

## EXPERIÊNCIA E SOFRIMENTO, UM DIÁLOGO COM ALFABETIZANDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca – UNIJUI – [elzaf@unijui.edu.br](mailto:elzaf@unijui.edu.br)

Eixo: Educação de Jovens e Adultos / n. 06

Agência Financiadora: Sem financiamento

O texto traz à discussão dois temas de grande amplitude vivencial e analítica – sofrimento e experiência – recortados, porém, a partir de discussão provocada pela pesquisa em uma turma de alfabetização na EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Procura explorar a transversalidade do sofrimento ao problematizar a trajetória de ensino e aprendizagem, entre educadores e educandos de EJA, no sentido de investigar: *como o espaço educativo na EJA tem possibilitado o trânsito de suas forças potencializadoras de vivências individuais e coletivas em direção a uma prática intercultural que expõe significados, promove debates, favorece integração, revela interpretações, passa por análises e reconstruções? Há, nesse percurso, um movimento de articulação de saberes e poderes e abertura de espaço para que indivíduos, em especial educandos, que passaram por formas dolorosas de exclusão e/ou privação, se autorizem a assumir a palavra e se revelem como sujeitos de linguagem?*

As questões postas decorrem de suposições construídas no diálogo com pensadores da condição humana, como Michel Foucault e alguns de seus comentadores como Revel (2005), Castelo Branco (2000) e Castro (2004), sobre a temática da experiência, o que nos permite antecipar:

- no momento em que, do interior dessas práticas educativas (que são sociais e culturais), esses educandos e educandas se autorizam a articular discursos, afirmando algumas verdades e infirmando outras, eles estarão também se enunciando;
- estarão se apresentando como sujeitos de um espaço-tempo e também se assumindo em sua historicidade;
- estarão se revelando sujeitos de experiência, envolvidos - por meio de pensamentos, atitudes, comportamentos, sentimentos, saber-fazer - com suas vivências.

O contato com autores que problematizam o sofrimento como Agnes Heller (1998), Sölle (1996), Sawaia (1999), Vergely (2000), Kreeft (1995) nos dá margem a também adiantar:

- em processos educativos o caráter formador do sofrimento se manifesta se este é transformado em tema de debate intercultural.

Para manter densas e historicamente atuais as reflexões que aporta, a pesquisa, que deu suporte ao texto, valeu-se de um recorte empírico que singulariza a presença da temática na cultura sem, contudo, reduzi-la a “constante antropológica” ou a “variação cronológica”, mas a instigar o “movimento do pensamento” a retomar, desde um “agora” e de um “aqui”, temas universais como *experiência e sofrimento*, como sugestiona a produção de Michel Foucault.

Estaremos, portanto, trabalhando a noção de experiência a partir de Foucault, pois em diferentes momentos de sua produção dedicou-se a tratá-la. Em relação ao sofrimento recorreremos aos pensadores anteriormente citados, mas dando realce à abordagem de Heller<sup>1</sup> que se dedicou, em sua teoria dos sentimentos, a abordá-lo detidamente. Não deixaremos, contudo, de evocar Foucault para a discussão da temática, pois fizemos a opção por manter maior proximidade teórica e metodológica as suas formas de trabalho e pensamento.

A escolha da temática está associada a dois movimentos:

- 1) a instabilidade das políticas públicas que fazem a educação – em especial a modalidade EJA – passar por constrangimentos de interrupção de programas, admitir-se como produto de mercado - ora em oferta, ora não – contribuir para a precarização do trabalho e desautorização de trabalhadores e instituições da área;
- 2) a tradição de pesquisa assumida pela pesquisadora e programa ao qual está associada que vem, historicamente, tratando temas da vida e da condição humana, desde a perspectiva do sujeito, em especial daquele que passa por alguma forma de opressão.

### O espaço empírico

A pesquisa elegeu como espaço empírico, para contraponto à reflexão temática que vem desenvolvendo, uma escola Estadual de Ensino Fundamental situada em município de médio porte no estado do Rio Grande do Sul. Foram três as razões que fundamentaram a escolha: existir na escola um trabalho com EJA nas diversas totalidades do Ensino Básico e ainda uma turma de alfabetização mantida pelo “Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - BB Educar”; ser de “fácil” acesso e, especialmente, ter um corpo docente motivado e direção interessada em participar de pesquisas e realizar formação continuada na área da EJA, mesmo que as políticas

---

<sup>1</sup> Mediante variante da interface temática (KRISCHKE, 2003, p. 41-42)

estaduais para a educação, no momento, não estejam investindo nesta modalidade de ensino.

Como o interesse da pesquisa é trabalhar com grupos em processo de alfabetização, voltou-se aos educandos e educadores do Programa BB Educar. Este programa foi criado em 1992, a partir de uma experiência bem sucedida de educação de funcionários do Banco do Brasil com funcionários de carreira da mesma empresa que atuavam em serviços gerais. A iniciativa que deu origem ao programa ocorreu mediante trabalho voluntário, característica que perpassa o programa ainda hoje, e teve início em um momento em que a EJA ganhava espaços no país, enquanto práticas e como luta/movimento para ocupação de espaços institucionais com práticas alfabetizadoras e de escolarização.

