

HISTÓRIA E MEMÓRIA DE HOMENS E MULHERES ADULTOS E O CONHECIMENTO ESCOLARIZADO

Euraudília Gonçalves da Silva

Aluna especial do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

Suzy Mary Miranda

Mestranda em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: sumarbnu@pop.com.br

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos tem constituído historicamente um percurso desanimador e excludente de homens e mulheres analfabetos. A preocupação com o mercado de trabalho e a lógica de formar homens e mulheres mecanizados para a sociedade capitalista tem sido marcante. Buscamos refletir sobre estes homens e mulheres, sujeitos de direitos portadores de dimensões, valores, sonhos, ansiedades, desejos, que poderiam auxiliar na ampliação da concepção de educação tendo como base eles/as próprios como seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Memórias. Dimensões.

HISTORY AND MEMORY OF ADULT MEN AND WOMEN AND KNOWLEDGE FROM SCHOOL

ABSTRACT: Youngsters and adults education has historically been constituted in a discredited course and has excluded illiterate men and women. The worrisome with the labor market and the reasoning to train mechanized men and women for the capitalist society has been striking. We seek to ponder about these men and women, subjects with rights who have dimensions, values, dreams, anxieties, wishes that could help to broaden the concept of education based on themselves as human beings.

KEYWORDS: Education. Memories. Dimensions.

No Brasil e no mundo, a construção do conhecimento formal tem sido uma das grandes metas de grande parte da população. Não porque seja um desejo interno, latente, apaixonado, mas porque assim a sociedade exige para que sejamos todos/as considerados homens e mulheres participantes da vida social e da cultura.

A humanidade tem construído, ao longo do tempo, a sua estrutura social primeiro pela oralidade. A escrita é uma história mais recente sendo que foi utilizada de diferentes formas em diferentes culturas. A escrita foi e é na verdade dominada por grupos e vem por necessidades destes grupos sociais com uma forte conotação de poder. A escrita hoje não é

democrática justamente porque vem de uma história de dominação, dominação esta que se perpetua na história da Educação de Jovens e Adultos.¹

O presente trabalho procura uma maior compreensão das trajetórias de vida de pessoas que participam da EJA em Gaspar/SC. O estudo centraliza sua atuação na coleta e interpretação das memórias escolares de um grupo de alfabetização de dezesseis pessoas, destes sete homens e nove mulheres com idade que variam dos vinte e três aos setenta e quatro anos. Para que pudesse registrar as histórias e memórias vividas por estes sujeitos, me propus o desafio de trabalhar com eles/as, experienciar suas rotinas escolares. Neste sentido a metodologia utilizada apóia-se nas práticas de pesquisa de campo muito empregadas nas áreas de Sociologia, Antropologia e recentemente na área de História e de Educação e que se caracteriza por pesquisa etnográfica², “... preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2002, p. 29), por estar próxima do grupo ao qual pesquiso, pois, trabalho com o grupo duas vezes por semana, durante três horas e meia. Abre-se a possibilidade de vislumbrar uma grande quantidade de dados descritivos, situações, ambientes, depoimentos, diálogos, que com o decorrer da pesquisa serão reconstruídos em forma de palavras ou transcrições.

Serão utilizados registros em cadernos de campo, gravações de documentos sonoros e audiovisuais e de dinâmicas de grupo em trabalhos realizados no ambiente educativo desses homens e mulheres que produzem escritos sobre a sua vida.

Para entendermos como este processo de construção do conhecimento destes homens e mulheres adultas se constituiu no Brasil, teremos que pontuar algumas questões que, a priori, são bastante relevantes. Como a construção do conhecimento escolarizado para homens e mulheres adultas tem sido encaminhada no Brasil? Como estes percebem em seu imaginário o papel da escola? Estes homens e mulheres que retornam aos bancos escolares o que buscam? Como a escola dialoga com eles e elas? Estas questões servirão para refletirmos sobre estes e estas que, se sentindo a margem da sociedade letrada, ainda acreditam na escola.

¹ Utilizaremos a sigla EJA para denominar Educação de Jovens e Adultos.

² Maiores informações pesquisar em: EZPELETA, Justa & ROCHWELL, Elsie. Pesquisa Participante. SP. Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

RELEMBRANDO O PASSADO TÃO PRESENTE

Para compreendermos melhor os caminhos percorridos pela EJA no Brasil precisamos conhecer um pouco de sua história, seus percalços e entraves.

O marco inicial de educação de base para jovens e adultos foi implantado no Brasil por ocasião das reformas dos sistemas de ensino estaduais dos anos 20 aos 30. Vários educadores partidários dos ideais de democratização do ensino público e gratuito instauraram as classes de ensino supletivo noturno de alfabetização e iniciação profissional. Esta educação básica responde as necessidades de desenvolvimento econômico que se implantou no país pelo motivo da primeira industrialização. Conforme afirma Romanelli,

As mudanças introduzidas no desenvolvimento, e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos, torna imperiosa a necessidade de eliminar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o trabalho de um número máximo de pessoas... O capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos às camadas cada vez mais numerosas, seja pela exigência da própria produção, seja pelas necessidades de consumo. (1985. p.01)

A organização do ensino primário supletivo de dois anos destinados à educação de adultos e adolescentes, só passou a existir a partir de 1947, com a criação da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes realizada pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC. A campanha da EJA estava sob o comando de Lourenço Filho³, onde a primeira etapa de alfabetização era três meses e a condensação do primário em dois períodos de sete meses. A segunda etapa relacionava-se a educação profissional e desenvolvimento comunitário.

