

Construindo alternativas de inclusão social em Educação de Jovens e Adultos

Constructing alternatives for social inclusion in Education for Youth and Adults

Francisca Karoline Rodrigues Braga

Universidade Federal do Acre

Resumo: A sociedade brasileira, tal como é formada na atualidade, constitui-se a partir das contribuições de vários grupos sociais e culturais, aspecto esse que revela a diversidade cultural do e no constituir da nação. Entretanto, nesse processo de constituição do país, vários sujeitos foram submetidos a exclusões e marginalização dos direitos às condições de vida dignas de todo ser humano, como o acesso à escola e dos benefícios dela resultantes. Nesse sentido, a instituição escola emerge como um espaço de possibilidades do resgate do direito aos conhecimentos relacionados ao uso da leitura e da escrita como bens relevantes ao exercício de uma cidadania atual, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos. Assim sendo, propomo-nos analisar as contribuições da atividade educativa escolarizada, desenvolvidas junto aos sujeitos que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para tanto, valer-nos-emos das teorizações desenvolvidas por Kleiman (1995), Santiago (2000), Souza (2000), os quais debatem e teorizam acerca da educação popular e função das práticas sociais de uso da leitura e da escrita desenvolvidas pela escola no contexto da sociedade atual.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cidadania.

Abstract: Brazilian society, as is formed today, is made up from contributions of various social and cultural aspect that reveals the diversity of cultural and constitute the nation. However, this process of constitution of the country, several subjects were subjected to marginalization and exclusion of rights to decent living conditions for every human being, including access to the school and the benefits resulting therefrom. In this sense, the institution school emerges as a space of possibilities of redemption of the right to knowledge related to the use of reading and writing as goods relevant to the enjoyment of present, especially in the form of youth and adults. Therefore, we will consider the contributions of the educational activity schooled, developed with the subjects to attend EJA (Education for Youth and Adult). For this, we will enforce the theoris developed by Kleiman (1995), Santiago (2000), Souza (2000), which discuss and theoriza about the role of popular education and social practices od use of reading Written and developed by the school in the context of current society.

Keywords: Cultural Diversity. Youth and Adult Education (EJA). Citizenship.

Introdução

Na atualidade, ao falar acerca das reais contribuições da instituição escola é comum sua associação à cidadania, ou a sua vinculação ao exercício do ser cidadão.

Entretanto, de fato, que tem a escola a ver com cidadania? Pode a escola oferecer alguma contribuição efetiva ao ser (no sentido estrito do termo), enquanto essência, natureza do ser cidadão? Pode o sujeito exercer sua cidadania por intermédio da escola como instância que vai mediar sua relação com a sociedade/ o mundo social?

Essas e outras ponderações, e porque não dizer, questionamentos iniciais vão orientar ou pelo menos, propõem-se a nortear as discussões que pretendemos estabelecer/ ou situá-las num horizonte de possibilidades do papel da escola, assunto tão amplamente debatido, mas nem por isso esgotado ou que se pode encerrar. Contudo, tampouco nos posicionamos como aptos a estabelecer teorizações finais/últimas à temática; antes, nossa proposta aqui reside na tentativa de estabelecer alguns diálogos ainda que preliminares acerca da relação entre escola e sociedade, usos da leitura e da escrita, especificamente em EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, o leitor poderá se questionar: “mas por que a Educação de Jovens e Adultos? Por qual razão, em especial, pode-se pensar as práticas de letramento nesta modalidade de educação?”

A EJA se constitui numa alternativa de resgate/ recuperação de uma dívida social que as sociedades desenvolveram, no caso a brasileira, para com vários grupos de pessoas, de sujeitos que foram ao longo da história marginalizados e excluídos ao acesso e benefícios advindos da escolarização formal. Como Souza (2000) afirma “[...] a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (p. 28).

A própria composição da sociedade brasileira tal como a conhecemos, assentada sobre a utilização de saberes necessários à integração na vida social, foi e é uma realidade ainda presente como elemento definidor de uma sociedade moldada conforme os interesses da era da globalização. Nessa os conhecimentos se avolumam e emergem como precisos à participação no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é preciso pensar a recomposição de espaços de lutas, de conquistas e efetivação do poder participar em condições, ao menos em equiparidade, na vida em coletividade nas sociedades letradas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, pois, a reconstrução desses locais que possibilitem aos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização, realidade instalada desde os primórdios aqui no Brasil, com a educação jesuítica, aos vários outros grupos étnico-culturais, inserir-se com e nas práticas sociais que requeiram usos competentes em situações que demandem conhecimentos relacionados ao ler, escrever e utilizar saberes estratificados.

