



29(2):201-217
jul/dez 2004

APRENDIZAGENS COM ADULTOS RECICLADORES

Nilton Bueno Fischer

RESUMO – *Aprendizagens com adultos recicladores.* Neste artigo desenvolvo argumentos que procuram afirmar a indispensável parceria com autores filiados ao campo da antropologia e sociologia, na compreensão de como “práticas sociais de escolarização” de jovens e adultos precisam de categorias de análise oriundas dessas duas áreas. Ao tomar duas experiências dentro de um projeto de escolarização na periferia de Porto Alegre, junto aos homens e mulheres recicladores do lixo urbano, proponho a superação de reducionismos classificatórios, tanto na idealização como na manipulação dos conhecimentos produzidos por esses trabalhadores. Nas conclusões, enfatizo a importância da escuta qualificada desses sujeitos, para oportunizar situações de “ensino-aprendizagem” relacionais (entre sujeitos e entorno social), bem como para a construção de ferramentas de análise aos educadores presentes nesses espaços.

Palavras-chave: *educação popular, educação de adultos, educação periferias urbanas, formação professores.*

ABSTRACT – *Learnings with adult recyclers.* In this paper, I develop some reasons that try to affirm the strength of a partnership with authors that belong the anthropological and sociological fields, regarding the comprehension in how “schooling social praxis” of young and adult people need analytical categories from both fields. Using two experiences from a schooling project in poor neighborhoods from the city of Porto Alegre, regarding men and women who work as urban garbage recyclers, I propose the overcoming of classificatory limitations, not only in the idealization but also in the manipulation of the knowledge produced by these workers. In the conclusion, I emphasize the importance of listening to these people in order to offer teaching-learning situations in a relational form between the people and their social environment, collaborating in the construction of analytical tools for the educators that work in these places.

Keywords: *popular education, adult education, education in urban peripheral areas, teacher education.*

Introdução

Neste artigo procuro destacar a relevância dos “achados” que professores e pesquisadores relatam em suas práticas educativas junto aos alunos, adultos, na sua maioria mulheres, de um projeto de escolarização junto a uma Unidade de Reciclagem situada na periferia de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Nossa argumentação se apóia fundamentalmente numa das produções mais recentes do sociólogo José de Souza Martins¹, na qual encontro elementos reflexivos que ajudam muito na compreensão de alguns registros que realizo e aprendo através do trabalho de campo na pesquisa nesse ‘entorno social’ e também pelos depoimentos de professores que atuam no projeto de escolarização². A razão que fundamenta este apoio, numa análise de matriz sociológica, para ‘dentro’ do campo da educação, está localizada na combinação de um conjunto de indicadores sinalizadores que são de uma necessária problematização em torno da Educação de Jovens e Adultos. Destaco, entre eles, a apropriação de teorias de aprendizagem para esse nível de ensino; as sólidas pesquisas feitas por especialistas da área; a implementação de políticas públicas sob perspectivas mais críticas e prioritárias em estruturação nos sistemas de ensino (especialmente municipais). Entretanto, tais iniciativas também convivem com o esgotamento de um “modelo”, o qual, de uma certa forma enfatizava, tanto na formulação dessas ações institucionais como na “sala de aula, a exclusividade de uma abordagem que se poderia expressar por ”de tomada de consciência” dos adultos, nesses projetos, como meta a ser atingida somente dentro do plano político e a partir de “uma ação sobre”, e não “com” os conhecimentos das classes subalternas.

Tomando este ponto de partida, me aproprio de algumas situações concretas retiradas dessa prática social, para argumentar que se torna necessária uma nova atitude por parte dos educadores e dos formuladores dessas políticas, no sentido de aumentar e qualificar os registros de tais situações, para que se compreendam melhor os significados presentes nas falas, nos “escritos” e nos argumentos dos adultos. Objetivo também estimular que os educadores compreendam o ‘entorno’ dessas pessoas, como subsídios para superar formulações de “fora” para dentro (ou de cima para baixo), que possam representar visões deterministas ou mesmo idealistas a respeito das classes populares das periferias urbanas. Espero ainda reafirmar a importância de uma pedagogia relacional entre educadores, professores e alunos, cuja contribuição está na relevância do conhecimento de cada área que compõe a estrutura do currículo desenvolvido nas práticas de escolarização desses adultos. Enfatizo a contribuição dos estudos de Martins, especialmente em suas abordagens teórico-metodológicas, nas quais há uma superação dos reducionismos a respeito das classes populares, tanto por sua idealização ingênua como por suas limitações, propondo uma perspectiva mais “objetiva”, processual e relacional.

As aproximações com o tema pelas mãos da Sociologia

Os encontros de saberes, entre professores e seus alunos, adultos, a maioria mulheres que trabalham na reciclagem do lixo urbano – numa associação ainda em seus primeiros passos de sua “formatação” como instância alternativa ao processo produtivo consolidado do setor privado, conhecida como “economia popular e solidária” – trazem um componente mais amplo e revelador das diferenças entre os ritmos que configuram a contemporaneidade na sociedade brasileira. Neste momento, é indispensável que os estudos de EJA tenham em mente a história da educação popular no Brasil, desde o final dos anos 50. Através dessa reconstrução, pode-se melhor compreender a busca de um apoio reflexivo, mais detalhado neste texto como fonte para compreender a prática social de professores voluntários, num projeto de escolarização de adultos na periferia de Porto Alegre.

