

ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

**TRABALHO, ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL:
TRAJETÓRIA DE MIGRANTES INSERIDOS NA COMUNIDADE DO
AREIÃO – GUARUJÁ / SP.**

Mestrado em Educação

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Santos
2008

ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

**TRABALHO, ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL:
TRAJETÓRIA DE MIGRANTES INSERIDOS NA COMUNIDADE DO
AREIÃO – GUARUJÁ / SP.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Orientadora: Profa. Nereide Saviani.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
Santos
2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SibiU

C118t Cacemiro, Zulmira Ferreira de Jesus

Trabalho, alfabetização e inclusão social: trajetória de migrantes inseridos na comunidade do Areião – Guarujá / SP: [s.n.] 2008.
158 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Cacemiro, Zulmira Ferreira de Jesus II. Título.

CDU 37(043.3)

Pesquisa financiada por:
Governo do Estado de São Paulo / Secretaria Estadual de Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação (ou tese) por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/ ___/ _____

Assinatura: _____

A canoa

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as
pessoas de um lado para o outro.

Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de
falar muito, o advogado perguntou ao barqueiro.

Companheiro, você entende de leis?

Não, respondeu o barqueiro.

E o advogado compadecido: É uma pena, você perdeu metade da vida.

A professora, muito social, entra na conversa:

Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?

Também não, respondeu o barqueiro.

Que pena! – Condói-se a mestra – Você perdeu metade da sua vida!

Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro preocupado pergunta:

Vocês sabem nadar?

Não! Responderam eles rapidamente.

Então é uma pena! – Concluiu o barqueiro – Vocês perderam toda a vida!

Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes.

PAULO FREIRE

Dedicatória

Aos migrantes, integrantes da experiência de alfabetização “não-escolar”, que, de forma singular e autônoma, assumiram a voz de tantos outros migrantes brasileiros que não tiveram acesso à escolarização; marcados pela exclusão social e presos às condições, relações humanas e sociais que lhes foram dadas, como afirma Scaff (1982), resultado das atividades das gerações precedentes; mas que por suas manifestações, revelaram a postura de luta contra as injustiças, e assim, contribuíram para repensar e reinventar outro caminho mais concordante com suas realidades sociais.

Aos educadores alfabetizadores de adultos, que, com sensibilidade, têm se desvencilhado de todo tipo de preconceito. E, se apoiando nas experiências dos educandos, assumem a postura de verdadeiros guias, com um comportamento acolhedor e autoridade pedagógica, elementos fundamentais à apropriação do conhecimento da leitura e da escrita de tantos migrantes brasileiros que não tiveram acesso à escola.

Agradecimentos

Vasculhando minhas anotações pessoais, encontrei meu caderno de orações, nele estão registradas várias orações de petições, agradecimento, pedidos de perdão, louvores, enfim, o registro dos meus diálogos com Deus. Em especial, encontrei um pedido muito significativo escrito assim: “Peço, Senhor, a graça de continuar estudando. Meu sonho é iniciar o curso de Mestrado daqui a cinco anos, muito obrigada Senhor, por ter escutado minha prece”. Sabe quando fiz está oração? No início do ano de 2001 e eu já tinha esquecido, mas Ele não, pois atendeu meu pedido exatamente em cinco anos.

Em 2006, ingressei no Programa de Mestrado da UNISANTOS. Caso não tivesse encontrado as minhas anotações, certamente não poderia agradecer assim: “Obrigada Senhor, por escutar as minhas preces e que eu possa contribuir com frutos de justiça frente a uma sociedade dividida por inúmeras discórdias; assumindo e querendo ser “sal e luz” no mundo, te agradeço por ter escutado minha prece!

Não posso deixar de registrar o agradecimento a várias pessoas que passaram ou que caminham ao meu lado e que tornaram possível a conclusão deste trabalho:

Ao meu esposo dedicado, que de forma belíssima, assumiu, ainda mais, os afazeres do nosso cotidiano, o trato com nossos filhos e tantas outras coisas; promovendo as condições para o término deste trabalho.

Aos meus filhos, Raquel e Pedro, que enchem meu coração de esperança e de amor, elementos tão necessários para continuar na luta por um convívio social mais justo e respeitador das diferenças.

Aos familiares e aos amigos que incentivaram e que se fizeram presentes, incentivando, oferecendo luz com diversos tipos de ajuda.

Aos meus alunos da alfabetização de adultos, que tanto se assemelham aos meus pais na condição de migrantes, e que foram a base fundamental à discussão existencial tratada neste trabalho.

À professora Dra. Nereide Saviani, orientadora, pelas observações assertivas que, concisamente, pontuou e norteou para dar significado especial e favorável à luta por uma melhor educação escolar e pública.

Ao Professor Dr. Jefferson Ildefonso, que me ajudou a dar os primeiros saltos qualitativos nesta pesquisa e, com sua preciosa orientação, contribuiu à minha formação acadêmica e profissional como pesquisadora da educação.

À Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani e à Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira com observações assertivas e enriquecedoras, na banca de qualificação, que contribuíram com o aprofundamento desta produção científica.

À Kátia, amiga de infância e sempre constante, inclusive na apreciação textual deste trabalho. A minha irmã, Celina, e minha sobrinha Semira, pela ajuda preciosa na formatação e impressão final.

RESUMO

CACEMIRO, Zulmira F. de Jesus. **Trabalho, Alfabetização e Inclusão Social: trajetória de migrantes inseridos na comunidade do Areião – Guarujá / SP.** Santos. UNISANTOS, 2008 (Dissertação de Mestrado)

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cujo objeto é a condição de sujeitos que freqüentam a alfabetização “não-escolar” dentro de uma comunidade de migrantes numa favela do município de Guarujá - SP. A realidade social desses sujeitos revela aspectos da produção da vida material, determinada por condições sociais, políticas e espirituais, que inibem a apropriação dos elementos culturais socialmente elaborados. A partir dos relatos dos migrantes sobre as vicissitudes do acesso e do não acesso à escolarização e de sua visão sobre as possibilidades de apropriação da leitura e da escrita, procura-se verificar, em contrapartida, se uma organização educativa não convencionalmente escolar, inserida no próprio espaço do sujeito, marcada por rupturas com os critérios rígidos do ensino formal, pode ser uma forma de inclusão social. Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa situa-se no âmbito da história oral, consistindo na coleta de relatos da trajetória de vida dos educandos. Foram levantados depoimentos de 11 alunos dentre os 25 do grupo. Centrados na contradição entre o desejo de ler e escrever e suas reais experiências de fracasso (seja pela contingência de abandonar a escola, seja por sequer ter tido acesso a ela), os depoimentos, colhidos durante as atividades da alfabetização, deixaram aparecer situações reais de vida e de trabalho desses sujeitos. Os relatos são sistematizados a partir das categorias sobrevivência, trabalho e aprendizagem e analisados à luz de perspectivas críticas da Educação e suas relações com as transformações sociais. A utilização do grupo focal foi uma rica oportunidade para captar conceitos, crenças, sentimentos, atitudes, experiências e reações quanto às categorias levantadas. Espera-se que esta pesquisa descortine novas formas de alfabetização mais concordantes com a realidade da grande maioria de Jovens e Adultos excluídos da leitura e escrita. O trabalho vincula-se ao Projeto de Pesquisa *Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista*, coordenado pela Orientadora, Professora Doutora Nereide Saviani.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos; Experiência Educacional “não-escolar”; Trabalho e Educação; Trajetória de Migrantes; Inclusão Social.

ABSTRACT

CACEMIRO, Zulmira F. de Jesus. "NON SCHOLASTIC ALPHABETIZING PROCESS OF MIGRANT PEOPLE WHO ARE INSERTED IN AREIÃO VILLAGE: A WAY TO A SOCIAL INCLUSION"

This is about a research that considers the "quality" aspect, which object is the condition of people who are inserted in a "out of school" alphabetizing process that happens in a community, inside a slum in Guarujá - SP. The social condition of these people shows us all sort of aspects of their material, political, social and spiritual life that cause and put them in the condition of "no reader and no writer" ones. Taking as "start point" the reports of these people about all the difficulties in having access to the regular school and considering their points of view about the possibility of getting reading and writing ability, this research tries to verify, on the other hand, if a non conventional school, an informal scholastic organization, in these people own space and breaking all the rigid rules of formal school education is able to include these people in the society. About the methodological aspect, this research is in the oral history field, observing and taking into consideration the oral reports of these students lives. About 11 student's reports are being considered in a 25 students universe. A contradiction between the desire of reading and writing and their real experiences of failure in getting these abilities (for the reason of abandoning the school or for not having even had access to school) that appears in the reports shows us many real situations of life and work of these people. The systematization of these reports is realized taking into consideration the aspects: Surviving, work and learning process and studying the local group of students was a rich opportunity to assimilate conceptions, beliefs, feelings, attitudes, experiences and reactions about these people. Verifying, taking these people points of view, what is the degree of importance they give to the school as a factor of stimulation or repressing to the necessity of getting reading and writing ability, it was used a theorist reference, taking into consideration the critique perspective of education and its relations with the social transformations. This research is supposed to open a new way of alphabetizing process much more coherent with the reality of most of young people and adults that are excluded from this getting reading and writing ability process. This work is linked to the Project of the research *Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista (Program and Valuation in Educational Institutions in SantosCity and Surrounding Cities)*, co-ordinated by the advisor, Female Professor, Ph.D., Nereide Saviani.

Key- Words: Alphabetization of Young and Adult People; "Non Scholastic" Educational Experience; Work and Education; Trajectory of Migrant People; Social Inclusion

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1- A escolaridade da população da Vila do Areião, Sossego e Vila Rã.....	38.
Tabela 2- Relação de migrantes e seus dados identificadores.....	42.
Gráfico 1- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais -2000. Estado de São Paulo, Região de Governo e município de Guarujá.....	18.

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Foto 1: Vista da praia mais próxima da Vila do Areião, conhecida pelo nome de Tortuga.....	19.
Foto 2: Pôster exposto no canteiro de obras.....	20.
Foto 3: Vista aérea das Vilas Areião, Rã e Sossego. 16 de maio a 15 de junho de 2000.	38
Foto 4: Vista aérea das vilas do Areião, Rã e Sossego após a alteração urbanística da localidade.....	39.
Foto 5 - O barracão, local dos encontros-aulas da alfabetização não-escolar.....	40.
Figura 1: Mapa do município de Guarujá: Assentamentos subnormais.....	35.
Figura 2: Engrenagens de um relógio.....	98.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

EJA : Educação de Jovens e Adultos

IBGE : Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico

PHB/BID:Projeto Habitar Brasil/Banco Interamericano de Desenvolvimento-

PMG: Prefeitura Municipal de Guarujá

SEADE- Fundação do Sistema Estadual da Análise de Dados do Estado de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13.

CAPÍTULO 1. A CONDIÇÃO DE MIGRANTES NÃO ALFABETIZADOS

1. Domingos e um pouco da sua história: condição similar à de outras mulheres e homens migrantes não-alfabetizados.....29.
2. Vila do Areião: comunidade de migrantes na cidade de Guarujá / SP32.
3. Migrantes em processo de alfabetização: “obstáculo intransponível”?.....41.
4. O surgimento da Vila do Areião: marcas da globalização sob a égide da política neoliberal52.

CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO NA VILA DO AREIÃO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA “NÃO CONVENCIONALMENTE ESCOLAR”

- 1 - Uma experiência educativa inserida numa comunidade.....59.
- 2 - Algumas vivências de alfabetização.....68.
- 3 - A escola sob a ótica do migrante.....74.

CAPÍTULO 3- CIRCUITO PERVERSO: SOBREVIVÊNCIA, TRABALHO E ESTUDO.

- 1 - O diálogo entre educadora e os educandos78.
- 2 - Circuito Perverso: sobreviver, trabalhar e o desejo aprender ler e escrever.....97.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101.

REFERÊNCIAS.....118.

ANEXOS.....126.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, esta pesquisa esteve muito mais ligada a um trabalho pedagógico e intuitivo de uma professora alfabetizadora envolvida com migrantes não alfabetizados do que propriamente a uma investigação intelectual, contudo, sem as percepções e ações iniciais, não seria possível afinar o trabalho teórico e espiritual. A prática pedagógica e a pesquisa exigiram um constante confronto entre a ação e a reflexão; no entanto, é justamente, por estar entre fronteiras, que este trabalho adquiriu riqueza e vida. Acredito que um trabalho intelectual, mergulhado num ambiente de alunos trabalhadores, como foi o caso desta pesquisa, pode propiciar as articulações entre o pensar, o sentir e o agir de uma forma mais concordante com as necessidades das massas, favorecendo e contribuindo, de fato, com a concretude da realidade dos grupos de sujeitos que mais precisam da inclusão social.

As primeiras percepções, mais intuitivas do que intelectuais, do objeto da pesquisa – ou seja, a condição real de migrantes não-alfabetizados que, embora residissem há vários anos na cidade de Guarujá, e outros, com tempo menor de moradia no mesmo município, mas que em ambos os casos, nunca haviam freqüentado a escola ou dela tinham se evadido – sinalizaram, desde o início, a problemática central desta dissertação. É importante destacar que a questão aqui apresentada passou a existir pela inserção da prática pedagógica na Vila do Areião, periferia da cidade do Guarujá, onde desde março de 2003, tiveram início as aulas de alfabetização de jovens e adultos, em ambiente não convencionalmente escolar¹.

A minha carreira como professora sempre esteve ligada ao trabalho pedagógico das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, onde atuo desde 1986. É

¹ Neste trabalho a experiência dita como “não-escolar” está sendo utilizada porque aconteceu fora do prédio institucionalizado como escolar e pode fazer os ajustes com as condições de vida dos migrantes. O recurso às aspas se dá para situá-la como experiência não convencionalmente escolar. Não se trata, portanto, de uma visão espontaneísta do processo pedagógico, sem regularidades e sem acompanhamento, mas, sim, que são buscadas formas menos burocratizadas que as predominantes nas redes escolares, com suas grades e seus ritos.

em função desta atuação que, desde 1992, tenho buscado o aperfeiçoamento teórico sobre a proposta pedagógica socioconstrutivista para oportunizar aos alunos a aquisição da leitura e da escrita. Mas, honestamente, posso concluir que minhas percepções permanecem tolhidas à elaboração de uma reflexão crítica sobre os aspectos excludentes relativos à condição dos alunos que, sequer, tiveram o acesso à escola. Mesmo com a experiência de mais de vinte anos de trabalho pedagógico, dentro da escola pública, onde vivenciei a condição de alunos mais carentes, cuja barreira social contribuía significativamente para a evasão ou a baixa frequência escolar, mesmo assim, não havia elaborado uma reflexão sobre as possíveis mudanças dos moldes rígidos e fechados da escola que inibem ou excluem os mais pobres.

Entendo que a vivência, dentro da escola, mesmo sendo uma instituição pública – que deveria dar condições de acesso àqueles que dela mais precisam – na verdade impõe uma rotina que, como numa máquina que não pode parar, coloca algumas barreiras às possíveis articulações, principalmente, as questões ligadas à frequência, ao tempo, aos ritos e às normas da instituição escolar. Os alunos que apresentam impedimentos ligados à inflexibilidade de horários, dificilmente podem se ajustar ao sistema escolar e, com isso, são arrastados impiedosamente para fora. O trabalho escolar, dentro da instituição convencionalmente moldada, estando ou não próxima às áreas mais pobres, de fato estabelece alguns muros de separação entre a realidade social e a aprendizagem.

No entanto, somente no atendimento dos alunos adultos na comunidade do Areião, num espaço social bem diferente da escola das séries iniciais do ensino regular, é que pude ficar inquieta quanto ao compromisso político pedagógico da alfabetização; no caso deste trabalho, face aos reais impedimentos à alfabetização de jovens e adultos. Os migrantes pesquisados, alguns já haviam frequentado uma instituição escolar e dela se evadido, outros nunca haviam frequentado uma escola por diversos motivos. E são essas pessoas, com essa realidade de evasão ou de nunca terem frequentado a escola, que fazem parte dessa investigação. As marcas dessas diferentes situações e seus motivos constituem algo extremamente relevante para ser pesquisado.

A alfabetização ocorre num canteiro de obras, em um barracão, o mesmo espaço que, em outro período, é utilizado pelo Projeto HABITAR BRASIL² pelos responsáveis das construções, como um setor administrativo de obras em andamento. No final da tarde, a partir das dezessete horas, o espaço é utilizado para a alfabetização; portanto, não se trata de uma sala de aula convencional. Nestas condições de trabalho educativo, afastada da realidade estruturada e fechada da organização escolar, mas em contrapartida próxima a uma realidade de pessoas não alfabetizadas inseridas dentro de uma comunidade é que pude elaborar uma reflexão pessoal sobre a minha formação profissional.

Pude constatar que minha formação profissional foi, de forma acentuada, ligada por uma dupla preocupação. A central se referia à teoria da psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1987), ou seja, a proposta pedagógica e o processo que favorecessem a apropriação da leitura e da escrita, portanto ligada à competência técnica. Atrelada à primeira, havia uma segunda preocupação relacionada com a aplicação do conhecimento teórico. Assim, a interação se limitava entre os alunos não alfabetizados e o processo de apropriação da leitura e da escrita. Assumindo assim, com maior relevância, o reconhecimento das hipóteses dos alunos sobre a escrita e as possíveis intervenções pedagógicas, ou seja, suas idéias e suas suposições, entretanto, de certa forma, divorciada das questões ligadas aos problemas sociais. Assim, a marca essencial da minha formação estava ligada às teorias, aos métodos e aos procedimentos didáticos que facilitassem a aprendizagem da leitura e da escrita; minha responsabilidade profissional era mediar entre os dois pólos: o meu embasamento teórico e a aprendizagem dos alunos. Na medida em que tinha contato com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, dentro da escola pública, somada a leitura teórica sobre a alfabetização, podia mediar e ajustar os procedimentos didáticos, contudo, era uma formação divorciada das realidades e das mazelas sociais que marcam e materializam as verdadeiras causas da exclusão escolar.

² No ano de 2000 foram iniciados o Projeto Integrado de Reurbanização da Vila Rã, o Projeto Sossego e o Projeto Areião, de acordo com as diretrizes do Programa Habitar Brasil, cujos recursos foram financiados pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Guarujá foi uma das trinta cidades escolhidas pela Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades para a implantação desse Projeto. O Projeto Habitar Brasil, focado na reestruturação urbana, busca tirar pessoas de domicílios precários e que tenham uma renda de até três salários mínimos, para a concessão da posse, e, sem escritura oficial, é concedida uma moradia, levando assim à organização do bairro.

Quando comecei a atuar na ação educativa de alfabetização inserida na Vila do Areião, uma comunidade formada na maioria por migrantes, e, vendo a realidade de luta dos alunos para freqüentar as aulas, tive, neste contexto, que repensar e verificar quais os caminhos que seriam mais respeitadores para estes sujeitos que nunca puderam freqüentar uma escola regular. Alguns deles até fizeram parte dela, mas optaram pelo trabalho por questões óbvias, de sobrevivência.

Pude entender que minha atuação dentro da escola sofria limitações relativas a certo conjunto de exigências burocrático-administrativas, com moldes rígidos e inflexíveis quanto à organização do tempo e do espaço e às possibilidades de diversificação de atividades. Mesmo assim, posso afirmar que sempre tive um compromisso pedagógico e político no trato da alfabetização de crianças na escola pública, chegando a atingir bons resultados. No entanto, no contato com a alfabetização de jovens e adultos migrantes, o problema que se levanta é que as limitações do burocratismo dificilmente são contornáveis. Potencializam-se os efeitos da rigidez quanto ao tempo, ao espaço, às atividades, e a escola fica impedida, pelo seu próprio arcabouço burocrático, de constituir-se num espaço de inclusão social.

Na experiência de alfabetização desenvolvida dentro da própria comunidade, com a possibilidade de organização do tempo e do espaço de acordo com as condições e necessidades dos migrantes, pude constatar alguns aspectos da realidade de suas vidas em relação à escolarização, pois esses sujeitos permaneciam marginalizados ao acesso à escola, cujos impedimentos estavam ligados a questões sociais. Verificando assim, que a escola não tem dado conta de superar esta situação e os migrantes, presos às amarras da concretude real e social de suas vidas, permanecem distanciados do acesso a uma educação de qualidade (no sentido social). Impulsionada por essas inquietações e, partindo dessa concretude, onde a condição de alunos trabalhadores não coaduna com os modelos rígidos ou transitórios oferecidos pelos programas de alfabetização, passei, então, a registrar as reflexões sobre minha prática pedagógica, as impressões sobre as condições dos educandos, meus diálogos com eles e deles entre si, os depoimentos sobre sua trajetória de vida e vicissitudes da busca pela alfabetização. Assim, minha prática pedagógica constituiu-se em espaço para a realização da pesquisa aqui apresentada.

A alfabetização inserida na comunidade da Vila do Areião é formada essencialmente por alunos migrantes do nordeste, sendo que, em menor escala, há migrantes do sudeste e do sul, em especial dos estados de Minas Gerais e Paraná. É importante pontuar outra marca que dá um significado especial a esta pesquisa, porque pude também relacioná-la a alguns aspectos da minha realidade familiar, criando vínculos afetivos com a pesquisa, sendo eu mesma filha de nordestinos que migraram para o Guarujá na década de 1960. Eram também eles, desapropriados da leitura e da escrita, pois, meu pai aprendeu a ler sozinho e minha mãe aprendeu somente aos sessenta anos de idade, em grupos de igreja; assim, a aprendizagem que foi possível para eles, ocorreu fora da escola.

Pude relacionar a situação destes alunos à minha realidade familiar, criando vínculos afetivos com a pesquisa, porque sou filha de nordestinos que migraram para o Guarujá na década de 1960. Eram eles também, desapropriados do direito de saber ler e escrever. Meu pai aprendeu sozinho e minha mãe, aos sessenta anos de idade, em grupos de igreja, portanto, ambos não tiveram acesso à escolarização pública.

O local onde ocorreu a experiência de alfabetização dos migrantes pesquisados foi a Vila do Areião. Nesta Introdução, são apresentados apenas alguns elementos identificadores desta comunidade, cujas condições sociais abordarei com mais detalhes no primeiro capítulo.

A ocupação desta localidade ocorreu de forma desordenada, sem cuidados públicos. Tratava-se de uma área desprovida dos padrões básicos para a habitação, como a ausência de um sistema de esgoto, a inadequação do abastecimento de água, entre outras deficiências estruturais básicas. Tratava-se de uma ocupação subnormal com precárias condições habitacionais. O aumento do número de participantes desta comunidade foi favorecido pela migração. A Vila do Areião era uma favela sem traçados de ruas, mas apenas vielas e os barracos eram aglutinados e construídos aleatoriamente. O nome Areião foi dado pelos primeiros moradores, porque havia um grande banco de areia que funcionava como referência da área. Segundo relatos dos moradores, aos poucos foram chegando migrantes do nordeste e, em menor escala, de outras regiões brasileiras, além de moradores procedentes do próprio município, de áreas desapropriadas, ou remanejadas (como foi o caso do Morro da Glória, onde havia

a ameaça de deslizamentos e de deslocamento de uma grande pedra – fato que ocorreu no município em 1965).

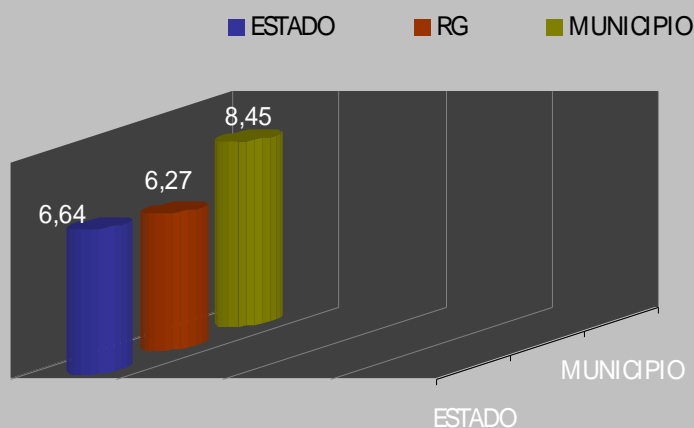
A Vila do Areião situa-se no município de Guarujá, cuja população atual, segundo os dados estatísticos do SEADE (Fundação do Sistema Estadual da Análise de Dados do Estado de São Paulo), é de 305.171 habitantes, dos quais cerca de 16.000 são analfabetos.

Como se pode observar no Gráfico 1, as taxas de analfabetismo da população de 15 anos e mais em 2000 no Estado de São Paulo, na Região Metropolitana da Baixada Santista e no Guarujá apontam alto índice para este município. É lógico que, se forem comparados os índices de analfabetismo de outras regiões brasileiras mais pobres esses dados não são tão expressivos. Entretanto, quando confrontados aos das cidades pertencentes à Região Metropolitana, pode-se verificar que Guarujá apresenta os maiores índices de analfabetismo, e ainda, o agravante da concentração tanto de riqueza como de desemprego, e ainda, a baixa escolaridade levantada no perfil da comunidade pesquisada.

Gráfico 1

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais -2000. Estado de São Paulo, Região de Governo e município de Guarujá.

**TAXA DE ANAFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS-2000
ESTADOS DE SÃO PAULO, REGIÃO DE GOVERNO DE SANTOS E MUNICÍPIO GUARUJÁ**



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Censo Demográfico
FUNDAÇÃO SEADE.

É importante ressaltar que há também um grande contingente de pessoas flutuantes no período de férias, ou seja, moradores de períodos de veraneios, fato que aumenta o número da população devido ao forte potencial turístico da cidade. Como consequência observa-se um aumento significativo da oferta de emprego de serviços gerais que não exigem formação escolar especializada, tais como: empregadas domésticas, ajudantes de condomínios e, entre outras prestações de serviço, ambulantes que vendem de forma autônoma e com autorização da prefeitura, produtos na praia aos turistas. E ainda sem contar os trabalhos informais, como por exemplo, a coleta de latas de alumínio pelas praias do Guarujá.

O panorama urbanístico desta comunidade muda radicalmente quando caminhamos um quilômetro e meio da Vila do Areião, indo em direção a praia que é conhecida pelo nome de Tortuga. Uma das mais lindas paisagens beira-mar do Guarujá. Nela o lazer é muito requintado, como se pode verificar na foto abaixo . Para se ter uma idéia, as garagens de alguns prédios acomodam não apenas os carros, mas são também garagens náuticas, tornando bem gritante a linha divisória entre os alunos da alfabetização do Areião e a realidade turística da cidade.



Foto 1: Vista da praia mais próxima da Vila do Areião, conhecida pelo nome de Tortuga. (jan./2006)

Por outro lado, na vila do Areião, com a implantação do Projeto de urbanização: Habitar - Brasil, aos poucos, este cenário vem sendo modificado, pois os investimentos em infra-estrutura e as modificações urbanísticas foram realizados em pontos da Vila do Areião. As mudanças podem ser percebidas conforme o registro das fotos de um pôster, exposto no canteiro de obras, com duas imagens, antes e depois destas modificações.



Foto 2: Pôster exposto no canteiro de obras. (20/06/2006)

O local onde ocorre a experiência de inserção da alfabetização envolvendo migrantes é o canteiro de obras, em um barracão, com vistas a mantê-los inseridos em sua comunidade e assumindo uma organização. As aulas se realizam na Vila buscando articular o horário e o calendário com as possibilidades de trabalho dos alunos. Cada encontro-aula tem a duração de aproximadamente duas horas, dedicadas à produção da leitura e da escrita pelo envolvimento com a vida e as experiências cotidianas dos alunos.

De minha parte, na condição de educadora, pude verificar que os alunos trabalhadores não podiam freqüentar a escola devido à ausência de flexibilidade existente nas instituições escolares, e, no convívio com os alunos, numa relação de interação entre educando e educador, fui esboçando um formato de alfabetização que pudesse atender os migrantes integrantes do grupo. Ao invés de atender apenas um grupo, formei dois grupos em horários diferentes, um para atender a necessidade de

mulheres e pessoas de mais idade; outro, na seqüência do anterior, para o atendimento de migrantes, sujeitos da pesquisa, que é um grupo bem mais misto formado por trabalhadores que encerram sua jornada no final da tarde.

A pesquisa não se dedicou à investigação da prática pedagógica de alfabetização, em sua organização e no desenvolvimento das suas atividades didáticas e metodológicas. Entretanto, as relações pedagógicas constituíram-se como o ponto de partida para descrever as primeiras percepções do seu objeto.

O objeto desta pesquisa não é o perfil do migrante, também não é a experiência de alfabetização, mas é a condição (situação real de vida e de trabalho) dos migrantes que frequentaram a alfabetização inserida na comunidade; não são as idéias que podem trazer as respostas, mas são esses sujeitos reais e concretos e suas realidades que podem levantar as soluções. A realidade social desses sujeitos revelou os aspectos determinados pela produção da vida material, condicionada pelo processo de vida social, política e espiritual causador e impulsionador da desapropriação da leitura e da escrita. O objeto e os objetivos dessa pesquisa assumem relevância quando se observa a disparidade que existe no município, segundo os dados do SEADE de 2002, entre a concentração de riqueza ocupa o 7º lugar do estado de São Paulo e o indicador de escolaridade ocupa o 633º lugar. A taxa de escolaridade não aumentou como no restante do Estado. Pior ainda, vem decaindo no *ranking* dos municípios.

Este trabalho analisa, partindo da visão do migrante (sujeito integrante da alfabetização não convencionalmente escolar, que não é uma situação escolar *stricto sensu*, inserida numa comunidade) as possibilidades de acesso ao conhecimento escolar da expressão escrita e lida. Ao indagar-se, em contrapartida, se uma organização educativa pode ser uma forma de inclusão social, discute e analisa elementos favoráveis à inclusão escolar de jovens e adultos em processo de alfabetização. Frente à realidade dos mais pobres, cujos impedimentos sociais e a luta pela sobrevivência são fatores inibidores do ingresso escolar, reflete sobre os caminhos que podem quebrar a perversidade social que mantém pessoas em condição de sujeitos não-alfabetizados.

A classe desprovida das condições de aquisição da leitura e da escrita é discriminada, dominada e excluída de aspectos da vivência num mundo letrado. A busca de caminhos adequados à alfabetização não significa procurar soluções mágicas, mas

um compromisso social sério. Não é possível suportar o papel de reproduzir a dominação. A perspectiva que assumo é a de que os educadores podem ser mediadores no processo de formação da consciência crítica dos educandos quando atuam no sentido de ajudá-los a se apropriar dos instrumentos de libertação. Paulo Freire sintetiza muito bem o papel da educação:

Os educadores e os educandos precisam se posicionar criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educando e educadores, a educação deve ser vivenciada como prática concreta de libertação e de construção da história(FREIRE, 2006, p. 8).

Segundo Severino (2001), a atividade de pesquisa exige que o próprio aluno se instrumentalize no processo de explicitar o nexos entre a atividade de investigação e seus resultados. A construção do conhecimento precisa e deve estar associada à formação científica, à perspicácia e à competência teórica que conduzem a uma articulação entre diversas perspectivas: conhecimento epistemológico, metodologias, articulação com o real, autonomia, liberdade de criação e criticidade são fatores que transcendem uma visão simplista sobre o objeto e o sujeito da pesquisa.

Uma pesquisa que busca ouvir migrantes não-alfabetizados torna-se uma excelente oportunidade para que eles exponham as condições de vida que impediram o ingresso ou favoreceram a evasão da escola e a análise dos relatos requer, necessariamente, a compreensão do contexto histórico e social em que estão envolvidos. Há exigência legítima de que a pesquisa científica seja definida por uma perspectiva epistemológica. Assim, foi assumido o ponto de vista marxista que define claramente o sujeito como um ser real e que sua existência histórica, física, espiritual e material está atrelada às relações históricas estabelecidas socialmente; sendo este o referencial teórico mais concordante com a realidade levantada. Compreender a situação de migrantes que não permanecem ou sequer ingressam na escola, não como um problema flutuante, mas dentro da condição humana, da realidade social e histórica. Muitas pessoas não alfabetizadas que moram no bairro Areião vivem lá há muitos anos e permanecem na condição de não-alfabetizados, mesmo morando próximo de algumas escolas públicas que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Como qualquer pesquisa no campo da educação, faz-se necessário verificar qual é a implicação epistemológica em que está centrada a investigação aqui apresentada. A perspectiva dialética revela-se um caminho mais fecundo para responder aos desafios que possam dar conta da praxidade do objeto da educação, visto que essa prática se caracteriza pelo desdobramento de um tempo e de um espaço social. Ela nega, recupera e transcende as perspectivas positivistas. Isso quer dizer que a educação pressupõe os sujeitos humanos como entidades concretas, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática que se intencionaliza e se transforma em práxis. (SEVERINO, 2002, p.17 e 18).

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa situa-se no âmbito da história oral, consistindo na coleta de relatos da trajetória de vida de 11 educandos dentre os 25 do grupo. Centrados na contradição entre o desejo de ler e escrever e suas reais experiências de fracasso (seja pela contingência de abandonar a escola, seja por sequer ter tido acesso a ela), os relatos, colhidos durante as atividades da alfabetização, deixaram aparecer as situações reais de vida e de trabalho desses sujeitos.

O grupo de alfabetização que é formado por vinte e cinco migrantes, sendo que um terço deles é composto por homens. Entretanto, no dia da coleta dos depoimentos sobre a história de vida, em situação de encontro-aula, compareceu apenas um homem, “Seu” Severino, migrante já alfabetizado que se dispôs a relatar e gravar em áudio sua história. Em outros momentos da pesquisa foi possível coletar relatos de outros homens para que este trabalho, que por força da delimitação, não ficasse marcado pela questão de gênero, que seria outra frente de pesquisa que tem grande relevância social, mas que não é objeto desta pesquisa.

As falas dos migrantes pesquisados foram gravadas em áudio. Sua transcrição, no presente trabalho, aparece, num primeiro momento, na forma literal, ou seja, as palavras foram grafadas com proximidade ao modo como foram pronunciadas, objetivando dar idéia dos dialetos, dos modos de expressão, do esforço em falar de acordo com a norma misturado ao modo do seu cotidiano, nas reais condições do migrante. Num segundo momento, o diálogo entre a educadora e os migrantes. As transcrições foram editadas objetivando facilitar a leitura dos ricos depoimentos que os alunos revelaram sobre as condições de vida e suas relações a necessidade de aprender a

ler e escrever. A preocupação é analisar, sem criar estereótipo, verificar a distância entre o real e o ideal de uma escola que propõe alfabetizar jovens e adultos migrantes.

Os relatos de história de vida foram fundamentais, pois possibilitaram o levantamento das categorias do objeto de pesquisa: sobrevivência, trabalho e aprendizagem. Assim, as categorias serviram como elementos temáticos da discussão do grupo focal.

A escolha da utilização do grupo focal, como meio de pesquisa de campo, prevaleceu sobre as elaborações mais abstratas. Tal escolha tornou possível a discussão das categorias, pois essas pessoas em processo de alfabetização, quando questionadas individualmente, revelam muitas dificuldades para expor oralmente seus pensamentos³. Foi uma forma possível para captar os conceitos, as crenças, sentimentos, atitudes, experiências e reações, em um nível que não seria possível com outros métodos. Permitiu o levantamento de uma boa quantidade de informações, emergiram múltiplos pontos de vista. Neste momento da pesquisa, as falas e as pronúncias dos migrantes foram editadas, corrigindo o português, mas mantendo o conteúdo e o tom coloquial da conversa. Tendo em vista, não a caracterização cultural, mas o conteúdo do debate. Estes dados foram utilizados para balizar a análise argumentativa e conclusiva do trabalho.

Para tornar clara a exposição deste trabalho é preciso pontuar que os sujeitos da pesquisa são denominados pelo termo migrante e identificados pelo nome real quando da citação de suas falas, suprimindo-se, contudo, o sobrenome.

As fotos que ilustram partes deste trabalho, quando apresentadas sem a indicação da autoria, são as que foram tiradas pela própria pesquisadora.

No caso da pesquisa aqui relatada trata-se de migrantes não alfabetizados que atualmente estão freqüentando um curso de alfabetização em condições não convencionalmente escolares. Não cabe, portanto, vê-los como anomia ou patologia, dentro do paradigma das ciências modernas, do positivismo na sua forma mais clássica, descrita no livro: “A divisão do trabalho”. (DURKHEIM, 1981). Muitas vezes, na

³Inicialmente foi realizado um questionário, que está anexo neste trabalho, para levantamento de dados identificadores e sobre a problemática central sobre o desejo de aprender a ler e a escrever e os impedimentos de inserção na educação Escolar.

informalidade de comentários existem diversas falas sobre as pessoas que residem na favela, colocando-as numa condição “anormal” da sociedade quanto à organização e distribuição social. Como compreender a alfabetização inserida dentro de uma comunidade?

Brandão (1995, p. 62), descreve a dimensão subjetiva da educação que é sempre mais ressaltada e são desconsideradas as condições sociais. A educação é elaborada como um ato de aprender do ponto de vista do que acontece do educando para dentro. Os aspectos educacionais, de modo geral, norteiam quase sempre os princípios do desenvolvimento do sujeito de dentro para fora, ou seja, o desenvolvimento de suas “potencialidades” desvinculadas de suas relações sociais e de suas realidades históricas em um determinado tempo e espaço.

Inspirada no livro: “Múltiplos olhares: Sobre educação e Cultura”, cujo organizador é Juarez Dayrell (2001, p.137 e 138), pude inferir a idéia de que não se trata de pensar em novas estruturas escolares voltadas à alfabetização de grupos sociais. As abordagens funcionalistas e reprodutivistas já expuseram uma escola estruturada nos moldes capitalistas, semelhantes às desempenhadas nas teorias funcionalistas (Durkheim, Talcott Parsons, entre outros), e nas teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, entre outros).

