudado antes ou não?
- Alfabetizanda L:** - Não
- Pesquisadora:** E por que a senhora nunca estudou?
- Alfabetizanda L:** Eu trabalhava, né e tinha filhos. Quando eu era pequena minha mãe não deixou
- Pesquisadora:** E a senhora casou cedo?
- Alfabetizanda L:** Com dezenove anos
- Pesquisadora:** E seu marido trabalhava e tinha que estudar ou não?
- Alfabetizanda L:** Ele trabalhava na imobiliária e ele era menor
- Pesquisadora:** E daí por que a senhora resolveu a voltar estudar?
- Alfabetizanda L:** Eu tenho que me virar sozinha, né, então vou aprender alguma coisa
- Pesquisadora:** A senhora disse que começou há três anos atrás?
- Alfabetizanda L:** Ah! nem me lembro
- Pesquisadora:** A senhora tinha aprendido a ler sozinha?
- Alfabetizanda L:** As letras eu entendo... Faço o maior esforço
- Pesquisadora:** E a senhora ficou sabendo daqui pelo centro espírita?
- Alfabetizanda L:** Não, eu tenho uma senhora, nós temos um grupo de terceira idade aí um dia ela nos falou que tinha aula aqui...
- Pesquisadora:** E ela faz aqui também?
- Alfabetizanda L:** Faz, hoje a gente tem reunião, nas segundas-feiras
- Pesquisadora:** A senhora sempre teve interesse que seus filhos estudassem?

Alfabetizanda L: A minha filha trabalhava com treze anos na minha cidade, trabalhava, né, depois ela conseguiu fazer faculdade e ela fez vestibular de brincadeira, ela tinha terminado a oitava série, no último dia de inscrição, né e aí ela foi fez e depois nem acreditou que tinha passado... Ninguém acreditava que ela tinha passado. Daí ela não parou, e agora no ano que vem ela vai fazer doutorado.

Pesquisadora: A senhora chegou a ir lá no Centro Vida?

Alfabetizanda L: Eu fui lá uma vez

Pesquisadora: Por que a senhora não gostou?

Alfabetizanda L: Na quarta-feira eu faço ginástica, minha ginástica é às 9h30min

Pesquisadora: A senhora trabalha fora ainda?

Alfabetizanda M: Não, em casa, a gente tem que fazer não adianta

Pesquisadora: O que a senhora gosta de fazer nas suas atividades?

Alfabetizanda M: Gosto de escrever

Pesquisadora: E ler?

Alfabetizanda M: Ler não muito...

Pesquisadora: A senhora morava no interior?

Alfabetizanda M: Morava no Rio Grande...

Pesquisadora: E você tinha que trabalhar?

Alfabetizanda M: Não

Pesquisadora: Era longe?

Alfabetizanda M: Era pertinho o colégio

Pesquisadora: A senhora teve filhos?

Alfabetizanda M: Tive dois

Pesquisadora: E a senhora colocou eles no colégio?

Alfabetizanda M: Sim

Pesquisadora: E a senhora tinha vontade de aprender?

Alfabetizanda M: Sim, bah! eu tinha vontade de aprender ler...

Pesquisadora: E quando a senhora ficou maior?

Alfabetizanda M: Eu tinha que trabalhar

Pesquisadora: E a senhora veio nova para Porto Alegre nova?

Alfabetizanda M: Vim com meu irmão... Nem me lembro, em sessenta e quatro...

Pesquisadora: Em que momentos a senhora sentiu falta de ler e escrever?

Alfabetizanda M: Ir numa loja fazer uma ficha, tem que fazer, né...

Pesquisadora: E como a senhora se sente?

Alfabetizanda M: Eu leio, vou no supermercado, eu aprendi aqui, né...

Pesquisadora: E há quanto tempo a senhora vem aqui?

Alfabetizanda M: Desde janeiro...

Pesquisadora: E a senhora ficou sabendo pelo centro?

Alfabetizanda M: É...

Pesquisadora: E a senhora procurava alguém para ajudar?

Alfabetizanda M: Trabalhava em casa de família

Pesquisadora: E o senhor faz tempo que vem aqui assistir as aulas?