Em 1949, acontece na Dinamarca, a primeira Conferência de EJA, dentro de uma concepção mais psicológica deixando de entender o analfabeto como improdutivo, mas utilizava-se de conteúdos superficiais e inadequados as diferentes regiões onde eram implantados. No final de década de 50, iniciam-se movimentos sociais que se questionam sobre o projeto de sociedade que o Estado brasileiro defendia, surgindo movimentos como: Movimento de Cultura Popular no Recife, Movimento de Educação de Base – CNBB, Campanha Pé no Chão Também se Aprende (Natal), Programa Nacional de Alfabetização. As idéias de Paulo Freire tomam força, contrapondo-se as concepções do Governo, reconhecendo

³ Manoel Bergtôm Lourenço Filho (1897-1970) um dos signatários do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), onde propunham bases pedagógicas renovadoras e a reformulação da política educacional.

o analfabeto como homens e mulheres que possuíam cultura. Paulo Freire é a principal referência da EJA. Seu pensamento e proposta alicerçam programas de intelectuais, estudantes e católicos. Todos estes movimentos começam a pressionar o governo para implantar uma política a nível nacional para EJA.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, seguindo a proposta de Paulo Freire. O analfabetismo era antes apontado como causa da pobreza e miséria e passa a ser visto como efeito da situação da pobreza gerada por uma estrutura social desigual e injusta. Conforme diversos autores, a alfabetização de adultos como uma educação básica deveria partir da realidade dos educandos e educandas de forma crítica, identificando os problemas e tentando superá-los. Uma proposta que não negasse a cultura, mas que fosse modificando. Era o tempo da criação dos movimentos populares, dos centros de cultura popular, movimento estudantil e o movimento de educação de base da igreja. Com o golpe militar, (1964) a metodologia proposta por Paulo Freire foi considerada “perigosamente subversiva”, culminando com seu exílio no Chile. Dentro destes fatos, a EJA tem sido sempre pensada para o campo de mão de obra, qualificação para o trabalho, de forma técnica e robótica, não como instrumento de construção e ampliação da cidadania.

Esta concepção de educação é reforçada desde a década de 70 e parte da década de 80, com Programas para Jovens e Adultos analfabetos como o tão conhecido MOBRAL, (1967)⁴ transformando-se em Fundação Educar em 1985, pela Nova República.

Com a Constituição de 1988, amplia-se o dever do Estado, colocando que a sociedade foi incapaz de garantir escolarização básica para todos e todas na idade adequada. Destina 50% dos recursos para EJA, estabelecendo um prazo de dez anos para acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Até então, a concepção de EJA limitava-se a um currículo infantil para estes Jovens e Adultos das primeiras séries do ensino fundamental.

No ano Internacional de Alfabetização (1990) renasce a expectativa em relação a EJA. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, foram elencados vários objetivos para serem cumpridos pelos países do mundo. No Brasil cria-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania com “Educação Para Todos”, onde, é destinado um

Maiores informações pesquisar em: GHIRARDELLI, Junior Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2000. 2ª ed. Ver. (Coleção Magistério. 2º. grau. Série Formação do Professor)

⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização, com a finalidade de promover a alfabetização funcional e a educação continuada de Jovens e Adultos, mas suas atividades, principalmente o Programa de alfabetização funcional teve início em 1970, tendo como principal objetivo a erradicação do analfabetismo. Esta alfabetização estava vinculada as prioridades econômicas, políticas e sociais do país, num momento que existia no Brasil um surto de industrialização, uma retomada do desenvolvimento capitalista.

grande valor em dinheiro, mas os recursos desconhecidos e o Programa se acabam em um ano.

Haddad⁵ (1999), coloca que em 1993, para receber as verbas dos recursos internacionais conforme prescritos na Conferência da Tailândia, o Ministério de Educação e Cultura – MEC – elabora o Plano Decenal de Educação para todos. Foram mobilizados os municípios, os Estados, ONGS⁶, SENAI⁷, SESI⁸, SENAC⁹ e toda a mídia com o Ensino à Distância pela televisão. Os recursos acabam sendo destinados a defender os interesses do capitalismo em detrimento dos analfabetos cada vez mais marginalizados pela sociedade. É dentro desta lógica que o discurso neoliberal é reforçado, incutindo na sociedade a concepção formativa de consumo. A educação passa a ser encaminhada para a produtividade e competitividade para que o mercado seja cada vez mais agraciado por sujeitos que são disciplinados.

Esta situação perpetua-se a partir do momento em que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e o Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE - (1996), são construídos na lógica de eximir-se da responsabilidade com a EJA e a Educação de zero a seis anos, garantindo a educação somente para a faixa etária dos 7 aos 14 anos (ensino fundamental regular), deixando a EJA e a Educação Infantil sob a responsabilidade dos municípios, retirando os recursos públicos e vinculando 60% destes recursos municipais ao ensino regular. Retira do Artigo 60 das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo em 10 anos e a vinculação de 50% dos recursos para este fim. Sutilmente mantém a gratuidade da educação pública para Jovens e Adultos, mas retira esta responsabilidade do Estado, com a alteração no Inciso I Artigo 208 da Constituição.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, só são computados para serem beneficiados os educandos e educandas matriculados no ensino fundamental dos municípios e Estados, não sendo permitido no cômputo os Jovens e Adultos. Os recursos só são repassados de forma compensatória pelos Programas Comunidade Solidária e/ou ONGS que alfabetizam jovens e adultos de 14 a 29 anos, em 3 ou 4 meses, formando-os para o mercado de trabalho. Na 5^a. Conferência de Hamburgo (Alemanha – 1997), houve mudanças significativas quanto ao

⁵ Sobre este aspecto ver: HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. São Paulo, 1999 (mimeografado).

⁶ ONG – Organização Não Governamental.

⁷ SENAI – Serviço Nacional da Indústria.

⁸ SESI – Serviço Social da Indústria.

⁹ SENAC- Serviço Nacional do Comércio.

fortalecimento da cidadania o acesso de pessoas adultas aos conhecimentos historicamente acumulados.

