



## **SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESCRITAS E ECOS DA EXCLUSÃO**

Luciana Velloso – *Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ – e-mail: lucianavss@gmail.com*

Juliana Marques da Silva – *Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ – e-mail: jujulianamarques2009@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho trata a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do contexto do Ensino Fundamental, priorizando as questões referentes à Alfabetização de Jovens e Adultos, tendo como objetivo identificar, através de narrativas na EJA, alguns dos motivos de adultos e adultas buscarem a escola tardiamente. Em termos metodológicos, analisamos cinco livros intitulados “Falas”, uma publicação anual, com textos de todas as turmas da Alfabetização ao Ensino Médio de um colégio católico, localizado na cidade do Rio de Janeiro e que oferece, no período noturno, a modalidade EJA. Na análise, através das histórias descritas nos livros, buscamos termos, expressões e sentimentos mais recorrentes nos textos, que foram organizados em palavras-chaves, de modo a nos oferecer um panorama sobre estas diferentes narrativas da EJA. A situação de exclusão vivenciada por estes sujeitos fica bastante evidente ao percebermos a recorrência nos textos de questões que aludem à vergonha da situação de analfabetismo, a negação das raízes culturais dos discentes e o relato sobre as dificuldades de encontrar emprego. Buscamos dialogar com teóricos como Freire (2011), Bagno (2009, 2011), Calhau (2010, 2014), Goffman (2008), Becker (2008) e Bourdieu (1999). Aqui entendemos os alunos e as alunas da EJA distintos daquele sujeito cognoscente idealizado pela escola, mas sim como sujeitos adultos brasileiros, que muitas vezes chegam à escola tardiamente, em função de seus percursos repletos de complexidades que foram os colocando em situação de exclusão das mais diversas formas.

**Palavras-chave:** Narrativas na EJA, Processos de Exclusão, Desigualdades de Oportunidades.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem em sua história o reflexo de uma sociedade brasileira excludente. Nesse contexto, o público-alvo desta modalidade de ensino envolve os adultos e jovens que não tiveram a oportunidade de estudar no que é considerado tempo certo, pessoas que tiveram a necessidade de trabalhar para contribuir na renda familiar, muitas oriundas de uma cultura machista que não deixava meninas estudarem, porque em seus locais de origem nem sempre tem escola, porque chegaram a frequentar e foram eliminados e eliminadas da escola por baixo desempenho, fato que impede sua permanência na escola.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela UNESCO em 1990, que teve 155 países signatários, inclusive o Brasil, firmaram o compromisso de garantir a educação básica para crianças, jovens e adultos, sem se importar com o sexo, etnia, classe



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

social, religião e ideologia, tendo como objetivo a garantia da educação básica à população mundial.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (9394/96), a Educação de Jovens e Adultos, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo assim de uma especificidade própria. Em 10 de maio de 2000, (4 anos depois), é aprovado o Parecer CNE 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, tratando-se do estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer 11/2000 dirige-se aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica.

Não é objetivo deste trabalho apresentar um levantamento sobre o histórico da EJA no contexto brasileiro, mas sim mapear o terreno no qual o trabalho se situa e a partir daí, focalizar uma análise que irá se centrar em uma publicação muito específica que foi produzida por um grupo de alunos e alunas que, o livro intitulado “Falas”, com textos de todas as turmas da Alfabetização ao Ensino Médio de um colégio católico, localizado na cidade do Rio de Janeiro e que oferece, no período noturno, a modalidade EJA. A produção do livro fez com que os alunos e as alunas se sentissem não apenas meros receptores de conhecimentos cujos saberes costumam ser desconsiderados, mas protagonistas e escritores de suas histórias.

O trabalho então apresenta uma breve discussão sobre estes sujeitos cognoscentes da EJA, situando-os como adultos brasileiros, que chegam à escola tardiamente, em função de seus percursos repletos de complexidades que foram os colocando em situação de exclusão das mais diversas formas. Os estigmas (GOFFMAN, 2008) acumulados ao longo da vida e que trazem consigo ao adentrar no ambiente escolar costumam deixá-los em situação de inadequação no contexto daquele espaço, o que pode levá-los a se sentirem excluídos, mesmo no interior da instituição escolar (BOURDIEU, 1999).

