# A CULTURA ESCOLAR NO CURRÍCULO OCULTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB O ASPECTO DA LINGUAGEM

## *SCHOLAR CULTURE IN THE SECRET CURRICULUM OF YOUTH AND ADULT EDUCATION FROM THE LINGUISTIC POINT OF VIEW*

*Karina Klinke*[1]
Universidade Federal de Uberlândia, Campus FACIP.

*Liliana Soares Ferreira*[2]
Universidade Federal de Santa Maria - RS

**Resumo:** O trabalho analisa a inclusão social de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS na perspectiva de *arbitrário cultural* e *herança cultural* propostas na obra de Pierre Bourdieu sobre educação. A metodologia da pesquisa coteja a legislação sobre educação para a modalidade, respostas de 80 professores a questionários aplicados, conversas informais com os mesmos e entrevistas de estudantes do primeiro segmento da EJA entre 2006 e 2008. Observam-se as dificuldades e probabilidades

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), Pós-Doutora em História Moderna e Contemporânea pelo IFCH-Unicamp (2009). Professor Adjunto III da Universidade Federal de Uberlândia, Campus FACIP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Literatura: história, políticas e ensino (GEPLEL).

[2] Liliana Soares Ferreira, Licenciada em Pedagogia (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, licenciada em Letras (1992), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização Em Literaturas Em Língua Portuguesa (1988), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Mestre Em Educação Nas Ciências (1999), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Doutora Em Educação (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor-adjunto, do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria - RS. Líder do KAIRÓS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas

de alfabetização e participação dos sujeitos na gestão das escolas que atenuem a exclusão social dos estudantes mediante o desenvolvimento de suas potencialidades no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.
***Palavras-chave:*** *Educação de Jovens e Adultos, cultura escolar, alfabetização*

**Abstract:** This study analyzes social inclusion of Young and Adult students from municipal Education in Santa Maria, RS by the *arbitrary and hereditary cultural* perspective proposed in the work of *Pierre Bourdieu* about education. The methodology used at our study compares the legislation concerning about that education modality, answers of a questionnaire responded by 80 teachers, informal conversation with them and an interview with 20 students of the first level of Young and Adult Education from 2006 to 2008. It was observed difficulties and probabilities of literacy and participation of people in the management of schools that decrease social exclusion of students through the development of those students' potentiality regarding the social usage of reading and writing.
***Keywords****: Youth and Adult Education, scholastic culture, literacy.*

## Introdução

O presente artigo sistematiza uma pesquisa realizada em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, objetivando investigar os processos de inclusão social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus processos de alfabetização. Como técnicas de coleta de dados foram utilizados questionários, conversas informais e entrevistas. Os sujeitos, selecionados a partir de atendimento ao convite dos pesquisadores, totalizaram cem, sendo que destes, oitenta eram professores e vinte estudantes. A análise, o cotejamento e o cruzamento dos dados permitiram uma série de sistematizações que ora encontram-se em elaboração.

Para fins deste artigo, escolheu-se abordar uma das com-

preensões possibilitadas pela sistematização da pesquisa: as dificuldades e probabilidades de alfabetização e participação dos sujeitos na gestão das escolas que atenuem a exclusão social dos estudantes mediante o desenvolvimento de suas potencialidades no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita. Tal aspecto, abrangente e remetendo a compreensões mais amplas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presentifica-se neste texto; primeiro através da escolha das categorias *arbitrário cultural* e *herança cultural,* propostas na obra de Pierre Bourdieu sobre educação, para, com base nelas, encaminhar a escrita; segundopor meio do detalhamento das categorias EJA, cultura escolar e escolarização, alfabetização e inclusão social na EJA, elementos centrais para a expressão das compreensões. Posteriormente, apresentaram-se as considerações finais, que trazem um fecho provisório à análise dos dados, pois esta necessita continuar sob outras perspectivas, dada a riqueza dos dados coletados. Essas etapas geraram a organização do artigo que ora apresentamos.