A partir deste breve histórico da EJA no Brasil¹⁰, poderemos refletir um pouco sobre a construção do conhecimento escolarizado com estes homens e mulheres Jovens e Adultos que por várias razões buscam os bancos escolares.

O IMAGINÁRIO DE HOMENS E MULHERES ANALFABETOS SOBRE A ESCOLA

Como o jovem e o Adulto em seu imaginário percebem a escola?

“Estou Feliz (...) porque tive a oportunidade de ser escolhida para ser aluna (...) para aprender e crescer. Estou contente”. (N.R.S. – 35 anos)

A partir deste depoimento, observam-se algumas representações que estes homens e mulheres construíram ao longo de suas vidas sobre a instituição escolar. E é dentro desta realidade que se construíram e se constroem atualmente.

Reportando-se a história, ano de 1967, conforme citado acima, com a criação do MOBREAL, onde a idéia central estava vinculada a grande preocupação do Governo na época em proporcionar educação para todos e todas, mas na verdade serviam para promover ações político-partidárias neoliberais e de domínio social. O discurso parece-nos que era o de que todos e todas tinham o direito à educação, mas só alguns tiveram a oportunidade, mesmo porque a maioria dos que não possuíam a construção da leitura e escrita pouco acesso tinha ao Programa. Este modelo traz a idéia de progresso, mas percebe-se que se utilizam, de maneira compulsória e aleatória da credibilidade das pessoas em favor de um desenvolvimento onde somente alguns usufruem.

É com esta concepção de mercado, que o Jovem e o Adulto carrega ao longo de sua história a idéia de que só se aprende e se cresce na escola. De que é somente neste espaço que pode superar as dificuldades de conhecimento do sujeito. Somente é considerado o conhecimento escolarizado.

São homens e mulheres que historicamente se construíram na lógica de serem produtivos, úteis, obedientes. Lógica esta vivida diariamente na fábrica, na repartição pública, onde a competição freqüente e a disciplina do corpo vivem numa constante relação de docilidade. Vivem diariamente com naturalidade os horários rígidos e disciplinares, sendo que na sua maioria cobram da escola estes mesmos horários.

Na fala citada acima, e muitas outras, percebe-se que tem dificuldades em compreender o espaço escolar como um direito de todos e todas. Percebe-se ainda a dificuldade em compreender que não existe mais a cartilha. Cartilha esta vista no seu olhar como tão boa e que naquela época todos aprendiam. Aceitam e exigem as turmas divididas em séries talvez porque seus corpos assim são divididos diariamente. Trazem consigo em seu imaginário que “Os lugares individuais tornam possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos os sujeitos”. (Guimarães. S/D, 30), ou seja, não percebem que esta fragmentação estrutural no ambiente escolar, neste olhar é uma forma de hierarquizar, vigiar, recompensar.

Mais uma vez a educação de 1947, mostra-se clara, quando iniciada a Campanha de Alfabetização sob a direção de Lourenço Filho, dividida em etapas e criando-se as diversas escolas de ensino supletivo, justamente para fragmentar e acelerar o conhecimento, preparando estes homens e mulheres para a capacitação produtiva das fábricas. Estes homens e mulheres por não terem o conhecimento crítico desta realidade histórica, persistem em incorporar o território da antiga educação.

Quando se busca uma educação participativa, coletiva, uma construção de todos e todas no processo educativo, colocam-se como resistentes. Legitimam a cultura escolar como um mundo à parte de suas vidas.

Lendo as obras de Freire, observa-se que para estes homens e mulheres, sua representação de escola está impregnada de valores de poder, onde somente pode-se aprender na escola e onde só pode-se chegar neste espaço se alguém superior a mim der esta chance. A instituição escolar vista como algo muitas vezes superior à cultura, conhecimento, valor constituído historicamente.

A permanente idéia até os dias atuais de que a escola, os professores são sujeitos de sabedoria e, portanto, os únicos capazes de apropriar-se do saber. Emerge a concepção de 1947, onde o professor como adestrador, detentos do saber. Saber este também impregnado de uma concepção fragmentada e linear de conhecimentos que traz a idéia de que somente posso aprender a subtrair se já sei somar, por exemplo. Como se a cultura construída no ambiente cotidiano, vivida diariamente, fosse relegada a uma cultura inferior, imprópria, aculturada.

¹⁰ GADOTTI, M. & ROMÃO E. J. Educação de Jovens e Adultos: Teoria Prática e Proposta/ 5^a. ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire. 2002. 9 Guia da Escola Cidadã. V.S.

Surge também dentro desta lógica a idéia de cultura¹¹ como algo que deve ser adquirido, como algo que não é construído historicamente por homens e mulheres ao longo de suas vidas. Parafraçando Certeau (1993), cultura é um privilégio um tipo de moeda cultural.

A alfabetização destes homens e mulheres adultas e o conhecimento que vem buscar na escola parecem estar desvinculados de suas próprias vidas. “... o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privatização cultural”. (Freire & Macedo. 1990. p.03) Sentem-se inferiores, diferentes, incomodados por não saberem aquilo que a escola apresenta. Sua cultura, seus valores, sua experiência, no imaginário destes homens e mulheres, é incultura, não faz parte do espaço escolar.

OS BANCOS ESCOLARES E OS ANALFABETOS ADULTOS

O que buscam então, estes homens e mulheres que retornam aos bancos escolares?

“... por necessidade estou aqui, não pude estudar antes por falta de tempo. Comecei trabalhar muito cedo e me casei cedo, as responsabilidades aumentaram”. (E.G. 47 anos)

Em nossa sociedade, as desigualdades entre os sexos são evidentes. Volta-se sempre às diferenças físicas entre homens e mulheres.