Alfabetizando N: Oito anos

Pesquisadora: E o senhor tinha ido em alguma outra?

Alfabetizando N: Colégio ali perto... Eu estudo em casa de noite

Pesquisadora: Só fica estudando de noite?

Alfabetizando N: Eu estudo de noite, eu digo para ela que eu estudo...

Diário de campo: Turma 5 – Convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre

A turma localiza-se na Vila Nossa Senhora Aparecida, no bairro Sarandi. As aulas acontecem em uma sala na sede do Centro Social, um espaço comunitário onde funciona também uma creche comunitária. Essas ações estão vinculadas a uma cooperativa de costureiras que fica ali perto – Univens. Não há um vínculo formal com a Univens, mas esse centro é fruto da iniciativa de algumas cooperadas, sobretudo a presidente da cooperativa que é uma líder comunitária.

A turma de alfabetização faz parte do convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e iniciou do mês de outubro, mesmo sem que a prefeitura iniciasse a vigência do convênio. Inicialmente a educadora desenvolve trabalho voluntário. A educadora é formada em pedagogia empresarial e é a primeira vez que atua como alfabetizadora.

Ao chegar na turma, encontro vários alfabetizando e alfabetizadas sentados e algumas pessoas conversando com a educadora. É possível identificar que são futuros alunos que foram se inscrever para as aulas. O ambiente é amplo e agradável, os estudantes estão sentados individualmente e no modelo tradicional de sala de aula. A educadora aos poucos vai escrevendo algumas “palavras soltas” em um pequeno quadro e os educandos copiam.

Aos poucos, vou aproximando-me dos alfabetizando e conversando. A primeira característica que chama atenção é a presença de estudantes jovens e homens. Isso pode estar vinculado ao fato da turma funcionar à noite. As trajetórias de vida não divergem das encontradas em outras turmas de alfabetização. Fica evidente, nas conversas, o anseio em estudar para conseguir melhores oportunidades na vida. Há uma valorização muito forte do estudo e um arrependimento por não ter realizado isso na idade adequada. Nessa turma oscilam o anseio dos mais jovens por oportunidades melhores na vida e dos idosos como uma ocupação e um desejo de realizar algumas atividades como ler a bíblia, cantar no coral da igreja, ler e escrever receitas, ter mais facilidade para pegar ônibus. Quase todos os presentes já tiveram experiências escolares, alguns apenas com alfabetização outros já com alguns anos estudo. Muitos já tinham retomado os estudos, mas interromperam porque terminou do qual participavam (Mova) ou foi extinta a modalidade de EJA na escola mais próxima. Mas, também é possível observar que há receio quanto à escola, pois não atende as suas necessidades. Chama a atenção em um dos depoimentos de um homem que já havia estudado até a terceira série de estar ali não só para decifrar as letras, mas para compreender aquilo que lê o que, segundo diz, não aprendeu no tempo em que esteve na escola.

O fato de ali funcionar a creche é decisivo na presença da maioria dos estudantes, pois eles ingressaram na turma por ter seus filhos ali. Também é interessante o fato de boa parte da turma ter algum parentesco. Há um casal de meia idade, alguns irmãos e cunhados, todos estudando juntos.

Observação 1**Alfabetizanda R: 26 anos**

Estudou até 2003 na escola, mas parou por causa do nascimento da filha e porque sua mãe não quis mais cuidar da menina. Mora com a mãe, a filha, o padrasto e dois irmãos. Ela tem problema de saúde. Antes havia estudado até a 3ª série, mas engravidou e, segundo diz, o colégio não permitiu mais que ela frequentasse. Depois voltou a estudar no Mova. A filha agora tem oito anos e está na escola.

Voltou a estudar pelo incentivo de uma prima e da ex-professora (Mova). No início teve receio porque as aulas são à noite, isso gera medo, e também a mãe poderia não permitir, mas a mãe também incentivou. Na escola a mãe não deixava porque era à noite.