No seu livro, *A sociabilidade do homem simples*, Martins³ nos adverte, objetivamente, sobre os riscos que se corre quando realizamos análises, apresadas e conclusivas, enaltecidas ou não, a respeito de situações vividas, cotidianas, em qualquer “entorno social”. Não se trata de uma prescrição, algo que se “intertida” *a priori*. Esse sociólogo paulista sinaliza que seus estudos, a partir dessas situações, estão relacionados com uma historicidade, conectados aos processos sociais. Para educadores envolvidos em projetos de educação popular, especialmente aqueles de escolarização de jovens e adultos e relacionados, de alguma maneira, com políticas públicas na área da educação, há uma compreensão limitada da imensa e complexa quantidade de registros sobre as “interações” dos alunos com o mundo da cultura, dos professores, do conhecimento.

Uma das mais clássicas formas se expressar “como” isso ocorre, a partir da fala dos alunos, homens e mulheres, particularmente daqueles que estudam à noite, se faz tomando depoimentos dos professores de EJA, quando estes relatam as “emoções” dos alunos, ao conseguirem relacionar aqueles símbolos, aquelas formas, aquelas letras, com um sentido, com novas descobertas sobre o universo letrado, antes desconhecido. Essas falas contemplam desde uma frase que se torna auto-explicável, como “o agora entendi”, até o bilhete que o filho traz da escola, o cartaz e a propaganda na rua ou ainda o destino do ônibus que deseja seguir. Inúmeras expressões dessas descobertas, além de serem elencadas dentro de um quadro interpretativo, a partir de sólidos autores no campo das teorias de aprendizagem, também revelam possíveis formas de expressar “uma tomada de consciência”.

Talvez não tenhamos tido a oportunidade de realizar mais estudos longitudinais, com esses alunos, para tentar acompanhar como tais “momentos”, ou “acontecimentos” revelariam uma efetiva “apreensão” dos conceitos, categorias, aprendizados, que ocorreram e se manifestaram na sala de aula, no momento interativo com os educadores.

Relacionando com os tempos históricos poderíamos tentar compreender como alguns filtros foram sendo utilizados, por parte dos educadores e mesmo dos formuladores de políticas públicas (muito no plano municipal) e até entre os pesquisadores da área de EJA: a herança do ideário de Paulo Freire foi quase que aplicada de forma “direta” nas mais diversas situações onde a educação de jovens e adultos estava presente, a partir dos anos 60 e, muito em especial, durante o período do regime militar. Predominavam os exemplos “de tomada de consciência”. Numa combinada relação com as ações das pastorais, das comunidades eclesiais de base e outras iniciativas de ação política de resistência aos ditames do poder autoritário militar, foram sendo privilegiadas as manifestações da cultura popular que estivessem revelando algo de ordem crítica, de revolta e antagonismo com o poder dominante.

Temas geradores, palavras geradoras, e outras nomenclaturas foram desfilando nesse ideário. Os focos na estrutura, na luta binária de “a contra b” foram retirando dos pequenos acontecimentos um sentido, um significado, uma “utilidade” para a grande mudança política e social que “se desejava”. Ao longo do período, entre 1960 e 2000, ocorreram iniciativas dentro do campo da educação de adultos, combinando desde sua gênese, nos grupos informais de educação e alfabetização, passando pela dura experiência do período ditatorial até sua superação por meio da consolidação da abertura democrática e as eleições de dirigentes do “estado” dos mais variados espectros das forças políticas do País. Numa espécie de “balanço”, à luz dos envolvidos com projetos de intervenção junto às classes populares, Brandão é muito enfático ao compreender como esse processo pode ser limitador, ao não desvelar a riqueza e as contradições que compõem as culturas das classes populares. Numa perspectiva temporal, avaliando três décadas da educação popular no Brasil, diz esse autor:

(...) desde o tempo do surgimento dos movimentos de cultura popular até anos recentes, as classificações de tipos e categorias de culturas eram estabelecidas sobre certos pares de opostos muito rudimentares: erudito versus popular; dominante versus dominado; alienado versus libertado; urbano versus rural. Nos meios mais militantes, uma proclamada unicidade de destinos – a libertação autoconstruída do povo e da construção popular de um outro modelo de estrutura social – impunha uma opacidade teórica e empírica da maneira como em qualquer sociedade diferentes modelos de cultura surgem, comunicam-se, interinfluenciam-se e transformam-se. O resultado mais visível de tudo isto era uma dissolução uniformizadora da diversidade das culturas (p. 153).

Essa citação do Brandão merece ser compreendida o mais possível que pudermos, pois ela oferece, no mínimo, dois ensinamentos. O primeiro está relacionado com autor, pesquisador e estudioso da cultura popular que ele é, e ênfase que revela do vivido pelas pessoas em seus cotidianos e que tem tido a generosa aproximação com a educação popular, em suas mais diversas formas de inserção. Incluímos nisso desde as mais informais manifestações possíveis

até a nas suas formas institucionalizadas, como são os projetos de educação propostos em administrações populares, em várias regiões do País. O segundo ensinamento se refere a como o seu ato reflexivo se produz a partir de um debruçar-se sobre os tempos históricos onde Brandão capturava a informação como pesquisador dessa área. Nessa dupla combinação, ele retoma sua formação como antropólogo, como estudioso da cultura popular, no Brasil, ao longo desses últimos cinquenta anos.

