

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação Brasileira

**“OU TRABALHA E COME
OU FICA COM FOME E ESTUDA:”**
**o trabalho e a não-permanência de adolescentes,
jovens e adultos na escola em Goiânia**

Ivonete Maria da Silva

2 0 0 4

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação Brasileira

**“OU TRABALHA E COME
OU FICA COM FOME E ESTUDA:”
o trabalho e a não-permanência de adolescentes,
jovens e adultos na escola em Goiânia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFG, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Ivonete Maria da Silva

2004

Ivonete Maria da Silva

**“OU TRABALHA E COME
OU FICA COM FOME E ESTUDA”
o trabalho e a não-permanência de adolescentes,
jovens e adultos na escola em Goiânia**

**Dissertação defendida e aprovada em 29 de abril de 2004, pela Banca
Examinadora constituída pelos professores doutores:**

Jadir de Moraes Pessoa – UFG (Orientador)

Maria Margarida Machado – UFG

José Peixoto Filho – UFRJ

Para Clarinda e João Antônio nossos pais.
Trabalhadores da terra, sem terra, que
souberam ler o mundo e transmitir-nos os
ensinamentos da vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração de pessoas e instituições, às quais gostaríamos de agradecer, embora, de antemão queremos nos desculpar se não mencionarmos todas:

Primeiramente, o agradecimento à Deus pela vida, pelos dons e pela capacidade que Ele nos deu.

Ao Instituto das Irmãs Missionárias de Cristo, pelo acompanhamento e o apoio em todos estes anos de convivência fraterna.

À Rede Municipal de Educação, por ser “rede” e pela liberação destes dois anos preciosos que nos dedicamos totalmente ao estudo.

À Escola que nos possibilitou o acesso aos endereços dos alunos não-permanentes.

Aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores que no tarde da vida descobriram o valor da escola e que lutam para nela permanecerem.

De modo especial, ao professor Jadir, que com muita paciência, orientações seguras e claras acompanhou-nos passo a passo até a elaboração desta dissertação.

À professora Margarida e à professora Anita, pelas valiosas reflexões/contribuições no exame de qualificação e ao professor Peixoto, que aceitou fazer parte da nossa banca de defesa.

Aos professores (as) e colegas da 15ª turma do mestrado e todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás com quem convivemos nestes últimos dois anos.

Ao professor José Carlos, e as professoras Tereza, Leni e todos (as) os (as) colegas que trabalham com a EAJA de modo especial aos da Escola Municipal Eli Brasiliense com quem muito aprendemos.

Ao Núcleo de Estudos Rurais da Universidade Federal de Goiás e ao Programa “Fim de Tarde Rural” por manter viva a relação com o campo.

Às professoras Walderês, Arlene, Maria Luíza, Maria Emília, Maria Helena Café, Edna Aparecida, Marisa Claudino, Cecília, Yêda... por acreditar em nosso trabalho.

À Teresina Del'Ácqua, Carmem Lúcia, Terezinha Aurora, Raquel, Gilvane, Inadete, Lídia, Ana, Francisco Nisoli, Geraldo Rosania, Lúcio, amigos (as) de todas as horas.

Uma palavra de grande respeito e admiração aos interlocutores com quem dialogamos ao longo do texto, de modo especial à memória do grande educador professor Paulo Freire que acreditou profundamente no ser humano. E aos regionalistas Bernardo Élis, junto com quem transferimos a antiga capital para Goiânia. Eli Brasiliense, e a força de trabalho que construiu Goiânia, Bariani Ortêncio, “vasculhador do sertão”, Carmo Bernardes trabalhador mineiro amante de nossas terras como poucos goianos, nas suas várias obras com que trabalhamos percebemos a sociologia da divisão do trabalho e o processo de ensino-aprendizagem no dia-a-dia. Carmo Bernardes é considerado o maior antropólogo goiano pelo escritor Carlos Rodrigues Brandão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. GOIÁS: HISTÓRIA E CONTRASTES	18
1.1 Contexto histórico	21
1.2 Novos rumos: a nova capital e a força de trabalho que construiu Goiânia	34
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CENTRALIDADE DO TRABALHO	48
2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	48
2.2 Contexto, surgimento e redimensionamento do Projeto AJA em Goiânia	67
2.3 Dentro e fora do mundo do trabalho	78
2.4 Trabalho alienado e perspectivas	90
3. “A GENTE NÃO SABE SE É A ESCOLA, OU A GENTE MESMO QUE É INCAPAZ DE APRENDER”	99
3.1 A Base Teórica das Representações Sociais	99
3.2 A escola e a cotidianidade	102
3.3 A sensação de estar fora da idade escolar	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
RELATÓRIOS, PARECERES, PROJETOS-LEI E OUTROS DOCUMENTOS	132
ANEXOS	133

RESUMO

“Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda” é o resultado de uma pesquisa realizada junto aos alunos não-permanentes da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Em sua maioria, estes sujeitos vieram da zona rural para Goiânia em busca de trabalho e de melhores condições de vida e não encontraram, assim como não encontraram estabilidade na família, na religião e no lazer; repetindo, pois, no lugar-de-destino o mesmo desenraizamento que os fez sair do lugar-de-origem. A explicação de maior incidência para a não-permanência na escola diz respeito ao trabalho, questão central nesta discussão. A entrevista semi-estruturada e a literatura regional foram utilizadas como recurso metodológico. Constatamos que, para além das conseqüências da precariedade ou da falta de trabalho e das condições inadequadas de moradia, existe um trabalhador que, depois de um dia de trabalho ou sem trabalho, encontra-se desmotivado para a atividade escolar. Na raiz do problema está a exclusão promovida pelo capital, ambiente no qual, nem a precariedade do trabalho nem o desenraizamento se resolvem: desenvolvem-se.

ABSTRACT

“Either you work and eat, or you undergo hunger in order to study” is the result of this master’s research project that was undertaken with dropout students of EAJA (Education of Adolescents, Youth, and Adults) in a school of the public school system in Goiânia. The majority of participants came from the rural area to Goiânia in search of employment and better living conditions which they did not find, as indeed they did not find stability in family, religion and recreation. Thus, they repeated in the place of destiny the same uprooting that had forced them to leave their place of origin. The reason that best explains the major dropout incidence in school concerns employment, the main consideration of this thesis. Semi-formal interviews as well as regional literature were utilized as methodological resources. We were able to determine that as well as the precarious consequences of this situation, i.e. the lack of employment and adequate housing conditions, there exists the labourer, who after a day’s work or lack of work, finds himself unmotivated in relation to schooling. The root of the problem lies in the exclusion which the capital city promotes, an environment in which neither the precariousness of employment nor uprooting are resolved, rather they are developed.

SIGLAS UTILIZADAS

CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC – Centro Popular de Cultura
EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EDA – Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FE – Faculdade de Educação
Fundação EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação; Ministério da Educação e Desporto
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MCP – Movimento de Cultura Popular
NEDESC – Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação, Sociedade e Cultura
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Projeto AJA – Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SEAJA – Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
SEE – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
SME – Secretaria Municipal de Educação
UCG – Universidade Católica de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma investigação da não permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola. Eles se matriculam, estudam um certo tempo e desistem, voltam, estudam uns dias e desistem. Fazem esse mesmo trajeto no meio do ano, no ano seguinte e sucessivamente. O ponto de partida é a nossa atuação na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, trabalhando sempre com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – e o objetivo é entender as dificuldades de permanência, um fenômeno socialmente construído.

A escolha do tema vem de longa data. Por pertencermos a uma família de imigrantes mineiros, sempre foi nosso interesse a trajetória do povo a caminho, sempre em busca do seu “lugar de destino”, como dizia nosso pai já calejado com tantas mudanças: “só de pensar em mudar, as cuias já iam caindo da parede.”

Temos percebido que há uma grande dificuldade, tanto da escola como dos sujeitos da EAJA em tornar familiar o não familiar pelo processo de ancoragem como nos ensina Moscovici (1978). A partir da adolescência a ancoragem funciona lentamente e a necessidade de estar com um pé na escola e o outro fora dela é para não romper com a quase “última alternativa” que pode lhe trazer a chance de ser alguém na vida. Ao esbarrarem nos limites físico, econômico, moral e intelectual, as conseqüências são desânimo e desistência, porém, insiste-se em manter o vínculo com a escola, se matriculando, como que para dizer pra si mesmos, a escola é ainda algo que se pode sustentar.¹ Por serem de origem rural,² um fator importante é o desenraizamento. Na mudança do campo para a cidade, quase todos também mudaram a religião, a família já não tem mais a estrutura de antes, a questão do trabalho é o grande problema: não tinham lá e não têm aqui. Quase que a única referência que lhes resta é a escola, pois, para ela sempre é possível voltar. Então é preciso agarrar essa última chance e, quem sabe, o sonho de “ser alguém na vida” um dia se torne realidade.

Para Simone Weil (2001), o enraizamento é a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e, por isso, muito difícil de definir. O ser humano tem raiz pela participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivo os

¹ Dos 20 entrevistados, 19 falaram que vão voltar a estudar.

² 17 vieram do interior seja de Goiás ou de outros estados.

tesouros do passado e certos procedimentos de futuro. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. O meio precisa receber influência externa, não como contribuição, mas como estimulante que torne sua própria vida mais intensa. O desenraizamento é uma doença da alma, por sinal perigosa, pois multiplica-se a si mesmo. (WEIL, 2001, p. 43-46).

Ianni (1972), em seu trabalho belíssimo intitulado *Homens sem paz*, que trata da emigração italiana, que atingiu quase meio milhão de pessoas só no ano de 1960, apresenta o testemunho de um escritor italiano que fala sobre a “doença da alma”:

[...] logo o emigrado se sentirá só, e o solitário é um infeliz, um desgraçado, um rejeitado. A lembrança da família, dos amigos, da cidadezinha natal, é o íncubo ou o vampiro da sua alma: o coração se atormenta ao sentir-se vazio, e o vazio do coração é a mais opressora das enfermidades; depois vem o suplício e a dor inenarrável de descer e subir escadas alheias. Logo os sonhos de felicidade se esfrangalham na realidade de cruéis decepções, se acumulam todas as angústias do exílio e a mágoa da pátria longínqua (Ernesto Comucci, apud IANNI, 1972, p. 108-109).

A nostalgia pode levar à alienação mental. “Quem é desenraizado desenraiza e quem é enraizado não desenraiza” (WEIL, 2001, p. 47). Seguindo esse pensamento de Weil, a tendência é cada vez mais de haver desenraizados em nossa sociedade, pois a tendência de quem é desenraizado é sempre mais desenraizar, por isso a mesma autora enfoca a importância do esforço de se “estar enraizado na ausência de lugar” (Weil apud NICOLA & DANESE, 2003, p. 294). Na ausência de referências culturais, no exílio da “pátria,” no vazio. Para Simone Weil que conseguiu unir trabalho intelectual e inserção no meio dos operários e dos trabalhadores rurais, fazia-se importante ser anônima, para poder estar “sem casa e sem pátria” em toda a parte, peregrinos em terra estranha, na convicção de que a estranheza é condição específica que permite sentir-se em casa em qualquer parte do mundo (p. 146).

Convivemos diariamente com pessoas desenraizadas, que chegam do interior para a capital e aqui não se encontram, quer seja na igreja, quer seja na vizinhança. Por isso o desenraizamento era a hipótese central no início da pesquisa. Depois de longas horas de análise das entrevistas, ele ganhou concreções muito claras, sendo a principal delas a precariedade ou até a inexistência do trabalho, entre as causas da dificuldade de permanência na escola. Trata-se, então, de um desenraizamento elevado ao quadrado, parafraseando Eclea Bosi, uma importante interlocutora nesta pesquisa. Também na análise de Ianni, os emigrantes italianos partiram de sua pátria, em busca de trabalho.

Estamos tratando aqui de sujeitos trabalhadores que vieram na sua maioria da zona rural para Goiânia em busca de melhores condições de vida, ou seja, o trabalho os fez sair do meio rural, o trabalho os trouxe para cidade, o trabalho os levou à escola e o mesmo trabalho não permite que eles permaneçam na escola. O trabalho é a questão central da saída em busca de melhoria, mesmo para os que já tinham parentes e amigos aqui:

É porque lá (Maranhão) tava ruim de serviço [...] eu tinha uma amiga minha aqui [...] Nesse tempo que eu tava desempregado, ela chamou pra mim vim pra cá, aí eu vim com ela. Aí comecei a trabalhar, achei bom, aí mandei a família vim também (E-5).

A história da EJA no Brasil é marcada pela marginalidade, a começar pelo preconceito que se criou quanto aos que não foram escolarizados, justificando com ditados populares como o de que “burro velho não aprende a marchar”. Ou o próprio preconceito (auto) introjetado: “sou muito rudo” (E-19). No entanto esse mesmo adolescente, no trabalho é elogiado pelo patrão:

[...] ele fala que eu sou inteligente demais pra fazer as coisas. Se me der um projeto aí pra mim fazer um negócio, eu faço tudim. Sei tudo, a medida certinha. Sou rápido pra aprender. Eu fico pensando assim, sou inteligente pra fazer esses trem aqui, mas chega lá no colégio, não dou conta de nada (E-19).

Como pode ser considerado analfabeto esse adolescente juntamente com outros milhares que constroem esse país? Ainda hoje está muito presente não só nos órgãos oficiais mas dentro dos próprios alunos o conceito de analfabeto do MEC da década de 1970:

[...] a pessoa INTELLECTUALMENTE incapaz de ler, escrever, calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é SOCIALMENTE incapaz de: a) servir-se da comunidade; b) servir à comunidade; c) integrar-se no processo de desenvolvimento sócio-econômico e d) participar do contexto político (MEC/DNE apud MACHADO, 1997, p.14).

Já foram realizados dois trabalhos com enfoque no projeto AJA – Adolescentes, Jovens e Adultos de Goiânia no Programa de Pós-graduação da FE/UFG. O primeiro é o de Maria Margarida Machado (1997), com abordagem nas políticas educacionais e o segundo é de Maria Emília de Castro Rodrigues (2000), enfocando o aspecto pedagógico. Nossa pesquisa se insere nesse contexto trazendo como novidade a constituição dos sujeitos da EAJA e a integração com a literatura regional como elemento revelador das situações humanas próximas ao nosso objeto.

Em nossa pesquisa utilizamos a entrevista não-estruturada, contemplando uma amostra de 20 alunos matriculados em 2003, desistentes no primeiro semestre deste mesmo ano, de ambos os sexos, entre 15 e 60 anos, de uma única escola pública de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Goiânia. As entrevistas foram realizadas no mês de setembro de 2003. A fim de resguardar a identidade e o respeito pelos entrevistados, utilizaremos apenas o “E” de entrevistado(a) e o número da entrevista. As perguntas feitas, quando for o caso, virão sublinhadas no texto. Toda a documentação oral digitada na íntegra foi depositada no NEDESC/FE/UFG – Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação, Sociedade e Cultura da Faculdade de Educação – podendo servir de fonte para outras pesquisas.

No ano de 2003, foi realizado na unidade escolar pesquisada, um total de 180 matrículas, no turno noturno, sem contar 62, que foram anuladas devido ao fato de serem exclusivamente para o aluno obter a carteirinha estudantil. Até setembro de 2003 houve 12 transferências, e “oficialmente” 53 alunos desistiram de estudar, estando frequentes até o mês de setembro de 2003, 119 alunos. O que chamou nossa atenção foi o grande número de desistentes que não estavam na lista dos desistentes ou matriculados que a escola nos apresentou e que foram descobertos através de informações dos próprios entrevistados como no caso da E-4: [...] ela não tem filho? “Minha irmã tem”. Ela fazia a quarta série também? “Também, junto comigo. Ela táí você não quer conversar com ela?” (E-4).

Pensamos que esse dado foi ocultado para não revelar o número real de desistentes, que de fato é alto e a diretora da escola insistiu em nos dizer: “você não vai encontrar número suficiente para realizar sua pesquisa aqui na escola, por que quase não tem desistentes na EAJA.”³

Foram selecionados os nomes de 39 alunos desistentes da referida escola, 3 foram incluídos a partir de informações dos próprios entrevistados, somando um total de 42 pessoas. Destes: 37 com endereço completo, 3 sem endereço (impossível de localizar), 5 mudaram, não sendo possível obter informações, 4 o endereço fornecido não existia, 2 o endereço existe mas as pessoas nunca moraram no local e 1 não foi possível agendar a entrevista. O fato de não conseguirmos localizar as pessoas nos levou a refletir, pois, de um lado a escola situa-se num bairro quase central, porém, as condições de moradia dos nossos entrevistados na maioria são em cortiços, ou em barracões minúsculos de aluguel.

³ Resposta da diretora da Unidade Escolar, quando lhe perguntamos se aceitaria a realização da pesquisa.

Das 42 pessoas localizadas: 13 são do interior de Goiás, 07 do Estado do Tocantins, 06 da Bahia, 05 do Maranhão, 05 de Goiânia, 02 de Minas Gerais, 02 do Mato Grosso, 01 do Piauí e 01 de Santa Catarina. A grande maioria mudou-se para outros lugares antes de vir para Goiânia. E, ao chegar em Goiânia, passou por vários bairros e casas, devido ao aluguel e à questão do trabalho.

Chamou-nos atenção o fato de apenas 5 serem de Goiânia. E ainda destes 5, 1, não foi possível localizar por não existir o endereço, e o outro não informou praticamente nada na entrevista, ficando assim de fora.

Foi possível gravar 25 entrevistas. Destas, 5 foram excluídas por não trazerem informações relevantes, isso ocorreu devido à desconfiança em alguns casos – “a senhora não é da parte da mãe da minha filha querendo alguma coisa?” – um certo medo, ou mesmo a dificuldade de comunicação, respondendo apenas “sim” ou “não.” O roteiro prévio das entrevistas juntamente com os dados obtidos e os gráficos encontram-se no anexo I.

A pesquisa mostrou várias explicações para as dificuldades da não permanência na escola, que foram classificadas em quatro blocos que são:

1. o trabalho;
2. a sensação de estar fora da idade escolar;
3. o desenraizamento cultural;
4. a instabilidade de moradia e os problemas conjugais.

Priorizaremos em nosso trabalho os três primeiros itens da classificação por haver mais incidência, principalmente a questão do trabalho, à qual nos dedicaremos com maior ênfase. Não nos deteremos na questão da instabilidade de moradia por percebermos que ela está relacionada ao trabalho e portanto, estará incluída no capítulo 2, o que não nos impede de incluirmos aqui algumas falas específicas deste ítem:

[...] morei no Ferroviário, morei em Aparecida, morei em Bela Vista também, mas foi só um ano, aí vim embora de novo pra Goiânia. [...] Voltei pro Ferroviário de novo. Depois fui pra Aparecida. Depois de Aparecida, nós viemos pro Ferroviário de novo. E agora viemos pra cá, pra Vila Roriz (E-9).

Tinha vez que nós ia no colégio hoje, quando é amanhã tinha que mudar. Era assim, desse jeito. Oh, única vez que nós ficou num lugar, que nós estudou mesmo, nós estudou quatro meses num colégio só. Aí nós ficava só mudando, aí nós não quis mais (E-6).

Aluguel e falta né, do alimento. Porque o dinheiro que ganhava ia tudo pro aluguel (E-3).

Também não priorizaremos a hipótese dos problemas conjugais por ter aparecido em grau explicativo menor e por optarmos por não abrir uma nova porta em nosso trabalho, que seria a psicologia social, que não é o nosso enfoque. Porém, selecionamos aqui duas falas que trazem presente a problemática a respeito:

Aí agora, depois que eu tive meus filhos eu voltei a estudar de novo [...] aí meu marido era muito ciumento, não deixava eu estudar. [...] depois que eu larguei dele, que eu voltei a estudar (E-14).

Ele já me bateu foi muito. [...]. E quantas vezes nois já separou, iche, nem conto! [...] Na certa ele já arrumou outra mulher. [...] vai sentir na pele muita coisa ainda que vai vim pra ele. Ele vai se arrepender amargamente, quando ele vir atrás de mim, já era! To noutra. Pô minha vida pra frente (E-16)!

Utilizamos como recurso metodológico complementar, a literatura regional como fonte historiográfica, especialmente os romances, *Nunila e Memórias do vento*, de Carmo Bernardes, nos quais, respectivamente, o autor narra a passagem do interior para a cidade e as invasões de Goiânia nos anos 1970. *Chão Vermelho* de Eli Brasiliense, que é literalmente o trabalho na construção de Goiânia e o livro de contos e novelas *Apenas um Violão*, de Bernardo Élis, que narra a história da mudança da capital. O livro de contos *Sertão sem fim*, de Bariani Ortêncio, também nos acompanhará nestas reflexões. Utilizaremos ainda outras fontes de documentos como jornais antigos, relatórios, pareceres entre outros.

Conforme Pessoa (1999), a sociologia da literatura é uma das fontes privilegiadas da história, uma área de pesquisa com mais de dois séculos, tendo sua origem em Montaigne, Hobbes, Montesquieu entre outros até chegar a Gramsci, Lukács e na década de 1960 chegou à sua grande elaboração com Lucien Goldmann (PESSOA, 1999, p. 275).

Acreditamos que o romancista ou o contador de causo⁴ são pessoas capazes de captar o essencial das experiências cotidianas por estarem envolvidos no grupo. Para Goldmann (1967), é na busca da sobrevivência do indivíduo em meio à degradação da sociedade produtora para o mercado que nasce o romance. Ou seja, quem cria o romance é o grupo. O

⁴ Tanto o romance como a novela, a poesia lírica e o conto se configuram em dois pólos equivalentes: estrutura e visão de mundo. Mas o conto tem uma especificidade em relação aos outros gêneros. Ele é uma unidade dramática, uma célula dramática. É uma narrativa unívoca. O conto é restrito a unidades de ação, de tempo, de lugar e de tom. Quer dizer, o drama se passa entre um número reduzido de pessoas, vivendo um único episódio, num único lugar, num tempo “presente” (único) e não há uma dispersão de reações, de sentimentos em relação ao drama (Moisés, apud PESSOA, 1999, p. 277).

autor é pessoa sensível que capta de forma rigorosa a realidade e transpõe para o papel o imaginário do seu grupo. Ele é o porta-voz do seu grupo como diz Goldmann:

O grupo constitui um processo de estruturação que elabora na consciência de seus membros as tendências afetivas, intelectuais e práticas, no sentido de uma resposta coerente aos problemas que suas relações com a natureza e suas relações inter-humanas formulam (GOLDMANN, 1967, p. 208).

A linguagem da literatura é entendida no mundo inteiro, pois cada povo tem sua maneira própria de expressar aquilo que lhe é singular. “A exemplo de *o nome da rosa* de Umberto Eco, inúmeras obras literárias são não apenas documentos etnográficos, mas fontes generalizadas de conhecimento, [...] uma síntese de todas as ciências” (PESSOA, 1999, p. 276).

O artista é “um criador inciado.” O objeto da sociologia da literatura não é nem o autor singular nem o grupo social, mas o conjunto de relações entre o artista e o conjunto dos agentes engajados na produção da obra (p. 277). A literatura, portanto, é a linguagem que mais fala do ser humano na sua totalidade, sem cortes. Qualquer atividade humana pode se transformar em literatura. Dizia Sartre, autor “não é aquele que diz certas coisas, mas aquele que escolhe dizê-las de um certo modo.” Optamos pelo modo de dizer da literatura regional, que cumpre seu papel na medida em que vamos construindo nosso texto juntamente com os nossos sujeitos, todos eles trabalhadores, aprendizes da história.

Meu pai me ensinou que, andando pelos lados alheios, para se dar bem com todo mundo e ser feliz, convém jogar sempre com uma carta de menos. Principalmente ser respeitador e serviçal. Trago esses preceitos bestas dos antigos na massa do sangue, e com o sistema de não deixar a carga entortar do meu lado, já carreguei peso morto que não foi vida e servi de burro de carga a muito cabra safado. E nunca emendo de vida com as muitas cabeçadas que levo. Quando o companheiro pega de um lado já estou grudado do outro; se o peão quebra o boi já vou chegando com o ferro quente, quero sentir o cheiro do chamusco (BERNARDES, 1984, p. 17).

Nossa dinâmica é ir dialogando o tempo todo com os sujeitos e com a literatura. Pois, nossa pesquisa não foi feita para demonstrar a validade ou aplicabilidade de uma teoria, ela foi feita para compreender um fato social, qual seja a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – situada dinamicamente em um contexto complexo e contraditório que é o surgimento e o desenvolvimento da cidade de Goiânia. Por isso, em alguns momentos do trabalho recorreremos a uma iluminação teórica específica.

A grande maioria gosta de morar em Goiânia,: “é uma cidade grande, cidade muito boa. Tem muitos movimentos. É bom pra gente trabalhar, tem muita gente boa nessa cidade” (E-5). Embora tenha também uma exceção: “aqui só trouxe infelicidade” (E-3). É preciso também ter condições pra viver nesta cidade: “Eu acho que pra gente viver aqui a gente tem que ter casa da gente, até um carro e aqui não dá pra isso não. Porque vivê aqui morando de aluguel e vivendo de ônibus” (E-12)!

E é em atenção a esse “chão” onde nasceram ou pra onde vieram os sujeitos de nossa pesquisa que dedicaremos o primeiro capítulo onde no primeiro momento contextualizamos de forma breve a história do Estado de Goiás até a fundação de Goiânia e a construção da capital com muito trabalho, luta e sofrimento.

No segundo capítulo buscamos entender a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo particular na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e, dentro dela, o ciclo de vida do Projeto AJA (Adolescentes, Jovens e Adultos) o seu redimensionamento e a questão do trabalho, aspecto que nos pareceu mais estrutural nas entrevistas. O trabalho como causa principal da não permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola. “Eu preferi trabalhar que estudar né, que trabalhando a gente ganha dinheiro, estudando a gente não ganhava” (E-17). Queremos tratar de modo especial a categoria trabalho, indicando sua centralidade e dialogando principalmente com Karl Marx.

No terceiro capítulo dialogaremos de modo mais intenso com nossos sujeitos e suas representações sobre a escola. A perspectiva teórica das representações sociais será aqui utilizada buscando encontrar a relação que existe entre as representações dos alunos da EAJA da Rede Municipal de Goiânia e a sua não-permanência no cotidiano da sala de aula. “Matriculam-se, no início do ano em uma escola, mas não conseguem ir até o final, voltando assim, a fazer novamente a matrícula no ano seguinte. Por quê isso ocorre?” Esta pergunta foi central em nosso projeto de pesquisa ao iniciar o mestrado.

1. GOIÁS: HISTÓRIA E CONTRASTES

Goiás é um potro, que nunca viu sela, seus rios não têm pontes, têm pinguela. Goiás é um inchaço no coração da gente, Goiás é demais da conta: [...] é o pequi na mesa, as cadeiras na porta, o papo aberto nas esquinas. É o pito de palha longamente feito e esquecido atrás da orelha de um velho satisfeito. [...] Goiás é mais que tudo um jeito de amar e um aperto longo no meu peito e uma vontade incontida de chorar (Iêda Schmaltz).

Não temos a pretensão de contar novamente a história de Goiás. Nosso objetivo nesse capítulo é fazer um recuo histórico, tentando entender a construção sofrida do nosso Estado e percebendo os contrastes: cidade x campo, moderno x arcaico, progresso x atraso, que no limite, sem exagerar, têm a ver com o desenvolvimento do capital e do trabalho. O contexto em que se deu a mudança da capital a partir das três primeiras décadas do século XX e a relação do trabalhador rural goiano com a terra, com suas raízes, seu processo de infinitas “perdas” até sua chegada a Goiânia, “chão” que acolhe os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores e sujeitos da nossa pesquisa. A passagem do campo para a cidade, muitas vezes é marcada por muita dor, é o *desenraizamento*, deixar a terra, o interior, tirar as raízes e muitas vezes sem ter onde colocá-las na cidade. Como no depoimento “sofrido” desta senhora ao ser perguntada sobre o que acha de Goiânia:

[...] aqui só trouxe infelicidade pra minha família. Matou meu irmão mais velho, de 45 anos. E nós não foi feliz aqui nos casamento, nós mulheres né. Os homem também andou separando, mas nois mulher foi pior. Então aqui não aconteceu nada de bom, pelo menos pra nois. Eu não vou mentir, vou falar a verdade. É o que eu penso. O que eu penso não, o que é (E-3).

A relação com a terra, com as raízes nem sempre foi tranqüila. Conforme Pessoa (1999), a partir da década de 1950 o mundo rural ficou marcado pela concentração da terra nas mãos dos latifundiários e com isso aumentou ainda mais o distanciamento entre ela e o trabalhador. A terra passou a ser “um espaço alheio ao seu domínio. A terra era o espaço do fazendeiro, do coronel e, freqüentemente por uma questão estratégica, até do compadre” (PESSOA, 1999, p. 274). No nosso chão goiano patrão e peão nunca falaram a mesma

linguagem. Isso fica claro na fala do nosso entrevistado: “o patrão num ta nem aí, ele quer que você termine o serviço e ele ganhe o dinheiro né” (E-9).

Um dos grandes valores da sociedade camponesa é o amor à terra que é cultivada de geração em geração como símbolo de continuidade familiar. A sociedade camponesa se explicava por si mesma, por ter a sua estratificação. Aparentemente, não existia diferença social. O mutirão por exemplo, é uma forma solidária de trabalho, um gesto de amizade. No mutirão tem serviço para todos, não tem lugar para “bonitão,” o patrão não expressa sua ordem de maneira autoritária, mas sabiamente utiliza dos “beradeiros” para dar seus comandos.

As festas no mundo caipira eram necessárias para criar circunstâncias para as meninas iniciarem o namoro, principalmente as festas religiosas tidas como momento de coesão social. “Viola, sanfona e baralho, nestas reuniões de roça, estão sempre no jeito” (ORTÊNCIO, 1965, p. 104). Rituais como o casamento, o jogo de futebol, por exemplo, são momentos em que a sociedade fala por si mesma, impondo seus limites, seus costumes e regras. Os mais velhos exigiam dos mais moços um treino seguro de todas as práticas no trabalho e na vida social, antes de se casar:

Meu pai dizia que o rapaz não podia constituir família antes de aprender da [...] castração de animais à carpintaria tosca de carros de bois, do engenho de cana, das casas de esteio e dos currais das fazendas. O rapaz tinha que saber lidar com gado, amansar burro brabo, ter peito de atravessar rio a nado e ser educado de forma a sair-se bem nos salões civilizados (BERNARDES, 1986, p. 89).

Segundo Brandão (1986), quando o trabalhador rural fala de sua sociedade e de suas condições atuais de vida e trabalho ele estabelece um paralelo entre os dias de hoje e um tempo anterior passado. O que equivale a dizer que o presente da sociedade atual explica-se com o recurso de uma época já passada (BRANDÃO, 1986, p. 128-129).

No seu *Chão Vermelho* Eli Brasiliense recorda os tempos passados onde havia fartura, muita alegria nos serões para se ralar mandioca, onde saía até casamento para maior aproximação das famílias vizinhas, e muita malquerença era desfeita, lembrava também das pescarias, das caçadas, das visitas aos domingos, dos terços de promessa, das folias do Divino. Os catiras e desafios improvisados que varavam a noite. Os mutirões nas derrubadas, tudo era motivo de festa. Pra quem é ligado à terra, dá para imaginar, “a beleza do arroz

soltando cachos, o milharal embonecando, o canavial balançando as plumas” (BRASILIENSE, 2002, p. 147 e 148).

No papel de jornalista no *Memórias do Vento*, Manelino assume suas origens e o seu “caipirismo” e critica a cultura importada presente na nossa sociedade: “É mesmo ser muito canalha ficar fazendo imitação canhestra da cultura de empréstimo que o colonizador filadamãe nos despeja em cima” (BERNARDES, 1986, p. 87).

Mesmo havendo ainda alguns traços do mundo camponês, como folias, benzeções, mutirões, para muitos goianos isso “já era”, é parte do folclore. Mas para uma alma enraizada tudo isso fala muito forte. E não passam despercebidos a destruição do campo, o êxodo rural, as raízes sendo arrancadas. O mundo do trabalhador rural, hoje, marcado pela perda da terra de trabalho e de moradia.

As máquinas destroçando tudo, pelando o mundo [...] povinho fraco das roças fica sem condições de viver. Um por um vai desgostando com o lugar. Depois que a rodovia passou, não puderam mais ter suas criações soltas. Pegou a sumir, caminhãozeiro roubando tudo. Aí acharam um bom dinheiro pelas propriedadezinhas e direito de partilha, passaram tudo nos cobres. Saíram, foram residir nas invasões e pontas de ruas nas cidades, como Anápolis, Goiânia e Brasília (BERNARDES, 1984, p. 60-61).

A dignidade de ter sua terra, ter a tulha cheia de mantimento, e ter que se acostumar com os “quilinhos” comprados nos supermercados da cidade. Além de precisar ocupar as “invasões” urbanas, os antigos cidadãos da roça passaram a ser perseguidos pela polícia como se fossem criminosos. Porém, não faltava a solidariedade entre os pobres, como Carmo Bernardes relata no seu *Memórias do vento*. Se os helicópteros da polícia derrubavam os barracos do povo de dia, o povo se juntava e em mutirão, da noite por dia levantavam as casinhas deles outra vez, porque “povo tem natureza de cupim. Cupim que é assim: você esbandalha uma casa de cupim assim como hoje, quando é amanhã, nas mesmas horas, vai lá ver ela está inteiramente reconstituída, e melhor do que era. [...] E a alegria deles agora” (BERNARDES, 1986, p. 45)?

1.1 Contexto histórico

O descobrimento de Goiás se deu dentro da conjuntura do descobrimento do ouro no Brasil. Em 1722, o paulista Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhangüera que vivia em Minas, pediu licença ao rei para organizar uma bandeira para Goiás a fim de buscar minas de ouro, argumentando que se em Minas tinham encontrado tanto ouro com certeza em Goiás e no Mato Grosso também deveria existir. O rei concedeu a licença e Bartolomeu partiu juntamente com 150 membros da bandeira, cada membro entrava com uma parcela de capital, além de um certo número de escravos. Ao todo viajaram cerca de quinhentas pessoas. Apesar de perderem o rumo, inimizados, alguns morrerem de fome, outros voltarem para casa, Bartolomeu teve sorte, junto com uns poucos companheiros que restaram, encontrou ouro nas cabeceiras do rio Vermelho onde fixou morada (PALACÍN & MORAES, 1994, p. 9-11).

E foi por ele, o Anhangüera (apelido dado pelos índios), que o Arraial de Santana, foi fundado em 26 de julho de 1727, depois foi chamado de Vila Boa e mais tarde Cidade de Goiás. Até 1749 Goiás pertenceu à Capitania de São Paulo, foi uma época de muito crescimento, chegaram também muitos imigrantes europeus e já não podia ser mais governado à distância. Foi então que chegou o primeiro governador e capitão geral Conde dos Arcos. Em 1750 Goiás tornou-se Capitania. Em todo o país o processo de independência se deu gradativamente, em 1822 D. João VI voltou para Portugal, o Brasil viveu uma forte crise política. Com a independência Goiás se tornou província. A população rural permaneceu alheia a essas crises. Em 1824 foi nomeado por D. Pedro o primeiro presidente de Goiás Dr. Caetano M. Lopes Gama (p. 27-52).

Viajantes europeus entre eles o francês Auguste de Saint-Hilaire (1816), o austríaco Johann Emmanuel Pohl (1817), O português Luiz D'Alincourt (1809), o escocês George Gardner (1836) e o francês Francis Castelnau (1843) muitas vezes no lombo de bestas, em baixo de chuva e sol, visitaram a província de Goiás na primeira metade do século XIX e documentaram a sociedade goiana no período pós-minerador. Apregoaram a “decadência” do estado pela falta de atenção das autoridades, falta de estradas e pontes, dificuldades de comunicação e o constante ócio em que vivia o sertanejo goiano. Ora, a Coroa Portuguesa não tinha outra intenção que a exploração do ouro. Historiadores como Nars Chaul e Paulo Bertran buscam uma revisão crítica dos conceitos que envolvem a historiografia de Goiás, não concordando com a visão de “decadência” imposta pelos viajantes, pois nem sequer havia

documentação, a não ser algumas igrejas com aspectos desoladores, do período suposto do “esplendor do tempo do ouro,” sem dizer que estes estrangeiros estavam acostumados com a industrialização e o rápido desenvolvimento da Europa. É claro que o esgotamento do ouro redundou em perdas sociais e econômicas visíveis, o que não é possível aceitar é que conseqüentemente, o sertanejo goiano seja taxado de atrasado, preguiçoso e decadente. Para Chaul, (1997), o que houve foi um choque de visões de mundo. Goiás vivia a transição para uma economia de subsistência (CHAUL, 1997, p. 36-71), “o rastro do gado deixava pra trás o brilho do ouro” (PESSOA, 1999, p. 40).

Goiás não conseguiu permanecer como capital do Estado muito além de um século. O principal motivo era o de estar geograficamente localizada no Sopé da Serra Dourada, que impedia seu crescimento urbano e econômico. Desde o início vários governantes se dedicaram à empreitada de mudar a capital para uma outra localidade, porém, isso não era tão simples como parecia.

A idéia da mudança da capital de Goiás é antigüíssima. No governo de Conde dos Arcos, primeiro governador da Capitania de Goiás, já independente de São Paulo, o então governador, em 1754, quis convencer o governo português da importância de se transferir a capital de Vila Boa para Meia Ponte, hoje Pirenópolis. As razões eram de ordem climática e de comunicação, porém, as argumentações em torno dos altos custos, contribuíram para impedir que se executasse a mudança. Palacín (1976), com seu tom irônico, afirmou que a idéia da mudança da capital é anterior à própria instalação da capital. Isso porque, depois de escolhido o local e antes de criada legalmente a Vila Boa na terceira década do século XVIII, já houvesse quem pensasse em instalá-la em outro local. “Prevaleceu o instinto da poupança contra o determinismo econômico-geográfico” (PALACÍN, 1976, p. 12).

Em 1830 foi lançada outra vez a idéia da mudança pelo marechal de campo Miguel Lino de Moraes, segundo governador de Goiás no Império, e que governou de 24 de outubro de 1827 a 13 de agosto de 1831. Foram enumerados os problemas vitais da província e concluiu-se que a “mudança da capital para o norte, nas proximidades de Água Quente, região mais povoada e de comércio mais franco, era medida a ser tomada com urgência” (MONTEIRO, 1938. p. 3).