A mulher coube a capacidade de procriar a amamentar e aos homens de prover as necessidades materiais no seio familiar. Essas são uma das características distintas que são utilizadas pela sociedade na construção do imaginário social, cultural, de valores. Estas especificidades do masculino e feminino são socialmente construídas onde cada cultura define o que cabe ao homem e o que cabe a mulher. Junto a estes imaginários caminha concepções de hierarquia e poder. Percebe-se que a sociedade a qual vivemos, utiliza-se do conceito de forte e fraco e constroem uma divisão de trabalho embasados no masculino e feminino.

A composição biológica pode ser também uma das causas desta diferença “... sendo que cada sociedade a organizaria e modificaria, ressaltando ou suprimindo características que possuem fundamentação biológica de acordo com valores, costumes e interpretações específicas”. (Aquino. 1998. p.97)

A mulher é exaltada pela maternidade, condição da fêmea de criar, alimentar, educar e o homem na sua condição de virilidade. Características estas definidas culturalmente e

¹¹ Utilizamos o termo cultura na concepção de Certeau (1993), onde cultura é sempre uma forma de apropriação. É sempre uma possibilidade de transformação pessoal. Requer uma atividade, uma predisposição. Requer o intercâmbio em grupo social.

naturalizadas em nossa sociedade. Sociedades esta que também naturaliza a escola como a responsável pela melhoria de vida das pessoas.

Desta forma o retorno aos bancos escolares está muitas vezes vinculado a melhoria de emprego, melhor remuneração salarial, ajudar na tarefa dos filhos/as, pegar ônibus sozinhos, fazer e ler a lista de comparas, ler a bíblia... Todas as questões sociais que impulsionam estes homens e mulheres a procurarem a escola como única capaz de garantir o acesso à sociedade letrada.

Observa-se que a sociedade capitalista a qual vivemos e a qual nos engessa, nos impulsiona a buscar trabalho remunerado a sobrevivência. Sobrevivência esta que começa a ser impulsionada a partir do início do século XX, onde a industrialização, o capital nos força a buscar melhores condições de sobrevivência.

A mulher fica relegada a segundo plano na construção de conhecimento, pois tem primeiro que cuidar dos filhos, da casa, do marido. Esta segmentação está vinculada também ao direito de estudar. Anterior a isto ficava relegado a mulher, as atividades do lar como: bordar, cozinhar, noções de como ser uma boa esposa e mãe.

Ainda hoje se formos observar as relações de gênero em nossas escolas, talvez vamos perceber mulheres que somente voltam a estudar com a aprovação do marido, mas somente depois de estarem com todos os seus afazeres domésticos organizados. Inclusive casos de separação por ela não aceitar estas imposições do marido.

Atualmente o número de homens e mulheres nos grupos de estudo de alfabetização de adultos, percebe-se que é praticamente igual. Estes homens e mulheres buscam nas instituições escolares algo mais do que ler e escrever buscam melhorar de vida, de emprego, de situação financeira e outras questões que estão impregnadas historicamente em suas mentes.

Em suas falas percebe-se que em seu imaginário é a escola o único caminho para galgar melhores condições de vida. Como se o conhecimento apropriado historicamente, não tivesse valor. O conhecimento culturalmente construído fica relegado à vergonha de só saber aquilo que a vida ou o trabalho ensinou e não saber aquilo que a escola ensina. Como dialogar com estes Jovens e Adultos que trazem este imaginário de escola?

OS JOVENS E ADULTOS E AS RELAÇÕES DE DIÁLOGO QUE CONSTROEM

Em que momento na vida deste homem e desta mulher a escola respeitou seus conhecimentos, ou utilizou-se deles para ampliar o conhecimento escolarizado?

“Eu sei dirigir caminhão e ônibus, sei plantar arroz, feijão, milho, aipim, etc, sei trabalhar em jardim, sei pintar casas. Para ser sincero, serviço braçal eu sei quase tudo”. (E.M.A. 56 anos)

Percebe-se que a escola acaba matando aquilo que de mais belo estes homens e mulheres trazem para os bancos escolares. O que encontramos são cursos fragmentados que refletem sobre o Jovem e o Adulto. Uma das preocupações que perpassam é a de suprir o tempo perdido, como se fosse possível recuperar o tempo perdido.

Retomemos mais uma vez ao ano de 1947, aonde a criação de cursos supletivos vem justamente para acelerar e recuperar o tempo que estes homens e mulheres “perderam” fora da escola. Miguel Arroyo fala com muita clareza (informação verbal)¹² que estes Jovens e Adultos que voltam as escolas, filhos de trabalhadores, trabalhadoras, filhos das classes populares, se não tiveram tomado mamadeira quando estavam com seis, oito ou um ano, nem por isso vamos dar a eles mamadeira, suprir esta mamadeira com vinte, trinta ou quarenta anos. Mamadeira não tomada, não tem jeito de ser suprida. Eles e elas não estão mais em tempo de tomar mamadeira.

Fala com propriedade quando diz que um adulto vai para o médico e o médico não diz para ele que ele está doente porque quando pequeno não tomou mamadeira. Nem manda tomar primeiro a mamadeira e depois voltar no consultório.

Será que este adulto tem que tomar a mamadeira não tomada para aprender? É possível retomar vinte, trinta anos de vida em um banco escolar? Não se questiona aqui o profissional que atua com estes sujeitos, mas a falta de oportunidade destes em formar-se nesta modalidade.

Sabe-se que muitos educadores e educadoras possuem grande compromisso, uma grande responsabilidade e preocupação com estes homens e mulheres adultas, mas sabe-se também que só isto não basta. Talvez um dos caminhos seja despir-se das grades do ensino regular, buscar conhecer estes homens e mulheres e não achar que é perda de tempo preocupar-se com as necessidades, ansiedades, sonhos... destes/as sujeitos.