## Cultura escolar, escolarização e EJA: algumas compreensões

Pérez Gómez (2001) caracteriza a escola com base em sete concepções iniciais: a) como "cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados" (p.12); b) como instituição que "se reproduz a si mesma" (p.11); c) como instituição que "continua cumprindo bem a função social de classificação e creche, sem interessar demasiado o abandono de sua função educativa" (p.11); d) como a ferramenta destaque da modernidade (p.12); e) como instituição que precisa corresponder à nova maneira que a revolução eletrônica nos últimos anos do século XX estabeleceu para "as relações sociais e os intercâmbios formativos" (p.12).

E por ser assim a instituição escolar, o autor dedica-se a caracterizar seus entendimentos de cultura: "a cultura é um texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer constante interpretação" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Na tentativa de elucidar sua compreensão de cultura, Pé-

rez-Gómez ainda destaca dois aspectos: o fato de ser composta por elementos simbólicos organizados em sistema e inter-relacionados, impedindo interpretações culturais individualizadas, particularizadas; o fato de a cultura ser elaborada com base em uma rede de significados compartilhados pelos sujeitos e, muitas vezes, transformados em comportamentos, ações, artefatos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Tal conceito de cultura é caro para o autor, pois está intimamente atrelado ao conceito de educação que defende: "complexo processo de enculturação que volta sobre si mesmo, reflexivamente, para entender suas origens, sentido e efeitos no desenvolvimento individual e coletivo". (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15) Segundo tal estudioso, as características do conceito de cultura *sistema*, *ambiguidade*, *interpretável*, *relevante*, *ambivalente* gerando possibilidade ou restrições são fundamentais para se compreender os processos sociais e de socialização, entre eles a educação. (op. cit., p. 16). Em outras palavras, é em meio ao cruzamento de culturas, que eu chamaria de entrecruzamento, que os sujeitos se autocompreendem e, ao mesmo tempo, compreendem o social onde se inserem, ou seja, elaboram seus significados. E tais culturas na escola são subdivididas pelo autor em: cultura crítica (própria dos componentes curriculares); cultura acadêmica (relacionada ao currículo); cultura social (constituída pelos valores emanados dos grupos sociais); cultura institucional (implícita nas normas, rituais e ações instituídas na escola); cultura experiencial (própria da individualidade de cada sujeito na configuração de sua historicidade).

Elabora-se, então, para Forquin (1993), uma cultura escolar, entendida como os conteúdos relativos à cognição e aos substratos simbólicos que são selecionados, normalizados, rotinizados, sob os auspícios da didática, constituindo-se em elementos a serem transmitidos cotidianamente na escola. Julia (2001) atualiza a concepção de cultura escolar, porém sem se distanciar desta de Forquin:

> um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Porém, Julia ainda considera que não é uma elaboração despojada de ideologias, posto que se embasa em crenças, desejos, identidade, fazendo com que a escola se torne

> não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (JULIA, 2001, p. 22).

Para Faria Filho, em outra perspectiva menos focada na instituição e atenta aos sujeitos da escola, cultura escolar é o modo como em uma situação histórica específica, os sujeitos da escola articulam e representam "as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares" (2007, p. 195). Há, ainda, na obra do autor, uma advertência que julgo sobremaneira relevante: a cultura escolar, expressão que ele usa no plural, e eu também concordo com a pluralização, não é congelada, não pode ser pressuposta, então, as culturas escolares "são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola" (FARIA FILHO, 2007, p. 198). A cultura escolar forma-se em meio a processos de escolarização. Faria Filho refere-se ao termo escolarização, atribuindo-lhe dois sentidos que estão relacionados entre si:

> estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita , do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. [...] produção de representações sociais que têm na escola o lócus fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados (FARIA FILHO, 2007, p. 194).

Nessa segunda acepção, há a implicação social e política da escolarização com um projeto político mais amplo, relacionado ao modo como os cidadãos participam socialmente, o que implica também em como os professores trabalham para uma "formação" cidadã. (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Em sua obra, ainda, o autor aponta um terceiro sentido de escolarização, relativo a como a escola se organiza, ou seja, "o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares" (2007, p. 195). Segundo ele, é essa terceira acepção que permite formar-se uma cultura escolar, pois são aspectos que permitem um funcionamento da escola "como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada" (FARIA FILHO, 2007, 195).