O assunto não agradou à população da histórica Bacia do Rio Vermelho. Em 1863 foi novamente lançada a proposta pelo 16º governador de Goiás no Império, Dr. José Vieira Couto de Magalhães que registrou em seu livro como a Primeira Viagem ao Araguaia.

Monteiro (1938), citou o trecho de Couto Magalhães, onde ele bastante realista, expressou sua opinião sobre a capital do Estado de Goiás:

[...] A capital de Goiaz está situada em meio de uma bacia, conquanto sobre terreno acidentado, cercada de altos montes que comprimem diminuto âmbito, embaraçando-lhe a regular ventilação, estreitando-lhe demais, o horizonte visual; castigada por excessiva temperatura graças à sua baixa latitude de quase 16° S. [...] Quanto a salubridade, não conheço, entre todos os lugares por onde tenho viajado (e não são poucos) um onde se reúnem tantas moléstias graves. Quase que se pôde asseverar que não existe aqui um só homem são. [...] Quanto as condições comerciais eu não me estenderei. Basta ver o que há, para desanimar-se. [...] O comércio aqui vive exclusivamente dos empregados públicos e da força da linha. Os meios de transporte são imperfeitos, a situação da cidade, encravada entre serras, faz com que sejam péssimas e de difícil transito as estradas que aqui chegam. Em uma palavra – Goiaz não só não reúne as condições necessárias para uma capital, ainda reúne muitas para ser abandonada (MONTEIRO, 1938. p. 4, 13-15).

Quase todos os outros presidentes, bateram na mesma tecla da mudança da capital, mas não com tanta tenacidade. Porém, a idéia foi sendo perseguida de forma obstinada. As principais razões eram de ordem climática, sanitária e geográfica, esta última, dificultando os meios de transporte e de comunicação. Em 1890, o presidente do Estado, Rodolfo Gustavo da Paixão, remeteu ao Ministro da Justiça da República Federal o Ofício nº 29, de 14 de agosto, no qual continuou a descrever as caóticas condições de habitação da velha capital goiana, principalmente no que diz respeito ao problema da água:

As águas do Rio Vermelho não é e nem pôde ser convenientemente distribuída às casas e porque a fornecida pelo único chafariz existente e parcas fontes carece das condições de abundância e necessária potabilidade; desprovida de bom sistema de esgotos, capaz de evitar o uso prejudicialíssimo das latrinas perfuradas no terreno, onde os materiais fecais sem escoamento entram em rápida decomposição e exalam deleterios miasmas e absorvidas pelo sub-sólo, bastante permeável, comunicam-se com os poços de serventia, de ordinário abertos nas proximidades daqueles focos de infecção a decadente Vila Boa hospéda em seu seio poderosos agentes de destruição, que hão de, em breve, transforma-la em vasta Necropole, onde a morte campeie em todo seu cortejo de horrores. Houve dia em que se deram oito óbitos, mortalidade aterradora para uma pequena cidade de dez mil almas, se tanto (MONTEIRO, 1938. p. 5)!

A verdade, continuou Monteiro (1938), é que os conceitos de Rodolfo Gustavo da Paixão, hoje como em 1890, retratam com precisão o que era e o que continua sendo a cidade de Goiaz:

[...] um ajuntamento desordenado de casas anti-higienicas e anti-estéticas, apertando-se violentamente umas às outras, dentro de estreitíssima área acidentada, em torno da qual, comprimindo-a, asfixiando-a quasi, se erguem morros e serras de

todos os lados. Nesse mesmo ano constatou-se que 98% da população da capital dorme em alcovas bafientas, que nunca receberam sol e em que jamais entra luz ou ar diretamente do exterior (p.6).

É interessante notar também nos escritos de Palacín (1976), que a Cidade de Goiás realmente não tinha condições de se manter como capital do Estado, sendo superada já por outras cidades do estado no que diz respeito ao número de população. Em suas palavras:

Enquanto a capital do Estado duplicava nas três primeiras décadas do século, a população de Goiás diminuía uns vinte por cento: de centro urbano relativamente importante nos últimos dias da colônia, passara a ser uma cidade insignificante – a segunda última das capitais brasileiras, com a metade da população de Cuiabá – na segunda década do século XX; no senso de 1920, a população de Morrinhos já ultrapassava a da capital, e outros municípios quase a igualavam (PALACÍN, 1976, p. 145).

Um acontecimento que também influenciou a mudança, devido à proximidade geográfica e à semelhança histórica, pois ambas foram povoadas devido à existência do ouro, foi a mudança da capital de Minas Gerais, de Ouro Preto para Belo Horizonte.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, numa coletânea especialmente editada para o batismo cultural de Goiânia, em 1942, a posição econômico-geográfica de uma aglomeração urbana, é a causa primordial do seu desenvolvimento. Sem contato direto com outros centros, sua vida é toda artificial. Toda cidade tem, justificando sua existência, uma causa. Se esta causa cessa, a cidade torna-se decadente. Foi o que aconteceu com Goiás, no que tange à questão do ouro, conforme conceito do General Couto de Magalhães, presidente da província em 1863:

Temos decaído desde que a indústria do ouro desapareceu. Ora, a situação de Goiaz era bem escolhida quando a província era aurífera. Hoje, porém, que está demonstrado que a criação do gado e a agricultura, valem mais do que quanta mina de ouro há pela província, continuar a capital aqui é condenar-nos a morrer de inanição, assim como morreu a indústria que indicou a escolha deste lugar. As povoações do Brasil foram formadas a esmo; e a economia política era uma ciência desconhecida, de modo que o govêrno ainda que quisesse não poderia dirigir com acêrto essas escolhas: hoje porém assim não é.

Uma população de 5 000 homens colocada em lugar desfavorável, não pode nada mais produzir, do que o necessário para a sua nutrição (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 1942, p. 85).

O Estado de Goiás era tido como um estado interiorano do país, “lugar que metia medo” pelo menos nos mineiros, pela “brabeza” do seu povo, dos seus índios, dos animais selvagens etc. Mas, na questão política, estava estagnado. A vida no campo girava ao redor da

fazenda do coronel. No dizer de Bariani Ortêncio (1965), a um coronel todos diziam sempre “sim senhor” e ninguém devia discordar dele (ORTÊNCIO, 1965, p. 101). Sobre a política “rançosa” de Goiás foi encontrado no arquivo de Pedro Ludovico entre os 210 documentos uma carta de Antônio Ramos Caiado que estava no Rio em 1926 que dizia:

Nossa política está velha e cheia de ódios, precisamos tomar muito a sério os nossos deveres para desarmarmos os nossos inimigos. [...] precisamos demonstrar que em Goyas os negócios públicos são cuidados com especial carinho pela situação, temos de apresentar serviços feitos, porque ninguém concebe que havendo dinheiro nada se faça e nem se tenha iniciativa (MACHADO, 1990, p.31).

Em fins dos anos 1920, a oposição política em Goiás era fragmentada, carente de articulação mais planejada, não havia programas, nem uma base ideológica para reuni-la ficando o domínio político sob a liderança da família Caiado. Aliás, desde a instituição da República até 1930, Goiás viveu sob o mando de duas oligarquias: os Bulhões até 1912 e em seguida os Caiados. Havia uma habilidade muito grande de tais famílias para permanecer no poder por tanto tempo. Os contemporâneos de Antônio Ramos Caiado afirmaram que ele “dirigiu Goiás como se fosse uma grande fazenda de sua propriedade” (PALACIN & MORAES, 1994, p. 88).

Desse modo até 1930 não houve oposição organizada contra as oligarquias políticas. Houve alguns movimentos que de certa forma perturbaram a normalidade oligárquica. Entre eles, destacam-se: a dissidência do coronel Abílio Wolney em São José do Duro, hoje Dianópolis, em 1918-1919; a Coluna Prestes entre 1925 e 1927 que, ao passar por Goiás, chegou a mobilizar os caiados constituindo uma força, a coluna caiado, para combatê-la; e o movimento social religioso conhecido como *Santa Dica* em Pirenópolis, entre 1923 e 1925 (PESSOA, 1999; CLÍMACO, 1991).

O Estado de Goiás entra no Século XX, pobre, isolado, atrasado, pouco povoado, quase integralmente rural, com uma economia de subsistência, ou seja, fora da corrente do progresso. Para se ter uma idéia o primeiro automóvel só chegou em Goiás em 1907.

A impressão de Lévy-Strauss (1979), ao visitar a antiga vila provincial era de que a pequena capital estava praticamente isolada “num local verdejante dominado pelos perfis caprichosos dos morros empenachados de palmeiras, algumas ruas de casas baixas desciam as colinas por entre jardins e praças onde pastavam cavalos diante de igrejas com janelas ornamentadas” (LÉVY-STRAUSS, 1979, p. 118).

Destacam-se três fases no processo de ocupação e povoamento do Estado: a primeira, aconteceu do início do século XVIII até por volta da primeira década do século XX, iniciada com a exploração do ouro que se manifestava em aluviões (reunido junto com cascalho, areia que se formava junto aos rios provenientes de erosões ou enchentes), o que tornava o ouro de fácil extração, atraindo um grande contingente migratório, vindo a esgotar-se bruscamente.

A segunda fase iniciou-se com a chegada da estrada de ferro em 1913 e com ela a comunicação com o sul e o sudeste que antes era apenas para escoamento dos excedentes de gado via estradas boiadeiras (PESSOA, 1999, p. 34-35). Se antes eram necessários 29 dias para se percorrer a cavalo 110 léguas que separavam a cidade de Goiás do fim da estrada de ferro, em Uberaba, com o trem a viagem passou a ser feita em apenas 2 dias. Uma carta que demorava 30 dias do Rio a Goiás, passou a chegar a seu destino com 6 dias. A estrada de ferro também produzia uma extraordinária expansão da economia goiana (PALACÍN & MORAES, 1994, p. 89).

Com a estrada de ferro chegaram mais imigrantes e com isso aumentou também a produção principalmente de arroz que passou a ser escoado através dela passando a ser a porta de entrada do capital mercantil que aos poucos foi se transformando em capital industrial e bancário, ou seja, as casas que se situavam ao longo das estações do trem, passavam a ser casas de comércio, a ter máquinas de beneficiar arroz e também ofereciam financiamento para expandir ainda mais a produção desse cereal. “A exportação de arroz, saltou de 548 mil kg em 1912 para 7144 mil kg em 1919” (CLÍMACO, 1991, p. 27). Junto com o progresso, a violência: “Todo dia mata gente aqui, desde que a estrada de ferro chegou” (BRASILIENSE, 2002, p. 212).

Porém, o avanço pelos trilhos era muito lento, chegando somente até Leopoldo de Bulhões, sem esperança de chegar até a capital – Goiás –, pois a população era bastante escassa, e o empreendimento resultava antieconômico. A cidade de Goiás nessa época construía uma casa por ano. Um período marcante desta fase aconteceu a partir de 1938 com a Marcha para o Oeste.

A Marcha para o Oeste tinha o intuito de promover a ocupação dos vazios demográficos incorporando-os no conjunto produtivo nacional. Na verdade, era a abertura de novas fronteiras para que se efetivasse a interiorização do capital. Com a chegada do grande capital multinacional no pós-guerra, especialmente par o desenvolvimento do projeto do aço e da industrialização, começava a expansão das cidades e para isso era preciso descortinar

novos solos para produção de alimentos, em um sentido, e, no outro, para o escoamento de produtos industrializados.

A principal concretização da Marcha para o Oeste foram as Colônias Agrícolas Nacionais criadas pelo decreto 3059 de 19 de fevereiro de 1941 por Getúlio Vargas, sendo o primeiro núcleo em Ceres – Go, região estratégica para se atingir o norte de Goiás e os estados limítrofes. As oito Colônias destinavam-se a receber e fixar os cidadãos brasileiros pobres e aptos para a agricultura. Mas, infelizmente o que aconteceu foi o que acontece muitas vezes em nosso país: os projetos são muito bons, mas ficam no papel. Pessoa (1999b), ao pesquisar sobre o desenvolvimento da Colônia Agrícola no município de Ceres, constatou que houve desajustes administrativos, faltou o apoio necessário do Governo Federal. Entre todas as promessas feitas a única cumprida foi a gratuidade da terra, o que não era suficiente. E, quem mais se beneficiou com as Colônias foram os grandes cerealistas e comerciantes, pois, na verdade, as Colônias Agrícolas Nacionais foram apenas um argumento para fazer acontecer a interiorização do capital (PESSOA, 1999b, p.49).

A terceira fase é marcada pela modernização da grande propriedade, a partir de 1950. José Ricardo Ramalho traz presentes as três fases, ao estudar a posse e o uso da terra em Mossâmedes:

A primeira, o “tempo antigo” era o “tempo da fartura,” com uma economia de subsistência. Na segunda chega a economia de mercado, com as caravanas de mineiros. E a terceira fase, o momento atual, dá continuidade à economia de mercado, com a agricultura mais racional e mecanizada. Por isso o esvaziamento do campo foi inevitável (Ramalho apud PESSOA, 1999, p. 36).

A terra valia muito pouco e rendia menos ainda. Segundo Palacín (1994), enquanto o preço médio por hectare em São Paulo era de 161\$ (réis), em Goiás era de 8\$, o valor mais baixo do país. De outro lado, não havia grande distância entre o proprietário e seus dependentes. O trabalho, as diversões, o vestuário e até a alimentação do fazendeiro não era diferente da de muitos de seus empregados. A diferença substancial encontrava-se no prestígio do poder. Todo grande proprietário, embora não fosse economicamente poderoso, por carecer de capital líquido, era sempre politicamente poderoso, ou seja, era o “coronel” (PALACÍN & MORAES, 1994, p. 96).

Por termos um pai mineiro e contador de causo, escutávamos diariamente histórias como essa do discurso do lavrador de Mossâmedes citado por Brandão (1986), onde fica claro

que o que define o goiano frente ao mineiro é que esse último chega aqui sem nada e logo é apontado pelo grupo como “fazendeiro progressista.”

Eu fui vizinho de um mineiro que sempre falava que Goiano não sabe ficar rico. Goiano morava a vida toda aí numa fazenda grande e nunca passava daquilo que era, porque não sabia aproveitar a terra, não sabia aproveitar o gado. Diz que goiano tinha um negócio de ter amor no gado. Se uma vaca fosse boa de leite, então ele não vendia ela, deixava morrer de velha. O mineiro, não, a vaca perdeu um peito, ele vende logo pra corte, compra outra novilha e punha no lugar. Se a vaca perdia um bezerro neste ano, ela não servia mais, já vendia ela pra corte. E era assim, eles ficaram ricos (BRANDÃO, 1986, p. 134).

No tempo anterior caracterizado pela fartura, não existia um controle opressivo sobre o uso da terra. Se as relações do tempo antigo eram caracterizadas pelo desinteresse e pela generosidade, hoje ao contrário, elas são feitas entre pólos antagônicos de produtores, marcadas pelo interesse e pela ambição. Portanto, quer mineiro quer goiano, a relação do patrão que antes tinha um interesse pessoal pelos seus agregados, que quase sempre eram também compadres, agora o interesse passa a ser econômico e as relações “sociais” se tornam cada vez mais distantes (BRANDÃO, 1986, p. 136).

A educação não era uma obrigação imprescindível nem para o governo, nem para o povo. Em 1930, não chegava a 15% o número dos que estavam em idade escolar que recebiam qualquer tipo de instrução.

O censo de 1920 indicou que a população do Estado era de 511.919 habitantes (0,77 habitante por quilômetro quadrado); o índice de ruralidade era ao redor de 90% (o censo não distinguiu entre população rural e urbana); a grande massa da população trabalhava na agricultura: 110.220 pessoas; os tecidos de algodão, feitos no tear manual, eram os produtos mais importantes da indústria artesanal: 6.690 pessoas trabalhavam em têxteis e 8.228 em vestuário; de um modo geral a extensão das propriedades recenseadas era de 1344 hectares (280 alqueires).

Na década de 1930 as cidades começaram a ganhar importância e a superar o campo, enquanto eixos de influência para a vida nacional, tornando-se um movimento de ruptura com as raízes lusitanas da colonização. Acontecia um certo deslumbramento com a urbanização, a fascinação provocada pela modernização, e pelo novo perfil populacional da cidade, extremamente variado devido à imigração (SCHPUN, 2000, p. 118-119).

O rural, tendo predominado, até então em Goiás, passa a perder a sua identidade como espaço. Até 1920, ao redor de 90% da população viviam na zona rural, e com a Revolução de

1930, as cidades como centros industriais começaram a ganhar novo espaço. A Revolução de 1930 é o marco de uma nova etapa histórica no campo político. E a construção de Goiânia se insere num clima de abertura de vias de comunicação e de divulgação do Estado no país. É um tempo de grande esperança para a população. Entre 1930 e 1980 o Brasil foi o país que mais cresceu no mundo.

Porém, a comunicação ainda era precária, o único meio de divulgação na época eram os jornais da região como o *Jornal Voz do Povo* na Cidade de Goiás, *O Sertão* na região Sudoeste que foi transformado posteriormente em *O Sudoeste*, *O Ipameri*, entre outros.

O jornal *O Democrata*, órgão de divulgação dos Caiado, fez de tudo para desacreditar Pedro Ludovico, o então candidato derrotado a Deputado Federal em fevereiro de 1930, chegou a acusá-lo de ser proprietário de um cabaré em Uberlândia, Minas Gerais. A partir daí surgiu em nível nacional uma solução que aglomerou as dissidências goianas, a chamada Aliança Liberal, capaz de desafiar o “caiadismo.” A esposa de Pedro Ludovico era filha de Antônio Martins Borges, político ligado aos Caiado, com os quais Pedro rompeu após a Revolução de 1930 (CHAUL, 1997, p. 169-170).

Para a historiadora Ana Lúcia da Silva (1982) o Estado de Goiás formava a periferia da periferia do sistema capitalista. Para ela o que ocorreu em Goiás em 1930 foi um movimento de alternância de oligarquias no poder (SILVA, 1982, p. 213). O movimento revolucionário iniciado em 1930 em todo o país visando destituir o presidente Washington Luiz, em Goiás foi além de uma simples “alternância de oligarquias no poder:” significou a construção de um projeto político baseado na idealização da modernidade, com a participação das camadas médias urbanas. A idéia de modernização estava ligada à política varguista disposta a promover o desenvolvimento capitalista da região. A velha ordem oligárquica teve que ceder lugar a uma nova ordem de novos homens, que tinham em comum o domínio da propriedade da terra. Portanto, era uma modernização de cunho conservador (CHAUL, 1997, p. 177-178).

A crise do Brasil foi sentida dentro de outra crise maior, que foi a crise mundial de outubro de 1929. A burguesia industrial unida a classe média, ao proletariado urbano e as oligarquias dissidentes para juntos “derrubar o poder vigente e prosseguir no projeto de construir o progresso dentro da ordem” (CHAUL, 1997, p. 173).

Para Palacín (1994), a Revolução de 1930 foi uma revolução importada para Goiás. A participação efetiva de Goiás na Revolução limitou-se à ação pessoal do Dr. Pedro Ludovico

Teixeira que, durante sete anos tinha lutado na oposição em Rio Verde. Ao articular o movimento revolucionário, ele entrou no esquema, mantendo-se em contato com os centros revolucionários de Minas. Ao explodir a Revolução, a 4 de outubro de 1930, reuniu-se juntamente com 120 voluntários do Triângulo Mineiro, travando combate nas proximidades de Rio Verde. O grupo foi dispersado e Pedro Ludovico foi rendido e preso por 14 dias na cidade de Rio Verde. A mando de Antônio Ramos Caiado, o Totó Caiado,⁵ que mandava e desmandava em Goiás, foi levado por força policial para Goiás, quando no caminho recebeu a notícia de que a Revolução havia sido vitoriosa. Uma coluna comandada pelo coronel Quintino Vargas, chegou à cidade de Goiás, e o médico mineiro Carlos Pinheiro Chagas tomou o poder, depondo o Governo de Goiás e frisando a necessidade de mudar a capital.

Como nos outros estados, a Revolução colocou em Goiás um Governo provisório composto de três membros, entre eles estava o Dr. Pedro Ludovico Teixeira, que foi logo nomeado interventor. Pedro Ludovico, passou a representar uma nova ordem política no Estado, afinada com a política varguista e disposta a promover o desenvolvimento capitalista na região, ou seja, a modernização.

Após a Revolução de 1930, se abriu uma nova fase na vida política, social e administrativa de Goiás. O pensamento mudancista ressurgiu no governo do interventor Pedro Ludovico Teixeira, que assumiu a mudança da capital como a maior proposta de seu governo, com especial ênfase ao problema do desenvolvimento. O relatório de 1933, colocava o transporte, a educação, a saúde pública e a exportação também como problemas essenciais a serem solucionados pelo governo (Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia – PDIG, 1992, p. 7).

Ainda de acordo com Monteiro (1938), em 1930, o Dr. Carlos Pinheiro Chagas, ao empossar-se no governo de Goiaz, após a vitória da revolução brasileira, continuou a retórica sobre a necessidade da mudança da capital. Finalmente a 22 de novembro de 1930, assumiu o governo do Estado como Interventor Federal, Dr. Pedro Ludovico Teixeira, que tornou realidade o sonho de Couto Magalhães. Em um relatório encaminhado ao chefe do governo provisório, Dr. Getúlio Vargas. Pedro Ludovico reuniu em 1933, todos os motivos que o levaram a tomar a peito a árdua tarefa de executar a tão sonhada mudança da capital. Mesmo

⁵ RIBEIRO (1996), pesquisou sobre a permanência política da família Caiado em Goiás. Os Caiados permaneceram na cena política desde o final do Império até os dias de hoje. O primeiro cargo assumido foi por Antônio José Caiado, o 1º Vice-Presidente da Província em 1883. São 10 gerações de memória e história dessa família em Goiás (RIBEIRO, 1996, p. 13).

que tal decisão fosse na contra-mão de muitos habitantes. Como é o caso do personagem de *Apenas um Violão* que vê o acontecimento como fatalidade:

Hoje aceitava a grande fatalidade da mudança da Capital – isso que ouvira falar desde menino e em que nunca pudera aceitar. Nem agora ainda acreditava completamente. De noite, ao acordar, pensava que a Capital estava em fase de mudança, mas pensava de maneira como que provisória. Aquilo não podia ser verdade. A mudança era uma loucura, era um capricho de Pedro Ludovico para fugir ao prestígio do caiadismo. Tão logo, porém, Pedro Ludovico deixasse o Governo, o sucessor traria a Capital de volta para Goiás (ÉLIS, 1984, p. 139).

De acordo com Palacín (1994), duas razões fundamentalmente se opunham à mudança da capital, a primeira de parte do governo, era o gasto de grandes somas com os prédios públicos, com a construção da nova capital, e o governo estadual era tão pobre que não podia pensar em algum gasto extraordinário. Porém a construção de uma nova capital, considerava o governo, não seria tanto um gasto, mas um investimento necessário para o desenvolvimento.

A segunda, era a oposição compacta de parte da população da capital, tanto por motivos sentimentais, como pelo prejuízo econômico que se temia com a mudança. Por isso, a mudança não poderia processar-se em tempos normais, a oposição era forte demais. Só uma transformação violenta das estruturas políticas poderia reabrir o problema da mudança, e foi o que aconteceu com a Revolução de 1930 (PALACÍN & MORAES, 1994, p. 105).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia – PDIG (1992), a mudança da capital, todo o empreendimento, e sua conseqüente construção, deveria ser vista sob três prismas: 1) como resultado da luta pelo poder político das oligarquias do sul e sudoeste do estado em relação à oligarquia da família Caiado; 2) como exigência do processo de acumulação capitalista que estava em curso, a nível nacional, impulsionado pela Revolução de 1930, que tinha também como princípio a Integração do país a partir de sua interiorização; 3) e, devido ao espírito inovador de Pedro Ludovico que, como político, tinha idéias muito à frente em relação aos políticos de sua época, principalmente quanto à concepção urbanística de uma cidade (PDIG, 1992, p. 4-5).

A definição do local para a construção da nova capital tinha alguns pré-requisitos: deveria ser próximo à estrada de ferro, ter abundância de água, um bom clima e topografia adequada. Várias cidades eram próximas da estrada de ferro, mas as que mais preencheram os pré-requisitos foram Bonfim, atual Silvânia e Campinas.

Em outubro de 1932, Pedro Ludovico, viajou para o Rio de Janeiro em busca de apoio financeiro do Governo Federal para a construção da nova capital. No dia 20 de dezembro de

1932 assinou o decreto nº 2737 e nomeou uma comissão sob a presidência do então Bispo de Goiás, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, para escolher o local onde se edificaria a nova cidade.

Aos 4 de março de 1933, a subcomissão técnica composta do engenheiro, do urbanista e do médico sanitário, juntamente com o agrimensor, apresentou um completo estudo concluindo que a decisão cairia sobre Campinas por estar

[...] situada no ponto cêntrico da parte mais povoada do Estado e sua topografia, das mais apropriadas e belas para a construção de uma cidade urbanamente moderna, entre um vasto perímetro de terras de ótima cultura, toda coberta de matas de superior qualidade e que enormemente facilitarão a construção da nova cidade (JÚNIOR, 1960, p. 25).

Depois de aprovado o relatório, foi nomeado o Interventor Federal, o Engenheiro Armando de Godoy, um dos mais abalizados urbanistas para proceder ao estudo definitivo da região escolhida.

Assim que foi tomada a decisão do lugar, nenhum obstáculo impediu a construção, nem a forte oposição, nem a dificuldade financeira ou as dificuldades de construir uma cidade num lugar tão afastado, sem contar com a infra-estrutura industrial.

Recorremos novamente a Bernardo Élis (1984), mostrando que essa história de mudança da capital foi algo que ficou “engasgado” na garganta de muitos moradores da antiga capital. O autor trabalha em forma de novela os conflitos da mudança da capital velha para Goiânia. Os limites da Cidade de Goiás como capital são demonstrados na rotina do dia-a-dia, nas superstições, crendices, na calma da cidade pacata do interior que “os movimentos da noite corria por conta dos lobisomens e das almas do outro mundo, mas nunca por um ser vivo” (ÉLIS, 1984, p. 34).

O ambiente narrado por Élis antes da mudança é como um ambiente de “fim de feira.” Tudo “restolhado,” sucateado. Não tinha mais como escapar, as pessoas comuns, os funcionários públicos, capitulados diante da realidade irrevogável que era a necessidade de se mudarem para a nova capital. Nas entrelinhas é possível ver o caiadismo comparado ao poderio do galo, o rei do terreiro. E o avô, personagem central, sentia-se

[...] dentro de si uma pontinha de inveja ou talvez uma pontona de saudade, um tumulto de recordações de outros tempos, da vida da mocidade, [...] agora já velho, em que o dinheiro mal dava para o sustento da família, talvez comodidade, talvez covardia, talvez essa entrega ao uso do mesmo caneco todos os dias da vida (ÉLIS, 1984, p. 18).

Na opinião do avô a mudança seria um desastre. Não podia entender que até mesmo os antimudancistas radicais, comerciantes e fazendeiros embarcaram junto com a transferência, pois precisavam garantir seu espaço, porque “o futuro só a Deus pertence” (ÉLIS, 1984, p. 140). A desgraça é que nos finais de semana, toda “essa corja” retornava à cidade totalmente diferente daqueles que saíram, contando vantagens, exibindo e humilhando os que ficaram, acrescenta o escritor.

Finalmente, parte também o neto, porque ali não havia mais possibilidade de futuro promissor para a juventude, e o avô fica extremamente magoado por vê-lo alegre em partir, pois o velho detestava Goiânia, era como se fosse uma “madrasta ou uma perseguidora.” Fica o conflito aberto, a oposição entre a vida moderna e a vida arcaica na antiga capital, “restava o oco, o silêncio, a saudade e o lamento dos que não podiam ou não queriam ir, mas maldiziam a ausência dos que se retiravam. “Até fogo começaram a tacar em algumas casas abandonadas”. Para o avô, Goiânia era o exílio, o “fim da picada” (ÉLIS, 1984, p. 144-145).

O neto então se recordava de como foi difícil ser criança! Como foi difícil deixar o novo, a mudança acontecer em todo aquele ambiente. A tia que lhe negara o violão e ele tão desejoso de experimentá-lo, agora confessa: “era um tempo de só amar a mim mesma, de só gostar dos outros através de mim própria” (p. 148)! No momento da despedida ela lhe dá de presente o violão, mas agora “um trambolho imprestável: está com a tábua de fundo rachada, as cordas estão arrebentadas e o próprio braço parece bambo” (p. 147). Não tem outra saída a não ser tomá-lo nas mãos, mesmo que não o interessa mais. O que vai fazer com aquilo? Mas resolveu levá-lo, pois, no velho “Gianini”, estavam contidos anos de história, a lembrança da terra velha. Antes que o caminhão chegasse “rangendo os freios e sacolejando a carroceria desajustada,” os demais colegas jovens que também estavam partindo rumo à nova capital começaram a debochar do tal violão e aí foi que um deles o pôs “no chão num gesto de imenso carinho e, de repente, mete-lhe um brutal pontapé. Outros chutes pregaram-lhe outros rapazes, entre risos, ditos engraçados e retinidos de cordas e roncões da caixa de ressonância do pobre instrumento” (ÉLIS, 1984, p. 149-150). E assim tragicamente, acontece o ritual da passagem da velha para a nova capital.

1.2 Novos rumos: a nova capital e a força de trabalho que construiu Goiânia

Pelo Decreto nº 327, de 2 de agosto de 1935, foi organizado o município da Nova Capital, recebendo o nome de **Goiânia** que foi sugerido pelo Sr. Caramuru da Silva do Brasil, através de concurso promovido pelo jornal *O Social*, em outubro de 1933. Esse mesmo decreto criou a Comarca de Goiânia e nomeou o seu primeiro Juiz o Dr. Heitor de Moraes Fleury. Goiânia foi construída como um novo centro de poder e decisão, depondo dos seus tronos as oligarquias comprometidas com um projeto colonialista que já não respondia mais às necessidades da época.

No dia 7 de novembro de 1935, foi nomeado o jovem de 27 anos, Venerando de Freitas Borges para ser o prefeito da Nova Capital. Ao ser perguntado por Pedro Ludovico se aceitava ser o prefeito da Nova Capital ele respondeu que dependeria, pois não aceitava cabresto (TELES, 1992, p. 35).

Em 1937, quando os principais prédios públicos estavam concluídos, mudaram-se a câmara e o judiciário. No dia 23 de março de 1937, o Governador assinou o Decreto nº 1816, transferindo finalmente a capital do Estado, da cidade de Goiás, para Goiânia. Nesse mesmo ano o francês Lévis-Strauss, visitou a nova capital e deixou sua impressão:

Uma planície sem fim que tinha algo de terreno baldio e campo de batalha, erigida de postes elétricos e estacas de agrimensor, deixava entrever uma centena de casas novas dispersas pelos quatro cantos do horizonte. A mais importante de todas era o hotel, um paralelepípedo de cimento que fazia lembrar, no meio daquela planície, uma aerogare ou um forte; de boa vontade lhe chamaríamos de “bastião da civilização” [...] nada podia ser tão bárbaro, tão desumano, como essa iniciativa no deserto. Aquele edifício sem graciosidade era o contrário de Goiás; não havia história, duração ou hábito que lhe saturasse o seu vazio ou adoçasse a sua rigidez; sentíamos ali sempre como passageiros e nunca como residentes, como numa estação ou num hospital (LÉVY-STRAUSS, 1979, p. 119-129).

Com um pouco mais de calor humano e aconchego, no dia 05 de julho de 1942, foi realizado o “Batismo Cultural” (vide anexo II) com grandes festas e a celebração de vários congressos de ordem nacional. Nessa ocasião, a cidade já contava com mais de 15.000 habitantes, o dobro da Cidade de Goiás com seus quase 200 anos.

O “Batismo Cultural” de Goiânia foi um dos acontecimentos mais importantes na história da nova capital, marcando sua verdadeira inauguração. Com esse relevante fato, Goiânia foi apresentada a todo o país que passou a partir daí a enxergar e a respeitar a nova

capital que ia emergindo no coração do Brasil Central. Mauro Borges, ex-governador de Goiás descreveu assim o acontecimento:

Goiânia foi batizada como se fosse uma criança. O dia 05 de julho passou a ser o verdadeiro aniversário da cidade. É um evento importante, pois foi a partir da fundação de Goiânia que houve a expansão do nosso país para o Oeste. É um dever do prefeito promover festejos para comemorar a data e fazer com que a população não só conheça o significado desse dia, mas também o viva.⁶

As mudanças foram rápidas, uma certa *psicologia social* começou a agir e o comportamento das lideranças, ganhando credibilidade. O encontro entre pessoas de diferentes lugares, o objetivo comum de construir a cidade. O novo “pipocando” em todo canto, as paredes subindo, e com isso, a possibilidade ímpar de o povo goiano sair do isolamento, dando fim ao sentimento coletivo de inferioridade que lhe fora imposto.

Segundo Palacín (1994), a construção de Goiânia, uma das grandes obras do Brasil na época, devolveu aos goianos a confiança em si mesmos. Em vez de pensarem na grandeza do passado, começaram a pensar na grandeza do futuro (PALACÍN, 1994, p. 109). E Goiânia, a partir de 1940, cresceu numa grande velocidade. O desbravamento do mato grosso goiano, a “Marcha para o Oeste”, que culminou com a construção de Brasília na década de 1950, imprimiram um ritmo acelerado ao progresso de Goiás. Aconteceu uma explosão urbana, com o aumento da taxa de natalidade e a imigração, (principalmente dos estados limítrofes da Bahia, Maranhão e Minas Gerais), a população do Estado que em 1940 era de 826.414 habitantes, passou a ser 1.214.921 em 1950 (PALACÍN, 1994, p. 111-112).

Eli Brasiliense (2002), no seu romance *Chão Vermelho*, retrata de forma sensível a condição do operário construtor da nova cidade, “num pedaço de chão sem serventia,”. Vindo do interior, guardava seus costumes, tradições e se orgulhava ao perceber que a “cada semana a cidade mudava de feição, [...] já não podia mais abarcar como antigamente, as casas todas olhando para um rumo só”, mas, por outro lado, “o progresso estava estragando tudo. Já não podia mais ter sossego pelas ruas. O vivente ia muito bem, andando distraído, de repente era um guinchar perto, a roda do carro riscando o asfalto. Carro passava por cima de gente de vez em quando” (BRASILIANSE, 2002, p. 43-45). Nesse sentido incluímos a fala de um adolescente que fez parte de nossa pesquisa, falando da sua relação com a cidade ao chegar do interior:

⁶ Data para ser lembrada. *O Popular*, p. 1, 05 de julho de 2003.

[...] o negócio é que a gente fica assim, porque é do interior, da roça, fica cismado né. Vê esse tanto de carro, vê aqueles prédio, fica doidinho da cabeça. Agora eu acostumei. Tinha medo? Tinha medo de andar na rua sozinho com medo de perder aí. Agora ando sozinho pra cima e pra baixo (E-19).

Para os que chegam do campo não sobra outra opção a não ser se acostumar e entrar no ritmo da cidade. No *Chão Vermelho* é possível perceber claramente todos os contrastes no decorrer da construção. Poucos conheciam tão bem a história desde o início como aquele operário. O progresso que ia chegando junto com tudo que é traquinagem, “chegava de tanga na cidade e logo aprendia a mandraca da riqueza fácil, sem suor sem canseira, punha casa de aluguel e carro pra rodar” (p. 45).

Como tudo isso era possível? Para um caboclo justo, recém-chegado do interior, esse tipo de coisa era descabido. Primeiro o candidato era um agiota, prática inaceitável para Joviano. Vem chegando com papo de amizade etc. e tal, perguntando pela família como se houvesse mesmo interesse. A desonestidade chega a ponto de o político “safado” que só lembra do povo em época de campanha, vindo “despejar” suas promessas, querer cooptá-lo dando dinheiro para o seu filho e as cédulas para que distribuísse pois sabia bem da liderança de Joviano no meio dos trabalhadores, no que ele o confronta: “Eleitor hoje não aceita mais cabresto, seu Juventino”. Negando-se a trabalhar em sua “política suja”, num gesto de protesto, após o candidato virar as costas, “Joviano foi até a cozinha, atçou o fogo e jogou o dinheiro mais as cédulas de juventino dentro das labaredas. Demorou-se um pouco até que tudo virou cinza” (p. 225 e 227).

O processo de urbanização é relativamente recente na história. Sua aceleração se deu a partir da Revolução Industrial que é um dos determinantes do crescimento rápido das cidades. A partir do século XX, urbanização e industrialização são fatores associados. E em Goiânia, como em todas as outras cidades o processo não foi diferente: “no princípio apenas o chão vermelho, terra à toa para a procissão de saúvas e armações de cupim. Agora era reboição de muito povo. Lugar de maquinações de traficantes, cidade grande” (p. 275).

Schpun (2000) descreve o deslumbramento que há com a urbanização, o fascínio provocado pelas transformações do espaço urbano, pela modernização e pelo novo perfil populacional da cidade, extremamente variado, devido à imigração. Os personagens da novela *Os ratos* de Dyonélio Machado são pequenos funcionários públicos, engenheiros e chefes de repartições que usufruem certos privilégios, que se misturam numa vergonha só. A trama se

desenvolve no decorrer de um dia, durante o qual o personagem Nazazieno, funcionário público que, por se envolver com o circuito marginal da cidade, as casas de jogo, não consegue mais uma estabilidade financeira. Tem que pagar o leiteiro e não sabe como conseguir o dinheiro. Os personagens deslocam-se na cidade como cobaias de laboratório, quase sem controle sobre as normas que regem a estrutura e a organização interna do espaço que os cerca. É o avesso da utopia. O espaço urbano nega o potencial transformador, criador ou renovador da cidade com seus atores sociais. Na novela ficam claras as contradições da cidade. De um lado Nazazieno tem coragem, quer lutar, sente-se membro lícito de uma região natural; de outro, um gelo toma conta do seu corpo, bate um desânimo, uma solidão, a multidão parece-lhe inimiga (SCHPUN, 2000, p. 127-129).