Em contato inicial com esse grupo de pessoas pode-se notar um movimento contraditório: por um lado, o “não-enfrentamento” – num olhar superficial – das oportunidades oferecidas dentro das escolas noturnas na modalidade da EJA; por outro lado, o desejo de aprender a ler e escrever que essas pessoas manifestam. Trata-se de uma realidade bem definida que revela a dinamicidade das relações contraditórias do convívio social. Este trabalho investiga, dentro da perspectiva da epistemologia dialética, as reais condições sociais dessas pessoas e suas relações com o ingresso na educação escolar. Com certeza, os sujeitos pesquisados estabeleceram, ao longo de suas vidas, formas de convívio social sem o uso convencional da leitura e da escrita. Em contrapartida, amargam uma condição sócio-cultural e econômica mais desfavorecida. Daí a importância de investigar as possibilidades de uma alfabetização, na busca de verdadeiros caminhos de igualdade, porém respeitadora das diferenças.

A pesquisa participante⁴ na alfabetização tornou possível a valorização teórica e prática que assume relevância científica, constituindo um todo unido. “Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática” (DEMO 2006, p. 27). Compreendida a pesquisa como um processo social e ao mesmo tempo como uma forma de permanente diálogo, crítico e educativo, com a realidade científica e, simultaneamente, com prática pedagógica, torna-se legítimo o trabalho científico aqui proposto, cuja tentativa foi a de não se limitar a uma simples descrição da situação, mas, ao descrever a trajetória de vidas dos migrantes não alfabetizados, buscou-se levantar reflexões sobre possíveis soluções frente à realidade daqueles que estão fora da escola.

Embora o processo educativo, objeto desta pesquisa, tenha ocorrido em ambiente não convencionalmente escolar, não assumiu os aspectos da educação alternativa que, na maioria das vezes, é proposta como mais adequada aos setores populares. A alfabetização foi originada de uma ação institucionalizada, desenvolvida por educadora formada segundo padrões oficiais e pertencente ao quadro de magistério da rede pública. Apresenta, portanto, aspectos teórico-metodológicos indispensáveis à mediação no processo de apropriação da leitura e da escrita, especialmente os que se referem ao atendimento das características e necessidades dos educandos. Assim, por hipótese, seus instrumentos e procedimentos podem ser usados, também, pela chamada instrução oficial

A presente dissertação é estruturada em três capítulos. No primeiro, dá-se maior relevância ao migrante, como sujeito da pesquisa, e, partindo de sua visão, são verificadas suas compreensões sobre o desejo de aprender a ler e escrever, suas barreiras históricas e sociais e suas reais possibilidades de alcance para a apropriação da leitura e da escrita.

O segundo capítulo trata da alfabetização, ponto de partida da investigação, para analisar quais são as relações dos migrantes com uma ação educativa, realizada por um profissional de educação, mas com a quebra da rigidez burocrática da escola.

⁴ No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com as causas populares relevantes. (THIOLLENT, 2000, p.74)

O que foi assinalado desde os primeiros passos da pesquisa será abordado no terceiro capítulo: o circuito perverso que se estabelece na vida dos migrantes. O desejo de aprender a ler e escrever, a luta pela sobrevivência e o trabalho compõem os traços de uma situação cíclica onde cada elemento exclui o outro. Esta realidade emergiu dos relatos de trajetória de vida dos migrantes. E é esta perversidade social que constitui os pontos cruciais que marcam e engendram a exclusão escolar e social.

Nas *Considerações Finais*, são retomadas as principais indagações da pesquisa e, à luz de contribuições de teóricos e pesquisadores da educação, organiza-se uma análise argumentativa para a reflexão sobre quais são as possibilidades de superação da perversidade cíclica que escraviza os mais pobres e os mantém excluídos da escola. São reforçados os princípios norteadores da alfabetização e é ressaltada a importância da educação escolar, frente aos atuais desafios, com ênfase à escola pública,. Assim, num movimento que nega a escola para poder reafirmá-la, trabalha-se com a hipótese de que é necessário ter pontos de conexão entre a educação pública e o desejo de aprendizagem que foi demonstrado pelos migrantes investigados.

Espera-se que esta pesquisa descortine novas formas de alfabetização mais concordantes com a realidade da grande maioria dos Jovens e Adultos excluídos da leitura e escrita. E que possa reunir informações e reflexões necessárias para maior compreensão da realidade de jovens e adultos que não freqüentam a escola e, sob o ponto de vista do próprio sujeito inserido numa comunidade, para conhecimento das suas reais condições de acesso à alfabetização destes sujeitos históricos.

CAPÍTULO 1

A CONDIÇÃO DE MIGRANTES NÃO ALFABETIZADOS

O homem nasce em uma sociedade, em condições sociais e relações sociais e humanas determinadas que ele não escolhe, mas que lhe são dadas como resultado da atividades das gerações precedentes.(SCAFF,1982,p. 82)

1. Domingos e um pouco da sua história: condição similar à de outros homens e mulheres migrantes não-alfabetizados

Domingos, um migrante que permaneceu por pouco tempo nas aulas de alfabetização não convencionalmente escolar, inserida na comunidade, mostrou em seu relato os verdadeiros dos fatores que obstaculizam a permanência na escola. Precisamente no final do mês de setembro de 2006, este migrante, nascido na Bahia, e residente há cinco anos no Guarujá, foi procurar uma vaga para se matricular nas aulas de alfabetização no canteiro de obras.

Como o lema do projeto pedagógico da alfabetização inserida na comunidade é “portas abertas”, mesmo que a procura pela vaga tenha ocorrido no 2º semestre do ano letivo, como é denominado na escola regular, foi realizada a matrícula e Domingos foi orientado que poderia freqüentar imediatamente o encontro-aula; no entanto, ele preferiu começar no dia seguinte.

É preciso um toque de sensibilidade com cada um deles, migrantes não alfabetizados que, ao ultrapassar a soleira da porta do barracão onde ocorre a alfabetização, toma uma decisão profundamente difícil e subjugadora, numa situação degradante que se apresenta como o primeiro obstáculo real que inibe a luta reivindicatória do direito de aprender a ler e escrever.

Já no dia seguinte, quando a professora fez a sondagem do nível do conhecimento escrito, ou seja, o levantamento das hipóteses proximais sobre a compreensão da leitura e da escrita, Domingos revelou grande dificuldade de manusear o lápis e foi constatado que não fazia distinção entre letras e números. Ele também não conhecia os nomes das letras do alfabeto. Com os olhos postos no chão, ombros arqueados, inclinados numa posição de submissão, seus gestos e expressões corporais indicavam uma condição de rebaixamento.

Na continuidade do atendimento pedagógico, a educadora apresentou a Domingos uma lista de nomes de objetos ligados ao seu trabalho de pintor, para que, ao identificá-las, do seu jeito, pudesse expressar suas hipóteses prévias sobre a escrita: a escrita de nomes pertencentes ao mesmo grupo semântico, que permitiria desencadear o processo de alfabetização. Com esse levantamento, pretendia organizar-se para constituir um caminho mais significativo à aprendizagem.

Neste momento, para tratar de assunto referente ao seu trabalho, Domingos ergue os olhos, libera os ombros e, com entusiasmo, agora em uma posição corporal que expressava sua autoconfiança, a certeza de suas capacidades de aprendizagem e a conquista de um homem simples. Não havia ali o rebaixamento demonstrado anteriormente, como no momento em que expôs suas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, agora deixava transparecer um “outro homem” que, pelo prazer do fazer e produzir sua própria existência, relatava sua experiência profissional com brilho nos olhos. Relatou que, em apenas seis meses de trabalho na Marina – em um condomínio náutico com mansões de alto padrão imobiliário situado no Guarujá, onde os veranistas guardam também seus iates particulares – conseguiu aprender a técnica de pintar as embarcações superando inclusive seus colegas do mesmo ofício.

Domingos, que inicialmente era apenas um ajudante geral, avançou por conta da aprendizagem da técnica de pintar embarcações. O empregador dispensou cinco pintores que apresentavam baixa qualidade do serviço e ficou só com ele, pois seu trabalho era perfeito e ele conseguia executar, sozinho, a tarefa; lógico que seu desgaste também era desumano. A migração, neste ponto, trouxe novas aquisições de conhecimento, mas a aprendizagem da leitura e da escrita ainda fazia parte de uma grande incógnita, algo que para ele permanecia inatingível.

Ainda como não bastasse tanto trabalho na pintura de inúmeras embarcações, o próprio migrante Domingos notou a baixa qualidade do serviço de pintura que estava sendo realizado na casa do seu patrão, pois havia diversas infiltrações; ofereceu-se, então, para refazer a pintura interna da mansão. O empregador novamente dispensou os demais pintores e, a partir deste momento, Domingos assumiu todo o serviço.

Neste momento do depoimento, Domingos esboçou a satisfação, orgulho pela sua técnica de trabalho e, nem sequer de longe demonstrou uma compreensão da

exploração de seu trabalho braçal. Também não se colocava o problema de estar se desgastando, enquanto outros perdiam o emprego, nem da necessidade de que os demais também pudessem aprender o ofício. Antes, expressava a satisfação por ter constituído sozinho a técnica para restaurar a pintura tanto das embarcações como da residência. Contudo, nesta situação de trabalho⁵ ele se descobre como alguém que aprende; sua dignidade humana é descoberta pela capacidade de produzir, com intelectualidade, a técnica do trabalho. Ele nunca teve acesso aos meios de informações sobre pinturas. Ele descrevia seu trabalho com enorme entusiasmo. Essas relações de produção, de trabalho e de exploração são condições peculiares ao sistema capitalista⁶.

A realidade vivida por Domingos se resumia a trabalho somado a trabalho: cada vez mais trabalho. O tempo para o estudo ficava sempre limitado. O trabalho na pintura passou a dominar todo seu tempo. No entanto, o trabalho é a bandeira por ele erguida e é desta forma que quer lutar por melhores condições de vida. E quando indagado se seu salário alcançava o salário de cinco homens, respondeu que não, mas que seu salário era suficiente para ele viver e mandar dinheiro para sua terra natal, onde estava organizando um sítio e para onde pretendia retornar. Todos os dias, nas aulas de alfabetização, Domingos chegava tão cansado que não conseguia dedicar-se às atividades de aprendizagem. Até que um dia, não voltou mais. Por onde andaré Domingos?

O relato deste migrante, um pobre que produz riquezas, é tolhido pela exaustão do trabalho braçal que extrai suas forças, e desta forma, inibe a aprendizagem da leitura

⁵ Na perspectiva marxista, o modo de produção de bens materiais compreende a relação entre o homem e a natureza, relação essa mediada pelo trabalho entendido como não-natural, mas humano e histórico. Em contrapartida, a relação entre o homem e o trabalho, na realidade da sociedade capitalista, produz no homem a alienação, na medida em que o separa dos meios de produção e do produto do próprio trabalho. Assim, o mesmo ato que pode libertar o homem – ao lhe permitir, a partir da técnica, a produção da própria existência –, acaba por escravizá-lo; aquilo que é fator de *hominização* converte-se em fator de *coisificação*. “De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana”. (MARX, 1993, p. 166).

⁶ O sistema capitalista passou por várias fases desde sua origem, mas essas transformações não modificaram sua essência que é baseada nos itens enumerados a seguir: a) No lucro, ou seja, aumentar o capital (dinheiro) investido na produção; b) Na produção de mercadorias e serviços destinados ao consumo; c) Na propriedade privada que é pessoal com o direito de ser transmitida aos descendentes do proprietário; d) O trabalho é assalariado, ou seja, um valor de uso. O capitalista fica com a diferença do valor de troca. O dinheiro não surge do nada, mas da apropriação indevida do trabalho do empregado. O trabalho não pago é chamado por Marx de mais-valia. Portanto o trabalho produz um duplo valor no sistema capitalista; e) O sistema capitalista se alimenta das diferenças socioeconômicas entre aqueles que detêm ou controlam a produção e a maioria da população que depende da sua capacidade de trabalho; f) As diferenças sociais são marcadas pela divisão de classes, característica fundamental que garante, ao mesmo tempo, o poder econômico e político de um grupo social. (Lucci, 2003, p.11)

e da escrita, mantendo-o encarcerado e reduzindo-o, fisicamente, a frangalhos. No seu ganha-pão, ele produz uma técnica apurada, que, ao mesmo tempo, lhe rouba as forças, porque a potência exigida no trabalho é extremada, colocando-o numa condição de máquina. Mesmo assim, o trabalho executado por este migrante – que, anteriormente, em sua terra natal, lidava com as tarefas do campo, como o plantio e os cuidados com os animais do sítio – agora lhe faz descobrir o prazer e a satisfação de sua capacidade intelectual, que vai desde a ideação à transformação do objeto de seu trabalho de pintura de embarcações.

Nessa descrição do contato com Domingos, em poucos dias de frequência nos encontros da alfabetização, não pretendo forjar uma imagem estereotipada de migrante não alfabetizado que sugira a saída assistencialista, nem tampouco a necessidade de campanhas emergenciais para sanar os problemas do analfabetismo. Não. A situação e a condição de Domingos são de muitos modos, típica das condições de mulheres e homens que migram de suas terras de origem na busca de melhores condições de vida, sem, contudo encontrar caminhos que quebrem a estrutura excludente que obstaculiza a apropriação da leitura e da escrita.

Neste capítulo pretende-se deixar emergir o objeto da pesquisa, ou seja, a condição de migrantes nordestinos não-alfabetizados, por meio de suas próprias falas, suas histórias de vida sobre o desejo de aprender a ler, as barreiras encontradas e o contexto histórico do surgimento da comunidade da Vila do Areião. Os sujeitos pesquisados revelaram a realidade de mulheres e homens que levam uma vida semelhante à de Domingos.

Os itens a seguir têm a finalidade de explicitar melhor essas condições: a descrição da comunidade de migrantes e suas relações, características de uma população excluída; destaques das falas dos sujeitos pesquisados, sobre sua trajetória de vida em busca de melhores condições de trabalho e subsistência; uma breve colocação sobre a ocupação da Vila do Areião por migrantes; reflexões sobre o contexto de deslocamento dos sujeitos pesquisados, marcado pela influência do processo de globalização, que é o pano de fundo que promove e sustenta, ao seu modo, a desigualdade social.

2. Vila do Areião: comunidade de migrantes na cidade de Guarujá / SP

A cidade de Guarujá situa-se no litoral do Estado de São Paulo, na Ilha de Santo Amaro e é separada da área continental de Santos pelo canal de Bertioga. Integra, ao lado dos municípios de Bertioga, Cubatão, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Peruíbe, Santos e São Vicente, a Região Metropolitana da Baixada Santista que tem grande destaque na política administrativa do Estado,.

As condições geográficas do município de Guarujá impõem fortes limites ao seu crescimento físico, por se tratar de área litorânea, contida entre a Serra do mar e marcada pela presença de áreas de mata ou de preservação e áreas de manguezais. Este município também é conhecido como um dos centros turísticos mais importantes do nosso país.

Nos últimos trinta anos vem experimentando uma expansão populacional sem que ocorra, no mesmo ritmo, o acompanhamento dos serviços públicos que poderia favorecer um crescimento ordenado. O crescimento da população fixa do município acentuou-se com a explosão imobiliária nas décadas de 1960 a 1980, promovendo, com ritmo acelerado da construção civil, a origem do processo migratório de famílias oriundas principalmente do nordeste, as quais, em sua maioria, eram pessoas não alfabetizadas que não tiveram acesso à escola pública.

Nas décadas seguintes, esta explosão imobiliária teve o desaquecimento da construção civil tanto pelo alto custo dos imóveis quanto por questões ligadas ao espaço geográfico. Desde o início do processo migratório a população procurou se estabelecer principalmente na periferia da malha urbana – regiões insalubres (mangues) ou em áreas de riscos (morros) – vivendo em condições precárias, em sub-habitações, sem a infraestrutura necessária e com o crescimento desordenado.

A migração continuou mesmo com a diminuição da oferta de empregos. O fato é que quando um migrante se estabelece em uma das áreas periféricas da cidade, logo em seguida seus familiares seguem a mesma trilha; sendo que, inicialmente, residem na mesma habitação do migrante que veio primeiro, e, logo que podem, procuram se estabelecer em outra moradia na região periférica da cidade.

A migração promove, até os dias de hoje, o crescimento desordenado das áreas periféricas da malha urbana. Os migrantes, na busca de melhores condições de vida, se estabelecem a seu modo, e os migrantes adultos de maneira geral, não recorrem ao direito legítimo à educação. A luta pela sobrevivência orbita sobre as questões ligadas ao trabalho braçal e a subsistência. As gerações posteriores, portanto seus filhos e netos, normalmente têm mais facilidade de frequentar a escola pública.

Segundo estimativas processadas em julho de 2006, o município tem uma população⁷ de aproximadamente 302.122 habitantes. É importante ressaltar que há também uma população flutuante no período de férias, ou seja, moradores de períodos de veraneios, que aumentam o número da população devido ao forte potencial turístico da cidade. É nesse período que há um aumento significativo da oferta de emprego em serviços gerais que não exigem formação escolar, tais como: de empregada doméstica, ajudante em condomínios e, entre outras prestações de serviço, ambulantes que vendem de forma autônoma e com autorização da prefeitura, produtos na praia aos turistas.

Na busca de melhores condições de vida, a população de baixa renda, não encontrando habitações suficientes, passa a residir em favelas, construídas em terrenos invadidos. De acordo com o Inventário de Assentamentos Irregulares do município, Guarujá possui 56 assentamentos irregulares agrupados geograficamente em 52 núcleos, correspondendo a 43,75% do total da população da cidade. Quase metade da população reside em favelas, que abrigam cerca de 56 núcleos subnormais. Segue abaixo, a planta do município com a localização dos assentamentos subnormais deste município.

No ano de 2000, deu-se início ao Projeto Integrado de Reurbanização das Vilas Rã, Sossego e Areião, de acordo com as diretrizes do Programa Habitar Brasil, cujos recursos foram financiados pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Guarujá foi uma das trinta cidades escolhidas pela Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades para a implantação desse Projeto.

Dentro deste quadro de crescimento desordenado da população de baixa renda, a PMG se enquadrou nos requisitos necessários para participar do PHB/BID que tem

⁷ Os dados da população, aqui considerados, resultam de um modelo de projeção demográfica baseado nos resultados do Censo Demográfico (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); dos indicadores de crescimento calculados a partir das Estatísticas Vitais processados na Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados de Estado de São Paulo).

como objetivo fixar a população no próprio local a ser urbanizado. Os núcleos das Vilas Rã, Sossego e Areião foram escolhidos com prioridade.

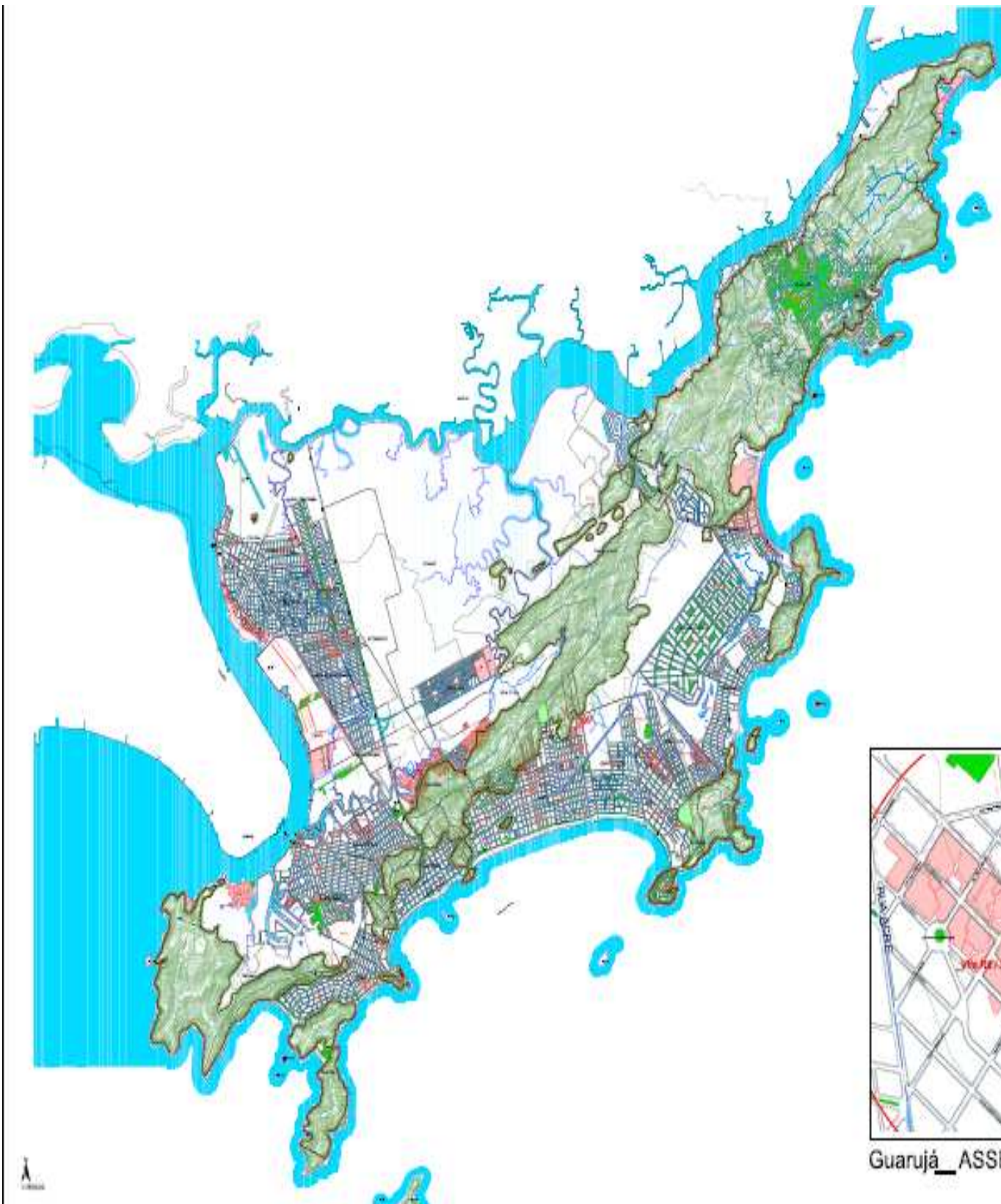


FIGURA 1- Mapa do município de Guarujá: Assentamentos subnormais

O Projeto de reurbanização foi elaborado com base no diagnóstico integrado da área, cujo objetivo central é focado nas melhorias das condições habitacionais e da qualidade de vida dos moradores da localidade escolhida. A reestruturação urbana busca tirar de domicílios precários as famílias que tenham uma renda de até três salários mínimos, às quais é concedida uma moradia, porém sem escritura oficial.

O PHB/BID elencou as seguintes propostas para implantação de urbanização: Organização do sistema de abastecimento de água e de esgoto com a obra especial de estação elevatória de esgoto; sistema de drenagem pluvial; sistema viário e de lixo; rede de distribuição de energia elétrica; trabalhos com participação comunitária e ambiental; e nos projetos co-localizados na Vila Rã, a construção de um Centro Esportivo Comunitário visando o atendimento das três vilas atendidas pelo projeto.

A origem histórica do Areião está ligada ao surgimento do bairro da Vila Rã, na década de 1960. Era uma área de mangue, onde existia um só barraco cujo acesso exigia que se andassem alguns metros em cima de troncos de árvores. O nome da vila se deve ao grande número de espécies de rãs encontradas no local.

Segundo depoimentos de moradores, aos poucos foram chegando migrantes do nordeste e, em menor escala, de outras regiões brasileiras, além de moradores procedentes do mesmo município, de áreas desapropriadas, ou remanejadas do morro da Glória onde havia uma ameaça de deslocamento de uma grande pedra e de deslizamentos. Para esta pesquisa, foi escolhida a comunidade da Vila do Areião que, em sua maioria, é formada por migrantes de diversas regiões brasileiras, especialmente do nordeste, que se instalaram no município de Guarujá.

As melhorias urbanas influenciaram na formação e crescimento de aglomerados humanos da região, especificamente da Vila Rã, em 1960. O bairro Areião formou-se na década de 1970, como resultado de uma expansão da Vila Rã, em áreas loteadas pertencentes a particulares. Essa expansão foi favorecida pelo abandono do proprietário do loteamento Parque da Enseada.

O asfaltamento da estrada Guarujá/Bertioga, abriu a fronteira para aceleração das atividades da construção civil. A própria construção da estrada plantou a semente do primeiro núcleo de trabalhadores, o DER. Outros assentamentos surgiram nessa época e também ocuparam outras áreas públicas municipais de loteamento: Maré Mansa na Praia do Pernambuco, Vila Rã no Parque Enseada, Vila Sapo no Julião. (SERRANO, 1997, p. 25).

No local havia um grande banco de areia que funcionava como referência da área, razão pela qual os moradores passaram a chamá-lo de Areião. Aos poucos as famílias foram desmatando e se apossando do lugar, como também nas áreas vizinhas: Vila Rã e Vila do Sossego. Embora esses núcleos fossem constituídos de forma desordenada, formando um aglomerado único, os moradores fazem questão de distinguir cada uma das vilas .

Levantamentos realizados pelo PHB/BID sobre a escolaridade desta população mostraram que muitos moradores das Vilas do Areião, Sossego e Rã, por diversos motivos, não freqüentavam escolas.

A população entre oito e quinze anos, **7,88%** não estava freqüentando escola, apesar de **81,24%** dos responsáveis por eles ter declarado que gostariam de fazê-los estudar. Já entre jovens de dezesseis e dezoito anos, **65,25 %** estavam fora da escola, sendo que **58,70%** destes gostariam de voltar aos estudos. A possibilidade de estudar diminuía com a idade: entre os moradores de dezenove a vinte e quatro anos, apenas **9,86%** estudavam, apesar de **42,04%** terem declarado que gostariam de fazê-lo. (PHB, p.32 e 33)

Segundo a pesquisa realizada pelo PHB, a população de trinta e seis a sessenta cinco anos de idade não estudava e ainda a sua maioria indicou que não voltaria a estudar como se pode confirmar na tabela a seguir.

Tabela 1: A escolaridade da população da Vila do Areião, Sossego e Vila Rã

Estuda	Não se aplica		Sim		Não				Total	
					Voltaria		Não voltaria			
Faixa etária	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 7 anos	705	16,66	119	2,81	13	0,31			837	19,78
8 a 15 anos			748	17,67	52	1,23	12	0,28	812	19,19
16 a 18 anos			98	2,32	108	2,55	76	1,8	282	6,66
19 a 24 anos			57	1,35	243	5,74	278	6,57	578	13,66
25 a 35 anos			17	0,4	316	7,47	535	12,64	868	20,51
36 a 50 anos			5	0,12	146	3,45	451	10,66	602	14,22
51 a 65 anos					24	0,57	167	3,95	191	4,51
Acima de 65 anos					4	0,09	58	1,37	62	1,47

Total	705	1,66	1044	24,67	906	21,41	1577	37,26	4232	100
--------------	------------	-------------	-------------	--------------	------------	--------------	-------------	--------------	-------------	------------

Fonte: Projeto Habitar Brasil/BID – Informações coletadas pelo Projeto HABITAR-BRASIL.

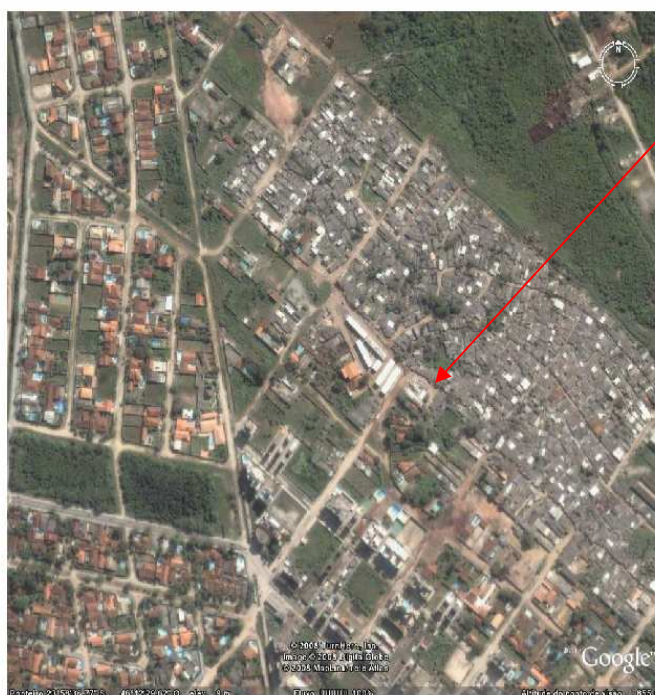
A comunidade apresenta uma grande presença de pessoas não-alfabetizadas entre seus moradores. Assim surgiu o projeto de aulas de alfabetização inserida na vila, sem as marcas burocráticas ligadas à escola regular. O perfil da comunidade indicava grandes índices de desemprego e baixa escolaridade. Foram propostos cursos de capacitação profissional, em pequena escala, tais como de bordado, cestaria em jornal e revista, pintura de tecido, crochê, texturização de paredes ou móveis.

O Areião, comunidade onde ocorre o atendimento da alfabetização não convencionalmente escolar, inicialmente não tinha ruas traçadas, os barracos eram aglutinados em vielas e construídos aleatoriamente. A ocupação tomou grandes dimensões e acarretou o desmatamento daquela localidade – o que ser verificado nas fotos panorâmica de um pôster que ficava exposto no canteiro de obras.

Banco de areia



Foto 3: Vista aérea das Vilas Areião, Rã e Sossego. (16 de maio a 15 de junho de 2000).



Localização do Canteiro de Obras.

Foto 4: Vista aérea das vilas do Areião, Rã e Sossego após a alteração urbanística da localidade.

Outro serviço sócio-educativo implantado pelo projeto relaciona-se ao esporte e ao lazer. Foi construído um centro esportivo destinado a desenvolver atividades como: futebol, dança de rua, capoeira, teatro, vôlei, entre outras que, inicialmente, eram organizadas pela Secretaria de Ação Social do município, contudo, estas ações não tiveram continuidade na gestão política posterior. As atividades realizadas atualmente dependem do voluntariado e das iniciativas dos moradores.

É na Vila do Areião, a área escolhida para esta pesquisa, que acontecem as aulas de alfabetização. São ministradas por uma professora da rede municipal, num barracão (foto 5) situado no canteiro de obras, o mesmo local de trabalho dos funcionários do PHB/BID (assistentes sociais, o engenheiro da obra entre outros), ao término de suas funções.



Foto 5 - O barracão, local dos encontros-aulas da alfabetização “não-escolar” (15/05/2007)

Essa proposta de alfabetização de Jovens e Adultos, para mantê-los inseridos em sua comunidade assume uma organização não convencionalmente escolar. As aulas articulam seu horário e calendário com as possibilidades de trabalho dos alunos. Cada encontro-aula dura cerca de duas horas e busca a produção da leitura e da escrita pelo envolvimento com a vida e as experiências cotidianas dos alunos.

O objetivo é atender a comunidade de trabalhadores não alfabetizados que por diversos motivos não puderam frequentar a escola pública devido à ausência de flexibilidade que normalmente existe nas unidades escolares, em relação aos horários, bem como às dificuldades financeiras, entre outros motivos. A proposta da alfabetização inserida na comunidade entrou como uma das atividades sócio-educativas.

Essa descrição serve para mostrar as condições da população excluída da Vila do Areião, focando a realidade da comunidade onde residem os migrantes investigados, sujeitos desta pesquisa.

3. Migrantes em processo de alfabetização: “obstáculo intransponível”?

Neste item, procura-se discutir, a partir da realidade material, quais são as reais possibilidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, refletir sobre o direito legítimo deste grupo que foi e é excluído da escola pública.

No acompanhamento deste grupo de migrantes, em processo de alfabetização, foi constatado que os motivos que obstaculizam a permanência na escola são as condições de luta pela sobrevivência e o trabalho que os escraviza e lhes impedem de assumir para si o direito de freqüentar a escola, desde a infância e até a vida adulta.

Os relatos dos sujeitos pesquisados revelaram o movimento contraditório entre o desejo de aprender a ler e escrever e as reais condições que inibem o acesso e permanência em grupos de alfabetização. Esta realidade é engendrada por movimentos que ora se chocam, ora se opõem requerendo a busca de caminhos que encontrem a quebra desta exclusão.

Pretende-se, por meio das falas dos próprios migrantes, mostrar as dificuldades históricas, socioeconômicas e existenciais que foram fatores da exclusão ao letramento e a alfabetização que provocam o estreitamento do campo de trabalho.

Os migrantes fizeram uma trajetória buscando uma vida melhor rumo ao sudeste. Suas vidas foram delineadas por determinações múltiplas: a esperança de encontrar soluções para a própria sobrevivência, a busca de trabalho e, dentro do contexto urbano, a possibilidade de aprender a ler e escrever. Oriundos de uma realidade de trabalho rural onde não havia as exigências da aprendizagem da leitura e da escrita, quando inseridos em uma comunidade urbana, vêm-se aprisionados ao circuito perverso e inibidor que alija suas possibilidades de integração ao ensino na escola pública.

Ordem	Nomes	Naturalidade	Idade	Profissão	Tempo de moradia no Guarujá Ano base: 2006	Ano da migração
1	Aurinete	Pernambuco	38	Caseira	2	2004
2	Eliete	Bahia	38	Faxineira	13	1993

Tabela 2- Relação de migrantes e seus dados identificadores.

3	Francisca	Paraíba	35	Do lar	33	1973
4	Judite	Bahia	48	Doméstica	9	1993
5	Luiza	Paraíba	52	Ajudante geral	33	1973
6	Luzia	Pernambuco	34	Do lar	12	1994
7	Maria das Graças	Pernambuco	46	Vendedora autônoma	15	1989
8	Palmira	Paraíba	54	Ajudante Geral	24	1982
9	Sebastiana	Paraíba	68	Cozinheira	47	1959
10	Severina	Paraíba	47	Lavadeira	21	1985
11	Severino	Paraíba	51	Pedreiro	27	1979

O relato a seguir revela a concretude em que estão inseridos estes migrantes: as aspirações, seus desejos de aprender a ler e escrever, as relações sociais de sobrevivência e de trabalho e a impossibilidade real de ingresso na escola formal.

“Seu” Severino, como é chamado na comunidade, já está alfabetizado, lê textos variados e escreve pequenos textos, ainda que carecendo de auxílio para paragrafar e pontuar. Entretanto não vê possibilidade real de ingressar na escola regular.

Meu nome é **Severino**, nasci na Paraíba numa cidade chamada Brejo de Areia. Eu não tive chance de ir pra escola por causa que...⁸ uma, que eu num fui criado com a minha mãe, fui criado na casa dos meus avós, então, e meu avô não deixava a gente ir pra escola. Tinha que ser direto na enxada, logo cedo, seis horas quando levantava, já tinha que pegar a encha e sair para o serviço com ele. Meio-dia a gente vinha, almoçava, né, e ia pro serviço de novo. Quando dava três horas da tarde ele mandava ir pra casa pra chegar primeiro que os bicho, que os gado, umas égua que ele tinha... Aí pronto: Ali até as seis hora da noite tava lutando com os bicho, sem podê... Então... Falava de ir pra ir pra escola ele dizia não! Você não pode ir pra escola! E tudo bem. Ali na “roça” direto. Uma roupa pra mim ele num comprava. A minha infância foi ruim... Pra mim foi muito ruim porque pra ir coisa de festa assim, pra ir numa festa tinha que pegar roupa emprestada com meu tio. E trabalhando direto... direto, trabalhava direto... né...

Aí foi o tempo que ele adoeceu, aí num pôde mais trabalhar fora. Aí neste tempo eu já estava maiorzinho um pouco, né, aí fui ter que trabalhar fora pra manter dentro de casa. O dinheiro que eu pegava tinha que comprar mantimento pra dentro de casa. Aí... foi tempo que eu já me entendi de gente aí vim... fui pra João Pessoa. Trabalhei um ano em João Pessoa, fichado, aí lá... bom... aqui também num da certo, aí fui embora... vim mim bora pr'aqui pra São Paulo em 76 (1976). Em 76 vim pr'aqui. Vixe Maria!!! Aqui era esquisito demais! Em 76 era muito esquisito, os ônibus passavam pela beira da praia... era...e aqui num tinha uma casa, aqui dentro desse... dessa baixa da redondeza aqui num tinha não. O único prédio que tinha aqui era perto do mercado Enseada. Aí vim pr'aqui... aí passei aqui sete mês... sete mês fui embora pro norte de novo. Passei mais uma temporada lá, sofrendo de novo [resmungos]. Fui prus agreste fazer carvão! Outro sirvicinho ruim da bexiga, fazer carvão. Aí vi que num dava certo aí vim embora pr'aqui. Passei mais dois ano, com dois anos voltei, casei, aí passei mais oito meses no norte aí vim pra cá, com um mês mandei buscar minha esposa, aí fui morar lá na Vila Baiana. Aí lá... lá era

⁸ Neste momento da pesquisa, as transcrições não foram editadas, isto é, foram mantidas as expressões e as pronúncias dos sujeitos. O objetivo é a transparência fidedigna da expressão dos sujeitos pesquisados que, por meio de suas falas, denotam a condição de migrantes. A preservação do seu modo lingüístico oral do cotidiano pode revelar as marcas de suas origens culturais, mantendo-se a fidelidade aos depoimentos.

terrível também, naquele morro. Passei... morei 23 ali no morro... aí eu... eu disse é o seguinte: num vai dá mais certo não... aí foi tempo que peguei meu barraco que tinha lá, vendi, comprei uma casa la no Perequê, também num deu certo, fui troquei com essa aqui aí pronto! Aí vim pra aqui... a professora Zulmira tava dando aula lá na Vila Rã... aí seu Antonio, aquele veinho né, falou que... foi ... disse lá Ela ta ensinano (ensinando), eu digo vo lá! Marquei com ele de ir lá e graças a Deus que ela foi uma boa pessoa, uma boa Pofessora por nós..num... **num to num colégio mais alto [grifo nosso]** hoje por causa que eu tive problema de doença, tanto que ela aqui sabe né, mas tem que da Muito Graças a Deus a ela por ter ensinado muita coisa pra nós, porque nós num sabia de nada... né... aí to aqui até hoje, graças a Deus... num tenho nada, mas... faze o que? A gente só tem aquilo que Deus quer, né? Aí pronto! O que eu tenho que contar é isso!(SEVERINO ,2006)

Os migrantes com dificuldades socioeconômicas relataram que, pela prática de produção da própria sobrevivência e as formas de trabalho que desempenham, declaram não freqüentaram nem mesmo os cursos de EJA⁹. Na fala deste migrante, por exemplo, a escola pública (o “colégio”) é o lugar “mais alto” da aprendizagem, inatingível, na sua condição.