Na leitura de seus textos, através das histórias descritas nos livros, buscou-se termos, expressões e sentimentos mais recorrentes nos textos, que foram organizados em palavras-chaves, de modo a nos oferecer um panorama sobre estas diferentes narrativas da EJA.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

## DISCUTINDO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mas afinal de contas quem são esses sujeitos, autores de prosas intermináveis, viajantes, sonhadores, rezadeiras, pedreiros, costureiras, avôs e avós, adolescentes que foram sendo deixados para trás no processo de escolarização que compuseram e se colocam como sujeitos dessa Educação? De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros, que levam as autoras à simples reflexão que os que têm acesso à educação no tempo certo, são os que de certa forma foram privilegiados socialmente e economicamente, um questionamento nasce disso: educação para quem?

Não há como falar desses sujeitos sem falar da sua diversidade, as cores, os sotaques, as crenças e as histórias. Torna-se importante refletir sobre as especificidades de que um país que teve em seu seio um quantitativo de africanos e indígenas relativamente grande, pouco prevaleceu dessas língua e muito menos essas foram utilizadas como segunda língua ou língua estrangeira Cálhau (2010, p.37) trazem a reflexão de que as línguas indígenas as africanas só foram úteis, quando era do interesse do europeu, dominar e conquistar.

Recorrendo a Bagno (2010, p. 65), quando afirma que a legitimação de uma única forma, conhecida como norma padrão, acaba por excluir as demais variantes linguísticas e eleger uma única forma como se essa fosse a única variante “certa”. Desse modo, como Bagno (2010) nos diz, os europeus impuseram sua língua como forma de matar uma cultura e marcar o território de forma a excluir tudo que não era um padrão europeu.

No trecho redigido por um dos alunos, pode-se identificar a presença do que Goffman (2008) entende como um estigma, no caso em questão, de que qualquer pessoa que fuja a esse padrão e se encontre dentro deste contexto letrado acaba sendo excluída. Um dos alunos relata seus sentimentos:

A pior coisa do mundo para uma pessoa sã é ser analfabeto. Ela não é aceita no círculo mais adiantado, não arruma emprego decente a não ser emprego onde é explorada devido à sua ignorância. (José Maria Gonçalves, 1995, p. 27)

Em sua obra “Estigma”, Goffman (2008) apresenta uma discussão sobre os “meios estabelecidos pela sociedade para categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para cada uma dessas categorias” (p.11). O autor indaga-se sobre como a



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

sociedade se relaciona com os estigmas, a partir das interações. Nesse sentido, identifica três tipos de estigmas: 1) abominações do corpo e deformidades físicas; 2) culpas de caráter individual; 3) estigmas tribais, de raça, nação, religião, etc. No caso do aluno que descreve a questão do analfabetismo, pode-se perceber uma ênfase na culpa de caráter individual, quando ele se refere à questão da ignorância. Como se estivesse sentindo que seus conhecimentos nada valem em um mundo que valoriza a escrita em detrimento dos saberes da oralidade.

Goffman (2008) se interessa pelos momentos que ele denomina como “contatos mistos”, ou seja, momentos em que “normais” e “estigmatizados” se encontram na mesma situação social. Assim se sentem muitos dos alunos e das alunas da EJA, quando precisam lidar com situações nas quais é necessário dominar o código da leitura e da escrita para estabelecer comunicação. O estigma do analfabetismo lhes persegue e somente quando começam a dominar os códigos da linguagem, vão se desvencilhando destas marcas que para muitos e muitas foram sendo carregados por toda uma vida.

Não há como ignorar o preconceito sofrido por essas pessoas perante a sociedade, que traz em sua história a ideia de que uma pessoa que não se integra com os códigos de leitura e escrita é uma pessoa incapaz. Essa ideia se encontra no imaginário dos próprios alunos e alunas, que por vezes ignoram que antes de voltarem à escola já eram sujeitos atuantes em sua própria vida e que seus saberes possuíam todo um valor.