A relação entre o espaço urbano e seus habitantes é dinâmica. A cidade da novela não é neutra nem mista: ela é masculina, é sexuada. Em *Os ratos*, a cultura urbana e a modernização devem ser ultrapassadas. O autor vê na vida urbana uma possibilidade de abertura para a transformação e esta passa pela separação dos espaços: público (homem) e privado (mulher). É no espaço público que o homem encontra seu campo de ação, sociabilidade, autonomia. O espaço privado é o mundo doméstico e familiar, não confina completamente as mulheres, porque elas são também atraídas pela rua e pelas atividades públicas (SCHPUN, 2000, p. 131-141).

A literatura regional nesse sentido é muito reveladora. Vejamos como exemplo agora o romance *Memórias do Vento*, de Carmo Bernardes (1986), que retrata a jovem Goiânia dos anos 1970. Em várias passagens Manelino fala do seu prazer em estar no boteco proseando com os amigos, ficando a par dos últimos acontecimentos, até buscando inspiração para as suas crônicas de jornal. O boteco é lugar de encontro e de fofoca, é também um local extremamente masculino. Em relação à mulher, sua opinião é enfática: “Mulher é um bicho que só sendo do Capeta: só de pensar nelas já o cidadão começa a esbagaçar dinheiro” (BERNARDES, 1986, p. 49).

Para a nova capital chegam trabalhadores de diversas regiões do país. Joviano, o personagem central do *Chão Vermelho* de Eli Brasiense, que é a construção literária do nascimento de Goiânia, era um de seus operários. Ele conta como era no início:

Pouca gente conhecia a verdadeira história da mudança da capital para Goiânia, num pedaço de chão sem serventia. Tinha conhecimento apenas dos bate-bocas na Assembléia, antes de ser esbandalhada pela ditadura. Lorotas de jornais, patranhas de politikeiros. Do serviço duro mesmo só davam notícia os pioneiros. Ele, ali sentado na soleira de um caritó. Conhecia tudo, desde o começo do Palácio,

batizado com um nome bonito. Muita gente dizia que aquela confusão de paus e tábuas, antes de surgir o esqueleto do prédio, se transformaria em ninho de seriema, porque era coisa de doidos a mudança. As casas de tábua, onde o governo assinara decretos no zungu, haviam desaparecido. Cada semana a cidade mudava de feição, esparramava-se para todos os lados, escorraçando gente pobre do centro (BRASILIENSE, 2002, p. 43-44).

O decreto Estadual nº 3359, de 18 de maio de 1933, estabeleceu as normas para implantação de Goiânia como a nova capital de Goiás. (Anexo III). Determinou que a nova capital deveria ser construída às margens do Córrego Botafogo, nas fazendas Criméia, Vaca Brava e Botafogo, pertencentes ao município de Campinas. A desapropriação de terras particulares deveria ficar reservada à ação do Governo do Estado e o domínio da zona suburbana e rural seria de responsabilidade da prefeitura. Pode-se dizer que tal subordinação do Governo Municipal ao Governo Estadual, perdura ainda hoje.

Do decreto também constava a determinação de que os funcionários públicos, com domicílio obrigatório na cidade, receberiam lotes e o Governo construiria suas casas, que seriam pagas com facilidades de prazo. Estabeleceu também que a Prefeitura construiria prédios em condições adequadas e de aluguel barato para os operários. Tudo isso com objetivo de estimular a fixação de pessoas na nova capital, porém, é importante ressaltar que o plano não destinava áreas de habitação para os trabalhadores que participavam da construção da cidade. Enquanto do lado esquerdo do Córrego Botafogo situava-se o plano piloto, do lado direito o Governo instalou os acampamentos provisórios (vide anexo IV) para moradia dos trabalhadores, considerando que eles não seriam moradores futuros e permanentes da cidade (CHAVES, 1985). Sobre os lotes dos operários, o Jornal *Folha de Goiás* de 1946, dizia:

Os terrenos loteados em Goiânia foram em sua maioria doados pelos antigos proprietários do então município de Campinas. O Estado, demarcando os lotes da Vila Nova e do Botafogo, para doa-los aos operários, ou pelo menos, vender-lhos a preços ínfimos, numa média de 300/400 cruzeiros, para pagamento num prazo longo de 1 ou 2 anos (*Folha de Goiás*, 28/08/1946).

Goiânia, desde o início, conviveu com problemas de habitação popular. Por um lado, havia necessidade dos trabalhadores para a construção da cidade, por outro, não havia áreas determinadas para suas moradias, exceto os alojamentos temporários.

Com a crescente imigração, não houve outra saída para os pobres, que ocupar as áreas livres, surgindo a partir daí as chamadas “invasões,⁷” que mais tarde foram denominadas de

⁷ Em Goiânia, a forma de apropriação de terras indevidas recebeu a denominação de “invasão” e não de favela como em outras capitais, pois estas deveriam ser evitadas a qualquer custo (CHAVES, 1985, p. 36).

“posses urbanas.” O espaço urbano “planejado” e o “invadido” precisaram conviver e se articularem simultaneamente. Bernardes (1986) descreve a situação de famílias vindas de várias regiões do Brasil. Uns poucos vinham na frente para “abrir caminhos” com a promessa “que aqui o governo estava dando lotes à pobreza como se aqui fosse um mel empoçado” (BERNARDES, 1986, p. 40 e 47) e, depois que se estabeleciam, chamavam o restante da família para que também viesse. Iam se organizando no espaço “invadido.”

Por detrás do colégio, [Dom Abel] ocupando meia pista da avenida que ficou sem asfaltar, umas famílias chegadas das terras do norte do Mato Grosso tinham erguido seus cochicholos, e estavam lá morando até quando “Deus desse bom tempo,” no dizer fatalista de dona Elvira. A rancharia era um serviço semelhante a dum pássaro do cerradão chamado “maria-tola,” que também faz seu ninho armado com tudo quanto é material que encontra e que dê conta de transportar. Ali podia-se averbar pedaços de lata, placas de sinalização tiradas das margens das estradas, peças de fórmica e de compensados panhados nas tapagens das construções. [...] As coberturas, em maior parte, eram peças de plástico obtidas nos lixões que a Prefeitura larga na periferia da cidade (BERNARDES, 1986, p. 24).

O contexto de conflitos pela posse urbana em Goiânia é constitutivo de sua própria história. É por isso que mais uma vez fazemos um recuo cronológico para lembrar que já na sua origem, na década de 1930, empresários se apropriavam de toda terra passível de ser comprada, localizada entre o núcleo de Goiânia e a cidade de Campinas e de toda a terra em volta das terras apropriadas pelo Estado, uma vez que os grandes proprietários não se interessavam em dispor de suas propriedades (CHAVES, 1985, p. 17).

Geraldo Teixeira Alves (1942), irmão de Pedro Ludovico, em seu livro *A luta na epopéia de Goiânia*, diz no capítulo que trata do Plano Diretor, que as zonas residenciais serão sobretudo os setores Sul e Oeste:

Os operários necessitam residir próximo de suas fábricas – isto lhes poupará despesas de tempo e de transporte. Também não devem, como ninguém deve, residir nas vizinhanças desconfortáveis e insalubres das fábricas. [...] É cômodo morar em lugar sossegado e bem arejado, com ar fresco e puro, e, para isso, zonas residenciais foram dispostas em toda a periferia da cidade, juntas às faixas de bosques que a circundam. [...] A zona Sul, graças à orientação do Dr. Godoy, teve o projeto feito nos moldes do subúrbio de “Red Burn,” que os milionários americanos construíram nas vizinhanças de New York, essencialmente para residências (ALVES, 1942, 27).

O projeto da futura capital estabelecia como parâmetro inicial uma população de 15.000 pessoas e futuramente 50.000 habitantes. A ocupação deveria ocorrer primeiramente nos setores Central e Norte. Na segunda etapa estaria prevista a abertura dos setores Sul e

Oeste, que se daria por volta de 1951, depois que o adensamento dos setores Central e Norte (hoje Central) se justificassem. A planta de loteamento destinada a 50.000 habitantes, já prevendo a expansão dos setores projetados através da implantação das cidades-satélites, separadas do núcleo de Goiânia, foi aprovada pelo Decreto Lei nº 90^A de 30 de julho de 1938. Desde o início, a expansão e o crescimento da cidade aconteceu de forma rápida como podemos ver neste trecho do *Chão Vermelho*: “Já reparou como Goiânia tá grande? Cadê o cerrado que a gente varava todo santo dia? Tudo é casa e de muito luxo. Tem até prédio de arranha-céu [...]. Tenho amor nesta cidade como se fosse minha filha. Ela tem muito do nosso braço” (BRASILIENSE, 2002, p. 175).

De um lado o discurso igualitário engendrado pelo Governo, de outro os trabalhadores, se quisessem moradia esta teria que ser fora do perímetro urbano delimitado no plano piloto, em área separada do espaço da cidade planejada, como a invasão nos fundos do Colégio Dom Abel, citada anteriormente. Os trabalhadores, a maioria estranhos em Goiânia, fazem jus às palavras do romancista: “na terra alheia o estranho não ganha nunca uma queda de truque. Se não jogar uma carta maior não faz vaza, nunca faz a primeira, e no jogo de truque a primeira é que vai à missa” (BERNARDES, 1984, p. 106).

Em Goiás não havia pessoas qualificadas o bastante para o trabalho em construção. Esse fato foi constatado no relatório de Pedro Ludovico de Vargas, em 1933, no qual ressaltava que, de 1890 a 1914, a Capital Velha não chegou a construir, em média, uma casa por ano. Faltava prática técnica e especializada, tais como a de mestre-de-obra, pedreiro, pintor, encanador, electricista, e foram muitas as divulgações e campanhas para essa finalidade criando até um Departamento de Propagandas (CHAUL, 1988, p. 112). O número de trabalhadores existentes também não era suficiente para tocar a obra da construção dos prédios públicos, hotel, palácio do governo e das secretarias em geral. O recurso utilizado foi buscar mão-de-obra qualificada de São Paulo, do Rio de Janeiro, de onde fosse possível. A exemplo disso, Chaves (1985) cita o contrato celebrado entre o Estado de Goiás e Antunes Ribeiro e Companhia, em 28 de setembro de 1933, cuja cláusula especificava o pedido para trazer do Rio de Janeiro um mestre geral e um núcleo de operários necessários à construção de concreto armado, sendo o transporte até o local das obras assumido pelo Estado (CHAVES, 1985, p. 27).

A população expulsa do campo, foi a principal responsável pelo inchaço da cidade e a ela ia sendo solicitada que realizasse determinados tipos de trabalho na construção da nova

capital, para os quais não tinha a menor preparação. Quem não sabia precisou aprender a arte da construção. Por não saber andar de bicicleta e por morar distante das obras os operários tinham que sair muito cedo de casa para chegar nas construções no horário certo. As construções, segundo Brasiliense (2002), transformaram Goiânia em um animado centro operário. Estatísticas afirmavam que se construía mais de três casas ao dia (BRASILIANSE, 2002, p. 152).

No campo a rotina era muito diferente e as exigências outras. Os trabalhadores chegantes formavam o que Carmo Bernardes (1986) chamou de classe indefinida: “operários urbanos com mentalidade e ideologia de roceiro [...]. Essa gente aí é caipira, toda ela veio das roças, tocada de lá pra cá pelos da cidade que entraram com as máquinas, que dispensaram o trabalho do peão” (BERNARDES, 1986, p. 107). Não é fácil de se acostumar: “O ritmo daqui parece que é outro né. Nois era acostumado lá, nos meio da roça, do gado, esses trem, né, cavalo, [...] totalmente diferente” (E-17).

De acordo com Alves (1942), foram registrados e passaram pela Superintendência das obras mais de 4.000 trabalhadores. “Considerando-se que, em 1940, das 52 cidades goianas, apenas 4 (Goiânia, Anápolis, Goiás e Ipameri) tinham mais de 4 mil habitantes, demonstrava-se o esforço de mobilização empreendido” (CHAUL, 1988, p. 112). A arrecadação da época era

[...] consumida em quase 70% com funcionalismo público. [...] Era uma massa também oscilante: se havia dinheiro, crescia o número de operários em atividade, as construções prosseguiam. Cessando o numerário, reinava a indisciplina, a agitação, o fermento das greves (ALVES, 1942, p. 63-64).

A situação era angustiante também para os responsáveis pelo andamento das obras, diante do atraso de 17 folhas de pagamento de trabalhadores. Conforme o relatório do chefe da seção de construções, Dr. Jorge D. Carneiro, de 24 de agosto de 1937: atraso no pagamento, falta de material, saída de trabalhadores...

Peza em dizer que a situação das obras está longe de ser satisfatória, [...] atraso de pagamento de salários, e da não ingerência desta Seção na determinação dos pagamentos mais urgentes. [...] a falta de numerario impossibilita a aquisição de materiais no comércio local, que se recusa a fornecer a praso à Superintendencia, em vista do não pagamento de faturas atrasadas; o atraso de pagamentos de salarios, que orça por seis mezes, ocasionou a saída de grande parte dos operarios, e impede que sejam obtidos outros para a substituição; o almoxarifado das obras tem inteiramente exgotados seus estóques de diversos materiais imprescindíveis, tais como cimento, ferro, materiais para instalação de aguas e exgotos e eletricidade,

vidros, ferragens, fogões, etc.; o fato de não interferir, o Departamento de Construções, na distribuição das poucas verbas disponíveis, distribuição essa que é feita diretamente pela Diretoria Geral da Fazenda, resulta certamente em prejuízo dos serviços. Caso fosse ouvida, a Seção de Construções poderia obter melhor rendimento para as Obras, incrementando os serviços principais e de maior urgência (Relatório do Chefe da Seção de Construções, de 24-8-37, apud ALVES, 1942, p. 66).

Com a inauguração da luz elétrica e a posse do primeiro prefeito de Goiânia, Venerando de Freitas Borges, aceleraram-se as construções públicas. Inúmeras obras foram feitas de 1937 a 1942, depois da inauguração da nova capital. Permanecia, porém, o problema com os trabalhadores, principalmente os vindos de fora, porque:

A impossibilidade de se obter no nosso Estado pessoal quer técnico, quer operário, para atender as obras, nos obrigou a contratar todo o nosso pessoal nos grandes centros; isso resultou numa série de dificuldades para nós porque: primeiro - não poderíamos dar uma remuneração mais elevada que a paga em São Paulo ou no Rio, que imediatamente interessasse o pessoal recrutado; segundo - as dificuldades de viagem, de alojamento do pessoal; terceiro - a campanha de difamação a que já nos referimos, e ainda operários maldosamente trabalhando aqui nas obras, que de regresso a São Paulo e Rio, contam os maiores horrores daqui. Apesar disso, servindo-nos de nossas relações nos meios técnicos, temos recrutado pessoal do melhor que se pode encontrar, e pelos preços correntes naquelas praças. (MONTEIRO, 1938, p. 454-455).

Havia muita pobreza nos acampamentos dos operários, que viviam de forma indigna e precária nos ranchos de palha. Os que constroem a cidade não podem morar dignamente. O operário sobrevivia de empréstimo, vales e promessas. O carpinteiro Vitorino Freitas foi um dos entrevistados do *Projeto Memória Operária na Construção de Goiânia* pela UFG e cedida a Chaul (1988). Ao ser perguntado pela jornada de trabalho e a forma de pagamento ele relata como era o cotidiano na época:

[...] não era feito nem mensalmente, nem semanalmente. Que eu trabalhei para o Estado, eu recebia mais ou menos de quatro em quatro meses - eu recebia salário de um mês! Tanto que tinha aí um agiota [...] eu vendia o salário do mês para ele, com desconto de 20 por cento. Dava procuração e vendia o salário pra ele e me mantinha mais ou menos durante a semana fazendo biscate. Eu era biscateiro aos domingos e feriados. Trabalhava quase dia e noite, as madrugadas também (UFG, apud CHAUL, 1988, p. 115).

Quando chovia a água do Córrego Botafogo aumentava tanto que se espalhava pelas casas marginais, pondo em risco a vida dos trabalhadores que moravam nos acampamentos:

Ferreira havia passado pelas margens do Botafogo, onde a chuva fizera estragos de espantar. Muita casa havia caído, famílias inteiras no tempo. Dois armazéns marginais foram levados pelo córrego açulado pelo aguaceiro. Uma multidão de curiosos entupia a passagem para a Avenida Anhangüera, onde os desabamentos foram maiores. A polícia impedia que espertos aproveitassem da confusão para levar restos dos armazéns destruídos. [...] Um lote inteiro tinha sido esburacado pelas águas, nenhum vestígio da morada que ali havia (BRASILIENSE, 2002, p. 105).

De acordo com Chaves (1985), os primeiros acampamentos dos trabalhadores foram se constituindo nos embriões das “invasões” que foram se espalhando em torno da cidade até aos dias de hoje⁸. Para se ter uma idéia do projeto da cidade, ver anexo V. No primeiro momento, apesar de uma certa resistência, eles foram tolerados por constituir o espaço de recolhimento da força do trabalho, o mesmo Estado que protege as invasões assume também o papel contraditório de repressor, que se desvenda quando desmantela as invasões, as duas faces do Estado correspondem à mesma lógica para viabilizar o processo de acumulação do capital. Estavam embutidos já na criação da cidade capitalista os germes de sua contradição, explícitos no surgimento de “invasões” que se constituíam como negação da cidade planejada pelo Estado (CHAVES, 1985, p. 38).

É humilhante para uma pessoa morar num bairro que é o tempo todo bombardeado, discriminado pela população. O sentimento de morar na periferia está presente na fala deste entrevistado, mesmo que “Vila Roriz” não esteja longe do centro. E nos perguntamos, será que esse sentimento também não influencia a sua não permanência na escola?

[...] eu gosto daqui só que se eu tivesse condições eu queria morar num lugar melhor né. [...] lá em riba no Urias ou na Fama. [...] aqui é um lugar assim mais que, mal visto. O povo lá de cima fala: ah! Não lá pra baixo mora só maloqueiro, mora só gente, gente à toa, mais num é. Bem, na verdade quem conhece todo mundo aqui, todo mundo porque tem muita gente boa aqui perto, sabe. Graças a Deus, mudei pra cá. Nunca tive problema com ninguém, com meus vizinho. Nunca teve briga, discussão com ninguém. Nois já mora tem um bucado de ano aqui, né. Então é um lugar bom, bom demais, só que é mal visto por outros lugar, por outras pessoa, é discriminado por que é baixada, né. Beira de córrego, ah! [...] cê mora naquele lugar? Fazer o que né (E-09)?

Não havia nenhuma legislação que forçasse a utilização ou ocupação dos novos loteamentos, o que ajudou a expandir a prática de manter áreas como reserva de valor. O exemplo mais expressivo é o caso do Jardim Goiás, que foi aprovado em 1950, mas só começou a ser vendido de forma efetiva em 1983, já na condição de área vazia mais próxima

⁸ A idéia de MetrÓpole hoje não pode ser entendida como um todo orgânico. A periferia na constituição da MetrÓpole vai além do espaço geográfico.

do centro da cidade (CHAVES, 1985, p. 50). Os preços dos lotes subiam assustadoramente, e os “invasores” sempre sendo empurrados para mais distante.

Os forasteiros se espantavam com os preços dos lotes. Um milhão e quinhentos mil cruzeiros por um pedaço de terra no centro, em zona comercial. Chão para residência não se comprava mais por duzentos mil. Os aviões já desciam em cima de um loteamento no aeroporto condenado. Gente pobre apanhava quase todo dia, os olhos assombrados nos agressores, sem compreender por que terra sem arame farpado, sem estacas e sem sinal de benfeitoria não era de todo mundo (BRASILIENSE, 2002, p. 152).

A ocorrência de repressão sistematizada às invasões data do início da década de 1950, momento em que as invasões se confrontavam com o interesse dos especuladores. Permitir a ocupação espontânea de terras pelos despossuídos da população era obstruir o negócio das vendas de lotes, era impedir o curso ascendente do progresso e da valorização imobiliária. Ora, os terrenos haviam se transformado em mercadoria e com isso se modifica a função social da terra, que deixa de ser terra de uso para se tornar terra de negócio. A terra passa a não ser mais a propriedade agrária familiar e hereditária da velha sociedade rural, para ser uma economia de investimento e de reserva de valor (CHAVES, 1985, p. 51).

Um fato novo e de grande significado sobre a questão das “invasões” surgiu em julho de 1979, que foi a invasão coletiva da Vila João Vaz. Cerca de cem famílias invadiram uma área na zona norte da cidade. No ano seguinte a ARENA retomou a prefeitura no lugar do MDB e começou a ação violenta de expulsão feita por policiais armados, cães treinados, bombas de gás lacrimogênio. A ação violenta desencadeou uma série de manifestações de solidariedade, por parte da Sociedade Civil, Igrejas, Conselho das Associação de Bairros, Associação de Professores, Estudantes, Profissionais Liberais, Políticos etc.

A partir do momento em que as ações passaram a ser organizadas coletivamente (grupos de cem famílias), surgiram também reportagens, advogados de invasores, comissões de invasores, boletim informativo da invasão, e a Igreja Católica passou a desempenhar um papel fundamental ao deslocar a análise da questão para o campo da posse da terra, contrapondo-se a palavra pejorativa “invasores” à expressão justificadora “posseiros urbanos” (CHAVES, 1985, p. 94).

Com a tensão entre Igreja e Estado, a primeira passou a se posicionar ao lado dos mais fracos, chamando as “massas” a participar. A Teologia da Libertação foi ganhando corpo, surgiram vários movimentos sociais, entre eles as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's),

declarando-se como “um novo modo de ser Igreja” ou, o que era ainda mais pretensioso, “um novo modo de toda a igreja ser”. De forma incisiva, o então Arcebispo de Goiânia, Dom Fernando Gomes dos Santos, tomou partido em favor dos mais pobres.

As mudanças ocorridas na ação pastoral da Arquidiocese de Goiânia são decorrentes de transformações que se deram no âmbito interno da própria Igreja através da proposta de vivência de um catolicismo renovado, aliada às transformações em sua relação com o Estado, fazendo um percurso que vai da proposta de cooperação e aprovação ao movimento de 64, para irromper em um conflito aberto na Carta Pastoral de 1973 (CHAVES, 1985, p. 116).

A Carta Pastoral de Dom Fernando⁹ datada de junho de 1973 foi um importante documento de análise da conjuntura sócio-político da época, bem como de esclarecimento do papel e da opção da igreja pelos pobres, que não iremos entrar aqui em detalhes. Só enfocamos que o apoio da igreja aos posseiros colaborou muito para o crescimento populacional de Goiânia.

Ainda de acordo com Chaves (1985), em 1981 a estimativa era de que 20% dos habitantes de Goiânia, ou seja, 200.000 pessoas viviam em invasões, portanto, a população favelada da capital só era menor que a população de Anápolis, segunda cidade do Estado. A vitória alcançada na conquista do Jardim Nova Esperança contribuiu ainda mais para a intensificação da organização política e para que essa população tomasse consciência de sua potencialidade como força capaz de intervir na sociedade. Embora, do outro lado se intensificaram muito as ações repressivas do Estado (CHAVES, 1985, p. 99-100). Até helicópteros eram utilizados pela polícia para amedrontar a população das “invasões”, como vemos no romance de Carmo Bernardes.

Em cada de-ponta que o avião dava, fazendo como gaiivota castigando quem se aproxima dos seus ninhos na praia, os ares escureciam com a farragem dos barracos sendo desintegrados. [...] Os plásticos rasgavam, eram jogados longe em tiras e iam sendo levados em todas as direções. [...] E o pânico agora? O desespero do povo? As mulheres deitavam no chão varrido com as crianças e os meninos maiores agarrados nelas (BERNARDES, 1986, p. 26).

Em reportagem publicada em 2003¹⁰, Amanda Dorian diz que, dos 1,1 milhão de habitantes de Goiânia, mais de 15% vivem em áreas consideradas irregulares, o que corresponde a 173 mil pessoas. São, ao todo, 44 mil domicílios que estão em loteamentos não

⁹ In: SANTOS, D. Fernando Gomes dos. *Sem violência e sem medo*. Goiânia, Universidade Católica de Goiás, (1982, p. 229-234).

¹⁰ DORIAN, Amanda. “Mais de 15% dos goianienses vivem em áreas irregulares.” *O Popular*. p. 3, 20/04/03.

escuritadas e sem condições de receber benefícios públicos para a melhoria da qualidade de vida dos moradores. Desse total, 15 mil domicílios estão em 78 áreas de posse. Apesar do planejamento inicial, Goiânia e toda a região metropolitana sofrem com a expansão desordenada. A ocupação em áreas públicas é um problema do passado e que continuará a persistir em Goiânia.

De acordo com análise do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹¹ Goiás tem o segundo maior saldo migratório do país perdendo apenas para São Paulo. Entre 1995 e 2002, chegaram ao estado 372.702 pessoas e saíram 169.900, o que resulta em um saldo de 202.802 indivíduos. Ou seja, o saldo migratório praticamente dobrou. De acordo com o IBGE, Goiás continua exercendo forte atração sobre os moradores de outros estados que buscam melhores empregos e qualidade de vida. Foi também isso o que constatamos através das “70 histórias” de vida publicadas pelo Jornal *O Popular* na comemoração dos “70 anos de Goiânia.”

É pra esse “chão vermelho”, essa Goiânia pensada no início para 50.000 habitantes e que hoje já extrapolou a casa dos 1.000.000 que vão chegando os diversos sujeitos, que farão parte da nossa pesquisa. Na sua maioria são procedentes do interior de Goiás ou de outros estados e quando falam sobre a capital que os acolhe a relação é de bem querer:

Uai, eu gosto de Goiânia, assim, bão de viver. É tudo que cê quer, cê tem. [...] é lugar bonito, um lugar bão de viver (E-11).

[...] tem muita gente boa nessa cidade. Gente que conhece os momentos difícil da gente, vê, ajuda. Igual eu cheguei aqui, teve muita gente que me ajudou já, aqui (E-5).

Agora pra ganhar dinheiro aqui em Goiânia é melhor. Lá quase que o dinheiro lá memo é só gado. Gado leitero, esses trem, só mais é leite, porque roça não dá dinheiro lá mais não (E-17).

Lá era muito difícil, assim, trabalhar, né! As cosias lá são muito caro e aqui eu acho que a vida é mais fácil (E-8).

Venerando de Freitas Borges, o primeiro prefeito de Goiânia, ficou no cargo durante dez anos. Segundo Clímaco (1991), durante longo tempo o Estado esteve sempre presente na administração do novo município, embora, a autonomia municipal estivesse determinada na Constituição de 1946. Tal unidade administrativa para alguns se deveu ao fato de que até 1958 prefeitos e governadores eram todos do mesmo partido, ou seja, do PSD. Do ponto de vista da política educacional esse atrelamento fez com que só em 1959 o Município de

¹¹ Borges Carla. Publicado em *O Popular*, sobre o título “Goiás é um dos que mais atraem migrantes no País.” Goiânia, 02/07/03.

Goiânia viesse a ter seu Departamento Municipal de Educação, que em 1961 se transformou em Secretaria Municipal de Educação. Somente a partir da gestão de 1961- 65, quando a oposição assumiu o governo municipal, que foram se definindo as respectivas competências quanto à administração da capital (CLÍMACO, 1991, p. 56).

Goiânia vai se constituindo de forma diferente dos demais municípios do estado. Mesmo que ainda hoje há uma relação de tensão e contradição política entre quem governa Goiânia, se é o estado ou se é a prefeitura. Embora essa tensão aos poucos vai demarcando seu espaço. A Educação tem dado passos importantes em vista dessa autonomia. Hoje é o Conselho Municipal de Educação que informa ao Conselho Estadual de Educação as possibilidades que os municípios goianos podem ter em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA. É o que veremos no capítulo seguinte.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CENTRALIDADE DO TRABALHO

“Olha para estas mãos de mulher roceira, esforçadas mãos cavouqueiras” (CORA CORALINA).

A intenção deste capítulo é primeiramente fazer um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, buscando compreender sua trajetória de marginalidade e suas conquistas. Num segundo momento apresentamos o ciclo de vida da Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos, mais conhecida como Projeto AJA, em Goiânia, de 1993 a 2001 (vide anexo VIII) e o seu redimensionamento passando a ser ensino fundamental alternativo deixando, portanto, de ser suplência. As pesquisas de Peixoto Filho (1994), Machado (1997) e Rodrigues (2000) serão referências importantes para este estudo. Queremos constituir, juntamente com essa história, num terceiro momento, o sujeito da EJA, que é o trabalhador desenraizado, que saiu da roça por não ter trabalho e veio para a cidade, onde continua não o tendo. Ele vive no mundo do trabalho, mesmo sem ter trabalho, porque o que tem muitas vezes é “bico”. Portanto, queremos trazer os sujeitos do processo da EJA para o centro do debate, tentando entender a relação da não-permanência na escola com a questão do trabalho. Trabalho aqui é tomado como uma categoria histórica, fundante da sociabilidade.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

Fazendo um recuo histórico iremos perceber que as tentativas de incluir a Educação de Jovens e Adultos¹² no processo educacional não são novas na história do país. Os primeiros registros dessa preocupação, segundo Peixoto Filho (1994), podem ser encontrados nos “Regimentos” contendo as orientações sobre a educação dos indígenas adultos, que

¹² O termo Educação de Jovens e Adultos EJA só é utilizado a partir da década de 1980, até então se falava Educação de Adultos, mesmo que a ampliação etária aos que não tiveram acesso à escolarização na idade prevista já estivesse presente na política educacional brasileira desde 1950, quando foi lançada a Campanha de Adolescentes e Adultos (Paiva apud MACHADO, 1997, p. 15).

pacificados e convertidos, deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos povoados pelos portugueses para lhes serem ensinadas as doutrinas da fé (PEIXOTO FILHO, 1994, p. 9).

Desde o Período Colonial, nos tempos da educação jesuítica, já havia propostas de abertura de salas noturnas para atender aos adultos analfabetos, nas escolas que atendiam as crianças no diurno, mas que não chegaram a se efetivar. Rodrigues (2000) afirma que em 1872 foram instaladas em Goiás as primeiras escolas noturnas, que funcionavam como uma “dádiva,” um favor que algumas pessoas prestavam ensinando jovens e adultos a ler e escrever (RODRIGUES, 2000, p. 32).

De acordo com Peixoto Filho (1994), o ensino dos religiosos destinado à população adulta reduzia-se à catequese, às normas de comportamento e à preocupação com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, ou seja, o que hoje poderíamos caracterizar como ensino profissionalizante, constando de trabalhos manuais, ensino agrícola e muito raramente a leitura e a escrita (PEIXOTO FILHO, 1994, p. 9-10). Embora o mercado de trabalho tenha sido e ainda é um dos principais motivos que levam jovens e adultos a procurarem a escola, não é papel do sistema educacional limitar as possibilidades de acesso à produção do saber na escola, a mero treinamento profissionalizante.

É do tempo do Império o Decreto Nº 7.031A, de 06 de setembro de 1878, que criou “cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino, no município da corte” (FREIRE, 1989, p. 95). Estes cursos funcionavam à noite, sendo duas horas durante o verão, de outubro a março, e três horas no inverno, de abril a setembro e eram destinados à população masculina acima de 14 anos.

Diferentes propostas, discursos, projetos e leis foram implementados na República. Esse período foi marcado por fortes mudanças na ordem econômica mundial e conseqüentemente no Brasil. “A década de 1920 recebeu do decênio anterior a tarefa de exterminar o analfabetismo, o grande mal do século” (NAGLE, 2001, p. 176). Conforme Freire (1989), o analfabetismo é o “inimigo cruel que não se vê, mas, que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos” (p. 210). Nesta mesma década, em 1924, para combater o “grande mal,” como era preconceituosamente visto o analfabetismo, como vimos na introdução deste trabalho, Heitor Lira fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE), reunindo oficialmente pela primeira vez no Brasil, as pessoas interessadas na melhoria da educação, sejam professores, intelectuais, médicos, jornalistas.

Naquele momento a União era solicitada a prestar efetiva colaboração na campanha para extinção do analfabetismo, pela ampliação da rede escolar primária. O discurso liberal que sustentava os ideais republicanos, as pressões internas e externas que o Brasil vinha sofrendo em relação ao avanço industrial que provocou

[...] o surgimento de novos grupos sociais que passam a compor este cenário, principalmente na década de 20 até a Revolução de 30. A burguesia industrial e os 'novos políticos' (intelectuais ligados à classe média), passam a interessar-se pela educação popular. Mas, evidentemente, com objetivos de proteger seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, podendo assim, de um lado ter mão-de-obra qualificada, e de outro, desestabilizar, através de eleições diretas e secretas o poder absoluto da oligarquia cafeeira (MACHADO, 1997, p. 27-28).

A estrutura sócio-econômico-política do Brasil foi determinada pela oligarquia rural, que ao perceber que estava perdendo sua hegemonia para a burguesia nascente – a elite industrial, na década de 1930 – adaptou-se rapidamente às novas exigências do contexto para continuar no poder. É um contexto de expansão e a educação de jovens e adultos precisa ser entendida neste aspecto tanto na cidade como no campo.

Somente a partir dos anos 1940 que a Educação de Adultos foi tomando corpo e se constituindo como parte da política educacional, mesmo que a Constituição de 1934 já havia mencionado esta necessidade. São vários os motivos que levaram a oferta do benefício da escolarização às camadas populares que até então, estavam excluídas da escola, dentre eles, o interesse dos partidos políticos na “caça” ao voto, pois o analfabeto não podia votar.

Nesse mesmo período em Goiás um outro motivo dessa oferta foi a procura de pessoas oriundas de outras regiões do país pela escolarização. De acordo com Castro (1992), em 1940 Goiás ocupava o quarto lugar dos Estados que mais recebiam migrantes. Nesse mesmo ano, apenas 19,2% da população não nasceram em Goiás. Em 1950, esse número subiu para 23,6%, e em 1960, para 26,6% chegaram de outros Estados. Como um entrevistado de nossa pesquisa: “Que lá tava ruim de serviço (Bahia), aí nós veio embora pra cá. Aí, bem verdade, é melhor, né” (E-6). Esse surto de imigração foi atribuído à abertura de fronteiras agrícolas no Estado (CASTRO, 1992, p. 39). A construção de Brasília com certeza era um convite à migração, mesmo com muita propaganda alguns preferiam Goiânia:

[...] é que em Brasília tudo é muito longe; lugar mais folgado que sobra pros pobres é nesses mundos. A gente soube que aqui em Goiânia o governo favorecia. Seo

Severino tinha andado por cá e viu que só num dia o governo tinha feito um miolo de casas para a pobreza. A gente então viemos (BERNARDES, 1986, p. 184).

Em função das mudanças esperadas no cenário econômico e social na década de 1940, é que, somente a partir desta década a educação de adultos passou a ser assumida como problema nacional, sendo então criadas várias ações e programas governamentais com o objetivo de oferecer escolarização à população adulta, tais como: Fundo Nacional do Ensino Primário (1942); Serviço de Educação de Adultos (1947); Campanha e Congresso de Educação de Adultos (1947); Campanha de Educação Rural (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois a mesma UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (MOURA, 2002, p. 51), o que significa nada menos que oito anos de estudo. A pesquisa sobre o alfabetismo funcional no Brasil revela um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, porém, de forma muito desigual como desigual sempre foi a aquisição dos bens culturais em nossa nação.

O grande mérito da Campanha Nacional de Educação de Adultos foi propiciar uma estrutura nacional considerando-se que os Estados não possuíam verbas para tal e ela só ocorreu em função do Fundo Nacional do Ensino Primário que destinava à educação de adultos (EDA) 18% do seu percentual. Com a desativação da Campanha os sistemas por ela implementados deram origem ao supletivo.

A sociedade brasileira estava “enfadada” com tudo o que vinha acontecendo no final das décadas de 1940 e 1950, com relação à Educação de Adultos: ineficiência das campanhas, marchas e projetos mirabolantes sem os resultados propagados para a erradicação do analfabetismo, somadas às pressões internacionais para a elevação do índice de alfabetização. Dessa insatisfação nasceram vários movimentos ligados às iniciativas populares e estudantis, à Igreja Católica e aos partidos de oposição, em defesa da escola pública como um todo e nela procurando discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos e denunciando o descaso dos governos para com esta questão.

Os anos que sucederam o final da ditadura de Vargas se beneficiaram do clima de liberdade de expressão política trazendo à tona as discussões que emergiam dos problemas sociais. É no contexto do início dos anos 1960, a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, que Paulo Freire começou a praticar suas idéias no campo da alfabetização de adultos. No início da década de 1960, começaram a surgir diferentes movimentos populares ligados a seu pensamento. Entre eles: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960 por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos; o Centro Popular de Cultura (CPC) em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), também em 1961; o Sistema Paulo Freire ligado ao MCP de Pernambuco em 1962 e a Fundação da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) (MACHADO, 1997, p. 33).

Nessa ocasião a Igreja Católica, em processo de abertura, através de seus leigos politizados, teve um papel importante na movimentação política e cultural do país. Muitos dos monitores que coordenavam os círculos de cultura ligados ao MEB eram lideranças católicas que pautavam seu trabalho de alfabetização no diálogo e acreditavam que a transformação viria através de uma educação de base para todos. Brandão (2001) explica o que significa uma “educação de base:”

Básico é o que devolve à pessoa humana o que é essencial para que ela seja, pense, se reconheça e atue como tal. É básica a reconstrução de uma identidade autêntica, a redescoberta de um sentimento de dignidade pessoal e coletiva, solidariamente partilhada, [...] Básica não é a inclusão quase servil em projetos governamentais e tutelados de ‘desenvolvimento local’, mas a participação consciente e crítica no processo crítico de reconstrução de seu próprio mundo, a partir de uma motivação consciente de co-responsabilidade e partilha democrática do poder de decisão (BRANDÃO, 2001, p. 38).

Nessas várias experiências de Educação Popular, cabe ressaltar o exemplo de Paulo Freire, seguido por muitos educadores. Para ele não existe educação neutra: a educação é sempre política. Ela estará sempre a favor de alguém e, por conseqüência, contra alguém. Numa educação de classes não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos. E esse vínculo entre educação e consciência política começava a emergir em 1960 em todo o Brasil.