Pela combinação de argumentos – de um lado, Martins, e de outro, Brandão –, é que tento me apoiar naquilo que podemos aprender: não se está opondo cotidiano e história. Como diz muito bem Martins (2000 p. 153):

(...) “[não estamos]... optando pelo imediato e pelo fenomênico, isto é, pelo aparente e superficial”. O que desejo trazer para nosso campo é essa forma de questionar aquilo que é manifesto, tomado como somente “fenomênico” e dele já retirar uma ilação com algo reflexivo, crítico e com “juízo”. Num segundo momento quero trazer para discussão é estimular a possibilidade em nos colocarmos mais disponíveis para entendermos que o ‘manifesto’ pode estar compondo uma parte de um todo que nós bloqueamos em nossas análises (melhorar, e bastante).

Em nossas práticas de educadores populares, temos um predicado que nos afeta fortemente: ao estarmos em “com – vivências” com as classes populares, também estamos aprendendo a fazer dessa prática um ensinamento de ordem “metodológica”. Amplio um pouco o entendimento disso. A metodologia tem sido traduzida, nas práticas de escolarização, como parte componente das formas de ensinar, o “como ensinamos” em nossas classes de EJA. Gostaria de aproximar essa noção com aquela de método de investigação, como parte de um projeto de pesquisa clássico, de nosso *metier* de pesquisadores.

De forma resumida ousaria classificar os períodos desde os anos 60, na área de educação de jovens e adultos⁴, em três grandes categorias: a) associação entre educação e desenvolvimento “nacional”; b) associação entre educação popular e ‘resistência’ e c) associação entre educação popular e “institucionalidade”.

Nessa cronologia, estou enfatizando a perspectiva de quem atuava como educador e, por meio do ideário freireano, buscava relacionar as atividades de EJA, conectar as ações e as aprendizagens como uma espécie de “ligação direta” entre o manifesto pelo aluno em sala de aula e essa perspectiva macro. Isso não impede que também fossem levadas em consideração as manifestações de ordem emocional, de “deslumbramento” com a conquista da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda baseado em Martins, estou propondo que esse referencial “de fundo” tenha subsídios também de ordem teórica, que teria reflexos na forma de pesquisar as ‘temáticas geradoras’. Não estou propondo uma “virada de mesa”

ou algo que não leve em consideração a imensa quantidade e riqueza de análises a respeito dessa prática. Aprendizagens com adultos recicladores!

Uma reflexão que considero indispensável e, ao mesmo tempo, pouco presente no campo da pedagogia, refere-se ao nosso “pronto atendimento” que as situações de sala de aula (especialmente) nos desafiam, cotidianamente. Talvez por pertencermos a uma área que agrega componentes de várias outras áreas do conhecimento e por nosso ‘objeto’ demandar essa prática presencial e mediadora, encontramos na didática uma modalidade que foi sendo reduzida ao “como fazer”. Nas instigantes situações que temos nas diferentes práticas de educação de jovens e adultos, ficamos quase devendo, para nós mesmos, um aprofundamento a respeito dos significados das trocas com nossos alunos.

Busco novamente as contribuições de Martins, para “conectar” essa situação com possíveis ajudas, por meio de considerações em torno de duas instâncias, ambas no campo teórico e que seriam elementos instituintes de nossa “formação permanente”. Destaco a categoria “cotidiano” e suas intransferíveis aproximações com uma abordagem relacional com a história. A outra, conseqüente desta, inclui a compreensão da importância da “atitude metodológica” frente ao observado, ao empírico, ao registro dos dados. Esse “movimento” entre aquilo que poderia ser episódico, isolado, fragmentado e até descartável aos olhos do professor/pesquisador, pode ter significados bem mais profundos e facilitadores, na compreensão daquilo que seria considerado como “errado”, limitador, senso comum ou mesmo “alienação”.

Nesse sentido, a contribuição de ordem teórico-metodológica se situa num plano ‘permanente’ na formação de professores de Jovens e Adultos, especialmente em projetos situados nas periferias urbanas. A expressão permanente não se vincula ao campo da obrigatoriedade mas sim na combinação dos tempos do professor-pesquisador e essa população, para além dos estatutos legais da escolarização e das certificações. Representa uma vivência intensa com os alunos nos mais diversos espaços de sua vida “vívida”, desde o território das famílias, no trabalho, no tempo livre, na rua, nos deslocamentos entre esses espaços.

Através do registro sistemático de falas, produção textual, gestualidade, silêncios e outras formas interativas com “os outros”, ao longo desses espaços, o professor-pesquisador terá elementos subsidiadores para a compreensão daquilo que é “manifesto” nos tempos específicos da escola. Surgem elementos contraditórios, ingênuos, autoritários, solidários, afetivos, excludentes que passam a compor o amálgama das inúmeras formas de interação desse adulto e que eram simplificarmente rotuladas ou de revolucionárias ou de ingênuas ou mesmo do “senso comum”.