Na cultura escolar evidencia-se a ação pedagógica, que Bourdieu e Passeron definem como ação eminentemente simbólica e acrescentam que: "a AP [ação pedagógica] não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que exerce sua relação de comunicação" (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 22).

Vale destacar ainda que a maior demonstração de arbitrariedade de uma ação pedagógica está exatamente no fato de serem os professores, sua cultura, seus valores, determinantes na aula e a partir dela, prevê-se ao estudante a condição de ser dominado, sobretudo em uma perspectiva tradicional da educação, atenta à disciplina como elemento basilar. Por suas escolhas, os professores passam a "impor e a inculcar certas significações, convencionadas

pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP" (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 22), segundo a sua percepção, causando ao estudante um mal-estar que o faz esmorecer ou lutar para desfazê-lo.

Qualquer pessoa, de algum modo, já experimentou a arbitrariedade da ação pedagógica, seja como estudante, seja como professor. Parece que o meio educacional é permeado pelas hierarquias, pelos jogos de poder. Interessante é entender como se sustenta esta arbitrariedade e como se mantém tão intensa. Para os autores, o que legitima a situação são três elementos: as classes sociais e a cultura dominante como um elemento, a autoridade pedagógica como outro e, simbólico, o lugar dado aos professores, como lugar de poder. Para justificar a afirmação, citam e comentam que o lugar dado, no imaginário, é o de serem substitutos da figura paterna. Obviamente, em alguns contextos nos quais os professores abdicam deste lugar, não se institui a arbitrariedade da ação pedagógica, dando lugar a conflitos exigentes de presença de outros instituídos.

A ação pedagógica permite o delineamento de verdades que, embora encerrada a ação, permanecem como determinantes no grupo social. É a inculcação dos valores da classe dominante considerada uma das ações da escola. A síntese de entendimento da ação pedagógica e de sua função na obra é apresentada no seguinte trecho:

> A AP implica o *trabalho pedagógico* (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.44).

Ampliando essas concepções, Naura Ferreira (2004), ao resignificar o conceito de gestão democrática na educação brasileira da atualidade, convida o leitor a repensar os desafios vio-

lentos da *cultura globalizada* de uma *sociedade transbordante*, *insatisfeita* e *excludente*, constituída de *ressentimentos* e de *exacerbação do individualismo*. Segundo a autora,

> a globalização econômica significa unificação econômica, mas também significa uma crescente fragmentação econômica, social e política que se reflete, tanto uma quanto a outra, em toda a população terrestre, afetando as mentes e os corações dos seres humanos, desde os que têm acesso aos bens culturais como os que deles são privados tornando-se cada vez mais excluídos (FERREIRA, 2004, p. 1228).

A fragmentação social referida por Naura atinge a proposta de gestão democrática de forma significativa no que diz respeito às possibilidades de participação da comunidade escolar, em especial dos discentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Considerando-se as características da cultura globalizada apontadas pela autora, pode-se considerar que é bastante difícil conciliar aspectos de uma sociedade *excludente*, constituída de *ressentimentos* e de um *individualismo exacerbado*, com a proposta de participação nas decisões da escola.

A cultura escolar do mundo globalizado induz a uma atitude individualista da aprendizagem, que tem como objetivo aprender para fazer melhor do que o outro, alcançar melhores resultados profissionais e competir pelas melhores condições de trabalho e de vida. Uma proposta de gestão democrática que possibilite pensar em conjunto e tomar decisões que beneficiem a comunidade escolar pode ser vislumbrada como a busca de melhorias para que cada um alcance os objetivos pretendidos. Mas se buscarmos conjuntamente benefícios para cada um, individualmente, é realmente difícil chegar a um consenso em uma sociedade que compete, no caso do Brasil, para ter acesso às poucas oportunidades de emprego e de melhoria de condições econômicas e sociais.

É um traço próprio do capitalismo excluir, desenraizar, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras (RAICHELIS, 2006). Nesta perspectiva,

> estão todos inseridos de algum modo, decente ou não, legal ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas. A questão da desigualdade social, portanto, permanece na base desta sociedade que se duplica para abrigar uma outra sociedade, [citando MARTINS, 1997, p.35-36] "que é uma sub-humanidade incorporada através do trabalho precário, do trambique, do pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, excusos" (RAICHELIS, 2006, p.16).