Acha importante estudar porque quer ter um futuro melhor para si e para sua filha. Ali quer aprender a ler, escrever, ler melhor do que está lendo. Sente falta porque, como disse, não

sabe ler a lista das comprar para ir ao mercado. Às vezes, alguém pede que ela faça isso e não consegue entender tudo, então as pessoas dizem que ela não sabe ler. Ela afirma que “quer crescer” e a tia a incentivou dizendo “vai, que tu consegue”. Quer tentar entrar na EJA depois que terminar o curso de alfabetização. Ela identifica as aulas como um “lugar legal”, se sente segura ali, a professora é calma, conversa. Faz pouco tempo que está ali, portanto não tem muita relação com o grupo. É evidente nas suas falas questões como o incentivo para estar ali e o medo/segurança.

Alfabetizanda R: 57 anos

Quando criança, aos doze anos, quis ir à escola, mas a mãe não queria permitir que fosse à escola, porque considerava vergonhoso freqüentar a escola com aquela idade. Mas, após insistência obteve a permissão para ir e freqüentou até a 3ª série, quando parou para trabalhar como empregada doméstica, depois casou e vieram os filhos. O marido não era favorável que estudasse. Agora é viúva e não precisa mais trabalhar, embora eventualmente trabalhe como diarista. Já na vida adulta, morando em Porto Alegre, ingressou em uma turma de EJA no bairro, mas não prosseguir por não ser muito próxima a sua casa e as aulas acontecem à noite. Tem interesse em aprender a ler mais rápido para identificar melhor o ônibus, também para ler receitas. Afirma gostar das aulas pela forma como a educadora trabalha e se, após se alfabetizar, conseguir outra escola próxima pretende continuar estudando.

Alfabetizanda S: 36 anos

Estudou na infância até a 3ª série, depois começou a trabalhar como doméstica. Continuava tendo vontade de estudar, mas não tinha coragem em virtude dos compromissos com a família. Agora todos os filhos estão na escola e ela só trabalha em casa. Retornou à escola, mas depois foi extinta a modalidade EJA. Quer aprender a ler melhor para conseguir um emprego, assinar o nome. Expressa ter muita vergonha em relação aos que sabe ler e também não assina o nome. Sem diferenças ao conversar com os alfabetizados. Aparece um sentimento de pesar por não ter estudado e enfatiza a importância da educação dos filhos.

Alfabetizanda S: 28 anos

Quando criança não estudou porque não tinha endereço fixo, seu pai viajava muito e a família precisava acompanhá-lo. Depois de adulta ingressou duas vezes na escola, mas quando terminou a modalidade EJA da escola interrompeu os estudos. Passou a sentir necessidade de estudar para pegar ônibus e sente-se como um pessoa que “não vale nada”, nem teria porque sair na rua. Hoje é casada, tem três filhos e quer ser alguém na vida, melhor do que ela é, pretende arrumar um emprego. Pretende continuar na EJA, mas gosta da turma de alfabetização porque tem mais atenção, são poucos alunos.

Alfabetizanda T: 48 anos

É a primeira vez que estuda, quando criança morava no interior e era muito pobre, levou uma vida “muito sofrida”. Agora depois de adulta e viúva, sentiu-se incentivada a estudar pela televisão e pela igreja que freqüenta. Sente vergonha na igreja porque faz parte do coral, mas não consegue ler os cantos e nem mesmo a bíblia. Quer aprender para poder participar mais na igreja.

Alfabetizando U: 37 anos

Pesquisadora: O senhor começou aqui agora há poucos dias quando começaram as aulas?

Alfabetizando U: Foi

Pesquisadora: E o senhor já sabe ler e escrever ou é a primeira vez que estuda?

Alfabetizando U: Sim, eu cursei até a terceira série e tinha parado, né.

Pesquisadora: Isso quando o senhor era criança?

Alfabetizando U: Sim

Pesquisadora: E o senhor mora aqui perto mesmo?

Alfabetizando U: Moro, moro aqui

Pesquisadora: Por que o senhor resolveu voltar a estudar?

Alfabetizando U: Pra melhorar um pouco, a pessoa perde a prática de escrever, de fazer contas, é necessário, hoje em dia a pessoa tem que ter estudo, pra qualquer emprego hoje em dia, se não sabe ler e escrever não consegue, fazer conta, essas coisa, é necessário

Pesquisadora: O senhor está trabalhando agora?