Os primeiros trabalhos de alfabetização inspirados em Paulo Freire surgiram a partir de 1962. Nos dois anos seguintes, até 31 de março de 1964, estes trabalhos ganharam força e

se expandiram consideravelmente. Diversas experiências foram sistematizadas nos Estados do Nordeste. Em 1963, as idéias de Freire começaram a transformar as práticas de alfabetização fora do nordeste.

O país passava por um período de conflitos e por um processo de conscientização da dependência, exploração e injustiças sociais, políticas e econômicas e, todo esse conjunto de fatos e elementos histórico-sociais contribuiu para alterar as iniciativas públicas junto à EJA. Uma nova geração de educadores-intelectuais se constituiu e estes pressionaram o governo federal (MEC) no sentido de oferecer apoio oficial e estabelecer uma coordenação nacional às experiências de EJA. Foi, em parte, em função disso que em 1963, o Ministério da Educação extinguiu as Campanhas (RODRIGUES, 2000, p. 38).

Com a ocupação pelos militares em 1964, Paulo Freire, foi exilado e a cartilha *Viver é Lutar* produzida para alfabetizar os adultos no Brasil, elaborada juntamente com outros materiais didáticos pelo MCP, sob referencial teórico de Paulo Freire, foi caçada e presa. Aliás, como disse Brandão¹³ foi “a primeira vez na história mundial que uma cartilha de alfabetização foi presa. Mais tarde a cartilha foi queimada em praça pública.” Ainda nas palavras do professor: “só existiram dois momentos em que o Brasil exportou educação: a educação popular de Paulo Freire e a Teologia da Libertação de Leonardo Boff.” Dos grandes Movimentos de Educação Popular existentes naquele período, o único que sobreviveu foi o MEB. E as lideranças ligadas a ele, que foram exiladas, quando voltaram ao Brasil, como disse Brandão, “voltaram para fazer as mesmas coisas”, com a mesma convicção, à semelhança do jornalista Manelino, personagem de *Memórias do vento*:

[...] quando estou assim, encasquetado na feitura de um livro, só leio literatura ordinária, que é para ver como não se deve fazer prosa literária. A boa leitura tem a grande desvantagem de fazer a cabeça da gente, influenciar; e eu, como já disse, carrego o orgulho doentio de querer ser eu mesmo em tudo, até na estupidez e na ignorância, herança atávica que me acompanha (BERNARDES, 1986, p. 96-97).

Fazia parte da metodologia do MEB e da proposta de Paulo Freire uma educação que levasse o sujeito a ser ele mesmo, a ter consciência de si e do mundo. O MEB-Goiás realizou um trabalho significativo desde a década de 1960, principalmente junto à população do interior do estado. O MEB foi uma forma que a Igreja Católica encontrou de aproximação com a população rural. Nele atuava de forma significativa a militância da Igreja Católica,

¹³ Carlos Rodrigues Brandão em palavras dirigidas no 4º Fim de tarde rural: Programa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Rurais da Faculdade de Educação UFG, 26/09/02.

juntamente com a Rádio Difusora de Goiânia, levando ao ar as aulas radiofônicas, colaborando na alfabetização de jovens e adultos à distancia.

Em entrevista concedida a Castro (1992), o então Monsenhor José Pereira de Maria, que era assistente da Juventude Universitária Católica (JUC) na época, afirmou que

[...] o MEB teve uma função social, religiosa, mas, também política, com objetivos políticos muito claros, de influir e criar uma mentalidade e um tipo de organização popular para uma proposta definida, sobretudo na linha do que se chama as grandes reformas de base (CASTRO, 1992, p. 54).

O objetivo do MEB em Goiás era “valorizar a criação e a produção das comunidades, buscando uma integração destas, econômica e culturalmente, à sociedade maior” (p. 103).

Porém, com o golpe militar de 1964, o “Instituto de Cultura Popular e o MEB em Goiás foram silenciados. O que resta da articulação nacional já não se identifica mais com os objetivos traçados no encontro em Recife em 1962” (MACHADO, 1997, p. 57). Em 1965 em plena ditadura, “foi muita gente que eles prenderam aqui e torturaram [...] uns foram levados e afogados no ribeirão João Leite... Quebraram os testículos de um médico, com o pretexto de que ele poderia ser espião, só porque tinha nome eslavo...” (BERNARDES, 1986, p. 82).

Mesmo com todas as dificuldades, é bom lembrar, que o MEB-Goiás, resistiu todos esses anos fazendo parceria com diversas entidades, inclusive com a SME de Goiânia, sendo extinto sumariamente no início de 2002, por Dom Antônio Ribeiro de Oliveira, então arcebispo de Goiânia.

O período da ditadura militar (1964-1985) retirou de cena as iniciativas populares que pensavam a EJA como instrumento de conscientização e transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que reforçou uma visão utilitarista da escola, retomou um conceito funcional de alfabetização, ou seja, aprender a ler e escrever para ser útil ao mercado capitalista de trabalho. “Me deu vontade de estudar. Tava fazendo falta o estudo” (E-17). “Eu tenho dificuldade pra escrever o nome de freguesa”. (E-12).

Um representante clássico do período da ditadura militar é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujos objetivos fundamentais eram: a capacitação e a qualificação de professores leigos para o ensino básico; o forte crescimento das estruturas municipais e a promoção da educação básica para jovens e adultos. O Mobral sob o arbítrio do autoritarismo

apropriou e tentou vender uma imagem de estrondoso sucesso de sua campanha de alfabetização. Propagandeou muito mais do que realizou e gastou muito para reduzir, em apenas, aproximadamente, 8% do índice de analfabetismo total do país, nos 15 anos de existência do movimento. Um resultado muito modesto pela quantidade de recursos gastos. Se em 1970 o Mobral tinha por objetivo alfabetizar 18 milhões de analfabetos, em 1986 o número de analfabetos permanecia nesse mesmo patamar quantitativo (PEIXOTO FILHO, 1994, p. 38), tendo sido, inclusive, acusado de adulteração de dados estatísticos.

O Mobral assumiu a educação como investimento e preparação de mão-de-obra-obra para o desenvolvimento econômico; ocultou a realidade mostrando o bem-estar dos grupos integrados no mercado de trabalho; manteve a linha em que só a elite é transformadora, o povo deve só obedecer; elaborou um mesmo material didático para o Brasil inteiro. Ou seja, formava-se um educando acrítico, estimulando-o a buscar conquistas individuais, já que qualquer manifestação coletiva ou mobilização eram proibidas. Totalmente o oposto das idéias desenvolvidas por Paulo Freire.

Ao longo dos anos 1970 o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência. Porém, desacreditado nos meios políticos e educacionais, pelo seu papel de legitimador do regime autoritário vigente, vindo a ser extinto em 1985. Em meados dos anos 1970, a sociedade brasileira começou a se auto-organizar e a reagir contra as formas de autoritarismo e repressão, reação na qual os movimentos populares assumiram um papel fundamental. O que restou então da estrutura do Mobral foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas dos governos, municípios e entidades civis e populares em todo o país, sem o controle político-pedagógico que havia no Mobral.

Conforme os Anais da IV CBE¹⁴ (1986), a transposição Mobral/Educar foi feita de maneira isolada, dissociada de uma política maior que envolvia todos os organismos que respondiam pelo atendimento educacional dos jovens e adultos no país abarcando uma reforma do Ensino Supletivo, anunciada mas não concretizada. Fez-se necessário denunciar o aligeiramento com que a questão da educação de jovens e adultos continuou a ser tratada em nosso país. Outra preocupação foi com a formação dos educadores de jovens e adultos, pois

¹⁴ Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia de 02 a 05/09/1986, com o tema Educação e Constituinte.

juntamente com a desvalorização da educação supletiva no Brasil estava o grave aviltamento da carreira do magistério nessa área, com total desprezo pelos serviços de formação e aperfeiçoamento bem como pelas condições materiais e financeiras básicas para o desempenho de suas funções. (CBE, 1986, p. 891).

A lei federal 5.692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva, correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez na história a EJA mereceu um capítulo específico na legislação educacional. Esta lei manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação, atualizando os exames de madureza que já existiam de longa data. O supletivo sempre foi um estímulo para os alunos de EJA:

Teve um ano que eu queria estudar, que tinha o supretivo né. Que aí eu tinha parado na terceira série, aí eu pensei com o supretivo num instatim eu termino a terceira e a Quarta, aí vou pra Quinta. Aí tiraram o supretivo, [...] eu desisti, porque tinha que começar na primeira, porque eu não tinha nenhum documento. Porque eu mandei procurar lá em São Miguel, disse que já tinha jogado fora (E-13).

Os estudos de Germano (2000), apontam uma profunda crise econômica no início dos anos 1980. O quadro de miséria social agravou-se e a concentração de renda voltou a se intensificar tornando-se uma das piores do mundo. Em 1985 o MEC assumiu a existência de 20 milhões de analfabetos no país – ¼ da população com idade igual ou superior a 15 anos, cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar que jamais tiveram acesso à escola (GERMANO, 2000, p. 268-269).

Segundo dados do IBGE (2001),¹⁵ em 2001 o censo revelou que 11,4% dos cidadãos do país acima de 10 anos não sabiam ler nem escrever. No Centro-Oeste, Goiás ocupa o lugar de destaque na taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais idade, representando 11,7%, enquanto no Distrito Federal a taxa é de 5,5%, no Mato Grosso do Sul 10,3% e no Mato Grosso 11,2%.

Em *Memórias do vento*, Manelino, diante do rebaixamento de sua reputação pela distorção de sua matéria pelo jornal, sentiu-se envergonhado: “toda minha valência foi que os

¹⁵ IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2002. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 11. Rio de Janeiro, 2003; disponível em <http://www.Ibge.Gov.Br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/indicsois2002.Pdf> acessado em 23/12/03.

meus companheiros nenhum lê jornal. São de muito pequeno alcance em leitura, apenas freqüentaram o Mobral para tirar o título de eleitor, com a ambição de entrar no rol dos cidadãos” (BERNARDES, 1986, p. 29).

Até o início da década de 1980 Goiás foi um estado essencialmente agropecuário, passando a ocorrer, a partir de então, um grande deslocamento das pessoas da zona rural para a cidade. “A queixa amarga, e às vezes indignada, é de que os naturais do lugar vão ficando encurralados” (BERNARDES, 1984, p. 83). Dados do IBGE (1990), informam que na década de 1940 o Estado de Goiás possuía 83% da sua população na zona rural, e a partir de 1996 passou a contar com 81% da população na zona urbana. Desta, ¼ vivendo em Goiânia segundo dados do IFAS. O processo de invasão desenfreada gerou conseqüências desastrosas para as cidades, como inchaço nas periferias, subemprego e desemprego, péssimas condições de moradia, às vezes em áreas de risco (“discriminado por ser baixada, né. Beira de corgo” [E-9]), de saúde e educação, como as críticas desse adolescente ao modo de ensinar:

Ensinar a gente direito. Agora, a professora fala assim, “faz frase tal,” mas ela não explica, não vem explicar pra gente. Ela só fala. Se ela pelo menos escrevesse no quadro, explicar direitinho como é pra fazer as coisas, não! Ela só fala. Eu falei pra ela então não adianta a gente vim pra escola não uai! Vem pra escola pra aprender, senhora já quer que a gente já ta sabendo uai. Se soubesse, não tava aqui não uai (E-19).

A raiz da exploração está no poder do capital que retira lucro às custas de baixos salários e de precárias condições de vida e de trabalho. Ao trabalhador não é dada nenhuma garantia, como diz o entrevistado: “eu tava trabalhando numa cerâmica dum senhor lá, (Maranhão) mas aí não deu muito certo com nós lá, aí ele foi e me mandou embora do serviço (E-5). Ou esta, que aborda uma realidade importante que é a falta de emprego: “Hoje ninguém ganha muito dinheiro mais, né, nem formado” (E-3). Ou seja, vivemos numa sociedade que independentemente de estudo, profissão, não existe emprego para todo mundo. “Não se pode mais separar aquilo que o capital unificou – o rural e o urbano” (MARTINS, 1979, p. 246).

O surto das saídas em massa do campo aconteceu juntamente com uma política de abertura das escolas públicas para atender a grande demanda, o que gerou uma “rápida

massificação dos sistemas de educação acompanhada da rápida urbanização/favelização,¹⁶ uma nova escola que não tem correspondido às exigências das sociedades modernas”.

Bernardes (1984) captou a conflitividade urbano/rural daquele contexto, servindo-se do personagem Antonino do romance *Nunila* que, depois de muito perambular pelo sertão goiano, buscando se estabelecer na terra, vem parar na periferia de Goiânia. Antonino percebe que sua pretensão de ser pequeno proprietário está cada vez mais distante. Seu futuro, bem como o de muitos outros, é ter que deixar o campo. Empurrado pela ocupação extensiva do cerrado goiano, sem oportunidade de planejar o que vai fazer depois da mudança, o personagem descobre, no entanto, que não está sozinho nessa situação:

Fiquei três dias em Goiânia. Sondei as possibilidades de alguns negócios, encontrei muitos conhecidos cá da roça que tinham ido pra lá de mudança, e só andei numa invasão. Me deram notícia de muitos outros conhecidos morando noutras vilas iguais àquela, e todos indo muito bem, satisfeitos com a situação. Vivendo em regra de pobre, muitos ainda não tinham legalizado seus lotes, moram em baixo de cochicholos acanhados (BERNARDES, 1984, p. 168).

Amontoados nas invasões e periferias das grandes cidades, que cada vez ficam mais distantes das áreas centrais, os jovens e adultos analfabetos que na sua maioria absoluta pertencem à classe trabalhadora que luta constantemente por melhores condições de vida e dignidade. “Porque eu trabalho de costureira, eu acho assim, que a gente não pode ficar a vida inteira numa coisa, a gente tem que progredir, a gente tem que subir na vida, tem que lutar, e agente sem estudo não é nada” (E-8).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o perfil da Educação de Jovens e Adultos começou a mudar. Até então ela tinha uma marca muito forte na estrutura de supletivo que mantinha a coordenação nos estados. A partir daí os municípios passaram a constituir experiências próprias de educação de jovens e adultos. Um exemplo disso foi o que aconteceu em São Paulo na gestão petista, quando Paulo Freire foi secretário de educação. Muitos municípios começaram a construir experiências de educação de jovens e adultos a partir das experiências das gestões que iniciaram em 1989, às vezes só pela alfabetização, depois se estendendo de 1^a a 4^a, até 5^a a 8^a. Isso é uma marca na EJA, pois até então as

¹⁶ PAIVA, Vanilda, *Educação como direito humano? Contradições e dilemas da revolução educacional da segunda metade do século XX* – mimeo – 1997. Apud, Aída Maria Monteiro da Silva in II anais do IX ENDIPE (1998, p. 189).

experiências não tinham uma visão local, pois eram experiências “induzidas” pelo Ministério da Educação.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que previa para dentro de dez anos a erradicação do analfabetismo. A Fundação Educar foi incumbida desta tarefa e o MEC responsável por convocar os intelectuais, dentre eles, Paulo Freire, que atuavam na EJA no Brasil, para comporem a Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização, que a Unesco havia definido para o ano de 1990. Porém, o primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar, Fernando Collor de Melo, extinguiu a fundação Educar e com ela a Comissão, reafirmando mais uma vez o processo descontínuo de políticas em EJA no Brasil.

O Ano Internacional da Alfabetização, 1990, reuniu em nível nacional várias entidades não governamentais em debates, seminários, congressos, discutindo propostas para viabilizar a erradicação do analfabetismo. Um momento muito importante naquele ano foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, na qual o Brasil, juntamente com outros oito países, devido ao grande número de analfabetos, foi indicado para compor o grupo dos países que seriam priorizados pela ajuda internacional (RODRIGUES, 2000, p. 47). Porém, o processo de deslegitimação, no que tange a EJA no conjunto de políticas educacionais, não é um fenômeno deslocado e nacional. É, sim, o resultado de uma conjuntura internacional que afetou vários países em desenvolvimento.

Em 1990, o MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização, tendo como meta reduzir em 70% o índice de analfabetos em 5 anos. Mas o que se viu foi

Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos senadores Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser soldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (Beisiegel apud DIPIERRO, 2001, p. 67).

A falta de recursos financeiros e de incentivos políticos por parte dos governos levou a Educação de Jovens e Adultos a uma situação de estagnação ou declínio. O que aconteceu a muitos municípios que antes tinham convênio com a Fundação Educar é que, com sua extinção, foram obrigados a assumir os programas de EJA com recursos próprios, muitas

vezes, sem preparo gerencial e técnico. Houve um verdadeiro descaso e omissão das esferas federais e estaduais com a política de EJA no Brasil.

Como prova desse descaso e “tendência de pensamento” a opinião do ex-ministro da Educação José Goldemberg é taxativa, na qual ele defende a idéia de que

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar adultos não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991, apud SANTOS, 2001, p. 12).

Além de expressar a negação do direito à formação escolar básica aos que não tiveram acesso à escola ou nela não permaneceram até a conclusão deste ciclo de escolarização, essa tendência de pensamento revela, ainda, a concepção fortemente instrumental construída em torno da EJA nos anos 1990. Nesse contexto entende-se que essa modalidade de ensino teria por objetivo básico mudar a posição social dos pouco ou não escolarizados, relacionando essa mudança à ocupação de um outro espaço no mercado de trabalho.

Passado o *impeachment* do presidente Collor, assumiu seu vice Itamar Franco que agilizou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), possibilitando as discussões de um Programa Sistemático de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, articulado pela Comissão Nacional (MACHADO, 1997, p. 46).

O Governo de Fernando Henrique Cardoso manteve uma política de desmantelamento e descontinuidade de projetos. Medidas restritivas tomadas durante seu governo demonstraram tal retrocesso: em 1996, uma emenda à Constituição, suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de jovens e adultos dispensando-o de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, reduzindo a EJA basicamente a cursos e exames supletivos (DI PIERRO, 2002, p. 67-68). Diminuiu a idade para prestação de exames supletivos (de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental e 18 para o médio), o que leva os jovens a abandonarem o ensino regular, além

de não mencionar de onde virão os recursos. Muitos municípios estão convertendo esses cursos supletivos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos aos cursos aligeirados, além de confundir as estatísticas educacionais.

Não se trata de desvencilhar a EJA do mundo do trabalho, pelo contrário, esses aspectos fazem parte do seu dia-a-dia. Assim como não se trata de qualquer educação, só porque são pessoas simples. Deve ser uma educação problematizadora, contendo elementos políticos e técnicos além de passar por aspectos organizacionais visando o êxito do processo de aprendizagem. “Porque eu não sabia nada, nem assinar meu nome era só riscos mesmo. Hoje graças a Deus num falo que to bom não, mais assino meu nome perfeito, eu já leio, muito pouca coisa mais eu leio” (E-9).

Di Pierro (2002), apresenta o balanço feito por Rosa Maria Torres da década da *Educação para Todos* cujo documento expressa um estreitamento do conceito de educação básica:

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para todas as crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua nom* para expandir e melhorar as condições de ensino (Torres, apud DI PIERRO, 2002, p. 69).

A EJA, no final do milênio, sofreu conseqüências da falta de uma política de formação de professores para as especificidades que os projetos de educação voltados para o atendimento desta clientela exigiam. É o que também confirma os encontros e conferências tanto em nível nacional como internacional.

Em 1996 houve um encontro nacional, em Natal, em preparação à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, sob o título *Aprendizagem de Pessoas Adultas – Uma chave para o século XXI*. Organizada pela Unesco, essa Conferência contou com a participação de representantes de governos, universidades, centros de pesquisa e organizações civis de mais

de 150 países. Nessa Conferência o conceito genérico de EJA foi retomado e ampliado com a contribuição do *Relatório Delors*, compreendendo quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (V CONFINTEA, 1997, p. 31). O Encontro reafirmou a necessidade de uma política de EJA, coerente e articulada a fim de viabilizar de fato o direito universal de todos os cidadãos à Educação Básica e Profissional, conforme compromissos assumidos pelo governo brasileiro. Um trecho da Declaração:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA).

Mas, como reverter a enorme dívida social, gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove justiça social?

Paralelamente, o Programa Alfabetização Solidária¹⁷ (PAS), que foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, vem buscando parcerias junto às empresas e universidades, somando esforços dentro de um espírito de solidariedade com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos no país, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos, e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos. O Programa está presente em 2.010 cidades brasileiras com mais de 90 empresas envolvidas e 204 universidades parceiras.

O primeiro passo do Programa é a seleção e capacitação dos alfabetizadores, que é feita dentro de um mês, passando para o processo de alfabetização que deve se dar em seis meses. O custo mensal de R\$ 34,00 por aluno, nos municípios, é dividido entre as empresas, instituições, organizações, governos estaduais parceiros e o MEC. Às instituições de ensino superior parceiras cabe selecionar, capacitar e avaliar o trabalho dos alfabetizadores, no que realizam um encontro mensal no município de sua responsabilidade. Fica a cargo das empresas parceiras o pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e alimentação dos alunos. O MEC se responsabiliza pelo fornecimento e reprodução do material didático e

¹⁷ Informações disponíveis em <http://www.uvb.com.br/br/alfa/alfa_oqueeh_01.htm> 07/01/04.

de apoio e a seleção do coordenador do município. Os municípios viabilizam espaço físico e mobilizam os alunos. Cabe ao Conselho do Comunidade Solidária coordenar e articular as ações do Programa (MACHADO, 2001, p. 92-93).

O PAS atua em duas grandes frentes. Está presente em 1.578 municípios do Norte e Nordeste, priorizando as cidades com os maiores índices de analfabetismo do ranking do IBGE.¹⁸ Ele também atua nos grandes centros urbanos, de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Fortaleza e Goiânia,¹⁹ onde o índice de analfabetismo não é tão elevado mas, a concentração de pessoas não alfabetizadas é alta.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil “sempre compreendeu processos que na maioria se desenvolveram fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sócio cultural, nas instituições religiosas” (Haddad apud SALCIDES, 2002, p. 3). Somente a partir da segunda metade do século XX, é que o pensamento pedagógico e as políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos adquiriram identidades e feições próprias, identificadas com as práticas escolares. E estas práticas para EJA, bem como para toda a educação, de um modo geral no Brasil, tem sido marcadas pela descontinuidade das propostas implementadas pelos governos, tanto nos níveis Federal, Estadual como Municipal. Ela é reconhecida como uma das áreas de maior carência de atendimento no sistema educacional brasileiro, podendo ser entendida como marginal, sempre relegada a segundo plano, do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Nos últimos dez anos, esta realidade vem mudando, a EJA vem crescendo em importância. Prova disso são os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos ENEJA's que vem acontecendo anualmente, desde 1998. O IV ENEJA²⁰ se propôs a aprofundar a EJA em “cenários de mudança”, destacando as questões específicas como a década de alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA. Os estados têm se articulado nos últimos anos para criar os Fóruns

¹⁸ Em 1991, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), haviam 15 milhões de brasileiros que não sabiam ler nem escrever.

¹⁹ Machado (2001), faz uma análise crítica do Programa Alfabetização Solidária em Goiás (MACHADO, 2001, p. 92-110).

²⁰ Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte – MG de 21 a 24 de agosto de 2002.

Estaduais para que se efetue a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate nacional.

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), os estados e municípios estão elaborando os próprios planos educacionais, com base em processos diferenciados de participação. A responsabilidade pela EJA continua envolvendo negociações complexas no regime de colaboração com uma crescente ênfase em parcerias entre governos e sociedade civil (Relatório-síntese do IV ENEJA, 2002).

Para o Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB Nº 11/2000 – que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi Jamil Cury, a finalidade da EJA é “fazer a reparação desta realidade,” isto é, quitar a dívida inscrita na vida de tantos indivíduos em nossa história, que tiveram negado o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Essa função reparadora da EJA não é apenas para restaurar um direito negado, mas o direito a uma escola de qualidade, bem como o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (CURY, 2000, p. 6).

Além da função reparadora, Cury (2000), aponta ainda como funções básicas a função equalizadora que deve garantir maiores oportunidades de permanência dos jovens e adultos no processo de escolarização e a função permanente ou qualificadora que retoma o caráter de incompletude do ser humano que busca constantemente seu aprimoramento intelectual, moral e físico (p. 8. 10).

O ser humano na sua incompletude busca mais: “eu assino, só que eu quero mais” (E-2), “ser alguma coisa na vida” (E-4), “ter um bom emprego” (E-1). Busca um valor social que rompe barreiras: “quando você aprende a ler, a escrever, você conhece o mundo” (E-8). E quando se conhece o mundo nunca se é o mesmo de antes, pois “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 78).

O início do século apresentou um cenário propício para transformar a EJA, para além das proposições efetivadas que representam ganhos no campo dos direitos, cenário este que tenciona as formas como os poderes vêm promovendo aligeiramente mudanças pelo centro, sem o concurso dos educadores nem das iniciativas locais, comprometendo os resultados dos fazeres pedagógicos. As diretrizes que sustentam a EJA nesse cenário de mudanças devem considerar, no âmbito do poder público, cuja responsabilidade constitucional refere-se à

escolarização em nível de ensino fundamental, o princípio básico do direito de todos, igualmente constituído, para fazer frente ao dever do Estado com a oferta desse nível de ensino (Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 02).

Os dados educacionais brasileiros revelam, para educadores comprometidos, a necessidade de estarem em alerta: o ensino fundamental completo, como direito deixa de fora 40 milhões de pessoas de 15 a 39 anos, assim como o contingente de alunos excluídos *na* escola já se inicia aos 8 anos de idade, aumentando gradativamente até atingir a faixa de 14 a 17 anos, potenciais alunos futuros da EJA. [...] Neste cenário, mantém-se, um amplo contingente populacional de não alfabetizados [...] que representam a negação do direito a 16 milhões de pessoas, afastadas do saber ler e escrever, fundamentais em sociedades grafocêntricas (Relatório-síntese do IV ENEJA, 2002, p. 02).

De acordo com as discussões do IV ENEJA a exclusão da escola é gradual e atinge qualquer faixa etária. E a sociedade organizada não pode ficar alheia a essa realidade. Para esse cenário de mudanças, eis algumas das principais diretrizes identificadas para a EJA:

- Institucionalização da EJA, com vistas a assegurar o direito de todos à educação, sem perder de vista a história e as lutas dos brasileiros na educação popular e na EJA;
- Ressignificação do campo da educação de jovens e adultos, tendo em vista os contextos e a realidade contemporânea, exigente de novos sentidos para a aprendizagem e para o conhecimento permanente;
- Financiamento adequado à EJA, tendo em vista suas especificidades e seu público;
- A certificação da EJA deve estar associada intrinsecamente à aprendizagem, sem que uma se sobreponha à outra;
- Diversidade em contraposição à uniformidade, o que não deve significar desarticulação/superposição e isolamento de programas, com rupturas entre os segmentos de ensino fundamental (p.2).

Vale, ainda ressaltar, que a pluralidade e o diálogo freqüente constituem os princípios de ação em todos os Fóruns e Encontros Nacionais de Educação de jovens e Adultos. Já foram constituídos 17 Fóruns Estaduais no Brasil²¹ e outros estados, como Mato Grosso do Sul, estão a caminho.

²¹ São presentes nos estados: Mato Grosso, Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte, Tocantins, Bahia, Amazonas, Rondônia e Distrito Federal.

Em Goiânia, aconteceu no dia 29 de novembro de 2002 o I Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos de Goiás, instituindo o Fórum Goiano de EJA, composto por doze entidades. Um ano depois, no dia 21 de novembro de 2003 aconteceu o II Encontro, cujo tema foi: Sujeitos do Processo. Esse encontro contou com uma presença significativa de vinte e quatro municípios goianos, mais que o dobro do ano anterior. E o objetivo é atingir cada vez mais municípios, para que possam entender como funciona a EJA, pois ao atingir um município atinge-se automaticamente as faculdades que atuam na EJA, atinge a própria Secretaria Estadual de Educação – SEE que também atua na EJA. O papel do Fórum de EJA é possibilitar trocas de experiências entre as entidades que atuam na EJA, discutir as políticas para Educação de Jovens e Adultos no Estado e contribuir com os municípios que ainda não têm organização própria de EJA.

Ao dar voz ao caminho percorrido pela EJA a partir da última década percebemos os avanços das experiências municipais, sem perder o vínculo com dois eixos que a caracterizam: primeiro, sua discussão global, como um projeto que não é restrito, mas, tem uma preocupação mundial, embora a realidade de cada país seja muito específica, pois estamos correndo atrás do déficit de escolaridade, enquanto alguns países já buscam a educação permanente como EJA. Segundo, sua ligação com o movimento popular, com todas as peculiaridades que isto pode representar em cada contexto histórico.

Segundo Machado (2001), na legislação anterior a modalidade da EJA praticamente reproduziu a legislação do ensino supletivo, enquanto que a

[...] nova lei busca inovar e valorizar a EJA como direito, que deve ser garantido, preferencialmente por meio dos cursos regulares. Mas não basta a lei para garantir as condições de acesso à escola para jovens e adultos. É preciso com esse passo, articular sobretudo as esferas estaduais e municipais para que possam efetivar seu papel no cumprimento e fiscalização dessa lei, bem como sua adequação a cada realidade local (MACHADO, 2001, p. 113).

Na atual LDB, nos seus artigos 37 e 38, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Isso quer dizer que ela

[...] expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem um perfil próprio uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja

respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática conseqüente e diferenciada (CURY, 2000, p. 24).

Esta é a medida justa com que a EJA necessita ser tratada, principalmente no que diz respeito aos recursos, pelo fato de estar excluída do financiamento dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef, fato que aprofunda ainda mais a chaga da desigualdade.

Em relação ao ensino regular noturno o relator afirma: “torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos” (p. 57). Com isso a legislação possibilita as diversas modalidades em EJA tanto o ensino regular noturno, como as modalidades de caráter alternativo como é o caso do Projeto AJA, que passaremos a discutir em seguida.

2.2. Contexto, surgimento e redimensionamento do Projeto AJA em Goiânia

Como já vimos no capítulo anterior, o estado de Goiás foi tradicionalmente marcado como estado oligárquico, com predominância da economia agrária, mantendo-se através de práticas clientelistas e a estrutura da Rede Municipal de Ensino em Goiânia traz consigo também estas marcas. Era de praxe as autoridades municipais da época afirmarem o caráter prioritário da educação, embora esta estivesse muitas vezes longe dos planos de realização do executivo. A promessa em cada inauguração de uma nova escola era de construir mais e mais prédios escolares para que todas as crianças tivessem onde estudar. De acordo com Clímaco (1991), que analisa o período de 1961 a 1973 da história da SME de Goiânia, “a prefeitura jamais chegou a construir um número de prédios suficientes para absorver toda a procura por matrículas. Aliás, como já foi visto, não construiu nem mesmo a maioria dos prédios das

escolas criadas em lei” (CLÍMACO, 1991, p. 81). Conforme esta pesquisadora, a história da Rede Municipal de Ensino em Goiânia, nas duas primeiras décadas, foi marcada pela ausência de documentação. Praticamente não existia uma escola noturna, o que ocorria era a utilização do espaço ocioso das escolas que não funcionavam no noturno.

O clientelismo em Goiânia chegou a tal ponto que não havia qualquer disfarce quanto ao processo de indicação do pessoal que deveria lotar uma escola. Geralmente o autor da lei que teria criado a escola, muitas vezes um vereador, tinha o privilégio de indicar desde o porteiro, servente, até professores e diretores, de acordo com seus objetivos clientelistas. Tal prática continuava dentro das escolas na relação dos diretores com seus subordinados. “As diretoras atuavam com poderes absolutos e faziam toda sorte de jogadas, prejudicando uns, favorecendo outros” (CLÍMACO, 1991, p. 93-94).

Machado (1997), também constata o clientelismo ao longo dos anos na política educacional, principalmente,

[...] no que se refere às definições para construção e reforma de escolas, para indicação dos diretores, para a nomeação de professores (inclusive sem a preocupação com a habilitação para tal), para a definição das prioridades nas políticas educacionais, para o repasse dos recursos. [...] Outra questão que tem influência direta no processo de definição da política educacional da SME é o *burocratismo*, uma característica do serviço público como um todo, mas que na educação, em particular, se acentuou com a estrutura assumida pelas secretarias a partir dos anos 70 (MACHADO, 1997, p. 54 e 63).

O Ensino Regular Noturno, modalidade de ensino de primeira fase, existe na Rede Municipal de Goiânia desde os primórdios de sua constituição, quando da aprovação de leis que previam a construção de escolas noturnas. O AJA surgiu para atender a clientela de adolescentes, jovens e adultos do Ensino Noturno que estavam insatisfeitas com o modo como vinha se realizando essa modalidade nas escolas, pois “o índice de evasão e repetência já atingia a margem de 70% dos alunos matriculados” (MACHADO, 1997, p. 133). Nossa entrevistada confirma: “Comecei, aí fiquei só até no meio do ano, aí parei. Não, não fui nem até no meio do ano. Eu vi que não tava adiantando” (E-8).

Uma conquista importante para a EJA em 1990 foi a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 075/90, que garante aos alunos ingressarem no ensino fundamental, através dos exames de classificação, eliminando assim, a obrigatoriedade de apresentação de comprovante de escolaridade anterior para a matrícula na rede pública, fato que ainda não é

do conhecimento de todos os diretores e secretários de escolas. Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com os exames de classificação e reclassificação, garante essa possibilidade mesmo nos estados que não têm tal resolução.

O ano de 1991 foi declarado Ano Internacional da Alfabetização e como parte das atividades deste acontecimento, buscando contribuir com a “erradicação” do analfabetismo no país, iniciou-se neste mesmo ano, na Faculdade de Educação da UFG o projeto “Intenção de Estudo” financiado pelo Governo Federal, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de descobrir quem era o adolescente analfabeto e como se poderia organizar uma escola e uma metodologia capazes de lhe ensinar a construir sua identidade e cidadania. Esse projeto contou com a participação de professores e estudantes de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG vindo a ser o “chão” para o surgimento do Projeto AJA. Ele contava, entre outras ações, com a “Produção e conhecimento na área da Metodologia de Alfabetização para Meninos e Meninas com Defasagem Idade/Série no Ensino Fundamental” (RODRIGUES, 2000, p. 64). O projeto ficou conhecido como “alfabetização de meninos e meninas de rua,” devido à origem dos alunos que o freqüentavam. Nestas alturas ele já passava a contar com os professores da Rede Municipal de Ensino.

Durante o andamento do “Intenção de Estudo” no ano de 1992, foi realizada uma pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Goiânia sobre a realidade do ensino noturno, que levantou problemas nas questões didáticas e administrativas como: a evasão escolar; a necessidade de melhor adequação dos conteúdos e metodologias à realidade da EAJA; definição de critérios de matrícula; material de apoio para as aulas; condições de estudo e de fadiga do aluno trabalhador; condições de apoio ao estudante; necessidade de ampliação das linhas de ônibus; iluminação adequada e de necessidade de segurança nas imediações das escolas.

Com base nessa pesquisa, nas reflexões e na experiência vivida no “Intenção de Estudo” partindo do perfil psico-social dos alunos do ensino noturno, adolescentes, jovens e adultos, procurando respeitar as peculiaridades destes, tendo em vista as inúmeras experiências no campo da EJA, em várias regiões do Brasil, que foram surgindo no início da

década de 1990,²² a Rede Municipal de Ensino elaborou então um novo projeto, o Projeto AJA, estruturado em módulos correspondentes, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental inovando com algumas características do “Projeto SEJA” – Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre.

No início foram realizadas várias reuniões, selecionadas doze escolas dentre as inscritas para participar do projeto, foram feitas entrevistas individuais com os professores que se prontificaram a assumir turmas no projeto. Estes teriam que ter disponibilidade de tempo para assumir uma turma, participar dos estudos semanais e além de tudo abertura e predisposição para “o novo”. Estes critérios também foram utilizados para a escolha de professores que compuseram a coordenação do projeto. Como precisou tempo para os trâmites legais, o Projeto AJA só iniciou em agosto de 2003, permanecendo, enquanto experiência, oficialmente autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, com 24 turmas, funcionando duas em cada escola (RODRIGUES, 2000, p. 65-66).

Uma influência positiva na criação do Projeto AJA em Goiânia foi a administração do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciada em janeiro de 1993. Conforme Machado (1997), o PT, desde sua fundação em 1979, tem uma concepção própria de educação, bem como a consciência de que educação e cultura são direitos de todos e não somente de uma minoria. E que ela deve ser prioridade em seus governos. É nesse sentido que a administração petista ao assumir a Prefeitura de Goiânia, a administração 1993/1996, começou a por em prática os ideais petistas de educação, principalmente no que tange à questão da descentralização. Porém, andaram juntos os conflitos e as divergências políticas e, devido a dificuldades internas do partido, seis secretários entre eles a da educação, pediram demissão dos seus cargos, antes de terminarem o segundo ano de mandato. O próximo secretário da educação permaneceu somente oito meses, de dezembro de 1994 a setembro de 1995, não efetivando grandes mudanças, vindo a assumir o cargo uma terceira professora que privilegiou o aspecto técnico-burocrático nada trazendo de inovador (MACHADO, 1997, p. 75 e 87).

²² Um pouco anterior ao Projeto AJA, surgiu o Projeto de Porto Alegre – o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), também o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em São Paulo. Esses foram referenciais importantes e que ajudaram na elaboração do Projeto AJA em Goiânia. A proposta curricular de todos eles foi inspirada no Sistema Paulo Freire, que parte do pressuposto de que os conteúdos sejam determinados após uma investigação coletiva do universo vocabular, problemas e necessidades vividas na comunidade, para serem sistematizados nos “temas geradores”, problematizando a realidade e construindo a rede temática com os saberes que são necessários apropriar, construir e reconstruir na busca dos conhecimentos significativos no processo de aprendizagem para compreender e intervir na realidade buscando transformá-la.