A *outra sociedade* referida pela autora é abrigada pelas escolas que oferecem a modalidade EJA. São grupos sociais que, após décadas de lutas, finalmente estão inseridos na escolarização regular, mas que continuam sobrevivendo em condições de *sub--humanidade*, na expressão de José Martins (2000). Diante destas especificidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos propõem "um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos" (BRASIL, 2000, p.9).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, grupo constituído por pessoas trabalhadoras e desempregadas, muitas das quais abandonaram a escolarização por não conseguirem se adaptar à cultura escolar, correm o risco de serem duplamente excluídas: primeiro por não se escolarizarem na idade obrigatória e, segundo, por não conseguirem, novamente, se escolarizar na modalidade EJA. Queremos destacar aqui, como um dos motivos deste segundo abandono, o aspecto da fragmentação social, apontado por Naura Ferreira (2004), que retomaremos mais adiante. O conflito está posto nas escolas, em especial para as que trabalham com a modalidade EJA: sociedade excludente, individualismo, fragmentação social *versus* tentativa de inclusão, de qualificação e de equalização. Como conciliar esses aspectos em uma gestão democrática? "Novas prioridades impõem-se para novas políticas e, em especial, para a gestão democrática da educação comprometida com a qualidade da formação humana" (FERREIRA, 2004, p. 1229).

Para a modalidade EJA é proposta uma escolarização di-

ferenciada, que inclua e qualifique com equidade. Nos termos das Diretrizes (BRASIL, 2000, p.10), "a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas". Neste sentido, a escolarização na EJA "busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade". (FERREIRA, 2004, p. 1229).

Analisando a reforma educativa ocorrida nos anos de 1990 na América Latina, Nora Krawczyk explica:

> ainda que várias das novas políticas implementadas na gestão escolar possam ter também o propósito de mudar a gestão pedagógica da escola, elas não tiveram impacto no cotidiano escolar, sendo privilegiados os câmbios na gestão financeira e administrativa e produzindo mudanças importantes na governação das instituições, ao incorporar a lógica do mercado na gestão pública (KRAWCZYK, 2005, p.805).

É o cotidiano escolar e sua cultura que nos propusemos a analisar e conhecer, apreendendo o modo como o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, atende as escolas com a modalidade EJA e a capacitação de professores da EJA.

## O contexto, os sujeitos e a pesquisa realizada

A mobilidade de professores na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMEd-SM) é grande e os dados sobre sua atuação variam rapidamente. Em 2004, quando nossos trabalhos começaram, o quadro profissional da que atendia a modalidade envolvia 150 professores, até então sem formação específica para a EJA. Destes, 106 atuavam na docência, sendo que 103 licenciados, 02 especialistas em Educação e 01 com ensino médio. Atuando em equipes coordenadoras estavam 42 professores, sendo 30 deles licenciados e 12 especialistas em educação. A equipe coordenadora tem por função assessorar diretamente as escolas em questões pedagógicas e orientações legais e organizativas,

promovendo formações continuadas a todos os professores e às equipes coordenadoras das escolas, mensalmente, com a assessoria pedagógica de professores da UFSM, o que se mantém até hoje (VEJA, 2003, p. 11).

A SMEd-SM atende a todas as etapas do Ensino Fundamental em 14 escolas e tem como média de estudantes o número de 1500. O perfil dos discentes é de trabalhadores que buscam formação para atuar no mercado, estudantes que tiveram reprovações frequentes, aqueles que buscam um novo espaço de socialização e aprendizagem e os que procuram a escola para ampliar sua qualidade de vida através da leitura e da escrita.

O uso do tempo escolar, a proposta curricular e os procedimentos metodológicos seguem as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Assim sendo, o período destinado para as reuniões pedagógicas semanais tem por finalidade principal a formação continuada dos professores, de preferência na própria escola.