Quando narram o desejo pela aprendizagem da leitura e da escrita, os sujeitos manifestam a necessidade de escrever o próprio nome quase como que uma solução mágica para suas dificuldades diárias. Suas vidas são marcadas pela busca por uma melhor condição de sobrevivência e a possibilidade de apropriação da leitura e da escrita aparece numa perspectiva mítica da consciência ingênua, nos termos de Paulo Freire (FREIRE, 1996 a).

Tenho 54 anos, né, foi muito difícil ter chegado até aqui ¹⁰, mas graças a Deus né, tamo aqui né... eu vim conhecê uma escola boa, né, para aprendê o ABC que eu não conhecia. Encontrei uma professora muito boa, mandada por Deus, né, que está ensinando. Tô ó !¹¹ Levando legal mesmo, tô conhecendo o que eu não conhecia o arfabeto, né, e graças a Deus que Jesus abençoe ela. (PALMIRA, 2006)

Estes migrantes, antes de estudar, precisam trabalhar para sobreviver. Percebe-se em suas falas que trabalho é a possibilidade de produção de meios e recursos financeiros para o sustento.

⁹ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolve, nas escolas públicas, cursos correspondentes aos níveis da Educação Básica, em tempo menor que o do ensino regular, ma também em horários fixos, e com exigências burocráticas semelhantes.

¹⁰ A aluna se refere à alfabetização “não-escolar”.

¹¹ Fez um gesto, com o polegar, um sinal de “positivo”.

Quando era criança não tinha condição de estudá ... tinha dia que não tinha o que comê. Aí pronto. Fiquei mocinha e casei, vim pra cá . Já faz 32 ano que tô aqui. Chequei aqui , meu marido tava trabalhando, mas depois ficou seis mese parado. Passemos necessidade de novo. Meu filho dormia na rede, eu num cochãozinho de palha. Num barraco se tinha dois metros tinha muito¹². Não tinha água pra bebê. E aí foi vivendo. Mais de uns vinte e seis ano assim desse jeito. Depois as coisas foram melhorando aos poucos. (FRANCISCA,2006)

Encontrar um equilíbrio dessa situação, sem ficar preso a um discurso poético contra as injustiças é uma necessidade real no trabalho com estas pessoas. Também não se pode assumir um viés assistencialista que, segundo Freire, é umas das formas de domesticar e, ao mesmo tempo, negar a humanização do homem. O caminho do assistencialismo é apontado por Paulo Freire como aquele que colabora para a desumanização e a coisificação do homem e é manifestado pelas diversas formas de ajuda aos explorados. O assistencialismo é uma ação que rouba do homem a condição de sujeito e o desobriga de assumir a própria responsabilidade. Assim, o homem é limitado a uma “consciência ingênua”¹³, que consiste numa apreensão humana restrita, que não conduz à libertação. É necessário ultrapassar os desafios fora da órbita vegetativa e caminhar na direção do compromisso do homem com a sua existência. (FREIRE, 1996a, p.68)

É fundamental e distintivo, na concepção de Paulo Freire, a relação entre alfabetização como reprodução da escrita e da leitura e alfabetização como leitura crítica da realidade. Sua finalidade vai além de si mesma, pois aprender a ler e escrever não objetiva apenas as facilidades, como por exemplo, assinar o nome, copiar a ordem e reproduzir parâmetros compostos pela sociedade, mas para poder ocupar espaço

¹² Neste momento ela chorou muito e aos poucos foi ficando mais calma.

¹³ Paulo Freire trata a educação numa visão crítica e assume a conscientização e a cultura como categorias-base de sua argumentação. Entende que a educação, que é uma atividade humana, tem em si mesma, a capacidade de minimizar a alienação e conscientizar. Assume os pressupostos teóricos do idealismo hegeliano, não os do materialismo histórico de Marx, mas defende uma postura crítica da educação que quer, a partir de diversos graus em que se encontra o oprimido não-alfabetizado, a construção e apropriação da leitura de mundo, de sua realidade, para ocupar seu papel de sujeito na sociedade. Para tanto, é necessário que a educação contribua para a transição a um posicionamento crítico. Ele afirma que, inicialmente há uma consciência ingênua que é seguida por outra transitiva, a qual, sendo o primeiro estado em direção ao crítico, é, ainda, preponderantemente ingênua – caracterizada, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Entre diversos motivos, foram enumerados no livro “Educação como Prática de liberdade” (FREIRE, 1996) os seguintes tópicos sobre a consciência ingênua: julgar o passado melhor que o presente; subestimação do homem comum; forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação; gosto acentuado pelas explicações mágicas; forte teor de emocionalidade; fragilidade na argumentação; prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica; respostas de teor mágico.

próprio na sociedade, fundamental caminho de consciência crítica, chegar ao projeto próprio e de emancipação. (DEMO, 2006)

A proposta de adequação de horários, ou até mesmo, a permanência, mais prolongada, em períodos com outras seqüências e formatos que possam romper com um sistema rígido e fechado, é uma tentativa de encontrar uma forma de inclusão social. É certo que também esta forma de aprendizagem pode ser compreendida como outra marca de tratamento desigual, mas esta não é a preocupação central de pessoas pesquisadas que não se apropriaram da leitura e da escrita. Elas são moradoras que migraram há vários anos para o Guarujá, residem na comunidade (Vila do Areião) e buscam melhores condições de vida; no entanto, a maioria não ingressou na escola regular e, alguns, tendo ingressado, dela se evadiram.

Os relatos demonstram a perversidade com que suas vidas foram marcadas. Ter que tomar a decisão entre trabalhar ou passar fome, afugentando para bem longe a oportunidade de aprender a ler e escrever.

Quando eu era pequena, meu pai faleceu muito cedo e a gente tinha duas opções: ou trabalhava ou passava fome! Eu escolhi trabalhar...¹⁴ Não achava oportunidade de estudar aí sempre porque a patroa chegava tarde...Aí uma vez entrei pra estudar ,mas aí eu faltava muito aí eu pegava e desistia...¹⁵ mais ali é muito difícil .ai eu peguei e desisti,disse num vou estudar mais!Depois só fiquei trabalhando..num vou aprender nada! (MARIA DA GRAÇA)

A migração na história do crescimento da cidade favoreceu o fornecimento da mão-de-obra para a construção de vários edifícios e para os serviços domésticos. Essas temáticas fazem parte de nossas conversas em aula. Na discussão em um dos encontros-aula sobre as questões de justiça e valores da mão-de-obra, entre outros tópicos (como o aumento do salário mínimo, a diminuição de contratações de faxineiras nos apartamentos da cidade) um migrante apresentou uma reflexão muito interessante e expôs claramente suas conclusões:

Os prédios não são os mesmos dos que tinham antigamente? E até não foram feitos ainda mais? O problema é que naquela época o salário das faxineiras era tirado dos lucros dos ricos. E agora eles diminuíram as faxinas ao invés de uma vez por semana, agora querem apenas uma vez no mês, não é verdade? Eu não sei lê, mais eu entendo

¹⁴ Quando era adolescente migrou para o sudeste e morava no Guarujá.

¹⁵ Quando morava com a patroa no Gonzaga, bairro da cidade de Santos.

que é assim, porque eu fico pensando dentro de mim como as coisas acontecem. (EDSON, 2006)

O relato acima demonstra a compreensão intelectual (no sentido de Gramsci) desses sujeitos históricos e sociais, integrantes da alfabetização “não-escolar”, que desempenham trabalhos manuais, como exemplo, carregar e vigiar as cadeiras e guardasóis dos condôminos do prédio onde trabalham. Sua condição de executor braçal não os caracteriza como sujeitos não-intelectuais, mas revela que, embora exerçam atividades predominantemente manuais, são capazes de refletir sobre as relações sociais e de esboçar hipóteses explicativas das contradições do sistema e os mecanismos econômicos que promovem o desemprego. Essa reflexão, elaborada pelo aluno, nos remete ao pensamento teórico sobre o homem intelectual:

Não existe atividade humana da qual se possa separar o homo faber do homem sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1979, p. 7 e 8)

Nas falas desses dos migrantes, sujeitos intelectuais, são reveladas as diversas barreiras inibidoras à aquisição da leitura e da escrita. Para as mulheres essa barreira se intensifica.

Nasci numa cidade chamada Agrestina, Estado do Pernambuco. Aí casei em 58, mas nunca tive oportunidade de estudá porque meus pais não deixava.eu tinha uma vontade imensa de estudá, eu pedia pra ele chorando...eu tinha que trabalhar ,puquê meu pai era da agricultura,tabeiava muito né e dizia .mulhé não tem que estudá...eu sempre falei ...um dia eu vou estudá...Comecei estudá sozinha..eu aprendi lê primero do que escrevê...comecei estudá assim..pegando livros sozinha eu sempre achei difícil.[Eu e meu marido] aí fomo estudá lá no Mobral.Ele era construtô [pedreiro] e ficava muito cansado, aí estudamos uns... só uns dias, puque... ele disse “AH! Não vou mais estudá e você tamém não vai puque é de noite,mais mesmo assim eu continuei,mais eu não sabia nada. (SEBASTIANA,2006)

Nos seus depoimentos o desejo de ler e escrever sucumbia à necessidade do trabalho e da sobrevivência. O fluxo migratório, em contrapartida, também despertou novas necessidades, dentre elas está aquisição da leitura e a escrita: “Eu nasci em

Poção... em 1943, dia 9 de outubro. Quando eu vim pra cá tinha 21 anos... eu não estudei na época... Agora nessa idade, meu patrão me incentivô . Ele disse: Você é tão inteligente, só precisa aprender a lê”. (LUÍSA)

A realidade migratória foi desencadeada no Brasil desde a década de 1950, em que os nordestinos deixam suas vidas campesinas do agreste brasileiro pelo sonho de uma condição de uma vida melhor. A busca pelo trabalho na cidade grande é uma espécie de fetiche que os conduz a outras formas de exploração; entretanto para eles é preferível este caminho à escravidão e à morte a que estão condenados em suas terras de origem. Os depoimentos revelam uma estrutura alicerçada na busca de outras formas de sobrevivência; antes na realidade rural, o trabalho na “roça”; agora, numa cidade turística, uma realidade urbana, onde se empregam pedreiros, empregadas domésticas e outros serviços afins, também limitados ao trabalho braçal. Residindo eles nas áreas periféricas da cidade, em nosso caso, na Vila do Areião, seus dias vão passando “um atrás do outro”, sempre perseguindo a meta fundamental de melhorar a condição da sobrevivência sua e de seus familiares. Com certeza, o deslocamento da região os impulsionou ao abandono parcial de suas práticas culturais relativas à vida campesina do agreste brasileiro. Tudo isso revela o fenômeno ligado ao processo migratório que se repetiu em inúmeras cidades do estado de São Paulo e em outros estados brasileiros.

Estes fenômenos e suas determinações podem ser discutidos, mas, no caso deste trabalho o que se busca, na verdade, é investigar a condição de sujeitos inseridos num processo de alfabetização, dentro da comunidade onde residem, verificar as barreiras reais à alfabetização, buscando entender quais seriam os possíveis caminhos à inclusão social.

Em suas cidades de origem, era remota a possibilidade de ler e escrever e submetida à luta pela sobrevivência, mas o uso da leitura e da escrita não se apresentava com valor tão necessário em suas relações sociais. Já a vivência num local urbano, onde o conhecimento escrito é solicitado a todo instante, a mesma **luta pela sobrevivência** obstaculiza a alfabetização que, no entanto, poderia ser uma ferramenta importante para favorecer um crescimento pessoal e a inserção social.

Os migrantes pesquisados não conseguem frequentar a escola pública para apropriação da leitura e da escrita e se entusiasmam com a oportunidade oferecida em

ambiente não convencionalmente escolar, embora revelem o desejo de que essa aprendizagem possa acontecer na “escola alta” (termo utilizado em um dos depoimentos).

A migração trouxe algumas facilidades, como por exemplo, um dos migrantes que recolhe latas de alumínio na praia diz que sua vida melhorou muito, comparada ao trabalho de corte de cana – lida que desempenhava em sua cidade natal. Ele alega que pode até tomar conta de carros nas ruas e ganhar um dinheirinho para comprar leite para seus filhos. O acesso a novos meios de produzir recursos à sobrevivência facilitou sua vida. Entretanto, durante o período de baixo turismo na cidade de Guarujá, este mesmo migrante quis voltar para sua cidade de origem, porque não tinha como manter a própria sobrevivência e a de seus familiares.

A verdade é que a mudança de localidade alterou insuficientemente as formas de luta pela sobrevivência, pedaços desta realidade são mantidos, não há transformação de fato em sua realidade, nem tampouco a elevação a outro patamar de condição de vida. As condições de produção da própria existência ocorridas na vida desses migrantes, tanto no campo como na cidade, têm uma aparência de mudança. O fluxo migratório é uma possibilidade real de sobrevivência, mesmo em condições tão precárias. Afinal, nesta nova situação é mais fácil conseguir algum recurso para a manutenção da vida. Mas, na realidade, a essência dessa condição é mantida.. Em tais condições, cabe indagar: quais são as reais possibilidades de produção do conhecimento da leitura e da escrita para estes sujeitos?

Dentro deste contexto social, qual é a posição escolar? Faz os ajustes necessários à inclusão? Uma modificação estrutural do modelo escolar ajudaria no atendimento pedagógico dos migrantes não alfabetizados? O que se pode criar mediante esta realidade social que se mostra tão cruel? Como pensar numa proposta de alfabetização dentro de uma sociedade onde a divisão de classes é fortemente marcada pela segregação social?

Nos depoimentos dos migrantes verifica-se a luta pela sobrevivência como o motivo essencial que marcou e marca suas vidas. Não podendo ser encarada de modo isolado, a apropriação da leitura e da escrita é fator importante nessa luta.

A realidade dos migrantes não alfabetizados revela uma estrutura que não consiste numa junção de fatos isolados, mas num processo concreto de luta pelo trabalho e pela sobrevivência, onde a aquisição da leitura e da escrita teve que se limitar às questões funcionais do dia-dia, tais como a pseudoleitura de diversos nomes, números dos ônibus, ruas e produtos comercializados. De forma brilhante, a maioria dos sujeitos pesquisados utiliza o cálculo mental para conferir trocos e cálculos de medição no próprio trabalho e na execução de trabalhos manuais. Pode-se afirmar que a migração favoreceu novos conhecimentos e, em contrapartida, a escola permanece, para eles, como um santuário inatingível. A escola é estática, tem estrutura intocável que não permite um movimento dialético com estes sujeitos para buscar a superação das contradições entre a realidade de suas vidas e o arcabouço burocrático onde está aprisionada.

O migrante absorvido pela objetividade da manutenção de sua existência, manipulado e fadgado por esta mesma luta, vê abafada sua meta da apropriação da leitura e da escrita. A busca primordial e essencial é a de uma melhor condição de vida. A aprendizagem torna-se uma necessidade mistificada. Quando na verdade seria uma ferramenta à inserção social e econômica. “Nunca tive oportunidade de estudar porque meus pais não deixava..eu tinha uma vontade imensa de estudar, eu pedia pra ele chorando...eu tinha que trabalhar”(LUÍZA,2006)

O migrante é mantido nesta marginalidade. A realidade exterior de mudança devido à trajetória migratória, de uma realidade do campo para uma realidade urbana, propiciou outras formas de sobrevivência e de aprendizagem, sem, contudo transformar e oportunizar caminhos mais humanizantes que permitissem o acesso ao conhecimento elaborado.

Tenho 34 ano. Eu não estudei quando eu era criança ,num sei ,nem pra mim nem pra minhas irmã ,todo mundo ,ninguém estudo porque ela não incentivava.Eu cheguei aqui no Guarujá em 93.Eu vim a primeira vez em 93, aí voltei [nordeste]..aí depois de dois ano voltei pro Guarujá...Foi em 2000 eu voltei pra lá né[sua cidade de origem].e vim de volta outra vez,puquê chegamu lá...num dava certo, meu marido ficou disimpregado ,num tinha trabalho onde a gente foi mora,aí ele veio embora pro Guarujá e falou assim. A gente [referência aos filhos e a esposa] fica aqui....mandou me busca depois..Num tem como fica puquê num tem condições da gente vive

nesse lugá, puquê não tem trabalho,nem pra mim nem pra ninguém E a gente foi,voltamos pra traiz, compramo um barraco ...depois ganhamos uma casa aqui. [Faz referência ao domicílio adquirido pelo PHB]. (LUZIA, 2006)

O custo social da não alfabetização de jovens e adultos migrantes pode ser sentido no desemprego, na marginalidade social, na necessidade de assistência social e na falta de mão-de-obra qualificada. Há de se considerar também os custos pessoais destes migrantes, cujas existências são marcadas pela insatisfação, marginalidade econômica, dependências diversas, redução da qualidade de vida e a perda de mobilidade social.

Meu nome é **Eliete**¹⁶, eu tenho 35 anos, tem... vai fazer 12 anos que eu moro aqui no Guarujá e eu vim de Candido Sales, na Bahia. Então... lá eu nunca tive oportunidade de estudar porque a minha mãe nunca me colocou na escola. Quando eu tinha 10 anos ela me levava pra roça, pra trabalhar junto com meu pai, minhas irmã lá... então eu num tinha essa oportunidade de estudar lá. Aí eu vim... aí meu esposo veio... meu namorado veio pra cá e eu fiquei lá. Aí quando... aí ele pegou e mandou me buscar e eu vim pra cá. Eu vim pra cá, me casei com ele, e comecei a estudar com a professora Zulmira lá na Vila Rã, no centro comunitário, e aí eu vim pra cá morar no Areião. Aí aqui teve essa escolinha aqui, aí eu comecei a estudar aqui com ela e eu to aprendendo, graças a Deus, muita coisa aqui... e quando eu vim pr'aqui só era barraco de madeira, só tinha barraco de madeira, num tinha rua... as rua era aquelas rua bem estreitinha, chei [cheia] de mato, e agora já passou asfalto nas rua, e todo mundo agora tudo é casa, num é barraco mais e..só isso.(ELIETE,2006)

Os relatos de vida destes migrantes são permeados de fatos que tratam de diversas dificuldades sociais que impediram a aquisição da leitura e da escrita. Foram elas as questões ligadas ao gênero, ao trabalho infantil e à luta pela sobrevivência em suas localidades de origem; onde havia a miséria e a seca, como também, a luta pela sobrevivência na região migrada. A luta pela sobrevivência é, ao mesmo tempo, a moldura e a marca existencial que contextualizaram todos os relatos colhidos na pesquisa.

É lógico que saber ler e escrever não traz uma resposta imediata para “colocar arroz e feijão no prato”. Entretanto é uma das ferramentas que podem potencializar essa

¹⁶ Em negrito, para indicar que a aluna frisou bem o seu nome.

luta, mas para eles, não há tempo para ir à escola; a busca essencial é pela sobrevivência.

Os depoimentos revelam que, em suas terras de origem sofriam diversas formas de opressão e permanecem excluídos da apropriação da leitura e da escrita. Quando migram para outra região, neste caso para o município do Guarujá, a mudança social acontece, mas não modifica a composição que dominou suas vidas predominam as condições à realidade histórica de dominação e exploração da força de trabalho (no sentido de Marx)¹⁷.

A situação de pessoas não alfabetizadas e as condições sociais advindas de suas realidades, ou seja, suas origens, a busca migratória e a luta pela sobrevivência, não podem ser encaradas separadamente umas das outras. Este contexto precisa ser a pauta da alfabetização para o alcance de sua concretude.

Pode-se afirmar que as condições apresentadas nos modelos de alfabetização de jovens e adultos, como os projetos salvacionistas e de curto atendimento, ou mesmo os organizados no âmbito dos sistemas públicos de ensino, contribuem ao sistema capitalista que sustenta as diferenças socioeconômicas entre aqueles que detêm ou controlam a produção e a maioria da população que depende da venda da sua força de trabalho.

A alfabetização produz novos conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, uma forma de aperfeiçoar o valor da mão de obra do homem coisificado. Isto porque a escola, presa à estrutura de um contexto social, colabora às necessidades do mercado de trabalho e serve ao capital, o lucro rápido e fácil a uma minoria. Contudo, sem a escola,

¹⁷ Na perspectiva marxista, a força de trabalho – entendida também como uma mercadoria de duplo valor, de uso e de troca –, somada aos meios de produção, estabelece as forças produtivas da sociedade. A exploração da força de trabalho ocorre quando o empregador compra a força de trabalho do seu empregado por salário correspondente a um determinado tempo de trabalho, no qual se produz muito além daquilo que é pago. É aí que nasce a exploração capitalista: o trabalho não pago, porque incluído – mediante contrato de compra e venda da força de trabalho – na jornada do trabalhador. Na verdade, o trabalhador jamais receberá o que realmente produziu, sendo o valor apropriado indevidamente pelo capitalista (porque resultante de trabalho não pago) o que Marx definiu como a mais-valia. O salário do empregado é o valor de uso e a diferença é o valor de troca, que produz a riqueza do empregador. “A extração da mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo (...), em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato de a classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (BOTTOMORE, 1993, p.227)

a classe trabalhadora ficaria desprovida, pois a educação escolar pode formular propostas de democratização do saber “para e com” o trabalho. Para tanto urge modificar suas travas e seus “muros” (burocracia e rigidez formal) que denotam toda a segregação e a determinação de quem pode ou não permanecer nela.

A Alfabetização pode ser entendida como uma atividade produtiva ou não; mas tratando do possível alcance escolar destes migrantes, uma classe desfavorecida, questiona-se: escola, dentro do pensamento do capital, o que pode projetar para eles? Há nela alguma possibilidade de buscar caminhos de quebra desta exclusão?

É preciso pensar na alfabetização destes migrantes, considerando-os de forma contextualizada quanto aos aspectos históricos e sociais. Do contrário, quando esses sujeitos são postos do lado de fora, por um processo escolar rígido e burocratizado, o que se consegue é um sistema que favorece a não-escolarização. É necessário considerar a identidade de migrante, sujeito real e histórico, e ao mesmo tempo, dar o enfoque central de uma realidade aluno-trabalhador, migrante e não alfabetizado. Desta forma, significa produzir um processo de escolarização imbuído de sentido objetivo que possa tornar possível alguma forma de inclusão concernente que favoreça a apropriação da leitura e da escrita.

4. O surgimento da Vila do Areião: marcas da globalização sob a égide da política neoliberal

A migração dos sujeitos pesquisados ocorreu entre os anos de 1959 e 2004. A origem histórica do Areião aconteceu na década de 1970. Essas datas são significativas para tratar das questões relativas à conquista da territorialidade brasileira ligando-as com as transformações mais recentes, marcadas pelas influências do processo de globalização.

A denominação territorialidade, segundo Milton Santos, é tratada como base material da vida da sociedade, entendida como unidade e diversidade que marcam a construção de uma história dos usos do território nacional. Constituindo, dessa forma, o pano de fundo do estudo das diversas etapas e do momento atual (SANTOS. 2001).

Para compreender influências do processo de globalização, cabe tratar, ainda que de modo resumido o que nos ensina SANTOS (2001). Quando expõe a questão da

conquista da territorialidade brasileira, ligando-a pelos ciclos de economia e suas relações históricas que serviram de base material das transformações mais recentes – a globalização.

A expansão, o crescimento e a ocupação geográfica têm relações com os ciclos da economia, sendo que, em cada período histórico, a força motriz está ligada às lógicas econômicas, demográficas e políticas que formaram as regiões que hoje constituem a formação socioterritorial.

O autor utiliza a periodização em três momentos históricos da ocupação geográfica brasileira:

Assim, ao longo da história da organização do território brasileiro, três grandes momentos poderiam, *grosso modo*, ser identificados: os meios “naturais”, os meios técnicos e o meio técnico-científico-informacional. Por intermédio de suas técnicas diversas no tempo e nos lugares, a sociedade foi construindo uma história dos usos do território nacional. (SANTOS. 2001, p. 27)

O primeiro período é lento e marcado pela exploração dos bens naturais que comandam as ações humanas; onde a busca é sinalizada pela adaptação dos meios de produção aos recursos da natureza. Um período pré-técnico cujo poder é centralizado e fragmentado com pouca capacidade de controle territorial. É importante destacar que a Segunda Guerra mundial mostrou a fragilidade da organização territorial brasileira motivando a integração nacional.

O segundo período, um Brasil unificado e dinamizado pela indústria, marcado pelas Regiões de Concentração¹⁸, sendo que as de maior destaque foram as metrópoles do eixo Rio-São Paulo que impulsionaram o aumento das vias de transportes e o crescimento fabril..E ao mesmo tempo produziu a desigualdade dentro da área de concentração e a coloca em situação privilegiada em relação ao restante periférico do país.

¹⁸ As regiões de Concentrações, sobretudo são as regiões Sul e Sudeste que superam as dificuldades e os entraves das vias de transportes possibilitando o comércio interestadual mais extenso. Essa razão de maior mobilidade promove a limitação de uma integração econômica com as demais áreas do território brasileiro. Essa polarização econômica confere uma primazia à região sudeste e assegurando a São Paulo o incontestável papel de metrópole econômica do país. (Santos, 2001, p.252).

Santos (2001, p. 249-250) ,descreve o terceiro período,como o motor das relações de ocupação do território nacional, deixa de ser a indústria e passa ser a informação, onde a técnica, o espaço e o tempo passam a ter outros significados. Mas a interpretação deste movimento histórico demorou devido, em parte, ao fato de que a cidade de São Paulo continuou sendo, neste novo período, o pólo nacional que centrifuga e regula as relações econômicas brasileiras.

É a ciência que, denominada por uma técnica marcadamente informacional, aparece como um complexo de variáveis que comanda a desenvolvimento do período atual. O meio técnico-científico-informacional é a expressão geográfica da globalização. (SANTOS, 2001, p.21)

E ainda, Milton Santos enfatiza que, no Brasil dos anos de 1970, o início deste terceiro período é marcado pela revolução das telecomunicações, período este, onde de fato, o meio técnico se difunde, mas o novo meio geográfico (técnico-científico-informacional) permanece circunscrito a algumas áreas. Agravam-se assim, as diferenças regionais e aumenta a importância da Região Concentrada, dando hegemonia econômica ao Estado de São Paulo.

Em contrapartida, a região nordestina (SANTOS, 2001, p. 275) é a área de povoamento mais antigo, onde é precária a circulação de pessoas, produtos, informações e dinheiro, apresentando baixos índices de mecanização; onde a fraqueza da vida de relações somada às influências do fenômeno de globalização que instala o meio técnico, científico e informacional em outras regiões, colaborou na continuidade do processo migratório.

Assim o migrante vai à busca de melhores condições de vida, em direção às áreas brasileiras onde há maior concentração de riqueza, mas de modo especial, sob a influência do fenômeno de globalização. As atividades ligadas à globalização, produzindo novas formas de especialização de trabalho ligadas direta e indiretamente às finanças, multiplica os trabalhos, ou melhor, as ocupações em suas diversas formas de intermediação.

Esse preâmbulo sobre as questões de ocupação da territorialidade brasileira, segundo Milton Santos, tem como objetivo contextualizar o surgimento histórico da comunidade do Areião, formada em sua maioria por migrantes a partir da década de

1970 com a construção da rodovia que corta o município no sentido de Bertioga, portanto próximo à comunidade da Vila do Areião. Como já foi dito, os migrantes pesquisados migraram para o Guarujá entre o ano de 1956 e 2004 e, de certa forma, o processo migratório ainda não foi interrompido. A migração, portanto, é marcada pelas questões ligadas ao terceiro ciclo econômico, ou seja, o momento histórico cuja alavanca é a informação que baliza o início da globalização.

É interessante compreender a migração à comunidade do Areião surgida na década de 1970, época em que o motor das relações de ocupação do território nacional deixa de ser a indústria e passa ser a informação; onde a técnica, o espaço e o tempo passam a ter outros significados. Na verdade, a cidade do Guarujá nunca teve a oferta de empregos em fábricas, mas sim as atividades ligadas ao turismo; seu crescimento ocupacional liga-se a um aumento populacional significativo a partir da década de 1970. Sendo que também, nesta década, a construção civil estava ainda a todo vapor.

O deslocamento de populações entre as regiões de um mesmo país, portanto, migrações internas, indo em direção à Região de Concentrações se deve à busca de atingir novos meios de produzir a própria existência. Infelizmente, no Brasil, a grande maioria de jovens e adultos não alfabetizados é migrante. No estudo em pauta, nas histórias de vida levantadas, pode-se verificar que os sujeitos pesquisados migraram para o Guarujá, motivados pela busca pelo trabalho em local onde o processo produtivo oferecia oportunidade de emprego. No caso da cidade de Guarujá, a motivação inicial foi promovida pelo crescimento da construção civil e para os diversos serviços braçais.

A condição de migrantes, nordestinos e não alfabetizados, sujeitos desta pesquisa, lamentavelmente, não é circunscrita a este grupo investigado, nem tão pouco se restringe a uma região do território nacional. Eles representam uma pequena mostra de uma população brasileira não alfabetizada que migrou para um dos municípios do Estado de São Paulo; situação que é comum entre tantos outros migrantes, sejam eles nordestinos ou não. O fato é que eles demonstram a condição de muitos brasileiros não alfabetizados.

E pensar que esses sujeitos pesquisados buscam melhores condições de vida, no entanto, permanecem na condição de pessoas não-alfabetizadas. Eles migraram para o estado de São Paulo, o mais próspero do Brasil e até mesmo de grande destaque na

América Latina, e ainda, para o Guarujá, cidade conhecida nacionalmente como um dos centros turísticos mais importantes do país que ainda ocupa, segundo os dados do SEADE de 2000, o sétimo lugar no ranking de concentração de riqueza em relação aos outros municípios do Estado de São Paulo; contudo, detendo o 633^a lugar de escolaridade entre os municípios do Estado.

As condições sociais e a não participação destes migrantes no sistema de ensino nos reportam ao contexto do passado do Brasil, deixando claro que a sociedade atual, como de anos atrás, multiplica outras formas de exclusão, portanto as questões políticas e educacionais ligadas à alfabetização de jovens e adultos ainda não foram superadas.

O cenário social, político e econômico da sociedade brasileira atual são marcados pela influência do processo de globalização, cuja dinâmica está voltada para uma economia mundial e pela mundialização da cultura. As transformações são apoiadas pela complexidade do avanço científico que tem alterado, cada vez mais, as consagradas noções ligadas ao tempo e ao espaço. O combate à desigualdade social é, sem sombra de dúvidas, o maior desafio para a atual sociedade brasileira.

Embora a informação seja a marca significativa deste período histórico, a função de socializar o saber, em especial, a aquisição da leitura e da escrita, ferramenta facilitadora para o trabalho, não atingiu os migrantes pesquisados. Para eles, a escola ainda apresenta obstáculos reais que os segregam e os marginalizam. Então é por isso mesmo que a escola, dentro de um sistema social que produz e reproduz desigualdades, precisa assumir uma postura contraditória frente à disparidade social, entretanto, precisa encontrar novos caminhos em direção à inclusão social.

Quando se entende que a função da escola é promover a democratização do saber como um direito do cidadão trabalhador, mesmo sabendo que também presta um serviço aos que dominam e aos que têm os maiores lucros, quer-se defender que ela é ainda necessária ao trabalhador, tendo em vista, por exemplo, na vida dos migrantes pesquisados a ausência da leitura e da escrita aprofunda e marca da marginalização e exclusão social.

A condição destes migrantes investigados que, mesmo diante de avanços científicos significativos da atualidade, amargam uma condição do passado, ou seja, a

não alfabetização e a exclusão do direito legítimo de frequentar a escola pública, requer a democratização do acesso à educação. Para eles a escola pública, gratuita e laica permanece fechada. A pobreza e a marginalidade social são sempre acompanhadas pela não alfabetização. Basta verificar os dados dos países mais pobres, eles sempre detêm os maiores índices de analfabetismo. Por isso é tão importante criar novos caminhos à inclusão social.

Ironicamente, as questões ligadas ao tempo e ao espaço de ensino na escola pública constituem justamente uns dos impedimentos à inclusão escolar. É preciso buscar caminhos para superar essas barreiras, utilizando o espaço e o tempo em favor de migrantes não alfabetizados que, normalmente, estão inseridos numa mesma comunidade.

Nesta pesquisa, foi possível o levantamento de alguns aspectos da condição dos migrantes envolvidos na problemática do circuito perverso (para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever); problemática cujo caráter é social, marcada pela história e pela realidade concreta de migrantes inseridos numa comunidade que buscam uma melhor condição de vida. Pode-se compreender o problema de forma a situá-lo concretamente, não como algo flutuante, ou à parte, mas dentro da condição humana nas suas implicações sociais e concepções materiais que envolvem migrantes não alfabetizados. O objeto da pesquisa – a condição de migrantes que não tiveram chance de frequentar a escola ou dela se viram obrigados a evadir-se – é uma oportunidade de compreender a necessidade social da escola e a quebra da perversidade que inibe a inclusão escolar dos investigados, que na verdade, representam tantos outros que se encontram na mesma situação. É preciso, pois, encontrar caminhos possíveis de alfabetização de adultos que alcancem sua importância social.

Os depoimentos coletados das histórias de vida trazem as mesmas marcas: trabalho infantil, luta pela sobrevivência, marginalização ligada à condição de gênero e a busca de melhores condições de vida. Enquanto isso, o desejo de aprender a ler e escrever fica sucumbido pelo circuito perverso: para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever.

Como podemos perceber, muitos obstáculos impediram o acesso ao conhecimento escrito dos migrantes pesquisados. Para levantar a discussão sobre a

perversidade cíclica (sobrevivência, trabalho e desejo de aprender a ler e escrever), entende-se que a melhor forma é escutá-los atentamente, num círculo de debate, e assim, saber deles mesmos as seguintes questões: quais são suas impressões, seus sentimentos, quais são suas visões políticas e como entendem o próprio direito de aprender a ler e escrever? É este o objetivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO NA VILA DO AREIÃO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA “NÃO CONVENCIONALMENTE” ESCOLAR

“É tão ruim [ruim] a gente pô o dedão pra assiná o nome... é humilhante”.
(Edson, migrante integrante da alfabetização).

1. Uma experiência educativa inserida numa comunidade.

A experiência pedagógica apresentada neste trabalho encerra características que a distinguem de propostas e projetos correntemente desenvolvidos em classes do ensino regular ou de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em escolas das redes públicas. Além de inserir-se no próprio local de moradia dos educandos, organiza-se de modo a considerar o contexto social de migrantes que nunca tiveram acesso à escola ou dela se evadiram. Pretende dar um sentido ligado à realidade desses sujeitos e criar oportunidades de discussão sobre possíveis caminhos para quebrar a segregação, a discriminação e os obstáculos ao acesso ao conhecimento escrito, como as situações de vida que lhes impedem de ingressar e permanecer na escola. Por exemplo, não se prende a mecanismos rígidos de organização do tempo e controle de frequência, respeitando horários e ritmos de trabalho dos alunos. Eis porque tal experiência é apresentada como alfabetização “não-escolar”. Como já foi dito, o recurso às aspas se dá para situá-la como experiência não convencionalmente escolar. Não se trata, portanto, de uma visão espontaneísta do processo pedagógico, sem regularidades e sem acompanhamento, mas,

sim, que são buscadas formas menos burocratizadas que as predominantes nas redes escolares, com suas grades e seus ritos.

A alfabetização “não-escolar” é uma experiência de organização pedagógica, que considera as questões ligadas à história e ao contexto social dos educandos; portanto, moldada a partir de sujeitos reais. Trata-se de uma tentativa de aproximar-se, de forma mais socialmente constituída, da realidade dos migrantes pesquisados, para encontrar caminhos de quebra da perversidade cíclica da exclusão a que estão submetidos.

Seria uma posição ingênua acreditar que as soluções favoráveis à alfabetização, que é um direito fundamental, estejam simplesmente ligadas às condições subjetivas, no âmbito de uma organização pedagógica que valoriza a história de vida dos integrantes, suas lutas e organizações. Na verdade, a não-alfabetização dos migrantes pesquisados está ligada a condições reais e concretas cujas causas diretas são a adversidade social, o desemprego, baixos salários, falta de moradia, vicissitudes da luta pela sobrevivência, entre tantos outros elementos que dão sustentação à segregação social, da qual faz parte a manutenção do analfabetismo. Como afirmou Gadotti (2000), o analfabetismo não é uma doença como se costumava dizer, mas é uma negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão política.