Acredita-se que elas e lês buscam os bancos escolares justamente a procura de algo melhor do que aquilo que abandonaram a muitos anos atrás. Retomando a fala de Miguel Arroyo (2000), quando diz que muitas vezes os vemos como pessoas que buscam recuperar o tempo perdido. Pessoas estas, pobres, negras, desempregadas... não os percebemos como homens e mulheres que estão novamente a procura dos bancos escolares para sentirem-se

¹² Falas pronunciadas em encontro de coordenadores/as da EJA do município de Blumenau no ano de 2000.

gente, sentirem-se mais humanos e menos máquinas do mercado de trabalho. Parece-nos que ainda não os vemos como sujeitos de direitos, os vemos ainda como sujeitos de mercado. Esta realidade fica evidente quando percebe-se que educadores/as que trabalham com esta faixa etária, preocupam-se com os “conteúdos” da escola regular, cujo discurso fica restrito ao preparar estes homens e mulheres para Ensino Médio, vestibular... esquecendo-se que todos/as vivem o hoje. Conforme depoimento: *“Eu me virei, até hoje ainda me viro. Não é porque sou analfabeto que muita gente vai me passar para trás. Não passa jamais. Até hoje na minha vida, ninguém me passou para trás”*. (J.A.Z. – 38 anos)

Reportemo-nos para o ano de 1993, onde conforme citado no início, alguns se utilizam recursos internacionais para criar o Plano Decenal de Educação para Todos, mobilizando várias instituições, e a mídia com o Ensino à Distância através da televisão, mas este projeto vinha de encontro à defesa do Estado Mínimo, onde os recursos foram utilizados para atender e defender os interesses do capitalismo.

Percebe-se que a preocupação ainda está voltada para dar conta de satisfazer o mercado de trabalho, o mundo capitalista. Isto talvez porque somos fruto deste mercado e deste mundo que nos diz que devemos correr para não sermos engolidos. Assim, não os vemos como seres humanos que possuem especificidades, dimensões, sonhos, desejos, aspirações, problemas... que não são mais crianças ou adolescentes do ensino regular, mas pessoas que são experienciadas pela vida e não estão experimentando a vida. “Para ser educador da vida adulta tem que entender da cultura, valores, identidade, saberes da vida adulta. Conhecer as diferenças de raça, gênero, etnia... (informação verbal)¹³. Esta fala nos deixa claro que não podemos perceber estes homens e mulheres como só mais uma turma depois de quarenta horas de trabalho diurno, ou como produtos de mais vinte horas de trabalho que precisamos para aumentar o orçamento familiar. Todos e todas possuem um compromisso com estes seres humanos desta sociedade. Homens e mulheres, cuja a única diferença seria sua faixa etária, onde não seria preciso ficar o tempo todo com eles ou elas, pois são bem “grandinhos” e não é mais preciso perder tempo.

Talvez tenhamos que percebê-los como sujeitos de direitos, que buscam nos bancos escolares além dos conhecimentos escolares, os conhecimentos da sociedade, da vida, da esperança, dos sonhos, dos desejos, dos valores e tantos outros que já estão construídos por eles e elas, mas que na escola são sepultados como se a escola não tivesse nada a ver com a vida destes sujeitos.

Os educadores e educadoras que atuam com estes homens e mulheres adultas, normalmente preocupam-se primeiro com os conteúdos programáticos da grade curricular vigente. Quando perguntamos a eles e elas que conhecimentos estão priorizando no grupo a resposta é sempre com relação aos conteúdos. Nota-se que possuem uma grande preocupação em dar conta dos conteúdos acadêmicos, lineares, fragmentados da escola regular.

Acreditamos que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. Quando falamos em justamente partir destas diversidades culturais, dos valores já construídos, dos conhecimentos já internalizados, com a vida já vivida, o entendimento destes que atuam com esta faixa etária, reporta-se a minimizar conteúdos, ou seja, que estamos desqualificando a educação, esquecendo o mercado de trabalho, priorizando somente o que é construído historicamente, não ampliando o conhecimento escolarizado¹⁴. Estes homens e mulheres ainda são tratados como meros objetos prontos para receber tudo aquilo que alguém foi incumbido de dar.

Importante que percebamos que além das competências escolares – ninguém está negando – temos que dialogar com as dimensões destes homens e mulheres, suas diversidades culturais, experiências, vivências do mundo do trabalho, da família, do bairro, da sociedade.

Compreende-se a necessidade do diálogo com os espaços de cultura destes sujeitos e que o mundo do trabalho não se fecha na fábrica, na repartição pública, nas ruas. Diálogo este que se inicia no ano de 1950, conforme citado anteriormente, com alguns movimentos sociais que emergem pautando-se nas idéias de Paulo Freire e contrapondo-se as concepções de mercado do Governo da época.

E somente em 1964, com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização é implementado. Nesta época o analfabetismo era visto como causa da pobreza e da miséria, mas a proposta neste período da história era de uma educação que não negasse a cultura destes homens e mulheres, cultura esta que não se adquire na escola, mas que se constrói historicamente. Talvez este diálogo devesse ser o ponto de partida para refazer, reconstruir, repensar o conhecimento trabalhado com estes Jovens e Adultos na escola. Os responsáveis por este processo educativo deveriam conforme a proposta relacionar-se com o Jovem e o Adulto de gente para gente, oportunizar a troca de saberes, de valores, de experiências.

¹³ Fala pronunciada em encontro com educadores e educadoras da EJA do município de Blumenau, no ano de 2001.

¹⁴ Entende-se aqui como conhecimento escolarizado o conhecimento dos conteúdos programáticos definidos nas unidades escolares. Conhecimentos estes numa lógica linear e fragmentada, sendo um a continuidade de outro.

Emerge a idéia de tornar-se humano para trabalhar com humanos. Novamente a concepção de Paulo Freire, onde cada responsável pelo processo educativo destes homens e mulheres deveriam refletir não somente como pessoas que ali estão para receber o conhecimento transmitido, mas como trabalhador e trabalhadora que traz consigo muitos medos, sonhos, valores, culturas, que podem ser somadas com as demais. Conhecimentos estes, que muitas vezes são esquecidos de dialogar, refletir, buscar soluções.