Em um primeiro momento a capacitação foi proporcionada a todos os professores que atuam na EJA, reunidos em palestras e mini-cursos oferecidos por professores especialistas das universidades da região e demais convidados, tanto pela iniciativa de coordenadores de área da SMEd (que é subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) quanto a pedido de professores que atuam na docência. Em um segundo momento os cursos passaram a ser oferecidos separadamente por escolas, atendendo às necessidades de cada comunidade. Neste caso também existem estudos de grupo por escola, que acontecem quinzenalmente no tempo destinado às reuniões pedagógicas. Atualmente acontecem os dois processos de capacitação, tanto por escolas quanto reunindo todos os professores da modalidade.

Os professores participantes do curso de capacitação que nosso Grupo ofereceu apresentaram comprometimento com a EJA através da busca de conhecimentos, apresentação de possibilidades de diversificação do trabalho, anseio por melhoria nas condições de oferta da modalidade, desejo de ampliar as condições de

aprendizagem do público jovem e adulto. Participam dos cursos de capacitação os docentes, a equipe administrativa das escolas e da SMEd. Debates acirrados são vivenciados nas decisões sobre as condições de acesso e permanência dos jovens e adultos na escolarização não só nos cursos de capacitação como também no Fórum Municipal de EJA.

O período semipresencial previsto para a EJA nas Diretrizes (BRASIL, 2000) destina-se ao desenvolvimento de projetos nas áreas do conhecimento e às temáticas transversais, servindo de espaço para apoio pedagógico aos estudantes (VEJA, 2003, p.13). A organização destes projetos fica a cargo de cada escola, que procura atender às necessidades e interesses de sua comunidade e conta com a participação desta nas decisões sobre quais projetos e como desenvolvê-los. Oficinas de arte, atividades profissionalizantes, palestras, gincanas, saraus, espaço de leitura, videoteca, debates, atividades físicas, espaço de composição poética, são alguns dos projetos desenvolvidos pelas escolas. Em entrevistas realizadas com os professores, eles relatam com entusiasmo os projetos desenvolvidos e nestes se observa a participação efetiva da comunidade, que se diz beneficiada pelos mesmos, visto que geram oportunidades de integração e capacitação para o trabalho.

A cultura escolar da modalidade EJA em Santa Maria, diante da proposta de gestão democrática já comentada, é evidentemente diferenciada da postura individualista da aprendizagem que a globalização econômica vem agenciando na escolarização. A busca de inclusão, qualificação e equalização têm indicado outros caminhos para a aprendizagem nesta modalidade de ensino. Mas será que a escolarização consegue se libertar das amarras da homogeneização do ensino, uma cultura historicamente predominante na educação brasileira? (KLINKE, 2003).

Podemos dizer que em alguns aspectos há avanços significativos construídos na escolarização de jovens e adultos. Nas escolas em que os docentes e a comunidade local participam efetivamente das decisões e das ações, observa-se que ocorre atendimento direto às necessidades do estudantado. De modo que a cultura escolar não é aquela imposta por meio de conhecimentos

a serem inculcados e condutas a serem incorporadas pela comunidade, mas são saberes e valores construídos em parceria entre o professorado, o estudantado e as famílias. Constitui-se, assim, a vontade de aprender, uma vez que o porquê, o quê e como aprender são planos construídos coletivamente e os resultados da aprendizagem são avaliados também em conjunto para que sejam reelaboradas as metas.

Apesar da implementação de uma política de gestão democrática no Município, ela não tem impacto em todas as escolas. Observa-se nestes casos a manutenção de uma administração hierárquica, na qual as decisões ficam concentradas na equipe diretiva e os demais membros da comunidade escolar se sentem constrangidos de opinar, quando não são coagidos a se calarem.

## Fragmentação social e inclusão precária: encontro com a realidade

Na perspectiva da escolarização de jovens e adultos, se o ensino da leitura e da escrita, um dos focos centrais da educação básica, não partir da linguagem conhecida pelos estudantes, de modo a valorizar os saberes herdados da cultura popular; se não buscar ampliar e sistematizar estes saberes, e se não utilizar de critérios de avaliação realmente válidos para esta dinâmica, os jovens e adultos serão, mais uma vez, afastados da possibilidade de aquisição da leitura e da escrita. E, novamente, repete-se a lógica da dominação de um grupo social sobre outro.