Contudo esta experiência de alfabetização inserida numa comunidade própria e determinada oportunizou o surgimento de elementos favoráveis à discussão – partindo do levantamento das histórias de vida dos migrantes não-alfabetizados – do papel e da função social da escola¹⁹ diante de uma realidade onde há tantos obstáculos ao acesso ao conhecimento da leitura e da escrita.

O motivo central de se utilizar o termo “não escolar” não corresponde à negação da escola (no sentido dado por Illich²⁰), pois a alfabetização inserida na comunidade do

¹⁹ “A escola é a instância específica de intervenção para favorecer a aquisição das conquistas sociais por parte das novas gerações, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de preparação à participação no mundo do trabalho, partindo da organização da aprendizagem dos bens e valores culturais e sociais. A segunda função social da escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública”. (GOMEZ, 1998, p. 14-15).

²⁰ “Illich propõe o fim da escola porque entende que o sistema escolar reproduz a segregação social. Compreende que o êxito escolar, na verdade apenas reproduz as classes sociais e que qualquer revolução seria inútil. Ele propõe a não-escola, ou seja, o fim da escola que passaria a ser constituída por redes de

Areião assumiu a função social que é própria da escola e, ainda, a iniciativa desta experiência partiu, de certa forma, da instituição oficial do município, tanto a Secretaria de Educação como a de Ação Social e Cidadania, cujo mérito está na alocação de uma profissional da educação do quadro da rede de ensino público. Ou seja, foi oportunizado que esta ação pedagógica se realizasse, embora fora dos muros do prédio da escola, por uma educadora do ensino público.

Segundo Brandão (1995), o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, a teoria da educação que cria situações de aprendizagem. Nesta experiência não convencionalmente escolar, pode-se afirmar que não estiveram ausentes as questões referentes à teoria da Educação no que se refere às intervenções e ao atendimento pedagógico necessário à apropriação da leitura e da escrita.

O termo “não-escolar” é uma tentativa de aproximação com a proposta de integração do formal e do não-formal²¹, objetivando relacionar o contexto real da vida dessas pessoas, migrantes não-alfabetizados, e a sua inserção social. Por isso não se trata de uma forma de anular a escola, mas parte da compreensão da perspectiva dialética integradora da escola que ganha qualidade na medida em que se une com a proposta não-escolar (GADOTTI, 1992).

Uma visão de educação não-formal pode ser encontrada na dissertação de Mestrado sobre a “Inclusão Social e Arte na Educação não-formal: experiência do instituto Arte no Dique” (TOLEDO, 2007): entendida como uma prática educacional presente não apenas no âmbito da escola e que comporta “processos organizados, da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social”. Segundo Gonh (apud TOLEDO, 2007, p.42). A autora considera que a educação não-formal é capaz de contribuir para as

comunicação cultural. Para ele, a não-escola seria a criação de novas estruturas, de outro tipo, redes de comunicação cultural feitas para operarem sem a escola. Espontâneas, sem a presença do professor. Caberia ao participante, e só a ele, a iniciativa de fixar o momento e a duração, a forma e o local dos encontros; onde cada um contribuiria com a aprendizagem do outro, pois partindo desta partilha, todos iriam conquistar seu próprio conhecimento”.(SNYDERS, 1981, p.246)

²¹ Para TORRES (2004), a educação popular sempre esteve mais associada a formas de educação não-formal; sendo definida como um paradigma político-educativo, teórico e metodológico que emergiu nos anos 60 e alcançou repercussão internacional com o trabalho de Paulo Freire na organização das classes subalternas com objetivo de promover a justiça social. Tendo um impacto significativo não só no domínio da educação de adultos, mas também no ensino público.

transformações da realidade de pessoas excluídas e valoriza outros espaços educativos como uma possibilidade real de ampliar as oportunidades de acesso à educação, que é um fenômeno abrangente e multifacetado. Educação não-formal consiste, em geral, numa alternativa aos “empreendimentos educacionais institucionalizados (...)”. Alguns autores utilizam o termo também como sinônimo de educação informal ou como educação “incidental” (FERNANDES,apud TOLEDO ,p. 113).

A educação não-formal é uma modalidade relativamente recente que vem ocupando espaço no mundo atual. A definição do termo, dado o caráter incipiente dessa prática educacional, é permeada por certas ambigüidades e entendemos que se encontra ainda em processo de construção (...). As primeiras tentativas de definição surgiram na década de 70, observando-se as atividades educacionais desenvolvidas em espaços exteriores ao da escola. Suas raízes se encontrariam nos programas ou campanhas de alfabetização de adultos de caráter popular, com o objetivo de integrar essas camadas, oriundas especialmente de áreas rurais, ao contexto urbano-industrial. (TOLEDO, 2007, p.7).

Contudo, este trabalho não se alinha à posição que distingue a alfabetização não-formal (associada à educação popular) da formal (ligada à educação escolar), pois parte do pressuposto que elas podem ser compreendidas não como duas ações educativas polarizadas, mas, na verdade, muito próximas. E que tanto uma como a outra, numa implicação mútua, podem constituir caminhos concordantes e legítimos à educação de trabalhadores que têm direito à escola pública.

Nesse debate, é possível parafrasear Brandão (1999, p. 164-167), quando relaciona a educação popular com a educação oficial, entendendo que a primeira sempre existiu ao lado da segunda, como equivalente antagônico da mesma unidade dialética, em forma espontânea ou estruturada. São suas premissas: a educação oficial é uma consequência superestrutural do que ocorre na base econômica; na base econômica se dá o desenvolvimento das forças produtivas com base na unidade dialética de contradições; e que estas se refletem de uma forma ou de outra na esfera ideológica e, por conseguinte, também na educação. Ao contrário, a educação popular reflete os interesses da classe dominada, não significando estar situada apenas no plano ideológico, mas ligada com ações econômicas e políticas concretas. Para o alcance de tais metas, será necessário que se converta em uma verdadeira educação de classe, buscando cientificamente as causas estruturais para transformar a sociedade; recupere

criticamente as distintas manifestações culturais; situe o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder e os interesses de classe. Partindo de uma experiência real de classe, contribui com a organização dos setores populares para que assumam a própria educação.

Já Saviani (2005, p.75-76), na defesa do direito dos trabalhadores ao acesso à educação escolar, mas que é impedido pela classe dominante, afirma:

.... a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é o dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! A história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (...) O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante, Assim, a questão de socializar o saber, neste contexto, jamais poderia ser assimilado à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.

Para a socialização dos meios de produção é fundamental a socialização do saber elaborado, entendido como um meio de produção. O autor considera que o saber elaborado é marcado, na sociedade capitalista, como propriedade exclusiva da classe dominante. Ainda esclarece que a produção do saber é social porque ocorre dentro das relações sociais, mas que a elaboração, ou seja, a sistematização, exige a atuação da educação escolar que pode permitir este acesso aos trabalhadores, que, ao contrário, permanecem bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber.

Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que dominam os instrumentos de elaboração do saber. Neste sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (Ibidem., p.76-78)

A escola, termo grego que significa lugar de ócio, surge, historicamente, destinada aos donos das terras, que tinham sua sobrevivência garantida pelo trabalho daqueles que não tinham propriedade; neste contexto, a educação não-escolar, aprendizagem dos ofícios, era o trabalho e sustentava a educação escolar da classe dominante, que por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não-escolar. (Ibidem., p.95).

A alfabetização “não-escolar” , no âmbito do presente trabalho, não se coloca como educação “para o trabalho”, mas “com o trabalho”; posto assim, é um termo que tenta conceituar um dos possíveis caminhos respeitadores das diferenças, visando à inclusão daqueles que não permanecem na escola por questões materiais. Compreendendo ainda que exista a necessidade de ampliar as ligações entre a legitimidade tanto da educação escolar como da educação popular no tocante à aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, como elemento fundamental de luta pela aquisição do saber elaborado como uma das principais ferramentas na consolidação do homem omnilateral²²

Por outro lado, nomear a experiência em estudo com o termo informal também não é adequado. Porque pode ser entendida como uma ausência de formato, com uma atuação pedagógica espontânea e sem compromisso, destituída de formalidade, como se fossem encontros fortuitos para conversas informais. Nem tampouco se entende que a educação popular seja simplesmente informal, antes, compreende-se o valor da educação popular que muitas vezes surge da iniciativa das organizações de base, cuja ação educativa ocorre fora da escola (TORRES, 1990).

Este trabalho também não tem o entendimento de que o aluno é o centro da aprendizagem, no sentido de que é ele mesmo quem deve elaborar seus conhecimentos de forma espontânea, sugerindo uma posição teórica da Escola Nova, tanto no plano pedagógico como político; ou ainda, uma posição anarquista, que quer ficar livre das leis que regem as relações sociais. Nada disso.

O termo alfabetização “não-escolar” é a aproximação mais coerente desta proposta pedagógica. Na alfabetização, delineada mediante as relações entre educador e educando, ambos são sujeitos do processo pedagógico, tornando-se mais concordante à realidade deste grupo social; favorecendo as possíveis adequações, objetivando a promoção da aprendizagem e a inclusão social. A experiência aqui referida valoriza o currículo, os procedimentos e planos didáticos, é desenvolvida por um profissional da educação; nela são previstas tanto as competências técnicas como o compromisso

²² Conceito marxista referente à totalidade e integralidade do ser humano. A divisão social do trabalho produz a alienação e assim constrói o homem, dividido, distanciado da integração coletiva e da solidariedade efetiva. Por isso, um homem fragmentado, ou seja, unilateral. Na perspectiva do homem omnilateral, compreende a formação “integral” e partilhada dos seres humanos. A esse respeito, ver, entre outros: MACHADO, 1989; MANACORDA, 1991.

político. Entretanto, como ação educativa, parte da hipótese que há um caminho integrador entre a educação popular e a educação escolar. Entende-se que, dentro de uma vivência pedagógica, inserida em uma comunidade específica, é possível melhor compreender a realidade socioeconômica dos migrantes envolvidos; verificar os pontos contraditórios que a escola impõe, devido às questões burocráticas, de temporalidade e da organização formal. O tempo flexível, com os ajustes necessários para favorecer o atendimento, é uma medida aparentemente tão simples, mas de difícil aplicação na escola burocratizada. Estes são alguns fatores essenciais à inclusão de trabalhadores que, detidos no circuito perverso da sobrevivência, trabalho e a aprendizagem, ficam à margem da aquisição da leitura e da escrita.

Diante das mazelas, das críticas que são feitas à escola e seus mecanismos de expulsão, entre tantos outros pontos nevrálgicos, procura-se fora dela, pela negação daquilo que nela é excludente e desligado da realidade das pessoas não-alfabetizadas, recusar o divórcio existente entre a realidade concreta dessas pessoas – em suas questões reais, materiais e condições de vida próprias dos mais pobres – e a estrutura formal da escola. Constatando-se, ironicamente, que é preciso sair da escola para se ter a escola necessária, em outro espaço, não convencionalmente escolar, como possibilidade de uma organização “descerimoniosa” no próprio espaço de vivência dos sujeitos. E, na ruptura com os critérios rígidos da escola – tal como é instituída – procura-se contribuir à apropriação da leitura e da escrita, possibilitando a quebra de alguns obstáculos que impedem o acesso à escola ou provocam a evasão daqueles que nela conseguem ingressar mas não encontram condições de permanência.

Segundo Gadotti (1992), a contribuição dos movimentos populares, dos estudos e experiências práticas no Brasil nos últimos anos tem possibilitado a formulação de políticas públicas de educação popular e, em especial, de alfabetização de adultos. Por outro lado, Saviani (2005), com base na importância da elaboração e sistematização do saber, vê na educação escolar o importante papel de permitir aos trabalhadores a ascensão ao nível do saber elaborado, considerando que eles, pela prática real, contribuem - pelo trabalho não pago também pelo pagamento de impostos - à manutenção da escola pública; mas o saber, quando sistematizado, lhes é negado. Manifesta assim, a defesa da luta pela educação escolar, contra toda forma de esvaziamento da tarefa especificamente pedagógica, enfatizando sua contribuição para a

transformação social e do compromisso político de luta, pois os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do acesso à escola.

A proposta de alfabetização inserida na Comunidade do Areião foi realizada, de certa forma, pela ação da Secretaria de Educação e da Secretaria da Ação Social, ambas instituições municipais da cidade de Guarujá. Como já informado, tudo teve início com a estruturação e a reurbanização das favelas de Vila Rã, Areião e Sossego que, ligada ao Projeto Habitar-Brasil, promoveu também outras atividades sócio-educativas inseridas na comunidade.

Entretanto, a alfabetização foi mediatizada por uma professora da rede municipal, num barracão próximo à moradia dos alunos; as propostas pedagógicas são articuladas entre os encontros-aula²³ em tempo e hora de acordo com a realidade dos alunos. Os conteúdos são ligados à vida, partindo de suas necessidades imediatas de apropriação da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos e das questões ligadas à Sociedade e à Natureza, sem, contudo, deixar de promover as articulações de propostas educacionais: psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro, frente às hipóteses de apropriação da leitura e da escrita; e Paulo Freire, no trato das relações comunitárias como caminho de libertação.

A alfabetização ocorrida nesta comunidade não fica presa a uma forma rígida e nem tampouco guarda distância protocolar em relação a estes sujeitos reais, sociais, concretos e históricos, cuja produção e manutenção da própria existência inibe o acesso à aprendizagem. Uma atuação pedagógica que, não estando presa a uma lógica abstrata de organização escolar, mas a uma lógica concreta, pode esboçar uma estrutura que torne possível a apropriação do conhecimento da expressão escrita e da leitura como um dos pontos favoráveis à inclusão social.

Outro ponto importante e que precisa ficar bem claro é sobre a iniciativa desta alfabetização, inserida na comunidade do Areião, que não foi uma ação educativa que partiu dos altos índices de analfabetismo ou uma ação isolada da Secretaria de Educação do município como um combate social à marginalidade do

²³ O termo encontro-aula foi utilizado com o objetivo de especificar a quebra com o processo burocrático da escola e suas lógicas abstratas. Pretendendo focar que a ausência de rigidez de horários pode contribuir para a inclusão daqueles que se vêm impedidos de frequentar a escola por diversos motivos sociais. A duração dos encontros é de aproximadamente duas horas.

saber escrito, mas foi uma ação desencadeada pela urbanização da favela promovida pelo Projeto Habitar Brasil, empreendimento financiado pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, no ano de 2000, e que previa, além da concessão de posse de um apartamento popular, a organização e abertura de ruas e atividades sócio-educativas complementares.

Havia, igualmente, a preocupação com a Educação Sanitária e Ambiental, assumida pelo projeto de reestruturação da favela como instrumento de gestão, visando inibir novas ocupações para garantir a execução do projeto, e, como já foi dito em outro momento, foram propostos outros cursos de capacitação profissional, em pequena escala, tais como os cursos de bordado, cestaria em jornal e revista, pintura de tecido, crochê, texturização de paredes ou móveis e, nesse conjunto de medidas, a alfabetização de adultos.

É bom ressaltar aqui as críticas de Milton Santos sobre o pensamento único e totalitário da globalização que mostra, entre muitas outras facetas, que a pobreza passa a ser entendida como algo natural e inevitável, quando na verdade essa pobreza é produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. O autor dá o exemplo do Banco Mundial que paga para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, financiando programas de atenção aos pobres, quando, na verdade, estruturalmente, reforça os grandes produtores da pobreza. Afirma o autor que, funcionalmente, os organismos financiam projetos contra a pobreza, enquanto estruturalmente se cria pobreza ao nível de mundo. (SANTOS, 2007, p.73)

Não se pode esquecer que tais medidas, no âmbito educativo, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações financeiras internacionais, sustentando a idéia do mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador, tentando convencer, ainda, que o livre mercado é capaz de resolver toadas as mazelas sociais. Mascarando o que na verdade este “livre” mercado realiza, a exclusão como fonte de lucro a qualquer preço. (LIBÂNEO, 2003, p.55)

A modificação urbana da favela, os cursos com objetivo de geração de renda e a própria alfabetização, que foram implantados no bojo do Projeto Habitar-Brasil, não significam de fato uma mudança social. Trata-se de uma mudança de fora para dentro, ou seja, os moradores da comunidade não tiveram intervenção real nas decisões, como se dá no caso da co-gestão, cuja participação popular poderia trazer

sentidos mais significativos, pois seriam eles os sujeitos protagonistas que assumiriam as modificações. Por outro lado, a empreiteira que gerencia estas alterações urbanísticas, ao término de um período, passa uma nova licitação, quando abre a possibilidade de outra empresa dar seguimento às ações junto à comunidade. É óbvio que acaba sendo uma organização sem continuidade, ainda que na permanência do mesmo projeto estrutural.

Outro ponto importante é a questão da universalização da escola, do ponto de vista da organização de projetos oficiais, tais como o EJA, em cursos de suplência das séries iniciais que encobre desigualdades. A universalização da escola, segundo Enguita (1989) não foi uma conquista popular, mas a classe operária a identifica como instrumento de melhoria social. Os migrantes investigados afirmaram que o mais pobre é sempre prejudicado. Não há como proporcionar igualdade diante de condições materiais tão distintas. É apontado, no relato das migrantes abaixo, as dificuldades de acesso à escola: “Aí uma vez eu entrei pra escola... queria...,mas a minha patroa demorava pra chega ... num dava...de jeito nenhum...falei assim: não dá. O qui é que vô faze dois ou treis dias na ixcola... num vô aprende nada”. (GRAÇA, 2006). E outro relato, de outra migrante que, numa experiência diferenciada de alfabetização, tem conseguido pela primeira vez o contato com uma professora “de verdade”: “Foi muito difícil ter chegado até aqui, mas graças a Deus né, tamo aqui né... eu vim conhecê uma escola boa, né, para aprende o ABC que eu não conhecia”. (PALMIRA, 2006)

A educação escolar não assume o papel de ir ao encontro de pessoas não alfabetizadas, e de elaborar com flexibilidade, como por exemplo, os horários, a duração do tempo de alfabetização, entre tantas outras coisas que se colocam como um obstáculo. A escola, de modelo formal, independentemente de estar próxima da comunidade, se apresenta distante, não está para o povo, ou seja, indo ao encontro de suas realidades, suas condições de vida e oportunizando caminhos que promovam a escolarização, portanto, daqueles que dela mais precisam. É necessário, em relação aos alunos trabalhadores não alfabetizados, organizar ações escolares mais ajustadas às suas realidades de subsistência. Os estudantes trabalhadores, mais pobres, nem entram na escola, e se ingressam, dela são expulsos, seja pelo peso das formalidades estruturais, seja pelo peso do esgotamento das suas forças entregues ao trabalho

braçal; ainda precisam ter fôlego para estudar, e, em condições desiguais, cumprir as mesmas exigências que cabem aos estudantes não trabalhadores.

Estas simples observações da implantação da alfabetização inserida em uma comunidade objetivam justificar que há uma real necessidade de definições de políticas públicas que obedeçam às peculiaridades da região com o objetivo de atender à população que está em condição precária de sobrevivência.

2. Algumas vivências de alfabetização

Embora o objeto desta pesquisa não seja o tratamento de questões pedagógicas ligadas à alfabetização propriamente dita, cabe abordar alguns aspectos teóricos da proposta da alfabetização que facilitaram a interação entre educando e educador: onde a competência técnica e o compromisso político são partes integrantes do papel da escola e dos educadores.

A proposta pedagógica de alfabetização e letramento foi orientada pela teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e também pautada pelo pensamento de Paulo Freire, que valoriza a realidade da comunidade para que haja comunicação e não extensão invasiva, as relações da educação com as transformações sociais, sua caracterização democrática e comunitária. Não se trata da abordagem do método de Paulo Freire (BRANDÃO, 1986) para alfabetizar comunidades desapropriadas da leitura e da escrita, mas a validação do cerne de suas obras, valorização da alfabetização com caráter da inclusão social.

O trabalho pedagógico da alfabetização não está focado em conteúdos rígidos, mas essencialmente, na aprendizagem da lecto-escritura. Utiliza-se como ponto de partida a leitura diária de notícias de jornal, revistas ou assuntos levantados pelos alunos e/ou pela professora que desencadeiam a elaboração de textos coletivos, listas de palavras ou outras modalidades de texto que servem para a elaboração de atividades como: cruzadinhas, contagens de letras e de sílabas, e, de forma interdisciplinar, são incluídas as questões da Sociedade e da Natureza e o Conhecimento Matemático. Nesse último é valorizado principalmente o cálculo mental, relacionado ao uso do dinheiro, cálculos com despesas familiares, conversas e discussões que emergem do grupo e suas

necessidades de aprendizagem. Não há “avaliações classificatórias, mas apenas a mediadora”²⁴, ou seja, voltada à aprendizagem da leitura e da escrita.

Paulo Freire afirma que a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela aproximação real entre quem educa e quem é educado, enfatizando a importância o amor a vida, ao homem e ao mundo que é concretizado pelo diálogo. (FREIRE, 1979. p.94)

“As portas abertas” é o lema do atendimento pedagógico porque é destinado a alunos trabalhadores que precisam de flexibilidade para permanecer nos encontros-aula. Quando os alunos, migrantes integrantes dessa comunidade, procuram uma vaga para participar da alfabetização, que pode ser efetuada em qualquer período do ano, são orientados sobre o objetivo de nossos encontros-aula, isto é, atender pessoas que em razão dos horários de trabalho precisam de flexibilidade quanto à frequência. É incentivada a participação diária das aulas como um caminho importante para colaborar com a construção da leitura e da escrita, mas é garantida a vaga a alunos com frequência oscilante, sem que estes sejam prejudicados, pois podem se reintegrar ao grupo dos alunos que precisam vir em dias alternados – para os quais se organiza um calendário específico. Uma das dificuldades dessa proposta é fazê-los compreender essa possibilidade de reintegração. Normalmente trazem como referência os moldes da escola convencional, em que o excesso de faltas implica a exclusão. Quando precisam faltar por dias seguidos, normalmente consideram que devem desistir e, nesse caso, faz-se necessário entrar em contato e insistir para que retornem às aulas.

Segundo Enguita (1989), a organização das escolas quanto à pontualidade, regularidade, organização de tempo estão marcados pelo paradigma da eficiência importada dos processos produtivos da sociedade capitalista. Conceitos estes que são assumidos pelos migrantes pesquisados e se baseiam numa escola tida como ideal, contudo, fora do próprio alcance. Não obstante a realidade social dos migrantes pesquisados, nota-se que é imprescindível entender o fluxo, o movimento real e

²⁴ A avaliação classificatória significa corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas ou erradas, e com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto o aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino, parte integrante da prática avaliativa tradicional. A avaliação mediadora analisa teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem: verbais escritas e outras produções. Objetivando acompanhar as hipóteses que são formuladas pelos alunos a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que favoreça o acesso gradativo do aluno do saber competente na escola, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino” (Hoffmann, 2004.p.75).

constante da realidade dos trabalhadores. A busca de soluções para a evasão ou não incorporação de adultos não alfabetizados na escola formal parte de uma postura que assuma a realidade concreta e real vivida, como no caso desta pesquisa, de migrantes não alfabetizados. Desta forma, as condições sócio-econômicas da comunidade e suas implicações que excluem jovens e adultos do ensino formal abriram, contraditoriamente, possíveis condições para a produção da leitura e da escrita dentro do ensino .

Os migrantes que se encontram nessa condição de não apropriação da leitura e da escrita e que estão submetidos à perversidade do circuito contínuo de sobrevivência, trabalho e desejo de aprender a ler e escrever, vêm-se aprisionados a uma situação social de exclusão. Urge uma proposta intimamente ligada com a questão da inclusão, não como educação escolar compensatória (SAVIANI, 2003), mas uma aproximação necessária em direção ao processo educativo que contribua para um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas, que parta das realidades existenciais dos alunos e que promova parâmetros ajustados às suas condições de vida, com vistas a propiciar-lhes a apropriação do saber elaborado como instrumento de participação e transformação social. Uma educação que tenha a realidade do educando como ponto de partida e, como ponto de chegada, essa realidade transformada. Como afirma o autor citado:

(...) o processo educativo tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não é dado. Refiro-me por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a função da escola? Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ela se desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2005.p.80)

Ressalte-se que as considerações de Dermeval Saviani se referem a uma perspectiva para **a educação escolar**, ainda que registrando a crítica de que a escola não vem se organizando para dar conta desta finalidade.

O caráter contraditório desta pesquisa reside no fato de partir de uma experiência real e concreta de uma educadora da escola pública, que sai do contexto escolar e, na alfabetização “não-escolar” encontra elementos para desenvolver atividades de mediação na apropriação do conhecimento elaborado em relações pedagógicas tipicamente escolares, porém com os ajustes necessários a romper com as amarras institucionais. Assim, saída via educação “não-escolar” cumpre um papel contraditório: o de realizar, fora da escola, aquilo que lhe é precípuo. De certa forma, nega-se a escola, para afirmá-la.

Passando à análise das condições dos sujeitos pesquisados segue o relato de uma das vivências ocorrida em um dos encontros-aulas da alfabetização “não escolar”. Palmira, integrante do grupo de alfabetização, ao contar sua história de vida centrada no desejo de aprender a ler e a escrever, o fazia de forma espirituosa, arrancando risos de todos. Muito alegre, fazia gestos, mudava o tom de voz, e, durante as aulas, quando utilizávamos as letras de músicas para a alfabetização, ela sempre era eleita pelo grupo como a cantora, tanto para as músicas regionais, como para cantigas mais conhecidas do nosso folclore, demonstrando vida e riqueza em sua capacidade de expressão de oralidade. Quando entrevistada, tinha 55 anos, mas sua aparência demonstra ter mais anos de vida, entretanto, sua alegria encantava a todos. Trabalhava em um restaurante como ajudante geral, ficava de pé o dia todo, lavando louça, inclusive ela e outra integrante do grupo eram as únicas que tinham registro na carteira profissional. Normalmente chegava às aulas com feição muito cansada, mas era muito perseverante. É claro que a localização da alfabetização, por estar próxima à sua residência e a duração de aproximadamente, duas horas de aula, contribuem à inclusão ao letramento e à alfabetização.

Quando indagada sobre suas expectativas em relação ao desejo de aprender a ler e escrever, porque pela sua história de vida havia revelado as dificuldades que a impossibilitaram de freqüentar uma escola, prontamente Palmira respondeu que pensava que nunca teria possibilidade de aprender. Mas que a alfabetização no canteiro de obras, perto de sua casa, num horário que não é muito tarde, foi a oportunidade, como ela mesma disse, de aprender o “abc”.

Eu aprendi um poquinho com minha cunhada, aprendi a fazê conta, só um poquinho, mais lê e escrevê eu num aprendi muito não [risos] e é

isso [novos risos] é... e nesse coleginho aqui eu tenho oportunidade de, como eu tenho casa logo perto, e pra mim ficava bom também né, pra vê se eu aprendo mais de lê, escrevê, e a professora muito boa mesmo, né! [risos e gargalhadas].
(PALMIRA, 2006)

Ela tinha a certeza de que não teria oportunidade de ser alfabetizada. Buscou ajuda com familiares, como no caso citado, de uma cunhada, mas aprender a ler e escrever, conhecimento que começou a ser possível quando teve contato com uma professora. Palmira chama o lugar onde ocorre a alfabetização de “coleginho”. Talvez não seja a escola sonhada, mas onde foi possível frequentar e ter contato com uma professora “de verdade”.

As situações de aprendizagem, ocorridas na alfabetização “não-escolar”, oportunizaram conhecer as necessidades de adultos não-alfabetizados e suas reais condições sociais: migrantes, trabalhadores, seres humanos, vivos, inteiros e concretos, para os quais se dirige esta ação educativa. Ação esta que exige a busca de caminhos respeitadores das diferenças, frente à realidade dos excluídos da escola. E que, desvencilhando-se dos ardis mercadológicos e capitalistas de sobrevivência mínima, assumam a real função escolar e dê a contribuição social para o processo de humanização e emancipação social do homem.

Conforme depoimento de outra migrante, depois de várias tentativas de ingresso e permanência na escola, dela se evadindo devido a impedimentos ligados aos horários de trabalho e à própria sobrevivência, já tinha resolvido que não iria mais estudar. A proposta de alfabetização realizada nas proximidades, ou seja, inserida em sua comunidade, com a possível flexibilização dos horários, facilitou seu ingresso:

Meu nome é Graça, tenho 46 anos, tô aqui em Guarujá há 14 anos, foi quando fiquei grávida do meu filho, né, antes eu morava e trabalhava em Santos, trabalhei três anos no Gonzaga. Depois eu cunhici o meu marido e vim pr'aqui e num tive oportunidadi di ixtudá puquê quando eu era pequena, meu pai faleceu muito cedo e a gente tinha que trabalhá... a gente só tinha duas opção: ou trabalhava ou... passava fome! E eu escolhi trabalhá! Quando eu trabalhava comecei como babá, depois comecei como doméstica, e trabalhava muito tempo... trabalhava num canto trabalhava nim oto, aí quando achava oportunidade di ixtudá aí sempre num dava puquê a patroa chegava tarde, e fazia curso, e num tinha tempo, e passeava muito e eu tinha qui ficá cum as criança né... a minha sorte é qui sempre quando eu trabalhava, todo lugar sempre tinha criança, nunca não tinha criança.... então eu tinha que ficar com as criança. E depois fui crescendo e cada

vez que queria istudá... sempre... tinha criança... num dava pra estudá di jeito nenhum. Aí uma vez eu entrei pra ixtudá, mas aí eu faltava muito... aí às vezes numa semana eu ia duas três vez na ixcola... aí eu falei assim aí num dá o qui é que eu vô fazê dois treis dia na ixcola... num vô aprendê nada!!! Aí eu pegava e saía! Aí eu saí isso foi logo pra lá que eu ixtudei... mori, morava... morei em Recife, Pernambuco, lá ido...lá... quando cheguei aqui ainda tentei né, mais é muito difícil ali no Gonzaga de você achá um colégio de arfabetização... aí pequei e disisti, disse num vô istudá. Quando cheguei aqui ainda tentei, né, mais é muito difícil vim pra cá...só ficava trabalhando..aí..hum ..disinteressei

Aí quando vim pra cá ...²⁵ Aí quando vim pra cá aí quando foi uma vez eu tava aí ²⁶ Elvira minha vizinha falou assim pra mim: Graça vai abri um curso de arfabetização aqui no cantero de obra, eu falei assim: Mais que hora, Elvira, aí falou assim: Ah! É cinco hora da tarde. Aí eu falei assim: cinco dá pra mim ir. Aí eu comecei a istudá aqui, aí fiquei, passei o ano todinho istudando. (MARIA DA GRAÇA,2006)

Segue outra descrição de uma das vivências ocorridas na alfabetização “não-escolar”: em um dos encontros-aula foi lida para o grupo a reportagem sobre as mudanças socioeconômicas do nordeste (conteúdo: leitura e interpretação de textos jornalísticos). Tratava-se de relatos de pessoas que fizeram o caminho de volta, que regressaram para o nordeste, depois da ilusão de prosperidade na região sudeste. (Cf. Revista Carta Capital, 2007, p.26 a 39)

Na reportagem havia relatos de casos bem sucedidos e outros nem tanto. Estes depoimentos de migrantes mostravam os fatores que possibilitaram o sucesso ou não do retorno a suas cidades de origem. Tais como: o aumento das oportunidades econômicas, o auxílio da bolsa família²⁷ e novos empreendimentos que promoveram

²⁵ Moradora de vários anos no Bairro Areião, mas ela se refere ao início das aulas dentro da comunidade.

²⁶ Apontou para as proximidades do canteiro de obra: local da alfabetização

²⁷ A pesquisa, on line no site da Wikipédia, a enciclopédia livre, descreve que o **Programa Bolsa Família (PBF)** é um programa brasileiro de transferências condicionadas contra a pobreza - que visa incrementar o capital humano e acabar com a transmissão da miséria de geração a geração. É considerado por alguma entidades como um dos principais e mais bem sucedidos programas de transferências condicionadas do mundo, embora o programa mexicano similar “*Oportunidades*” tenha sido criado cerca de dois anos antes do brasileiro. *Esta idéia obteve apoio em todo o espectro político. Um governo de centro iniciou o programa no México, mas ele decolou sob um administração conservadora. No Brasil o Bolsa Família foi fundado por um fiscalista moderado, mas se expandiu substancialmente sob um governo à esquerda do centro.* O Bolsa Família é citado como sendo um dos responsáveis pela redução do índice de miséria no Brasil, que caiu 27,7% no primeiro mandato do governo Lula. Recentemente o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) divulgou um estudo mostrando que houve redução na população miserável do país entre 2003 e 2005. Outros motivos para redução da miséria no País têm sido a melhoria do mercado de trabalho, programas sociais como o Bolsa-Família e os ganhos reais dos salários mínimos.

melhores condições de produção de vida material comparado com meados do século XX. Na reportagem, os dados sobre o retorno de migrantes à sua cidade de origem natal e como estão sendo estabelecidas a manutenção e a produção material, foram apresentados em percentuais, promovendo a definição do trabalho desse tema na área de Matemática, nos próximos encontros.

Na continuidade pedagógica, foi possível tratar da compreensão do uso da porcentagem, o uso de cálculo mental, elaboração de uma tabela de preços e o cálculo das porcentagens recebidas pelas revendedoras de revista de produtos cosméticos. Em seguida, “seu” Francisco, dono do comércio de ferro velho na comunidade, expôs sua dificuldade de calcular os preços das latinhas de alumínio quando não alcançam o peso de um quilo. Fizemos nova tabela de preços e pesos. Discutimos as questões de justiça e valores que são cobrados, entre outros tópicos afins.

Francisco expõe seu relato na continuidade deste diálogo. Ele alegou que seria impossível calcular corretamente o preço, mesmo com a ajuda de uma tabela. É que, com muita frequência, aparecem em seu trabalho crianças que recolhem pouquíssimas latinhas de alumínio e querem vendê-las; algumas delas, quando não são atendidas prontamente, agem com violência atirando pedra em sua casa e em seu local de trabalho; outras pertencem a famílias que passam por muita dificuldade financeira. Em ambos os casos, Francisco prefere sempre dar algumas moedas em troca das poucas latinhas para manter um bom convívio.

Nesta circunstância vivida por Francisco, fica claro que existem barreiras que a pobreza e a exclusão social impõem ao convívio dentro da própria comunidade. Surgindo, assim, a necessidade de buscar outros meios de medir as relações de troca de mercadoria frente às conjecturas próprias de uma sociedade dividida em classes.

Outro fato importante do cotidiano dos migrantes que emergiu na alfabetização é que eles vivem uma realidade onde são subjugados parcialmente pelos grupos de marginais envolvidos com tráfico de drogas, que impõem uma barreira intencional nas relações comunitárias. Nas relações educativas da alfabetização e de aprendizagem mútua, educando e educador, fica nítida a submissão dos migrantes quanto às questões que tratam da criminalidade. Quando é proposta esta temática, ou seja, as questões

ligadas aos problemas da violência e as regras impostas pelos grupos envolvidos com a criminalidade, há entre eles uma posição unânime: a de manter o afastamento. Nada sabem e nada vêem. O silêncio, às vezes, é rompido por um breve comentário, sem eco. Os migrantes integrantes desta pesquisa concordam que estes assuntos devem ser esquecidos e deixados de lado.

Diante de tantos desafios e dilemas, como elaborar uma perspectiva mais concordante a estes migrantes encurralados entre o trabalho, a sobrevivência e o convívio social dentro desta comunidade? Mostrando, portanto, a necessidade de encontrar caminhos, numa visão escolar de alfabetização e de inclusão social, que atendam a realidade desta comunidade própria e bem definida. Credo que é possível “abrir” novas condições à aprendizagem do saber escrito e que a escola esteja a serviço de quem dela mais precisa.

2. A Escola sob a ótica dos migrantes

A proposta da escola pública, tanto no plano do discurso como na prática tem sido a da busca da universalização da educação básica. Esta é oferecida em estruturas organizadas para desempenhar o papel que é determinado como tarefa educativa: a sistematização e organização do conhecimento cultural e sua transmissão às novas gerações – função técnica específica da educação. Discurso idealístico quando comparamos a trajetória de vida dos migrantes aqui pesquisados, seja na realidade de sua infância, portanto no passado, numa realidade rural, seja no presente, inseridos numa realidade urbana, onde há ofertas de escolas públicas.

Nossa sociedade, democrática, conserva severas cisões sociais e materiais que compõem a base da não-universalização escolar. Segundo os migrantes pesquisados, a escola é carregada de um elevado valor, mas que para eles não é possível, como no trecho, anteriormente comentado, em que o aluno Severino explica porque não está “num colégio mais alto”. Ele faz tal relato depois de ter aprendido a ler e escrever. Acredita que tem condição, e de fato a tem, pois já domina razoavelmente a expressão escrita, sabe ler e escrever, podendo prosseguir seus estudos, freqüentar uma escola “mais alta”, termo pelo qual ele próprio nomeia a escola regular. Ele alega que seus problemas de saúde o impedem de ir a essa escola. Contudo, mesmo com problema

cardíaco, permanece no trabalho braçal, como pedreiro, e ainda sem registro oficial na carteira – sua saúde não lhe permite ter uma situação trabalhista legalizada. É terrivelmente injusta a situação escravizante vivida por este migrante. Tem condição de prosseguir seus estudos, mas não pode porque tem que dar conta da própria sobrevivência. Esta situação é enfrentada por ele, desde 1977, quando já tinha os problemas de saúde atuais, e o trabalho obstaculizava sua frequência em uma escola regular. Não tem condição física de executar trabalhos braçais, mas mesmo com restrições médicas, sem condição alguma, deve trabalhar de qualquer jeito, pois precisa sobreviver.