Ensinamentos por meio dos alunos nos registros dos educadores

Quais razões me trazem para este campo de reflexões? Não há como negar a relevância social dos projetos que tratam da alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Na recente história do Brasil, são inúmeros os exemplos e situações concretas que demonstram como essas pessoas manifestam a alegria da descoberta, da possibilidade de poder compreender aqueles símbolos que tinham uma marca forte de interdição, de não pertença, de circulação nos espaços da cidade, etc. Também de parte dos educadores se encontram depoimentos, sejam individuais – na figura do professor com sua turma, seus alunos e sejam coletivos – na forma de políticas públicas e outras iniciativas que colocam recursos e energias para ‘reduzir’ esse déficit com um número maior e maior de pessoas.

Entretanto, mesmo com essas duas fontes de apoio, que digo serem “preliminares”, já não é possível reduzir-se o “manifesto”, por parte dos sujeitos com quem se interage em situações de aprendizagem, formais ou não, como sendo algo somente causal – por determinações externas; insuficiente –, por não apresentar pensamento crítico (ingenuidade), e transformando-se, assim, em garantia e legitimidade de ações “sobre” os sujeitos – adultos – que estão freqüentando os projetos de EJA.

Nos momentos de formação dos professores do projeto de escolarização junto a Unidade de Reciclagem Rubem Berta, sou um observador e um “escutante” atento aos relatos dos professores, e encontro nesses momentos verdadeiras preciosidades que tendem a revelar um tempo em que estamos vivendo, diferente dos períodos anteriores, desde os anos 60. Nesse papel é que me sirvo das contribuições de Martins e de Brandão, para a construção do meu argumento neste texto: a Sociologia e Antropologia ajudam a desatar as amarras com o imediatismo pedagógico da aprendizagem ‘em si’ de parte dos alunos, e cooperam nas conexões com abordagens teóricas que vinculam os conhecimentos das classes populares em suas diversas inserções com o mundo da materialidade do mundo do trabalho, das relações de poder e também com as intrincadas “vidas cotidianas” desses sujeitos, para além das determinações externas e estruturais (sobre eles).

Nas práticas que ocorrem junto aos homens e mulheres, das classes de alfabetização e pós-alfabetização, na Unidade de Reciclagem Rubem Berta, tivemos situações que mostram os limites dessa pressa, especialmente de parte dos educadores que deseja(va)m expressar “mudanças” nos adultos e jovens? Esta pressa no ‘julgar’ o conhecimento de outro já recebeu alerta advinda das teorias de aprendizagem. A partir de Fernando Becker⁵, me apóio na indispensável contribuição de Piaget e, também, nas suas relações com um educador visceralmente reconhecido, na área da Educação Popular, como o Paulo Freire. A passagem

pode ser um pouco extensa, mas ela se justifica pela relevância da combinação entre esses dois clássicos pensadores.

Compreende-se, pois, que o erro é resultante de uma contingência histórica radical. Não há processo de conhecimento sem erro. Nem o do conhecimento científico que, para cada acerto, acumula milhares de erros. O erro é parte constitutiva da gênese e do desenvolvimento cognitivo. Tentar impedir, de todas as formas, que o aluno erre equivale a obstruir o processo das sucessivas gêneses cognitivas. É o mesmo que impedir que o aluno construa os instrumentos indispensáveis ao seu pensar.

Freire (1997) fala da “consciência do inacabamento” (p. 55). “A educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (1979b, p. 81). No fato de ser o homem inacabado, e de ter consciência deste inacabamento, encontra-se a própria origem da educação como fenômeno especificamente humano. “Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (1997 p. 55). A consciência da incompletude, tanto do sujeito quanto do meio, perpassa a obra de Freire; essa consciência encontra-se nos próprios fundamentos da postura construtivista. Se tudo está pronto, no sujeito ou no meio, a consciência do inacabamento é um absurdo. Essa interpretação de seu corpo como falta, incompletude, inacabamento, é precisamente o que move o sujeito a construir algo que permite que ele supere essa situação. Daí os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que os animais desconhecem. (Becker, p. 55, 1997).

Assim, aquilo que é manifesto, num primeiro momento, pode ter muitos mais elementos de compreensão do mundo, de parte do sujeito (aluno), do que se pode imaginar. Mas não se pode esquecer que essa “incompreensão” de parte do educador não se restringe tão somente aos registros captados junto aos alunos. Há algo muito mais grave, e que se relaciona com as atitudes e ações que envolvem “classificações e julgamentos”, feitas a respeito dos significados dessas manifestações, a partir de uma prática estreita, por parte dos agentes de mediação, e que tem o efeito de impugnar (nas palavras de Martins, 1989) aquilo que estaria fora do entendido como “politicamente consciente ou de teor revolucionário”. As duas situações apresentadas a seguir servem como “tipos ideais” de como as práticas em sala de aula, junto às classes populares, podem servir para oportunizar condições de produção de conhecimento como sinal de curiosidade, de autonomia, de relações e, por outro lado, também podem servir como indicadores de manipulação, instrumentalização, controle sobre as classes populares.