Muitos e muitas dos alunos e alunas da EJA são frutos deste processo de exclusões que foram passando ao longo da vida, retornando aos bancos escolares tardiamente, não sem dificuldades. Em “Os excluídos do interior”, Bourdieu e Champagne (1999) identificam os paradoxos de uma escola que se democratizou, mas que não garantiu a inclusão efetiva destes discentes em seu espaço. Por mais que estejam dentro da sala de aula, podem se sentir excluídos a partir do momento em que os códigos culturais que as instituições escolares preconizam lhes são totalmente estranhos. Com isto, um sistema de ensino “amplamente aberto a todos é, no entanto, estritamente reservado a alguns” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1999, p.223).

A ideia de estar excluído mesmo dentro da escola leva as autoras deste texto a pensar com Freire (2014) e Bourdieu e Champagne (1999), entendendo que o currículo da escola está baseado em uma cultura que se convencionou considerar de a cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Desse modo, jovens e



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

adultos das classes dominadas foram tendo sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofria qualquer aumento ou valorização.

A EJA vai além da sala de aula, começa quando ocorre o abandono, ou melhor a exclusão, desses alunos do sistema de ensino. É necessário compreender toda a subjetividade que envolve esse aluno, a educação deve ser entendida como fonte de libertação e emancipação, não como uma prisão de pensamentos e ideias. Calháu (2014) no diz que a formação de um sujeito da escrita está relacionada à revolução individual que tem que ocorrer com esse sujeito que pega no lápis e traceja sobre o papel sua história, é necessário que ele seja submetido a um processo emancipador, revelador e revolucionário, que a escrita possa a fazer sentido em sua vida, levando a uma indagação constante, além de si, sobre seu mundo. A autora compreende que:

O que torna única a experiência de aprender, é vivê-la como uma troca amorosa. Como uma transação de saberes, onde aliança, o confronto e a negociação de sentidos, são a base da construção do “Nós”, que em última instância é o que nos conduzirá a compartilhar a vida nesse planeta, no dia em que acordamos para a realidade da deterioração dos valores subjetivos e da destruição planetária. (CALHÁU, 2014, p.186)

Nesse sentido, Bezerra (1999), afirma que a leitura liberta, abre caminhos para a descoberta, confronta, desafia. Para além dos ecos da exclusão expressos nas trajetórias desses sujeitos, cujos processos de escolarização foram muitas vezes marcados por idas e vindas, interditos, impedimentos e sensações de inadequação, é esta esperança emancipadora que nos move a crer que estes processos podem ser revertidos. Com este desafio em mente iniciamos a seguir a discussão sobre o material dos textos dos sujeitos que protagonizam os livros “Falas”.

## **ENTRE “FALAS”: CONTEXTUALIZANDO O MATERIAL PESQUISADO**

Em termos metodológicos, analisamos cinco livros intitulados “Falas”, dos anos de 1998, 1999, 2002, 2003 e 2004. Os livros eram uma publicação anual, com textos de todas as turmas, da Alfabetização ao Ensino Médio, de um colégio católico, localizado na cidade do Rio de Janeiro e que oferece, no período noturno, a modalidade EJA. Na análise, através das histórias descritas nos livros, buscou-se termos, expressões e sentimentos mais recorrentes nos textos, que foram organizados em palavras-chaves, de modo a oferecerem um panorama sobre estas diferentes narrativas da EJA.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Por se tratar de um colégio católico, o tema principal dos livros era sempre o tema Campanha da Fraternidade, da CNBB, do ano em questão; uma vez que eles sempre tratam de causas sociais e humanitárias. Contudo, havia outros temas recorrentes em todos os volumes, como Família, Escola, Terra Natal, Trabalho. Em relação aos textos produzidos pelos alunos e alunas, a proposta era de que não sofressem muita revisão, por respeito à produção desses sujeitos, sendo corrigidos apenas erros ortográficos.

O colégio pagava a impressão do “Falas” e os livros eram vendidos a preço de custo para alunos e alunas, o que dava em média entre R\$3,00 e R\$5,00, que era reembolsado posteriormente. A visibilidade do trabalho, o sucesso e o benefício que produzia na escolarização dos alunos, fez com que, nos anos finais, os livros passassem a ser distribuídos gratuitamente.