Os estudantes da EJA são pessoas que voltam para a escola ou nela chegam tardiamente, conforme os padrões oficiais de ensino, já com um sentimento de inferioridade, como foi o caso de ambos os relatos de vida. O não reconhecimento pela sociedade do caráter arbitrário da cultura escolar faz das pessoas da EJA "fracassadas" desde seu ingresso, seja por um chavão de falta de inteligência ou pelo de fraqueza de vontade. Se, ao frequentarem as turmas da EJA, a comunicação pedagógica (o ensino), tal como realizada tradicionalmente na escola, exigir implicitamente para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio da cultura legitimada, seus estudantes estão, novamente, em situação de desprivilégio.

De modo que a função equalizadora da EJA está correndo o risco de não se efetivar.

A manutenção das desigualdades sociais, proporcionada pela escolarização, não resulta, no entanto, somente da falta de bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica, como ressaltam Nogueira & Nogueira (2004, p.89). "Bourdieu sustenta que a escola sanciona, valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. É o que ele chama de relação com a *cultura*". E referindo-se aos sujeitos em suas projeções relativas aos grupos, Bourdieu afirma que

> os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos, quer de grupos, existem e subsistem *na* e *pela* diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda, que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real [...] e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 2005, p.49).

Os herdeiros da cultura legitimada não só têm condições privilegiadas para a aprendizagem dos saberes escolares, como têm, também, uma relação desenvolta, descontraída, fácil, elegante, segura, diletante com as obras culturais e com a norma padrão da língua. Já os não herdeiros têm uma relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada com as obras e com a linguagem da cultura escolar (Cf. NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Convidamos os leitores a pensar sobre o que Paulo Freire, Magda Soares, Vera Masagão Ribeiro, Leôncio Soares e outros autores têm nos chamado atenção sobre a alfabetização de jovens e adultos: *a função social da aquisição da leitura e da escrita*. Segundo Magda Soares,

> do ponto de vista social, alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as

> habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (2003, p.33).

Na perspectiva social da alfabetização não basta adquirir as habilidades de leitura e de escrita no sentido de decodificar signos, é preciso, sobretudo, saber utilizá-las na prática: ler e compreender tudo o que cai nas mãos e utilizar desta leitura para uma melhoria das condições de vida, seja no trabalho, no lazer ou nas atividades cotidianas. O mesmo se dá com a escrita. Escrever de modo a ser entendido nas ações sociais: cartas, receitas, bilhetes, contratos, recados, preencher documentos entre tantas outras atividades às quais os iletrados ficam excluídos.

O iletrismo é uma das formas mais intensas de exclusão. O sujeito vive num mundo letrado, mas não consegue participar de todas as oportunidades que este mundo lhe oferece: não entende os manuais de instruções dos produtos que consome, como eletrodomésticos, bulas de remédios, receitas de alimentos; tem dificuldades para se locomover nos meios de transportes porque não compreende as indicações escritas; não entende todas as informações divulgadas nos meios de comunicação; todos os confortos das tecnologias podem ser consumidos, mas sem condições de serem explorados em sua amplitude. Estas também são algumas das situações dos analfabetos funcionais, ou seja, daquelas pessoas que sabem ler e escrever, mas não têm compreensão de todos os recursos sociais, políticos e econômicos que são oferecidos pelo domínio da leitura e da escrita.

Magda Soares (2003) explica também que, para compreendermos a função social da leitura e da escrita, faz-se necessário buscar respostas ao seguinte questionamento:

1) O que a aquisição da leitura e da escrita oferece de possibilidade social para os sujeitos?
2) O que os sujeitos fazem com a leitura e a escrita em suas vidas?
3) O que estes elementos alteram na vida das pessoas?

As respostas encontradas para estas perguntas orientam não só as finalidades da escolarização como também as práticas pedagógicas. Vejamos alguns retornos possíveis àquelas questões:

1) Se a aquisição da leitura e da escrita permite uma melhora na qualidade de vida dos sujeitos e aumenta a mobilidade das ações, então ela precisa ser garantida, independente da idade em que isto aconteça e do método que se use para alcançá-la. Levando em consideração as afirmativas de Magda Soares (2005, p.12) de que "cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico" e que "são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem", então, é preciso conhecer e aplicar diferentes métodos, diferentes procedimentos para ensinar a ler e a escrever. Por exemplo, "não se aprende uma convenção (a relação fonema/grafema) da mesma forma que se aprende a construir sentido de um texto, a interpretar, a compreender" (SOARES, 2005, p.12).
2) É preciso, então, seguindo ainda a linha de raciocínio exposta por Magda Soares (2005), aprender a usar e saber *como* e *para que* usar a leitura e a escrita. Os sujeitos precisam ter acesso ao mundo da escrita e saber explorá-lo em benefício próprio e de sua comunidade. Então não basta ensinar a lecto-escrita, é preciso praticá-la. Isto não compete apenas ao desejo dos sujeitos, mas principalmente às possibilidades de acesso à amplitude do mundo letrado, inclusive àquele que diz respeito ao mundo da tecnologia. Os estudantes das

classes populares raramente têm acesso a todas as informações escritas que, se bem compreendidas, podem ajudá-los a entender por que está nesta condição social e quais as alternativas para modificar sua realidade.

3) A vida do sujeito que consegue se utilizar de todos os recursos que exigem leitura e escrita, num mundo letrado, é mais agradável. Por exemplo, como experimentar os prazeres e as trocas de experiências humanizantes ao ler as obras de Clarice Lispector se ela nunca lhe chegar às mãos ou se a pessoa se sentir "incapaz" de entendê-la? A literatura, além de proporcionar lazer, aproxima o leitor da condição humana e possibilita o encontro com a emoção, o belo, o imaginário, o horror, o medo, o drama, a comédia, o que nos ajuda a ver o mundo e a vida com outros olhos. Sem contar o que fazem outros tipos de texto, quando informam, comunicam, problematizam, ensinam.

É neste mundo letrado que é preciso incluir as pessoas que não tiveram acesso à escolarização. Esta é uma das facetas da terceira função social da EJA, que é o próprio sentido desta modalidade de ensino: a *função qualificadora*.

E para interagir com todos os saberes que circulam em nosso mundo letrado, especialmente no mundo escolar, é preciso ler e escrever com desenvoltura. Todavia, como nos adverte Mario Osório Marques (2003), existem indivíduos ou grupos que se recusam a aprender a ler e a escrever. Ele questiona e explica as razões desta resistência que foi observada no campo antropológico, cujas pesquisas constataram que "as vantagens da escrita não são assim tão obvias e indiscutíveis" (MARQUES, 2003, p.73). Ele comenta que Lévi-Strauss, em sua experiência com os Nhambikuara do Brasil Central, conclui que, "ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação" (2003, p.74); ou seja, no anseio de preservar sua identificação cultural, os diferentes grupos sociais resistem em aprender a norma culta padrão.

No empenho em garantir a unidade nacional brasileira, muitos dialetos foram depreciados ou até mesmo proibidos. No período da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, o movimento de nacionalização compulsória do ensino obrigou as escolas étnicas do Rio Grande do Sul a parar de ensinar as línguas alemã e italiana, que eram as línguas maternas dos descendentes de imigrantes. De modo que a herança cultural (étnica) daqueles teuto e ítalo-descendentes foi desconsiderada em detrimento da língua oficial padrão no Brasil: a língua portuguesa. Os relatos de vida nos mostram o sentimento de inferioridade que estes sujeitos sofreram:

> eu ia para a escola a pé, quilômetros, para aprender a língua portuguesa e as contas. Precisava aprender a língua que se falava fora da colônia, porque senão a gente não conseguia nem vender na feira da cidade os produtos que cultivava na roça. Falávamos tudo errado (oralidade: /erado/). Eu tinha vergonha de falar em português e para aprender a ler a professora traduzia tudo do alemão para a gente conseguir entender. Dava trabalho. Até hoje (com 72 anos) começo falando português e, quando me irrito, acabo as palavras em alemão. Leio português porque no tempo da guerra (II Mundial) era proibido ler a bíblia em alemão. Então aprendi a ler. Mas escrever nem tento. Fica tudo errado. (informação verbal)[3]