Algumas situações, muitos aprendizados: o cenário

A Associação Ecológica de Reciclagem Rubem Berta existe desde o início de 1993 a partir de uma ação governamental do município de Porto Alegre, como parte de um projeto maior de reassentamentos urbanos fora das áreas de risco, combinando moradia e geração de renda. A população que “sobrevivia” junto ao muro que separava a Avenida Sertório da área do Aeroporto Salgado Filho, catando lixo na rua e das empresas da região foi transferida para esse local na zona norte da cidade, perto do Conjunto Habitacional Rubem Berta. As benfeitorias na região se constituíam de moradias – eram pequenas construções que serviriam para futuras ampliações e com alguns serviços ainda precários, na forma de creche e escola municipal, ambas em processos iniciais de licitação e construção. Foi a presença das CEBs (Comunidade Eclesiais de Base), a partir da decisiva, competente e carismática ação do Irmão Marista, Irmão Antonio Cechin, que o projeto começou a se tornar mais efetivo, especialmente pela construção do Galpão de Reciclagem e da Capela, que servia também para reuniões do pessoal da reciclagem, além dos ritos da Igreja Católica.

No seu início, a assessoria junto ao pessoal da Associação estava mais na clássica forma da educação popular, com ajudas nos aspectos da organização das pessoas e na obtenção de recursos para a aquisição de máquinas e equipamentos, necessários para a reciclagem da matéria prima que vinha da Coleta Seletiva organizada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nesse cenário é que desenvolvo meus projetos de pesquisa, na busca de subsídios ao campo da educação popular, combinando o “ato presencial” de cooperação nas atividades cotidianas da “sobrevivência” das pessoas da Associação e o ato da investigação que busca elementos e indicadores para a compreensão desse entorno social, que combina educação, economia popular, meio-ambiente e políticas públicas, através da fala dos sujeitos trabalhadores, homens e mulheres em ação de reciclagem daquilo que é descartado pelas unidades familiares em seu consumo cotidiano.

A escolarização, embora já iniciada pelo MOVA⁶ como alfabetização dos adultos trabalhadores dessa Unidade de Reciclagem, se consolida por meio de uma solidária ação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através de uma demanda da diretoria da própria Associação dos Recicladores quando da realização do Projeto Escola de Verão, coordenado pela professora Jaqueline Moll.

A seguir, apresentamos duas situações retiradas dessa “presença” de professores voluntários, titulados ou não, alunos da UFRGS, convidados a colaborar no Projeto de Escolarização e que faziam parte dos encontros de formação realizados na universidade, como processo de contínuo aperfeiçoamento a partir da reflexão sobre a prática. São situações retiradas de nossa observação, tanto em sala de aula como a partir dos relatos nos encontros semanais feitos por esses professores.

Situação A

O professor Tiago⁷, de física e biologia, interroga, como parte de seu plano de aula, a respeito do que é vida e sobre a origem do homem e dos seres vivos. Eis as duas perguntas formuladas pelo professor e as respectivas respostas de cada um de seus alunos e alunas⁸.

1 – “Com base nos seus conhecimentos o que você entende por vida?”.

As respostas foram as seguintes:

Seu Marcos: *Eu entendo por Vida a partir de quando eu comecei a compreender, e ter conhecimento das coisas. A Vida nos ensina a conhecer as outras pessoas e ter respeito pelas mesmas.*

Dona Amélia: *Vida é tudo o que existe no planeta que nós mesmo acabamos por destruí-la.*

Dona Nara: *Vida é uma base para se viver pois temos vários tempo para curtir pois nós vivemos como Deus quer, se criamos amamos se casamos e temos filho ou seja Nós fazemos gerações em gerações.*

Dona Arlete: *A Vida é uma droga. Ela é uma alegria. Tem hora difícil.*

Dona Tânia: *Para mim a Vida é tudo. mas Para isso Devemos ter paz um trabalho, ser amigo, nas Horas boas e nas Hora de dificuldades, e devemos agradecer a Deus Por tudo.*

Como você acha que se deu a origem da vida e dos seres vivos no planeta?

Seu Marcos: *O ser humano com característica parecidas com as nossas, surgiu a mais de 100 Milenios atrás chamou-se Homo Sapiens. (o Homem que sabia). Após surge o Homo sapiens Moderno – Espécie da Qual nós fazemos parte. * Esse poderemos comparar a História Humana com 1 ano?*

Dona Amélia: *Foi com a esplozão do Big Bem que com o calor e fumaça foi transformada em nuvens e acabou em um deluvio (portanto água) que começou a existir micros organismo que se transformou em vida.*

Dona Nara: *Acredito que Deus criou o homem e depois fez a mulher como nos sabemos, depois o homem deu a origem a seus filhos e eles deram origem a seus anteriores pois passado 1º filhos, netos, bisnetos e assim por diante acredito eu que seja assim.*

Dona Arlete: *Deus deu a vida a todos seres vivos e das pessoas também.*

Dona Tânia: *Tudo o que tem é o que Existe foi criado Por Deus. Sabemos que o Homem Faz muitas coisas só que com a ajuda Do Nosso Pai maior, Devemos Procurar conservar tudo o que é Bom pois persisamos de tudo de bom que foi criado.*

O professor, sem nenhum prévio preparo, nem envio de material aos alunos de sua turma, ao fazer a sondagem de conhecimentos, deduz que as respostas representam um tema que está presente no cotidiano dessas pessoas, mas não se evidenciava por parte dos alunos e alunas, pois a eles não era feita nenhuma pergunta, nada de “provocação”, ou mesmo de uma desacomodação a respeito.