Através da leitura dos textos produzidos pelos alunos e alunas do colégio, buscou-se estabelecer um contato mais direto com estes sujeitos, que usualmente são vistos de forma objetificada e idealizada, por parte de pesquisas embasadas em teorias das mais diversas. No contexto dessa pesquisa os alunos e as alunas da EJA são entendidos distintos daquele sujeito cognoscente idealizado pela escola, mas sim como sujeitos adultos brasileiros, que muitas vezes chegam à escola tardiamente, em função de seus percursos repletos de complexidades que foram os colocando em situação de exclusão das mais diversas formas.

## **ANALISANDO O MATERIAL: QUE FALEM OS SUJEITOS**

Se muitos são os povos que habitam nossas terras brasileiras, logo são muitas as histórias que transitam por essas narrativas transcritas. Freire (2011, p.45) assevera que, “ninguém deixa o mundo, adentrando por suas raízes com o corpo vazio ou seco”, logo somos indivíduos que transformam e são transformados com as ações no/pelo mundo, eles tiveram sua identidade social construída por meio da interação com os grupos da qual faz parte.

Para Foucault (1984), o corpo é a instrução de um controle social, dessa forma o corpo é construído nas relações sociais e na práxis da vida cotidiana, por meio da cultura se faz o corpo, por meio do corpo se controla a sociedade. Só quando existir uma educação que não compreenda seu aluno como algo homogêneo e sim plural, que considere sua práxis, seus múltiplos comportamentos e identidades, se dará início a construção política e social para marcar a mudança, transformar e



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

reestruturar a sociedade para assim ser igualitária e justa. Os alunos e as alunas da EJA vivenciam a desigualdade em seu dia-a-dia e expressam essa percepção em seus textos:

[...] esta desigualdade social se deve a uma má distribuição de renda, que gera a falta de acesso à educação e à informação em geral. Enquanto isso, uma pequena parte da população tem à sua disposição todo tipo de informação, uma boa escola, boa alimentação e saúde. [...] (Telma Elisa, Maria Diana, 2002, p.36)

O “vir a ser”, a possibilidade de mudança de mundo através da educação proporciona a esses alunos a transformação tão citada por Paulo Freire (2013, p.32), promovendo a esses a reflexão de que sem fazer uso da variante padrão da língua, não será possível conseguir um bom emprego, um bom marido, uma boa posição social; mas por vezes, essa reflexão não alcança o antes, o porquê desse abandono da escola, o porquê de só ter voltado agora?

A partir da análise dos textos dos alunos e das alunas, pode-se identificar termos que faziam alusão à política, contemporaneidade, vivências, experiências que eles vivenciaram, quando falam da educação, em sua maioria, falam da felicidade de se aprender a ler e de como, através da educação, poderiam conseguir um bom emprego, um bom cônjuge, em suma, é possível obter tudo que não tiveram. Por vezes, os textos carregam em si, um pouco de todo o estigma social impostos sobre si durante suas vidas, a vergonha por não saber ler, a vergonha por se sentir humilhado diante ao padrão, como nos descreve o trecho da aluna a seguir:

O trabalho, hoje em dia, está muito difícil, principalmente para quem não tem uma profissão legal. Quando a gente chega ao mercado de trabalho, eles exigem o 2º grau, 3 anos de experiências e 2 anos de prática. (Maria Núzia de Paiva, 2002, p.67)

Os autores e as autoras dos textos que ajudaram a compor as linhas desse trabalho, vistos enquanto parte integrantes do público da EJA estiveram e estão inseridos no mundo da cultura e da escrita, para tanto o fato deles voltarem a estudar depois de adultos não significa que se deve apagar toda a sua trajetória e sabedoria através dos anos. Torna-se impossível dizer hoje que existe uma pessoa que não seja letrada, levando em consideração o conceito exposto por Soares (2004) de que o letramento tem a ver com práticas sociais na área da leitura e da escrita, ultrapassando assim o sistema alfabético. Essas pessoas formaram seus filhos, anotaram recado, mediram a obra, fizeram milimetricamente o vestido, viveram dentro do código de leitura e escrita mesmo não o compreendendo. Então porque essa relação de supervalorização da educação, como se o antes



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

nunca existisse? Talvez seja como expõe Calháu (2014) porque ao ver da sociedade, “quando não sabemos ler nem escrever da forma escolarizada, nem gente somos” (p.180).