Diante das reais condições de vida de migrantes não alfabetizadas que foram pesquisados, nota-se que há inúmeras armadilhas impostas pela escola, tais como as questões ligadas à temporalidade, espaço formal e a rigidez (estruturada, fechada e burocratizante) da organização escolar que, não coadunam com a realidade do trabalho braçal dos migrantes. Esses fatores inibem e impõem barreiras ao processo de escolaridade.

A escola precisa ser entendida não como uma extensão, mas de fato como uma comunicação, como afirma Freire (1977), ou seja, inserida em comunidades marginalizadas para atuar na alfabetização, claro que com as adequações à realidade destas pessoas, criando possibilidades reais de inclusão social. Com isso, não será necessário negar a escola pública e nem tampouco buscar os caminhos alternativos, como é a educação informal ou não formal, mas buscar a dialética entre a realidade de pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita e uma escola transformada frente a esta realidade, tendo assim, a hipótese que é possível abrir novas possibilidades para migrantes não alfabetizados assumirem o direito à inclusão escolar e social que lhes foi usurpado.

A organização pedagógica, seja por meio de programas emergenciais ou escolares, formais, quando destituída do núcleo essencial da escola que é a competência técnica aliada ao compromisso político, torna-se esvaziada de sentido real. Já uma organização pedagógica que privilegia a qualidade de assumir o sujeito histórico e social em processo de alfabetização, pode ser um caminho de quebra da exclusão social, mas quando organizada fora destes pressupostos, ou seja, não assumindo a situação e as circunstâncias reais dos migrantes, é algo sem vida e carece de um sentido social.

A escola pública precisa ser efetivamente assumida e ligada à realidade socioeconômica dos que a ela têm dificuldade de acesso e que são marcados pelas inúmeras formas de exclusão. Nestas condições, os papéis do educador e do educando se entrelaçam, mediatizados por uma situação social e concreta que direciona a educação a uma realidade processual, humana, histórica, plena de relações sociais e, não há outra proposta, a não ser a prática intencionada que busque a libertação do sujeito alienado.

A história de vida dos migrantes, levantada nesta pesquisa, mostra que suas vidas foram delineadas pela luta pela sobrevivência e subsistência. Revela também que os migrantes vêm desempenhando trabalhos braçais ou se dedicando à prestação de serviços que não exigem maior escolaridade. Contudo, o trabalho por eles desempenhado promove a existência real, social e subjetiva, e, ao mesmo tempo, promove as marcas existenciais inerentes àqueles excluídos socialmente, uma delas é a crença de não ter direito de frequentar a escola.

A questão de associar a ação educativa (ensino, conteúdos e procedimentos didáticos) aos horários de trabalho pode contribuir com a inserção social. Isto nos remete às reflexões de Marx sobre a necessidade de unir o ensino ao trabalho, criando vínculo entre o tempo de trabalho e o tempo livre, o que não significa educar para o trabalho, mas educar com o trabalho. No levantamento da realidade de vida dos migrantes pesquisados, nota-se que, somente por esta via, seria possível pensar, de fato, em formas de inclusão social e escolar.

Partindo do entendimento de que a alfabetização de Jovens e Adultos é, ao mesmo tempo, uma atividade não-produtiva e produtiva, a qual possibilitará o alcance real para a valorização da força do trabalho, e, contraditoriamente, abre a novos conhecimentos que podem colaborar com a conscientização da própria alienação, torna-se imperativo que o processo de escolarização alcance os migrantes não alfabetizados e encontre caminhos para a inclusão social.

CAPÍTULO 3

CIRCUITO PERVERSO: SOBREVIVÊNCIA, TRABALHO E ESTUDO

Os coletivos pobres, marginalizados experimentam a insuportável ordem injusta, imoral das relações de produção, da apropriação da terra e do espaço e da riqueza, daí que um de seus traços mais marcantes é a afirmação do ser humano e de suas necessidades e direitos, como prioritários em contraposição a uma moralidade ou imoralidade das regras do mercado, da produção e da exploração. Apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos. Explicitam uma luta permanente, reprimida e silenciada pelo controle dos padrões socioculturais: a ética, o conhecimento, a memória, as normas e os significados... (ARROYO. 2003, p.42).

1. O diálogo entre a educadora e os educandos

Estávamos reunidos: Eliete, Francisca, Graça, Irene, Judite, Luiza, Luzia, Sebastiana, Severina, Severino e Zulmira, sendo a última a mediadora da discussão do

“grupo focal”. A temática levantada foi sobre o circuito perverso que envolve migrantes não alfabetizados: para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever.

O contato inicial com esse grupo de pessoas levou em conta o dinamismo das relações sociais: homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras, negros, negras, brancos, brancas, adultos, adultas; seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. Podendo-se notar um movimento contraditório: por um lado, a aparência de um “não-enfrentamento” (num olhar superficial) das oportunidades oferecidas dentro das escolas; e, por outro lado, o desejo de aprender a ler e escrever que essas pessoas manifestam. Trata-se de uma realidade bem definida que revela a dinamicidade das relações contraditórias do convívio social.

Essa reunião do grupo focal foi desencadeada pela análise das histórias de vida, com o levantamento dos elementos existenciais, no sentido de ponderar e articular a temática dentro dessa pesquisa.

Muitas vezes, uma pessoa se sente oprimida porque não sabe ler e escrever, demonstrando assim certa fragilidade na argumentação. A sociedade de modo geral subestima a pessoa simples e ela também se sente rebaixada.

A proposta do grupo focal foi uma rica oportunidade de prática do diálogo, sendo que este é o caminho proposto por Paulo Freire, que como ninguém, tratou do tema, bem como as relações comunitárias de grupos não alfabetizados; caracterizando o sujeito histórico dentro de uma realidade própria e bem definida; afirmando também que o processo de alfabetização da palavra deve ser unido à leitura de mundo e ambos se ligam dialeticamente, mas uma delas deve preceder a outra: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 2006, p. 11).

Face à riqueza das manifestações dos integrantes do grupo de alfabetização, este capítulo traz as transcrições na íntegra, captando todo o debate no qual os próprios migrantes revelam a concretude em que estão inseridas suas vidas: suas aspirações, seus desejos de aprender a ler e escrever, as relações sociais de sobrevivência e de trabalho e a impossibilidade real de ingresso na escola formal. A mediadora apresenta as razões e finalidades do encontro, pedindo e fazendo esclarecimentos e passando a palavra aos

participantes. Os alunos, migrantes, são identificados pelo primeiro nome. Como já mencionado, as transcrições das histórias de vida, centradas no desejo de ler e escrever e colhidas em outro momento da pesquisa, foram transcritas sem edição, isto é, mantendo-se as expressões e as pronúncias dos sujeitos que os caracterizam como migrantes e preservam o seu modo lingüístico oral do cotidiano, revelando assim as marcas de suas origens culturais. Já aqui, as falas são editadas, corrigindo o português, mas mantendo o conteúdo e o tom coloquial da conversa. Na composição deste capítulo há, também, uma diferença de estilo.

Mediadora:

– Quero esclarecer inicialmente o objetivo deste encontro e o motivo de estarem aqui. Vocês estão participando da alfabetização inserida dentro da comunidade e selecionei essa temática para uma pesquisa que trata das barreiras que migrantes não-alfabetizados enfrentam para freqüentar a escola.

A pesquisa teve início com a coleta das histórias de vida dos alunos integrantes desta alfabetização. Li atentamente as histórias de vida de todos os alunos e pude notar que três questões marcaram suas vidas: a sobrevivência, o trabalho e o desejo de aprender a ler e escrever. Essas barreiras aparecem ao longo de suas histórias e, de alguma forma, apresentam-se como uma situação cíclica perversa que os impede de alcançar a meta de aprender a ler e escrever.

A proposta de hoje, neste grupo selecionado de alunos da alfabetização, é a discussão sobre as questões aqui levantadas: “Trabalho”, “Sobrevivência” e o “Desejo de aprender a ler e escrever”. Vocês foram escolhidos a partir da coleta de histórias de vida. Nos outros relatos também apareceram as mesmas barreiras à aprendizagem; entretanto, foi preciso selecionar um grupo menor, para possibilitar a discussão.

Quero esclarecer também que não existe uma resposta certa ou errada. Por exemplo, o “seu” Severino não precisa dar uma resposta certa às questões aqui levantadas, mas na verdade, cada um tem a resposta de acordo com aquilo que viveu; é simplesmente expor suas dificuldades, que na verdade são semelhantes às de tantos outros migrantes brasileiros que não foram alfabetizados.

Para ajudar na discussão, e para ficarmos centrados nas questões levantadas – vou repetir: “Trabalho”, “Sobrevivência” e o “Desejo” de aprender a ler e escrever” – iremos assistir a um trecho do filme “Abril Despedaçado”. Essa história se passa em

1910 e conta a vida de uma família nordestina marcada pela violência e pelo trabalho no agreste nordestino brasileiro. Na trama aparece o problema de um personagem que deseja muito aprender a ler e escrever. Um menino que só tem direito ao trabalho e, em várias cenas, expressa seu anseio de ler e escrever.

Vamos, então, assistir um trecho do filme.

[...]

Agora que já assistimos, é importante que vocês falem, um de cada vez, para facilitar a gravação. Proponho que as falas sejam espontâneas, ou seja, sem uma ordem rígida, e que cada um contribua na discussão. Espero que a história que vimos no filme possa desencadear nossa discussão sobre as questões ligadas às barreiras que inibem a aprendizagem da leitura e da escrita. É sempre bom repetir: “Trabalho”, “Sobrevivência” e o “Desejo de aprender a ler e escrever”.

Sebastiana:

– Eu sou Sebastiana, nasci numa cidade chamada Adustina e saí de lá há mais de trinta anos. Primeiro fui pra cidade de São Caetano de Raposo, isso tudo em Pernambuco. Em 1959, casei e vim embora. Naquela época era tudo tão difícil. Eu gastei sete dias de viagem até chegar a São Paulo. A viagem foi difícil. O motorista perguntou se a gente queria trocar de ônibus. Eu tinha uma irmã que morava no Rio de Janeiro na cidade de Volta Redonda, aí resolvemos trocar de ônibus, mas eu não sabia o endereço, mas me deu vontade de tentar. Lá no Rio estava um calor horrível que ninguém agüentava. O ônibus estava todo quebrado e pra pegar o ônibus pra São Paulo só tinha no dia seguinte, naquela época, só tinha ônibus às seis horas da manhã do outro dia. Aí no outro dia, vim direto pra São Paulo. Vim direto pro Guarujá. No começo eu morei em Vivente de Carvalho [Distrito de Guarujá] na casa do meu cunhado e depois vim morar aqui na Vila Rã. Começamos a trabalhar.

Mediadora:

– E como ficou a questão de aprender a ler e a escrever?

Sebastiana:

– Bom, eu tinha quinze irmãos, sempre trabalhei - sem férias, nossa vida só era trabalho. Os filhos homens, pra estudar tinha que ser à noite. Naquela época não tinha condução; a gente ia a pé pra escola. Eu tinha nove irmãos, tudo homem, eles aprenderam o mínimo, só até a quarta série. O que mais longe chegou foi até a quinta

série. Naquela época não tinha escola de primeira, segunda, terceira e quarta série, tudo era junto. **Eu tinha uma vontade enorme de estudar, mas meu pai dizia: “não”. Meu pai era muito severo. Ele dizia: “Você não me fale mais em estudar, porque mulher nasceu pra trabalhar na cozinha, lavar e passar; você não pode estudar. Os homens estudaram, mas as mulheres não.** ²⁸ Eu tenho uma irmã que estudou depois que chegou aqui em São Paulo. Hoje ela é mãe de família. Estudou um pouco e depois parou. Eu não tive chance de estudar. Em oito de novembro de 1959 cheguei aqui. Morei três meses na casa do meu cunhado em Vicente de Carvalho. Depois paguei cinco meses de aluguel aqui na Vila Rã. Depois passei a trabalhar de caseira na casa da minha patroa. Ali começamos a trabalhar, eu e meu marido. Fazia tudo e todo ano nascia um filho. Tive nove filhos e um parto foi de gêmeos. **Eu sempre dizia pro meu marido: “eu quero estudar”.** Foi quando em 1975 e 1976, na Vila Sapo, abriram uma escolinha do Mobral. Comecei a freqüentar junto com meu marido. Ele trabalhava na construção e eu no trabalho de doméstica e lavando roupa pra fora. Estudava à noite. Fiquei pouco tempo, porque meu marido estava sempre muito cansado e ele desistiu. **Ele sempre dizia que não ia aprender nada, não. Aí eu tinha que desistir. Ele não me deixava estudar sozinha.** Mais tarde, porque eu insisti muito, estudei no colégio Almeida Júnior no supletivo. Na classe tinha uns quarenta e cinco alunos. A maioria era jovem de quinze e dezoito anos. Quando a professora chegava, ela enchia a lousa de cima a baixo. Pra quem não sabia nada como eu, “meu Deus do Céu”, eu pensava: não vou aprender nada não. E era aquela zoada daqueles jovens. Eu pedia: “Vocês se

²⁸ Essa discussão sugere reflexão sobre questões ligadas à opressão de gênero, colocando a mulher num circuito ainda mais perverso. As migrantes que participaram do debate do grupo focal, em muitos momentos, deixam aparecer a questão ligada à exclusão do conhecimento da leitura e da escrita motivada pela discriminação de gênero; onde o papel das mulheres se mantém restrito à manutenção do lar e ao cuidado para com os filhos. Especificamente, uma delas relata que serviu de suporte ao seu cônjuge para que ele pudesse frequentar uma escola, entretanto, ela mesma não pôde frequentar, inclusive mesmo nos encontros-aula da alfabetização “não-escolar”, que é próxima a sua moradia, vê-se impedida de frequentar com assiduidade por conta das tarefas e dos cuidados com os seus filhos. Os depoimentos femininos das migrantes pesquisadas, de modo geral, expressam como, via de regra, a condição da mulher é sobrecarregada pela tripla jornada de trabalho: o trabalho doméstico, o papel isolado de cuidar dos filhos e o trabalho fora do lar; sendo que a maioria delas não tem registro oficial na carteira profissional e a condição salarial é de baixa remuneração. Há mulheres que assumem a chefia financeira da família, seja porque o parceiro esteja desempregado, seja porque estão separadas, viúvas ou mães solteiras; outras assumem os trabalhos do lar porque mantêm o ideário patriarcal em que a função exclusiva da mulher deve ser limitada as tarefas domésticas; muitas delas são impedidas de trabalhar pelos seus parceiros; ou ainda, há casos de parceiros alcólotras que as oprimem ainda mais. Portanto, a condição feminina agrava ainda mais a perversidade cíclica (a sobrevivência, o trabalho e o desejo de aprender a ler e a escrever) provocando a não apropriação da leitura e da escrita por parte das mulheres pesquisadas. Para elas, as barreiras e as discriminações são ainda maiores.

comportem, tem gente aqui de mais idade”. Mas, que nada! Todo mundo acabava a lição, e eu ficava lá com aquela lousa imensa. Era lição de Matemática, Língua Portuguesa... acho que eram umas cinco matérias. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Eu não conseguia aprender nada. No final do ano já ia receber o certificado, mas eu não sabia nada. Aí resolvi parar de estudar. Pensei, um dia eu volto a estudar.

Quando começaram as aulas aqui, primeiro no Centro de Convivência, com a professora Kátia e como era de dia, meu marido disse: **“Agora você pode estudar porque é de dia e são poucas horas. Estudar é um sonho que eu tenho na vida.** Eu sei que vou realizá-lo.

Mediadora:

– Como ficou este seu sonho, durante esta sua trajetória de vida, ficou escondido, guardado, mas sempre presente em sua mente ou como se tivesse sido anestesiada? Você quis esquecer e deixar pra lá este desejo de aprender a ler e a escrever?

Sebastiana: *[A aluna já está alfabetizada. Sabe ler e escreve pequenos textos, revelando excelente desenvoltura na aprendizagem e deseja dar continuidade aos estudos escolares].*

– Ficou um sonho guardado e sempre presente na minha mente. Até agora tenho esse sonho. Meus filhos estudaram. Alguns deles até fizeram faculdade. Eu não estudei, mas tive o prazer de ver meus filhos estudarem. As minhas filhas estudaram e até as duas fizeram faculdade. Fiz questão que todos fizessem até o segundo grau. Eu pretendo continuar a estudar. Graças a Deus, já sei bastante coisa, mas ainda sinto vontade de continuar. A alfabetização é um sonho que eu estou realizando.

Mediadora:

– Gostaria de chamar a atenção do grupo. Estamos discutindo as barreiras que impediram vocês de serem alfabetizados. O trabalho, as dificuldades de horários, entre outros fatores, e ainda esses problemas são presentes em suas vidas. É importante que os demais também coloquem o seu próprio ponto de vista.

Sebastiana:

– É, gente! Quem teve uma dessas três dificuldades pode dizer. É lutando que a gente consegue. [O grupo, até este momento, se mostrava ainda muito tímido e Sebastiana insiste para que os demais participem].

Irene:

– Eu não pude estudar porque eu trabalhava em casa de família, não tinha tempo, né! Eu começava a trabalhar às seis e meia da manhã e ia até às dez horas da noite. Tinha que deixar a cozinha limpa. Que tempo eu tinha pra estudar? Como eu ia estudar? Não tinha jeito.

Mediadora:

– O trabalho, no seu caso, impediu que você estudasse?

Irene:

– É. Não tinha jeito

Sebastiana:

– A cabeça da gente fica voltada para os filhos, marido e trabalho. Eu mesma já cheguei a atender cinco famílias. Não tinha folga nem férias, direto no trabalho. O sonho então era que os filhos estudassem.

Mediadora:

– É importante que essa discussão trate das dificuldades atuais. No dia de hoje, as questões: “Trabalho”, “Sobrevivência” e o “Desejo” de aprender a ler e escrever ainda são presentes. É importante que vocês, que moram aqui no Guarujá, nesta comunidade, tratem das dificuldades atuais que impedem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Luiza:

– Pra mim, Zulmira, está sendo muito difícil ainda. Eu entrei pro colégio não tem ainda dois meses.

Mediadora:

– Quando diz colégio, a senhora quer dizer a alfabetização aqui na comunidade?²⁹

Luiza:

– Isso mesmo! Levanto bem cedo às seis horas da manhã, pra deixar a casa em ordem. Trabalho há vinte e três anos no mesmo batente. Quando eu comecei a estudar eu fiquei tão ansiosa que até fiquei doente. Tive que parar, você lembra disso ,Zulmira? Eu não dormia e ficava só pensando no meu trabalho e nos “sofrimentos da vida”³⁰. Você sabe o que é trabalhar vinte e três anos no mesmo balcão? Servindo, fazendo almoço pra tanta gente. Servindo café, fazendo salgados, uma pessoa sozinha? Eu estou muito cansada, mas eu não vou desistir. Hoje já sou aposentada e continuo trabalhando. Hoje é mais fácil eu desistir do trabalho do que parar de estudar, porque hoje eu tenho que conseguir aprender.

Francisca:

– **Trabalhar fora não é comigo. Trabalho só o de casa. Eu nunca trabalhei fora. Só em casa. Eu só estou estudando porque é perto de minha casa.** Se fosse distante não ia não. Eu não estudei quando era pequena... Estudar agora? Eu tinha uma maior cisma. Pensava que todo mundo ia ficar me reparando de cima para baixo. Eu dizia: “Deus do Céu”. Eu olhei pra professora Zulmira e pensei; “se ela olhar muito pra mim eu fujo daqui!”

Só estou estudando porque é aqui perto. Eu sou cismada e se a professora me olhasse... Não ficava não!

Severina:

– Eu fiquei um ano estudando lá no Centro de Convivência³¹ com a professora Zulmira, depois ela veio pra cá e pra mim foi melhor.

Francisca:

– Eu olhei pra professora e pensei: “tomara que ela que não me olhe dos pés a cabeça, senão eu digo que vou olhar minhas panelas e não volto mais”.

²⁹ Note-se que , na visão da aluna, as atividades desenvolvidas na comunidade se configuram como escolares e, com isso, o barracão é um “colégio”.

³⁰ Luiza perdeu seu filho único. Ele foi assassinado bem próximo à sua casa. Era policial.

³¹ O Centro de Convivência fica localizado da Vila Rã, onde havia outro grupo de alfabetização “não-escolar”

Severino:

– O colégio perto é bom, mas tem que ter a qualidade da professora Zulmira. Graças a Deus, que a professora Zulmira vem ensinar pra nós.

Sebastiana:

– Eu também só vou estudar porque é aqui perto. Se for longe não vou.

Severino:

– Eu mesmo, no momento, não posso estudar longe. Nem mais de bicicleta eu posso andar. [Ele fez cirurgia no coração e tem inúmeras restrições médicas, não pode fazer esforço físico]

Francisca:

– É importante ler. A gente vai à igreja e sabe o que está lendo. Não sabe ler... fica só olhando pro papel. Fingindo que está lendo.

Graça:

– Você está seguindo a palavra.

[Risos e comentários comuns.]

Francisca:

– É. O irmão da igreja diz: “o que você está vendo?” E eu: Ah!! Eu estou seguindo a palavra.

[Risos e murmúrios inaudíveis]

Luiza:

– Vocês podem dar licença pra eu falar? Oh! Quando eu vim, pra aqui, eu tinha uma vontade de ler e escrever tão grande que eu pegava um papel e ficava olhando e dizia: “Olha pra quê?” [Risos]

Luiza:

– Olhava para as figuras e pensava: “se o povo perguntar o que está escrito aí o que é que eu vou dizer?” Então eu colocava no banco assim [fez um gesto como se colocasse o papel ao lado de onde ela estava sentada] Colocava ali e pensava: “será que alguém vai brigar?” Olha minha gente, é uma tristeza a gente viver desse jeito. Isso eu tinha uns dezenove ou vinte anos e ainda era essa ignorância. É uma luta com o medo de que alguém veja que não se sabe ler.

Francisca:

– O RG, no hospital, pra assinar o nome e aquela ruma de gente pra assinar o nome. Aí chega a vez da gente e todo mundo ali. Você vai assinar o nome, ai meu Deus do Céu, [encurvou os ombros e a cabeça]. Fica parecendo um cavalo velho de cabeça baixa.

Severino:

– Quando eu cheguei aqui em 1977, não, eu vim em 1976, eu vim com dezenove anos. Eu trabalhava dentro do Acapulco. [condomínio nobre no Guarujá, com enormes mansões] Não tinha nem jeito de ir pra escola. A condução de ônibus nem passava perto. Não tinha condição de sair de lá pra ir estudar no Almeida Júnior. [Esta escola mencionada fica mais próxima da área central da cidade e o condomínio do Acapulco fica distante aproximadamente uns sete quilômetros]. Só trabalhar mesmo.

Mediadora:

– Dona Palmira, eu estou percebendo que a senhora gostaria de falar, não é? Eu sei como tem sido difícil porque seu trabalho é bastante desgastante. A senhora tem se esforçado muito pra freqüentar as aulas de alfabetização. A senhora gostaria de falar um pouco sobre as questões ligadas ao trabalho e o desejo de aprender a ler e escrever?

Palmira:

– Que eu tenho, muita vontade de aprender a ler e escrever, é verdade, mas são muitas coisas na cabeça da gente. Hoje eu estava tão cansada, fizemos uma faxina brava lá no restaurante. Que, meu Deus! Eu fiquei pensando nessa reunião que a gente ia ter. Falei pro meu patrão e ele me elogiou; disse que já estou assinando meu nome legal, oh! Falei dessa reunião do meu colégio. Eu disse: “eu tenho que ir lá”. Eu tenho vontade. Né, gente! Foi difícil, mas estou aqui. Eu tenho muita vontade de ler, mas, muitas vezes,

quero desistir por causa do cansaço. Eu já sei todas as letras, assinar o meu nome e fico olhando tudo que tem letra por aí.

Francisca:

– Eu mesmo, agora quando vou ao hospital, assino rapidinho meu nome.

Palmira:

– O patrão dá parabéns pra mim quando eu assino. Quando eu digo que vou desistir ele diz pra eu ter calma. Quando digo pra professora que vou desistir ela diz: “Calma, não faça isso”. É que meu marido bebe e é um só sofrimento. Quando estou aqui me dá um calorão de nervoso, me dá uma coisa e digo: “eu não vou mais estudar”.

Mediadora:

– As questões levantadas aqui sobre a sobrevivência, o trabalho e o desejo de aprender a ler e escrever. É uma situação que vocês viveram na infância, e de certa forma, vivem até hoje.

Francisca:

– Oche! Estamos vivendo ainda. Eu não passei fome não, né. Mas esse negócio de aprender ler e escrever não deu, não.

Severino:

– É difícil em todo canto. Lá no nordeste muita gente pra estudar tem que andar como daqui a Vicente de Carvalho [esta comparação feita pelo migrante representa uma distância de aproximadamente de vinte quilômetros].

Francisca:

– Mas agora lá melhorou um pouco. Está quase como aqui. Meu lugar mesmo melhorou muito.

Mediadora:

– Vocês acham que a escola pode ajudar resolver esse problema?

Palmira:

– Acho que vai do interesse de cada um.³²

Severino:

– Acho que é só ter força de vontade.

Palmira:

– Ir pra lá não dá não, porque estou muito cansada.

Severino:

– O dia em que eu não vim pra aula é porque eu não agüentei mesmo. Com dor no peito, eu dizia: “desse jeito não vou, não!”

Mediadora:

– As pessoas que têm problemas com os horários de trabalho, normalmente são as que mais têm dificuldade de permanecer nas aulas de alfabetização. A alfabetização inserida nesta comunidade tem como lema “as portas abertas”, ou seja, mesmo que alguns de vocês tenham algum impedimento de freqüentar as aulas todos os dias, por causa dos horários de trabalho, a matrícula, ou seja, a vaga é sempre mantida.

Graça:

– Mas tem gente que desiste com a maior facilidade.

Francisca:

³² Quando afirma que depende do interesse de cada um, ela expressa o quanto está impregnada pela consciência ingênua, ou seja, conserva o imaginário popular ligado ao ideário liberal que impõe que a responsabilidade é sempre do indivíduo, quando na verdade, os problemas elencados são ligados a uma sociedade injusta e desigual. Na história de vida da Dona Palmira, por “trás” de suas próprias palavras, podemos notar a crença que carrega; expressa ter sido desmerecedora de freqüentar a escola, pois ainda na infância, quando teve oportunidade de freqüentar a escola rural, numa escola que não tinha um professor formado, mas alguém da sua localidade de origem, mas que já sabia ler e escrever, e, é neste contexto, e ainda, porque queria brincar, foi expulsa da escola e empurrada para o trabalho braçal. E quando, num canteiro de obras, já adulta, teve contato com uma professora “de verdade”, afirma que esta foi enviada por Deus. Lembrando que, quando era muito pequena, como ela mesmo disse: “quando não me entendia como gente”, teve que cuidar de outras crianças, ou seja, criança cuidando de criança. Somente quando já era “mocinha” é que teve chance de ir à escola; sem direito à infância, e ao encontrar outras crianças, só que desta vez, não era um trabalho, tudo lhe pareceu uma grande diversão, entretanto, ela não se ajusta aos ritos escolares, mas é retirada da escola para o trabalho. Logo se casa, passa a cuidar de filhos, da casa e do trabalho formal. No depoimento da Palmira, em nenhum momento, ela expressa a queixa de ter sido lesada no direito de estudar. Assume a responsabilidade e quando consegue conhecer uma professora de verdade, acredita que foi enviada por Deus.

– A minha amiga já desistiu. A minha irmã de criação veio comigo, mas já desistiu. Ela sai do trabalho às cinco horas, dava pra vir, mas ela desistiu.

Mediadora:

– Todos vocês fizeram excelentes colocações e de grande importância para a discussão da problemática sobre as dificuldades da alfabetização frente a uma realidade onde o próprio trabalho impõe barreiras que, em diversas formas, os exclui da escola.

Eliete:

– Pra mim, está difícil frequentar a escola. [faz referência à alfabetização inserida na comunidade]. **Trabalho de terça a sexta e chego muito tarde na minha casa. Por causa do meu trabalho chego muito cansada. É difícil. Tenho que fazer a comida em casa, eu estou trabalhando muito.** Uma coisa que eu não quero é desistir. Se eu não posso vir um dia no outro eu venho.

Severino:

– É, mas pra aprender, tem que vir todos os dias.

Mediadora:

– A proposta de alfabetização aqui executada, não tão rígida quanto a frequência e horários, é uma tentativa de ajustar suas dificuldades de trabalho com a possibilidade de estudo.

Francisca:

– Tomara que o ano que vem a professora continue com a gente.

Mediadora:

– Alguém no grupo que ainda não falou e gostaria de colocar alguma coisa? Sempre tem aquele que fica quietinho, mas com uma vontade enorme de participar. [Risos e murmúrios]

Judite:

– O meu problema é que eu fico dividida. Eu tenho vontade de estudar, mas meu tempo é corrido o dia todo. **Em casa, eu tenho que fazer todas as coisas, porque meu marido...** [fez um gesto com os ombros erguendo-os sucessivamente] **não me ajuda**

em nada. Tenho um filho de nove anos que o sonho dele é ser jogador de futebol. Eu levo pra aprender jogar futebol. Eu fico pensando; “ou ele aprende ou eu”. [o horário do treino de futebol do seu filho coincide com os horários da alfabetização inserida na comunidade]. Eu fico nessa balança. Fico dividida, porque eu acho assim: “se eu tivesse dinheiro pra colocar meu filho na perua, ele ia aprender e eu também”. Aí eu fico dividida, ou eu estudo ou meu filho aprende o que ele quer. Eu sei que ele está no caminho certo. Ele estuda nas segundas, quartas e sextas e pra eu estudar só na terça e na quinta-feira, aí eu caio em desânimo. É chato! Dá um desânimo! Meu patrão falou assim: “Zita, você está de parabéns. Você está aprendendo a ler escrever” – só porque eu deixei anotado um número de telefone na mesa.

Mediadora:

– Como eu disse inicialmente que não existe uma resposta certa ou errada para as discussões aqui debatidas. Na verdade, cada um aqui, neste círculo, tem uma resposta própria e pessoal sobre as questões levantadas: a sobrevivência, o trabalho e o desejo de aprender a ler e escrever. E cada um fez seu comentário sobre suas dificuldades. Mas é interessante que percebam que as dificuldades apresentadas por vocês, na verdade, são as mesmas de outros migrantes. Por exemplo, se a gente for entrar por esta vila do Areião adentro, iremos encontrar inúmeras pessoas com as mesmas dificuldades. E se formos até às escolas, nos cursos de supletivos de alfabetização que funcionam no período da noite, iremos encontrar dados de muitas pessoas que desistiram, porque tiveram que dar prioridade ao trabalho para manutenção da sobrevivência e por isso abandonaram o estudo.

Francisca:

– Olha! Eu acho que se a prefeitura tivesse feito isso, muitos anos atrás, muitas pessoas já teriam estudado, aqui perto mesmo. Mas, olha a nossa situação aqui. Olha! A situação da nossa salinha não dá não. Quando chove entra tudo aqui. A gente não pode nem vir. Tem que fazer alguma coisa mais organizada. Lógico. O prefeito tem dinheiro pra quê? Tem que fazer as coisas é para nós, os mais pobres. Afinal de contas, quando a gente vai votar mete o dedo lá. Vai e vota no fulano de tal, não é? Depois que põe o nome dele acabou e pronto. E nós?³³

³³ A migrante expressa sua visão política sobre a realidade de uma comunidade que enfrenta, entre outras barreiras, a questão do analfabetismo; expressando sua opinião sobre o uso do voto dos mais pobres sem

Graça:

– Esses dias meu marido foi lá na barreira pra comprar galo. Foi ele e a minha comadre. O preço estava dez e vinte reais. Meu marido comprou um galo por vinte reais e minha comadre ficou com uma galinha de dez reais, mas ela estava com dificuldade de falar o troco. Perguntou assim: “Ela me deu o troco certo?” Aí ela disse pra não contar pra ninguém.

Mediadora:

– Não entendi o que você quer explicar?

Francisca:

– Ela não sabia dar o troco. Uma foi vinte e a outra foi dez. Deu trinta e ela queria dar o troco.

Graça:

– Meu marido comprou um galo e minha comadre uma galinha. Uma era vinte e a outra era dez. Deu trinta e ela queria dar o troco.

Mediadora:

– O problema que você apresenta agora é o fato de não saber calcular o troco. Neste caso, uma pessoa que estava negociando a compra de uma galinha e ficou toda atrapalhada se tinha recebido o troco corretamente. E ainda, essa pessoa se sentiu envergonhada, porque não sabia calcular, certo?

Graça:

– Isso. Não sabia dar o troco.

Francisca:

– Se fosse outra pessoa era fácil enrolar. Ela não sabe contar dinheiro.

que estes sejam beneficiados com a ação política voltada a soluções favoráveis à alfabetização dos migrantes moradores da Vila do Areião. Muitos migrantes inseridos nesta comunidade nunca tiveram oportunidade de freqüentar a escola. Ela é moradora há trinta anos na Vila do Areião e sabe que não houve iniciativas políticas para tratar do problema levantado.

Mediadora:

– Vocês agora levantam a questão sobre a aprendizagem. Poderíamos então dizer que a falta de alfabetização e não saber fazer cálculos, como no caso apresentado: não saber calcular o troco de uma compra do dia-a-dia é uma condição que perturba a sobrevivência e também o próprio trabalho.

Francisca:

– Atrapalha muito. Que vai fazer a pessoa que não sabe dar um troco? Não sabe receber um troco no bar, num ônibus.

Luiza:

– Isso é interessante.

Francisca:

– Um troco que vai receber num bar, num ônibus não presta nem atenção. Se perder dinheiro tem que deixar pra lá, não é mesmo? Cada uma que a gente passa! E ainda a preocupação com filho, com marido. Não é fácil, não!

Mediadora:

– Vocês fizeram excelentes colocações. No primeiro momento da nossa discussão tratamos das dificuldades de conciliar trabalho com o estudo. Agora colocam as dificuldades de quem não sabe ler ou fazer cálculos como impedimentos reais para o trabalho.

Francisca:

– Muitos patrões chegam a... [sua fala foi interrompida por outra pessoa do grupo]

Palmira:

– Presta atenção, gente. Eu trabalho no hotel Jequitimar. Como antes eu tinha seis anos e três meses de registro na carteira em outra firma, minha encarregada me disse: “Dona Palmira a senhora não sabe ler e nem escrever, a senhora pode pegar o emprego por causa da ficha na carteira”. No meu primeiro serviço ninguém perguntou se eu sabia ler. Eu agradeço a Deus porque agora já vou completar onze anos que estou

nesse serviço. Eu trabalho em Bertioga só por causa do registro da carteira. Agora se fosse hoje não iria conseguir ser registrada na carteira. Tudo tem que ser ali. [Fez um gesto com as mãos como se estivesse escrevendo em um papel].

Mediadora:

– Então, o que colaborou para conseguir o emprego, que mantém até hoje, foi porque a senhora tinha o registro de seis anos e três meses de experiência na carteira profissional. Agora, nos dias de hoje, como vocês enxergam o problema? Está mais difícil achar um emprego para quem não sabe ler e escrever ou a experiência no trabalho é suficiente?

Francisca:

– Como que uma pessoa que não sabe ler ou escrever vai achar emprego, professora? Quem vai dar emprego pra uma pessoa que não sabe nada? Há trinta anos que eu moro aqui e tudo já mudou.

Mediadora:

– Quero recapitular. Vocês estão lembrados as questões postas aqui, por vocês? Primeiro foi colocado que trabalhar demais impede os estudos e depois, que sem estudo, hoje em dia, não é possível conseguir um emprego com registro na carteira profissional.

Severino:

– Eu tenho ficha na carteira como pedreiro, mas hoje eu não tenho trabalho. Hoje está bem mais difícil.

Francisca:

– Hoje até pra ser ajudante de zelador tem que ter o segundo grau completo. Sem contar que pra conseguir um emprego de zelador, pra conseguir a vaga tem que pagar dois mil reais pra conseguir um emprego. O emprego é comprado, professora. A vida aqui é complicada, professora. Porque meu marido trabalha em prédio e tem conhecimento disso, mas é a mesma coisa, tem que ter dinheiro pra conseguir esse trabalho.

Mediadora:

– A temática da nossa discussão são as questões sobre algumas barreiras à aquisição da leitura e da escrita. Nosso enfoque é sobre a sobrevivência, o trabalho e o desejo de aprender a ler e escrever. Primeiro vocês disseram que normalmente o trabalho exige saber ler e escrever. Antes era mais fácil uma pessoa não alfabetizada conseguir um trabalho e ser registrada na carteira profissional. Como a Dona Palmira que é registrada como ajudante geral e ainda hoje trabalha em um restaurante e já faz muitos anos, mas ela acredita que se fosse nos dias de hoje não teria esta oportunidade.

Palmira:

– É, não tem jeito, não!

Severina:

– Quando eu comecei no meu serviço, há dezesseis anos atrás, só sabia assinar meu nome que eu aprendi lá no Norte. [migrante nascida no Estado da Paraíba] Só assinava o nome. Entrei nesse serviço, em que estou até hoje. Eles pensaram que eu sabia ler. Quando eu comecei a trabalhar eles não procuraram saber se eu sabia ler e escrever. Não tinha essa exigência que tem agora. Tenho certeza se fosse agora não arrumava um emprego, não é? Eu não arrumava, não.

Severina:

– Veja a situação que a gente vive. Fui buscar meu remédio de pressão aqui na policlínica. Se a gente não assinar não pega remédio. Se não souber assinar tem que levar um filho, um parente pra assinar. Você pode estar caindo, desmaiado, mas a moça não liga não. Não está nem aí pra gente. Se cair no chão fica lá. Uma pessoa da família tem que ir lá pra assinar e até pôr o remédio na sua boca. Eles deixam pra lá. Professora. [pausa acompanhada com gesto de negação com a cabeça] Isso é demais!