Situação B

O tradicional “grito do excluídos”, presente nas paradas e desfiles do dia da Pátria, no dia sete de setembro, tem os méritos de apresentar o contraponto ao que seria entendido como um momento ufanista, oficial e único, para representar a comemoração da data festiva, por parte de “todos os segmentos” da sociedade brasileira.

Nas aulas junto ao pessoal do RB, aconteceu a experiência do “fazer a cabeça”. A professora Marisa⁹ tenta impor um “sentido” para as falas dos alunos, a partir de um ventríloquo de palavras – que não eram deles e sim dos organizadores daquela manifestação pública. E ainda mais, com ousado risco, afirmou que essa metodologia era baseada em Paulo Freire, por meio dos “temas geradores”, dos complexos temáticos, da pesquisa socioantropológica.

Nos dias subsequentes ao desfile da Pátria, em sala de aula, os alunos estavam interagindo a respeito da experiência de terem participado nessa data comemorativa. Pergunta da professora: *Então, como foi o Dia dos Excluídos? Gostaram de terem ido ao desfile?* As respostas foram silêncios, num primeiro momento. Logo após, a resposta direta da Lenira¹⁰ foi a seguinte: *Não gostei. Não gostei nada.* Ato contínuo, a professora, um tanto surpresa com a resposta assim tão curta e seca, renovou a pergunta, agora com mais justificativas, com maiores detalhes sobre a importância do evento, da presença daqueles que estão classificados nessa categoria de excluídos, junto com as demais categorias, etc. Volta a mesma pergunta: *E então, como foi a experiência de terem ido na manifestação do Dia dos Excluídos?* Lenira novamente responde, mas agora com mais elementos e mudança de tom: *Sim, nós gostêmu. Sabe por quê? Nós se enfeitêmu, nós passiêmu, nós cantêmu, nós fumêmu e nós bebêmu!!!.*

Palavras não esperadas por parte de quem formulou a pergunta, que já tinha uma expectativa de resposta. As demais colegas de aula dissimuladamente riram, cochichos no ar, e o assunto ficou numa situação de “desconversa” sobre o ocorrido.

As duas situações nos fornecem elementos enriquecedores a respeito da fala da gente simples. As linguagens se sobrepuseram de forma irrefutável, quanto ao significado de quem emitiu sua opinião, tanto escrita como falada. Os métodos de “escuta” foram diferentes, é claro. As respostas foram inesperadas, pelos dois lados. Aos que poderiam esperar respostas sobre o “desconhecido”, sobre a origem da vida, em forma simplista, ou mesmo por desconhecimento, também se equivaleriam aos que desejavam as respostas na direção do engajamento, da luta, do “conflito”.

Nas reflexões de Becker (2002), os erros construtivos servem como elemento indispensável para o “agir” do professor, na sua busca da compreensão do que estava sendo formulado como expressão de um pensamento autônomo quanto à forma talvez incompleta de certas categorias, a respeito do abstrato campo das teorias da evolução humana e daquelas também abstratas palavras, sinalizadoras de um ato crítico e consciente a respeito da situação de injustiça, no campo social e econômico. Nas manifestações, genuínas, próprias, autônomas, presentes nas duas situações, é que se expressam as linguagens sinalizadoras de onde os educadores podem partir, não para a correção a partir de uma regra asséptica, universal, descolada das condições existenciais desses homens e mulheres, recicladores e recicladoras.

Os aprendizados que as respostas de homens e mulheres recicladores/as podem ser distribuídos em diferentes campos. Destaquei, em primeiro lugar, a relação com a contribuição de uma teoria de aprendizagem (Piaget). Os erros que poderiam estar sendo corrigidos nas formulações dos alunos, nas duas situações, revelariam a existência de uma absolutização da palavra dita, como sendo a compreensão dos alunos a respeito dos temas que lhes foram apresentados. O professor poderia corrigir tanto os equívocos nas formulações sobre a origem da vida como o teor do que seria uma leitura crítica a respeito da sociedade (grito dos excluídos). Por outro lado, seria de uma extraordinária formulação a compreensão dos conhecimentos presentes nas sábias respostas, também nas duas situações. De um lado, a dissimulação do “não gostei”, a respeito da “conscientização” esperada de parte dos agentes de mediação, em relação ao ato público de uma rebeldia planejada, bem como nas respostas sobre as teorias da evolução, combinando as matrizes popularizadas com as de ordem espiritual. Nos dois casos, os sujeitos tinham sim o que dizer, tinham sim a nomeação sobre os fatos e deles se instituem como sujeitos reflexivos e argumentativos. Das contribuições de Melucci, Martins e Brandão se pode ter uma melhor compreensão das palavras de Freire, em seu último livro a respeito da “pedagogia da autonomia”.

E o que fica disso tudo?