Na presente análise, o número de mulheres era superior ao de homens, sendo 787 textos analisados em cinco livros, 521 são de mulheres e 266 são escritos por homens. A EJA tem em seu histórico um quantitativo maior de mulheres, isso porque as meninas, no passado, foram mais cerceadas do direito de estudar do que os meninos. Observamos através dos textos que elas já construíram uma vida anterior a escola, já foram mães, criaram seus filhos, trabalharam.

[...] Nesse período de mudanças eu consegui amigos e muitas amigas, e foi através de uma delas que eu fui para o meu terceiro emprego, no Shopping da Gávea, também de garçõete. Lá fiquei um bom tempo. Foi quando conheci o meu marido. Logo tive que parar de trabalhar. Tivemos uma filha, ficamos casados oito anos. (Tânia Regina de A. Piccinin, 1999, p.47)

Querendo ou não a nossa sociedade apesar de majoritariamente feminina está marcada friamente marcada pela presença do masculino, assim submetendo a mulher ao longo de um processo histórico-social a ficar com os afazeres domésticos, esse sendo caracterizado como o universo feminino, quando ocorre essa segregação social tem-se como consequência sua invisibilidade social, dessa forma determinando através do sexismo o lugar que cada qual ocupa na sociedade, muitas vezes impostos por hierarquia, dessa forma as diferenças biológicas acabam por estabelecer diferenças sociais.

[...] éramos muito pobres, mais alguns dos meus irmãos estudaram. Eu, como era a mais velha tinha que ficar tomando conta da casa, mas um irmão que estudou me ensinou a ler e a escrever. Não tinha dinheiro para comprar caderno, escrevia no papel que vinha enrolado o pão. Cada letra que eu lia e copiava era uma felicidade e agora quero completar meus estudos (Maria de Jesus Menezes, 2004, p.77)

Histórias como as de Dona Maria de Jesus são diversas, essas mulheres largaram seus estudos, por vezes, se quer iniciaram, simplesmente porque a sociedade impôs que elas como filhas mulheres tinham que cuidar de seus irmãos, maridos e filhos, cozinhando, lavando e passando para que esses pudessem trazer o sustento para casa. Por outro lado de acordo com Louro (2003), temos uma parcela de mulheres trabalhadoras há muito existente, que trabalharam fora das suas casas nas lavouras e fábricas, por consequência, acabaram por ocupar de forma gradual escolas, hospitais, escritórios, no entanto, em sua maioria essas eram controladas por homens que ocupam um lugares de maior prestígio e reconhecimento.





# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

O trabalho muitas vezes é o que faz o aluno abandonar e ao mesmo tempo voltar a escola, mas não se pode excluir motivos como, casamento, gênero, família, dificuldade de acesso, afinal quantos e quantos desses alunos não abandonaram sua terra natal para tentar uma chance no Rio de Janeiro, ou em uma outra cidade grande.

[...] Quando cheguei aqui no Rio de Janeiro, eu pensava que todas as pessoas arranjavam tudo que queriam com facilidades. Não é bem assim como eu pensei, mas quem tem coragem de trabalhar e procurar ter uma vida melhor encontra aqui no Rio de Janeiro. (...) No Rio de Janeiro eu já tive algumas dificuldades, mas eu estaria muito triste se não tivesse conseguido chegar aqui. (Paulo Gomes de Souza, 1999, p.46)

Foram também motivo de atenção dessa pesquisa os registros que faziam menção à Escola, vista como um verdadeiro lar, o que se expressava através de falas sobre gratidão, numa perspectiva da educação como redenção, salvação humana como uma forma de conquistar um futuro melhor, como uma forma de crescer na vida de conseguir melhores oportunidades de empregos.

