

DOS CAMPOS DE AUSÊNCIA E DOS ESPAÇOS DE SILÊNCIO

*elementos para compreender o ensino
fundamental de jovens
e adultos no Brasil*

Jaqueline Moll¹

INTRODUÇÃO

A pesar do considerável avanço em termos da ampliação da oferta de vagas para o ensino de 1º grau nas últimas décadas no Brasil (Unesco, 1985), essa não foi acompanhada pela democratização e qualificação das condições de trabalho no interior da escola. O aumento da capacidade de atendimento não se refletiu em mudanças no trabalho pedagógico realizado, reiterando o fracasso produzido no combate à suposta *irracionalidade* dos grupos populares.

Freire (1991) aponta, inclusive, uma relação antagonica entre os pólos *quantidade* e *qualidade* no atendimento escolar na medida em que a relativa democratiza-

ção não implicou a permanência e a qualificação da aprendizagem.

Dados recentes do MEC (1998) e do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Brasil (PNUD/Ipea/1997) apontam duas tendências importantes: a expansão da escolaridade média da população, que passou de dois anos de estudo em 1960 para cinco anos de estudo em 1990, e a progressiva queda das taxas de analfabetismo, que passou de 39,5% para 20,1% nas últimas quatro décadas. As mulheres também ampliaram, no período determinado, sua escolaridade média de 1,9 para 5,7 anos.

Apesar disso, o relatório reconhece um crescimento de escolaridade inferior ao esperado - considerando o ritmo de aumen-

¹ Jaqueline Moll, doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (Nupee-EJA) dessa universidade.

to da renda *per capita* no período, elemento que ratifica o aprofundamento da concentração da renda. Além do que, no aspecto específico do aumento da escolaridade média, é preciso ressaltar a inferioridade dos anos de estudos dos negros: enquanto brancos passaram de 2,7 para 5,9 anos os negros e *pardos* passaram, respectivamente, de 0,9 para 3,3 anos e de 1,1 para 3,6 anos.

Esses índices ilustram a propalada *democratização* do ensino fundamental, apontando alguns avanços, mas dizem muito pouco num país que tem a escolaridade fundamental obrigatória de oito anos. Além disso, seu generalismo, tão facilmente decantado nos discursos governamentais, é inexpressivo quando se pensa nos sujeitos concretos que compõem a estatística e, sobretudo, nas barreiras que no cotidiano se colocam entre eles e a possibilidade de acesso e permanência na escola.

A centralidade das preocupações governamentais de adequação de oferta educacional às demandas do mercado reflete-se claramente na preocupação com o atendimento de *ensino fundamental às faixas etárias mais jovens* (7 a 29 anos) da *população urbana*, expressas no Plano Nacional de Educação (MEC, 1998), encaminhado no início deste ano pelo Executivo ao Congresso Nacional, por força da nova LDB.

A matrícula inicial na escola fundamental regular (7 a 14 anos) demonstra um crescimento de 100% de 1970 a 1994: a matrícula, que em 1970 era de 15 894 627, chegou a 31 220 110 alunos em 1994, passando de 70,7% para 82,5% no meio urbano e decrescendo de 29,3% para 17,5% no meio rural.

A diminuição da matrícula no meio rural, em proporção inversa ao meio ur-

bano, relaciona-se diretamente ao papel crescente das cidades no quadro de “modernização conservadora” do país, através dos processos de industrialização e exportação, encadeados com a mecanização da lavoura e a manutenção da concentração fundiária.

As taxas de reprovação mantêm o desequilíbrio entre o acesso ao sistema de ensino e a permanência nele. Ainda gira em torno de 50% o percentual de alunos reprovados tanto na 1ª como na 2ª série do ensino fundamental, “reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola”. (MEC, 1996, p.15)

O relatório governamental já referido (PNUD/Ipea) aponta como uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência a acentuada *distorção idade/série* em todas as séries do ensino fundamental. Denomina como *dramático* o percentual de 63% de alunos desse ensino em idade superior à faixa etária correspondente em cada série. Por regiões, esse é um índice lamentável: Norte - 77,6%; Nordeste - 80,2%; Sudeste - 53,9%; Sul - 42,1% e Centro-Oeste - 64,2%. Somando-se a esse dado a média de oito anos para cursar três ou quatro séries, compõe-se uma *área gris* no ensino fundamental que depõe contra a “regularidade” que se tenta afirmar para a escola fundamental, cuja idade prioritária foi (re)definida entre os 7 e 14 anos – apesar de a Constituição Federal falar de *acesso a todos que não tiveram oportunidade na idade própria*.