Pelas mãos das Ciências Sociais, apoiado em Martins e também em Brandão, percorri uma prática social na área da educação de adultos na periferia de Porto Alegre. Os educadores e os alunos adultos se corporificaram na condição de “mestres”, ensinando aos pesquisadores o quanto se aprende por meio de uma intensa inserção junto aos tempos vividos das classes populares. A pretensão deste artigo se articula com o seguinte: os tempos históricos da educação popular no Brasil têm muito a ensinar a todos envolvidos em projetos de EJA no Brasil de hoje. Além disso, é muito oportuna a “presença” de autores e abordagens de outros campos, especialmente das Ciências Sociais, para colaborar na formação dos educadores atuantes na área de EJA. Temos também uma sugestão neste texto, no sentido de propor que tais visitas ao campo das Ciências Sociais venham acompanhadas com teorias de aprendizagem, sem dicotomias ou falsas polarizações entre elas.

Há algo que inquieta a nossa área da educação, em especial aos que atuam em projetos EJA e que também tenham tido uma formação dentro do ideário de Paulo Freire. Não são poucos os exemplos de verdadeiros arroubos de retórica, no sentido de tornar pública a forma como alguns projetos deram certo nessa área, tendo como referência a “mudança” ou a transformação ou até mesmo a “revolução” ocorrida entre os adultos, especialmente os alunos, ao descobrirem o quanto são explorados e até como estão excluídos dos bens materiais da humanidade.

Enquanto se instalava e consolidava um processo político centralizador, autoritário e ditatorial em nosso País, desde 1964 até quase 1984, também ocorria um movimento contrário, de oposição e resistência, tanto pelas organizações partidárias, clandestinas ou não, por dentro das hierarquias da igreja, etc. Um dos processos mais eficazes foi aquele que ocorreu nas Comunidades Eclesiais de Base, pela forma “presencial” e contínua com que agentes pastorais, clérigos ou não, agiram e apoiaram as inúmeras demandas oriundas junto às classes populares. Ao mesmo tempo, por parte da academia, através de um conjunto de reflexões produzidas a partir do surgimento de teses, pesquisas e estudos sobre a periferia urbana, em sua grande maioria advinda do campo da antropologia e do centro do país, em especial a USP, como foram as teses de Carmem Cenira de Macedo, Alba Zaluar, Tereza Pires do Rio Caldeira, José Magnani, entre outros).

A maioria desses estudos foi feita nos meados de 84, período de declínio da ditadura e também de um enorme esforço da academia em querer contribuir para o processo de mudança. Mesmo com diferentes matrizes teóricas, é bom ressaltar que, no seu conjunto, essa produção vinha dentro da mesma linha de reflexões encontradas no clássico livro do Brandão, *Educação como Cultura* (1985) no qual é possível se encontrar depoimentos de “intelectuais” que atuaram na base, nos anos 60, e que produziram uma revisão de suas práticas junto às classes populares. Surgiam, assim, estudos que mostravam os limites do

binário e a complexidade, a ambigüidade das classes populares. Nessa linhagem está o pensamento de Martins, no seu texto “As classes subalternas na idade da razão”, onde ele desencadeia uma argumentação na qual conceitos e categorias mostravam seus limites e especialmente o reducionismo da explicação unicausal das mazelas da população brasileira (análise de classes).

O mesmo acontece com as abordagens teóricas simplificadoras. Os reducionismos e os automatismos das determinações começam a demonstrar o quanto se torna decisivo, ao sujeito, que este se anuncie, com a sua palavra, para se instituir como sujeito de conhecimento, sujeito de “trocas” com os outros como ensinante e aprendiz. Adaptando esta reflexão para o campo da argumentação de Melucci, ao estudar as “ações coletivas”, poderíamos compreender a importância desse sujeito, (adulto e aluno em projetos de educação escolar) como aquele que, pelo ato de nomear a sua palavra, como instância de “escolha”, isto é, discernimento para seguir seu próprio caminho. Isso não significa o relativismo de que todos os caminhos são permitidos ou válidos. Essa nomeação se faz pela presença de alternativas e de possibilidades entre as quais o sujeito indicará sua busca. Nas palavras desse autor:

Reconhecendo que o poder da informação é essencialmente o poder de nomear, pode-se agir para colocar em ato a grande redefinição do ‘direito da palavra’ do qual tem necessidade o nosso tempo (Melucci, 2001, p. 148).

De outra forma e complementarmente, Martins chama isso de forma direta, ao associar o ato de nomear com a assunção de seu destino, por parte de todos nós e, em especial, dos sujeitos das classes populares:

Ela [a História] não é simplesmente, nem principalmente, produto dos automatismos e do progresso técnico promovidos pelo desenvolvimento das forças produtivas. A criação social depende de que o homem se aproprie de seu destino, de algum modo, ainda que limitado, segundo as possibilidades do momento histórico (2000 p. 163).

Mais concretamente e partir da riqueza presente nos registros da empiria descrita neste texto, através dos dois casos, e reforçando a combinação com as contribuições dos autores usados, desde o campo da Epistemologia Genética e passando pela Sociologia e Antropologia, pode-se afirmar que as práticas sociais em torno da Educação de Jovens e Adultas cada vez mais precisam de parcerias interpretativas para compreender o quanto as classes populares, os “homens simples”, estão prenhos de conhecimentos inovadores, críticos, bonitos e fortemente encarnados em histórias pessoais, que não ficam à mercê da exclusiva construção determinação externa, nem material e muito menos de “palavras de ordem”.