1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um pouco de história

Na atualidade, nas sociedades letradas, há que se pensar os usos da leitura e da escrita enquanto bens relevantes para a inserção e participação nas práticas sociais cotidianas que requerem conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Orientar-se para tomar um ônibus, seguir os passos de uma receita, interagir com os diversos sujeitos nas situações de compra, participar da liturgia de reuniões religiosas, dentre outras atividades, revelam o uso e a importância da existência de práticas que exigem o domínio do ler e do escrever enquanto instrumentos necessários ao envolvimento em tais procedimentos cotidianos (BRAGA; OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, não há como negar a importância de tais saberes para a vivência e participação efetiva nas sociedades que utilizam a leitura e a escrita enquanto capitais culturais necessários para a vivência em coletividade, especialmente em nossa sociedade letrada.

Nessa ordem de raciocínio, a importância de tais saberes se revela desde os primórdios da colonização europeia em solo brasileiro. A própria história de nosso país é marcada pela deliberada marginalização de alguns grupos sociais no que se refere ao conhecimento e ao domínio das primeiras letras.

Desde a chegada dos jesuítas se verificou a tentativa desenfreada de “culturalizar” e domesticar os indígenas que aqui existiam, os “*selvagens vermelhos*”^{*}. De que forma, então, se poderia proceder a essa domesticação dos índios por parte dos colonizadores europeus? Uma prática que se revelava “eficiente” para o momento, e que servia à imposição de uma perspectiva ideológica cristã ocidental, foi a catequização e tentativa de ensinar aos povos que aqui já residiam a aprendizagem da língua dos colonizadores. “Colocar junto não só a representação religiosa como a língua europeia: tal foi o trabalho a que se dedicaram os jesuítas e os conquistadores a partir da segunda metade do século XVI no Brasil” (Santiago, 2000, p. 13). Isto é, aliado ao esforço de catequização e imposição de um novo tipo de culto e padrões religiosos, houve a imposição de uma nova língua. A aprendizagem de um novo código linguístico se fazia necessária para a organização de uma nova ordem social, de uma sociedade dita “civilizada” diferente do “selvagem” modo de vida indígena, termo muitas vezes utilizado pelos portugueses e espanhóis, à época, para se referir à sociedade índia.

A ideia de um sujeito selvagem, portanto, é produzida a partir da ótica do colonizador europeu; logo, se formula o pensamento e a conceituação de que aquele que não se encaixa dentro dos padrões da sociedade cristã ocidental do século XVI seria taxado de selvagem, de “anormal” sob uma perspectiva única, sob a visão do outro, de alguém distinto.

Ora, a compreensão de conceitos de normalidade e padrão são construídos com base em determinadas concepções filosóficas, orientações de mundo que

* Expressão parafraseada de Santiago (2000).

especificam/ explicitam princípios aceitáveis numa sociedade específica. Com isso queremos afirmar que o entendimento de conceitos de normalidade ou anormalidade são variáveis conforme as épocas, sociedades e seus grupos humanos. Portanto, não há como estabelecer um padrão ou critério que seja forma geral na formulação de diretrizes, regras e conceitos que orientarão os sujeitos em sua vida social.

Assim sendo, o discurso que vai fundamentar essa orientação quanto ao trato com os indivíduos que não faziam parte da sociedade colonizadora, foi o discurso científico que adquiriu status de validade universal e argumento único para explicar as várias categorias de fatos, fenômenos, bem como as aparentes “diferenças” entre os sujeitos, na até então dominante cultura europeia. “O recurso a saberes caracterizados como científicos, calcados em leis naturais, portanto, neutros e objetivos, dariam caráter de verdade incontestável ao novo discurso da cultura ocidental, como forma de justificar os Estados nacionais e sua unidade cultural” (Dalmolin, 2004, p. 67).

O Brasil, então, enquanto país que surgia no cenário internacional como colônia portuguesa, necessitava de um aporte teórico-metodológico embasado numa determinada concepção filosófica e científica que validasse a conformação do sentimento de nação/nacionalismo que, sob o pretexto ideológico de organização da unidade do Estado-nação, conferiria um status de “*sociedade civilizada*”.