Adultos, jovens e crianças das camadas populares navegam nas ondas de uma escola fundamental irregular e imprópria, na qual a exclusão se repõe como cate-

ria definidora na relação do Estado com a população. É uma forma do *exílio* que se recoloca para esses cidadãos através da exclusão da escolaridade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a um olhar que permita vislumbrar políticas públicas de ensino fundamental, especificamente para grupos populacionais historicamente “exilados” de tal possibilidade.

Por meio da análise documental de propostas de ensino fundamental *para* jovens e adultos de secretarias estaduais de Educação (secretarias que colaboraram com a demanda apresentada através de correspondência), esta investigação aborda aspectos que as caracterizam através de seus enunciados, de seus princípios e de suas proposições.

O *campo de ausências* define a irregularidade e o caráter *pontual* com que esse tipo de ensino tem sido tratado pelas políticas governamentais, explicitando-se a escassez das possibilidades de acesso e de permanência nas trajetórias da escolaridade. Apesar dos avanços já constatados, o desenho pedagógico de tais propostas define-se por *espaços de silêncio* que reduzem suas possibilidades educativas por se constituírem independentemente das singularidades dos grupos sociais que pretendem atingir. Buscando a superação do maniqueísmo, que, por vezes, embota nossa capacidade de compreender o real em sua complexidade, buscou-se a explicitação de uma dialética de rupturas e reificações que, tal o movimento do pêndulo, avança e retrocede nos limites e aberturas engendradas nos movimentos e confrontos das proposições governamentais em relação às demandas *reais* da área.

POR OUTROS OLHARES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Um pouco da história desta problemática

Pensar o ensino fundamental para jovens e adultos no Brasil implica configurar um campo de ausências. A não-intencionalidade do “Estado” na inclusão no “universo letrado” de grande parte da população evidencia-se já nos primórdios da colonização portuguesa. Em meados do século XVIII, Freire (1989) localiza uma série de medidas vinculadas ao Pacto Colonial para a manutenção do monopólio comercial luso que explicitam tal intenção: alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas, repreendendo a Câmara de Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras.

A garantia legal de *instituição primária a todos os cidadãos* expressa no art. 149 da Constituição de 1824 em nada modificou tal campo de ausências, pois, na virada para o século XX, cerca de 90% da população permanecia analfabeta. Ao longo do século XIX, os relatórios dos ministros imperiais responsáveis pela *pasta da Educação* apontam insistentemente para o caráter precário do ensino básico. A organização da República, sacudida já nos seus primeiros anos pelo movimento de otimismo pedagógico, manifestado pela ampliação quantitativa do sistema público de ensino, nada significou para o desmonte do caráter absolutamente elitista da educação nacional. As

reformas que buscaram o princípio da normatização e preocuparam-se com a precariedade do ensino fundamental nada produziram de concreto, pois, segundo Haddad (1987), “não havia dotação orçamentária vinculada que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz.”

Nas décadas de 1920 e 1930, as questões relativas à exclusão de grande parte da população do processo de educação fundamental (Lourenço Filho apud Dorneles, 1989) ganharam expressão pública. A *bandeira* do acesso ao ensino fundamental foi apropriada por diferentes segmentos da sociedade: a intelectualidade, que via no analfabetismo empecilho direto à modernização do país; o empresariado ascendente, que vislumbrava dificuldades com uma oferta tão desqualificada de mão-de-obra, e os educadores, que buscavam melhores condições de trabalho.

Nesse contexto, organizou-se, entre outros movimentos, o que Freire (1989) denomina como “higienista”, a *Liga Brasileira Contra o Analfabetismo*, que, mobilizando militares, católicos e cidadãos comuns advogava o *combate*, a *erradicação* dessa *erva daninha*, nefasta ao desenvolvimento nacional. Ganhou expressão a problemática da educação fundamental de adultos. A Constituição de 1934, pela primeira vez, apontou o dever do Estado para com o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos.