Desconstruir a concepção de continuarmos amarrados aos conhecimentos escolarizados, desvinculando-os do dia-a-dia do ser humano, como se fôssemos na escola apenas cabeça, esquecendo que temos um corpo inteiro que clama por cuidados.

Referenciando Paulo Freire, observar que o que estes homens e mulheres vem buscar nos bancos escolares, não pode ser encarado como uma habilidade técnica e sim como um processo educativo que possibilite através de suas experiências culturais, individuais, coletivas, reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla.

Este marco da educação de pessoas humildes que foi Paulo Freire, sempre colocava em seus escritos e falas que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Trata a alfabetização como um resgate da história, da experiência e suas relações sociais. “Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes de lutas para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas”. (Freire & Macedo. 1990. p.11).

Percebe-se que o analfabeto das letras é um problema social que percorre as fronteiras entre as classes, mas analfabeto não pode ser conceituado somente àquele que não constrói a leitura e a escrita. Compreende também “... à incapacidade funcional ou recusa das pessoas de classe média ou alta de ler o mundo e suas próprias vidas de um modo crítico e historicamente relacional”. (Freire & Macedo. 1990. p.12)

A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DESTES HOMENS E MULHERES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLARIZADO

Como a instituição escola tem trabalhado com a história de vida e a memória destes homens e mulheres na construção do conhecimento?

“... 27 de junho de 1974, eu falei para meus pais que não queria trabalhar na agricultura que ia trabalhar de empregada doméstica... já tinha 20 anos fui

trabalhar de aprendiz de costureira... mas queria ter uma casa com muito esforço e consegui agora sou uma mulher feliz". (L.M. P. 44 anos)

Observa-se que a instituição escolar deveria ter a clareza de que não existe conhecimento inferior. Esta visão de conhecimento é várias vezes citadas por Morin em seu livro quando pontua que todos os conhecimentos estão sujeitos ao erro e ilusão. Refletindo sobre as escritas de Morin, percebemos que em muitos momentos não conseguimos olhar o conhecimento situado num contexto significativo para estes homens e mulheres trabalhadores/as, desempregados/as que buscam nos bancos escolares além daqueles conhecimentos ditos escolarizados, também os conhecimentos de direitos. Sugere-nos que trazemos dentro de nós a concepção de 1986, onde a preocupação consistia na reposição de um currículo ainda infantil, fragmentado, linear para aqueles que não tiveram acesso ao universo escolar na idade própria esquecendo-se que estes e estas são sujeitos que tem direito. Que são homens e mulheres com direitos trabalhistas, políticos, sociais, sujeitos de direitos humanos. Concepção que trouxe em seu bojo um pensamento arraigado onde o direito ao respeito e diálogo com a cultura não é tão importante quanto o direito ao conhecimento escolarizado. Conhecimento este que estes homens e mulheres trazem em sua história de vida, em sua memória, em sua cultura acumulada e que todos e todas têm o direito não só a cultura universal, mas também a sua cultura individual.

Somos também homens e mulheres trabalhadores e não nos damos conta que viemos dentro de doutrinas e ideologias dominantes e, além disso, com o selo da cultura familiar dominante. Isto tudo gera em nós o conformismo cognitivo.

Referenciando mais uma vez Paulo Freire, que coloca em suas falas e escritos que a memória destes homens e mulheres nos traz histórias de vida que não se dão nos bancos escolares, mas em múltiplos espaços, múltiplos tempos e este convívio humano no espaço escolar pode de deve ser o grande possibilitador na construção do conhecimento como uma prática social.

Sugere-se que a construção do conhecimento com estes homens e mulheres deve garantir o diálogo da história destes e destas, construindo significados em suas vidas. Reconstruir na memória sua história de vida, seus sonhos, seus desejos, ansiedades, possibilidades, dificuldades, para que juntos compreendam a vida de cada um, aprofundem, reafirmem e analisem a sociedade em que vivem. Reconstruir suas próprias vozes para construir um projeto político e social que tenha significado para estes homens e mulheres.

Significado este que viabilize uma ação humana do indivíduo, do coletivo e da comunidade a transformação social.

Alfabetizar não significa somente ler, escrever e contar, “*Significa, também, compreender os detalhes da vida quotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social*”. (Freire & Macedo. 1990. p.16), isto representa muito mais que simplesmente seguir uma grade curricular fragmentada, linear e descontextualizada.

Desta forma, sugere-se que o processo de construção do conhecimento em todos os níveis é muito mais que o repasse de conteúdos com seus horários rígidos e disciplinares pré-determinados. Estes homens e mulheres adultos vivem situações de controle em suas vidas, na fábrica, na sua casa e também na escola. Seu tempo já é capitalizado e estão – estamos – a todo o momento, sujeitos a um controle.

Urge olhar estes homens e mulheres não com o olhar permanente de controle e vigilância, mas um olhar que procura conhecer seus mundos, suas subjetividades, sua compreensão da realidade a qual vivem e sobrevivem.

Os conhecimentos construídos com estes homens e mulheres necessitam antes de qualquer ação pedagógica ser descoberto, desnudado nos próprios sujeitos. O conhecimento não deveria ser uma produção isolada de significados, mas vir “recheado” de representações e interesses destes e destas, de suas memórias, suas relações sociais, seus valores, sua cultura. Ele não é isolado, estanque, linear, é um todo permeando a vida e a memória destes homens e mulheres.