A sociedade europeia que se afirmava e instalava no Brasil, com transposição de costumes, modos de vida e entendimentos ocidentalcêntricos, tinha por objetivo a manutenção de um sistema de poder assentado sob um projeto de sociedade baseado nos princípios do liberalismo, controlada pelas elites brancas.

Sob essa perspectiva instala-se um preconceito com relação àqueles grupos que não se encaixam nas normas consideradas válidas e verdadeiras para a sociedade cristã ocidental recém-instalada no Brasil, com práticas domesticadoras e dominadoras que se desenvolveram e ainda são desenvolvidas em vários espaços e instituições sociais como a escola, instância precípua na (con) formação de sujeitos que dessem continuidade à sociedade europeia.

A América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação [imposição do código linguístico e do código religioso] se estabelece como a única regra válida de civilização (SANTIAGO, 2000, p. 14).

A extinção dos costumes e apagamento das etnias e modos de vida indígenas se efetivou, pois, através dessas práticas de recomposição da sociedade europeia aqui no Brasil, seja por meio da imposição do código linguístico e/ ou por meio do código religioso. A tentativa de reprodução/ cópia do que já existia em Portugal, em nosso

país, representou a tentativa de instalar aquilo que era considerado “original”, quando na realidade original, verdadeiro, autêntico eram todos os costumes, ritos e práticas já vivenciadas/ experienciadas pelas diversas etnias indígenas que já compunham nossa nação.

Portanto, a formulação de um discurso definidor de uma preponderância de uns sujeitos sobre outros se tornou elemento balizador da concepção de oferta de saberes privilegiados para uns em detrimento de outros. É nesse contexto de regulação e conformação de identidades, de “caricaturização de uma identidade nacional brasileira” estipulada e formulada a partir de princípios e ideários da sociedade e cultura europeia, que podemos situar o emergir da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de constituição de alternativas de inclusão social.

Há que se ressaltar que não apenas indígenas, mas também vários grupos étnico-culturais foram reduzidos à escravidão e privados dos direitos de desfrutar dos benefícios da escolarização que antes era destinada às elites brancas. Isto é, em sociedades onde os códigos escritos ocupam posição preponderante enquanto instrumentos valiosos para a vivência, inserção/participação em sociedades letradas, é preciso o delinear de novas realidades que visem à reconstrução de espaços sociais que permitam/propiciem o acesso aos saberes considerados úteis, relevantes e necessários para a livre concorrência no mercado, como também para o exercício da cidadania. Portanto, em nosso país os motivos que justificam a exploração, expropriação e consequente marginalização, que se traduziu por meio de um falsear a realidade concreta/efetiva de vários grupos humanos residem em

[...] raízes de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião, e sangue entre outros. Fazer a separação desta realidade inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (SOUZA, 2000, p. 26).

A EJA, então, é resultado de uma conquista social, ou melhor, a reparação de uma dívida social inscrita na história de nosso país que remonta aos primórdios da colonização europeia no Brasil. Para compreendermos a origem e a importância da EJA no Brasil se faz necessário recorrermos ao surgimento das formas de escolarização oferecidas aqui já no período jesuítico. A marca de todo um histórico

de colonização é um fato dado que se insere e entremeia nossa realidade social desde a chegada dos europeus em solo brasileiro até os resquícios dessa intromissão cultural que se fazem presentes aos dias atuais na vida de sujeitos que foram considerados e colocados em posição de inferioridade e em condições subumanas. As consequências desse tipo de “conquista” foram desastrosas para os grupos étnicos e culturais que aqui já habitavam, como para os que ainda viriam como os negros que foram trazidos da África, Caribe (GLISSANT, 2005), e seus descendentes, os quais foram ao longo da constituição de nossa nação marginalizados dos bens sociais e das condições dignas de vida de todo ser humano.

Pode-se destacar, então, que a EJA representa o resgate, a recomposição dos direitos sociais negados aos vários grupos humanos como indígenas, negros e vários grupos étnico-culturais. Desde os primórdios da educação escolarizada aqui no Brasil, verificou-se uma oferta excludente e marginalizadora de educação, ao impor costumes e códigos linguísticos e religiosos outros, aos sujeitos que aqui já habitavam, que posteriormente, “refinou-se” e expandiu-se destinada a apenas uma pequena elite. A educação escolar formal que antes surge destinada objetivando a catequização indígena, entendida como elemento necessário à imposição, implementação e aceitação do código linguístico e religioso da sociedade cristã ocidental, com a evolução e estratificação da sociedade brasileira, passa a ser destinada de maneira mais refinada e organizada às elites brancas, europeias que compõem a nova sociedade brasileira recém construída.