Várias ações governamentais iriam, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, incidir nessa área: estabelece-se o encaminhamento de recursos; instalam-se serviços para organização de ações, articulações e mobilização da opinião pública; organizam-

se campanhas para *erradicação do analfabetismo*. A magnitude aparente, respaldada pelo afã nacionalista desenvolvimentista da época, não *conseguiu*, entretanto, articular ações *suficientemente* permanentes para o encaminhamento desse processo. Aliás, as características de assistematidade, descontinuidade e fragmentação (Moll e Barbosa, 1994) são *definidoras* da presença do Estado nesse *campo*; as *ausências* são escamoteadas por *ações* dessa natureza.

Na década de 1960, cerca de 50% da população permanecia analfabeta (considerando-se o critério utilizado pelo IBGE de que alfabetizado é quem sabe ler e escrever um bilhete simples, independentemente de seu tempo de estudos). Nessa época, a questão de *educação de jovens e adultos* conquistou, segundo Haddad (1987), um “modo próprio de pensar”, sobretudo pela explicitação da reprodução indevida das características da educação infantil e pela “busca intensa de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno” (Paiva, 1973). Paralelamente a esses esforços, houve no interior dos movimentos sociais, em pleno processo de organização, ações desencadeadas por entidades estudantis, sindicatos, organizações não governamentais para a educação de jovens e adultos, as quais estabeleceram interfaces com os governos populares e populistas da época.

A nova composição de forças no poder a partir do golpe de 1964, na perspectiva da criação das condições necessárias para o desenvolvimento capitalista - leia-se, necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento -, levou a efeito a fundação do Mobral em 1967 e do ensino supletivo em 1971 (lei 5 692).

Além dos objetivos largamente desmistificados por Ferrari (1985, 1987), as ações do Mobral e do próprio ensino supletivo buscavam formas de reprimir “os movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida” (Haddad, 1987, p. 14). Circunscrito a processos de massificação do ensino, de transposição linear da estrutura da escola regular, de condensação de conteúdos, o ensino supletivo não atingiu a massa populacional como propalava, bem como o Mobral, por suas impropriedades pedagógicas (inclusive por sua característica de *campanha*) e intenções políticas reais, não alfabetizou a população jovem e adulta.

Consonante com os objetivos das elites ocupantes do poder no país, o ensino supletivo manteve suas características e a Fundação Educar veio substituir o Mobral na década de 1980. Ações esporádicas, como o projeto *Alfabetização e Cidadania* (Governo Collor – 1989/1992) assim como o discurso sustentado na consecução do *Plano Decenal da Educação para Todos* (Governo Itamar Franco – 1992-1993), reificam o lugar desse *campo de ausências*. A ação sistemática, continuada, profícua do Estado brasileiro (em suas diferentes instâncias) no campo da educação escolar fundamental de jovens e adultos, de fato, não se consolidou.

Escola & Adultos: incongruências e descompassos

Na tentativa de problematizar e (re)visitar o campo pesquisado, *educação fundamental de jovens e adultos*, propomos a avançar no corte transversal histó-

rico proposto e entender, para além e como parte das políticas públicas globais, a forma como a instituição escolar, na sua internalidade, constitui-se também como um *campo de ausências* pelo longo processo de exclusão ao qual submete os que conseguem acesso a ela.

Reconstituindo o contexto histórico para compreender o lugar da família e da criança nas sociedades industriais desde o fim do século XVI, Ariès (1981) apresenta a tese de que “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles”. Em conjunto com outras instituições *estatais*, a escola engendrada a partir do século XVI seria decisiva para o processo de (re)ordenamento da vida social no contexto da organização do Estado moderno.

Esse “Estado” que se institui com o advento de uma administração unificada dos impostos, da segurança e da língua (Ortiz, 1992) advoga e procura constituir tanto uma “cultura universal” quanto um *ideal de homem*, aos quais todos (pobres, negros, mulheres, mouros) devem adequar-se. Para o sucesso desse processo de homogeneização, faz-se necessário aparar diferenças, desmontar dialetos, imprimir o universal no lugar do local e o geral no lugar do específico. Nessa perspectiva, o enclausuramento diagnosticado por Ariès para compreensão da gênese da escola faz sentido.