Sugere pensarmos o conhecimento destas pessoas Jovens a Adultas, que vivem o dia-a-dia com problemas e dificuldades, ao mesmo tempo com tanta sabedoria, não como um tempo de fábrica que produz em série. Eles e elas não vêm à escola para aprender a apertar parafusos, ou para produzir em menos tempo, o maior número possível de textos. Vem para conhecer o que para eles é desconhecido, para conhecer os detalhes do mundo, da sociedade, conhecer a si próprios e conviver conhecendo o outro, “sentir-se mais gente”. Este querer conhecer não se resume somente a pessoas da classe baixa, mas também a todos e todas as pessoas de qualquer classe, de qualquer nível social e econômico. Todos e todas no ambiente escolar buscam a possibilidade de conhecer as diversas linguagens, os diversos discursos, as múltiplas visões de mundo.

Reportemo-nos para 1997, onde a nova LDB e o FNDE excluem a EJA de sua obrigatoriedade e inclusive a educação de zero a seis anos. Garante Ensino Fundamental, somente para crianças e jovens na faixa etária de sete a quatorze anos (ensino fundamental

regular), deixando a EJA e Educação Infantil sob responsabilidade dos municípios. Lavam-se as mãos como fez Pilatos. O discurso tão propagado resume-se ao da exclusão. Exclusão esta que caminha com a história da EJA desde a década de 30, com a lógica da alfabetização funcional que depois em 1960, organizações internacionais como UNESCO e PNUD, reforçam esta lógica com o Programa Mundial Experimental de Alfabetização.

Segundo Haddad (1997) de 1949 na Primeira Conferência de Educação de Adultos, em Elsiene (Dinamarca) até a quinta Conferência em 1997 em Hamburgo (Alemanha), houve uma mudança significativa de reconhecimento da Sociedade Mundial da importância para o fortalecimento da cidadania o acesso da pessoa adulta aos conhecimentos historicamente acumulados.

Hoje, parece-nos que avançamos em vários aspectos, mas esquecemos de nos comprometer uns com os outros como seres humanos de culturas e valores diferentes e/ou semelhantes em vários aspectos.

A construção do conhecimento dentro deste novo olhar deveria partir das próprias experiências destes homens e mulheres, de suas histórias de vida, sua memória, sua cultura, seu meio, mas também se apropriar do código e da cultura dominante.

A consciência sendo gerada na prática social a qual estamos inseridos mostramos como pensamos e agimos sobre o mundo. Importa-nos reconhecer neste mundo, nesta prática social o olhar subjetivo que compreende este mundo. Nesta visão de compreender o olhar, a representação do outro, percebemos que não existe o analfabeto cultural e nem o oral.

A construção do conhecimento visto como expressão cultural é um processo educativo de emoções, de diferentes culturas, de diferentes valores, de diálogo, de troca, de vidas.

Percebe-se que neste sentido a escola não poderia ser um mundo à parte, fechado, sob o controle de alguns. “Um mundo separado da vida, de ritos imutáveis, de silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um já estão predeterminados”. (Guimarães. S/D. p.48). Esses homens e mulheres que tem muitas histórias para contar, já vivem no espaço de trabalho com este controle disciplinador de seus corpos. Eles e elas buscam espaços de poesia, de música, de estética, de socialização, de vida, de outras linguagens, de outras formas de ver o mundo. Buscam espaços que legitimem sua linguagem, seus desejos, seus sonhos e que muitas vezes são espaços de discursos vazios. Espaços estes para ampliar e não reduzir as análises simplistas de textos, livros, filmes e outras mercadorias.

O espaço de diálogo, de troca, de socialização a partir da individualidade e coletividade de cada um seria uma das principais ações da escola, buscando produção de significados numa relação dialética entre as suas subjetividades e o mundo objetivo.

Sugere-se se pautar no diálogo para possibilitar a construção de um espaço de direito e de formação humana, reconstruindo o respeito e garantindo o direito a uma educação pública de qualidade.

Obviamente, sabemos que temos que buscar elementos que façam com que a escola seja um ambiente importante e significativo enquanto formação humana para estes homens e mulheres que buscam os bancos escolares e não apenas ou somente uma necessidade de mercado ou partido político para de elevar na opinião pública.

A concepção de educação refletida e pautada nos autores citados ao longo deste texto sugere-nos que a educação não é mais o trampolim para o emprego, vivemos hoje numa sociedade de desemprego mesmo para os mais escolarizados e a exigência de mais escolaridade para empregos cada vez mais desqualificados. Sugere-nos ainda que não podemos mais pensar numa educação para estes homens e mulheres como uma peneira de quem estará “apto” ou não para a empregabilidade. Isto requer um trabalho permanente com a memória e identidade destas pessoas, bem como, com seus corpos já tão marginalizados pelo cansaço, pelo desgaste e pela exploração.

REAFIRMANDO REFLEXÕES

Sabemos que algumas pessoas têm se utilizado da escrita para dominar, doutrinar, adestrar e sabemos que estes objetivos persistem no mundo atual de uma forma muitas vezes sutil, outras vezes escachada e outras vezes ainda veladas e enfeitadas de poesia e sonhos.

Queremos acreditar que estas mãos e corpos sofridos possam um dia escrever a vida não somente como uma forma de transformar-se em dominador, ou simplesmente para falar sobre si, suas doenças, suas dores, mas sobre o mundo que convive no meio de muitas relações de poder que não é só a escrita e que possam conviver e sobreviver com clareza de que navegar é preciso.

Somos corpos dóceis algumas vezes e outras, corpos condenados (sutilmente) como Foucault já nos mostrou em outras leituras, mas somos corpos que pensam, vibram, agem, riem, sofrem, choram e acima de tudo somos seres pensantes e como tal com a habilidade de escrever, falar, gritar, gesticular cada sentir dando respostas ou simplesmente calando tornando este calar também uma resposta.

Nasci em Itajaí, no dia 07.08.77. Tenho 22 anos. Gosto muito de aprender coisas novas e boas.

Tenho uma filha que se chama Luana e um bom marido que me ajuda muito e me dá a maior força nos estudos. Quando pequena, perdi meus pais e não pude continuar estudando. Tive que trabalhar na casa dos outros e fui muito maltratada. Agora sou feliz, casei com um homem que me ama e cuida de mim.