Severino:

-Até pra medir a pressão é desse jeito.

Francisca:

– Você pode estar no chão, passando mal; mesmo assim tem que assinar o nome³⁴. Se o prefeito tivesse feito isso antes: um colégio aqui, um colégio acolá, aqui na vila, uma professora direto pra ensinar a gente aqui na vila. Esse prefeito ou o outro qualquer, a gente não estava nessa. E qualquer que pedisse pra gente assinar o nome. Ali ou aqui, a gente saberia. Não tem condição. Ir ao médico e não receber atendimento por causa de uma assinatura.

Sebastiana:

– Antes, há quatorze anos, eu também só sabia assinar meu nome. E foi a sorte. Se não fosse minha assinatura muita coisa não teria conseguido. Meu marido assina muito mal. Isso há quatorze anos.

Sebastiana:

– Meu marido assina o nome todo embaralhado. Faltando letras. Eu falo pra ele treinar o nome. Mas ele diz que a cabeça dele não dá não.

Francisca:

– É mesmo, a cabeça da gente fica atrapalhada.

Sebastiana:

– Eu trabalhei dezesseis anos na cantina. Eu saía às seis horas [dezoito horas] pra ir para o Almeida Júnior [escola pública e municipal do Guarujá]. Só tomava um banho e ia. Vocês que trabalham sabem que não é fácil, não!

Graça:

– Não é fácil, não.

Sebastiana:

– Pra estudar tem que ter muita força de vontade.

³⁴ Não basta assinar o nome, entretanto sem assinar o próprio nome os migrantes sentem que são rejeitados como cidadãos, o exemplo disso é dado quando surgiu a discussão sobre o não atendimento da policlínica municipal.

Graça:

– Meu marido saía para trabalhar às cinco horas da manhã. Ele estudou. Não estudou muito, mas sabe muitas coisas. Saía do serviço. Ele ia direto para o Almeida Júnior, todos os dias. Chegava em casa depois das onze horas da noite.

Mediadora:

– Você acha que para a mulher é mais difícil permanecer na escola? Afinal, seu marido freqüentou a escola à noite e você contou na sua história de vida que desistiu de freqüentar a escola. Você acredita que faltou força de vontade da sua parte?

Graça:

– Não. A gente tem a preocupação com os filhos. Tenho que ver se tem comida para os meus filhos e as coisas pra eles. Eu não tinha jeito.

Severino:

– Já meus irmãos, mesmo, estão todos sem saber ler.

Eliete:

– Meu marido também não estuda. O que ele aprendeu foi aqui, mas agora não dá mais pra ele vir, porque trabalha até tarde.

Luzia:

– Eu só trabalho em casa. Queria trabalhar fora, mas meu marido não deixa.

Severina:

– Estudar aqui dá certo. Eu chego do meu serviço, tomo um banho e venho pra aqui. Quando saio, faço a comida pro outro dia e consigo fazer tudo.

Mediadora:

– Nossos encontros-aula duram duas horas. Isto tem ajudado vocês?

Severina:

– **Pra mim está bom, porque depois que saio daqui faço a comida, deixo três varais cheios de roupas e tudo pronto. No dia seguinte vou trabalhar sossegada.** Meus filhos também são educados pra deixar a casa toda arrumada.

Mediadora:

– Gostaria de encerrar a nossa reunião agradecendo a colaboração de todos. Na verdade, nesta pesquisa, quero apenas que a voz de vocês seja ouvida, porque são vocês que vivem esta situação de exclusão e enfrentam as barreiras sociais que os impedem de cursar a escola ou dela tiveram que deixar de frequentar. Obrigada.

* * * * *

Ao ler a transcrição editada do diálogo dos migrantes sobre suas dificuldades de ingresso à escola, com certeza, o pesquisador se anima e fica contagiado pelas ricas manifestações que foram dadas e até mesmo pela busca de respostas. O fato de os migrantes pesquisados não terem tido acesso à escola, ou dela se evadido, consiste num problema social de diversas facetas. Entretanto, objetivando mais do que difundir resultados, vê-se a necessidade real de que tal temática seja inserida no conjunto de pesquisas, e, na coletividade, reunir informações para a maior compreensão sobre os dilemas que envolvem a escolarização de jovens e adultos excluídos da escola pública. Com isso, verifica-se que é válida a ênfase dada às relações comunitárias, onde a escola precisa estar envolvida por se tratar de ambiente propício ao trabalho de produção de conhecimento, indo muito além do objetivo de pensar numa modalidade de alfabetização das camadas mais pobres. Portanto, não significa validar uma escola organizada para o pobre, mas, sobretudo, pesquisar as reais condições de migrantes não-alfabetizados e repensar continuamente vias de saídas do circuito perverso (sobreviver, trabalhar e o desejo de aprender a ler e escrever) na luta pela modificação das estruturas dominantes de exclusão do saber escrito.

2. Circuito Perverso: sobreviver, trabalhar e o desejo aprender ler e escrever.

Quando os migrantes afirmam que para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever, revelam a situação contraditória que eles

vivem, pois estão inseridos num circuito perverso, cujos elementos produzem a exploração e a exclusão social. Entretanto a integração destes elementos contraditórios, aparentemente inconciliáveis, oportuniza pensar novos caminhos à escola, como tem sido no caso da “Educação à distância”³⁵. Há movimentos sociais que têm sido atores de ações educativas que, pela saída da estrutura rígida escolar, buscam diminuir a reprodução das desigualdades. No caso de comunidades de migrantes não-alfabetizados vê-se a necessidade da inserção e da atuação de educadores profissionais, pela via “não-escolar”, como um caminho de quebra desta perversidade: subsistência, trabalho e aprender a ler e escrever.

A escola não pode ficar delimitada por seus muros, enquanto, fora deles, é ditado um movimento cíclico, perverso e de exclusão social. Poderíamos entender, de forma alegórica, que este movimento perverso é semelhante às engrenagens de um relógio, que mantêm estável a frequência e o balanço, marcando com precisão o tempo sem oscilações. Mas quem disse que na condição humana não há oscilações de todos os tipos: de tempo, de condição social, de desigualdades entre outros elementos. Esta é a condição humana, repleta de tantas disparidades sociais que são próprias de uma sociedade dividida em classes. A vida escolar, por sua vez, dentro de seus muros, dentro de uma realidade burocrática, também pode ser comparada à imagem das engrenagens de um relógio como da foto 6, podemos fazer a leitura de que seus movimentos são repetitivos, cíclicos, e do outro lado do muro, a condição de migrantes, que também é marcada por um circuito perverso. Duas engrenagens, a da escola e a da condição dos migrantes pesquisados, sendo que o ponto de encontro entre elas é marcado, do lado dos migrantes, pelo desejo de aprender a ler e escrever e, do lado da escola, a busca pela

³⁵ **Educação a distância (EaD)**, também chamada de **teleeducação** é a modalidade de ensino que permite que o aprendiz não esteja fisicamente presente em um ambiente formal de ensino-aprendizagem. Na educação a distância, o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar da disciplina. Depois do advento da Internet, o e-mail e todos os recursos disponíveis na World Wide Web tornaram-se largamente utilizados, ampliando o campo de abrangência da EaD. A presencialidade é muitas vezes necessária no processo de educação. Nesse processo de aprendizagem, assim como no ensino regular, o orientador ou o tutor de aprendizagem atua como mediador, isto é, aquele que estabelece uma rede de comunicação e aprendizagem multidirecional, através de diferentes meios e recursos da tecnologia da comunicação. Cabe às instituições que promovem o ensino a distância buscar desenvolver seus programas de acordo com os quatro pilares da educação, definidos pela Unesco. Aprender a conviver diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de aceitar a diversidade, conviver com as diferenças, estabelecer relações cordiais com a diversidade cultural respeitando-a e contribuindo para a harmonia mundial

Disponível em > http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_a_dist%C3%A2ncia> Acesso em 15 de mar.2008).

verdadeira função social, cuja tarefa clássica, social e educativa é a de sistematizar o conhecimento e transmiti-lo às novas gerações.

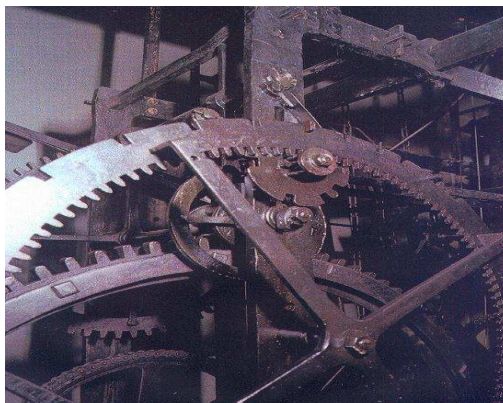


Figura 2- Engrenagens de um relógio.

Fonte: <http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/engrenagens.html>

Partindo deste ponto de encontro, vê-se, portanto que, a inclusão social dos migrantes não-alfabetizadas, pelo acesso ao saber escrito, envolve a compreensão ligada à vida e a suas condições reais, e não de uma compreensão de uma sociedade mecânica (no sentido dado por Durkheim). Entendemos que estas engrenagens alimentam ainda mais a divisão social, portanto os exclui do direito social de serem alfabetizados. O problema, desta forma, pode ser encarado como uma das consequências da sociedade capitalista, e, é claro, com os seus desdobramentos históricos e atuais. Contudo, a situação perversa apresentada oportunizou pensar na verdadeira função social da escola, ou seja, preparar a incorporação no mundo do trabalho e formação do cidadão para a inserção na vida pública, como no caso da experiência que, contraditoriamente, se coloca como um elemento favorável à luta, porque forja a saída das engrenagens, dos movimentos repetitivos, para que possa, de fato, favorecer que a escola assuma seu papel de maior relevância: sua verdadeira função social, que é a de facilitar o acesso ao saber elaborado que fortalece as mudanças sociais, como um caminho necessário à inclusão social.

Podemos afirmar que cada migrante carrega cada dia, no convívio e no cuidado com seus familiares, nos papéis de parentes, avós, pais e mães, o aprendizado obtido nos grupos de idade, nas amizades, em organizações sociais diversas. Foram acumulando saberes, valores, formas de diálogo, de relações, de intercâmbios que, segundo Arroyo (1999) é o que há de mais permanente e definidor de toda ação educativa: ser uma relação, um diálogo de pessoas, de sujeitos sociais, culturais e entre

e gerações. Contudo, como há inibidores que os impedem de estar inseridos numa ação educativa pedagógica de alfabetização, pode ser verificado que não conseguem se apropriar da compreensão do sistema alfabético da escrita, pois sem a intervenção pedagógica, que em si mesma exige ação educativa contínua e ajustada à realidade dos migrantes, o ciclo perverso de exclusão do saber escrito, permanece.

As situações vividas pelos migrantes investigados demonstram que uma simples inserção escolar não é suficiente, tendo em vista as encruzilhadas impostas pela luta da sobrevivência, do trabalho e a rigidez burocrática da escola. Aliás, uma migrante, na discussão comenta: “Se o prefeito tivesse feito isso antes: um colégio aqui, um colégio acolá, aqui na vila, uma professora direto pra ensinar a gente aqui na vila” (Francisca). Demonstrando sua visão política sobre a importância da inserção da alfabetização nas comunidades marginalizadas. A tentativa de organizar a ação educativa de alfabetização inserida nas comunidades que precisam deste acesso, desde que, em conformidades com seus horários de trabalho e de estudo, supõe um outro modo de organização, mais ligada às realidades humanas. Trata-se de inverter prioridades: enfatizar as dimensões da condição de vida de migrantes relacionadas à proximidade de sua moradia unida à flexibilidade no atendimento da alfabetização de adultos.

A questão que se coloca é se a organização escolar para a alfabetização de adultos quebrando a rigidez burocrática e a inserção nas comunidades urbanas onde se concentra o índice de população não-alfabetizada nos leva ao encontro da discussão sobre a problemática ligada às questões da educação básica, seu papel social e cultural.

A discussão aqui levantada sobre a perversidade cíclica na qual os migrantes pesquisados estão envolvidos – para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever – parte das falas dos próprios migrantes que deixaram aparecer as seguintes questões: suas impressões, seus sentimentos, suas visões políticas e como entendem o próprio direito de aprender a ler e escrever.

Muito há, ainda, a pesquisar sobre essa temática. Mas já é possível, à luz de contribuições de teóricos e pesquisadores da educação, numa análise argumentativa, ponderar as possibilidades de superação da perversidade cíclica que escraviza e exclui os mais pobres do conhecimento da leitura e da escrita. A experiência aqui descrita

representa uma tentativa de, por meio de uma ação educativa “não-escolar” buscar caminhos para a superação da exclusão escolar e contribuir à inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo das necessidades do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano”. (Frigotto, 1998, p., 3).

A experiência de alfabetização “não-escolar” serviu como ponto de partida desta investigação e levantou a condição de migrantes não-alfabetizadas – situados dentro de uma realidade concreta e definida por uma comunidade específica; sendo eles, sujeitos reais, concretos, e neste contexto social, verifica-se que foram marcados pelo aspecto determinante da condição da produção da vida material como o causador e impulsionador da desapropriação da leitura e da escrita.

Os relatos de história oral de vida do grupo dos migrantes pesquisados, centrados na experiência contraditória do desejo de ler e escrever e suas reais trajetórias, deixaram aparecer as situações reais e as necessidades de inclusão social pela alfabetização, principalmente no mundo do trabalho. A condição dos migrantes investigados, revelou que suas vidas foram marcadas pela busca do trabalho e a sobrevivência; podendo ser verificado que um dos impedimentos reais à inserção escolar foi promovido pela ausência de flexibilidade, tanto no aspecto do tempo de duração no atendimento pedagógico de alfabetização, quanto na localização da escola, fora do contexto de suas realidades comunitárias e de horário do trabalho. No interior do discurso, quando os migrantes expressam a necessidade de aprendizagem da leitura e da escrita, alegam que é imperativo saber escrever o próprio nome como uma forma de manutenção da vida, expressando a compreensão ingênua (FREIRE,1996a), ao ver o assinar o próprio nome como uma solução mágica para suas dificuldades diárias. No entanto, apesar de tantos desafios enfrentados no cotidiano, na busca por melhores condições de vida, conservaram o desejo de apropriação da leitura e da escrita.

O levantamento da história de vida dos migrantes pesquisados permitiu algumas considerações em relação ao contexto da história do desenvolvimento do Brasil sobre o papel da educação escolar. Foi possível refletir que as políticas educacionais têm servido tanto à liberação (objetivando suprir o mercado com a força de trabalho humana para o preenchimento dos requisitos apropriados para obtenção da produtividade necessária), quanto à contenção (proporcionando menos escolarização, visando à

reserva de mão-de-obra; exigência estrutural de uma sociedade capitalista). Nesse contexto, migração favoreceu o enriquecimento do sudeste e, ao mesmo tempo, o contingente de reserva de mão-de-obra operária (CUNHA, 1977, p.265). Contudo, sem se ficar refém desta negatividade, verifica-se, também, que a migração despertou novas necessidades, dentre elas, a de aprendizagem de novos saberes, como é o caso da leitura e a escrita

Outro aspecto percebido no convívio dentro da Vila do Areião, nos encontros-aulas, foi a situação de uma comunidade dominada pela marginalidade ligada ao tráfico de drogas, revelando ser uma barreira real quando surgiam as discussões ligadas à vida comunitária, pois se trata de uma realidade profundamente enigmática e geradora de insegurança. Os temas ligados ao convívio social eram considerados proibidos e censurados. Os migrantes são, ao mesmo tempo, reféns e participantes desse sistema, e, de certa forma, são “ajudados” e aprisionados por uma situação opressora de dominação que os mantém presos a amarras que foram constituídas socialmente. Essas ambivalências levantam outro ponto importante e significativo à inclusão, via alfabetização “não-escolar”, de migrantes numa condição de marginalização social.

Quando afirmamos que a condição de vida dos migrantes apresenta as oscilações de todos os tipos – de tempo, de condição social, de desigualdades entre outros elementos – é importante afirmar que são as condições próprias de uma sociedade onde há tantas disparidades sociais, cuja idéia de coletividade favorece a minoria e é marcada pela divisão de interesses de grupo sociais, tornando necessário pontuar que referência está sendo dada à condição humana. Não se trata simplesmente de natureza humana, porque desta forma, a compreensão partiria de pressupostos que a espécie humana é constituída apenas por elementos dados pela natureza, quando na verdade, o homem é um ser social, histórico, que tem liberdade, identidade própria, é constituído e se constitui pela solidariedade humana e pela coletividade. Num processo dialético cuja mediação se opera através da lenta caminhada que constitui a história da humanidade.

Para a dialética, o absoluto e o universal não existem nem anteriormente à história e independente dela, nem ao termo da história

como desfecho absoluto, mas cria na história. O absoluto e o universal são algo que se realiza e cria a história justamente como unidade absoluta. (...). A dialética considera a história considera como unidade de absoluto relativo e o relativo no absoluto, processo em que o humano universal e o absoluto se apresentam, seja sob os aspectos de um pressuposto geral, seja também sob o de um resultado histórico particular. (KOSIK, 2002, p.145)

A história dos homens, assim compreendida, levanta a necessidade do entendimento que “A libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas”. (Marx.1979, p.65, 73-75). Assim, a história não pode, ser constituída pelas idéias, tomadas como autônomas e existentes fora dos indivíduos, nem anda fora do homem, mas na sua práxis que é o pressuposto central e criador da condição humana. Tanto a objetivação do homem no domínio da natureza quanto a realização da liberdade humana. O trabalho é uma categoria dialética intimamente associada ao ser homem e é no processo de trabalho que se revela, ao mesmo tempo, a especificidade humana e a sua alienação. (KOSIK, 2002)

A concepção marxista de indivíduo mostra que, apesar de ser parte da natureza como homo sapiens, “se distingue na natureza, não apenas pelas suas propriedades biológicas, mas, também, e num certo sentido principalmente, por seus caracteres sociais e históricos”. (SCAFF, 1982, p.79) As relações concretas, históricas e sociais, dão aos homens uma concretude segunda e qualitativa em relação à base natural como concretude primeira. Fundamentando assim, o significado “político” da condição humana, como aquele que “vive e produz sempre em comum com os outros homens” e, mais ainda, como “o produto da sociedade, ou seja, que ele é obra da sociedade”. Isso significa que ser social e histórico não é apenas um adjetivo ou qualidade do homem, mas é condição própria de sua existência concreta. Portanto, as realidades sociais e históricas não constituem propriamente “condicionantes” da construção dos homens, são elementos “constitutivos” equivalem ao conjunto das “relações sociais”. (SCAFF, 1982, p.79-81).

O homem social mostrado por Marx está relacionado à produção da própria vida. Com isto fica estabelecida a base material da história, necessária para qualquer outro envolvimento da procriação, da família, da cultura e das relações espirituais. Como correlato da história, se estabelece a relação do outro com o social, como determinado modo de cooperação de vários indivíduos, como primeiro ato histórico.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades [comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais], a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, 1979, p. 39).

O processo dialético do trabalho, o agir humano, está intimamente associado ao ser homem; entretanto, esse processo está configurado e dividido em duas esferas: a da necessidade e da liberdade. Marx capta a problemática da divisão do trabalho. A distinção fica oculta, uma outra ulterior característica essencial de especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas supera e cria nelas reais pressupostos da liberdade humana (KOSIK, 2002, p.207).

Marx compreendeu que o trabalho é não natural, mas histórico, tendo em si, o aspecto negativo (expropriação e alienação) e o aspecto positivo (manifestação de si mesmo), mostrando que o trabalho pode libertar o homem e ser a causa de sua servidão. A condição humana é constituída pela produção material de sua própria existência e, portanto, está relacionada às condições efetivas de trabalho. Neste contexto, a educação é entendida como um elemento importante na luta pela apropriação da liberdade humana. A hipótese marxista de associar o ensino unido ao trabalho, ou seja, em relação ao tempo de trabalho e o tempo livre, mostrou que as atividades intelectuais contribuem na recuperação da integridade do homem que está comprometido pela divisão do trabalho e da sociedade. (MANACORDA, 2000, p.20-97).

Partindo deste referencial teórico é que se situa a necessidade de conhecer a realidade de sujeitos que não ingressam na escola ou dela se evadem. É uma tarefa que almeja reunir, ao mesmo tempo, a necessidade de configurar o processo educativo ligado à ciência (portanto não pode ser espontânea, sem a intencionalidade ou ainda descontínua) e aliado com o trabalho, sendo que este último, não significando que seja “educação para o trabalho”, numa visão unilateral, pois este investimento incidiria sobre a força de trabalho e manteria o homem preso ao lado negativo do trabalho. Na verdade

o que se espera é a relação dialética do trabalho com o princípio educativo , como foi mostrado por Gramsci.

A condição do migrante inserido numa experiência “não-escolar” oportunizou o levantamento das categorias da pesquisa: sobrevivência, trabalho e aprendizagem, cujo enfoque central mostrou a necessidade de adequações à inserção escolar, enquanto organização racional e formal da escola frente à realidade social de migrantes não-alfabetizados, como o ajustamento da tarefa educativa onde a realidade encontrada impulsionou o compromisso político. Neste trabalho, insistentemente, é frisada a realidade dos sujeitos pesquisados: de um lado, o migrante com o desejo de aprender a ler e a escrever e do outro a impossibilidade de ingressar na escola, entre outros motivos, pelo obstáculo burocrático ligado à rigidez do tempo e do espaço escolares. Mas verificando estas contradições sob a perspectiva dialética, os pólos serão discutidos dentro de um processo de construção, devido à inevitável interdependência recíproca, onde há os encontros e conflitos, mas que podem constituir um caminho de integração.

Pode-se afirmar ainda que, na experiência educativa, os papéis do educador e educando que se entrelaçaram mediatizados por uma situação social e concreta que direcionou a busca de um caminho mais concordante e respeitador das diferenças. Assim, a educação é entendida como uma realidade processual, humana, histórica, concreta e de relações sociais, onde não há outra proposta, a não ser a prática intencionada que busque a libertação do sujeito preso a amarras da exclusão escolar.

Desta forma, a compreensão da tarefa educativa envolve um de trabalho humano, processo educacional real, dentro das relações históricas entre gerações diferentes que se inter-relacionam para a autoprodução da existência humana. Nesse contexto é que se situa a aprendizagem: como incorporação dos conhecimentos organizados e dos bens e valores culturais e sociais e como uma das situações onde se concretiza a relação social. *Daí a importância de partir do desejo da aprendizagem manifestada pelos migrantes desta pesquisa.* “Quem não se engaja na situação de sua existência-humana, no mundo, se distancia da liberdade e sua condição humana”. (BUZZI, p.132 2002). O processo educativo, focado sobre três elementos – o homem, a sociedade e a liberdade – objetiva a compreensão de como se define o sujeito como um constructo social, portanto produto histórico: a capacidade humana para transformar a realidade entendida como um movimento permanente e inter-relacionado com a

produção da própria existência; a identidade compreendida a partir de uma condição humana que compreende o homem social que pode assumir um projeto político de sociedade, mas marcada pela libertação do homem que define sua existência no mundo social e natural pela sua atuação na sociedade; a possibilidade real de um caminho de liberdade e a coexistência da diversidade humana capaz de promover a própria condição humana (ibidem., 2002). É neste arcabouço que se ergue a necessidade de configurar a tarefa educativa ligada, principalmente, aos que dela estão excluídos por força das injustiças sociais.

A Educação é um fenômeno humano que passa pela condição humana (social, histórica, material) para a produção da própria existência e tem como objeto a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2005. p.16); daí a necessidade de discutir as relações entre a condição do migrante (para sobreviver é necessário trabalhar e para trabalhar é necessário saber ler e escrever) e seu desejo de ser escolarizado, face a uma escola que permanece fora de suas realidades. Sob esse prisma, fica nítida a exigência da compreensão do referencial teórico para situar em que contexto é focado o objeto nesta pesquisa: de um lado o migrante que deseja ser escolarizado e do outro, a escola pública cuja função social é a de transmitir o saber elaborado objetivando universalizar na medida em que oferece estruturas organizadas. Entretanto, para atender o migrante investigado, verifica-se que a escola, por conta das estruturas fechada - seus ritos, normas e aparatos burocráticos – impõe barreiras ao acesso à educação pública oficial.

E ainda podemos ressaltar a importância de conformar a tarefa educativa e a pesquisa científica, desde que estejam imbricadas pelo comprometimento social. Nesta vertente, de empenho social, é que se levantam alguns princípios teóricos postos por Paulo Freire sobre a defesa da ação educativa.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode conhecer (...). Para isso, é necessário que, em situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disso nos leva a pensar o conceito de extensão. (FREIRE, 1979, p.28).

O debate atualizado sobre o legado de Paulo Freire, que hoje reaparece com muita força, no âmbito da educação informal, tem duas dimensões: a herança conceitual de Paulo Freire que gira sobre o tema da Educação do Oprimido, e a segunda, decorrente da primeira, gerando outros conceitos, como é o caso da Cidade Educadora³⁶, que tem sido revitalizada pelo grupo freireano no Brasil e na América Latina. Outra contribuição, mais independente que não se filia à tradição freireana, mas, contudo, sem abrir mão desta herança, assume a articulação entre a educação popular e a escola formal. Nessa dimensão têm sido discutidas, por exemplo, as políticas públicas de Educação, suas leis e as adequações no tocante à inclusão escolar.

A atuação pedagógica “não-escolar” – ou, melhor dita, não convencionalmente escolar – inserida na Vila do Areião, exigiu alguns ajustes frente à realidade de luta dos migrantes para freqüentar os encontros-aulas da alfabetização “não escolar”. Tal experiência, inserida na comunidade, e com autonomia para articular as questões ligadas à organização de tempo, do espaço e as possibilidades de diversificação de atividades, oportunizou conjecturar sobre a necessidade de se abrir novos caminhos conciliadores entre a educação escolar e a condição daqueles que dela são excluídos.

E é por isso que o entendimento da tarefa educativa, escolar ou não, passa pela busca do conceito teórico dado à condição humana. Portanto, implica na compreensão da antropologia filosófica e sua indagação central: “Quem é o homem?”

A abordagem de Marx sobre o conceito de homem define-se a partir do indivíduo, mas de uma abordagem diferente daquela que define o indivíduo pela consciência, isto é, parte do indivíduo existente, em sua vida real:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Portanto deixa de ser uma compreensão idealista e psicologista que parte da consciência, mas assume a que corresponde à vida real, partindo de indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como *sua* consciência. (MARX.1979, p.39)

³⁶ A cidade educadora surgiu na linha da cidade educativa. O objetivo da cidade educativa é examinar o encaminhamento pelo qual a sociedade se educa, e procurar caminhos mais adequados para tornar este esforço e seus resultados cada vez mais eficazes e apropriados aos fins pretendidos no contexto da sociedade. Na esfera total, escolar ou não, mas na dimensão da pessoa humana, em todo tempo e lugar, o sujeito tem se tornado cada vez mais sujeito de sua educação dando maior ênfase no aprender e do que no ensinar. Valorizando a democratização, não como no mito liberal de uma escola para todos, mas encontrar caminhos para que a força da educação, atinja os que dela estão excluídos. (Silva, J.I. 1979, p.49-64) A idéia da cidade educadora comporta o conceito de cidade que dá unidade do sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem. Servindo de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa, através da educação formal, informal e não-formal. (MACHADO, s/d)

Explicar o “homem”, sua presença no mundo, seu papel e sua identidade; reconhecendo-o, implicitamente, em sua interação com a realidade, na qual exerce uma prática intencionalizada, objetivada, transformadora; onde o próprio homem se autoproduz. Essa constituição histórica, sob o ângulo de um homem social, remete imprescindivelmente a um entendimento da coletividade humana que é geradora de relações de partilhas, portanto um processo histórico e de relações dialéticas: o homem é um constructo social; arquiteto de sua identidade, transformador da realidade pela ação intencionalizada (MARX, 1979, p. 41-42).

A atividade educativa, pautada em condições concretas, norteia a tarefa de não falsear a realidade para não assumir uma ação alienante que é o afastamento da condição humana e de contribuir com a reprodução das relações opressoras da sociedade: políticas, econômicas e sociais. A tarefa educativa traz a exigência de uma vigilância perene contra as armadilhas do saber e do poder (uma delas é o princípio ideológico neoliberal que defende um estado mínimo, quando se trata de satisfazer a necessidade dos mais desfavorecidos), que estão emaranhados e aninhados de modo pérfido, num sistema escolar fechado à realidade dos excluídos.

Essa libertação, tão exigida por Paulo Freire, é tarefa filosófica de todo educador que questiona constantemente sua práxis pedagógica. A relação dialógica entre a teoria e a prática para compreensão do processo educativo não pode ser ignorada pelos educadores. Os eixos antropológicos, axiológicos e epistemológicos referenciam qual é a abordagem pedagógica pretendida. Paulo Freire apontou claramente a necessidade do posicionamento crítico na vivência da educação, possibilitando a superação das posturas “ingênuas” ou “astutas”, como condições reais de recusa de qualquer aspecto de neutralidade na educação (FREIRE, 2006).

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia que se instalava como um ser novo. (FREIRE, 1977, p.47).

Nesta perspectiva fica nítido que a Educação precisa estar ligada à condição de homens e mulheres e suas formas de manutenção da própria existência, e, fora dela, há uma grande tendência para compreendê-la na visão platônica que dá grande importância

à subjetividade e ao mundo das idéias, portanto distante da concretude das realidades sociais.

As transformações do mundo e da sociedade estabelecem o “novo palco” da construção humana. Na discussão ligada à instituição educacional, podemos analisar a argumentação de OLIVEIRA (p.51 a 94, 2000), que expõe pontos importantes para a compreensão da educação escolar e as transformações da sociedade contemporânea:

a) A educação escolar vem sendo questionada pelo seu papel ante as transformações econômicas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Os avanços tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção, a compreensão do papel do Estado, as modificações do sistema financeiro, a organização do trabalho e os hábitos de consumo, conjunto de transformações chamadas de globalização, transformações subseqüentes da sociedade capitalista.

b) Os estudiosos desta temática mostram que a globalização envolve uma gama de fatores: econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam uma nova etapa do capitalismo; onde está escondido o conceito da ideologia neoliberal sob nova configuração que libera a economia e suprime as intervenções sociais, com o discurso de que a economia, por si só, tem o papel de auto-regular as desigualdades sociais.

c) Tais mudanças financeiras, em suas formas de produção e consumo eliminaram a barreiras comerciais para a manutenção da hegemonia do capitalismo e suas formas de produção que privilegia o fortalecimento da riqueza de poucos e do empobrecimento de muitos.

Neste contexto de transformações sociais, o homem é substituído pela máquina, sem que isto facilite a vida de todos, porque mesmo que se tenha potencializado a produção e aumentado a possibilidade de tempo livre para outras tarefas ligadas ao lazer e ao conhecimento, o que de fato sobra para os mais pobres é perambular na busca de melhores condições de vida. Como a história de migrantes brasileiros que percorrem o nosso território como num êxodo, fugindo da vida miserável do campo em busca de melhores condições de vida nas periferias urbanas. É uma expressão de luta contra a desumanização e a escravidão, jugo posto sobre seus ombros, obrigando-os a migrar continuamente. Como no relato da migrante Luzia que em um período de quase dez anos fez várias tentativas, de idas e vindas, entre a sua cidade natal e a tentativa de encontrar no Guarujá, melhores condições de vida.

Eu vim a primeira vez em 93, aí voltei [ao nordeste]... aí depois de dois ano voltei pro Guarujá... Foi em 2000 eu voltei pra lá né [sua cidade de origem] e vim de volta outra vez, puquê chegamu lá...num dava certo, meu marido ficou disimpregado, num tinha trabalho onde a gente foi morá, aí ele veio embora pro Guarujá e falou assim: A gente [referência aos filhos e a esposa] fica aqui.... mandou me buská depois... Num tem como ficá puquê num tem condições da gente vivê nesse lugá, puquê não tem trabalho, nem pra mim nem pra ninguém. E a gente foi, voltamos pra trais, compramo um barraco... depois ganhamos uma casa aqui.(LUZIA,2006)

As mudanças econômicas mantêm as mais antigas formas de opressão sobre os mais pobres. A globalização dos mercados expressa uma nova etapa do capitalismo, e nela, está presente o neoliberalismo. A velha e eterna idéia principal de que o mercado é o fundamento unificador e auto-regulador da sociedade global e competitiva; posta ao lado da endêmica condição de pobres não alfabetizados. Com certeza, está comprovado que o crescimento econômico, tal como é proposto, não resolve o problema da pobreza e ao contrário, opera a exclusão em vista do aumento lucrativo que a exploração da força do trabalho da maioria que sofre diversas formas de opressão e exclusão social.

Segundo Oliveira (2003) a sociedade é denominada como a do conhecimento, da técnica e informacional ou tecnológica, onde a ciência e o saber assumem papéis de maior destaque; em contrapartida, a escola não tem sido considerada o meio mais eficaz, ágil, de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e do desenvolvimento das habilidades e competências requeridas na atual sociedade. Ele mostra que as atuais transformações da sociedade contemporânea não assumem o fim da instituição escolar, mas sugere o início do processo de reestruturação aonde a convivência entre as modalidades de educação não formal, informal e profissional vem se estabelecendo.

Encontramos em outros autores como Sacristán, Frigotto, Moreira, Gentili, que lutam em defesa da escola pública, a explicitação de sua função social e sua existência legítima que é pautada na universalização da Educação Básica, oferecendo estruturas e organizações necessárias para o cumprimento dos objetivos técnico e político, e, ainda, podendo variar suas formas e organizações para o alcance dos que dela mais precisam. Expõem, assim, uma visão mais dialética sobre o papel da escola. Sem ficar presos à negatividade, mostram que existe um caminho possível de socialização do conhecimento, onde o grupo que vive dentro da escola pública, em primeiro lugar, precisa trabalhar com responsabilidade no âmbito da decisão política, sindical e

profissional. Sendo defensores da escola pública, objetivando não ficar a mercê dos valores do mercado que querem, de forma camuflada, exigir as mudanças escolares como uma forma de satisfazer os apetites de regular e minimizar a oferta da educação que é entendida simplesmente como um produto, uma mercadoria.

Diante de tantas discussões sobre a validade da instituição escolar, aponta-se a necessidade da discussão dialética sobre certas polarizações que sugerem o fim da escola como instituição social educativa, ou, o início de um processo de descolarização pela implementação de caminhos alternativos de educação chamada de “não-formal” ou “informal”. Tendo em vista o quadro de múltiplas contestações sobre a escola, tanto as que a constata distante da realidade dos mais pobres, quanto as que, no pólo oposto, a criticam por não ser “eficiente” para atingir as necessidades do mercado financeiro, a saída tem sido a de criar caminhos alternativos por meio da educação não-formal ou informal, atribuindo-a a outras instituições. A intenção, proclamada, é suprir a necessidade daqueles que, por força da luta pela sobrevivência, tiveram negado seu legítimo direito de freqüentar a escola pública. Contraditoriamente, os discursos são permeados pelo mito de uma escola para todos, quando na verdade, já sabemos que isso não ocorre.

O interesse mercadológico é focado no acúmulo de riquezas da minoria que, ao mesmo tempo, concebe o homem como mercadoria, assim como a educação escolar, que deve promover o conhecimento “necessário” aos interesses do mercado, já que a educação não é algo neutro. Por isso mesmo, é preciso que, em contrapartida, se definam os objetivos de uma escola que sirva não aos interesses do capital, mas os do trabalho. “A educação é sempre uma escolha: escolha de alunos que orientamos em determinada direção, escolha de conteúdos e dos valores que lhes são propostos” (SNYDERS, 1974, p.216). A escola pública, pela orientação política do neoliberalismo do mercado, vem desobrigando-se paulatinamente desta de sua tarefa educativa. Contraditoriamente, discute-se uma formação escolar básica, única, geral e abrangente. O primeiro modelo da sociedade capitalista exigia um trabalhador fragmentado, rotativo para executar tarefas, já o novo modelo requer que o trabalhador tenha habilidade de comunicação, de abstração, de visão de conjunto de integração e de flexibilização para acompanhar os avanços tecnológicos, os quais exigem novos padrões de competitividade e a seletividade do mercado global. (OLIVEIRA, 2000)

A escola dentro desta perspectiva atende a ordem neoliberal e seu papel é delineado de acordo com a ordem do processo produtivo e, infelizmente, na formação de consumidores direcionando-os aos interesses do mercado. Cabe aos educadores desenvolver seu papel diferenciador e colaborador na formação de indivíduos que, ao repensar sua história, busquem tornar-se independentes das forças externas que movem os interesses econômicos, e ao mesmo tempo, encontrar caminhos mais libertadores. Para tanto, é preciso desvencilhar-se da negatividade que é imputada à escola pública, operando a negação da negação, que passa por constituir caminhos dialéticos que oportunizem a quebra desta separação entre os mais pobres e a escola pública. Afinal esta última é mantida pelos trabalhadores, seja pela mais-valia, o seu trabalho não pago, seja pelos impostos que pagam, que são sempre maiores que os dos capitalistas, na medida em que recebem menos, mas pagam os mesmos impostos embutidos nos preços nos produtos consumidos.