Sendo um público majoritariamente migrante, sobretudo de regiões do Nordeste, eram comuns as recorrências de termos como “trabalho, origem e cultura”, “mão de obra”, “Nordeste”, “seca”, “vida dura”, “imigração para cidade”. Desse modo, o termo “imigração” coloca-se como central nesta articulação, se associando à busca de oportunidades melhores, para fugir da seca, da fome, do desemprego. A vontade de recuperar o tempo perdido também surge nos textos, atribuindo à escola um espaço de grande valor para tanto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos constatando que a situação de exclusão vivenciada por estes sujeitos fica bastante evidente ao percebermos a recorrência nos textos de questões que aludem à vergonha da situação de analfabetismo, a negação das raízes culturais dos discentes e o relato sobre as dificuldades de encontrar emprego. Por mais que sejam desenvolvidas propostas que busquem incentivá-los a se empoderar para serem autores de suas próprias histórias, entende-se que muitos e muitas destes jovens e adultos que fazem parte das escolas de nosso país ainda se sentem verdadeiros “outsiders” (BECKER, 2008) naqueles espaços, como se pelo fato de não estarem estudando no tempo em que a sociedade determina como “adequado” fosse motivo para diminuí-los e ver na escola um espaço alheio a suas realidades.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Com a análise do livro “Falas”, tentou-se identificar parte destas percepções, identificando na iniciativa da produção do material um importante recurso para inserir estes adultos no processo de reflexão crítica e produção textual. A humilhação por não saberem ler e escrever em uma sociedade letrada era grande, mas a vontade de persistir parecia maior, por isso eles prosseguiram e a escrita dos livros “Falas” se constituía em um espaço no qual podiam se sentir autores de suas vidas e escritores de suas trajetórias.

Concordamos com Freire (2013), quando fala da inconclusão do ser humano, a educação não é algo que acaba na escola, e que muito menos se inicia nela, a educação é algo contínuo, o ser humano é algo inacabado, nos textos produzidos pelos alunos podemos perceber isso, a educação, o movimento de ser para agir sobre o mundo começou muito antes da escola, com a escrita eles deram poder a sua liberdade, colocaram sua opinião, suas lembranças e angustias, exerceram sua criticidade, deixaram sua marca e ensinaram assim como Paulo Freire que a educação é uma forma de interferir no mundo.

## REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. 2010. A utopia linguística da norma-padrão: por que uniformizar a língua? In: CALHÁU. M<sup>a</sup> do Socorro Martins ; COSTA. Renato Pontes. (orgs). “...e uma Educação pro povo tem?”. Rio de Janeiro, RJ: Caetés, 2010, p. 65-74.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEZERRA, Aída. Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. In: **CADERNOS BAM**. SAPÉ/DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999.

BOURDIEU, Pierre ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M.A. e CATTANI, A. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1999, p. 217-227.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. Existe mesmo uma Educação pro povo? In: CALHÁU. M<sup>a</sup> do Socorro Martins ; COSTA. Renato Pontes. (orgs). “e... uma Educação pro povo tem?” Rio de Janeiro, RJ: Caetés, 2010, p.31-46.

\_\_\_\_\_. Formação do Sujeito da Escrita: Onde poder se dizer é poder ser. In: COSTA, Renato Pontes ; VIANNA, Valéria Mendonça (orgs.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária Rio de Janeiro**, RJ, Caetés, 2014, p. 179-192.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 57.ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** UNESP, 2004.

Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>  
(Acessado em 15/04/2015)

## Documentos

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (Acessado em 17/04/2015)

IBGE. **Vamos conhecer o Brasil.** 2010. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao> (Acessado em 17/04/2015)

MEC. **PARECER CNE/CEB 11/2000.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf) (Acessado em 17/04/2015)

## Material analisado: Livros “Falas”: Coletânea de Textos

SANTOS, Maria Vilani Alencar dos. (org.). **Falas 4: Coletâneas de textos.** Rio de Janeiro, RJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Falas 5: Coletâneas de textos.** Rio de Janeiro, RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Falas 8: Coletâneas de textos.** Rio de Janeiro, RJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Falas 9: Coletâneas de textos.** Rio de Janeiro, RJ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Falas 10: Coletâneas de textos.** Rio de Janeiro, RJ, 2004.