Mesmo com tantas tensões na administração, que acabaram levando o prefeito a mudar de partido e dentro da própria Secretaria da Educação à sucessão de três Secretários (as) com posturas bastante diferenciadas frente ao comando deste órgão, o Projeto AJA sobreviveu e resistiu também à administração seguinte (1996-1999) sob a gestão do PSDB que não tem identificação nenhuma com a política de EJA. Na verdade, houve em todos esses anos uma certa continuidade em assumir os compromissos propostos no projeto que “primam pela democracia, pela qualidade de ensino, pela garantia do acesso à escola, pela valorização dos profissionais da educação” (p. 77), também pela repercussão que o projeto obteve na cidade de Goiânia. A redução dos índices de evasão e repetência foi elogiada pelo Conselho Estadual de Educação:

A análise dos relatórios [...] evidenciam: “permanência do aluno, qualidade do ensino e número expressivo de avanços registrados”. [...] Tudo indica que a Secretaria de Educação do Município de Goiânia, através do Projeto AJA, vem atendendo, com sucesso, a população de jovens e adultos com atraso de escolaridade ou ausência total da mesma. Os dados indicam que o Projeto possibilitou a inserção desta clientela no sistema regular de ensino sem traumas e sem perda (aligeiramento) da qualidade da aprendizagem seja cognitiva seja afetiva, seja social (Parecer CEE, nº 220/96).

É importante salientar que de 1993 até 1998 tudo o que a Rede Municipal de Goiânia fazia em relação à Educação de Jovens e Adultos era autorizado pelo Conselho Estadual de Educação. Em 1998 o Conselho Municipal de Educação foi instituído e isso levou o sistema em Goiânia a ter uma gestão mais autônoma. O Conselho Municipal de Educação foi ajudando a Rede Municipal de Educação de Goiânia, através do diálogo, a mudar seu formato e sua estrutura como um todo, por exemplo, tudo o que foi possível desenvolver na questão do horário, para que não se fixasse nas quatro horas/noite. O que se tem notado é que a municipalização da EJA em Goiânia tem dado certo porque a Rede tem entendido que ela precisa legislar pela Educação de Jovens e Adultos que ela quer ter.

O Projeto AJA tinha como meta trabalhar com adolescentes, jovens e adultos, excluídos da escola pelos diversos motivos. Propunha um “novo jeito de ser da escola” com horários e frequências flexíveis, respeitando os alunos trabalhadores; com conteúdos e metodologias diferenciados; atividades culturais, envolvendo toda a escola; sendo uma modalidade de ensino que se caracterizasse pelo processo de ensino aprendizagem, através de módulos, em contraposição ao seriado, podendo o aluno avançar para o módulo seguinte em

qualquer época do ano; flexibilidade no período de matrícula dos alunos; três horas diárias de funcionamento, podendo o aluno entrar a qualquer momento; reuniões semanais de estudo e planejamento dos professores; reuniões trimestrais de avaliação do projeto como um todo. Independente do número de dias letivos freqüentados, a possibilidade do avanço era progressiva, podendo o aluno contar com sua documentação para o ingresso na 5ª série do ensino fundamental. A concepção de avaliação no Projeto era “emancipatória,” contínua, descritiva e processual e as salas de aula compostas de, no máximo, 25 alunos, para que fosse garantida a qualidade do atendimento.

Adolescentes, jovens e adultos, aprendendo uns com os outros, numa escola que não se limitava apenas à superação do chamado analfabetismo, mas que se preocupava de fato com as pessoas. Além de pessoas que lêem e escrevem, o mundo está exigindo hoje, pessoas que pensem os processos de mudanças pelos quais passamos, para que possam ser sujeitos críticos de sua aprendizagem e não apenas objetos. Mais do que pessoas especializadas, tecnicamente treinadas para responderem às exigências desse mundo globalizado, foi pensada uma educação que acordasse nos indivíduos o direito de ser agente de sua história, ultrapassando os limites de uma visão de leitura como codificação e decodificação.

O Projeto AJA, lidou o tempo todo com realidades distintas, tanto com adolescentes, pessoas oriundas das mais longínquas periferias, trabalhadores rurais. Voltemos ao romance *Nunila*, no qual o trabalhador rural goiano, Antonino, apresenta-se como um andarilho incansável à procura de uma “terrinha” para plantar, criar condições de sustentação da sua família e, principalmente, viver plenamente a relação entre a produção material da vida e o imaginário sertanejo. E não conseguindo, Antonino vem parar num bairro da periferia da capital:

Estou aqui na Vila São José, com Olimpão. Estudo com ele o modo de fazer uns negocinhos, espero assentar a cabeça, tomar um destino de vida que preste. Agora tenho que sossegar, me acostumar a viver na cidade, tirar do sentido os planos que sempre tive de possuir um sítio, plantar, criar um gadinho, uns porcos, tomar estado, ser chefe de família. Bem que pejejei, mas não tive condições (BERNARDES, 1984, p.177).

O Projeto AJA constituiu-se de muitos “Antoninos”, homens e mulheres que fizeram de tudo para ficar na sua “terrinha”, no entanto, o êxodo rural os expulsou do campo. Na cidade sua condição é de trabalhador desqualificado e explorado. Como o exemplo de Agenil Antônio de Oliveira, 31 anos, aluno do módulo 3, que veio de Barreiras – BA, aluno da

Escola Municipal Eli Brasiliense. “Aqui, eu sei fazer o trabalho de pedreiro, e faço, mas, minha carteira não é de profissional.” Esse mesmo aluno ficou ausente da escola durante dois meses e ao visitar a professora se justificou: “tive que trabalhar todos os dias até depois das oito horas da noite, até chegar em casa, tomar banho, jantar, foi por isso que parei, mas vou voltar, por que eu preciso estudar.”

A proposta do AJA, era estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno que viabilizasse o processo ensino-aprendizagem, superando o distanciamento entre ambos, reconhecendo os diferentes saberes que cada um possui. Em outras palavras, é a proposta de educação libertadora, vinda de Paulo Freire, que, especialmente em sua *Pedagogia do Oprimido*, deixa bem claro que a educação é um compromisso em conjunto, pois, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Os princípios básicos do Projeto AJA, conforme o documento²³ encaminhado ao CEE Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) 1990, ancoravam nos conceitos de cidadania, identidade, aprendizagem, linguagem e trabalho coletivo. **Cidadania** concebida como igualdade política, econômica, jurídica e sócio-cultural [...] como processo de construção social. **Identidade:** não é definida como algo dado, mas como metamorfose, um processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade [...] construída em comunhão. **Aprendizagem:** ocorre na construção conjunta do conhecimento, sendo educadores e educandos seus sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes do educando e como referencial a mediação do educador [...] **Linguagem:** como processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio e ou entre dois ou mais indivíduos, é formada por aspecto verbal e não verbal. Em 2001 foi incorporado nas diretrizes o princípio **Trabalho Coletivo:** visto como integração, harmonia e compromisso, entre os membros que o planejam e o desenvolvem [...] empenho de TODOS os integrantes da comunidade escolar na execução conjunta, responsável, objetiva e integrada do trabalho previamente planejado.

Os principais objetivos do AJA eram:

- Possibilitar aos alunos o ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental e sua permanência, com êxito, até o término deste grau de ensino;

²³ Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – AJA. (Anexo VIII).

- Assegurar ensino de boa qualidade criando formas alternativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos, superando a evasão e a ‘cultura de repetência’;
- Enriquecer a atividade escolar pela integração a centros de difusão cultural como bibliotecas e outros espaços de ação comunitária;
- Desenvolver estudos e teorizações para validação e generalização da experiência;
- Vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social;
- Desenvolver habilidade de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender;
- Estabelecer o domínio da sociabilidade pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, e de abertura ao outro (PROJETO AJA, p. 08).

A dinâmica de atuação, numa mesma rede de ensino, de duas modalidades diferenciadas, uma seriada (as classes que funcionavam de 1ª a 4ª série do ensino fundamental no noturno) e outra modulada (Projeto AJA), ocasionou, ao longo desses anos, um processo rico de reflexão sobre as possíveis mudanças a se efetivarem no Ensino Noturno. De acordo com Machado & Rodrigues (2002)²⁴, em 1997 a realidade do Ensino Noturno da Rede Municipal foi apresentada através da sistematização de dados estatísticos levantados em entrevistas e questionários que permitiram traçar o perfil dos alunos, professores, coordenadores e diretores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O objetivo deste trabalho centrou-se na perspectiva de construção coletiva de uma proposta curricular para EAJA, dando origem a uma publicação intitulada “Construindo a Proposta Curricular da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (MACHADO & RODRIGUES, 2002, p. 14 - 15).

A necessidade de estruturação levando em conta as especificidades da educação de jovens e adultos culminou, no final de 1998, em uma proposta de ensino de caráter experimental para as quatro primeiras séries do ensino fundamental regular, implantada, em 1999, nas escolas de 1ª a 4ª séries no noturno, tendo como princípio uma educação que visasse a construção da identidade e conseqüentemente o (re)descobrimto da história dos sujeitos. As 800 horas exigidas pela LDB ficaram divididas, em 600 h de trabalho efetivo em sala de aula e as 200 outras, de atividades complementares desenvolvidas em plantões pedagógicos e em momentos não presenciais como pesquisa, seminários temáticos e

²⁴ Palestra proferida na 54ª Reunião Anual da SBPC em Goiânia: 12/07/02 pelas professoras Maria Margarida Machado e Maria Emilia Castro Rodrigues sob o título: *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: campanhas, movimentos, projetos, programas... Qual o lugar da EJA nas políticas públicas?*

atividades extra-classe. Neste mesmo ano aconteceram vários encontros com a participação das escolas, visando à construção de uma proposta pedagógica de 5ª a 8ª séries, que precederam as plenárias regionais, onde as escolas foram representadas por delegados (p. 14 - 15).

Finalmente, em 2001 se estabeleceu o processo de unificação da educação de 1ª a 4ª séries, expandindo os princípios do Projeto AJA a toda a Rede Municipal, passando a ser EAJA, tanto de 1ª a 4ª como de 5ª a 8ª entendendo-se como Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Nesse redimensionamento, todo ensino de 1ª a 4ª série passou a ser trimestral, com avaliação descritiva, flexibilidade no horário, ou seja, todas as características que pertenciam ao AJA passam agora a fazer parte de toda a Rede no que diz respeito à EJA.

Esta proposta quer assegurar a melhoria das condições do trabalho coletivo e a formação continuada dos profissionais. Para isso, a cada três turmas, conta com a contratação de mais um professor, o dinamizador, com atuação semanal também de 30 h possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos, bem como garantindo o planejamento coletivo e a interdisciplinaridade. O dinamizador passou então a ser uma pessoa a mais no coletivo da escola e não apenas um “tapa buraco,” como foi muitas vezes interpretado no início. As turmas passaram a ter, além do professor referência, três outros mediadores do processo de aprendizagem: o dinamizador, o professor de educação física e o coordenador pedagógico, todos participando efetivamente no processo coletivo. Porém, a questão da formação continuada dos professores ainda é um desafio. Muitos professores ainda não assumiram como sua essa tarefa, ou seja, não se vêem como professor-pesquisador. No que poderiam aprender com nosso entrevistado: “eu tenho vontade de aprender. Eu quero aprender” (E-9).

De acordo com informações da Divisão Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME, ainda permanecem 19 turmas de AJA com características multiseriadas, que funcionam com atendimento e em locais bastante específicos, como por exemplo, a turma de idosos que funciona no Centro de Convivência dos Idosos, turmas que atendem adolescentes em situação de risco entre outras.

Ao final desses oito anos de experiência tem-se a certeza de que o trabalho do AJA na SME atendeu aos anseios dos educadores que atuavam no ensino de adolescentes, jovens e

adultos. A procura foi tanta que em 1999 as turmas chegaram a atingir um total de 168 (Prorrogação do Projeto AJA, 1999).

O ciclo de vida do Projeto AJA, apresentou um grande avanço, porém, oficialmente, não podia continuar como experiência pedagógica, além de não poder contar com o recurso de verbas federais. Nesse sentido, o Parecer do Conselho de Educação Básica nº 11/2000 é bastante avançado no entendimento de que a EJA deixa de ser suplência e “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, [...] uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (CURY, 2000, p. 3). Também no que diz respeito à formação dos alunos da EJA que deve ser diferenciada da dos alunos que se adequam à sua faixa etária, pois,

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (p. 51).

Nesse sentido, o Parecer de Jamil Cury é mais avançado que a própria LDB. Mesmo com as dificuldades legais na questão das verbas, a atual gestão da SME (2001-2004), desde o início, tem mantido um compromisso com a educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, prova disso, como uma de suas primeiras ações, foi a instituição da Divisão de Ensino Noturno assim chamada num primeiro momento, mas que logo passou a ser Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos, trazendo para junto de si os sujeitos desse processo: mestres, pedagogos, professores das diferentes áreas como história, geografia, artes, estudantes, formando uma equipe multidisciplinar com assessoria das Universidades Federal e Católica.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia tem se destacado oficialmente com o apoio do Conselho Municipal de Educação desde que ele foi constituído, pelos seus projetos em parceria com a Educação Popular, o que recupera uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que já estava posta na década de 1960, que se tratava do “vínculo entre educação e consciência política” (MACHADO, 1997, p. 33). A proposta é de uma integração entre o poder público e a sociedade para juntas resolverem o problema do analfabetismo, pois o poder público tem mostrado que sozinho é muito difícil dar conta da demanda da Educação de Jovens e Adultos. O AJA Expansão, criado em agosto de 2001 pela Rede Municipal de

Goiânia em parceria com associações de moradores, entidades religiosas e filantrópicas é uma demonstração da união entre o poder oficial e a Educação Popular. Ou seja, o poder público somando forças com os movimentos sociais e as organizações populares para fazer acontecer a Educação de Jovens e Adultos.

Três pilares fundamentais se desenvolveram a partir dos últimos anos na Rede Municipal de Goiânia, que foram: a oficialização da EAJA como uma proposta de ensino fundamental alternativo, a oficialização do AJA Expansão como uma parceria com a educação popular e a pesquisa que está sendo desenvolvida em quarenta escolas, com objetivo de poder dizer que currículo a rede poderá utilizar na Educação de Jovens e adultos. Em tudo isso a municipalização da proposta de educação de jovens e adultos muito mais que uma estrutura nacional ou estadual definida, tem sido benéfica, pois ela atende às necessidades reais, concretas dos alunos.

O que Goiânia está fazendo é também o movimento de muitos outros municípios, embora esse processo seja muito lento, porque a Educação de Jovens e Adultos é historicamente dependente do Estado e da União. Quem sempre criou, legislou sobre o Ensino Supletivo foi a União,²⁵ mas esta sempre transferiu a responsabilidade para o Estado e o que o Estado faz é copiar da União e por em prática na sua realidade. Porém, percebemos que o caminho de autonomia política e administrativa dos municípios, não tem volta, e isso não vale só para a educação, é também para todas as áreas, embora, ainda demore pra surtir efeito.

Ora, a tendência do Estado é centralizar o poder e na medida que vai acontecendo a municipalização, esse poder vai sendo dividido. A administração petista em Goiânia (2000/2004), tem contribuído para que aconteça a descentralização do poder. A gestão da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME-GO, da qual a Secretária Municipal de Educação de Goiânia é a presidente, formalizou a intenção de auxiliar os municípios na organização dos seus sistemas próprios de Educação para que haja mais autonomia dos mesmos. A UNDIME está organizada em oito pólos em Goiás. Um outro

²⁵ A União sempre atuou de alguma maneira no âmbito da educação de jovens e adultos sob forma de assistência técnica e financeira. O papel atual, posto no art. 8º, § 1º da LDB, revela a função de articulação como capaz de impedir discontinuidades e induzir ações continuadas e integradas entre os diferentes entes federativos. A presença articuladora da União torna-se, inclusive, um *locus* fundamental de encontro dos diferentes entes federativos e de outros interlocutores participantes da EJA. O Ministério, abrigando o conjunto dos interessados, poderia propor orientações gerais e comuns, coordenar as várias iniciativas inclusive com visitas ao emprego equitativo e racional dos recursos públicos e sua redistribuição no âmbito das transferências federais (CURY, 2000, p. 46).

organismo importante que vem sendo constituído na última década é a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, que reúne os conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação. Estas instâncias são fundamentais porque vêm dando suporte para os municípios fazerem sua organização sistêmica para que os Conselhos Municipais não atuem somente como meros repassadores de verbas.

Retomamos o fato de que os sujeitos de nossa pesquisa são trabalhadores. E é por causa do trabalho que necessitam estudar e é pelo mesmo trabalho que não conseguem ficar na escola. Como já vimos, havia um discurso, há duas, três décadas atrás, que justificava a educação de jovens e adultos como preparação para o mercado de trabalho. Atualmente vivemos uma inversão. Não tem sentido hoje, justificar a escolarização de jovens e adultos em função do mercado de trabalho ou para se conseguir emprego. Queremos desconstruir esse conceito, pois, ou a educação de adolescentes, jovens e adultos é entendida como direito e por isso a defendemos, ou não temos outra saída.

2.3. Dentro e fora do mundo do trabalho

Ao constatarmos a centralidade do trabalho na vida dos nossos entrevistados, sentimos a necessidade de recorrer a Marx, para quem o trabalho é a primeira ação do ser humano sobre o seu meio, o trabalho é a categoria central e as classes sociais o motor da história. Seu método histórico-dialético, portanto, um método de auto-crítica que deve se aplicar a si mesmo, não tem, porém, uma regra. O que está no fundamento do método é a categoria trabalho. O método é história, e o que produz história é trabalho. Apreende a história a partir do presente para ir ao passado. É o passado que não passou, que recria o presente. É este passado que interessa para Marx. É o presente que diz qual é o passado mais importante. O tempo todo ele deixa o próprio objeto falar. O objeto tem que ser apreendido em sua totalidade. O particular que revela o universal.

Os sujeitos de nossa pesquisa vivem no mundo do trabalho e não no mundo do capital, não importa se são ou não empregados. Mesmo porque, hoje não tem emprego para todo mundo, nem mesmo para os mais estudados e as exigências são muito grandes para competir no mercado de trabalho. Eles vivem numa “exclusão incluída”, como forma de estar dentro, uma coisa maluca, na verdade estão dentro por que estão fora e estão fora porque estão

dentro, pelo fato de que “esse território não lhe pertence”, quer na cidade, quer na roça, vivem no mundo da exclusão:

[...] nessa época o marido da minha mãe morreu né. Aí nós teve que trabalhar pra cuidar um dos outro. Então quando chegava em casa pra ir pra escola, colocava o pé na porta todo cheio de calvão, tocava o sinal e a professora num deixava a gente entrar também. Aí foi assim, quando troquei a escola pela roça (E-10).

E com a inserção social da tecnologia, como é possível romper com este círculo vicioso e oferecer uma resposta sem empobrecer a questão? No dizer de Mészáros, “a inserção social da tecnologia capitalista mostra que ela é estruturada com o único propósito da reprodução ampliada do capital a qualquer custo social” (MÉSZÁROS, 2002, p. 527).

Queremos combater a visão utilitarista de que a função da escola seja preparar para o mercado de trabalho:

“Eu tenho dentro de mim, eu arrumar uma coisa melhor, mas pra eu arrumar uma coisa melhor eu preciso voltar pra escola né. A coisa ta difícil” (E-10). “A pessoa que estuda é mais criativa né. Ele é mais inteligente. Com pouco estudo também, a pessoa sobrevive, só que se não tiver profissão, é muito humilhado, né, pelos outros. Cê mesmo sabe como é” (E-20).

A corrida tecnológica das últimas décadas tem provocado uma acirrada concorrência no domínio do capital monopolista, constituindo assim uma alteração fundamental nas relações de trabalho. Com toda a nova tecnologia de produção e da economia de investimentos financeiros, tornou-se mais fácil para as empresas de grande porte migrar para qualquer outro país, buscando custos mais baratos e mercados mais rentáveis. Isso significa, para o trabalhador uma violenta usurpação nas suas condições de trabalho e de segurança no emprego. Não é por acaso que o trabalhador de hoje, mesmo quando tendo um emprego, não possui qualquer segurança para manter-se no trabalho. Muito menos quando se trata de serviços domésticos:

Agora, eu vou voltar a estudar. Eu tenho que pensar no meu futuro. Eu precisava de arrumar um serviço melhor [...] Eu trabalho em serviços gerais, limpando lojas. Mas, já trabalhei muito de doméstica. Minha vida todinha foi trabalhando de doméstica e de babá, desde os meus oito anos. Trabalhei foi muito olhando menino. Às vezes, minha mãe não tinha condições de dar as coisas pra gente né, e ela pegava, e mandava nós pras casas dos outros. Aí eu fui criada mais fora de casa, não fui criada com meus pais E-16).

[...] eu preciso do estudo. Meu serviço é igual tive conversano com meu pai, nós veio junto conversano, já tem seis anos já que eu tou nessa firma lá. Eu vou ter que

voltar a estudar e vou, porque meu pai mexe com confecção. Eu vou vê se eu monto uma confecção pra mim e vou voltar a estudar de novo (E-17).

Boa vontade, coragem não falta pra esse povo trabalhador:

Eu não tenho preguiça de trabalhar, sempre trabalhei. Gosto de trabalhá. Eu saio daqui sabe que hora? Eu acordo 5 hora, todo dia 5 hora, quando é 6 hora eu mando pra loja, pra galeria. [...] Aí eu limpo lá de manhã, quando é umas 10, 11 hora, eu venho embora, aí quando é de tarde eu torno voltar, vou tomar de conta de mais dois menino, aí 6 hora eu volto pra galeria novamente, fecho e venho embora. [...] eu não tenho preguiça de trabalhar, não. Qualquer coisa eu faço. Tem vez que até dia de sábado faço até faxina pros outros eu faço. Saio de lá da mãe dos meninos, já faço umas faxina, já ganho um dinheirinho, uns 15 reais, já me serve (E-16).

Marx, na *Miséria da Filosofia* desmistifica a maquinaria com toda a sua nova tecnologia: “as máquinas não são uma categoria econômica, como também não poderia sê-lo o boi que puxa o arado. As máquinas são apenas uma força produtiva, [...] e está longe de ser o caso em que o modo pelo qual a maquinaria é usada é totalmente distinto da própria maquinaria” (MARX, 2001, p. 118 e carta a P.V. Annenkov). No que dá a entender que o complexo industrial-militar é uma carga muito pesada para os trabalhadores, mais pesada, no dizer de Mészáros, do que todas as pedras de moer atadas ao redor do pescoço (MÉSZÁROS, 2002, p. 528). Portanto, a técnica pode transformar-se de aliada em adversária do homem, podendo reduzi-lo a um escravo da mesma, como expressa a máxima de o *Grande Ditador*, de Charles Chaplin: “Não sois máquinas, homens é que sois”.

A própria concorrência inter-capitalista e o movimento sindical da classe trabalhadora tem provocado transformações no processo de produção, afetando assim, o mundo do trabalho. Dentre as transformações, citadas por Antunes (2002), destacam-se: a diminuição do operariado manual, fabril, típico do fordismo; o aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização ou precarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho parcial, terceirizado; o aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora em escala mundial. Essa expansão do trabalho feminino tem sido freqüente principalmente no universo do trabalho subcontratado, *par-time*, com salários geralmente mais baixos²⁶, a

²⁶ Segundo pesquisa pesquisa pelo Dieese, na década de 90 cerca de 22, 868 milhões de mulheres faziam parte da força de trabalho do país, correspondendo a 35, 5% da população economicamente ativa (PEA). Em 11 anos, mais de 12 milhões de mulheres integraram-se ao mercado de trabalho brasileiro em busca de realização profissional. Mas o que é pior: o crescimento da taxa de participação feminina até mais que a masculina, não garante a igualdade de condições de trabalho. (Fonte: *O Popular*: 08/03/2003).

enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no “setor de serviços,” que havia aumentado em ampla escala, mas que vem presenciando níveis de desemprego tecnológico: exclusão de trabalhadores jovens e velhos (com cerca de 45 anos) do mercado de trabalho; intensificação e super-exploração do trabalho dos imigrantes e expansão do trabalho infantil sob condições criminosas. Há também uma expansão do que Marx chamou de “trabalho social combinado” no processo de criação de valores de troca, no qual trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo produtivo. Com isso a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais (ANTUNES, 2002, p. 190-191).

O que se percebe é que nunca se produziu tanto e a pobreza nunca esteve tão grande como nos dias atuais. Vejamos a carga horária dessa trabalhadora: “Eu trabalhava até sete, sete e meia, chegava em casa, ia ajeitar janta, dá pra eles, (filhos) porque meu marido chegava oito horas” (E-6). Isso é o resultado de um capitalismo que não tem limites para a sua expansão, no qual o lucro está acima de qualquer interesse. A lógica incontrolável torna o sistema do capital essencialmente destrutivo. Exclui totalmente uma grande parcela:

[...] nesse período de feirante (durante 12 anos) eu não podia estar estudando!? Tantas colegas minha! Não é inveja não, é pelas oportunidades que teve, e tem. Tantas colegas minha tudo formada, do meu tempo de infância, elas é formada, tem um bom emprego, outras trabalham particular, e eu lutava pra ir pra escola. Eu ia hoje e amanhã eu já não podia ir, porquê? Eu tinha que ficar em casa, né (E-2).

Capital e capitalismo são fenômenos distintos. O capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital. O capital, em sua visão é um sistema poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé: capital, estado e trabalho, sendo estas dimensões muito bem articuladas entre si. O trabalho sustentando o capital e este com estrutura poderosa de organização e controle ao qual todos devem se adaptar. Sendo assim, a riqueza vem do trabalho. Na visão do romancista “o capital é um roubo. Toda fortuna é adquirida por cima dos outros e arrancada de quem trabalha” (BERNARDES, 1986, p. 155).

Segundo Antunes (2002), não existe outro sistema tão controlador, tão totalitário e tão globalmente dominante que o sistema do capital. Ele impõe seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades de seu microcosmo até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais, favorecendo sempre, é claro, os mais fortes.

Portanto, no processo de alienação, o capital degrada o sujeito real da produção (ANTUNES, 2002, p. 25).

Conforme Mészáros (2002), há a necessidade urgente de desafiar o sistema do capital, pois a crença é que “o céu é o limite” onde a expansão desenfreada dos últimos séculos abriu-se não apenas em respostas a necessidades reais, mas também por gerar apetites imaginários ou artificiais, em princípio não há nenhum limite, a não ser a quebra do motor que continua a gerá-los em escala cada vez mais destrutiva. O trabalho é precisamente a única alternativa estrutural viável para o capital, que é a mais poderosa estrutura totalizadora de controle à qual tudo, inclusive os seres humanos devem se ajustar:

[...] eu trabalhava antes era todo dia, ia até às dez da noite. [...] Aí eu sempre ficava enfadado quando terminava o serviço, serviço aqui (cemitério) é muito puxado, às vez serviço pesado né, a gente fica esmorecido, né, quando chega em casa, toma banho, janta não dá mais coragem de sair pra lugar nenhum (E-5).

O sistema do capital é em última análise, uma forma incontrolavelmente voltada para a expansão do capital, globalmente dominante, sempre em favor dos fortes e contra os fracos. Ou melhor, dito na expressão de Hobbes: é preciso “deixar os fracos serem devorados pelos fortes” (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Para sobreviverem, há entre os pequenos empregadores/empregados uma certa relação de dependência, mesmo que a relação empregatícia, bem como os direitos dos trabalhador fiquem à parte. “O patrão é muito chato, enjoado. Que aquilo lá, é enjoado mesmo. Aí eu peguei, trabalhei dois meses e saí. Depois passou uns seis meses ele me chamou lá de novo, aí eu voltei. Já vai fazer sete meses que eu estou com eles” (E-16).

Porém, diante da superação do capitalismo e do trabalho alienado o imenso desafio é a resistência e luta dos trabalhadores, pois só poderá haver de fato, uma superação real do capitalismo, se for enfrentada de frente a degradação do trabalho alienado. Portanto, a crítica prática de superação revolucionária do capitalismo só poderá ser efetivamente alcançada na medida em que os trabalhadores organizem uma resistência que destrua todas as barreiras entre o trabalho e a vida cotidiana, que realizem um programa de superação da totalidade do sistema, onde a emancipação procurada pelos explorados não seja apenas a pseudo-libertação do cidadão individual, abstrato, pregado pelo pensamento burguês moderno, mas a auto-superação prática da alienação da vida cotidiana. É preciso destruir para construir o novo.

Enfim, todas as categorias do Estado moderno pertencem à categoria de “Estados capitalistas.” Por outro lado uma série de Estados pós-capitalistas também se constituiu nas sociedades pós-revolucionárias, desde o Estado soviético até as chamadas “democracias populares.” No entanto, a verdade que está sendo claramente demonstrada pelo fracasso até o momento da completa restauração capitalista é que as tentativas de derrubar um sistema reprodutivo social, por meio de intervenção política, não conseguem nem sequer arranhar a superfície do problema, quando é a própria base do sistema do capital que impõe o verdadeiro obstáculo para as transformações visadas (MÉSZÁROS, 2002, p. 129).

O romancista subindo no seu fusquinha do outro lado do Parque Areião em Goiânia, observa os muros pichados com propaganda pela paz e provocando o companheiro do lado inicia o diálogo:

- Esses comunas têm esse negócio de paz, não entendo.
- Só sendo burro demais! – ele sentenciou.
- Como assim? Pergunto-o.
- Eles querem mudar a sociedade de capitalismo para socialismo; o primeiro é a guerra e o segundo é a paz. O capital vive não é de pisar, passar por cima, furar os olhos do concorrente e lamber o buraco?
- É. Nisso aí é que eles baseiam? – ele:
- A pois então! Havendo a paz de um não massacrar o outro, não passar por cima para subir, o capitalismo fracassa. A ambição, a usura, a corrupção, a cupidez é o que sustenta o capitalismo. Se houver concórdia ele sucumbe (BERNARDES, 1986, p. 135).

Os que adotam o socialismo científico e o materialismo histórico, “não têm outro ideal a realizar que não seja libertar os elementos da nova sociedade da qual está grávida a velha sociedade burguesa em colapso” (MÉSZÁROS, 2002, p. 532). Contudo, a “velha sociedade” não somente conseguiu sobreviver, mas também emergir ainda mais poderosa que em todas as outras crises sofridas.

Quanto mais crise mais purifica o sentido selvagem do capitalismo. Para o dono do capital, o que importa é o valor que o trabalho vai lhe custar. Fica a cargo do trabalhador a sua formação e aperfeiçoamento. E como a evolução é tão rápida e contínua, nem todos os trabalhadores têm possibilidades e condições de acompanhá-las. Muitos são demitidos ou relegados para outras tarefas secundárias por falta de qualificação e capacidade de se renovar. Sob a ótica taylorista-fordista, a formação profissional, assumiu um caráter restrito de adestramento da mão-de-obra e da adaptação do produtor direto ao posto de trabalho. Com o passar do tempo, exigiu-se do trabalhador uma formação politécnica de caráter estritamente técnico, de instrução para o trabalho e com conteúdos limitados a disciplinarização e ao

adestramento preparatório à execução de tarefas definidas pela gerência. Hoje, o novo paradigma produtivo reforça o princípio da polivalência da conquista da omnilateralidade politécnica, isto é, a capacitação dos produtores diretos com vistas à recuperação da positividade do trabalho humano, libertando-o dos desígnios do capital e da técnica (CATTANI, 2000, p. 99). Porém, o que prevalece não é a divisão técnica do trabalho, mas a divisão hierárquica para garantir a produtividade.

Nas entrevistas percebemos que a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa não ocupa postos no chamado trabalho formal²⁷. O pouco que lhes é permitido fazer faz parte do sistema capitalista apenas porque tal modo de produção compreende também formas de trabalho apressadamente consideradas como pré-capitalistas ou não-capitalistas. Ou seja, o que interessa ao modo de produção capitalista é prioritariamente a reprodução do capital, venha ela de onde vier. Chamou-nos atenção o alto índice de afirmação dos entrevistados que deixaram o estudo alegando não dar conta dos estudos devido ao trabalho: “eu num consigo terminar o ano por causa do trabalho” (E-9). “quando eu parei de estudar eu ajudei muito minha mãe. Tudo pra casa, eu fiz tudo direitinho. Ela achou bão, e eu também fiquei satisfeito” (E-7). Trabalho, para os nossos sujeitos nas entrevistas é ter profissão, ter serviço, é o “seu ganha pão.” Portanto, o trabalho como categoria ontológica fundante da sociabilidade, não é emprego, não é profissão, é objetivação humana.

A afirmação, negação e superação das consciências só podem ser processadas no campo do trabalho e da sociabilidade. Aqui se encontra a base da teoria da alienação. Por se constituir no campo das outras consciências, a consciência humana não encontra a realidade “virgem,” “intocada,” encontra sim a realidade constituída, mediada pela palavra, pelo trabalho.

É pela necessidade que o homem se engaja no mundo do trabalho. “parei por necessidade de trabalho né. Por eu ter que trabalhar para sobreviver, pra comer” (E-9). O homem veio ao mundo cheio de necessidades: necessidades de exteriorização e necessidades de se constituir. À medida em que as suas necessidades atuais vão sendo satisfeitas, surgem novas necessidades. Tais necessidades são produzidas historicamente.

²⁷ Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2002) do IBGE, 58% dos brasileiros que trabalham não estão ligados ao setor formal. São 45 milhões de empregados sem carteira assinada. (IBGE apud *O Popular*. 11/02/04, p. 15).

Por mim eu não sairia. Eu continuaria estudando, entendeu? Mas é a situação que a gente veve que obriga a deixar. Ó, cheguei agora, 6 hora, do serviço. (Está lavando roupa) Tem minha casa pra arrumar, tem ela (criança). Teria como eu ir pra escola hoje? Não teria (E-10).

O trabalho é uma necessidade produzida historicamente, enquanto que o estudo, por mais importante que seja, não é tão urgente assim, pode sempre deixar pra depois. “Aí nós parou [...] porque chegou a época do frio né. É época melhor de serviço aqui, que a gente ganha mais dinheiro. Por quê tanta gente parou de estudar? Uns é serviço, é todo mundo é serviço. [...] Pararam quase tudo, lá quando nós parou” (E-18).

Pelo trabalho o ser humano se exterioriza. É na condição da exterioridade que se constitui o campo das relações sociais. Consciente do seu ser, o sujeito se exterioriza, se coloca no objeto, se reconhece no objeto. Nesse sentido interioriza o objeto que não está mais externo a ele. Porém, o que ocorre, segundo Marx, é que o sujeito se põe no objeto, mas não se reconhece nele. A consciência não se reconhece no objeto.

O trabalho é uma realidade que não só ocupa a maior parte do tempo da vida humana, como também é uma marca concreta que molda a personalidade e a maneira de viver das pessoas. Como conta esta jovem mãe trabalhadora:

Eu levanto 4 horas da manhã todo dia, todo dia, todo dia. Chego em casa, eu não agüento. Assim eu judiava demais dos meus filhos, que eu chegava em casa num cansaço, eles vinham, era bagunça, daqui, uma bagunça dacolá, que eu trabalho, eles fica sozinho, eles não tem ninguém pra olhar eles não. Porque eu ganho um salário eu arrumo uma pessoa, eles quer 150, um salário, aí eu vou trabalhar pra sustentar outra pessoa dentro de casa (E-6).

É também pelo trabalho que a pessoa é identificada. Não é por mera coincidência que a profissão é quase um sobrenome da pessoa: Pedro pedreiro, Maria lavadeira, professora Laura etc. É Muitas vezes, a segunda pergunta que se faz a uma pessoa depois do seu nome é sempre o que ela faz, onde trabalha.

A senhora trabalha em quê? “Eu sou diarista” (E-13). “Eu corto, eu costuro, arrumo as roupas, é, trabalho muito. [...] Isso aqui chega dá calo assim, no dedo, quer ver pega aqui” (E-7)? O trabalho é parte integrante da vida: “eu não podia dar mesmo atenção procê porque nós somos quatro coveros e se faltar um aí fica difícil, né. Não tem como descer o corpo. Aí eu tinha que ta pontual ali” (E-5).

Como categoria abstrata, o trabalho em geral, pode ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia. Essa energia colocada em movimento, tem por resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens necessários à sobrevivência humana. Visto assim, prevalece a dimensão física do trabalho, ou seja, a possibilidade de movimento para a satisfação de necessidades humanas.

Karl Marx em *O Capital* (2001), lida exclusivamente com o trabalho como atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo assim para a reprodução da vida humana. Na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria possui duas características: **trabalho concreto** – que corresponde à utilidade da mercadoria (valor de uso) – e **trabalho abstrato** – que corresponde ao valor de troca da mercadoria. Esse conceito está intrinsecamente ligado ao dispêndio de energia humana. “É nessa qualidade de trabalho humano abstrato que o trabalho cria o valor das mercadorias” (CATANI, 2000, p. 269).

Em Marx o trabalho é elemento central, é a essência ontológica da vida humana. É a partir dele que se derivam todas as demais atividades. O trabalho sensível adquire em Marx um sentido universal e histórico. É a forma humana de existência, uma condição essencial do próprio ser humano. É pelo trabalho que o homem supera sua condição natural e se converte em um ser social. Enquanto o animal produz unilateralmente, o homem produz universalmente, ele produz para suprir as suas necessidades. “Tem que trabalhar né! Porque se não, não dá. Ficar parado trapalha, porque a boca não fecha” (E-7).

Para Marx, os homens se distinguem dos animais, não só pelo fato de pensarem, mas, também pelo fato de pensarem para produzir seus meios de existência, ou seja, pensar e projetar esses meios. A maneira pela qual o homem produz seus meios de existência depende das formas já prontas que ele encontra e precisa reproduzir. “eu queria ver um outro tipo de emprego pra mim. Mas eu num tenho profissão. A única profissão que eu tenho é o gesso. Então, num tem estudo pra mexer com outra coisa” (E-9). “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem”

(MARX, 1998, p. 11). Em Marx, o trabalho é visto de fato como algo pertencente de maneira exclusiva ao homem:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto humano ao construir sua colméia. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 2001, p. 211-212).

Marx confere ao trabalho um caráter prático na relação do homem com a natureza. É através dele que o homem se relaciona com outros homens e com a natureza e realiza a sua ação transformadora na natureza e no mundo. Aliás, o que distingue o homem dos outros animais é sua capacidade de ação transformadora. O homem não cria a natureza, ele se relaciona com ela, utiliza sua matéria-prima e a transforma. Mas a relação com a terra, com a natureza nem sempre é fácil. Ao se comparar com o trabalho da cidade, o trabalho na roça é tido sempre como pesado, difícil, grosseiro, sempre em desvantagem:

Sozinho (o pai) ele não dava conta de manter a casa, que lá na Bahia é cruel, lá é ruim pra serviço e tudo, aí ele pegava empreitada e aí ao invés dele colocar alguém pra ajudar, não ele colocava era a gente pra trabalhar com ele. Aí é onde que a gente ia pra roça trabalhar. Roçar, como fala? Cortar de machado (risos), capinar, juntar, encoivarar, né, tudo isso a gente fazia lá (E-6).