Talvez uma das mais radicais formas de expressão disso possa ser encontrada na seguinte citação de Martins:

(...) Toda luta pela educação de boa qualidade, pela escolarização, pelo acesso ilimitado aos bens culturais, aos monumentos reais e simbólicos, é uma luta revolucionária e emancipadora. Todo corporativismo sindical no âmbito da escola, toda luta na escola reduzida ao tema do salário, toda recusa dos docentes em incrementar seu próprio acesso à cultura, toda picaretagem educacional, é fascista e reacionária: não emancipa nem liberta o homem, nem mesmo, obviamente, o professor, porque não educa o educador nem faz da educação o objetivo primeiro e fundamental do educador (2000 p. 163-164).

Esta citação radical de Martins se faz necessária como indicadora da intransferível tarefa para os educadores, especialmente aos que atuam em projetos de Educação de Jovens e Adultos: o educar demanda educar-se e isso requer um “preparo” no sentido daquilo que Freire nos sugere, de “nos encharcarmos” desse mundo vivido pelos nossos alunos como mecanismo de aprendizagem das complexidades presentes na vida desses adultos, em seus cotidianos, em seus sonhos e contradições. A sala de aula na qual o professor prescreve “não emancipa nem liberta o homem”; ela é parte de um interativo processo dos homens entre si nos mais variados “cenários” de suas inserções no mundo vivido. Considero que estamos em tempos de superar esses receituários prescritivos, que estiveram presentes em muitas experiências de educação de jovens e adultos nos últimos cinquenta anos em nosso país.

Notas

1. Refiro-me ao livro *A sociabilidade do homem simples*, em especial a reveladora entrevista publicada no último capítulo, intitulada “Por uma sociologia sensível” (Martins, 2000). Para este artigo, também me sirvo das contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, em especial o livro, no qual faz um balanço dos 30 anos da Educação Popular no Brasil (Brandão, 1995).
2. Já se completam mais de cinco anos em que a ‘escolarização’ dos adultos dessa associação sob as mais diversas combinações de parcerias, seja junto aos poderes público estadual e municipal e também com a UFRGS, por meio da sua Faculdade de Educação. Atualmente o projeto conta com generosas e competentes presenças de professores voluntários, graduados ou não, que dedicam parte de seu tempo em aulas, durante o horário de trabalho desses recicladores. Agradeço a todos esses “mestres”, por seus ensinamentos durante as semanais sessões de reflexão sobre essa prática, no grupo denominado “grupohklein”, em homenagem a uma recicladora, forte liderança popular, chamada Hilma Cardoso Klein, falecida em 2002.

3. No último capítulo do livro *A sociabilidade do homem simples*, na forma de entrevista, José de Souza Martins esclarece a diferença entre o que seria uma sociologia do episódico e uma abordagem ligada aos processos sociais.
4. Não estarei percorrendo o caminho analítico, tendo as grandes políticas públicas desses períodos, a saber: as diversas ‘campanhas’ de ‘erradicação do analfabetismo’. Desde Mobral, Fundação... Até Alfabetização Solidária e mesmo “Brasil Alfabetizado”.
5. Mesmo não sendo minha área, não é possível descartar as reflexões em torno do “erro construtivo” que tem origem no pensamento de Jean Piaget (Becker, 1998).
6. MOVA – Movimento de Alfabetização teve uma forte incidência em ações educativas a partir de Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em parcerias com organizações da sociedade civil, através de convênios que serviam para repasse de recursos para os professores indicados por essas mesmas instituições.
7. Tiago Torino Lermen, licenciado em Ciências Biológicas, titulado em 2003, com 26 anos, trabalha como professor voluntário no projeto de Escolarização na Unidade Reciclagem Rubem Berta desde julho de 2003. Seus assentamentos, datados deste ano de 2004, são preciosos para evidenciar a linguagem usada por seus alunos no episódio que relatamos neste texto bem como a riqueza de compreensão e interpretação de conceitos.
8. Os nomes dos alunos foram trocados para manter a fonte preservada e de quem não foram obtidas as autorizações para uso da informação, diferentemente do professor que aquiesceu ao solicitado. Foi mantida a grafia tal qual está nas folhas de aula dos respectivos alunos e alunas.
9. O nome é fictício. Trata-se de alguém, da área das Ciências Sociais, que atuou como voluntária no projeto e com dedicação reconhecida ao trabalho dentro de uma visão mais clássica daquelas iniciativas de interação junto às classes populares, enfatizando tentativas de colaborar na “tomada de consciência” desses segmentos frente às situações de injustiça, desigualdade social e política.
10. Idem, nome fictício. Os dados desta observação foram tomados do trabalho de pesquisa na sala de aula junto com dois bolsistas de Iniciação Científica

Referências Bibliográficas

- BECKER, Fernando. Revista *Educação em Debate* (Ano I, número 0, março de 1998) da Secretaria de Educação do Município de Mauá.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*: Cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no Chão da Noite*. Emancipação Política e Liberação nos Movimentos Sociais do Campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Movimentos Sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

Nilton Bueno Fischer é professor colaborador do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência:
Av. Osvaldo Aranha, 824/62 – Bom Fim.
90035-191 – Porto Alegre – RS
niltonbf@terra.com.br