A separação do mundo do trabalho e da rua provocada pelo processo de escolarização fica bem caracterizada também nos estudos de Varela & Alvarez-Uria, para os quais “os colégios irão inaugurar uma nova

forma de socialização **que rompe** a relação existente entre **aprendizagem** e formação (...) contribuindo para **estabelecer** a ruptura que persiste na **atualidade** entre trabalho manual e intelectual” (1992, p.84). Inseridos, pelas demandas materiais da vida e pelo seu lugar na estrutura social no processo de trabalho, os jovens e adultos constituem-se como *populações dispare*s em relação ao projeto que institui/constitui a escola desde a sua gênese. Buscando adequar a sua lógica de funcionamento àquelas que *não tiveram acesso na idade própria*, a escola produziu transposições do *regular* para essa nova modalidade, implicitamente *irregular*, e, conseqüentemente, produziu massivos processos de exclusão. Diferenciando-se do *próprio* e do *regular*, a educação de jovens e adultos é historicamente transversalizada pelo tom da *impropriedade* e da *irregularidade*.

Realizando um diagnóstico do ensino supletivo no Brasil no período de 1971 a 1985, Haddad (1987) aponta mais reprovações do que aprovações nesse processo de escolarização, assinalando um índice de 24,17% de aprovações entre os inscritos nos “Exames Supletivos de Educação Geral no 1º Grau”. Na busca da compreensão desse processo, torna-se pertinente a análise da tradição pedagógica empirista (Becker, 1993) arraigada na prática escolar, que, por constituir-se pressupostamente desde o lugar de quem *tudo sabe* em direção a quem *nada sabe, silencia* e torna ausente o aluno.

Resgatando-se aspectos dos postulados freireanos, pode-se falar de uma prática costumeiramente vertical, preconceituosa, que nada vê nos adultos além de *dificuldades, carências, lacunas* de formação.

Parafraseando Santos (1995), pode-se falar no processo epistemicida a que têm sido submetidas as populações excluídas em nome da produção dos *universais* mencionados. A escola tem conseguido execrar valores, práticas, linguagens, saberes de ampla maioria da população em detrimento de concepções tomadas ideologicamente como verdadeiras, corretas e, portanto, passíveis de tal *universalidade*.

As incongruências e os descompasso entre escola e população adulta podem ser *olhados* com base nesses postulados, confirmando-se a perversidade intra-institucional da escola como um *campo de ausências*.

A questão curricular: o desenho da escola de jovens e adultos

As questões postas por Apple (1994) para repensar as relações entre ideologia e currículo adequam-se à tentativa de pensar essa trama de significados que constitui a “educação fundamental de jovens e adultos”: *Que tipo de conhecimento vale mais? E o conhecimento de quem vale mais?*

Definindo *currículo*, Forquin (1993) refere-se a “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”. Na definição desse *percurso educacional* que se engendra na organização dos currículos escolares, considerando-se as questões apresentadas por Apple (1994), evidencia-se um *processo epistemicida* que ignora, desvaloriza e reprime o universo de saberes dos grupos populares. Travestido pela re-

tórica da busca dos saberes universais, das homogeneizações, o discurso explicitado e dominante no terreno das práticas escolares do ensino fundamental de jovens e adultos é, sem dúvida, o da *adaptação* e da *utilidade momentânea* (Forquin, 1994).

Constituídas a partir das demandas concretas por qualificação de mão-de-obra, as iniciativas no campo de ensino fundamental de adultos explicitam, ao longo da história do país, as valorações relativas ao tipo e à origem social dos conhecimentos que veiculam: desde a adequação a uma gramática oficial que desconsidera a expressão de qualquer lógica nas falas e escritas não circunscritas a suas normas até o aligeiramento dos conteúdos das ciências exatas pelas supostas dificuldades cognitivas dos grupos populares. Os reducionismos, as adaptações e, por fim, as tecnificações que compõem, via de regra, o universo de proposições escolares para jovens e adultos dão conta “da decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia” (Aplle, 1994, p. 42).