Diante das reais condições de vida de migrantes não-alfabetizados, que foram pesquisados, nota-se que há inúmeras armadilhas impostas pela escola, tais como as questões ligadas à temporalidade, espaço formal e a rigidez (estruturada, fechada e burocratizante) da organização escolar, que não coadunam com a realidade do trabalho braçal dos migrantes. Esses fatores inibem e impõem barreiras ao processo de escolaridade. Se a escola é ofertada apenas para os que detêm uma posição social um pouco mais privilegiada e que, de alguma forma, podem alcançá-la e se apropriar do conhecimento do mundo cultural, fica claro que a alfabetização de Jovens e Adultos dentro da escola pública tal como é dada, é mesmo apenas um objeto de desejo. Somente pela transformação da escola, que se volte para o homem social, real e histórico, poderão ser constituídas as vias que quebrem a exclusão escolar e abram possibilidades criativas e inventivas de abertura da escola pública aos trabalhadores. A instituição escolar tem, em sua historicidade, o peso de inúmeras formas de excluir os mais pobres que são escravizados seja pela exploração da força do trabalho ou pela pobreza propriamente dita.

A escola precisa ser entendida, não como uma extensão, mas de fato como uma comunicação (FREIRE, 1977), ou seja, inserida em comunidades marginalizadas para atuar na alfabetização, claro que com as adequações à realidade destas pessoas, criando possibilidades reais de inclusão social. Com isso, não será necessário negar a escola

pública e nem tampouco se faz necessário buscar os caminhos alternativos como a educação informal ou não formal; mas na busca dialética entre a realidade de pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita e uma escola transformada frente a esta realidade. Somente assim, será possível abrir novas vias de acesso a migrantes não alfabetizados, para que assumam o direito à inclusão escolar e social que lhes foi usurpado.

A educação de cidadãos livres e solidários não pode ficar ao arbítrio de uma escola pública burocratizada, como acusam, a partir de um ponto de vista progressista, alguns dos críticos da escola pública (....). É necessário reforçar os elos que preencham o vazio entre, de um lado, os extremos de uma racionalidade formal especificada nos fins defendidos verticalmente, mas que não são implantados na realidade, e, de outro, o pólo de um individualismo privado que satisfaz as demandas de rendimento do mercado ou aquele de uma anomia que deixa o espaço educativo a mercê das forças externas. Trata-se de um elo crítico entre a racionalidade teórica e as designações a identidades coletivas que reclamam a adesão dos indivíduos. (SACRISTÁN, 1996, p.165-166).

Em relação à educação privada, a educação pública cumpre suas funções com os mais fracos porque não fica enfraquecida pelo clima de isolamento social e do individualismo competitivo; onde o pluralismo e a integridade trazem a vantagem de um espaço rico e incomparável que podem favorecer a liberdade para inovação pedagógica (SACRISTÁN, 1996, p.161). Contudo, educação pública ainda impõe alguns impedimentos, entre eles, a submissão burocrática e o funcionamento distanciado das camadas populares mais desprovidas. As regras formais da escola para a sistematização da aprendizagem são válidas quando se trata de cumprir o papel de socialização e constituição do saber elaborado, sistematizado e erudito (SAVIANI, 2005, p.14).

Entretanto, na história de vida dos migrantes envolvidos nesta pesquisa, verifica-se que o impedimento real à inserção a um programa escolar consiste justamente no cumprimento das regras formais, como carga horária, distribuição por tempos letivos e o espaço, e, por questões óbvias da prioridade dada à sobrevivência e ao trabalho, mas é neste ponto que é exigiria outro tipo de superação. A negação de planos, estruturas e regras formais fechadas, não se dá num sentido de anulação da escola, mas para afirmá-la na busca de um caminho integrador, ou seja, pela coexistência simultânea da organização escolar partindo dos tempos humanos, mais ajustados à condição de vida

dos migrantes que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram objetivando alcançar outras formas que contribuam à inclusão ao conhecimento escolar do qual estão excluídos.

A ação educativa inserida na Vila do Areião é uma experiência real de inserção escolar; contraditoriamente, fora dela, mas inserida próxima à moradia de migrantes não-alfabetizados, organizando-se de modo mais flexível, sem abrir mão do trabalho pedagógico que, afinal, caracteriza a educação escolar.

A base inspiradora do pensamento de Paulo Freire valoriza a realidade da comunidade na premissa que é necessário, antes de tudo, a comunicação e não extensão invasiva. Assim, procura-se um caminho mais respeitador que favoreça a alfabetização de migrantes buscando uma contribuição efetiva às transformações sociais. Contudo, é preciso pontuar que a boa fé e o ardor de encontrar soluções para atender os migrantes envolvidos na alfabetização, não podem mascarar as dificuldades e, até mesmo certas falências, desta experiência. Por exemplo, a descontinuidade na frequência impõe barreiras óbvias à aprendizagem que obstaculizam a permanência dos migrantes nos encontros-aula. A ação educativa exigiria diversos tipos de atendimentos sociais, sendo eles, individuais e coletivos, cuja meta seria envolvimento real e ajustado em conformidade à realidade dos educandos. A atuação solo de uma educadora inserida dentro da comunidade não é suficiente, mas serviu para sinalizar a importância da quebra de rituais rígidos que impedem o ingresso e a permanência, indicando a importância da vinculação entre os interesses populares a educação escolar, articulação imprescindível na defesa da socialização dos saberes elaborados e sua apropriação pelos trabalhadores.

É necessário que a organização pedagógica assuma a tarefa social da alfabetização, cuja função essencial é interagir com o sujeito real, histórico e social. E assim, poderá ser um caminho de quebra da exclusão social, mas quando organizada fora destes pressupostos, ou seja, não assumindo a situação e as circunstâncias reais desses sujeitos e suas condições de vida, torna-se algo sem vida e desprovido de um sentido social.

Este desafio não pode se contentar com a ingênua polarização ou a simples negação, nem tampouco a vivência de um e a negação do outro, mas integra quando

totaliza, une e relaciona, é alimentado pelas contradições, e nelas, busca a integração. O olhar superficial pode enxergar apenas as oposições, sem perceber a existência de uma dependência recíproca e, nessa interdependência, há os choques, afastamentos e aproximações. Realmente, a construção do papel dialético da educação não é algo dado, pronto e concluído, mas, sobretudo, precisa ser entendido dentro de um processo que exige contínua e perene constituição. O princípio antropológico, importante a este pressuposto, é o que configura a condição humana não como algo fragmentado e preso em um tempo e num espaço, mas a compreende como uma situação que, sendo processual, pode ser alterada pelo homem e pela sociedade.

Estar a caminho não significa um estado de espera, ou vir a fazer, mas é o reconhecimento de aproximações sucessivas, condição, aliás, que é própria da existência humana³⁷, aproximações estas, que não se encerram em si mesmas, nem tampouco, podem ser consideradas fechadas. Assim, pensar na inclusão escolar de migrantes que desejam ser escolarizados de um lado, e do outro, uma escola pública que impõe barreiras estruturais ao seu acesso, não é uma simples realidade, mas é uma exigência de modificação dos ritos e do arcabouço em que está encerrada a educação escolar, com isso, acaba excluindo os que dela mais precisam.

Os migrantes investigados demonstraram em suas falas o desejo de aprender a ler e a escrever e, como sozinhos, ou sem a intervenção de um profissional da educação, certamente permanecem apenas em devaneios, e ainda, correm o risco de se deixar seduzir pelas ideologias dominantes. Quando falamos de um profissional da educação nos reportamos não simplesmente a um reprodutor de conhecimento, mas alguém que está um passo à frente e que parte das hipóteses proximais do conhecimento da psicogênese da escrita, portanto tem o compromisso técnico, como também o político, e assim, o aluno encontrará as condições necessárias à tomada de consciência da aprendizagem. Ele deseja aprender a ler, conhecer vários textos, com isso, fazer parte de outros modos de vida para assumir um poder social que, ao contrário, sem ser alfabetizado, fica marcado pela condição miserável de registrar o próprio nome com sua marca digital.

³⁷ “Designa toda realidade concreta, as coisas, os outros homens, o ser-aí ou a realidade humana. Entretanto, enquanto existente, o homem, é ao mesmo tempo, o ser entre as coisas existentes e o ser com a realidade humana dos outros e o ser com relação a si mesmo. A existência é “ek-sistência, isto é, arrancamento perpétuo de um mundo, de uma situação no mundo com a qual não pode confundir-se, pois é para-si e não em si” (JAPIASSU, 1996, p.95).

Duas exigências estabelecidas, de um lado o desejo do migrante de ser escolarizado e do outro, a escola cuja função social é principalmente socializar e oportunizar a constituição do saber elaborado, sistematizado e erudito. Duas exigências, que vão uma do lado da outra. Diante dos dados que indicam a evasão escolar nas séries iniciais da EJA é preciso assumir medidas que não sejam desescolarizantes, mas de revalorização da escola.

A experiência de alfabetização “não-escolar” levantou a hipótese de unir a validade formal da escola quanto à competência técnica, ao compromisso político e a função social em conformidade às condições de vida dos migrantes em relação ao tempo, ao espaço comunitário e do horário de trabalho dos trabalhadores. Neste caso, o ensino mantém uma relação profunda com a realidade dos educandos, inseridos dentro de uma comunidade, revela-se como elemento de luta pela quebra da perversidade cíclica que marca suas vidas: a sobrevivência, trabalho e o desejo de aprender a ler e a escrever. “O nosso problema consiste em levar a escola a participar do combate que trava o proletariado, e nela participar com seus próprios meios” (SNYDERS, 1981, p.85). A ação escolar torna-se mais socialmente constituída e de sentido objetivo quando organizada a partir das condições sociais dos alunos.

Ao contrário desta defesa da inserção escolar, moldada de acordo com a realidade de sujeitos sociais, permanecem as famosas campanhas de alfabetização que a cada governo assume novo slogan, que significam, na verdade, aceitar o processo de desescolarização, ou subescolarização no atendimento pedagógico dos trabalhadores. Como o caso dos migrantes investigados que ficam encurralados no processo de manutenção da própria existência, desta forma, ficam a mercê das oportunidades de uma educação que, em cada governo, é implementada, sem que seja assumida com os tempos humanos. Por outro lado, não cabe se contentar com a escola tal como está, pois é nela que se constitui a estrutura burocratizante que é uma forma de exclusão social. Contudo, saber aproveitar o lado positivo e fazer a crítica das suas desvantagens implica um movimento dialético na construção da escola pública que, silenciosamente, é reclamada pelos trabalhadores. A análise da experiência pesquisada permitiu a problematização quanto à discussão sobre o papel e a função social da escola diante de uma realidade onde há tantos obstáculos ao acesso ao conhecimento da leitura e da escrita.

A flexibilidade da alfabetização pode conduzir a uma via de inclusão da apropriação da leitura e da escrita. Ficar satisfeito com os modelos fechados e estruturados, funcionalistas, desconsiderando as realidades dessas pessoas, que sequer completam as séries ou permanecem por algum período na escola, mas logo evadem mediante circunstâncias perversas entre o trabalho e as dificuldades para a manutenção da sobrevivência, tendo ainda que enfrentar a inflexibilidade da escola formal que corrobora a exclusão, não é possível. A criatividade e a ousadia na busca de novos caminhos podem dar as respostas às indagações que nos afligem. Os próprios migrantes investigados afirmaram que foram desapropriados do direito de frequentar a escola, e ainda, que aspiram a uma escola que seja assinalada por professores preparados para facilitar o ensino e promover a aprendizagem.

É claro que as soluções favoráveis à alfabetização não estão simplesmente ligadas às condições subjetivas, ou seja, uma organização pedagógica que valoriza a história de vida dos integrantes, suas lutas e organizações. Na verdade, são as condições reais e concretas da base material que são as causas diretas que produzem a adversidade social, o desemprego, os baixos salários, a moradia precária e as vicissitudes da luta pela sobrevivência entre tantos outros elementos que dão sustentação à segregação social e a manutenção do analfabetismo. Não nos interessa ficar sob o peso destas amarras, mas encontrar caminhos alternativos que possam oferecer um combate real contra a perversidade cíclica imposta aos que desejam aprender a ler e escrever, mas são barrados por um sistema encontram barreiras sociais impostas pelos sistemas escolares fechados.

Ao descrever a trajetória de vidas dos migrantes não alfabetizados, que desejam acesso ao conhecimento da leitura e da escrita, e que, contraditoriamente, só o conseguem fora da escola e de sua rigidez burocrática, partiu-se da negação da escola para afirmar o que nela deve ser recuperado, a socialização do saber sistematizado. No tocante à educação escolar, a preocupação central deste trabalho, que levanta o reconhecimento do papel social da escola, foi a certeza de que nada é imutável, mas que é constituído socialmente. As preocupações aqui levantadas sugerem o encaminhamento da busca de soluções frente à realidade daqueles que estão fora da escola. Tanto é verdade que as dificuldades dos migrantes não-alfabetizados revelam que a escola não tem respondido a suas necessidades e que precisa organizar-se para fazê-lo. A

organização formal e burocratizada da escola imprime uma forma que não coaduna com a população mais carente, que não apenas não se adapta, como permanece fora dela. Acredito que trabalhos futuros podem encaminhar novas abordagens das preocupações aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verana. **Manual da história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARROYO, MIGUEL. **Pedagogias em movimento- o que temos que aprender com os Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003- acesso em 20/04/2008 - <http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1169.pdf>.

ARROYO, MIGUEL. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade.** vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999. acesso em 20/04*/2008 –

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300008&script=sci_arttext&tlng=pt

- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUZZI, Arcângelo R. **A identidade humana: modos de realização**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 129-136 / 185-190
- BUZZI, Arcângelo R. **A identidade Humana: modos de realização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CUNHA, L.A. Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-graduação. In: **Seminário sobre a produção científica nos programas de Pós-graduação em educação**. Brasília: MEC/CAPEL, 1979. p. 3-15.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 265.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DURKHEIM, E. I. **Divisão do trabalho**, p.73-84. In **Sociologia: Ática**. Col. Grandes Cientistas Sociais. Vol.1. 1981.
- ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENQUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FERNANDES, R.S, PARK, Margareth Brandini, SOUZA, Nilza Alves de. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In. VON SIMSON, Olga R. de Moraes, PARK, Margareth B. & SIERO, Renata F. (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Ed. Unicamp, 2000. p.169-179.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 2 ed. Porto Alegre: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 22 ed. 1996 a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Desmistificação da conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 b.

FREITAS, José Cleber de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In SAUL, Ana Maria (Orgs). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001, p.11 – 21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos.** In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis; Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular: educação de adultos no estado de São Paulo (Brasil)** artigo, agosto, 1992. Nova York. In Carlos Alberto Torres. The State, Social Movements, and Educational.

GADOTTI, Moacir. II Seminário Estadual de Avaliação do MOVA –RS. **O MOVA: herdeiro da educação popular.** Secretaria da Educação- Porto Alegre, 2 a 4 de dezembro de 2000.

GENTILII, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.7.

GOULIANE, C..I. **A problemática do homem: ensaio de uma antropologia filosófica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 41-59.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.73, p. 67-75, maio, 1970.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre a educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de pesquisa**, n. 19, p. 75-79. dez. 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3 ed. Rio de Janeiro: P&A, 1999. p. 23-46.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 22ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p.75.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3 ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos e outros. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Col.Docência em formação).

LIMA, Lecínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCI, Elian Alabi. **Geografia Geral do Brasil: ensino médio.** São Paulo: Saraiva, 2003.

MACHADO, L. R S. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho.** Campinas: Cortez / Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighieri. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. p. 43-66. KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 197-207.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. p. 75-86.

MARX, K. e Engels F. **A ideologia Alemã**. 2 ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979. p. 39 -77.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v. I / 1, cap. 5, p. 149-154.

PÉREZ GOMEZ, A.I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação pública: um modelo ameaçado**. In Gentilli, Pablo (org.) .Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e Sociedade**. Rio de Janeiro: Record, p.259 -277,2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítico: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCAFF, Adam. A concepção marxista do indivíduo. In: DELLA VOLPE, G. e outros. **Moral e sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 73-96.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 126-135.

SERRANO, F. E. **Assentamentos Sub Normais em Guarujá**. Dissertação de Mestrado do Programa de Arquitetura e Urbanismo. USP, abril 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 149-158.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002. 22. ed. rev. e ampl.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialético e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**. Itajaí, SC: Univali, ano 1, n. 1, jan/jun, 2001, p. 13-19.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: A FILOSOFIA**. Brasília: Em Aberto, ano 45, jan. / mar, 1990.

SILVA, Jefferson Ildefonso. **Cidade educativa: um modelo de renovação da Educação.**São Paulo: Cortez & Moraes,1979.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2.ed. Rio de Janeiro:Moraes editores.1981.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** São Paulo: Livraria Almedina, 1974.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.**10 ed. São Paulo:Cortez:Autores Associados, 2000.

TOLEDO, Valéria Diniz. **Inclusão Social e a arte na educação não-formal: a experiência do Instituto Arte no Dique.** Dissertação de Mestrado-Universidade Católica de Santos, programa de Educação. 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Gramsci e a Educação popular na América Latina: percepções do debate brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n. 2,p. 33-50,ju/dez.2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 137-155.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 67-75, maio, 1990.

Meio eletrônico

<http://www.seade.gov.br/>> SEADE- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.- Acesso em 9 de abril de 2006.

<http://www.ipm.org.br/> Acesso em 30/04/2006.

<http://www.ibge.gov.br/>. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - acesso on-line às notícias, publicações, tabelas, banco de dados e mapas. - Acesso em 30 de abril de 2006

<http://www.novomilenio.inf.br/santos/santos8q.htm/>> *Jornal Eletrônico Novo Milênio da Baixada Santista.* -Acesso em 14 jun.2006.

<http://www.curriculosemfronteiras.org> - acesso em 01/03/2008.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia acesso em 01/03/02008.

<http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/engrenagens.html>.>Acesso em 15 de mar.2008

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_a_dist%C3%A2ncia>Acesso em 15 de mar.2008).

<http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/engrenagens.html>.>Acesso em 15 de mar.2008

http://www.ibge.gov.br/busca/search?q=Guaruj%E1&entqr=0&output=xml_no_dtd&client=default_frontend&proxystylesheet=default_frontend&site=default_collection&ud=1&oe=iso-8859-1&ie=iso-8859-1&Submit.x=16&Submit.y=11 acesso em 16/03/2008

<http://www.ibge.gov.br/> acesso em 16/04/2008

Entrevistas

Aurinete, Eliete, Francisca Judite, Luísa, Luzia, Maria da Graça, Palmira, Sebastiana, Severina e Severino, integrantes da alfabetização “não-escolar”, moradores da Vila do Areião e na proximidade desta comunidade, participaram da entrevista temática semidiretiva realizada durante o encontro-aula; onde foram realizadas no dia 22/06/2006, como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

História Oral

No dia 21/07/2006 foi realizado o levantamento dos relatos da história de vida dos migrantes: **Aurinete, Eliete, Francisca, Judite, Luísa, Maria da Graça, Palmira, Sebastiana, Severino e Severino**. Quanto a abordagem metodológica, esta pesquisa situa-se no âmbito da história oral. Os relatos tratam da trajetória de vida sob o foco do desejo de aprender a ler e a escrever. Foram selecionados 11 relatos da trajetória de vida dos 25 coletados.

Discussão do Grupo focal

No dia 29/08/2006, participaram da discussão do grupo focal: **Eliete, Francisca, Graça, Irene, Judite, Luísa, Sebastiana, Severina e Severino**. A temática levantada foi a discussão sobre o circuito perverso (sobreviver, trabalhar e o desejo de aprender a ler e escrever) que envolve migrantes não alfabetizados

Créditos das fotos, figuras e tabelas.

Foto 1: Vista da praia mais próxima da Vila do Areião, conhecida pelo nome de Tortuga.

Autoria e acervo de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro.....19.

Foto 2: Pôster exposto no canteiro de obras. Autoria e acervo de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro.....
....20.

Foto 3: Vista aérea das Vilas Areião, Rã e Sossego. , Autoria e acervo da Prefeitura Municipal de Guarujá, em 16 de maio a 15 de junho de 2000.....38.

Foto 4: Vista aérea das vilas do Areião, Rã e Sossego após a alteração urbanística da localidade. [http/ www .google.earth](http://www.google.earth). Acesso 20/04/2008.....39.

Foto 5: O barracão, local dos encontros-aulas da alfabetização “não-escolar” Autoria e acervo de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro.....40.

Figura 1: Mapa do município de Guarujá: localização dos assentamentos subnormais.....35.

Figura:2 Engrenagens de um relógio- Fonte: <http://www.fotosearch.com.br/fotos-imagens/engrenagens.html>. Acesso 15/03/2008.....98.

Fotos do anexo X:

- A autoria e acervo de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro.....148.

Tabela 1: A escolaridade da população da Vila do Areião, Sossego e Vila Rã.. (PROJETO HABITAR-BRASIL).....38.

Tabela 2: Relação de migrantes e seus dados identificadores: A autoria de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro.....42.

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....126.

ANEXO II: TABELA: Inventário de assentamento irregulares do município de Guarujá.....
...127.

ANEXO III: GRÁFICO: Suplência I - EJA - da escola municipal “Prof. Antônio Ferreira de Almeida Júnior I”: Resultados do 1º Semestre. Ano base-2005.....129.

ANEXO IV: QUADRO: Dados identificadores dos migrantes pesquisados. Ano Base 2006.....
...130.

ANEXO V: TABELA: “Desejo de aprender a ler e a escrever”.....131.

ANEXO VI: História oral centrada no desejo de aprender a ler e escrever: Algumas das transcrições coletadas.....132.

ANEXO VII: QUADRO: Categorias Levantadas.....140.

ANEXO VIII: MODELO: Questionário semidiretivo.....143.

ANEXO IX: ENTREVISTAS: Migrantes da alfabetização “não-escolar”144.

ANEXO X: IMAGENS.....155.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa intitulada “**Trabalho, Alfabetização e Inclusão Social: trajetória de migrantes inseridos na comunidade do Areião – Guarujá / SP.**” Tem como objetivo analisar a condição de sujeitos que freqüentam a alfabetização não-escolar dentro de uma comunidade de migrantes numa favela deste município. Partindo dos relatos dos migrantes sobre as vicissitudes do acesso e do não acesso à escolarização e de sua visão sobre as possibilidades de apropriação da leitura e da escrita, procura-se verificar, em contrapartida, se uma organização educativa não convencionalmente escolar, uma organização informal no próprio espaço do sujeito, marcada por rupturas com os critérios rígidos do ensino formal, pode ser uma forma de inclusão social. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Zulmira Ferreira de Jesus (RG nº 19.294.129-x), sob a orientação da Profa Dra Nereide Saviani no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos-UNISANTOS.

A pesquisa utiliza parte dos dados das entrevistas, no âmbito da história oral, consistindo na coleta de relatos da trajetória de vida dos educandos. Centrados na contradição entre o desejo de ler e escrever e suas reais experiências de fracasso. Os relatos, colhidos durante as atividades da alfabetização, deixaram aparecer situações reais de vida e de trabalho desses sujeitos. A sistematização dos relatos é feita a partir das categorias sobrevivência, trabalho e aprendizagem. A utilização do grupo focal que foi gravado em áudio e vídeo que tratou das categorias levantadas: sobrevivência, trabalho e desejo de aprender a ler e escrever.

As entrevistas e os depoimentos coletados no grupo focal somente serão utilizados mediante o consentimento dos entrevistados, sendo possível a desistência em participar da pesquisa em qualquer momento de sua realização.

È garantida a privacidade e o anonimato Dos migrantes pesquisados(identificados apenas pelo primeiro nome) na utilização da pesquisa.

As informações prestadas pelos migrantes envolvidos na alfabetização”não-escolar”encontrar-se-ão à disposição dos respectivos informantes.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em forma de artigo científico, de livro ou texto acadêmico.

DECLARO QUE, CONVENIENTEMENTE ESCLARECIDO PELO PRESENTE INSTRUMENTO E TENDO ENTENDIDO OS SEUS TERMOS, CONSINTO EM PARTICIPAR DA PRESENTE PESQUISA.

GUARUJÁ, ___ DE _____ DE 2006.

ANEXO II

**TABELA: Inventário de Assentamentos Irregulares do município de
Guarujá.**

Assentamentos	Data relatório	Situação fundiária	Início ocupação (ano)	Área total (ha)	Total de imóveis	População	Famílias	Famílias coabitantes	Tipo de terreno (%)		
									Plano	Mangue	orro
01- Cidade de Deus											
02- Vila Edna	jan/99	particular	1983	11,71	1.252	4.372	1.082	28	96,65		3,35
03- Morro do Engenho											
42- Jardim das Flores	out/01	particular	1950	16,49	1.004	2.795	760	9	30,88		69,12
04- Santa Clara	ago/99	particular	1976	8,51	836	2.917	733	14	91,93	8,07	
05- Vila da Noite	out/99	particular	1976	6,34	843	2.733	739	9	35,48	64,52	
06a- Cachoeira Morro	fev/01	municipal / particular	1950	10,15	810	2.179	603	7	82,55		17,45
06b- Cachoeira Plano	fev/00	municipal / particular	1950	19,13	1.623	5.373	1.396	17	76,29	23,71	
51- Marinheiro	abr/00	particular	1989	0,53	75	295	70		62,72	37,28	
33- Vila Zilda (trecho)		municipal	1972	1,58	148	676			90,00		10,00
44- J. Bela Vista (Morro Macaco)	set/01	estadual	1993	2,59	884	2.698	765	10	14,37		85,63
48- Vila Selma	set/99	particular	1989	1,66	161	517	133		100,00		
47- Morrinho IV		municipal	1990	5,66	548	2.192			71,43	28,57	
52- Morrinho III		municipal	1993	22,69	1.886	3.772			100,00		
Subtotal 1				107,04	10070	30519					
09- Vila Rã											
10- Vila do Sossego											
11- Areião	ago/00	municipal / particular	1965	30,05	2.023	7.386	1.957	135	100,00		
12- DER	mar/99	municipal	1958	0,96	62	158	47	2	100,00		
13- João Guarda	jul/98	municipal / particular	1968	7,48	744	2.457	617	32	88,00		12,00
15- Cidade Atlântica I	ago/98	municipal / particular	1968	1,40	121	538	117	4	100,00		
16- Cidade Atlântica II	ago/98	municipal / particular	1968	0,78	81	350	80	2	100,00		
17- Vila Baiana		municipal / particular	1962	9,82	1.411	5.785					100,00
18- Vila Júlia		municipal / particular	1965	4,25	350	1.400					100,00
43- Vale da Morte		municipal / particular	1965	2,43	308	1.232			20,00		80,00
45- Jardim Três Marias		municipal / particular	1965	1,79	46	232			27,59		72,41
Subtotal 2				58,96	5146	19538					
46b-Mangue Seco I I	out/98	municipal	1993	2,57	185	678			100,00		
19- Jardim Primavera	out/98	municipal / particular	1970	10,18	1.436	5.555	1.433	91	100,00		
20- Santa Rosa	nov/98	municipal / particular	1960	5,36	709	2.764	706	39	34,70	65,30	
22- Vila Lígia	nov/98	municipal	1960	2,10	141	537	136	12	72,34	27,66	
Assentamentos	data relatório	situação fundiária	início ocupação (ano)	área total (ha)	total de imóveis	população	famílias	famílias coabitantes	tipo de terreno (%)		
									plano	mangue	morro
14- Morro do Outeiro		particular	1967	1,78	65	325					100,00
39- Praia do Góes		particular	1932	2,28	76	300			50,00		50,00
40- Santa Cruz dos Navegantes	fev/04	União	1942	18,58	1.946	5.348	1.485	5	82,20	17,80	
Subtotal 3				42,85	4558	15507					
49- Mar e Céu		municipal / particular	1970	7,70	609	3.045			100,00		
50- Morro do Bio		particular	1958	3,05	142	520					100,00
07- Maré Mansa	dez/03	municipal	1963	4,78	482	1.378	375	-	100,00		
34- Km 8											
35- Perequê	jan/04	municipal / particular	1986	58,51	3.022	7.803	2.134	9	99,01		0,99
36- Praia do Perequê	mar/04	particular	1960	3,53	514	1.246	514		43,28	56,72	
32- Prainha Branca		particular	1930	2,40	204	853			100,00		

Subtotal 4				79,97	4973	14845					
23- Sítio Conceiçãozinha		União / particular	1907	18,50	1.080	4.536			85,00	15,00	
25- Santa Madalena		municipal / particular	1985	0,47	84	340			100,00		
27- Av. Atlântica		municipal	1985	0,54	70	300			100,00		
29- Nova República I	jul/99	municipal / particular	1985	1,11	146	543	132	1	100,00		
30- Chaparral											
31- Chaparralzinho	jun/03	pública	1983	3,42	550	2.025	510		100,00		
37- Prainha/24-Vietnã/Marezinha	abr/98	municipal	1948	13,64	1.888	5.693	1.822	176	97,99	2,01	
38- Vila do Padre	jul/99	municipal	1982	1,34	162	572	145	2	100,00		
41- Favela do Caixão		particular	1984	3,87	390	1.670			79,10	20,9	
53- Vila Áurea/54-Deus me Deu	fev/04	municipal / particular	1991	0,73	152	529	138		100,00		
55- Viela da Transmissão	fev/04	municipal / particular	1982	0,60	84	317	77		100,00		
56- av. Acaraú	jul/04	municipal	1988	0,53	172	567	147		100,00		
Subtotal 5				44,75	4778	17092					
Total Geral (1+2+3+4+5)				333,57	29525	97501					

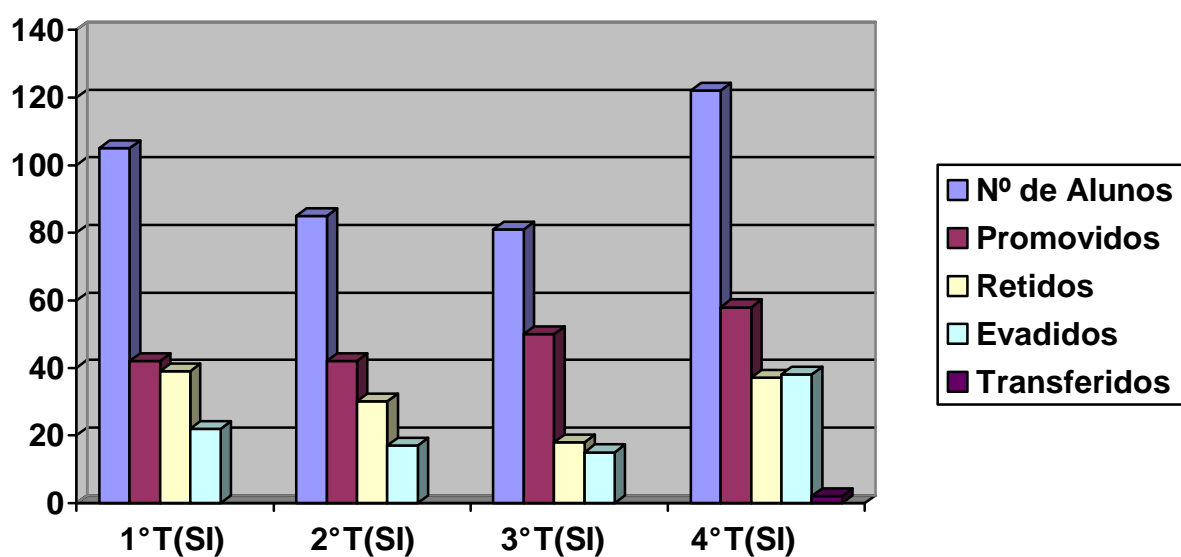
	fonte : levantamento habitacional sócio econômico
	fonte: levantamento aero -fotogramétrico
	ÁREA LEGALIZADA - parcialmente.

Áreas Legalizadas.											
Assentamentos	situação fundiária	início ocupação (ano)	área total (ha)	total de imóveis	população	famílias	famílias coabitantes	tipo de terreno (%)			
								plano	mangue	morro	
08- Vila Sapo (V. Bandeirantes)	municipal	1948	0,86	115	331	88	3	100,00			
21- Vila Funchal	municipal / particular	1947	1,03	146	457	115		100,00			
26- Vila do Perigo (V. Nova)	municipal	1983	0,85	74	299	70	4	100,00			
28- Nova República II	municipal	1985	1,54	169	628	151		100,00			
46a-Mangue Seco I	municipal	1993	2,92	287	1.052			100,00			
TOTAL			7,20	791	2.767						

ANEXO III

GRÁFICO: Suplência I –EJA – Escola municipal de Guarujá: “ Prof.

Antônio Ferreira de Almeida Júnior. Ano base -2005.



ANEXO IV

QUADRO

Dados identificadores dos migrantes pesquisados.

Ano base 2006.

Nome	Idade	Estado Civil	Tem Filhos		Profissão	Experiencia Escolar		Migrante		Tempo na Cidade
			S	N		Sim	Não	Sim	Não	
1	38	Casada	X		Doméstica	X		X		1a e 4m
2	38	Casada	X		Faxineira		X	X		13 anos
3	35	Casada	X		"Do Lar"		X	X		32 anos
4	48	Casada	X		Doméstica		X	X		9 anos
5	42	Casada	X		Empregada Doméstica		X	X		21 anos
6	24	Casada	X		Faxineira		X	X		12 anos
7	46	Casada	X		Vendedora / Autônoma		X	X		15 anos
8	68	Casada	X		Ajudante de Cozinha		X	X		33 anos
9	47	Casada	X		Cozinheira		X	X		47 anos
10	59	Viúva	X		Lavadeira		X	X		45 anos
11	54	Casado	X		Pedreiro		X	X		57 anos

ANEXO V:TABELA

“Desejo de aprender a ler e a escrever”

Nome	Qual é a importância do estudo?	Como você Usaria Leitura e a escrita no trabalho?
1 - Auriete	Poder escrever e ler para alguém	Para escrever recados da patroa, ler receitas ou correspondência
2 - Eleite	Muito importante. Sempre a gente precisa	Fazer e ler bilhetes da minha patroa
3 - Francisca	O importante é saber ler e escrever	Assinar documentos no banco
4 - Judite	Pra melhorar no serviço	Saber fazer uma lista de compras para minha patroa
5 - Luísa	Ter o gosto de ler sem pedir pra ninguém	Pra anotar as coisas pro meu patrão
6 - Luzia	Porque é preciso pra tudo. Pra assinar o nome da gente.	Quando vou à reunião dos meus filhos sempre tem uma coisa pra ler e assinar o meu nome.
7 - Maria da Graça	Para ajudar meus filhos na escola	Anotar os pedidos das minhas vendas e fazer lista de nomes das excursões que organizo na comunidade.
8 - Palmira	Pra aprender a ler muita coisa. Tem tem que ler.	Receitas, saber fazer algumas contas, assinar o quando recebo o holerite.
9 - Sebastiana	É que é meu maior sonho eu quero realizar.	Ler receitas de bolos, de várias comidas, sabe ler as contas do banco. Tudo isso.
10 - Severina	Meu sonho é ler e escrever. Poder ler os documentos, preencher uma ficha.	No trabalho, tenho que ler os nomes que vêm marcado em casa roupas, mas eu já decorei e ninguém sabe que eu não sei ler.
11 - Severino	Eu pensei que já era tarde pra mim. Eu vi aquelas idosas aprendendo a ler no comercial da televisão. Aí eu tive mais coragem.	Assino meu nome para receber o holerite e para reconhecer os nomes das pessoas que eu lavo a roupas.

**História oral centrada no desejo de aprender a ler e escrever:
algumas das transcrições coletadas:**

Meu nome é **Palmira Ribeiro da Silva**, né, nasci na Paraíba, nasci na Paraíba, Rio Tinto, né, claro. Tenho 44 “ano”, né, foi muito difícil ter chegado até aqui, foi muito difícil ter chegado até aqui, mas, graças a Deus, né, “tamo” aqui né ... vim... *pra depois né?* [susurro com a professora].

Eu não estudei porque quando eu era pequena, né, eu tomava muito conta dos meus primo quando era pequenininho pra mode a minha tia trabalhar na “roça”, né, e eu “tumava” conta das criança, né. Aí quando eu me tornei mais de mocinha que eu entendi de ... *pra mó* de estudar, no lugar de...fui estudar. Mas eu era muito *medonha* [arteira] mermo né, aí comecei bagunçar na aula! Aí eu saí da aula, me zanguei e sai da aula, né, agora to arripindida, né!

Adepois que cheguei aqui, vim mim bora pó (para o) Guarujá, depois que cheguei no Guarujá, aí foi que eu... eu vim conhecê uma escola boa, né, pra aprender o “a e i o u” que eu não conhecia, né, o ABC. Faz 23 anos, depois que cheguei aqui, faz 23 anos que cheguei no Guarujá e esse Guarujá aqui só era tudo mato, mato mermo!! Agora ta cidade, né... ta cidade. Num tinha luz, num tinha luz era vela nós... nós queimava vela, né, nós queimava vela, né, Adepois foi que colocaram luz na rua, né, e tudo alumiado [iluminado] Não tinha água, depois colocaram água, né; Que a gente tirava água do poço, né, de primeiro era água do poço que a gente tirava da casa do vizinho, aí adepois encanaram a água por todo canto, né.

Encontrei uma professora muito boa, mandada por Deus, né, que está ensinando (pausa... risos) o “a e i o u”! To ó (sinal de positivismo) levando legal mesmo, to conhecendo o que eu não conhecia, o alfabeto, né, e graças a Deus. Que Jesus abençoe ela, né! (emoção... alguns susurros...) *Chega ta bom...* (Vai saindo...).

Meu nome é **Severino José de Melo**, nasci na Paraíba numa cidade chamada Brejo de Areia.