O resultado dessa realidade discriminatória foi a ausência de espaços destinados a todos os grupos sócio-culturais que compunham a nação brasileira: negros, índios e vários outros foram submetidos à situações de exclusão, discriminação e preconceito social, como a impossibilidade de receber uma educação escolar satisfatória, fato esse que se verifica até os dias atuais.

A crítica que se faz e existe na atualidade com relação ao papel da educação escolar pública compõem/ faz parte do questionamento atual quanto às funções dos benefícios do acesso à escola como bens necessários ao exercício da cidadania atual.

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto à inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e de adultos, estes últimos incluindo os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (SOUZA, 2000, p. 29).

Não se pode pensar a importância da EJA sem situá-la em relação ao exercício da cidadania contemporânea onde os conhecimentos alfabético-ortográficos se fazem necessários para a inserção/ participação no mercado de trabalho. Tal cisão, responsável pela distinção entre os vários sujeitos, definidora da

estratificação das sociedades fundamentadas nos princípios neoliberais, e orientada pelas regras mercadológicas, sobrepujam-se à formação humana e cidadã dos sujeitos.

Entretanto, não há como negar a relevância de tais saberes para a participação e vivência nas práticas sociais que requeiram o uso eficaz da leitura e da escrita. Como Souza (2000) destaca o não ter oportunidade de dominar o ler e o escrever, constituem-se num entrave ao ingressar no mercado de trabalho, impossibilitando que os sujeitos disponham de condições dignas de vida.

Portanto, há que se ressaltar que a EJA cumpre funções de reparação, equalização e qualificação na recomposição dos direitos sociais dignos de todo sujeito humano.

A função de reparação da Educação de Jovens e Adultos tem a ver não somente com a restauração/ resgate de um direito negado dentre os direitos civis de todo cidadão brasileiro, garantidos constitucionalmente, mas também se relaciona ao reconhecimento da igualdade existencial necessária de todos os seres humanos. Ou seja, o direito ao acesso à educação escolar sistematizada representa um meio e instrumento de poder dentro das sociedades contemporâneas letradas. “Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social” (Souza, 2000, p. 27).

A reparação que cabe à EJA, como espaço de restabelecimento de direitos sociais, na atualidade, seria o pagamento da dívida social marcada nas entranhas da composição histórica de nosso país, que se sucedeu por meio da negação ao direito e acesso à educação escolar formal.

Reconhecer a existência de novos rumos e ritmos de desenvolvimento da nação e da sociedade brasileira contemporânea é identificar que se requerem novas competências geradas pelas modificações da estrutura econômica do mundo moderno. Critérios de igualdade e desigualdade ainda se mantem associados ao trabalho. Para que se considerem as relações/ posições sociais e variadas inserções sócio-político-culturais que os sujeitos ocupam é preciso situá-los em sua vinculação com o mercado de trabalho. Isto é, faz-se imprescindível considerar a relevância dos saberes básicos da leitura e da escrita como necessários a concorrência e atuação nesse espaço que é o trabalho.

Já a função equalizadora tem a ver com a ideia do reconhecimento do direito de igualdade perante a lei de todos os sujeitos. Somente a partir dessa identificação de que todas as pessoas são iguais perante a lei, não devendo existir diferenças na oferta de escolarização aos sujeitos, independente de origem ou procedência social, é que se reconhece a importância do existir espaços/locais visando à busca pela equidade que se traduz pela

[...] 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, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (SOUZA, 2000, p. 33).

E em último lugar, mas não menos relevante em ordem de importância, a função de qualificação está associada à educação que oferece uma qualificação para as pessoas participarem do mercado de trabalho. Isto é, não se identifica apenas com uma espécie de qualificação apenas profissional (nível técnico), mas também a “[...] uma educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (SOUZA, 2000, p.35).