Reduzir a articulação da escola de jovens e adultos com o mundo do trabalho e da cultura ao ensino de operações básicas para o ler, escrever e contar e ao ensino de técnicas instrumentalizadoras para determinados campos laborais explicita, na organização curricular dessa escola, as *ausências* acerca das possibilidades para compreensão global do mundo no qual se vive e do lugar que se ocupa nessa organização. Complementa esse *quadro de ausências* a constatação de Peixoto (1994) na análise do Projeto de Educação de Adul-

tos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (1992), de que as “Artes, a Filosofia e a Estética” não são cogitadas e sequer citadas, nem fazem parte da preocupação da proposta. Na aproximação que se estabelece entre escola fundamental e população jovem e adulta, são flagrantes os reducionismos do universo de significados socioculturais no qual esses sujeitos transitam, bem como o esvaziamento de saberes historicamente constituídos pela humanidade.

Se concordamos com Forquin de que toda a educação do tipo escolar supõe, sempre, “uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (Forquin, 1993, p. 14), é necessário perguntar:

- Sobre que aspectos de que culturas estão sendo selecionados os conteúdos para o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil?
- Que possibilidades de reelaboração estão sendo desenvolvidas nessa forma de educação?
- Que mediações, que traduções pedagógicas estão sendo efetuadas do conjunto de conhecimentos para o universo de jovens e adultos subescolarizados?
- Enfim, que tipo de conhecimento vale mais?
- O conhecimento de quem vale mais?

Nos espaços de silêncio que se estabelecem em relação ao universo de saberes dos grupos populares, manifesta-se também a perversidade da exclusão engendrada em nossa sociedade.

O FAZER PÚBLICO ESTATAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1990

O trabalho de investigação realizado produziu um recorte parcial da ação pública estatal no terreno do ensino fundamental de jovens e adultos desenvolvida em dez estados da Federação. De modo geral, recoloca-se a característica *esporadicidade*, verificada na análise feita por Moll & Barbosa (1994) no âmbito das políticas públicas municipais do Rio Grande do Sul nessa área, visto que os projetos analisados são propostos nas administrações em curso e, via de regra, sem um vínculo duradouro com o sistema público de ensino.

Situando-se no universo de propostas analisadas, a permanência do *campo de ausências* em tensão com algumas rupturas que podem instaurar um novo *estado de coisas*, propõem-se três tópicos no sentido da categorização dos achados da pesquisa:

- a) a reflexão acerca do campo semântico que define esta área;
- b) a análise da incorporação de referenciais teóricos contemporâneos e sua ressonância para as proposições curriculares das propostas e
- c) a explicitação de questões que emergem dos *espaços de silêncio*.

Reflexos do passado: definindo o campo semântico/político

“Combater o analfabetismo é dever de honra de todo o brasileiro”.

“(…) se esforçar para que, ao comemorar o primeiro centenário de sua Independência Política possa a Nação Brasileira proclamar livres do Analfabetismo as suas cidades e vilas”.

Esses excertos dos discursos e do Estatuto da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo no início do século XX apontam para uma visão focalista que isola o analfabetismo do contexto social excludente que o produz, culpabilizando os sujeitos analfabetos. As expressões *combate* e *erradicação* ainda se encontram em pauta em alguns projetos analisados, explicitando um descompasso histórico com o entendimento do analfabetismo como parte de uma exclusão que é econômica, política, cultural, laboral, social.

Em um dos programas, o próprio título revela tal uso: “Combate ao Analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos”. Em outro, essa expressão aparece em descompasso, inclusive, com o postulado que tenta ordenar essa demanda na perspectiva do ensino regular, pois, ao mesmo tempo em que sugere a necessidade de uma política para a educação básica regular também para jovens e adultos, propõe a *erradicação do analfabetismo no país*.

Nessa perspectiva, aparece, em alguns programas, a concepção dos adultos como sujeitos com *carências próprias dos que não frequentaram a escola*; explicita-se uma visão genérica e homogeneizada da classe trabalhadora como se todos esses sujeitos tivessem as mesmas característi-

cas, dificuldades e problemas. Aparece, ainda, em um dos programas, como objetivo central a preocupação de *eleva culturalmente a população*, demonstrando o preconceito presente nas formulações pedagógicas para as classes trabalhadoras.