Meu pai era pobre e nois tinha que trabalhar. Ele pois os filhos pra trabalhar. E aí nois deixou de estudar pra trabalhar. [...] Na roça mesmo, na lavora, lá, lá no Mato Grosso, tudo era na lavora (E-18).

O personagem do romance *Nunila* também sofre as conseqüências de ter que deixar o campo e se depara com o desafio do que fazer na cidade grande.

Não terei mais cabida no mundo, não vou dar conta de viver a hora que os graúdos acabarem de tomar conta de tudo. Os ofícios que o meu pai me ensinou, nenhum vale mais nada. Trançar couro numa época que não existe mais tropeiro; fazer carro de boi agora que o caminhão puxa tudo; roda de fiar, os petrechos todo de tecer pano – tudo o mais que aprendi a fazer vale mais o que, hoje em dia? Tempos modernos, ninguém mais mexe com essas coisas, sou um indivíduo superado, sem nenhum préstimo na sociedade (BERNARDES, 1984, p. 115).

Quer no campo, quer na cidade, é o trabalho que dá as coordenadas da vida: “meus pais era pobre, então não tinha assim, como nós ir pra escola. Eles queriam uma vida melhor pra nós, então eu fui, foi sair pra fora logo cedo, pra trabalhar” (E-16). Depois de muitos anos de ter saído da roça esta senhora ainda reclama: “Não me acostumo, porque nós foi criado ao

livre, tinha espaço, pro cê correr, pro cê brincar, era assim, bom demais. Não era um pedacinho de casa desse tamanhinho (mostrando). Aqui está maior, mas quando nós morô de aluguel era menor e era mais gente” (E-3). E o pior, é que para sobreviver, muitas vezes é necessário se submeter a qualquer tipo de serviço:

[...] minha mãe lavava ropa pros outros, arrumava casa, aí eu ia, quando eu não ia com ela eu ia com ele, trabalhar. E, eu já ajudei muito, fazer massa, eu só não carregava saco de cimento. Mas eu sinto até vergonha de falar isso, sabe, mas já ajudei fazer até massa de cimento, [...] trabalhei muito, e mais só serviço pesado! (Lágrimas). [...] Aí eu ia ajudar minha mãe, na ora que eu terminava eu ia ajudar meu pai até de guarda noite eu já trabalhei. Então Graças a Deus, muita coisa que eu luto, que meus filhos tem hoje, eu nem tive. Mas eu não culpo meu pai não. [...] Mas o que eu sinto mesmo é os estudos (E-2).

Recuar pra a roça, seria o último recurso:

Quando nós veio embora pra cá! Que apuro que foi! Nós passou apuro assim, necessidade, esse aqui (filho) doente, dava àquela vontade, arrumar uma fazenda, de ir embora pra fazenda. Aí eu fui trabalhar de lavar vasilha. Lavava vasilha, chegava em casa minhas unhas tava tudo comida, cortada (E-6).

Não há chances para o pobre, sem terra no campo, foi o que já vimos até agora. Para viver de bico, não compensa, trabalhar em terras alheias, muitas vezes dá no que aconteceu com o personagem de *Nunila*:

Toquei uma lavoura de arrendo, e na quadra que o arroz embuchava, cacheava, veio um sol brabo, a cacharia branqueou, virou palha, perdi tudo. [...] Não colhi um bago, mas o dono da terra trepou na minha alma, me cobrando o arrendo. Um Inspetor de Quarteirão foi me intimar e me falou que a lei dava que os ares são por conta do arrendante, e que eu tinha que pagar, rindo ou chorando. Queimamos a cara um do outro no tiro, tive que abrir a terra e entrar dentro. Girei por Jurubatuba, Rio do Peixe, Leopoldina, sem poder apresentar documento, andando de nome mudado. Fiz protesto de nunca mais mexer com lavoura, a não ser se um dia eu der conta de adquirir um sítio, de meu (BERNARDES, 1984, p. 28).

É o trabalho que possibilita a sociabilidade entre as pessoas e os grupos. A inserção no mundo do trabalho é definidora para se formar uma identidade coletiva. A sociabilidade humana origina-se no trabalho enquanto atividade humana específica, enquanto elemento propulsor do desenvolvimento do seu potencial e em consequência disso, as formas de sociabilidade estão relacionadas com a evolução das forças produtivas, mesmo quando é preciso “se vender” pela sobrevivência da família:

[...] quando eu me entendi por gente minha mãe teve o segundo, o terceiro casamento, veio essas três irmã minha, que era quatro, morreu um né, que era o

homem, ficou três menina, e eu me encontrei muito novinha pra ter que ajudar minha mãe, que foi até onde cheguei a casar. Porque eu vivia trabalhano de doméstica na casa dos outro pra ajudar. A minha mãe, ela comprava um pão tinha que ser dividido pra Maria, pra Darque e pra Fernanda, né, às vez eu não comia. Ela misturava o leite do peito num copo d'água, esses dias eu tava falano, pra sustentar as duas, então eu trabalhava pra ajudar ela. [...] Casei não tinha dezesseis ano completo pra, casei e antes deu casar foi bem conversado, eu vou casar pra você (marido) ajudar, todo mês fazer compra pra minha mãe e ainda levar duas irmã minha pra morar comigo. Casei. E isso ele fez papel de homem mesmo, ajudou (E-12)!

Reconhece-se o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, pelo grau de desenvolvimento alcançado pela divisão do trabalho. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, é essencialmente, divisão entre classes sociais, burguesia e proletariado. A relação entre capital e trabalho, a base da exploração e da dominação social. A divisão do trabalho no interior de uma nação gera separação entre trabalho industrial e comercial de um lado, e trabalho agrícola de outro, e assim, a separação entre cidade e campo e a oposição dos seus interesses.

Após analisar a renda da terra, o grande e pequeno proprietário, Marx chega à conclusão de que há apenas duas classes da população, a classe trabalhadora e a classe dos capitalistas. O trabalhador produzindo o capital e o capital produzindo o trabalhador. Porém “o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, com necessidades, que em cada momento em que não trabalha perde os seus juros e, por conseguinte, a existência” (MARX, 1963, p. 173). “Num tive condição de terminar o ano que eu saí pra trabalhar. Tava passando dificuldade das coisas, eu tinha que escolher, **ou trabalha e come ou fica com fome e estuda, né**” (E-9).

A noção de trabalho humano associa-se a um significado simultaneamente penoso. E o mais intrigante é quando essa associação está relacionada quando se faz a distinção entre trabalho e tempo livre. Tempo livre que muitas vezes nem se pode planejar:

Cansaço por causa do trabalho. Cansaço demais, nossa senhora. A gente num tê o horário fixo (E-9).

Trabalho no cemitério de covero e os horários é muito descontrolado. [...] O cansaço, cê chega muito cansado. Não tem hora pra sair do serviço, não tem hora pra entrar. Vai trabalhar até mais tarde da noite. Isso atrapalha muito no estudo da gente (E-4).

E o pior é que nem carteira assinada, nem consciência dos seus direitos trabalhistas muitas vezes esse trabalhador tem: “Nunca trabalhei até hoje de carterá assinada, e nem tenho

nem a carteira eu não tenho. [...] Eu tenho vontade de trabalhar porque a idade vai chegando né” (E-6):

Não tem carteira assinada não, tem nada não. Se tiver serviço eu trabalho, se não tiver eu to parado né. Aí eu trabalho assim. Ta difícil arrumar emprego com a carteira assinada, o povo não quer assinar a carteira da gente mais. Essas firminha pequena aqui por perto, nenhuma assina a carteira. Aí, a gente vai arrumar um serviço de carteira assinada é lá pro lado, pro lado da BR-153 pra lá. Cê pega 4, 5 ônibus pra ir e pra volta de novo (E-9).

Segundo dados do IBGE,²⁸ no Brasil, aproximadamente 60% da população economicamente ativa não se encontra no mercado formal de trabalho.

Com o trabalho contínuo, na indústria, além de perder as necessidades humanas, também as necessidades animais desaparecem. O animal ainda possui a necessidade de caçar, de exercitar, mas o homem, nada disso, quanto menos a criança.

A simplificação da maquinaria e do trabalho utiliza-se para transformar em trabalhador o homem que ainda está a crescer, totalmente imaturo – a **criança** - da mesma maneira que o trabalhador se tornou uma criança desprovida de todos os cuidados. A máquina adapta-se à **fraqueza** do homem para do ser humano **fraco** fazer uma máquina (grifos do texto) (MARX, 1963, p. 209).

A que ponto chega o trabalho! Totalmente desprovido de sentidos e de necessidades. Mas, mesmo assim ainda se pode dizer que o trabalho é a essência da riqueza bem como o tempo que o trabalhador se dedica ao trabalho. O valor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, se determina pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la. Marx em *O Capital* dedica todo um capítulo à *Jornada de trabalho* para tratar desta questão (MARX, 2001, p. 267-341). Não é fácil distinguir entre tempo de trabalho e tempo livre, pois certamente muito trabalho é realizado no denominado tempo livre. O problema é quando o tempo de trabalho se torna sofrimento, dor, desprazer, tempo de não-viver, onde é impossível encontrar a felicidade. Pois ela está em outro espaço fora do tempo de trabalho. Essa é a maldição do trabalho alienado, do fetichismo do produto, do massacre do produtor.

2.4. Trabalho alienado e perspectivas

²⁸ IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2002. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 11. Rio de Janeiro, 2003; disponível em <http://www.Ibge.Gov.Br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/indicadoresminimos2002.Pdf> acessado em 23/12/03.

Hegel, na célebre passagem do senhor e do escravo, exposta na *Fenomenologia do Espírito*, refere-se a dois homens que travam luta entre si. Um deles é vencedor e pode matar o vencido. Mas para ser reconhecido como senhor, o vencedor desiste de executar o vencido e o mantém como servo. E o submete a fazer tudo para si, pois descobre que não sabia fazer mais nada, tomando assim, consciência de sua condição de dependência do ser do escravo. Este, aprendendo a vencer a natureza recupera de certa forma a liberdade. O trabalho assume assim, o caráter de liberdade reconquistada (HEGEL, 1985). Marx critica essa visão otimista de Hegel, demonstrando que o objeto produzido pelo trabalho surge como ser estranho ao produtor. O que ele vem a chamar de trabalho alienado.

Para Marx, a alienação não é meramente teológica e filosófica, ela tem a sua manifestação na vida real do homem, no seu inteiro domínio da “práxis” social. A alienação do trabalho é o que causa estranhamento, é quando o trabalhador não se reconhece nem no processo e nem no produto de seu trabalho. E o resultado do trabalho alienado é a vida humana que se torna alienada. O trabalho é objetivação, exteriorização em condições históricas determinadas, o alheamento passa a ser uma condição positiva porque é objetivação da realidade. É preciso superar as condições capitalistas para que o trabalho possa ser condição ontológica.

Segundo Marx (1963), nos *Manuscritos*, o trabalhador desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria. E por ser o trabalho a mais miserável mercadoria, “é possível ver trabalhadores que labutam com menor esforço e sem interrupção durante dezesseis horas por dia e que mal conseguem ganhar o direito de não morrer” (MARX, 1963, p. 117). “eu faço, serviço pesado, esforçar bastante, né. É diarista né, a gente tem que fazer as coisas correndo pra dá tempo. Terminar com tempo. A gente sai é sete hora, sete e meia” (E-13). Quanto mais o trabalhador produz, mais pobre ele fica. Como um cavalo ele só recebe o suficiente para ser capaz de trabalhar, ou seja, ele só recebe o mínimo para continuar como um escravo. Suas necessidades se limitam estritamente a necessidades corporais (MARX, 1963, p. 112).

A divisão, parcialização ou automatização do trabalho, para uma maior eficiência e produtividade, faz com que o trabalhador na fábrica não saiba para que serve o que está produzindo. Um trabalho continuado, uniforme é por natureza prejudicial ao espírito e ao

corpo. Como mostra muito bem o filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, o indivíduo trabalhando em uma fábrica de peças fazendo sempre a mesma coisa: apertando roscas, mas sem saber porque. Por não ver sentido no trabalho, ele passa a ser uma peça da máquina, reproduzindo sempre o mesmo gesto, tornando-se alheio ao seu próprio trabalho, no qual não pode exercer a mínima criatividade. Ou seja, o trabalhador é excluído do trabalho pelas máquinas e pela organização do processo de produção. Pergunta Marx: até que ponto os homens trabalham “com” máquinas ou “como” máquinas? (p. 3). Na passagem belíssima dos *Manuscritos*, a economia política esconde a alienação na natureza do trabalho. Ficando claro a vastidão de tudo o que o trabalho pode produzir:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 1963, p. 161).

A existência do trabalhador se reduz às mesmas condições de qualquer outra mercadoria. “A mercadoria é, antes de mais nada um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 2001, 57). A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso, ou de consumo. Na sociedade capitalista, os valores de uso são ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor de troca. A mercadoria é a forma mais imediata do valor de uso que serve para alguma coisa. O ponto de partida de Marx é também valor, ou seja, fetiche, o imediato, o mais aparente. Onde o indivíduo enquanto realizador de trabalho converte-se em mercadoria. “O trabalho não produz mais do que mercadorias; produz a si mesmo e produz o trabalhador enquanto mercadoria” (MARX, 1963, p. 159).

Ao assumir a forma de mercadoria, o produto do trabalho humano, adquire, segundo Marx, um caráter misterioso. A igualdade dos trabalhos fica disfarçada sob a forma de valor. A mercadoria encobre, as características sociais do trabalho humano, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inseparáveis dos produtos do trabalho. A relação social existente entre os homens dá lugar a uma relação entre coisas. E é a este processo que Marx denomina de “fetichismo da mercadoria” (MARX, 2001, p. 57-58). Ou, no dizer de Eugenio Bucci, no *Fórum Social Mundial* (2003), em Porto Alegre: “O capitalismo

contemporâneo deixou de ser o capitalismo que fabrica mercadorias para se tornar o capitalismo que fabrica a imagem da mercadoria” (BUCCI, 2003).

Quanto maior o volume da produção, maior a miséria do trabalhador. A grande produção social torna-se, em níveis cada vez maiores, um processo universal de alienação do trabalho. Hoje, mais do que nunca, os trabalhadores têm-se deparado com uma experiência de trabalho degradante, onde o tempo de trabalho torna-se, em todas as dimensões, um tempo de não-vida. Chega-se à conclusão, ainda nas palavras incisivas de Marx nos *Manuscritos*: “que o trabalhador só sente-se livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal” (MARX, 1963, p. 162).

No trabalho alienado, o trabalhador não possui qualquer controle sobre o que ele produz. Ele põe a sua vida no objeto, porém, esta já não lhe pertence, pertence sim, ao objeto. É um objeto alheio, estranho que existe fora dele (MARX, 1963, p. 160). É a condição em que o trabalhador torna-se apenas um instrumento de uma produção material exterior e autônoma, um “apêndice da máquina,” alheio a si mesmo.

O homem só é consciente porque sua própria vida é algo para ele, por ser ele um ser genérico. Mas o trabalho alienado inverte esta relação, de modo que por ser um ser consciente, pode fazer de sua atividade vital, um simples meio para a sua existência. É na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. E o trabalho faz desse ser genérico do homem, um ser estranho ao seu próprio corpo, a natureza fora dele, a sua essência espiritual e humana. Essa alienação representa a alienação do homem com relação a outro homem. O homem alienado do outro significa que cada homem está alienado da essência humana (p. 166).

O homem se vê alienado quando perde o domínio do que produz e ainda no processo do próprio trabalho, quando muitos não são produtivos no sentido de exercer suas capacidades naturais, mas vêm-se constringidos a realizar tarefas sem interesse e degradantes. A alienação tem múltiplo caráter não se reduzindo ao aspecto moral e espiritual, seu principal fundamento está na existência da propriedade capitalista, o que Marx chama nos *Manuscritos* de propriedade privada. (MARX, 1963, p. 168).

Portanto, a chave da alienação é a propriedade privada. Ela aparece como causa e consequência do trabalho alienado. Toda servidão humana se encerra na relação do trabalhador com a produção e todas as relações servis são modificadas em consequência dessa

relação. Para comprovar que é a propriedade privada que origina essa situação Marx pergunta: “se o produto do trabalho me é estranho e se contrapõe a mim como poder estranho, a quem pertencerá então? Se a minha própria atividade não me pertence, se é uma atividade alheia, forçada, a quem pertencerá portanto? A outro ser diferente de mim. Quem é este ser? Os deuses” (MARX, 1963, p. 167)? Marx vai responder que nos primeiros tempos se acreditavam que o culto e seu produto pertenciam aos deuses, porém, os deuses nunca foram os únicos senhores do trabalho. Nem os deuses e nem a natureza. O ser estranho, a quem pertence o trabalho e o seu produto só pode ser o próprio homem (p. 167).

Só no último ponto de culminância do desenvolvimento da propriedade privada é que o segredo se revela, qual seja, “por um lado ela é o produto do trabalho alienado e, por outro, que ela é o meio através do qual o trabalho se aliena, a realização da alienação” (p. 169). De acordo com a contradição da economia política é tudo à propriedade privada e nada ao trabalho. Porém, a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são e o que eles são coincide, pois com a sua produção. Quando o trabalhador não tem controle sobre a produção material, aumenta o controle exterior sobre o processo produtivo, aumentando também a produtividade para a diminuição de custos, criando assim, as condições necessárias para a realização do capital. E é a partir do controle sobre o trabalho, que o capitalismo pode perpetuar-se como sistema econômico, sistema suicida, desumano e sem limites como sempre foi. É o que acaba de revelar o trabalho alienado.

A cada dia o capitalismo vai “arrochando” mais o cerco, através da intensificação da exploração sobre os trabalhadores onde o trabalho alienado constitui-se o núcleo central de toda miséria. A luta intensa pelo lucro capitalista é o que determina a rede de relações sociais de exploração do trabalho. Na produção capitalista, a contradição na esfera do trabalho alienado desdobra-se em todas as dimensões da vida. Tudo passa pelos padrões da produtividade. Produzir, produzir, produzir. Não apenas no tempo de trabalho, mas também no próprio tempo livre dos trabalhadores. Esse tempo é intensamente controlado. Pois o tempo é o valor, ele se transforma em dinheiro, o “tempo é dinheiro”, portanto, é preciso adequá-lo às exigências dos padrões de produtividade. No *Chão vermelho*, o jovem amigo da família, morando em São Paulo, escreve em uma carta como ele vê a questão do tempo, de modo semelhante pensa nossa entrevistada:

Contar a rotina sempre me pareceu bobagem, perda de tempo. Não concordo com os ingleses, quando dizem que tempo é dinheiro. Não. Para mim tempo é sabedoria, porque as horas que dedicamos ao trabalho são pura rotina, obrigação imposta pelo

estômago [...] agarrado nos livros à noite, porque durante o dia é a fábrica, monstro que precisa do tempo de que falam os ingleses (BRASILIENSE, 2002, p. 207).

(Referindo-se aos móveis levados pelo ex-marido) não faz falta não. A gente passa né. Tem que pensar só na barriga que é o mais importante (E-16).

O “tempo livre” do trabalhador se converte “em tempo de consumo para o capital, onde o indivíduo é impelido a capacitar-se para melhor competir no mercado, ou ainda exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, inteiramente desprovido de sentido” (ANTUNES, 2002, p. 178). “Os momentos que roubamos das diversões, bobas (falo das futilidades em que se chafurdam os ricos), empregando-os na aquisição de novos conhecimentos, significam sabedoria” (BRASILIENSE, 2002, p. 207).

A condição de alienação já está no trabalho. As relações assalariadas sustentam o trabalho alienado. Sendo assim, o capitalismo encontra as condições ideais para reproduzir o capital. “No sistema de salários, o trabalho aparece, não como fim em si, mas como servo do salário” (MARX, 1963, p. 169). O trabalho assalariado pressupõe a completa expropriação dos trabalhadores de qualquer meio de produção, fazendo com que só possam sobreviver na medida que se submetem ao patrão. Assim, para poder satisfazer suas necessidades vende o que lhe resta: a sua força de trabalho e a remuneração é o salário. O trabalhador passa então a ser tratado como instrumento de produção, como instrumento de lucro. O elemento subjetivo do trabalho é nivelado com os instrumentos objetivos, tornando-o desumano. É por isso que o trabalho assalariado é hoje uma das formas mais degradantes do homem. Nele a pessoa perde sua autonomia, sua individualidade não tendo poder nenhum de decisão sobre o seu trabalho. Só lhe compete obedecer às ordens. É uma ilusão, no sistema capitalista, o trabalhador pensar-se sujeito de seu trabalho e do seu salário. Mesmo sendo a força de trabalho que produz capital, o que o trabalhador carrega no bolso não é capital, é dinheiro.

Ora, o que é importante observar é o fato de que por trás de todo trabalho está um ser humano, isso foge das mãos dos capitalistas. E os sujeitos de nossa pesquisa não vivem no mundo do capital. Ao perguntarmos que tipo de trabalho exerce esta responde: “Menina, eu nem sei como chama isso. Eles colocam auxiliar” (E-10). Apesar de todo controle exercido sobre o trabalho, os trabalhadores criam inevitáveis relações sociais e resistem à alienação. A identidade do trabalhador é um elemento fundante para garantir a organização política. A capacidade de organização da classe trabalhadora, rompendo com as dicotomias: emprego/desemprego, produção/reprodução, trabalho/não-trabalho. Diante do trabalho

alienado, temos o imenso desafio de recompor, sobre novas bases sociais, a resistência e a luta dos trabalhadores. E porque não a audácia de dizer que um outro mundo é possível, fora do capitalismo. Pois já dizia Marx, ao referir-se ao capitalismo, no *Manifesto do partido comunista*: “Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo que era sagrado é profano” (MARX & ENGELS, p. 26).

A crise do capitalismo contemporâneo se agrava em todas as regiões do planeta, não vendo muita perspectiva e descrente com os antigos métodos e políticas econômicas desenvolvimentistas, lança contra o trabalho humano o seu veneno fatal. Numa satânica combinação com o desemprego estrutural, que hoje já são cerca de um bilhão de desempregados no mundo, os planos empresariais do grande capital têm feito os empregados trabalharem cada vez mais e receberem cada vez mais baixos salários. Tem acelerado de forma alarmante a exploração sobre a classe trabalhadora. Esta tem sofrido um processo de alienação quase nunca visto antes. O que se tem observado é que o resultado prático da nova ordem mundial em meio a tanta miséria competição e violência é que:

Os indivíduos estão cada vez mais isolados e estressados. São pessoas desenraizadas, sem pertencimentos. Numa sociedade, onde incluídos competem em grupos seletos e muitos excluídos vagam e migram em diferentes áreas e espaços porque são “sobrantes”, não há mais vagas ou lugar para eles no mercado de trabalho. Não são sequer explorados porque não tem salários. Estão desterritorializados. Se pertencentes às camadas populares, são os novos párias, os “vagabundos pré-industriais” perdidos na modernidade (GOHN, 1999, p. 97).

É um cenário desolador! O fundamento da sociedade capitalista é a exclusão. Uns poucos decidindo sobre a maioria. Hoje, somente uma parte da população pode ter acesso aos estudos, ao aperfeiçoamento, a uma especialização. Muitos trabalhadores da construção civil, não têm leitura suficiente para as operações mais elementares que realizam: “eu não tive estudo. Meu pai não importava com isso, né! Ele pnhava a gente na roça, pra trabalhar na roça” (E-6). A maioria dos trabalhadores vai perdendo sua força no sistema produtivo, enquanto que uma pequena minoria ganha, diante do potencial de máquinas de arrojada tecnologia, a arriscada responsabilidade de fazer funcionar toda uma cadeia industrial. Com a história de vida que tem a maioria dos nossos entrevistados, não conseguirão ir muito longe:

[...] eu nasci em Santa Maria da Vitória mais eu morava mesmo numa cidadinha naquelas região lá, bem sumida mesmo. [...] num tinha escola na época que era criança lá. E também era numa situação difícil por causa que nós num tinha pai, nós era 10 irmão, ai tinha que trabalhar um pra cuidar dos outro. [...] Então quando

chegava em casa pra ir pra escola, [...] colocava o pé na porta todo cheio de calvão, tocava o sinal e a professora num deixava a gente entrar também. Aí foi assim, quando trocou a escola pela roça, aí depois de 14 anos eu fui pra Santa Maria, estudei um pouco. Aí foi a época que eu vim aqui pra Goiânia cuidar duma prima minha, estudei um pouco aqui em Goiânia, ali no Novo Mundo (E-10).

A troca da escola pela roça é pelo fato de viver em função da primeira necessidade básica a comida. O trabalho é a necessidade primeira para ficar vivo: “Sempre parei por necessidade de trabalho né. Por eu ter que trabalhar para sobreviver, pra comer” (E-9).

Para apreender a forma de ser da classe trabalhadora hoje, na visão de Ricardo Antunes (2002), é preciso entender o conjunto heterogêneo e complexificado da totalidade do trabalho social, reconhecer a emancipação omnilateral do homem pelo trabalho. A sociedade do trabalho abstrato vive de aparência, mas o mundo do trabalho obriga as pessoas a irem além das aparências. O sentido dado ao ato laborativo pelo capital é contrário do sentido que a humanidade pode conferir a ele. O capitalismo tentou eliminar as formas de estranhamento do trabalho, mas o que aconteceu foi à intensificação do “*entfremdung*”.

Por outro lado, o trabalho não só ocupa a maior parte do tempo da existência humana concreta, como também é um elemento fundamental na construção da cidadania. Realizar trabalho e ser cidadão são fatores intrinsecamente relacionados. Uma relação de trabalho só é dignificante quando possibilita ao ser humano desenvolver de maneira autônoma suas potencialidades criativas, de cultura e de lazer, quando lhe permite morar com decência e educar seus filhos para a cidadania e não para o mercado de trabalho. Enfim, quando não desumaniza os sujeitos e lhes oportuniza ter voz e vez conquistando plenamente sua cidadania.

Em nível mais amplo, o proletariado mundial necessita compor uma perspectiva realmente alternativa para o trabalho humano. Nada disso poderá ser feito ao largo da organização dos próprios trabalhadores. Nenhuma organização isolada da classe poderá elaborar uma fórmula de emancipação, pois essa emancipação só poderá ser gestada como crítica a partir dos trabalhadores, como movimento autônomo e auto-organizado em classe, como um programa de superação de todo o fundamento da vida reificada.

É nesse sentido que Ricardo Antunes (2002), apresenta algumas alternativas para as mudanças no mundo do trabalho hoje: a) a luta pela redução da jornada ou tempo de trabalho deve estar no centro das ações dos trabalhadores, em escala mundial. Reduzir o tempo de trabalho e ao mesmo tempo ampliar o tempo fora do trabalho, “o tempo livre,” mas, sem redução de salário; b) o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se

preze se cultue o trabalho assalariado, estranhado e fetichizado (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas, porque estar fora do trabalho no universo do capitalismo vigente, particularmente para os trabalhadores, significa uma desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho. Portanto, na visão deste autor não é possível vislumbrar, nem mesmo num universo mais distante, mesmo com o processo de intelectualização do trabalho manual ou mesmo a desqualificação e subproletarização expressa no trabalho precário, informal e temporário, a eliminação da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002, p. 177-178 e 214).

Sendo assim, a luta imediata pela redução da jornada de trabalho e a luta pelo desemprego, em vez de serem incompatíveis se tornam complementares. E o empreendimento societal por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho, por um tempo disponível para o trabalho e por um tempo verdadeiramente livre e autônomo fora do trabalho, ambos, portanto, fora do controle e comando opressivo do capital, convertem em elementos essenciais para o surgimento de um novo sistema (ANTUNES, 2002, p. 178). Sistema esse tão sonhado principalmente pela classe-que-vive-do-trabalho. As transformações são possíveis sim, e a construção de um futuro promissor vai depender de muita luta, solidariedade e união dos trabalhadores, pois como diz o velho ditado “é a união que faz a força.” Nesse sentido é atualíssima a convocação clássica feita por Marx, no *Manifesto do partido comunista*: “Proletários de todos os países, uni-vos” (MARX, s. d. p. 62)!

3. “A GENTE NÃO SABE SE É A ESCOLA, OU A GENTE MESMO QUE É INCAPAZ DE APRENDER”

De pedra foi o meu berço. De pedras têm sido meus caminhos. Meus versos: pedras quebradas no rolar e bater de tantas pedras.

Dura foi a vida que me fez assim. Dura, sem ternura. Dolorida sem sentir dor. Ausente sem sentir a ausência. Distante tateando na distância. Tudo cruel. Todos cruéis. Impiedosos. (CORA CORALINA).

Neste terceiro capítulo, dialogaremos ainda mais intensamente com os nossos entrevistados. Num primeiro momento discutiremos sobre a base teórica das representações sociais e para tanto, utilizaremos a teoria das Representações Sociais, com destaque especial para Sèrge Moscovici e Agnes Heller para as questões do cotidiano. No segundo momento trabalharemos a escola e a cotidianidade, ou seja, as representações dos alunos sobre a escola: “Uai, pra mim, na moda do outro né, primeiro Deus né, mas a escola é tudo” (E-7). Todas as vinte entrevistas demonstraram que a escola é um valor fundamental. Finalmente, discutiremos a sensação de estar fora da idade escolar. Tentaremos retirar da cotidianidade dos entrevistados as representações sociais. Não é um exercício fácil de ser feito pelo fato de não termos encontrado bastante material para pesquisa, pois, a maioria dos trabalhos recentes a que tivemos acesso, foi realizada com professores, ou com alunos já mais avançados no processo de escolarização e não com alunos não permanentes como é o nosso caso.

3.1 A base teórica das representações sociais

Estudar os fenômenos educacionais à luz da teoria das representações sociais se torna importante, no sentido da aproximação do cotidiano escolar podendo perceber como as pessoas envolvidas se relacionam com a escola e o significado do conhecimento para sua vida.

Optamos por trabalhar com a Teoria das Representações Sociais formulada primeiramente pelo romeno radicado na França Sèrge Moscovici, por ser uma forma de conhecimento significativa na condução da vida e por influenciar na cotidianidade.

Necessitamos das representações sociais, para não cairmos na absolutização, pois o conhecimento é sempre ativo, é possível assimilá-lo a partir do que já se tem. O conhecimento se dá na relação dos seres que conhecem. A assimilação, que no primeiro momento é passiva, tem como função desequilibrar para acontecer a transformação. Nos seres humanos a coisa é mais complexa, principalmente ao se tratar da relação sujeito e objeto do conhecimento pelo fato de o sujeito do conhecimento ser ao mesmo tempo, parte integrante também do objeto dessas ciências.

A definição clássica de representações sociais, segundo Loureiro (2003), designa uma forma de conhecimento que tem como fundamento a vida cotidiana, e refere-se a questões relacionadas nesse âmbito, visando resolver problemas do cotidiano. Quanto melhor responder a esses problemas, mais verdadeiro é esse conhecimento. É essencialmente social, pois as pessoas aprendem é na experiência com as outras pessoas. O que não significa assumir que qualquer grupo produza representações.

Representação social é parte de um senso comum, que não é comum a toda sociedade. A representação social está intimamente ligada ao grupo social a que se pertence e é o contexto social que vai conferir sua autoridade. Neste sentido, o conhecimento representativo é um dos tipos de conhecimento que representa a realidade. É preciso considerar os diferentes modos de pensar e de enfrentar a vida que as pessoas têm, pois elas constroem um conhecimento concreto num determinado momento histórico (LOUREIRO, 2003, p. 105).

Para Moscovici (1978), a representação social se elabora de acordo com dois processos fundamentais: o da objetivação e o da amarração. Objetivação é dar realidade ao que é imagem, “o que era símbolo apresenta-se como signo” (MOSCOVICI, 1978, p. 111). São duas as operações essenciais da objetivação: a “naturalização e a classificação” (p. 113). A amarração ou ancoragem é o conhecimento novo que se amarra ao antigo, com a finalidade de preservar o núcleo. “Mediante o processo de amarração, a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (p. 173). “A objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração a delimita ao domínio do fazer” (p. 174). Os estudos de representação social focalizam muito na objetivação e muitas vezes esquecem a amarração, ou seja, estão mais ligados ao teórico que ao prático.

Para Moscovici (1978), a representação social não é conceito, é sim, um modo de conhecimento autônomo que se rege pelas próprias normas. Pretende ser uma representação

“científica”, pela qual o real brota dentro de uma teoria determinada. As diferentes representações do objeto vão depender do grupo social em que se convive. A vida cotidiana é marcada pela irreflexão. Todos os comportamentos humanos são aprendidos e alguns acabam se tornando hábitos. O modo como a pessoa humana representa a vida pode modificar a realidade vivida. “Conhecer é inserir as coisas do mundo em um sistema de relações para tornar o mundo com sentido e significado” (LOUREIRO, 2003, p.112).

Concordamos com Heller (2000), que a vida cotidiana por mais que se preste à alienação ela não é necessariamente alienada. Todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade, pois, a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pelo posto do indivíduo na sociedade). A construção dessa hierarquia é chamada pela autora de *condução da vida*. “A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se, a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade” (HELLER, 2000, p. 40.). Podemos entender que a condução da vida é o processo de desalienação, pelo qual precisa passar a pessoa, conhecendo a realidade, apropriando-se dela e impondo nela a sua marca, ou seja, transformando-a. Ou seja, é a reflexão do cotidiano, pensar sobre, é aí quando as vistas clareiam: “Eu já sinto clareza. Eu chego, eu já sei, vamos supô, eu já leio isso aqui, eu vejo o que está escrito naquelas coisas, eu já pego livrinho” (E-2).

O ser humano só é possível na sociabilidade. Só em sociedade, ele pode individualizar-se. A vida produtiva é a vida genérica, por isso, a pessoa se perde como ser singular e se perde como ser genérico, pois o momento da objetivação é o momento de inserção na vida genérica. Nosso romancista lembra que o costume de somar forças é um costume que veio da roça e que é conservado:

A nossa convivência é em grupos separados, como é o sistema do gado criado solto no campo, que cada manadilha tem o seu logradouro habitual, e só se misturam tocados para o curral. Gente na roça também é assim, tem os seus companheiros certos, formam vizinhanças, que os sociólogos chamam de comunidade. Não são de mal uns com os outros, mas cada vizinhança tem um sistema de conviver, de acordo com a atividade econômica que toca. (BERNARDES, 1986, p. 41).

A dimensão individual se une à dimensão coletiva no espaço da escola. O estar em grupo, o perceber que não se está só em sua situação, faz uma grande diferença na vida, às vezes insegura, dos adolescentes, jovens e adultos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história. Portanto, na linha de pesquisa que optamos, as

relações não ficarão adstritas ao mundo da pessoa, mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais em que ela está inserida, qual seja, a família, a classe social, a escola, a igreja. Pois, compreendemos que tudo no homem é construído em um tempo e em um espaço, na inter-relação com o outro.

A educação é parte essencial do ser individual e social. É um processo que envolve o cotidiano do ser e do fazer das pessoas. Pela via das representações sociais “podemos compreender como a escola é significada e vivida por quem faz parte dela” (LINS, 2001, p. 416). A escolha dos alunos não permanentes na escola como sujeitos da pesquisa tem caráter complexo, por eles não se considerarem desistentes. O tempo todo nas entrevistas, falam em voltar pra escola: “Ah, porque eu acho que a gente não pode parar de estudar” (E-8). E de fato voltam: “É bom voltar a estudar. Hoje mesmo já vim aqui (na escola) através disso mesmo falar que segunda feira em diante eu to voltando” (E-7). A quem querem justificar? A si mesmos?

3.2. A escola e a cotidianidade

A escola é o espaço por excelência de sociabilidade, de trocas de conhecimento, de diálogo, é imprescindível para os adolescentes, jovens e adultos sentir que outros estão juntos na caminhada. Para eles a escola é o lugar do encontro: “A gente encontra muitas pessoas, a gente vê que não é só a gente que é desse jeito” (E-8). É também lugar de divertir-se:

Ah, no começo era de dançar, quando eu ia lá eu dançava muito (risos), [...] a escola ela é tipo dum, como é que fala gente? Duma terapia também, sabia? Às vez tu tá sozinha em casa, que eu vivo mais só, né, e no lugar de assistir uma mentira aí vai pra escola, lá é bom até as farrinha também né (risos) (E-12).

Então, a escola, “ela é uma companhia” (E-11). Uns animando os outros:

muitos assim, que às vezes estavam desanimados. Eu dizia, não desanima não. Porque aquela horinha que nós tira pra nossa caminhada, aquela horinha sagrada pras professoras, que não é fácil pras professoras também, ta lá com nós, com os alunos, aquele amor que ela está dedicando pra gente (E-2).

Na escola o processo educacional vai se construindo, pois “o conhecimento não se transfere, o conhecimento se constrói,” ele não é dado de graça como na perspectiva da

educação bancária, mas é produzido numa estreita relação entre teoria-prática. “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado” (FREIRE, 1987 p. 65).

As questões sobre a importância da escola, não a têm livrado das críticas por parte dos envolvidos no seu cotidiano. A experiência frustrante com a escola, já como criança, tem levado alguns adolescentes, jovens e adultos a não acreditarem mais tanto nesta instituição: “a escola tá virando bagunça. Antigamente, tudo bem, as escolas não prestava não, mas tinha respeito, né, tinha educação. Hoje a escola tá parecendo cabaré” (E-3). Tal descrédito tem colaborado e muito para a não permanência destes na escola.

Para muitos, faz parte da rotina, começar e parar: “Eu parei na quarta. E na quarta eu tô até hoje. Começo estudar e páro, começo e páro” (E-15). Também, não se pode esperar que muitos, já pela idade em que estão, vão dar conta de sentar todas as noites numa sala de aula. “Aí eu comecei, aí em abril eu parei, deixa eu melhorar minha mente, refletir direito, aliviar aqui um pouquinho” (E-2). Não tem mais paciência: “Só que eu não tive paciência pra ir mais” (E-7). “Comecei lá esse ano. Comecei, aí fiquei só até no meio do ano, aí parei. Não, não fui nem até no meio do ano. Eu vi que não tava adiantando” (E-8).