Pode-se, então, afirmar que a atual configuração da legislação educacional aponta na direção do resgate da valorização da dignidade da pessoa humana e de sua emancipação político-cultural, ao propiciar condições legais para que sujeitos humanos possam retomar os estudos. Ao dispor de conhecimentos que antes lhes eram privados, os educandos que ingressam ou retornam aos estudos, mesmo na idade considerada defasada, passam a incorporar uma nova visão de mundo e uma nova concepção de sua identidade enquanto ser humano. Esse entendimento reside não apenas no sentido estritamente biológico do termo, mas “o ser humano entendido aqui como aquele que *se torna humano*”, a partir de sua inserção em práticas culturais humanas que conformam o modo de ser, de agir humano” (Cortella, 2002).

2 Algumas reflexões sobre a construção de espaços de inclusão social: as práticas de leitura e de escrita em EJA

Como precisar, então, o vincular da atividade de letramento desenvolvida pela escola ao exercício da cidadania contemporânea? Não há como se conceber o desenvolvimento de práticas letradas, na instituição escola, que se reduzam a apenas uma única dimensão ou faceta, ou como afirma Kleiman (1995), àquilo que se denomina de modelo “*autônomo de letramento*”.

Tal concepção parte do princípio de que há uma única forma de letramento de ser desenvolvida, qual seja, a “*prática de letramento*”, no singular. Esse entendimento é produzido numa associação proveniente de uma relação de dependência entre progresso, civilização/civilidade e a moralidade social.

[†] Os grifos são nossos.

A ideia de autonomia preconizada por essa concepção se refere à escrita como tendo existência pronta e acabada em si mesma. Isto é, a interpretação do texto é tida como um fato dado. Não há dependência da oralidade para a compreensão do texto escrito. Identifica-se aí uma espécie de cisão entre o escrito e o oral.

Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Essa concepção é proveniente do entendimento de que a compreensão do texto escrito é resultante de sua própria lógica de funcionamento interno não dependendo necessariamente das marcas e reformulações específicas da oralidade.

A aquisição da escrita, pois, representaria mais do que mera aprendizagem de códigos alfabético-ortográficos. Indo além deste entendimento, constituir-se-ia numa prática discursiva que considera os usos sociais da leitura e da escrita feitos pelos grupos populares e marginalizados, como é o caso dos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Nesse sentido, a inserção e participação em situações cotidianas concretas de uso dos conhecimentos relacionados ao ler e escrever estabelecer-se-ia, pois, em possibilidades de construir a identidade de cada sujeito posto que permitiria a prática autônoma e livre de vivência e atuação na sociedade da qual se faz parte.

A EJA, nessa ordem de raciocínio, portanto, constitui-se num espaço de concretização de uma *América Latina ressignificada*[‡], posto que representa uma proposta de reintegração desses sujeitos marginalizados, ao longo da história brasileira, do direito de acesso a melhores condições de vida, por intermédio da escolarização formal. Daí, temos que esses grupos étnico-culturais constituem os sujeitos potenciais demandatários da escolarização oferecida na EJA.

A Educação de Jovens e Adultos surge, no contexto nacional, como uma modalidade da educação básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, àqueles que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB, artigo 37, não dispuseram de acesso ou condições para dar continuidade aos estudos na idade prevista na legislação educacional, para estes segmentos.

No Brasil, a implantação desta modalidade de educação se institui como importante avanço, visto que aqueles que antes estavam excluídos, agora, têm possibilidades, ao menos nos termos da legislação educacional, de frequentar ou retomar os estudos e poder fazer uso do capital cultural denominado “leitura e escrita”. Dessa forma, podem se inserir e atuar com e nas práticas sociais que envolvam os conhecimentos relativos ao código alfabético-ortográfico. E ainda, nas palavras de Souza (2000, p. 24), “[...] a Educação de Jovens e Adultos representa

[‡] Grifos nossos.

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]”.

Ademais, se pensarmos especificamente a composição e importância da EJA, no caso da sociedade acreana, há que se ressaltar que também existem marcas de colonização semelhantes à que fora iniciada com o introduzir da educação jesuítica no Brasil.