Alfabetizando U: Agora eu to parado

Pesquisadora: Com o que o senhor costuma trabalhar?

Alfabetizando U: Eu era operador de máquinas aqui em Porto Alegre

Pesquisadora: O senhor está gostando aqui das aulas?

Alfabetizando U: To, é importante esse trabalho aqui, a escrever, a escrita, leitura até domino um pouco, mas escrever...

Pesquisadora: E como o senhor ficou sabendo que tinham essas aulas aqui?

Alfabetizando U: É que eu tenho meus filhos que ficam na creche. A minha esposa também tá aqui e eu quero me aperfeiçoar um pouco

Pesquisadora: O senhor já tinha procurado alguma outra vez?

Alfabetizando U: Eu tinha tentado estudar no Ildo, mas por causa do horário do serviço que eu tava trabalhando não dava, era meio puxado, tinha que copia muita coisa e passa no quadro, aí tem que esperar e bastante gente nas turmas.

Pesquisadora: O senhor freqüentou por muito tempo lá?

Alfabetizando U: Dois meses só. Aqui é mais calmo, é mais detalhada a explicação, mais simples de pega, especifica as letra tudo certinho

Pesquisadora: E o senhor pretende continuar bastante tempo aqui?

Alfabetizando U: Eu quero fica até termina o curso

Pesquisadora: O senhor pretende voltar para escola e continuar ou é suficiente ou que aprender aqui?

Alfabetizando U: Quero ver se termino pelo menos o primeiro grau

Pesquisadora: Por que o senhor quer terminar o primeiro grau?

Alfabetizando U: Porque eu acho que sem estudo a pessoa não progride, não vai pra frente, fica parado. Eu pretendo estudar mais, é que eu perdi um tempo de estuda

Pesquisadora: E por que o senhor não estudou, ou melhor, parou de estudar na terceira série?

Alfabetizando U: Criança! Acha que é tudo fácil, não sabe o que vai encontrar na frente, só quer brincar... brincadeira e logo eu comecei a trabalhar e parei de estuda

Pesquisadora: Ah, não foi, num primeiro momento, pela necessidade de trabalhar?

Alfabetizando U: Sim, foi porque eu não dava valor, queria era brinca, daí comecei a trabalha, queria era dinheiro, estudo não... Agora a pessoa vê que não era certo

Pesquisadora: No início, quando começou a trabalhar, o senhor não sentia essa necessidade de ter estudo?

Alfabetizando U: É, não tinha profissão, não tinha exigência, agora as profissão exige o ensino, pra trabalha pra ganha um pouquinho mais, né... Não vai ficar toda vida trabalhando de ajudante

Pesquisadora: Então, o senhor tem essa expectativa de concluir o curso e conseguir algo melhor?

Alfabetizando U: Sim, a expectativa é essa, porque agora eles tão exigindo o ensino

Pesquisadora: E o senhor quer procurar o emprego em que área?

Alfabetizando U: Eu parei um pouco, to esperando um tempo pra ver se melhora na minha área mesmo

Pesquisadora: E o senhor acha que é por falta de estudo que é mais difícil de conseguir trabalho?

Alfabetizando U: Um pouco é, porque exige mais estudo porque eu trabalho com maquinário e tem os manual, tem que saber decifrar

Pesquisadora: O senhor sentia dificuldade por não saber ler esses manuais?

Alfabetizando U: A pessoa até lê alguma coisa, mas só lê e não entende, a gente sente falta, lê consegue, agora entende é complicado e se pego um maquinário que leio o manual errado aí é que tá, né... Faz falta o estudo, né... Abrir a mente, entende perfeitamente, guarda na cabeça

Pesquisadora: O senhor tem quantos filhos?

Alfabetizando U: Eu tenho cinco, ficam aqui e a mais nova não. Três mais que mora com a mãe

Pesquisadora: O senhor está tendo esse cuidado de mantê-los na escola?

Alfabetizando U: AH, sim... O que eu passei eles não podem passar, porque pra mim, por falta de estudo passei dificuldade, trabalhei em serviço pesado por não ter estudo.

Pesquisadora: Quantos anos o senhor tem?

Alfabetizando U: Eu tenho 37.