Essas afirmações precisam ser entendidas dentro do cotidiano do adulto não escolarizado. De um lado, o grande ideal de poder estudar, “é tudo na vida da gente. Por causa que é ali que a gente aprende novas coisas, onde a gente vê o futuro” (E-10). Porém, de outro, sente na pele as conseqüências de estar à margem, de ser excluído, pois vivemos em uma sociedade “letrada”:

[...] tinha vergonha de assinar meu nome em documentos, tirar, fazer uma ficha assim, essas coisas, eu tinha vergonha! [...]. Sofria pra caramba, ler assim? Igual da vez que meu pai tava aqui, que tava doente, meu marido não tinha como levar ele pro hospital, né. Aí falava pega tal ônibus, aí passa o ônibus assim, eu falava, mas, que tal ônibus que eu vou pegar, que eu não sei ler, né. [...] Aí ele passava eu ficava olhando, eu não sabia, eu chorava nos pontos de ônibus, de raiva de mim mesmo. Aí na ora de vir embora, eu não sei que ônibus que era né, aí outra ora, eu via a pessoa falar assim, é, eu vou lá pra Campinas, aí eu falava, cê vai pegar que ônibus? Eu vou pegar terminal Izidória, aí eu olhava pra pessoa, encostava perto, na ora que ela entrava dentro do ônibus eu entrava junto também, fazia desse jeito (riso) (E-6).

A alternância em estudar uns tempos e parar, às vezes tem razões bastante objetivas, como ter que viajar, por causa do trabalho: montar barraca e isso é mais viável no tempo da seca, então se estuda nas águas e trabalha na seca:

Na época da seca assim, que nem tava, aí a gente já aproveita por causa disso mesmo, né. Aí a gente já pode viajar. Na época das águas, aí já não presta mais pra fazer festa fora. Aí onde que eu volto, retorno pra escola. Eu aproveito esse tempo agora e estudo, já um meio ano de novo (E-7).

Isso remete ao imaginário rural presente na vida urbana e na escola, como vimos nos capítulos anteriores. A organização da vida rural acontece em torno do que se faz no tempo da seca e o que se faz no tempo da chuva. A opção que resta para uma grande parte dos nossos sujeitos, mesmo estando na cidade é o trabalho “fora da roça”. Sua maneira de pensar e organizar a vida, o estudo, o trabalho, é pautada pelo rural, pois foi assim que aprendeu. Porém, há um mecanismo de idealização do passado. Na roça “nós passava dificuldade mas era melhor [...] Era mais fácil, tinha paz, tinha lugar espaçoso, sombra, ar livre (Suspiro)! Nois era feliz e não sabia” (E-3). Na verdade são “lembranças de lembranças”, pois, lá o território também não lhes pertencia.

Vivendo na cidade, muitas vezes, uma vida que não lhe pertence, passando por dificuldades querendo vencer, esforçando-s para isso, mas sentindo na pele a barreira do pouco estudo: “nóis não conseguimos vencer tanta coisa por causa do ensino” (E-2). Mesmo que não estão sonhando alto, precisam pouco para se sentirem vitoriosos. “Assino meu nome, né. Então isso pra mim é uma vitória. Isso pra mim é novidade” (E-2). Mas, tem gente que quer ir além de só assinar o nome:

Eu assino, só que eu quero mais, assim, uma pessoa escrever uma carta pra mim, eu saber ler aquela carta, né. Eu não sei ler uma carta que qualquer pessoa escrever pra mim aí, eu não sei ler. Eu quero assim, pelo menos isso, escrever e ler qualquer carta que uma pessoa mandar pra mim. Eu poder fazer uma carta pra minha mãe, pra um parente ou coisa assim (E-5).

Aliás, são diferentes os objetivos que levam jovens e adultos a procurarem a escola, alguns se contentam com pouco como a E-2, citada à cima, ou ler uma bula de remédio ou o itinerário dos ônibus, outros ainda sonham com curso superior: “Eu quero me formar, eu penso estudar até, terminar os estudos né, me formar mesmo, acho que, eu quero estudar pra me empenhar na obra de Deus, né, e formar aí num teólogo” (E-20).

A vida cotidiana é a vida que vivemos, não há como escapar dela. “Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico. [...] O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (Heller, 2000, p. 17). A vida cotidiana se constitui em

torno da organização do trabalho. E quando não se está em dia...: “Quantas vezes eu já perdi dia de serviço porque eu não sabia pegar ônibus” (E-2).

Com o estudo se aprende a entrar e sair, em qualquer repartição, “eu preciso aprender entrar e sair” (E-2). Através da leitura se conhece o mundo “quando você tá ali, você aprende a ler, a escrever, você conhece o mundo. Que através de um livro você viaja pelo mundo, né. Eu acho muito importante isso” (E-8). Não só ter o prazer de viajar pelo mundo através da leitura, mas aprender a ler esse mundo.

Para Paulo Freire (1987), a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. E isso não deve ser privilégio só de alguns, mas direito de todos. Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros como quem rouba a palavra aos demais. O diálogo é uma exigência existencial, não há educação verdadeira sem diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78).

No cotidiano das pessoas as representações sociais vão se constituindo. Um fato muito presente é a idéia de que a pessoa estudada pode ser alguma coisa na vida, “a coisa mais importante na vida duma pessoa, é o estudo, pra pessoa ser alguma coisa na vida” (E-4). E sem o estudo não se é nada. “Futuro, porque a pessoa que não tem estudo e nem profissão não é nada né, sobre essa terra” (E-20). Como já discutimos no capítulo anterior, a educação de jovens e adultos é um direito e não uma justificativa para preparar para o mercado de trabalho.

Porém, a experiência do dia-a-dia faz acreditar que o estudo ajuda nas pequenas coisas e até mesmo a conseguir mudar de posto no serviço, “pra gente andar, pra gente lidar na casa mesmo e ter um bom emprego né, isso! Porque mesmo hoje no serviço que eu trabalho, se eu tivesse um estudo melhor eu mudava de posto, né” (E-1). E o grande sentido é o que já está presente no ditado do povo: “o que se aprende na escola ninguém pode roubar”.

A expectativa dos nossos sujeitos a respeito da escola, a crença que a escolarização irá propiciar ascensão social, ou serem absorvidos, e se manterem no mercado de trabalho, torna falsa na medida em que é um fetiche, como já vimos, além da aprendizagem não ser mais bastante significativa para esses que iniciam tardiamente o processo de escolarização.

Gostaríamos de trazer presente alguns trechos em que os entrevistados relatam algo de sua infância antes, porém, trazemos à memória, um dos mais belos poemas de Cora Coralina, que nasceu, no seu dizer, “no tarde da vida” e que expressa o mundo interior da poetisa.

Voltar à infância... Voltar ao paraíso perdido de uma infância pobre que pedia tão pouco! Menino Jesus, sorridente no oratório. Uma bolinha azul nas mãos poderosas sustentando o mundo. Ele tão pequenino e frágil. Tantos santinhos pobres me protegendo, tantas velhas me ensinando as regras da vida [...] Eu era cega, ceguinha, peticega, sem nada ver. Mouca, surda, surdinha, sem nada ouvir [...] Chegar hoje a essa evocação dolorida e rude...

Meu vintém de cobre! Arrebrantar todas as amarras e contenções represadas. Meu vintém! Está comigo nestas páginas de escrever (CORALINA, 1985, p. 46).

Romper com os preconceitos do seu meio, e tomar nas mãos o vintém que agora é seu. Cora, mulher corajosa, e lutadora, que vai construindo seus versos, de pedra em pedra, de beco em beco, de vintém em vintém, sem medo de “ser-si-mesma.” A grande diferença é justamente da autonomia do ser e isso Cora conquistou no seu cotidiano e pode expressar em seus versos. Os trechos das entrevistas que seguem revelam a relação dos sujeitos com a escola quando criança, a maioria das vezes, duramente marcada:

[...] a escola na roça também não era boa, porque nois tinha que andar uma légua, mais de légua, e muito longe, cê chegava esgotada, cansada. Eu que tenho problema no meu joelho, de inflamação, não posso movimentar meu joelho, tenho que ter muito repouso, mais do que andar, eu não suporto a dor. Chegava lá às vezes não dava tempo de nós almoçar, que a escola era 11 horas, cê lembra antigamente. Minha mãe fazia o que tinha. Tinha vez que nois comia no caminho, arroz puro, né, quando tinha! E às vezes não dava tempo, e o rendimento era pouco né, por esse motivo. E também uma sala pequena pra aluno até a 4ª série misturado. [...] Uma professora só pra tantos alunos, tantas séries. Que uma série aqui já é difícil delas ensinar, da gente aprender, então, toda a vida foi sofrida e dificuldade, sofrimento, né (E-3).

E quando a fome falava mais alto, e “apanhava muito e comer o quê? Pior, além de apanhar e comer o quê? (Risadas). Ir pra escola a gente tem que ir né?! E eu era muito pequena” (E-12). Quando a mãe já parte tão cedo. “Quando a minha mãe faleceu a gente era bem pequena, aí a gente foi morar na fazenda, né. Aí, a gente não teve oportunidade de ir pra cidade estudar” (E-8), já tendo que trabalhar desde cedo. “Já como criança trabalhando” (a mãe informa que ele trabalhava desde pequeno, vendendo leite) (E-8). Por ter vindo da roça, ter que sofrer discriminação, preconceito e servir de “chacota” pros outros:

Na época que do tempo deu menino é porque eu apanhava né [...] É por que menino de roça é mais homirde, mais quieto nos canto né, e os menino aproveita que era da roça e chega a taca nos caboco, aí vai descrençano né. Apanhava e tal. Eu falava pra professora, ela não tava nem aí. Aí todas vez que ia apanhava, bicuda, coice, cascudo, falei, não fui descrençano (E-17).

Simplicidade do pai: “então nós vamos por a nossa filha pra estudar, então meu pai falou, não, nós vai por, mas péra aí, e ficava naquela. Eu chorava pra ir pro colégio ao ver os outros ir, mas eu não tinha condições” (E-2).

Nos entrevistados a dor ainda falando alto, quase que ainda gritando e em Cora a superação do sofrimento, de tudo o que lhe faltou: “Tanta coisa me faltou. Tanta coisa desejei sem alcançar. Hoje, nada me falta, me faltando sempre o que eu não tive” (CORALINA, 1985, p. 115). Na vida de Cora pelo pouco que conhecemos, é possível identificar um núcleo central que é sua identidade. A identidade entendida aqui como a consciência da singularidade individual, que se expressa ao colocar sua existência dentro da perspectiva histórica. A relação com as outras pessoas acaba sendo o termômetro que determina em que medida a pessoa é: 1) como todas as outras pessoas; 2) como algumas outras pessoas e 3) como nenhuma outra pessoa.²⁹

Para Heller (2000), “é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”, quem consegue manipular as coisas imprescindíveis para a vida cotidiana. O amadurecimento para a cotidianidade começa sempre por grupos. O homem se integra e aprende os elementos da cotidianidade no grupo. Embora, adquira as habilidades em grupo, este têm como finalidade ajudá-lo no seu processo de autonomia (HELLER, 2000, p. 18-19).

Se acontecer na turma a formação do grupo e os membros sentirem-se pertencentes a esse grupo e a turma se fortalecer, pode ser que este elemento ajude na perseverança na escola. O que dificilmente acontece. Para Ecléa Bosi (1994), a memória coletiva se desenvolve também a partir das relações escolares. A convivência em grupo acrescenta, unifica, corrige e passa a limpo (BOSI, 1994, p. 411).

Quantas amizades conquistadas no tarde da vida da escola. Amizade, para o nosso romancista também sempre foi um grande valor:

Esse meu tipo desengonçado, toco-de-amarrar-égua, conforme dizia minha mãe, tem hora que me favorece bastante. Encontro um cidadão que nunca vi, uma palavra vai outra vem, em dois tempos já ele começa a tomar sopa comigo, caçoar, troçar. Nunca levei mais que três dias para arrumar amizades onde chego. E as minhas camaradagens primeiro começam com os meninos e com os bobos. (BERNARDES, 1984, p. 15).

²⁹ Para aprofundar ler: GALLATIN, Judith Estelle. A teoria da personalidade de Erikson. In: *Adolescência e individualidade*: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo. Harper & Row do Brasil Ltda. 1978, p. 201.

As amizades muitas vezes é o que sustenta os pobres e excluídos. Por não saberem ler e escrever estão excluídos da sociedade “letrada” bem como podem ser considerados excluídos também da escola. E não é à toa que muitas vezes sentem-se marginalizados, sem capacidade para se comunicar como deveriam: “se tivesse mais estudo talvez a conversa minha tava saindo mais melhor, né, talvez eu não tava tão tímido igual eu to” (E-20).

Além do problema da comunicação, existe uma preocupação real com a vida, com o que comer amanhã. “Daqui uns dias será que eu não vou comer? Porque quem não tem estudo não vai poder fazer compromisso, não vai comer, não vai vestir, não vai calçar, porque? Não vai encontrar trabalho” (E-2). Mais uma vez fica claro, a centralidade do trabalho. Por isso, a tentativa sempre de novo de voltar a estudar pra ver se consegue algo: “voltei a estudar pra vê se eu conseguia alguma coisa” (E-11). E o conselho da colega para os que estão dentro é para não perderem tempo:

[...] a gente precisa dar muito valor. Um minuto, não vou pôr uma hora, um minuto que a gente não está dando a tenção, no que ela ta orientando a gente, ensinando, não pode perder esse tempo. A gente tem que valorizar o tempo. Que aquele tempo nois ta ganhando. Eu tô ganhando (E-2).

E a contradição, de um lado, que o estudo não faz tanta falta, mas, todo tanto é pouco. O senhor não sente falta do estudo? “Não, até que faz falta sim, que estudo hoje, todo tanto é pouco ainda. Mas, eu acho que dá pra ir com esse pouquinho, (3ª série) acho que dá. [...] Mesmo que a pessoa sem estudo hoje, sofre demais” (E-18). Há nesta fala um certo convencimento sim e a experiência confirma isso. Mas, para enfrentar os problemas do seu cotidiano, o pouco que aprende, “de grão em grão” já lhe rende alguma coisa, segundo o ditado popular, “antes pouco do que nada:”

[...] mesmo sem render eu volto pra escola. Por que pelo menos esse pouco intervalo que eu já passei, eu aprendi alguma coisa. [...] Soletando, eu já leio alguma coisa. Antes eu não lia nada, nem pra pegar um coletivo aqui dentro de Goiânia, eu pegava coletivo aqui dentro de Goiânia por eu conhecer o ônibus. Hoje não, hoje eu já sei ler, *Parque Industrial João Braz* eu vejo, *Balneário*, eu já leio esses ônibus. Então antigamente eu num lia nada. Nada, nada, nada. Então por esses poucos intervalos assim, eu já desenvolvi. Eu tenho certeza que eu já desenvolvi (E-9).

É obvio que o estudo faz falta. E tanto a escola como a sociedade nutre uma imagem falsa da existência de oportunidades iguais para todos convertendo automaticamente todos em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados. O resultado da separação daquilo que

aceitamos como fins, em relação ao que possuímos como meios, isto é, dos nossos desejos, em relação a nossos recursos, é de frustração (FERNÁNDEZ, 1989, p. 6).

Para Heller (2000), nem sempre os juízos referentes à sociedade são juízos de valor. “Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção de mundo, de uma imagem de mundo” (HELLER, 2000, p. 13). Os juízos de valor nunca podem ser analisados isoladamente.

O fundamental é a produção da vida humana, se produzir como ser vivo e o fator econômico num sentido amplo, no sentido da vida material da vida, interfere na construção da consciência social dos indivíduos, pois para amar, pensar ou crer a pessoa precisa viver, comer, vestir-se, morar. “Os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas” (HELLER, 2000, p. 14).

Nem sempre a escola é uma alternativa concreta, às vezes ela está mais no nível ideal. Ao mesmo tempo, que a escola é importante, ela não ocupa os primeiros lugares na escala das necessidades básicas do cotidiano dos educandos da EAJA: “eu não tenho nem roupa pra vestir, ou eu estudo ou morro de fome o quê que aconteceu, ele preferiu parar de estudar né e trabalhar” (E-13).

A cotidianidade é formada por rupturas, irreflexões, que se faz às vezes necessária por questão de sobrevivência. O fato de deixar a escola muitas vezes em último lugar, tudo pode ser motivo para não ir, como questões relacionadas à família: “Porque eu tenho um mininin de um aninho, tava muito novo. [...] Então ficava muito difícil pra mim deixar ele pra mim ir pra escola” (E-14). “É, se não ta bem, tem alguém da família doente [...] E fora isso eu criava uma menina, ela saiu de casa, então veio muito problema” (E-12). “Que se eu ficar preocupada com alguma coisa na minha casa aí que eu não vou aprender de jeito nenhum porque eu já tenho dificuldade né” (Risadas) (E-1). Medo de ir só, devido a violência: “meu tio parou de estudar, né, eu fiquei sem ir, fiquei ali sem ir, sozinho, sozinho, aí eu não fui” (E-19). Problemas com o transporte: “Mas eu acho assim que parei, acho não, certeza que parei de estudar inclusive as vans acabou, a gente tinha tudo pra ir e voltar. Ônibus quase duas horas e o risco que a gente vem de lá pra cá, à noite né” (E-12).

A alternativa muitas vezes é entregar pra Deus, ter fé e confiar:

É Deus que vai resolver (E-12).

A Bíblia fala assim, que tudo é possível àquele que crê, então 'eu creio Senhor'. Ele vai me dar oportunidade ainda, porque eu tenho 24 anos de idade, então eu me acho muito novo, eu posso voltar a estudar e me formar, entendeu (E-20)?

Para Heller, a fé e a confiança desempenham na vida cotidiana um papel muito mais importante do que nas demais esferas da vida. “Na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade, e por isso o espaço da confiança e da fé é inteiramente diverso (HELLER, 2000, p. 33).

Eles necessitam dizer pra si mesmos, se justificando o tempo todo, que vão voltar a estudar, mesmo se toda a realidade ao redor está dizendo o contrário: “A leitura é importante, só que eu não sei o quê acontece comigo. Mas, se é, tu vai voltar? Vou, ou ali ou em outro lugar, vou voltar. Tenho certeza” (E-12). E pra isso até falam de soluções concretas: “o horário da noite me atrapalha, né, porque aí tem o movimento das pessoas (no salão) então eu chego atrasado, então eu acho que eu vou procurar um horário né, e pô aqui uma pessoa pra trabalhar pra mim e ir pra aula” (E-20). “o negócio era alugar um cômodo lá perto ta entendendo? Pra mim morar, pra mim terminar os meus estudos que se eu moro de aluguel aqui porque que eu não posso morar lá. Só que aluguel pra cá é mais barato né, tem essa vantagem também” (E-12).

Não é possível permitir pra si mesmo que não estuda, então o fato de dizer a todo tempo que “vou voltar pra escola”, ou seja, estar com um pé na escola e o outro fora dela, querendo dizer pra si mesmo que sem o estudo, ou sem pelo menos o vínculo com a instituição escolar, não dá, por que vai se sentir ninguém.

Quando se tem dinheiro pode até facilitar alguma coisa, no caso da aquisição da CNH, mesmo sem leitura: “ele tem carteira [...] Ele tirou no Mato Grosso, que lá era mais fácil tirar na época, que ele tirou a dele [...] O Derfonso também tem. Aí, todos dois analfabeto, tem” (E-18). Ou profissão: “eu tenho a profissão né, e dá para me manter e manter minha família” (E-20). Isso tranquiliza e faz sentir-se útil.

Os entrevistados afirmam ter muito respeito para com a escola. Ao ser perguntado se ficou frustrado com a escola, um deles respondeu: “Fiquei, mais é bão demais a escola” (E-18). E ainda:

O que eu mais gostei é a educação que a professora também dá pra gente né. Elas explica as coisas pra gente com paciência. Quer dizer, tem colégio também que às vezes as professoras passa só o nome lá no quadro e quem entende, entende, quem não entende, fica por isso mesmo. Só que eu não tive paciência pra ir mais, mas eu

gostei muito de lá. Gostei dos alunos. Os alunos são tudo umas pessoas tudo legal, também gostei da diretora, todo mundo (E-5).

Mas ao mesmo tempo, a contradição: a metodologia utilizada pelos professores não funciona, ou seja, os objetivos não são atingidos. Pois muitas vezes, os alunos não têm motivação nem interesse pelas aulas. “O motivo da minha desanimação é porque eu achava assim, eu acho assim, que eu ir pra escola, chega lá e dormir. Ir na escola então não adianta eu ir pra escola” (E-11).

O tratamento didático-pedagógico dos conteúdos nem sempre facilita a compreensão, “porque os professores não ensina direito, explica uma, duas no máximo, e se, aprendeu, aprendeu, não aprendeu, cê fica sem aprender” (E-3). Não ensinar direito está relacionado a ser professora chata. “O que é ser uma professora chata? Quando ela passa o dever pra gente e num explica [...]. Deixa lá, a gente que aprenda e tal. Como ela quer que a gente aprende sem ela explicá direito. Precisa a gente ta indo lá várias vezes pedindo explicação” (E-10). Ou uma professora indiferente, como no desabafo do adolescente:

Professora com muita falta de educação lá também. Sabe aquela professora bruta que cê fala com ela não te dá nem moral pra gente. Falava professora, óiquei, ensina eu aqui, ela falava [...] cê não ta vendo no quadro não? Olhava ela com uma raiva assim, então me ensina não, véia! [...] Aí ela foi e implicou comigo, tudo que eu fazia, chamava a diretora. Era comigo e com as meninas, uns pessoal lá tamém (E-19).

Para um adolescente, a rua é mais atrativa que a escola, “mas tem dia assim, que eu fico pensano sentado aqui, que eu vou pra escola hoje. Aí falo, não é rua memo, preguiça. [...] Lerdeza minha mesmo. É que meus colegas ficavam na rua aí né, de noite, brincando aí. Aí eu não ia pro colégio, ficava mais eze aí na porta, brincando de bola” (E-19).

Fofoca na escola é o fim da picada. Ainda mais quando a professora está no meio. E o planejamento dos professores não traz nenhuma motivação para os alunos ficarem na sala sem a professora, aliás, as confusões surgem nesse tempo:

[...] tem é planejamento, é, ela vai pra reunir com as outras professoras, né. Aí ela deixa um aluno pra ensinar aqueles que não sabe, aí ela demora, fica mais ou menos uma meia hora pra lá conversando, reunida com as outras professoras, [...] Aí ele falou, eu não sou professor não, se eu fosse professor tudo bem, professora é aquela que entrou. Aí eu comecei a discutir com ele, né, aí eu fui e perguntei pra ela, porque ela deixou um com responsabilidade lá dentro da sala, se ele não tinha. [...] a professora foi e puxou o saco dele, aí eu fui e fiquei com raiva, aí ela foi, [...] é Nilde, mas você é impossível demais, vai ser o jeito é tirar você daí e colocar aqui

mais pra frente. Aí eu saí né, na ora do recreio, eu saí e ela ficou falando mal de mim. Porque o meu marido estudou com ela né. Aí ela foi falou assim, é, nossa, eu não sei como o marido dela suporta ela, porque ô mulherzinha nojenta! Aí quando eu entrei uma colega minha foi e me falou. Aí eu falei, é assim, né, professora! Então ta! Peguei meus material e, nunca mais eu volto aqui. Nunca mais voltei lá, até hoje. Nem pra pegar minha transferência. Aí, eu acho assim, igual a professora, ela não deve falar mal do aluno na vista dos outros, né! Ou ela não deve falar mal de aluno de jeito nenhum, né (E-6)!

Esta entrevistada critica o método utilizado na escola, “eu sabia algumas coisinhas, depois que eu entrei lá, o modo deles ensinar embaralhou tudo na minha cabeça” (E-8). Eles querem entender e não só repetir como papagaio: “eu queria lê, lê e entender. Entender aquela palavra” (E-11).

Eu sempre quero, assim, que a professora se interesse pela gente, né. Que tem umas professoras que elas só quer saber de fazer o nome no quadro e pronto, né. Ela está ganhando o salário dela, do governo né. Eu quero assim, que a professora, eu perguntar o nome ali, e ela vem me explicar como é que é aquilo direitinho, vir onde a gente, assim, e explicar tudo direito pra gente né. Porque eu acho que eu aprendo mais se for assim. Que só por o nome passado lá pelo quadro lá, ela explicou aquelas palavras lá, ali, aquilo dali, eu acho que eu não aprendo não (E-5).

O adulto jamais quer ser tratado como criança. “Eu acho que é exatamente que muitos param é por causa disso. Porque a escola trata a gente como criança [...]. Eu acho que, tem coisa lá que...” (balançando a cabeça, risos de desaprovação) (E-20). A mesma que criticou o método parece saber bem o que quer na escola, mas esta muitas vezes não lhe oferece:

Não ofereceu não. Sinceramente, muitas, as minhas amigas mesmo, muitas pessoa lá dentro discutiam, falavam que realmente é fraco. Eles, o que realmente interessa pra gente, eles não! Punha a gente pra desenhar, é negócio assim! Isso aí é coisa de criança. Tudo bem, a gente, quando a gente não tem coordenação motora de desenhar uma casa bonitinha, tudo bem, [...]. Estava transmitindo outra coisa que não tem nada a ver pra quem realmente sai cansada do serviço, vai pra lá, justamente pra aprender alguma coisa (E-8).

A metodologia de trabalhar com adolescentes, jovens e adultos tem que ser uma metodologia própria, sem falar nos conteúdos, e não simplesmente adequar o que trabalhou com as crianças, para o noturno, o que ainda infelizmente é a prática de muitos (as) professores (as), que trabalham com crianças durante o dia e com a EAJA no noturno.

A clientela de EAJA quer ler e escrever todos os dias. É isso que lhes interessa outra atividade é perca de tempo. Educação física pra quê? “A educação física também é um atrapalho né. Por que a gente vai ali para aprender a ler e escrever. Educação Física a gente

faz no dia-a-dia, já trabalhando. Acho que num precisaria ter, educação física e nem planejamento. A gente tem que aprender a ler e escrever” (E-9).

3.3 A sensação de estar fora da idade escolar

A sensação de estar fora da idade escolar, está junto com outro sentimento, que é o da exclusão social. O fato de não ter podido estudar quando criança está sempre relacionado às condições de pobreza, de perdas, de ter que trabalhar etc. A prática da educação de jovens e adultos, muitas vezes está aliada a uma ação de caráter voluntário, marcada, por um cunho de doação, favor, missão e movida pela solidariedade, tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos, o que está mais do que provado que não funciona.

A sensação de estar fora da idade escolar: “quando eu entrei na aula eu tinha nove anos e saí também” (E-12), “começou numa fase assim de até a gente ir lá na frente, e ficar com vergonha de ler. Porque eu acho que a pessoa que vai com essa idade (11 anos) pra escola fica um pouco tímido, né” (E-20).

A entrevistada tem 50 anos. Depois que seus pais morreram ela ficou com a responsabilidade de criar seus sete irmãos. Novamente, a relação com o trabalho: “Pelejano pra fazer um curso pra gente trabalhar menos. Assim, aprender uma profissão. [...] com fé em Deus eu vou. (Risos) Mesmo com a idade” (E-13), “a gente fica descrente ver os outros indo pra frente e a gente não. [...] É devagar. Que meus irmãos começou tudo de pequeno, me passou, foi formando tudo quase. Que teve um irmão que quase formou” (E-1) “e meu irmão mais velho quando foi já tava com quase quinze anos. Foi uma semana e não foi mais. Esse não sabe nada” (E-3).

Quando se é criança, não se percebe tanto a necessidade do estudo, com o passar dos anos vai se intensificando tal necessidade: “a gente vai descrençando, depois que a gente vai crescendo que a gente vai ficando mais véio que a gente vê o tanto que faz falta” (E-17). As dificuldades em permanecer estudando são maiores que a própria vontade:

[...] sem estudo tenho certeza que eu num vou conseguir. E aí o que me levou a voltar a estudar. Mais dificuldade tá sendo maior que a vontade né. [...] eu trabalho com gesso, eu pretendo um dia trabalhar por minha conta. E pra mim trabalhar por minha conta própria eu sei que eu dependo do estudo [...] passar um orçamento pra um cliente, isso eu já tenho dificuldade, então pra mim fica difícil. Como que eu

vou passar um orçamento pra uma pessoa sendo que eu não sei escrever nada. Aí é onde, medi eu sei, sei medi, sei fazer o cálculo, com dificuldade mas, sei. [...] Eu tenho vontade ainda de trabalhar por minha conta, sem trabalhar de empregado pros outros (E-9).

Na opinião da maioria para conseguir sair da situação em que estão, é necessário estudar um pouco mais, ou seja, até a 5ª já está de bom tamanho:

O estudo que eu tenho não dá pra nada não. Eu tenho que estudar, eu preciso. Se eu tivesse feito pelo menos até a 5ª série [...] Já era de bom tamanho né. Mais como eu não tenho isso eu quero alcançar pelo menos até isso [...]. E às vez a gente pode até ir mais a frente né. Aí a pessoa desperta a curiosidade de vencer, de lutar né (E-9).

“Mesmo que eu volte e termina só até, o meu sonho é até a quinta” (E-12). Ou o suficiente para fazer um cursinho profissionalizante. “Eu tinha vontade de fazer um curso ali no SENAI, não tem como, porque lá exige a sexta série, né. E eu só tenho a terceira” (E-13). Como percebemos, o estudo está sempre relacionado a algo prático.

A esperança em aprender às vezes se vincula à esperança de segurança no futuro, na velhice: “Eu fui porque, eu achava que talvez eu indo agora de novo pro colégio, eu achava que eu ia aprender mesmo né. Meu amigo também me convidou né” (E-5), “eu queria aprender mais, porque eu queria sê alguém na vida né, depois de velha” (E-14). Carmo Bernardes também expressa essa preocupação:

Venho tombando pelo mundo, nunca parei para pensar no meu futuro. Se chegar a cair doente, perder as forças na velhice, é tarde para arrepende de não ter cuidado de ajuntar um pecúlio. Nunca tirei tempo para pensar nessas coisas, venho levando a vida no tapa. Que será de mim? (BERNARDES, 1984, p. 153).

Se fosse possível voltar atrás! “desde quando eu cheguei aqui em 93, se eu tivesse começado a estudar quando eu cheguei, hoje já tava bem adiantada, né” (E-13), “tenho 36 anos, nunca me arrependi de nada que eu fiz até hoje, a não ser o estudo. O único que me fez arrepende, de não ter feito, foi estudar. Esse eu me arrependo até hoje. Porque foi muito tempo perdido né. Mais eu ainda quero voltar a estudar. Se Deus quiser” (E-9) “já tou com 45, se há 35 anos eu tivesse essa oportunidade eu não abria a mão não, porque hoje eu vejo as pessoas com, uma pessoa com 18 anos já está quase na faculdade. Num tá, tá, num tá” (E-12)? “Porque eu pensei, que eu já tou ficando velha né, minha vontade era de estudar quando eu era nova” (E-13). É que o adulto que não teve oportunidade de aprender ler e escrever é

“avexado” quer conseguir tudo rápido: “É igual pra mim assim, que já tou velha (risos) pra mim chegar até lá, onde eu quero, ta difícil” (E-6). Ao entrar depois da idade escolar, não se habitua mais com muitas coisas e a escola muitas vezes, passa a não ser interessante:

[...] não trazia né, gosto assim [...] acho que você bem sabe, que quando um rapaz, ou qualquer homem entra num colégio assim já adulto, que onze anos de idade já é uma pessoa já na adolescência, então ele entra né, ele quer fazer o que ele quer, entendeu? E quando a pessoa é criança tem como né, os professores dominar, não é assim? [...] Estava no meio das crianças. [...] vergonhoso demais, por causa da minha timidez eu não aprendi... Sentia humilhado também! Quando as pessoas criticavam também de mim. Então, é tudo isso que fez eu parar (E-20).

E as dificuldades na aprendizagem da língua. É muito difícil dobrar a língua e aprender certas palavras. “muita gente já me ensinou falar que, Terezinha não é ‘pobrema’, as minhas freguesas, mesmo elas me ensinam, mas tem ora que eu falo pra elas, ah, é o jeito que eu aprendi né. Porque pra mim falar pobrema do ouvido, que eu to com a audição é, é sai tudo errado” (E-12).

Dificuldade, dificuldade, dificuldade. “Sinto muito. Muita dificuldade. Porque quando eu era mais novo eu tinha tempo, mas, não tinha interesse, agora que eu vi a falta que me faz...” E quando a situação obriga a ter que levar os filhos pra escola. “Então pra mode eu arrastar ela lá pra sala pra ela ficar dormindo ou ficar pedindo merenda, como ela ficava. Mas eu pretendo voltar quando ela tiver mais grandinha” (E-10).

Minha mãe olhava eles durante o dia, eu trabalhava pra sustentar meus filhos, minha mãe que é minha obrigação e os filhos do meu irmão, esse que é doente [...] De noite eu passava aqui, pegava meus meninos eles era pequeno, levava pro colégio (E-2).

Ou não se sentir bem dentro da própria família: “Eu me senti o patinho feio (risos). Mas pra isso a gente, cada um tem um destino né. Só que acho que eu tenho que lutar, né. Superar isso tudo. Mas eu vou conseguir. No ano que vem, eu vou procurar, eu vou superar isso” (E-8).

O sentimento do aluno de não estar em idade escolar é um grande aliado da não adequação da escola à educação de adolescentes, jovens e adultos. Do conjunto de tais representações, é pertinente destacar aqui aquelas que inspiram muitas práticas que consideram a educação de adolescentes, jovens e adultos como algo a ser adaptado, ou mesmo reproduzido a partir das ações desenvolvidas junto à crianças. Essa prática educativa tem a tendência de infantilizar. A representação de estar em idade inadequada à série é porque

deixou de cumprir a tarefa que lhe cabia na infância que era a de estudar. Ou seja, foi lhe negado um direito, devido à necessidade do engajamento precoce no mundo do trabalho. Toninho quando criança foi engraxate, trabalhava para ajudar no orçamento da família, seu pai, era operário na construção de Goiânia:

Certo momento Toninho (já rapaz) assustou-se e desviou o olhar dos pés de um grupo de homens e mulheres próximos do balcão. Era um hábito dos tempos de engraxate. Esforçava-se para não ficar olhando os calçados dos caminhantes ou das pessoas sentadas em bares (BRASILIENSE, 2002, p. 89).

Embora também trabalhadores, os adolescentes são muitas vezes “mal vistos” pelos adultos na escola, que não têm mais paciência com eles. O adolescente, por sua vez, olha-os com desdém. A relação muitas vezes, entre adulto e adolescente é conflitiva e ameaça a identidade do adulto que é autoridade entre eles. A visão de que o adolescente ainda não alcançou uma competência crítica, social e política proporciona inevitavelmente uma necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia por parte dos adultos sobre estes seres em formação, com o intuito de controlá-los. Essa pedagogia de controle é elaborada com fundamentos de uma psicologia do desenvolvimento humano, que tece os constructos de projetos educacionais (MAGRO, 2002, p. 66).

O conflito de gerações ficou presente nas falas de todos os lados. Tanto adolescentes, como jovens ou adultos, carregam a mesma frustração em relação ao fracasso escolar. E os conflitos surgem de uma simples irritação com colegas: “Isso foi uma boa pergunta que você fez. Eu gostaria de responder essa pergunta lá na escola quando eu tava estudando. Porque eu não gosto da escola? Porque aluno que vai pra escola e chega lá, vai atrapalhar quem vai estudar, é isso que eu não gosto” (E-11). Os mais velhos sempre têm algo a reclamar dos adolescentes:

[...] me irritava com certo aluno, que eu falava, mas é burrice, ela tá falando não cala né e depois quer procurar, que eu acho que professora tem um limite de gíntar as coisas também de aluno. Agora, ela vai falar, é doida, essa muié é doida, não sou doida não, eu acho assim, que se explicou a primeira, a segunda, a terceira e aí eu acho que é muita burrice, né. É talvez o que acontecia também comigo. Mas as minhas notas não eram muito ruins não (E-12).

As representações de uns a respeito dos outros, se elaboram a partir da objetivação, ou seja, vão dando realidade à imagem feita: “tem gente lá, acho que toma muito tempo da

professora, não sei se é porque, às vezes tem pessoas mais fraca que a gente né, envolve muito com aqueles mais fraco. Que eles garra a perguntar muita coisa” (E-18). E os conflitos seguem em alta:

[...] às vez as pessoas mais adolescente quer ser melhor que os mais velhos eles tem, é, nois mais velho tem experiência e os de hoje, tem é bandidage (risos). Agora que ela vai falar o que é bandidage? A bandidage pra nois, eu por ter 45 ano, a gente tem experiência da vida, sabe o quê que é certo, o quê que é errado. E os adolescentes de hoje tem muita maldade. Enquanto tu ta ensinando eles com carinho, eles ta te matano com crítica. Homilhano, de assim, tá entendendo? Oh, eu peguei o caderno dela ali ó, o ditado deles, ih, peguei a caneta dela e não vou entregar não. Então falta consciência neles, que eles não tem. E eles não acham que a gente é digno de estudar igual eles. [...] fica mangando da gente, criticando (E-12).

O barulho dos mais jovens irrita os idosos. “É só o barulho que impede a gente aprender né. Assim, dos alunos mesmo né, nas classes. Que mesmo que ta tudo velho já de idade, mas tem uns assim, um pouco mais jovem, muito barulhento” (E-13).

Adolescente falando:

É que lá a professora tem umas pessoas idosas e ela fica ensinando mais eles. Aí falei até que ela tava puxano o saco. Ela grilou, fica impreciano, eu fico com raiva. Tudo que a gente faz é errado é que, a senhora já estudou, senhora sabe, professora imprica mesmo com a gente. Tem professora que imprica demais com a gente. Tem professora que imprica só docê fazer isso aqui com a cadeira: assim (mexe com a cadeira). Ah, fala assim - larga de rastar cadeira rapaz. Cê puxa a cadeira, ela fala, - levanta essa cadeira, falo não professora só to puxano prum cantim aqui. Fica impreciano. Se você fizer assim, pra arrumar a roupa (faz o gesto), cê já ta conversando. [...] Antes eu brigava! (Mãe: agora que ficou rapaz não briga mais não). Agora a gente pensa né. Agora eu não brigo com ninguém não. O caboco pode me xingar assim (E-19)!