Moro nove anos em Blumenau e amo muito essa cidade. Acho uma cidade linda e maravilhosa. (F.T.S. 22 anos)

Aqui mostramos um exemplo de história de vida que relembra momentos saudosos e muitas vezes dolorosos da vida.

Esta é a escrita com a qual convivemos diariamente e é com elas que conhecemos aqueles com os quais trabalhamos. Estas escritas nos mostram um pouco de quem são estes sujeitos enquanto que para eles a escrita de sua vida relembra um passado distante e muitas vezes saudoso. Estes homens e mulheres Jovens e Adultos se utilizam da escrita, do conhecimento para captar o vivido, reunir o que pensam, escrever e dizer que representações e significados percebem o mundo.

As reflexões aqui pontuadas mostram a construção do conhecimento a partir dos sonhos, anseios, desejos, necessidades destes homens e mulheres que não é nada menos que a constituição de si, para então construir o conhecimento.

O escrever torna-se um ato cuidadoso para estes sujeitos que não se apropriaram desta habilidade. Cuidadoso não no sentido do texto, ou seja, de colocar no papel sua alma, seus pensamentos impuros, mas no sentido de acertar as palavras e suas incógnitas. Fica sempre no ar o que pensa na verdade estes sujeitos, pois buscam palavras bonitas para apresentar aos leitores.

Refere-se ainda a construção do conhecimento escolarizado utilizado como inibidor da conduta humana.

O Brasil sempre instituindo Programas de “erradicar” o analfabetismo como se esta deficiência fosse uma doença. Programas estes, instituídos com o objetivo de acabar com a doença do analfabetismo, principalmente dos Jovens e Adultos, onde fica clara a visão de que a liberdade só existirá para quem tiver o conhecimento e cultura, objetivos só alcançados pela educação que é o único caminho da liberdade.

A base na educação era a aquisição de conhecimentos científicos. O analfabeto passa a ser a marca da inaptidão para o Progresso. Este novo personagem visto como improdutivo, doente, canceroso, toma lugar do almejado cívico do analfabeto. Buscam medidas para erradicar o analfabetismo sempre tendo como foco a educação cívica que garantisse a qualidade do voto. Ficam explícitas em toda a história da educação no Brasil, citadas no texto,

os princípios ideológicos de um nacionalismo por parte dos intelectuais brasileiros iluministas e liberais.

Atualmente vive-se esta realidade quando no imaginário de muitas pessoas estes homens e mulheres analfabetos, quanto ao conhecimento escolarizado, não têm cultura, precisam aprender a serem cultos, como se este sujeito que já tem construído seus valores, suas crenças, suas culturas na oralidade (primeira forma de expressão mundial e permanente na raça humana), fosse uma grande folha em branco no mundo dos letrados. Ou seja, deixa claro que a escola deveria definir os papéis sociais de uma elite condutora e de um povo produtivo.

Portanto, a intencionalidade dos Programas e Projetos para Adultos analfabetos ao longo da história é a de adequar o Brasil à emergente industrialização.

Os autores citados e mencionados sugerem-nos que estes homens e mulheres são fruto de uma sociedade que prega a unidade, a partir do discurso da fragmentação. Incorpora no sujeito uma educação para todos e toas, mas que na verdade só é possível se todos e todas se enquadrarem nas regras e normas já definidas por alguns/as iluminados em detrimento de outros.

As subjetividades daqueles envolvidos no processo não fazem parte das decisões, mudanças, reorganizações, projetos, planejamentos de qualquer construcionismo seja na educação ou qualquer outro setor responsável pelas definições essenciais na sociedade ou grupos sociais.

Talvez não percebamos as múltiplas linguagens destes Jovens e Adultos e a escola insiste em “transmitir”o conhecimento/conteúdo como verdades, não discutindo os vários contextos nos quais estão impregnados de outras verdades que não são verdades e que qualquer novo olhar pode torna-se nova verdade.

O conhecimento está “encharcado” como dizia Paulo Freire de subjetividades, de vivências, experiências, olhares múltiplos e só quando visto desta maneira poderemos emergir num novo mundo de saberes, sempre tendo presente que a qualquer momento poderemos dar-lhes outro rumo, outro olhar, outro conceito e conseqüentemente outra vida.

Sugere-se ainda, de que é preciso despir-se do pronto e olhar este pronto como inacabado, infinito, cheio de interrogações e limites. Ainda olhar o outro, o mundo, a natureza, as coisas com vários olhares, percebendo seus vários significados e significantes e utilizar-se dos conhecimentos na medida em que forem significativos. Buscar construir o direito de pegar e largar quando não nos for mais necessário naquele momento ou até mesmo nunca utilizá-lo. Amar o outro, tal qual ele é e respeitá-lo dando-lhe o direito de ter direitos e

sendo eternamente um tudo e um nada, um pequeno e um grande, um pouco e um muito, ou seja, um homem ou mulher sempre à busca de si e do outro.

REFERENCIAIS

AQUINO, Júlio. G. *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. Summus Editorial. São Paulo: 1998.

CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. São Paulo. Papyrus, 1993.

GUIMARÃES, Áurea. M. *Vigilância Punição e Depredação Escolar*. Papyrus. 2ª Edição. S/D.

MACEDO, Donald & Freire, Paulo. *Alfabetização: Leitura do Mundo Leitura da Palavra*. Editora Paz e Terra. 2ª Reimpressão. 1990.

PAIVA, Jane. A Mão na Massa. In: *Programa Um Salto Para o Futuro*. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro; Fundação Roquette Pinto. 1997.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. Educação no Brasil Ontem e Hoje. In: *História da Educação no Brasil*. Fundação Educar, p.01-06. 1985.

Recebido: Agosto/2003
Aprovado: Maio/2008