Na perspectiva de uma possível superação desses discursos, é preciso (des)cristalizar a visão que se tem desses sujeitos. De um lado, a idéia de *carência* é profundamente escamoteadora da assimetria social que exclui a maioria, elitizando possibilidades e espaços sociais; de outro, a visão homogênea da *classe trabalhadora*, com um nível de cultura que *precisa ser elevado*, provocam a necessidade de incluir-se em um possível entendimento da vida desses sujeitos categorias que os apreendam em suas singularidades e especificidades em termos de gênero, raça, etnia, religião...

Definindo o campo semântico/político no qual se insere tal temática, reiteram-se, na quase-totalidade dos programas analisados, as expressões *ensino supletivo*, *modalidade supletiva*, *seção de suplência de ensino básico*. Legitimado institucionalmente no período mais rigoroso da ditadura militar, o ensino supletivo expressou a preocupação reinante com o preparo de mão-de-obra e, ao mesmo tempo, o anteparo de que o regime necessitava para mascarar o seu descomprometimento com as aspirações de ascensão social da classe trabalhadora. Criada a ilusão das oportunidades escolares para todos, era possível, de *forma menos violenta*, abafar reivindicações sociais. A manutenção dessa expressão, contextualizada e criticada em apenas um programa analisado, dá conta da necessidade, ainda presente, de problematizar historicizadamente os movimentos e os

meandros da educação escolar no Brasil. A manutenção da expressão e da forma *supletiva* na nova LDB (lei 9 394/96) reitera tal perspectiva.

Por outro lado, nessa dialética de reificações e rupturas, a quase-totalidade dos programas analisados (com exceção de apenas um) supera o caráter das *campanhas*, buscando instaurar-se com alternativas para escolaridade em séries iniciais por um tempo mínimo de três anos. Essa visão de maior prazo apresenta-se como avanço em termos de proposições políticas para o ensino fundamental de jovens e adultos. Há, ainda, a explicitação do compromisso da escola para com um problema em relação ao qual ela é parcialmente responsável: "(...) é preocupante o processo de produção do analfabetismo pelo próprio aparelho escolar, na medida em que o ensino regular, ao mesmo tempo em que não apresenta ofertas compatíveis com a demanda, também tem promovido a expulsão - pela inadequação teórico-metodológica - daqueles que nela ingressam". A idéia de *evasão escolar* aparece substituída (explicitamente) pela idéia de exclusão, expulsão. Tais elementos demonstram avanços em relação aos ideários liberais acerca das dificuldades individuais desses alunos.

Reflexões do presente: perspectivas teóricas e proposições práticas - pólos a serem problematizados

De maneira geral, os programas indicam assimilação da *metodologia participativa na linha freireana*. Citado vastamente na maior parte das propostas, Paulo Freire aparece incorporado como referên-

cia pedagógica primeira. Colocações da seguinte ordem “toda a atividade pedagógica admite uma visão de homem e de mundo, ou seja, homem/mundo constituindo um devir, uma contínua evolução, que subentende necessidades contínuas de ajustamento e aprimoramento” (Paulo Freire apud Programa de Educação de Jovens e Adultos) aparecem em vários programas, constituindo um universo de significados que envolvem o sujeito, suas relações com o mundo, suas possibilidades de *inserção consciente no mundo*. Tais referências a Paulo Freire são seguidas pelas referências aos estudos de Emília Ferreiro (psicogênese da língua escrita) e de Jean Piaget (pressupostos da aprendizagem). Numa das propostas, há referência à pedagogia histórico-crítica. *Buscando conhecimentos científicos que explicam a realidade*, muitas propostas demonstram, inclusive em longas preleções sobre as diferentes áreas de conhecimento, a incorporação de um referencial teórico denso, que se explicita em longas citações e em referências bibliográficas numerosas e bastante atualizadas.