Eu não tive chance de ir pra escola por causa que... uma, que eu num fui criado com a minha mãe, fui criado na casa dos meus avós, então, e meu avô não deixava a gente ir pra escola. Tinha que ser direto na enxada, logo cedo, seis horas quando levantava, já tinha que pegar a encha e sair para o serviço com ele. Meio-dia a gente vinha, almoçava, né, e ia pro serviço de novo. Quando dava três horas da tarde ele mandava ir pra casa pra chegar primeiro que os bicho, que os gado, umas égua que ele tinha... aí pronto: Ali até as seis hora da noite tava lutando com os bicho, sem podê... então... falava de ir pra ir pra escola ele dizia não! Você não pode ir pra escola! e tudo bem. Ali na “roça” direto. uma roupa pra mim ele num comprava. A minha infância foi ruim... Pra mim foi muito ruim porque pra ir coisa de festa assim, pra ir numa festa tinha que pegar roupa emprestada com meu tio. E trabalhando direto direto, trabalhava direto... né...

Aí foi o tempo que ele adoeceu, aí num pôde mais trabalhar fora. Aí neste tempo eu já estava maiorzinho um pouco, né, aí fui ter que trabalhar fora pra manter dentro de casa. O dinheiro que eu pegava tinha que comprar mantimento pra dentro de casa. Aí... foi tempo que eu já me entendi de gente aí vim... fui pra João Pessoa. Trabalhei um ano em João Pessoa, fichado, aí lá... bom... aqui também num da certo, aí fui embora... vim mim bora pr'aqui pra São Paulo em 76 (1976).

Em 76 vim pr'aqui. Vixe Maria!!!Aqui era esquisito demais! Em 76 era muito esquisito, os ônibus passavam pela beira da praia... era...e aqui num tinha uma casa, aqui dentro desse... dessa baixa da redondeza aqui num tinha não. O único prédio que tinha aqui era perto do mercado Enseada. Aí vim pr'aqui... aí passei aqui sete mês... sete mês fui embora pro norte de novo. Passei mais uma temporada lá, sofrendo de novo [resmungos]. Fui pus (para os) agreste fazer carvão! Outro sirvicinho ruim da bexiga, fazer carvão. Aí vi que num dava certo aí vim embora pr'aqui. Passei mais dois ano, com dois anos voltei, casei, aí passei mais oito

meses no norte aí vim pra cá, com um mês mandei buscar minha esposa, aí fui morar lá na Vila Baiana. Aí lá... lá era terrível também, naquele morro. Passei... morei 23 ali no morro... aí eu... eu disse é o seguinte: num vai dá mais certo não... aí foi tempo que peguei meu barraco que tinha lá, vendi, comprei uma casa lá no Perequê, também num deu certo, fui troquei com essa aqui aí pronto! Aí vim pra aqui... a professora Zumira (Zulmira) tava dando aula lá na Vila Rã... aí seu Antonio, aquele veinho né, falou que... foi ... disse lá Ela ta ensinano (ensinando), eu digo vo lá! Marquei com ele de ir lá e graças a Deus que ela foi uma boa pessoa, uma boa Pofessora (professora) por nós..num... num to num colégio mais alto hoje por causa que eu tive problema de doença, tanto que ela aqui sabe né, mas tem que da Muito Graças a Deus a ela por ter ensinado muita coisa pra nós, porque nós num sabia de nada... né... aí to aqui até hoje, graças a Deus... num tenho nada, mas... faze o que? A gente só tem aquilo que Deus quer, né? Aí pronto! O que eu tenho que contar é isso!

O meu nome é **Severina do Nascimento Teixeira**, tenho 47 ano, né, e lá no norte, sou da Paraíba, Rio Tinto, e... e... eu num tive a oportunidade de estudar, né, aprender a ler, porque... eu fui pra escola! Né, meus pais colocaram eu na escola, mas... mas depois o meu pai num tivero [tiveram] né, aquela... é ... cabeça de colocar a gente, ir no final do ano, matricula, faze a matricula de novo pra gente estuda. Então... num quisero [quiseram] mais. A gente como pequena a gente também num vai, né... aí levava a gente po roçado... eu a a outra...o outros meus irmão a gente ia pó roçado. Então eu num estudei, e depois, ao passar dos ano eu fui crescendo e quando eu tinha 17 ano me casei, né, me casei aí fui mora na minha casa, tive dois filho. Aí meu marido só vinha pra cá pro Guarujá, e eu ficava lá... adepois ele resolveu mandar me buscar pra cá... eu vim pra cá, com os dois filho, né, e ... fiquei aqui.

Aí cheguei aqui fui trabalhar e ao passar do tempo, eu assistindo televisão, eu via aquelas senhora, né, de sessenta ano, setenta, estudando. Aí eu butei [coloquei] na cabeça que eu tinha que estudar também, né... porque ela vai estudar e eu num vou? Né? Na minha idade que tenho...e fui procurar saber onde tinha... aí me falaram que tinha aula lá no centro comunitário lá no centro de convivência. Aí eu procurei a Senhora, né, que a senhora já tava lá, isso, a professora Zumira, aí eu fui e fiquei estudando né... a oportunidade que eu to tendo agora de aprender... já num aprendi no tempo de criança quero aprender agora né. Adepois de mãe, já com seus 47 ano to aprendendo... e aí... aí meus filhos já tiveram a oportunidade que eu num tive, né, que eu num tive na minha infância eles tem, já tem todo os estudo, tem até curso de computação eles tem... agora já tão homem né, o mais velho tem 29 ano.

E aí depois que eu to aqui, né, eu vim mora na Vila rã, num barraco de madeira, que o piso era de talba [tábua], que a água era

por baixo... a talba por cima e a água por baixo, né, de madeira. E tive, graças a Deus, de ganhar esse apartamento que eu to agora, né... dou graças a Deus todo dia de ter minha casinha boa! Quando chovia entrava água lá na outra casa... e to aqui graças a Deus nessa casa Boa que Deus me deu. Dou graças a Deus, há dou, todo dia que Deus me deu essa casa boa boa, né. Trabalho, meu fio [filho] trabalha, né, e continua a minha vida pra frente... e to aqui!

Meu nome é **Noêmia**, tenho 50 ano... 53 ano. Não... eu num estudei porque eu num tinha mãe, minha mãe morreu, né, aí então eu só tinha meu Pai, minha vó, aí então num deu pra mim estudar. Eu tinha muita vontade de estudar, né, mas num... num tive a oportunidade.

Então a gente... eu vim pr'aqui pra São Paulo, eu num conse... num... agora graças a Deus to aqui! Muito sacrifício pra estudar, mas to aqui. A minha palavra já vai... só vai ser só essa (risos) num posso mais...(resmungos).

Faz 15 ano que to aqui no Areião e quando eu cheguei aqui a cidade era tudo barraquinho, num tinha barraco só era mais só mato, num tinha casa, num tinha nada e graças a Deus agora ta uma... uma cidade pra vista que tava. Graças a Deus ta tudo bem. (risos)

Meu nome é **Eliete**, eu tenho 35 anos, tem... vai fazer 12 anos que eu moro aqui no Guarujá e eu vim de Candido Sales, na Bahia. Então... lá eu nunca tive oportunidade de estudar porque a minha mãe nunca me colocou na escola. Quando eu tinha 10 anos ela me levava pra roça, pra trabalhar junto com meu pai, minhas irmã lá... então eu num tinha essa oportunidade de estudar lá. Aí eu vim... aí meu esposo veio... meu namorado veio pra cá e eu fiquei lá. Aí quando... aí ele pegou e mandou me buscar e eu vim pra cá. Eu vim pra cá, me casei com ele, e comecei a estudar com a professora Zulmira lá na Vila Rã, no centro comunitário, e aí eu vim pra cá morar no Areião. Aí aqui teve essa escolinha aqui, aí eu comecei a estudar aqui com ela e eu to aprendendo, graças a Deus, muita coisa aqui... e quando eu vim pr'aqui só era barraco de madeira, só tinha barraco de madeira, num tinha rua... as rua era aquelas rua bem estreitinha, chei [cheia] de mato, e agora já passou asfalto nas rua, e todo mundo agora tudo é casa, num é barraco mais e... só isso.

Sou da Bahia, tenho 41: (pausa) **Judite Viena Santos.**

Quando eu vim pra o Guarujá foi em 97 [1997], realmente meu marido já tava aqui há um ano, aí fui pra mora na Vila Baiana, no morro. Aí fiquei lá, morei 4 ano na Vila Baiana. Aí num momento Deus me conseguiu um lugá aqui no Areião, comprei, mudei pro Areião... e assim ... eu começa do estudo, quando eu tinha 7 anos. Minha mãe colocou na escola, só que eu passava escola uma pra outra porque eu era meio baguncera. Aí quando foi com 9 ano passei à noite (mudança de turno) [comentários da professora]... isso! Com essa idade, que eu tava na escola eu tava na Bahia, eu era criança, 7 ano, aí minha mãe, quando foi com 8 pra 9 ano, aí bom, aí eu... aí minha mãe colocou eu anoite... aí eu comecei a bagunçar na escola, já era mocinha, começava a namorar com minha irmã [junto]... a gente saia com os menino, namorano... aí praí eu num ia pra escola ia namorar... aí o tempo foi passano [passando].. aí nessa epoca com 12 ano meu disse ocê num vai estuda mais, você vai trabalhar. Aí eu comecei a pega água do rio pra vender na rua no jegue. Tendeu? Trabaiava das 8 as 5. E meu pai, quando era 5 hora, queria todo dia que fazia a da do dia pra ele[?]. Aí fui... cumecei com meus 14 ano, cumecei parti pra casa de famia [família]. Aí eu conheci com 14 ano, aí comecei a trabaiá em casa de famia, né, quando foi com 16 ano já comecei a namorá, 17 pa 18 ano me casei, sem sabe de nada, sabia só assiná meu nome. Aí no momento vim pra o Guarujá... vim pra o Guarujá aí me mudei aqui pro areião, conheci

essa escola, que eu consegui fazê alguma coisa, com a professora Zulmira, né. E me rependi [arrependi] porque ... eu me rependi porque num estudei aquela época que minha mãe colocou eu na escola, tendeu? Eu me rependi tanto e me rependo porque meus fio hoje tem tudo nas mão e eu fiz com eles e minha mãe fez comigo, mas que eu num quis mesmo... agora to rependida que num apuveitei aquele tempo atrás. Pronto, só!

Meu nome é **Aurinete da Silva**, tenho 38 anos... eu... num tive portunidade de estudar porque eu me criei só com meu pai, pelo meio do mundo... meu pai era que nem cigano, cada um dia tava num lugar diferente. Aí com 19 ano eu vim pr'aqui pra São Paulo. Cheguei aqui em São Paulo eu comecei a trabalhar de empregada doméstica aí arrumei... aí fui estudar num colégio de frera a noite, só cum... mode meus pobrema, eu so muito nervosa, fica muito tensa na escola, aí eu parei o estudo, porque eu queria aprende lê mo de lê as carta que o pessoal mandava do meu filho que ficou la no norte, se criano [criando] com outra família, aí eu queria aprendê a lê pra mo de escrevê pra ele e... escreve e lê... e... acabou eu aprendeno a lê e não escreve. Aí depois eu vim mora aqui, tem um ano que eu to aqui, morano aqui no Guarujá, que meus patrão trouxero [trouxeram] pra cá pra trabalha na casa deles. E aí eu vim faze art..curso... artesanato aqui, curso de artesanato, aí eu vi aí pra estudá a noite, aí eu vim fala com a professora Zulmira pra mo de eu aprende, né... aí agora eu queria aprendê a escreve, porque lê eu sei, qualqué coisa em português eu sei lê, menos escreve. E só isso que eu tenho pra fala.

ANEXO VII

QUADRO

Categorias levantadas.

CATEGORIAS PARA ANÁLISE

	Naturalidade	Círculo perverso: (sobrevivência, trabalho e estudo) Desejo de aprender ler e os obstáculos reais.	Inclusão social : Alfabetização não escolar inserida na Comunidade Areião-Guarujá.
01-Aurinete	Pernambuco	"me criei só com meu pai, pelo mundo, meu pai era como um cigano. Aí com 19 anos eu vim pra aqui pra São Paulo....comecei trabalhar de empregada doméstica ,eu fui estudar num colégio de frera a noite, mas eu só muito nervosa, fico tensa na escola, aí eu parei de estudar	Aí depois eu vim morar aqui, moro aqui no Guarujá, meu pai trussuero [trouxeram] pra cá aí eu vim estudar aqui [alfabetização não-escolar]
02-Eliete	Bahia	"...vai fazer 12 anos que eu moro no Guarujá e eu vim de Cândido Sales, na Bahia. Então [...silêncio] lá eu não tive oportunidade de estudar porque minha mãe nunca me colocou na escola. Quando eu tinha 10 anos ela me levava pra roça, pra trabalhar junto com meu pai, minhas irmãs lá [na roça]....Aí eu vim..aí ele me pegou e mandou me buscar...me casei .	Comecei estudar com a professora Zulmira [começou frequentar as aulas na Canteiro de Obras no bairro do Areião com 37 anos, mas já era moradora da cidade há mais anos].

03 Francisca)	Parabá	Quando era criança não tinha condição de estudá .tinha dia que não tinha o que comê.Aí pronto.fiquei mocinha e casei,vim pra cá .Já faz 32 ano que tô aqui.Cheguei aqui ,meu marido tava trabalhando,mas depois ficou seis meses parado. Passemos necessidade de novo.Meu filho dormia na rede .eu num cochãozinho de palha .Num barraco se tinha dois metros tinha] nesse momento ela chorou muito mais depois...foi ficando mais calma].Não tinha água pra bebe.E aí foi vivendo .Mais de uns vinte e seis ano assim desse jeito.Depois as coisas foram melhorando aos poucos.	..Meus filhos ta tudo grande ,tamém já terminanu os ixtudo,e eu to aprendenu agora né,...Já que não tive condição quandu era nova ,tenho ao meno condição agora de compra um cadernu ..um lápis..eu vou pr' aqui ixtudá .Pronto.Aqui ta bom que é aqui mermo.O prefeito pudia ta fazendo ota coisa melhó pra genti de bloco pra gente istuda.[referência ao barracão que fica no canteiro de obras ,onde são realizadas as aulas de alfabetização]
04 Judite	Bahia	“ é assim...eu começo do estudo,quando eu tinha 7 anos minha mãe me colocou na escola,mas eu era meio baguncera...quando eu tinha 12 ano meu [pai] disse :ocê num vai mais estudá mais,você vai trabalhar.Aí eu comecei a pega água no rio pra vender na rua no jegue.Tendeu?Trabaiava das 8 ás 5 [17h].E meu pai ,quando era 5 hora queria todo dinheiro...cumecei com 14 ano, aí comecei parti pra casa de família...com 18 ano casei,não sabia de nada só assinar meu nome.	Quando eu vim pra o Guarujá em 97, realmente meu marido já tava aqui há um ano,...morei 4 ano na Vila Baiana.Aí num momento Deus me conseguiu um lugá aqui no Areião...conheci essa escola [refere-se a alfabetização não-escolar realizada no canteiro de Obras em sua Vila]que eu consegui fazê alguma coisa ,com a professora Zulmira, né.
05 -Luísa	Parabá	eu nasci em Poção...em 1943, dia 9 de outubro.Quando eu vim pra ca tinha 21 anos...eu não estudei na época [referência a sua infância]meus pai, que Deus os tenha, era aquele tipo..”não vai estudá pra não escreve cartinha pra namorado”...Toda vida fui insistente com as coisas,comprei uma cartinha de ABC na época,piquinininha e me matriculei lá numa escolinha que tinha....minha mãe percebeu...Ela descobriu...era coró mermo que discia[levou uma surra].Dedé, meu primo, começou a me ensinar.Ela [a mãe] descobriu a cartinha a cartinha [ABC] que ficava debaixo do travessero rasgo..Chorei.chorei bastante e me conformei.Depois dona.Leonô veio uma filha dela do Recife e veio dá aula onde eu morava no sítio.Eu me matriculei sozinha .Minha mãe descobriu dinovo .Era ,era ripa.[levou outra surra]...não tive oportunidade mais de nada, fui Casei com 17 ano.Aí não tive oportunidade de mais nada,fui trabalhá,mais meu marido,né ! .Agora nessa idade ,meu patrão me incentivô .Ele disse:Você é tão inteligente,só precisa aprende a lê	Eu aprendi um poquinho com minha cunhada ,aprendi a fazê conta, só um poquinho..mais lê e escreve eu num aprendi muito não [risos] e é isso{novos risos] é ..e nesse coleginho aqui eu tenho oportunidade de,como eu tenho casa logo perto, e pra mim ficava bom tamém né,pra vê se eu aprendo mais de lê, escreve, e a professora muito boa mesmo ,né![risos e gargalhadas.Estávamos em círculo para a coleta das histórias de vida e esta aluna e muito engraçada e faz gestos e muda de tom de voz tom ,dando vida e uma riqueza de expressão de oralidade ,mesmo com tantas dificuldades.Tratou de suas recordações com humor .Acreditando que tudo foi vontade de Deus.] [Ela não muitas descrições espontâneas sobre a alfabetização não-escolar realizada perto de sua moradia. Embora aposentada, continua trabalhando. Normalmente chega para as aulas com aparência de cansada ,mas é muito perseverante.É claro que a proximidade e as duas horas de aula contribuem à inclusão ao letramento e a alfabetização].
06 - Luzia Maria	Pernambuco	“...tenho 34 ano. Eu não estudei quando eu era criança ,num sei ,,nem pra mim nem pra minhas irmã ,todo mundo ,ninguém estudo porque ela não incentivava.Eu cheguei aqui no Guarujá em 93.Eu vim a primera vez em 93, aí voltei [nordeste]..aí depois de dois ano voltei pro Guarujá...Foi em 2000 eu voltei pra lá né[sua cidade de origem].e vim de volta outra vez,puquê chegamu lá...num dava certo, meu marido ficou disimpregado ,num tinha trabalho onde a gente foi mora,aí ele veio embora pro Guarujá e falou assim. A gente [referência aos filhos e a esposa] fica aqui....mandou me busca depois..Num tem como fica puquê num tem condições da gente vive nesse luga,puqu~e não tem trabalho,nem pra mim nem pra ninguém E a gente foi,voltamos pra traiz, compramo um barraco ...depois ganhamos uma casa aqui[PROJETO HABITAR BRASIL]	Agora ta tudo bem ,ele ta trabalhando [marido],daí eu to estudando, pra mim, eu num conhecia nada, pra mim já foi uma grande coisa,eu não sabia de nada, cheguei aqui esses dias ,já tô sabenu de alguma coisa, não sei tуди]o, né! [risos]também é bem assim, mas eu já consegui conhecer algumas letra, algumas coisas e vamu em frente! Só isso!

07- Maria da Graça	(Recife)	<p>“Quando eu era pequena, meu pai faleceu muito cedo e a gente tinha duas opções: ou trabalhava ou passava fome! Eu escolhi trabalhar... (Quando era adolescente e morava no Guarujá) .não achava oportunidade de estudar aí sempre porque a patroa chegava tarde...Aí uma vez entrei pra estudar ,mas aí eu faltava muito aí eu pegava e desistia....(Quando morava com a patroa no Gonzaga) mais ali é muito difícil ..aí eu peguei e desisti,disse num vo istuda mais!Depois so fiquei trabalhando..num vo aprender nada!</p>	<p>Quando cheguei aqui ainda tentei,né,mais é muito difícil vim pra cá...só ficava trabalhando..aí..hum ..disinteressei Aí quando vim pra cá ...(Moradora vários anos do Bairro Areião, mas ela se refere ao início das aulas dentro da comunidade) .Aí quando vim pra cá aí quando foi uma vez eu tava aí(apontou para as proximidades do canteiro de obra:local da alfabetização não-escolar) Elvira (uma vizinha) falou assim pra mim:Graça vai abri um curso de alfabetização aqui no cantero de obra,eu falei assim:Mas que hora?Elvira, aí falou assim :Ah! É ..cinco hora da tarde.Aí eu falei:Assim ..cinco dá pra mim ir .Aí eu comecei a estudar aqui, aí fiquei,passsei a no todinho estudando...</p>
08- Palmira	Paraitaba	<p>Não istudei quando era pequena ,né, eu tomava conta dos meus primos que era mais pequeno pra mode a minha tia trabalhar na roça.Quando eu me tornei mocinha que entendi pra mode istuda ,mas no lugar de istuda eu comecei a bagunça na aula ..fiquei zangada e sai da aula,né. Adepois que cheguei aqui,vim bora pro Guarujá.Faz vinte e três anos que cheguei aqui e esse Guarujá era só mato.mato mermo!!Num tinha luz ...era vela, nós queimava vela né,Não tinha água ..a gente tirava água do poço,né, de primeiro a água era de poço que a gente tirava da casa do vizinho</p>	<p>Tenho 54 anos,né,foi muito difícil ter chegado até aqui [ela se refere a alfabetização não-escolar],mas graças a Deus né, tamo aqui né... eu vim conhecê uma escola boa,né, para aprende o ABC que eu não conhecia. Encontrei uma professora muito boa, mandada por Deus,né, que está ensinando.Tô ó [sinal de positivo] levando legal mesmo,to conhecendo o que eu não conhecia o alfabeto, né,e graças a Deus que Jesus abençoe ela[referencia a professora]</p>
09 - Sebastian a	Pernambuco	<p>“ ...Nasci numa cidade chamada Agrestina, Estado do Pernambuco .Aí casei em 58,mas nunca tive oportunidade de estudar porque meus pais não deixava..eu tinha uma vontade imensa de estudá, eu pedia pra ele chorando...eu tinha que trabalhar ,puquê meu pai era da agricultura,tabaiaava muito né e dizia ..mulhé não tem que estudá...eu sempre falei ..um dia eu vou estudá...Comecei estudá sozinha..eu aprendi lê primeiro do que escrevê...comecei estudá assim..pegando livros sozinhaeu sempre achei difícil.[Eu e meu marido] aí fomo estudá lá no mobral.Ele era construto e ficava muito cansado,aí estudamos uns...uns só dias, puque ..ele disse “AH! Não vou mais estudar e você também não vai puque é de noite ,mais mesmo assim eu continuei,mais eu não sabia nada</p>	<p>[Tentativa de ingressar no mobral depois de adulta e casada]Ele[marido] era construto e ficava muito cansado,aí estudamos uns...uns só dias, puque ..ele disse “AH! Não vou mais estudar e você também não vai puque é de noite aí eu parei ,tive que obedece,né,aí parei !Falei! Mais um dia eu volto![os filhos já estavam mais velhos e independentes]quando começou a aparece as aulas ...ainda no Almeida Junior [3 km de distância de sua moradia],mais eu não sabia escrevê e era um monte de aluno tudo jovis [jovem] e aquela lousa imensa com tudo que era matéria pra mim acompanha num dava também, aí eu desisti.Eu falei! Um dia eu vou ter oportunidade!Aí ,agora, comecei estudá aqui ,eu to aprendo muito bem escrevê e to realizando meu sonho maravilhoso.Tenho 9 filho ,mas hoje ta tudocriado.Agora to livre .Agora eu vou estudá!Chamei meu marido .Ele disse que não tem que faça ele i na escola mais! Aí eu falei.Tudo bem.então me dexa puquê esse sonho eu estou realizando.</p>
10 Severina	Paraitaba	<p>Tenho quarenta e sete ano, não tive a oportunidade ,né, nem aprender a ler ...a gente pequena não é levada pra escola..aí levava a gente pro roçado..eu a outra ..o outros meus irmãos a gente ia pro roçado .Então eu não estudei ..quando tinha dezessete ano me casei .Aí meu marido só vinha pra cá...eu vim pra cá com os dois filho,né ...e fiquei aqui. Aí cheguei aqui e fui trabalhar ,</p>	<p>Eu assistindo televisão via aquelas senhora de sessenta ano ,setenta, estudando.Aí eu butei na cabeça que eu tinha que estudá ,né, ! Adepois de mãe, já comos meus 47 ano,tô aprendendo .E aí depois que eu tô aqui né, vim mora na Vila , num barraco de madeira , agora to morando no apartamento aqu no Areião [Projeto Habitar Brasil] quero continua minha vida pra frente e estudá</p>
11 Severino	Paraitaba	<p>Eu não tive chance de ir pra escola por causa qu..uma..não fui criado pela minha mãe,fui crido na casa de meus avós.Tinha que se direto na enxada,logo cedo,seis hora da manhã já tinha que pega na enxada,,sem podê fala ..então ...falava de ir pra escola eledizia que não..na roça direto....Aí quando me entendi como gente aí ..fui trabalhar em João Pessoa ..trabalhar fora pra manter dentro de casa.O dinheiro que eu pegava era pra pagar mantimento..não deu certo.Vim miim bora pr’aqui São Paulo em 1976 ,morei na Vila Baiana [favela localizada no Guarujá] ,mas era muito isquisito [vila famosa pela criminalidade] sete mês fui embora pro nordeste de novo...Fui pro agreste faze carvão...servicinho ruim da bexiga, faze carvão.Aí vi que não dava certo,aí vi que não dava certo ,vim embora pr’aqui.Passei dois anos,voltei pro nordeste casei,,aí passei oito meses no “norte”[nordeste],aí vim pra cá,com um mês mandei buscar a minha esposa.Morei na Vila Baiana...no Perequê..troquei a casa e vim mora aqui. [Areião]</p>	<p>Aí a professora Zulmira dava dando aula lá na Vila Rã [comunidade próxima a Comunidade do Areião], seu Antônio, aquele veinho[velhinho] né, falou que ela tava ensinando ,eu digo, eu vo lá!.Graças a Deus e a ela que el foi muito boa pessoa por ter ensinando muia coisa pra nois ,porque nois não sabia de nada..aí to aqui até hoje [agora no Vila Areião], graças a Deus...num tenho nada..A gente só tem aquilo que Deus quer,né?Aí Pronto!</p>

ANEXO VIII

MODELO

Questionário semidiretivo.

Nome:

.....

Data de nascimento:Naturalidade:.....Cidade: UF:

.....

Endereço:

.....

Tempo de moradia no

Bairro:.....

Profissão:

.....

Quantos anos você mora no Guarujá:

.....

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

- () Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;
- () Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?
- () Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO IX

ENTREVISTAS

Migrantes da Alfabetização “não-escolar”.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (1)

Nome: Aurinete da Silva

Data de nascimento: 07/06/1964 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Recife **UF:** PE

Endereço: Rua Alberto Bonfigliori Conen-Jardim Virgínia

Tempo de moradia no Bairro: 1 ano e três meses

Profissão: caseira

Quantos anos você mora no Guarujá: O mesmo tempo que tenho de caseira

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

() Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

(x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Quando eu cheguei aqui, meu maior sonho era escrever cartas para o meu filho que ficou na minha cidade;

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Quando eu fui pra escola Almeida Júnior (Suplência-EJA) era muita lição na lousa e não conseguia fazer nada. Do jeito que está aqui, perto da minha casa, é bem mais fácil, não tenho tanta dificuldade.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (2)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Eliete de Jesus Viana**. Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Eliete de Jesus Viana

Data de nascimento: 15/02/1971 **Naturalidade:** brasileira **idade:** Cândido Sales
UF: BA

Endereço: Rua “ B” nº 331 (fundos) - Areião

Tempo de moradia no Bairro: 14 anos

Profissão: Faxineira

Quantos anos você mora no Guarujá: 14 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

() Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

(x) Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Era um sonho... Estou realizando agora. Hoje mesmo passei pelo supermercado e li as promoções do detergente e a maionese. Fiquei tão feliz contei para os meus amigos.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Aqui no canteiro, com certeza, é bem mais fácil.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (3)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Francisca Cardoso de Lima** Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Francisca Cardoso de Lima

Data de nascimento: 31/10/1957

Naturalidade: brasileira **Cidade:** Rio Tinto

UF: PB

Endereço: Rua Maria Geraldo Valadão, 37

Tempo de moradia no Bairro: 32 anos

Profissão: trabalho só em casa

Quantos anos você mora no Guarujá: 32 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

- () Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;
(x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?
() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Aprender a ler é um desejo que eu queria conseguir

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim, é mais fácil porque é perto da casa da gente.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (4)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Judite Viana dos Santos**. Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Judite Viana dos Santos

Data de nascimento:08/07/1965 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Cândido Sales
UF: BA

Endereço: Rua “B” nº 42 -Areião

Tempo de moradia no Bairro: 10 anos

Profissão: Empregada Doméstica

Quantos anos você mora no Guarujá: 10 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

() Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

(x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Meu desejo de aprender a ler e a escrever ficou bem guardado porque sabia que não tinha jeito de estudar.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim.É mais fácil aqui porque é perto e o horário ajuda a gente.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (5)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Luísa dos Santos Silva**. Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Luísa dos Santos Silva.

Data de nascimento: 27/05/1955 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Solânea - **UF:** PB

Endereço: Rua São Judas Tadeu, 196 – Areião.

Tempo de moradia no Bairro: 32 anos

Profissão: Serviços gerais

Quantos anos você mora no Guarujá: 32 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

() Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

(x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Desde pequeninha que eu tenho o sonho de aprender a ler, primeiro meu pai não deixou , depois casei , vim pra cá. Minha vida só foi trabalho e luta, mas graças a Deus eu agora “tô” aqui pra estudar, é um sonho mesmo que estou realizando.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Mesmo aqui, perto de casa, pra mim ainda é muito difícil, mas não vou desisti.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (6)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Luzia Maria das Neves Silva**. Sob a responsabilidade da mestrande e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Luzia Maria das Neves Silva

Data de nascimento: 18/11/1973 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Tupanatinga

UF: PE

Endereço: Bloco “A” apto 5 T

Tempo de moradia no Bairro: 12 anos

Profissão: trabalho só em casa

Quantos anos você mora no Guarujá: mais ou menos uns 15 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

() Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

(x) Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Porque é preciso de estudo pra tudo que a gente vai fazer.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim. É mais fácil porque é próxima da minha casa e o horário é bom.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (7)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Maria da Graça Silva**. Sob a responsabilidade da mestrande e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Maria da Graça Silva

Data de nascimento: 08/01/1961 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Moreno **UF:** PE

Endereço: Rua Maria Geraldo Valadão,156 -Areião

Tempo de moradia no Bairro: 15 anos

Profissão: Trabalho em casa e sou vendedora de produtos de beleza.

Quantos anos você mora no Guarujá: 15 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

(x) Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

() Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Porque não tinha chance nenhuma. Então achei melhor esquecer e deixar pra lá.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

A alfabetização aqui na vila , perto de casa e no horário que está,ajuda muito.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (8)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Palmira Ribeiro da Silva** Sob a responsabilidade da mestrandia e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome:Palmira Ribeiro da Silva.

Data de nascimento: 09/06/1962 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Rio Tinto **UF:** PB

Endereço: Rua “B” ,74 -Areião

Tempo de moradia no Bairro: 24 anos

Profissão: Ajudante Geral

Quantos anos você mora no Guarujá: 24 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

- () Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;
() Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?
(x) Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Eu pensava que nunca ia conseguir entrar numa escola e aprender alguma coisa.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim. Porque é pertinho de casa. O horário é bom porque não fica até muito tarde. É que eu acordo muito cedo pra pegar o ônibus que vai pra Bertiooga.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (9)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Sebastiana d Silva Ferreira**. Sob a responsabilidade da mestrandia e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente

Nome: Sebastiana da Silva Ferreira

Data de nascimento: 20/01/1938 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** UF:

Endereço: Rua Bragança, 761- Jardim Enseada

Tempo de moradia no Bairro:

Profissão: “do lar”

Quantos anos você mora no Guarujá:

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

- () Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;
- (x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?
- () Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Sempre fui impedida de estudar por causa dos filhos, do meu marido e sempre trabalhei muito, mas desisti do meu maior sonho que agora estou realizando - aqui nas aulas de alfabetização.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Agora ninguém pode me atrapalhar.Meus filhos está tudo criado, agora ,eu não vou desistir não.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (10)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Severina do Nascimento Teixeira**. Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Severina do Nascimento Teixeira

Data de nascimento: 09/01/1959 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Rio Tinto **UF:** PB

Endereço: Rua Olímpia Sampaio, Bloco “A” apto 259

Tempo de moradia no Bairro: 21 anos

Profissão: Lavadeira

Quantos anos você mora no Guarujá: 21 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

(x) Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;

() Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?

() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Porque eu achava que não ia aprender mais nada. Eu nem me importava.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim, a alfabetização aqui perto de casa, e não precisa pagar condução, é muito bom. O horário está bom depois das seis da tarde.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO: (11)

Guarujá no bairro do Areião, data 22/06/2006. Entrevista temática semidiretiva com **Severino José de Melo**. Sob a responsabilidade da mestranda e professora da alfabetização Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, desenvolvida como parte integrante da pesquisa empírica para a dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, em data combinada anteriormente.

Nome: Severino José de Melo

Data de nascimento: 01/05/1955 **Naturalidade:** brasileira **Cidade:** Areias **UF:** PB
Endereço: Rua B , 182 -Areião
Tempo de moradia no Bairro: 5 anos
Profissão: pedreiro
Quantos anos você mora no Guarujá: 27 anos

Durante sua trajetória de vida, ou seja, sair de sua terra de origem e vir morar no Guarujá, e aqui constituir uma condição de vida melhor, como ficou o seu desejo de aprender a ler e a escrever?

- () Esquecido, porque as prioridades e as preocupações eram outras;
(x)Um sonho sempre presente nos seus pensamentos, mesmo com as preocupações da manutenção da vida, mas sem saber como realizá-lo?
() Deixou de pensar no desejo de aprender a ler e a escrever porque não acreditava que um dia poderia realizá-lo.

Comente sobre o assunto:

Meu desejo de aprender ficou bem guardado, porque era um sonho, eu imaginava que um dia eu iria conseguir. Mas não tinha certeza se ia conseguir.

Quais são as suas possibilidades e dificuldades para permanecer no curso de alfabetização inserida na comunidade do Areião?

Sim. Pelo menos é perto de casa, não pega condução e o horário e bem fácil.

ANEXO X: IMAGENS

Folder do PROJETO HABITAR-BRASIL



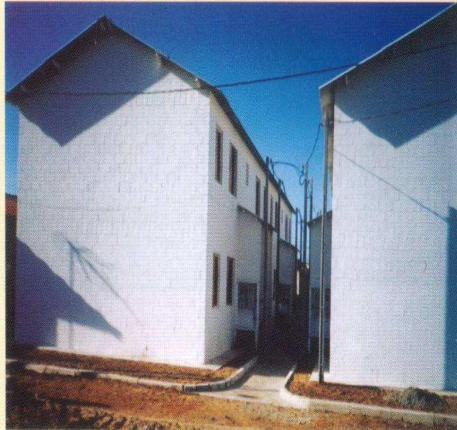
Alfabetização de Adultos

As aulas de alfabetização de adultos que acontecem no Centro de Convivência e no Canteiro de Obras continuam a todo vapor.

Atualmente algumas turmas estão desenvolvendo o Projeto "Onde Moro", que tem como idéia principal a valorização da região onde estão residindo.

2º Semestre de 2006.

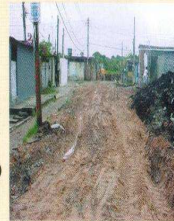
Moradores comemoram a entrega de novas moradias



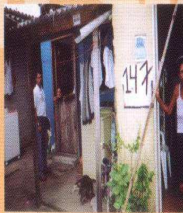
Durante os meses de agosto e setembro os moradores do alojamento provisório e algumas famílias das quadras 21, 23 e 27 puderam comemorar o seu novo endereço.

Foram entregues 32 unidades habitacionais localizadas nos blocos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 29.

Participe e dê sua contribuição



Conheça o passo a passo da remoção de uma família para a nova unidade habitacional:

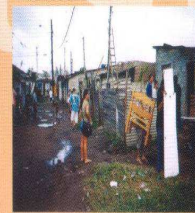


1º Passo - Antes da mudança

A equipe social realiza uma visita à casa da família que será removida para conhecê-la melhor;

Em seguida são feitas reuniões, aonde são passadas orientações e tomadas decisões importantes, como:

- Explicação do Projeto
- Escolha de vizinhança e local de moradia (térreo e superior)
- Planejamento das mudanças, onde são dadas orientações para que as famílias mudem com segurança e organização, com dia e horário marcado.
- Os moradores participam do check-list (vistoria) das novas moradias para garantir a entrega em perfeitas condições.



2º Passo - Durante as mudanças

No dia e hora combinado, um caminhão de mudanças é enviado a casa do morador para o transporte de suas coisas para a nova casa.

Lá o morador recebe as chaves e assina um termo de responsabilidade, para em seguida ser demolida a sua moradia.

A equipe social auxilia na organização da mudança, inclusive no local de chegada.



3º Passo - Após as mudanças

Após a mudança o trabalho não pára, e a luta continua mais forte do que nunca... Já em novo endereço os moradores continuam participando de reuniões, sendo formada uma Comissão de Representantes para a garantia da conquista de mais e mais melhorias. Por isso é importante a união de todos, só assim teremos uma moradia, uma rua, um bairro e uma cidade melhor.

Por isso não há motivos para preocupações, você que será removido aguarde uma visita de nossa equipe em sua casa.

Tudo é feito com a participação dos moradores, onde a comunidade é sempre envolvida e respeitada.

FOTOS: Canteiro de Obras.



“Círculo de trocas”: Encontro-aula - alfabetização “não-escolar”-

16/08/2007



23/08/2007

SOBRE A AUTORA

Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro é Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Educação “Dom Domenico” com especialização em Psicopedagogia. Foi professora de Educação Infantil e atuou como psicopedagoga institucional da escola particular Colégio “Porta do Céu” entre os anos de 1997 e 2000. Atualmente é professora efetiva das séries iniciais da rede municipal de Guarujá e da Secretaria Estadual de Educação.

Para contato: zulmirajc@ig.com.br / zu.cacemiro@hotmail.com