A fala é reveladora, pois o adolescente gosta de conversar. “Fiquei muito tempo sem ir na escola. Eu não vou mentir não, eu gosto de conversar na aula. Ficava lá na aula conversando e a professora ficava brigando comigo demais, [...] mas depois eu parei de conversar. Aí depois eu fui descrençando de colégio. [...] não queria estudar mais não” (E-19).

Na cotidianidade dos adolescentes, inevitavelmente, nos deparamos com a riqueza da criatividade cultural que lança novos olhares fora do âmbito acadêmico. Tais olhares manifestam um adolescente não meramente como agente, ou ator, mas precisamente como diz Ardoino, “autor de si mesmo” (Ardoino apud MAGRO, 2002, p. 67).

Conferindo as entrevistas, o adolescente foi o único que falou dos seus sonhos: “Meu sonho? Antes quando eu vim pra cá os meninos tava querendo fazer uma banda ali, né, de

forró (intervém a mãe com ar de crítica). Eu falo, ela ta perguntando, mentir pra quê? Antes eu tinha vontade de jogar bola, eu fui desenteressei. Tinha vontade de cantar” (E-19).

Existem, também, muitas experiências positivas de aprendizagem envolvendo adolescentes e adultos. É encantador o processo de aprendizagem que Bernardes (1997), narra quando o peão da fazenda resolve tirar um tempo à noite pra ensinar o menino Belamor, que também trabalhava na fazenda:

Num instantinho ele decorou o ABC e nem nunca era capaz de separar as letras. Por três vezes, escrevi o ABC salteado e, mesmo assim, o porqueira decorava. Estive em ponto de desacorçoar. Depois, vendo que tudo o mais ele aprendia sem dar muito trabalho, demorava um pouco era desasnar, astuciei outra regra. Pus em suas mãos as cartas de nomes, mesmo ele não conhecendo as letras. Soletrando os nomes, foi indo o caboclinho passou a conhecer as letras e com pouco já lia por cima alguma coisa e assinava o nome quase sem tremer (BERNARDES, 1997, p. 81).

O que predomina às vezes, nos sujeitos da nossa pesquisa é um sentimento de inferioridade diante de pessoas mais graduadas: “Inferior né. Até hoje me sinto né. Você ta no meio de pessoas de alto grau, [...] as altas conversa que cê ouve, cê num tem nem como participar. Por que cê num tem o que falar, então melhor ficar calado né, no canto da gente. É difícil, num é fácil não” (E-9).

Como é difícil o re-início depois de tantos anos. Adulto no “pré”? “Porque eu não tinha matrícula, não tinha nada. [...] Aí eu comecei no, como é que fala, já no mais fraquinho. [...] Aí ela já me jogou pra 1ª. Aí eu estudava com ela na ora que eu já ia pra 2ª série, aí eu peguei e parei de estudar de novo” (E-17). A volta foi mesmo só por sedução dos amigos:

Até eu fui estudar [...] Mais foi por sedução dos menino. Aí, quando foi no dia de ir mesmo, que ia iniciar a escola, eu falei, ah, eu não vô nada. E eles, ah, cê ta sacaneano com nois, cê falou que ia, agora, cê não ir. Falei não eu vou. [...] dar uma força pra eles, que eles ficavam chorando, não vamo cara, vamo, peguei e fui mais eles. [...] Eu fui, quando chegou lá, todo mundo que chega lá entra é no, antigamente falava prezinho, né? [...] Eu estudei um dia no pré, depois passou duas semanas eu fui pra segunda. Depois da segunda me jogaram pra terceira aí eu parei. Mas já tava fazendo avaliação já pra jogar pra outra (E-18).

E quando a experiência é que nunca dá certo: “Eu voltei porque eu queria estudar mais, só que aí nunca deu certo [...] eu voltei, a minha mãe adoeceu, não teve jeito parei. Aí, depois eu engravidei, tornei a parar. Agora é por causa duma fofoca na escola, meu marido agora não quer deixar mais” (E-15).

Mas se com escola é difícil, pior é sem ela. Grande parte dos estudos realizados na área de história da educação no Brasil tem considerado predominantemente, a escola como o

espaço educativo por excelência. Por vezes, tem-se a impressão de que, entre as camadas analfabetas ou semi-alfabetizadas, a única mediação entre a leitura e a escrita é realizada pela escola (GALVÃO, 2001).

Outra pessoa ensinar não funciona, de fato esse papel é da escola: “Não, não tem, igual o Derfonso mesmo, a mulher dele é bem mais estudada do que eu, que ela é bem estudada. Não ginga não, fala que não dá jogo não. Tem que ir é na escola mesmo” (E-18), “minha mulher me ajuda muito em casa, [...] quando eu chego e tem coisa assim, eu peço ela pra passar um trabalho pra mim. [...] Ela é muito pegada no pé também”. (E-7) “to procurando até hoje, mas eu não acho. Uma pessoa assim que tem o tempo disponível né, pra ensinar a hora que realmente eu tou disponível” (E-8).

É preciso também ter vocação pro estudo, se não ir à escola passa a ser perca de tempo. “Não é só ir, mas tem que ter uma vocação também, se não, não adianta nada” (E-6). Ou seja, tem que ter gosto, mas a escola também precisa fazer sua parte.

Adolescentes, jovens e adultos com ou sem conflitos, com motivos semelhantes ou diferentes, não permanecem na escola. Eles têm em comum o sonho de estudar, de ser reconhecido como gente na sociedade, porém, com pouca leitura embasamento teórico sentem-se quase que paralisados em sua vida diária.

No âmbito do sentimento de não estar mais na idade escolar adequada, pois a maioria já são pais e mães de família, está o fato de se ter que ensinar os filhos, a vergonha diante deles. Muitas vezes esse foi um dos fatores que os empurraram para voltar à escola. Dentro dos depoimentos segue a necessidade do estudo por causa da relação com os filhos: “que os meninos tava tudo me adiantano, como que eu ia ajudar eles” (E-15)? Como é a situação para os pais jovens:

[...] meu filho vem nascendo aí, né. E eu preciso aprender pra poder eu depois passar tudo pra ele. Que eu preciso ajudar ele. Que é necessário pra ele e pra mim também, né. Já pensou eu chegar num lugar aí e eu não der conta de ler uma coisa pra ele, e tal, e pra mim mesmo. Eu sinto, sei lá, muito pra trás (E-7).

[...] meu filho ele cansou de chegar a chorar e me perguntar, mãe que tarefa é essa? Eu olhava assim e falava, não sei. E ele virava e falava assim, ah, não sei pra quê adianta estudar, se eu chego em casa minha mãe não sabe ensinar meu pai não sabe ensinar. O pai dele também não sabia não, hoje ele já sabe, né (E-6)!

Ou também é o caso de voltar a estudar para ver se os filhos também voltam: “meus dois filhos mais velhos não estuda, eu pensei, se eu voltasse eles infruía né, estudar, até que infruiu, mas também já largou” (E-13).

Hoje são os filhos que ajudam, apóiam, animam: “tenho duas meninas até que estudam no Castro Alves ali, elas falou, não pai, vai, aí eu peguei, elas foi ali e comprou um caderno pra mim, aí eu fui” (E-18). O filho que corrige as tarefas no caderno da mãe:

Aí ele vinha olhava e dizia mãe esse daqui ta faltando uma letra. Aí ele ia lá e apagava ele mesmo ensinava. Cansou de me ensinar quando eu chegava do colégio. Ah, foi até na época que estava fazendo, nois tava trabalhando no trabalho do oxigênio, aí foi essa época que ele tava me ensinando, ele já tinha estudado, aí ele me ensinou em casa. Aí chegou lá ninguém sabia, responder né. Esse dito rapaz que nós discutimos lá, ele perguntou se eu fiz a tarefa, eu falei fiz. Ele falou, será que ta certa? Eu falei ta porque meu filho já fez e tava certo, ele me ensinou. Aí ele falou, deixa eu vê, aí ele pegou meu caderno e copiou tudinho no dele, e quando a professora foi ver o meu tava certo. [...] Ele sempre apóia, até hoje. Ele fala pra mim estudar. Tem que estudar, que a senhora não sabe nada! Ele fica falando assim (E-6).

Constatamos que os sujeitos de nossa pesquisa já perderam demais na vida e não querem mais perder. Por isso, querem aprender logo, e quando vão a escola querem aprender tudo de uma vez. É quando se esbarram nas suas próprias limitações e nas da escola, e aí vem a “descrença” ou a “desanimação,” que eles repetem o tempo todo:

[...] às vez a gente já é uma pessoa que tem condição de passar pra outra sala e fica fazendo avaliação, demorando. E eu acho aquele tempo ali meio perdido pra gente, né, coisa que a gente já sabe, né. [...] tem dia que a gente vai lá e não faz quase nada, porque muitos fica aí, enrola com pouquinho coisa e o tempo passa, e não faz quase nada. E aí a gente perde dos dois lado né, perde o tempo de ta na escola né, não estudou nada e perde serviço em casa também, porque a gente trabalha muito à noite, na época que tem muito serviço. [...] Sei lá, chegava lá, chegava lá estudava um pouquinho, logo era recreio, aí era som, o trem, até baile saía [...] e o pau quebrava. Não, a gente vai pra escola pra estudar, uai. [...] Som ne escola, ta louco” (Risos) (E-18)!

O contrário da pressa é a vida calma na roça, como podemos ver o trio no romance:

Tiro umas cascas desse pau chamado rapadura. [...] Pressa nenhuma. Badu com o machado vai na frente derrubando as árvores. Vou atrás picando com o facão, reduzindo os paus a um tamanho balizado de acordo com a competência dos ganchos da cangalha, e Nunila aí de junto ajudando. (BERNARDES, 1984, p. 126).

As deficiências da escola e as deficiências pessoais localizam neste trecho de uma fala que também é o título deste capítulo: **“a gente vai criando uma dificuldade tão grande que a gente não sabe se é a escola ou a gente mesmo que acha incapaz de aprender”** (E-9). Porque deve haver um problema: “eu sei dirigir né. Eu dirijo em qualquer lugar no trânsito. Eu trabalho, faço meu serviço perfeito. Num tenho reclamação no meu serviço” (E-9). “Sou boa,

até demais pras outras coisas. Até que eu sou inteligente [...] eu dou uma idéia boa, até pra gente inteligente, certas coisas, sabe, não pro estudo, só pro estudo” (E-3).

Muitas vezes deixa transparecer que a escola é um território que já não lhe pertence mais. “Eu acredito que seja pra mim mais não” (E-3). Retornar a ela é andar para trás. A escola é terreno para o seu filho, para criança, ou para gente solteira.

Mas eu acho bom demais estudar. Só porque, sei lá, hoje é difícil demais a gente que já tem casa, pra gente cuidar das coisas é meio difícil. É bom só pra criança ou um rapaz igual ao Cleber [...] tinha que ta estudando, porque ele, um rapaz sortero, uma ora dessa ele ta só pronto pra escola [...] Os meninos de hoje, só quer, tem que estudar né. Vê se amanhã ou depois, eles não precisam passar sufoco igual nós né (E-18).

E sugerem como deveria ser a escola levando em conta suas necessidades:

[...] a escola assim igual nois que é adulto, já acho que tem que ser uma escola mais desenvolvida né, [...] chegar pra valer mesmo, botar as coisas pra funcionar [...] ensinar mesmo.[...] Por que se tivesse aula mesmo, assim desde da hora que cê chegasse, todos os dias, a semana toda aula normal eu acho que seria mais bom (E-18).

[...] eles deveriam pegar por que tem umas pessoas que são mais fáceis pra aprender, né, e tem umas pessoas mais difíceis pra aprender. Eles deveriam reunir, tipo assim, colocar em grupinho, ensinando um por um, cê entendeu? Até aquela pessoa desenvolver mais. Eu acho que seria uma maneira bem prática. Entendeu. [...] Trabalhar em grupos (E-8).

Na visão dos adolescentes, a escola deveria ter uma dimensão mais prática, estimulando atividades culturais, esporte, lazer e primeiramente: “Ter calma com a gente, né! Tê esporte! (Os olhos brilham) tinha um colégio lá no Tocantins que eu ia só pra mim, eu ia. A professora fazia, como que é? Campeonato disputava ponto no colégio. [...] E o esporte é bom né! Interessa mais a gente! Tê curso né! Eu falo assim curso de informática” (E-19).

E como fica, se encontrar uma professora que se interesse e que de fato ensine, se animaria? “Aí eu me animo” (E-5). Se encontrasse uma escola interessante! “Eu voltaria. Sinceramente voltaria hoje mesmo” (E-8), “se a gente vesse que a gente tava desenvolvendo bem né, até que às vez eu deixaria, né” (de trabalhar tanto) (E-13). Ou um supletivo. “É porque eu já tenho 47 anos, por que aí, (risos)... É andar mais rápido, porque se for só de ano em ano, aí quando que eu vou chegar lá, né? Aí eu vou animá” (E-13).

Quando se tem consciência que se é capaz, pode mais: “Até que eu não era ruim não, se eu tivesse tido oportunidade igual elas tem hoje, porque as criança hoje tem muita oportunidade de estudar, acho que hoje eu estaria numa coisa bem diferente” (E-18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; somos nós que para construir devemos dar-lhe tudo, dar-lhe a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós (Simone Weil).

Ao longo do texto, percebemos tanto pela literatura como pelas falas dos sujeitos que entrevistamos como eles aprendem e a criatividade em encontrar soluções para o dia-a-dia. O que acontece é que o conjunto das situações, na maioria das vezes, não está em suas mãos, como a questão da não-permanência na escola, ou a não-permanência na terra: “pelejaram” para continuar na roça, mas...

Mas agora vi que os meus cálculos viraram murundum, saía tudo no lavrado. A vida na roça vira um inferno, o desassossego é muito grande. Já sabia que nenhum sitiante pequeno pode viver bem se o seu sítio é cercado de fazenda grande, de criatório de gado. Já tenho visto certos exemplos, sou sabedor disso. O pequeno encostado no grande é como você botar pote de barro no meio das pedras. A primeira pedra que rolar quebra o pote. (BERNARDES, 1984, p. 162).

Assim, partiram em busca de melhores condições de vida, ou seja, de trabalho e não o encontraram, assim como não encontraram a família, a religião, o lazer, o “território” que sonhavam. Território aqui entendido como na geografia, é mais que espaço: significa o espaço carregado de significações e de afetos. Ao chegar em Goiânia não encontram esse espaço. Para voltar não dá mais e nem querem. Porém, a memória ainda continua ligada ao rural, ao “território,” à natureza, aos animais. Lentamente, sem “apressar o curso do rio,” com a ajuda de outras pessoas, vão se habituando aos costumes do novo lugar, com a grandeza e a flexibilidade, próprias do ser humano como podemos perceber novamente em *Nunila*:

Já me considero perfeitamente aclimatado no lugar, ajustado na sociedade. Sei quem é e quem não é de confiança ou de fiança em negócio, e conheço as amizades com que posso contar (BERNARDES, 1984, p. 22).

Eu era menino e até na época, nois não acostumava aqui, aí meu pai trouxe a mudança tudo, aí mandou de volta. Era pra nois voltar, aí meu avô veio pra fazer uma cirurgia e teve que ficar internado aqui. Nois chorava dia e noite, de vontade de ir embora. Menino né, acostumado lá, nascido e criado lá né. Acostumado na roça né. Parece que o trem é totalmente diferente daqui. [...] Aí vem aqui menino, ficar preso aqui é brabo. E a gente geralmente não podia nem sair na porta da rua. Acabou que nois foi acostumando. Aí meu avô teve que morar com nois uns dois anos, aí depois ele foi embora de novo, mas aí nois já tinha acostumado aqui (E-17).

Pelo depoimento comovente deste jovem matogrossense, percebemos, de um lado, o quanto foi difícil arrancar as raízes da roça, mesmo com sua pouca idade; e de outro lado, ele fala da roça como algo que está imerso dentro de si, mesmo saindo da roça, a roça não saiu de dentro dele. É preciso provir da roça, beber nela. Parafraseando João Guimarães Rosa, *ser a roça*, trazer a roça dentro de si mesmo. Pois, “levo a roça dentro de mim e o mundo no qual vivo é também roça”, repetia Rosa mesmo morando em Londres: “sou donde nasci.” (No lugar de roça escreve-se sertão no texto de Guimarães Rosa) (Rosa apud BRANDÃO, 1998, p. 277).

Do que você sentia mais falta da roça?

Do gado que a gente mexia. Que eu era moleque lá, eu ajudava meu pai tirar leite, apartar vaca, esses trem, eu gosto demais da conta, andar de cavalo, esses trem. Na época a gente era menino, a infância de menino é.

E o que foi mais difícil para se acostumar aqui em Goiânia?

É porque aqui a gente quase nem saía né. Ficava mais era preso dentro de casa, preso diretão. E lá a gente era acostumado de andar nos meio do pasto, pra tudo quanto é lugar né! E aqui ficava mais preso, aí parece que não dava de acostumar né, aí foi acostumano (E-17).

Assim como na roça, o trabalho da criança é uma necessidade e um valor, como na questão da agricultura familiar, ele é também um aprendizado. É um fator de integração, como o trabalho do menino Belamor na fazenda *Jurubatuba*, que nasceu os dentes dentro do curral (BERNARDES, 1997, p. 67). A criança acompanha os adultos em todas as atividades e logo cedo vai aprendendo todas as lidas. Ao mudar para Goiânia, aos dez anos de idade, nosso jovem entrevistado, foi logo trabalhar vendendo leite nas casas e assim, o trabalho chegou primeiro que a escola, tendo ele que optar desde cedo pelo primeiro: “Eu preferi trabalhar que estudar né, que trabalhando a gente ganha dinheiro, estudando a gente não ganhava” (E-17). Sem falar do modo desgastante com que foi acolhido na escola pelos colegas da cidade:

É por que menino de roça é mais homirde, mais queto nos canto né, e os menino aproveita que era da roça e chega a taca nos caboco, aí vai descrençano né. Apanhava e tal. Eu falava pra professora, ela não tava nem aí. Aí todas vez que ia apanhava, bicuda, coice, cascudo, falei, não fui descrençano. [...] Parei de estudar (E-17).

Esse nosso entrevistado “pode” carregar a roça dentro de si, porque ela continua viva para ele, pois a família teve condições de dar a volta por cima, fato raro, e mais tarde recuperaram a terra: “meu pai já comprou outras terrinhas. Aí nossa família mora praticamente quase tudo lá.” Vocês não venderam? “Na época vendeu. Agora já consegui comprar outra terrinha de novo. Lá pertinho, do lado [...] quando eu pego férias aqui que eu vou pra lá” (E-17).

Enquanto por exemplo, esta outra é tipicamente uma desenraizada: tiveram que vender a terra e não tem mais volta. Já não se encontra mais na cidade, como também não tem mais laços na roça:

[...] eu vim por causa da minha mãe, que eu era de menor, né e meus irmãos mais velhos insistiu até trazer ela. E ela arrependeu muito. Que não temos pai, né, nois foi criado sem pai. Por quê ela se arrependeu? Por que aqui é ruim demais. Aqui é difícil. Nois já sofreu muito aqui, passou muita fome. Lá nois passava dificuldade, mas, era melhor, né. Era o lugarzinho dela, fazenda dela. Era mais fácil, tinha paz, tinha lugar espaçoso, sombra, ar livre. (Suspiro!) [...] Aqui pra mim, pra minha mãe, meus irmãos, agora estão melhor Graças a Deus, mas já passou uns, já sofreu muito. E aqui só trouxe infelicidade pra minha família. Matou meu irmão mais velho, de 45 anos. E nós não foi feliz aqui nos casamento, nós mulheres né. Os homem também andou separando, mas nois mulher foi pior. Então aqui não aconteceu nada de bom, pelo menos pra nois. Eu não vou mentir, vou falar a verdade. É o que eu penso. O que eu penso não, o que é. (E-3).

Na raiz está a exclusão social do sistema do capital, “o trabalho físico é uma morte cotidiana. [...] A morte e o trabalho são coisas de necessidade e não de escolha” (WEIL, 2001, p. 271). Podemos suportar a ambos com revolta ou consentir com resignação, paciência, porque não há outro caminho. Para além das conseqüências da precariedade do trabalho ou da falta de trabalho, das condições indignas de moradia (dos vinte entrevistados dez moram de aluguel e sete em espaços cedidos, pequenos cortiços escuro, sem o mínimo de privacidade), existe um trabalhador que depois de um dia de trabalho ou sem trabalho, não quer mais nada, pois “o trabalho cansa demais. Demais da conta” (E-10). E quando este ainda se anima, sem janta e às vezes sem banho, como muitos testemunharam a ir para a escola, precisa ser tratado com respeito e com dignidade; precisa ter um professor que entenda que ele está ali e não quer mais perder tempo, entendendo o que é para ele esse “perder tempo,” como já o vimos. O caminho para a permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola depende muito do professor e do conjunto da escola.

É inegável que a educação de jovens e adultos cresceu nos últimos anos em importância no Brasil, a Secretaria Municipal de Educação tem dado passos significativos no sentido de um crescente processo de autonomia, integrando cada vez mais poder público e movimentos sociais. Porém, ainda é grave a incidência da não-permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola e a nossa preocupação é no sentido de interpretar esta situação. Um dos caminhos é o tratamento diferenciado que a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos deve oferecer à sua clientela, o que vimos ao longo do capítulo dois. Acreditamos, como Paulo Freire, numa educação política que leve à transformação, pois, o ato de ler e escrever, não pode ser jamais um fazer neutro, um fato isolado, mas, um ato político.

Um outro fato a considerar é a origem dessa população, que uma vez “despatriada,” desenraizada, não tem mais paz. Como conta Ianni (1972), de um comerciante italiano bem estabelecido no centro de São Paulo, quando questionado, se pensava na velhice, pois, gastava todas as economias com o constante vaivém para Itália, no que ele respondeu: “o problema é que quando estou em São Paulo quero ir à Itália. Chego na Itália e depois de pouco tempo tenho saudade do Brasil e quero voltar. Eis o que me fez a imigração: me destruiu a paz” (IANNI, 1972, p. 111). A falta de paz não foi pela questão financeira, mas porque não encontrou tudo como a saudade havia pintado em seu imaginário. É quando acontece a discrepância entre a realidade e a possibilidade.

Os sujeitos de nossa pesquisa estavam desenraizados, por isso vieram para Goiânia. Em Goiânia o trabalho os fez novamente desenraizados. Para Simone Weil (2001), a doença mais aguda do desenraizamento dos trabalhadores é o salário, pois ele obriga o trabalhador a manter a atenção sempre fixa no cálculo do dinheiro. A principal dificuldade social é o fato deles serem imigrantes, embora, geograficamente no mesmo lugar, porque foram moralmente desenraizados, exilados (p. 44).

Ao iniciar nosso trabalho de pesquisa, o desenraizamento ou o não-pertencimento à cidade, era a hipótese explicativa para a não-permanência dos adolescentes, jovens e adultos na escola. Qual foi a nossa surpresa, que o desenraizamento apareceu sutilmente nas entrelinhas nas falas dos nossos entrevistados, sendo o trabalho o motivo mais forte da não-permanência. Enfocamos o trabalho como eixo central do início ao fim do nosso texto. E, finalmente, retomamos a questão do desenraizamento porque vimos ao longo da pesquisa que ele está intimamente ligado ao trabalho e à exclusão do trabalhador. E ainda mais, o

desenraizamento vai além, exatamente por fazer parte de um vasto campo de não-pertencimentos.

O desenraizamento é um conjunto de não-pertencimentos, que não vem apenas do trabalho e nem está relacionado somente a ele. O trabalhador rural não se sentindo mais pertencente às novas formas de trabalho no campo, migra para a cidade. Na cidade passa a sentir-se ainda menos pertencente aos esquemas estabelecidos no trabalho, nem tão pouco às condições de reprodução da família, da escola, do lazer, da crença religiosa, como podemos perceber na fala de um dos sujeitos de nossa pesquisa: No Mato Grosso o senhor participava da igreja? “Lá nois tinha uma turminha que sempre saía. O padre ia no interior, celebrava missa, lá eu participava mais, minha mulher fazia parte da comunidade lá, nois ia muito. Agora aqui, tudo é diferente. Hoje eu vou pouco” (E-18).

Se antes a igreja católica resolvia os problemas, a igreja católica que encontraram aqui na cidade já não resolve mais, por isso, a maioria buscou e ainda está buscando outra possibilidade: “quando eu era pequenininha minha mãe me levou pro Centro, aí depois passei pra ser Católica. Hoje eu não sou bem evangélica, [...] eu só freqüento. Freqüentei a Universal e agora eu tava freqüentando a Assembléia” (E-12). A igreja é para aliviar os problemas pessoais, não um compromisso de cristão:

Agora que eu tô indo na igreja, o caso pra vê se alivia um pouco, né, o coração. Qual igreja você freqüenta? Eu não tenho preferência fixa, [...] fui nessa aqui na católica, não ia freqüente não, mas, de vez em quando eu ia. Aonde foi que me acalmou, me senti melhor, me livrei de muitas perturbação lá, mas agora eu estou freqüentando a Universal. Eu gosto de todas, mas eu senti melhor lá (E-3).

Buscar um alívio imediato, não interessa onde nem como. Já que não há raiz que os liga efetiva e afetivamente a ninguém nem a parte alguma. Na cidade são obrigados a conviver com a distribuição espacial dos diferentes territórios do não-pertencimento, como a questão da segurança, uma necessidade vital que também está em jogo:

O senhor sente que aqui na cidade a coisa é diferente? É diferente ih! Tem nem comparação. No interior a gente tem mais liberdade do que aqui. Aqui a gente fica meio preso. (‘É que eu falei pra ela’, diz o Cleber). Lá é bom demais né. Interior é bom demais! [...] aqui a gente não pode ta saindo não, que é arriscado achar né! Achar o quê? (Risos) Achar pra oreia, é facim. Igual nessa igreja aqui, antes de ontem os cara na igreja aí ó, (aponta para igreja evangélica) os cara vem e assalta o carro dele aí. Nego hoje não pode andá não que eze pega e carrega até a gente. [...] Aí, falei credo! Agora no interior é bem mais gostoso que na cidade, assim, pra gente, ter liberdade, é bem melhor mesmo. Mas hoje ta ficando difícil demais também (E-18).

Exatamente por compreender um conjunto de não-pertencimentos, inclusive do meio rural, que podemos dizer sem sombra de dúvidas que se trata de um desenraizamento “elevado ao quadrado” que não se resolve apenas pelos possíveis acertos em uma dessas situações. Não se resolve porque o desenraizamento está intimamente ligado à exclusão social. No mundo do capital não tem lugar para todos. Mesmo que o “bolo” tenha crescido bastante, o modo como ele é distribuído é desigual, a grande maioria ficará sem comer. Nossos sujeitos estão lutando por comida, moradia, pelas necessidades vitais de cada ser humano: “Por eu ter que trabalhar para sobreviver, pra comer” (E-9). “Tem que pensar só na barriga que é o mais importante”. E aí é obvio que não lhe resta mais fôlego para qualquer outra coisa como participar de alguma organização ou mobilização da classe trabalhadora. Nem se consideram “classe” de tão excluídos que são. A sociedade os empurra para o mundo dos excluídos e esta não é uma questão geográfica como já vimos, pois alguns dos nossos entrevistados não moram na periferia da cidade, mas nem por isso estão nela incluídos. O que está em jogo é a condição do trabalhador no mundo do capital: a exclusão, com os vários desenraizamentos, é a sua forma de inclusão.

Finalmente, percebemos, a partir de todo o nosso investimento em analisar as falas dos sujeitos entrevistados, uma certa dureza do trabalho, consequência da “partição” feita pela sociedade capitalista. É preciso que a escola, especialmente quando trabalha a modalidade EAJA, traga a vida do trabalhador para dentro do seu cotidiano de práticas; que os conteúdos e metodologias sejam construídos e desenvolvidos a partir das experiências dos seus sujeitos. Nesse sentido, acreditamos ter contribuído com a ação da escola, ao percebermos a dureza do trabalho vivenciado pelo adolescente, jovem e adulto, tentando provocar que a escola considere a centralidade do trabalho. Só assim haverá alguma chance de se quebrar a sua recorrente lógica de incluir excluindo e excluir incluindo. A pesquisa também deve assumir a utopia da escola como instrumento de transformação das estruturas, tanto materiais como espirituais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Geraldo Teixeira. *A luta na epopéia de Goiânia: uma obra da engenharia nacional*. Of. graf. do “Jornal do Brasil”, 1942.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERNARDES, Carmo. *Memórias do vento*. São Paulo: Marco zero, 1986.
- _____. *Jurubatuba*. Goiânia: Ed. UFG, Coleção Belamor, 1997.
- _____. *Nunila: a mestiça mais bonita do sertão brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- _____. *Quarto crescente*. Goiânia: Ed. UFG, 1986.
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 9 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. (Org). *De Angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: (MOVA-RS) CORAG, 2001.
- BRANDÃO, C. Rodrigues & RAMALHO, José R. *Campesinato Goiano: três estudos*. (Coleção Documentos Goianos, 16). Goiânia: Ed. UFG, 1986.
- BRASILIENSE, Eli Ribeiro. *Chão vermelho*. Goiânia: AGEPEL, (1956) 2002.
- CATTANI, Antônio David. (org). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia de. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.
- CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Ed. UFG/UCG, 1997.
- _____. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: Ed. UFG, 1988.
- CHAVES, Elza Guedes. *De invasor a posseiro: Estado-Igreja e a luta pela terra urbana*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1985.
- _____. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. (Coleção de documentos goianos nº 17) Goiânia: CEGRAF-UFG/ABEU, 1998.
- CLÍMACO, Arlene C. de Assis. *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Goiânia (1961-1973)* Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção Teses Universitárias).
- CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: Ed. UFG, 1985.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11, 7 de julho de 2000*. Brasília: CNE/CEB.
- DI PIERRO, Maria Clara *et alli*. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. In Cadernos CEDES. Políticas Públicas e Educação. Campinas, São Paulo: Unicamp, (ano XXI), 58-77, Nº 55, nov. 2001.
- ÉLIS, Bernardo. *Apenas um Violão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

- FÁVERO, Osmar. *et alli. Formação de Profissionais para educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Caxambu: XXII ANPED, 1999.
- FERNÁNDEZ, Enguita Mariano. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/Inep, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 20 ed, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Processo de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950)*. In: Revista Brasileira de Educação, Anped, 81-94, Nº 16, jan/fev/mar/abr 2001.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez Editores, 1999.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?* 6 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- _____. *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- HADDAD, Sérgio. *Ensino Supletivo no Brasil - o estado da arte*, Brasília: INEP-REDUC, 1987.
- HEGEL, George W. *Fenomenologia do Espírito*. 6 ed. México, Fundo de Cultura, 1985.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1902-1982. *Raízes do Brasil*. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- IANNI, Constantino. *Homens sem paz: os conflitos e os bastidores da emigração italiana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- IBGE. Censos, Contagem populacional e Pesquisas Nacionais por Amostras Domiciliares. Brasília.
- IFAS (Instituto de Formação e Assessoria Sindical). Pensando Goiás – Dados sócio-econômicos do Estado de Goiás. In: *Cadernos de Consulta*, Nº 01, nov. de 1993.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MobraL*, São Paulo: Ed. Cortez e Autores Associados, 1987.
- JÚNIOR, Oscar Sabino. (org). *Goiânia documentada*. Goiânia: Oriente, 1980.
- _____. *Goiânia global*. Goiânia: Oriente, 1980.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- LINS, Carla Patrícia Acioli & SANTIAGO, Maria Eliete. *Representação Social educação e escolarização*. In: MOREIRA, Antônia Silva Praxedes (org). *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor associado, 2001, p. 41-440.
- LOUREIRO, Marcos C. da Silva & CAMPOS, Pedro H. Faria (org.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: UCG, 2003.
- MACHADO, Maria Cristina Teixeira. *Pedro Ludovico: um tempo, um carisma, uma história*. (Coleção de documentos goianos nº 18) CEGRAF-UFG e ABEU, Goiânia: 1990.
- MACHADO, Maria Margarida. *Políticas Públicas para jovens e adultos: projeto AJA (1993/1996) – uma experiência da secretaria municipal da educação de Goiânia*. Goiânia,

1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- _____. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MACHADO, Maria Margarida & RODRIGUES, Maria Emília Castro. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: campanhas, movimentos, projetos, programas... Qual o lugar da EJA nas políticas públicas?* Palestra proferida na 54ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia: 12/07/02.
- MADEIRA, Margot Campos. *Representações Sociais e Educação: importância teórico metodológica de uma relação*. In MOREIRA, Antônia Silva Praxedes (org). *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor associado, 2001, p. 123-146.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. *Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, educação e o hip hop*. Educação, adolescentes e culturas juvenis. In: Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, 63-75, nº 57, ago. 2002.
- MARTINS, José de Souza. *A valorização da escola e do trabalho no meio rural*. In: Em aberto, Brasília: MEC, ano 1, nº 9, set/1982.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. 1. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.
- _____. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. São Paulo: 6 ed. Paz e Terra, 1997.
- _____. *Para a crítica da economia política do capital: o rendimento e suas fontes*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1963.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. S.d, s.l., (Partido Comunista).
- _____. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina B. *Mundo do trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1999.
- MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas, São Paulo: Ed. UNICAMP, Goiânia/Go, Ed. UFG, 1997.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. Campinas, São Paulo: Boi tempo/Unicamp, 2002.
- MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938.
- MOSCOVICI, Sèrge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOURA, Patrícia Mayra. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. Dossiê “Letramento”. In: Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo: Unicamp, 49-71, Nº 81, dez. 2002.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NICOLA, Giulia P. & DANESE Atilio. *Abismos e ápices: percursos espirituais e místicos em Simone Weil*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ORTÊNCIO, V. Bariani. *Sertão sem fim*. Rio de Janeiro: São José, 1965.
- PAIVA, Vanilda. *Mobral: um desacerto autoritário, 1ª parte*, In: Revista Síntese, (23), vol. VII. set. /dez.1981.
- PALACÍN, Luiz & Moraes, Maria Augusta S. *História de Goiás*. Goiânia: 6 ed. Ed. da UCG, 1994.

- PALACÍN, Luiz. *Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1976.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do Popular na contra-dança da educação*. O MEB: análise da experiência do Estado de Goiás. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.
- _____. *A educação básica de jovens e adultos: a trajetória da marginalidade*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- PESQUERO, Ramón Saturnino. *Cora Coralina: o mito de Aninha*. Goiânia: Ed. UCG, 2003.
- PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.
- _____. *A igreja da denúncia e o silêncio do fiel*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 1999b.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense, 1974.
- RESENDE, Anita Cristina Azevedo. *O tempo do tempo: objetividade e subjetividade sob tempo quantificado*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.
- _____. *Fetichismo e subjetividade*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Memória família e poder: história de uma permanência política: os Caiado em Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia-Go*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.
- SALCIDES, Arlete Maria Feijó. *Evasão como forma de exclusão: silêncio como forma de resistência*. GT – 03 Movimentos Sociais e Educação. FEEVALLE. Caxambu: XXV ANPED: 2002.
- SANTOS, Geovania Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de EJA entre os adultos das camadas populares*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- SECRETARIA Municipal da Educação. Projeto de experiência pedagógica em educação básica de jovens e adultos. Porto Alegre: Parecer nº 945/91 CEE. 1991.
- SECRETARIA Municipal da Educação. Proposta de experiência pedagógica de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para adolescentes, jovens e adultos. Goiânia: Parecer nº 627/93 CEE. 1993.
- SCHPUN, Mônica Raisa. *Ratos mansos, cidades sem raízes*. In. *Leituras cruzadas: diálogo da história com a literatura*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, p. 117-142.
- SILVA, Ana Lúcia da. *A revolução de 1930 em Goiás*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- TELES, José Mendonça. *A vida de Pedro Ludovico*. Goiânia: Kelps, 1992.
- WEIL, Simone. *O enraizamento*. São Paulo: EDUSC, 2001.

DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS, RELATÓRIOS, PARECERES, PROJETOS-LEI E OUTROS

- DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, jul. de 1997.
- GOIÁS. 1993. Resolução nº 627/93 de 02 de julho de 1993. Autoriza o projeto enquanto experiência pedagógica. Goiânia.
- _____. 1996. Parecer do nº 220/96 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Autoriza a prorrogação do Projeto AJA até final de 1997, de 12 de março de 1996. Goiânia.
- _____. 1993. Documento de Origem do Projeto AJA. Goiânia.
- _____. 1994. Projeto de Lei nº 173 de 01 de dezembro de 1994. Cria e dá diretrizes ao Programa Especial de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia.
- _____. S.d. Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia.
- _____. 1992. Proposta Pedagógica do Ensino Noturno de 1ª Fase do 1º Grau. De dezembro de 1992. SME/Goiânia.
- _____. _____. 2000. Proposta Político-pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – período noturno. De 28 de dezembro de 2000.
- _____. 1996. Conferência internacional sobre Diretrizes para Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, SME/Goiânia, 1996.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. 1994. Relatório do Projeto AJA ao Conselho Estadual de Educação, de abril de 1994. Goiânia.
- _____. _____. Secretaria Municipal de Educação. 1995. Relatório do Projeto AJA ao Conselho Estadual de Educação, de agosto de 1995. Goiânia.
- _____. _____. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do Projeto AJA ao Conselho Estadual de Educação, de abril de 1994. Goiânia.
- _____. _____. Secretaria Municipal de Educação. Parecer do Conselho Estadual de Educação, sobre a prorrogação do Projeto AJA, de março de 1996. Goiânia.
- _____. _____. S.d. Secretaria Municipal de Educação. Diagnóstico da situação da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Município de Goiânia.
- _____. _____. Prorrogação de autorização de desenvolvimento do Projeto AJA, de 1999.
- _____. Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia – PDIG. Instituto de Planejamento Municipal – IPLAM. Goiânia, 1992.
- MINAS GERAIS. 2002. Relatório-sítense do IV Encontro Nacional de Jovens e Adultos (ENEJA), Belo Horizonte MG, Fórum Mineiro de EJA e RAAAB, 21 a 24 de agosto de 2002.

ANEXOS