Ainda hoje estes descendentes de imigrantes sofrem com a discriminação e o preconceito dentro da escola. Muitos repetem a primeira série do ensino fundamental, na qual tentam se alfabetizar numa língua que não faz parte de sua herança cultural. Além do fracasso escolar inicial, muitos destes descendentes que chegam a frequentar o ensino superior têm dificuldades com a escrita. Sentem-se inseguros ao usarem uma linguagem em que não tiveram domínio oral desde nascença, uma vez que muitos desses jovens são provenientes de colônias germânicas e italianas, onde

[3] Entrevista concedida por um professor universitário, ex-seminarista e morador do interior do Rio Grande do Sul, em outubro de 2004.

se fala quase exclusivamente uma dessas línguas. O mesmo acontece com os grupos indígenas e demais grupos étnicos que têm outra língua materna que não é aquela legitimada como padrão nacional no Brasil.

O caso da alfabetização em uma língua escrita diferente da língua oral natal é mais um exemplo do poder que a cultura legitimada tem sobre as demais. Já no caso dos demais brasileiros que têm como língua oral materna a portuguesa, todos, de uma maneira ou de outra, compartilham um léxico regional, local ou de grupos sociais específicos, como é o caso dos grupos de jovens que têm diversas peculiaridades dialetais. São estes jovens e adultos que compõem as turmas da EJA, e trazem para a escola as marcas de sua cultura. Contudo, esta diversidade cultural é considerada ilegítima na cultura escolar tradicional, que valoriza somente a norma culta padrão. Então os estudantes que tem diferentes dialetos se sentem "estrangeiros" na escola, como é o caso dos descendentes de imigrantes. Eles não entendem tudo o que é dito, não conseguem se fazer entender porque geralmente são discriminados; muito menos conseguem escrever, porque sua linguagem oral é bastante diferente da linguagem escrita. Este fator impossibilita a aprendizagem da "escrita, que é, em essência, um registro da oralidade".[4]

## Considerações finais

Entre os princípios do ensino brasileiro constam: "respeito à liberdade e apreço à tolerância", "valorização da experiência extra-escolar"(BRASIL, 1996). Mesmo que muitos caminhos já tenham sido trilhados nas propostas de democratização da educação brasileira, a efetivação destes princípios nas práticas de escolarização ainda é bem pouco observada. Isto porque a legislação sobre a educação brasileira é prescritiva, ou seja, boa parte dela está baseada em pressupostos importados de países com tradição democrática no campo educacional e não na realidade do ensi-

[4] Afirmativa de Jean Hébrard (École des Hautes Études em Sciences Sociales – Paris) em conferência proferida no CEALE/UFMG em 06/08/2005.

no brasileiro. Enquanto as práticas pedagógicas da maioria das escolas do País se mantêm atreladas a uma cultura excludente e preconceituosa para com tudo o que está fora dos padrões de uma suposta normalidade.

Concluímos que, das três funções sociais da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora –, somente a primeira apresenta resultados efetivamente aceitáveis. Para que as outras duas sejam satisfatoriamente cumpridas sugerimos que os poderes públicos e os profissionais da educação reconheçam que as desigualdades sociais permanecem sob a ilusão de uma democracia que ainda não foi conquistada em sua plenitude. Utilizando um ditado popular, "não adianta tapar o sol com a peneira" (esse é um dos pilares da obra de Bourdieu). É preciso primeiro reconhecer o problema, verificar como ele está se configurando na realidade social e escolar, para podermos, então, aplicar medidas condizentes com estas realidades. E, para serem democráticas, as decisões e as ações concretas precisam estar fundadas no compromisso com o social.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB n. 11 de 10 de maio de 2000.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas** – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, L. S. **Profissionalidade, trabalho e educação no**

**discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado, UFRGS, 2006.

FERREIRA, N. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 31 de março de 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan/jul 2001.

KLINKE, K. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. 195 f.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 21 de outubro de 2007.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, J. de S. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. **Estudos Avançados**. 14 (38), p. 268-278, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAICHELIS, R. **Gestão pública e a questão social na grande**

**cidade Lua Nova**. São Paulo, n.69, p. 13-48, 2006.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VEJA. **Viabilizando a Educação de Jovens e Adultos**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS, 2003.

*Recebido em 08 de outubro de 2009.*
*Reformulado em 10 de dezembro de 2009.*
*Aprovado em 16 de dezembro de 2009.*