Contudo, por maior qualidade que detenham tais proposições teóricas, as propostas curriculares/metodológicas, via de regra, produzem uma ruptura em relação a esse corpo conceitual: ou assimilam deformadamente aspectos que *congelam* os autores, *metodologizando-os* (é o caso específico do uso das idéias de Paulo Freire); ou arrolam listagens de conteúdos - leia-se *componentes curriculares* ou proposta curricular - que expressam uma visão cristalizada da vida social e pouco permeável às trocas e (re)significações com os educandos. Há, juntamente com um discurso de

problematização política dos conteúdos, um *aspecto epistemicida* na medida em que, nas diferentes propostas analisadas, identificam-se os mesmos conteúdos (re)arranjados e, ao mesmo tempo, distribuídos *asépticamente* por áreas de conhecimento (leia-se *disciplinas*).

O conhecimento *corporificado* nos currículos dos programas propostos pelos governos estaduais para o ensino fundamental de jovens e adultos expressa um suposto saber universal que não é o saber das classes populares. Algumas proposições aproximam, por exemplo, na área dos Estudos Sociais, a história pessoal da história nacional e, logo a seguir, apresentam um processo avaliativo que verificará através de prova ou exame do acúmulo para correção de *possíveis disfunções*.

É preciso perguntar: de que acúmulo se trata? Quais seriam as possíveis disfunções na relação entre a história nacional e as histórias pessoais?

Discutindo currículo e cultura, Forquin (1993) chama a atenção para o recorte da cultura que o processo educativo necessariamente faz. Aponta esse recorte como “objeto de uma aprovação social e que constitui de qualquer modo sua ‘versão autorizada’, sua face legítima”. Quem produz esse recorte? Quem autoriza a versão que será traduzida pedagogicamente na sala de aula?

Esses sujeitos da educação fundamental de jovens e adultos, que aparecem homogeneizados nos diagnósticos dos diferentes programas, não são possíveis interlocutores na medida em que os *pacotes de conteúdos* já estão previamente pensados pelas equipes pedagógicas do sistema público de ensino.

Apesar disso, cabe problematizar tais aspectos na mesma medida em que os programas evidenciaram um referencial capaz de desmontar (teoricamente) a fixidez pela qual a educação de adultos era apresentada, por exemplo, pensando a escola como produto de fracasso e propondo os alunos como sujeitos de sua aprendizagem. Os *espaços de silêncio* podem desfazer-se na medida mesma dessa problematização.

Dos espaços de silêncio: como entender o dito pelo que não está dito

As características de fragmentação, esporadicidade, assistemática e descontinuidade apontam para *silêncios estruturais* na perspectiva do acesso e da permanência nos programas de educação fundamental de jovens e adultos. Metade dos programas analisados oferece as séries iniciais (1ª à 4ª série) em condições diferenciadas: com listagem própria de conteúdos, em três anos, três etapas ou três níveis, contudo a possibilidade de continuidade no processo de escolarização permanece no ensino supletivo. Essa fragmentação aponta a não-perspectiva desse grau de ensino em sua totalidade: concentram-se os esforços nas séries iniciais apesar da evidência, pelas inúmeras análises, de que poucos prosseguirão ou concluirão.

Os programas não estabelecem, em sua maioria, relação com a rede regular de ensino; alguns até funcionam nos prédios das escolas, com professores do quadro de carreira, mas não têm duração limitada e não integram a escola no seu cotidiano (os alunos não são da escola, mas do programa). O mencionado acúmulo de experiên-

cias e saberes produzidos no âmbito dos movimentos sociais, assim como experiências e saberes dos alunos, é absolutamente ignorado pelos programas. A característica de *endogenia escolar* produz uma ruptura com outros espaços sociais que poderiam ser co-partícipes deste trabalho (sindicatos, empresas, associações de bairro, movimentos pastorais, movimentos estudantis).