Um fato evidente na constituição dos sujeitos que compõem os grupos demandatários da EJA no estado do Acre é que muitas das pessoas que trabalharam em seringais ou dos filhos dos seringueiros foram, no processo de organização de nossa história, marcadas pela situação de exploração pelos *seringalistas*[§]. Estes escravizavam a mão-de-obra de que dispunham, através do processo que ficou conhecido como *sistema de aviamento*. Tal procedimento consistia no fornecimento de mercadorias por parte dos seringalistas aos seringueiros, como pagamento a estes pela sua produção de borracha. Os donos dos seringais, por sua vez, vendiam a borracha às *casas aviadoras*^{**} de Belém e Manaus. Estas revendiam a borracha às casas exportadoras, as quais a vendiam para as indústrias na Inglaterra e Estados Unidos. Entretanto,

o nordestino que ia para o Acre, iludido pela propaganda de um crescimento rápido na produção de borracha, não conseguia pagar suas dívidas junto ao barracão. Dificilmente tirava saldo. Por esta razão milhares de seringueiros jamais retornaram as suas terras natais, morrendo longe da família, enterrados nos barrancos ou devorados por animais ferozes. Ter saldo nos seringais significava perigo de vida (SOUZA, 1995, p. 50).

Assim sendo, identifica-se que os nordestinos que para cá vieram com esperanças de enriquecimento rápido, depararam-se com condições de trabalho quase escravas: não enriqueceram, e os poucos que conseguiram saldar suas dívidas e sair dos seringais ficaram ainda mais pobres.

Nesse momento, os seringueiros tiveram vários de seus direitos negados, incluindo aí o seu acesso à escolarização. Essa inacessibilidade à instituição escola, e à aprendizagem dos códigos alfabético-ortográficos, dificultou (e ainda dificulta) a real possibilidade de inserção e participação em nossa sociedade que requer o uso competente de saberes necessários à leitura e à escrita, e consequentemente do exercer a cidadania (BRAGA e OLIVEIRA, 2007).

Historicamente, os homens e mulheres que constituem os sujeitos da EJA são, e foram aquelas pessoas impedidas de sua *vocação histórica de ser mais*. Esta tem a ver com a ausência construída pelos próprios homens de que todos os indivíduos possam identificar-se enquanto sujeitos de possibilidades, capazes de

[§] *Seringalistas*: donos dos seringais.

^{**} *Casas aviadoras*: grandes casas de comércio que financiavam os seringalistas na formação dos seringais do Acre e em outras regiões da Amazônia (SOUZA, 1995).

mudar toda uma realidade posta de desigualdade social construída e assentada em estereótipos de ordem social e cultural (FREIRE, 1987).

Tal aspecto nos faz lembrar/ remonta-nos à importância que a escola desempenha no contexto da sociedade atual, qual seja: contribuir para a superação das desigualdades sociais, através do acesso à escolarização, direito negado, por muito tempo, aos vários grupos que compõem a nação brasileira, bem como o direito de poderem exercer uma cidadania autêntica.

Nesse sentido,

a incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tonando-os quase que “naturais”, e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio de instrumento de poder. Quem se vê privado deles ou assume este ponto de vista pode aquilatar a perda que deles advém e as consequências materiais e simbólicas decorrentes da negação deste direito fundamental face, inclusive, a novas formas de estratificação social (SOUZA, 2000, p. 27).

O uso cotidiano da leitura e escrita revela, portanto, a importância do desenvolvimento desta prática social no trabalho educativo, e em especial em EJA. Nesta modalidade de educação se verifica a possibilidade de construção de novas realidades sociais aos jovens e adultos que nela ingressam posto que permite a aprendizagem de saberes/ conhecimentos necessários para a inserção e participação em nossa sociedade letrada, além da capacidade de dispor de um “capital cultural” que lhes propiciará a vivência em situações formais e informais provenientes das constantes especializações do mercado de trabalho.

Referências

BRAGA, Francisca Karoline Rodrigues; OLIVEIRA, Ericintia Santiago. *Diversidade cultural e cidadania na educação de jovens e adultos*. Rio Branco, 2007. 112p. (Monografia apresentada ao curso de Pedagogia), Universidade Federal do Acre, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-27.841.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção prospectiva, 5).

DALMOLIN, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural*. Rio Branco: EDUFAC, 2004 (Série Dissertações e Teses – 6).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Carlos Alberto Alves. *História do Acre*. Rio Branco, AC: M. M. Paim Representação e Comércio, 1995.

SOUZA, João Francisco. (Org.) *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo*. Recife: NUPEP, 2000.

Recebido em 30 de outubro de 2010.
Aceito em 30 de setembro de 2011.

FRANCISCA KAROLINE RODRIGUES BRAGA

Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC); membro do Grupo de Pesquisa Educação, culturas, identidades e cidadania, da Universidade Federal do Acre (UFAC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); professora substituta na área de Investigação e Prática Pedagógica no Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac. E-mail: karol_teacher@hotmail.com.