A ausência das áreas de artes e educação física (incluídas em apenas um dos programas) aponta uma visão limitada do processo proposto. A negação tanto da relação com o corpo quanto do conjunto de possibilidades constituídas pela expressão cênica, plástica e musical tributária, no caso específico do ensino fundamental de jovens e adultos, de uma perspectiva utilitarista (Forquin, 1993; Peixoto, 1994), busca reduzir a um conjunto de habilidades técnicas as possibilidades desta população. A repetição dos rituais da escola *regular*, ao lado de um discurso que advoga a necessidade de uma escola diferenciada, demonstra a força de uma lógica de funcionamento que inclui: número determinado de horas de trabalho escolar, provas ou exames regulares para aferição do conhecimento ou *para aferição de mudança de comportamento*, ensino de conteúdos linearmente transpostos da escola *regular* (há o caso de um estado que enviou como programa para adultos o mesmo material trabalhado nas escolas regulares, sem nenhum acréscimo ou ressalva). A *ossatura rígida* da qual fala Arroyo (1997) repete-se nas proposições para o ensino fundamental de jovens e adultos, mesmo que as propostas mantêm-se à margem da escola dita *regular*.

Não há nenhum diagnóstico relativo aos programas estaduais anteriores

nessa área; as referências históricas referem-se aos programas propostos pelo governo federal (Mobral, Fundação Educar), tampouco menciona-se a preocupação com avaliações posteriores de caráter geral das propostas. O caráter de descontinuidade reitera-se, nesse aspecto, pela própria negação do passado.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A histórica ausência do Estado no campo do ensino fundamental de jovens e adultos, ora pela inexistência, ora pela desarticulação ou esporadicidade ou assistemática de ações e programas, explicita a ausência de intenção política na direção da superação do analfabetismo e da subescolarização. A amplitude dessa problemática exige que a contextualizemos no conjunto das exclusões, dos *exílios* que caracterizam nossa sociedade: a exclusão da escola obedece, de certa forma, à mesma lógica de funcionamento que elitiza os espaços sociais e os bens econômicos. Contudo, tal proposição não advoga a imobilidade da escola, pois, na mesma medida em que essa instituição legitima e reproduz práticas socioculturais carcomidas e excludentes, também pode constituir práticas e possibilidades socioculturais de inclusão.

Nesse sentido, os programas propostos apontam uma dialética de rupturas e reificações, pois instituem formas emancipatórias de abordar o jovem e o adulto em seus processos de aprendizagem e, contraditoriamente, mantêm práticas epistemizadas que negam o universo de significados desses sujeitos pelo silêncio que lhes impõem. O reconhecimento de alteridades no

campo da linguagem, das artes, dos saberes e a superação da lógica escolar homogeneizadora podem ser elementos engendrados de formas educativas diferenciadas para os jovens e os adultos. As lições apreendidas no movimento da vida dos grupos populares (na sua forma de organização, nas interfaces que estabelecem, nas suas formas de expressão e significação do mundo) podem ser valiosas para o reordenamento da prática educativa na perspectiva de outros currículos e de qualidades pedagógicas diferenciadas.

Romper com a lógica tradicional da escola, bem como enfrentar as exigências impostas pelo capitalismo para a escolarização de jovens e adultos, retomando velhas questões filosóficas acerca do tipo de homem e de sociedade que se quer, podem apresentar-se como elementos desconstituidores e, ao mesmo tempo, constituidores de novas perspectivas nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APLLE, Michael W. *Repensando ideologia e currículo*. Currículo, cultura e sociedade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. Fracasso, sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-26.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DORNELES, Beatriz Vargas. *Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado) - Ufrgs.
- _____. *Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanços recentes - resultados preliminares*.

- res. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (5), 35-49, fev. 1985.
- FERRARI, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 12(2). 81-96, jul./dez. 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola & cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez / Brasília: Inep, 1989.
- HADDAD, Sérgio. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: Inep/Reduc, 1987.
- _____. *Educação de adultos: perspectivas atuais*. Porto Alegre: PPGED/Faced-Ufrgs, 1992 (palestra)
- MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmen. *Ensino fundamental para jovens e adultos do Rio Grande do Sul: a ausência e a desconexão das políticas públicas municipais*. Texto apresentado na 17ª Reunião da Anped. Caxambu, 1994.
- MOLL, Jaqueline. *Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre* (Porto Alegre). Porto Alegre, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Ufrgs.
- ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas: cultura popular*. São Paulo: Olho D'Água, 1992.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Universidade, ciência e utopia no novo século*. Aula Magna da Ufrgs, 22 mar. 1995.
- VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Pannônica, 6(68-96), 1992.