O programa apresenta como propósito, acentuar o exercício da cidadania (expressão ambígua) dos educandos; ampliar a função social da empresa (em conformidade com as orientações neoliberais, na contemporaneidade) e fortalecer suas relações com as comunidades locais (em busca de legitimação institucional junto às diversas camadas da sociedade).

A orientação teórico-pedagógica, assumida pelo Programa BB-Educar, tem por base os pensamentos e produções de Paulo Freire (educação crítico-libertadora) e de Emília Ferreiro (psicogênese da língua escrita). Esta orientação está associada à história da alfabetização de jovens e adultos no país, especialmente a partir dos anos 1960, e à influência das instituições (parceiras) que vêm contribuindo com o programa, ambas afinadas com tais opções teóricas e pedagógicas. No caso, interferem especialmente os convênios com a Secretaria Municipal de Educação e com uma Universidade que atua no município.

As relações da pesquisa com o campo empírico estão em andamento. O texto baseou-se nas entrevistas coletivas realizadas (nov. 2007) com um grupo de quatro alfabetizandos (duas mulheres e dois homens, com idade entre 45 e 65 anos, nascidos no meio rural, tendo como primeiro trabalho as lides da lavoura e migrando para a cidade, na juventude) na presença de dois professores que, por vezes, “entraram na conversa”. Para a construção do texto nos baseamos nas falas dos educandos, procurando reproduzir alguns diálogos fomentados por questões orientadoras.

Falando de experiência e sofrimento

Como antecipamos, encontramos a noção de experiência em momentos diversos da obra de Michel Foucault e nos demos conta, como Revel (2005, p.47), que “ela passa por importantes modificações” no decorrer da produção do pensador. Vimos também, com o auxílio de Castro (2004, p. 128), as formas como esta noção se apresenta, mediante “numerosas expressões”, conforme as preocupações temáticas e orientações epistemológicas privilegiadas na situação.

Em um primeiro momento a experiência é concebida como algo “que funda o sujeito”, olhar reflexivo sobre um objeto “do vivido” para captar as significações que assume. Este mesmo sujeito da experiência, por meio de suas funções transcendentais, é fundador da mesma e das suas significações, perspectiva que aproxima o pensador da fenomenologia<sup>2</sup>. Em pronunciamentos diversos, Foucault consente a respeito dessa aproximação (1999, p), como apresenta Castro (2004, p.128): “[...] temos sido formados em uma escola da fenomenologia, na análise das significações imanentes à vivência, na análise das significações implícitas da percepção e da história”.

A leitura de obras de Nietzsche, Bataille e Blanchot fez, contudo, o pensador ver a experiência de forma diferenciada: a experiência como forma de “alcançar certo ponto de vista que esteja o mais próximo possível do não vivível, o que requer o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade”, um exercício de de-subjetivação (CASTRO, 2004, p. 128). Está presente, neste momento de sua obra, a idéia de uma experiência limite que arranca o sujeito de si mesmo, permitindo que frente a ela possa “não ser o mesmo”, o que testemunhou Foucault ocorrer consigo ao escrever seus livros (1998 p. 13; 2000, p. 345; 2004, p. 228-229). Estaria, então, a experiência sendo vista como o ilimitado, o que afronta como a loucura, a morte e a sexualidade no ilimitado da paixão.

Nos seus estudos sobre a ética, especialmente a partir do segundo volume da História da Sexualidade (FOUCAULT, 1998, p. 11-12), o conceito de experiência passa por novo deslocamento. Dizem seus comentaristas que assume, então, uma elaboração

---

<sup>2</sup> Este conceito de experiência está presente em dois escritos do autor: a introdução à obra de Binswanger sobre o sonho - “Le Rêve et l’existence – e o prefácio à “História da Loucura”. São texto da década de 1950: Foucault (1999, p. 65-121; 140-148).

propriamente foucaultiana: como forma histórica de subjetivação. Para Foucault “uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá prontamente” (CASTRO, 2004, p. 129).

Desde esta perspectiva faz a crítica de suas concepções anteriores: o que denominou experiência da loucura, segundo as mudanças de seu pensamento, não é adequado; retrabalha também a idéia de experiência-limite, conservando, contudo, a idéia de intensidade a ela associada. E associa à noção de experiência o que ele trata como “atitude de modernidade”: a “atitude de modernidade”, como *ethos*, uma forma de experiência histórica livre, “experimentação” (FOUCAULT, 2000, p.348) (CASTELO BRANCO, 2000, p. 322). Modernidade tida não como distinção de um período, mas no sentido grego do termo, ou seja, “[...] uma escolha voluntária que é feita por alguns: enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2000, p.341-342).

Como forma de análise da experiência, segundo esta perspectiva, sugere o acompanhamento “das resistências” na trama das relações de poder. As resistências ocorrem no próprio movimento das relações de poder; acompanhando as resistências é que se conhece o movimento de transformação social e política (CASTELO BRANCO, 2000, p. 313).

Quanto ao sofrimento, vamos nos ocupar em conceituá-lo, atendo-nos às formas como interfere nas relações do indivíduo consigo, com os outros e aos tipos de marcas que são produzidas nestas relações.

Como Agnes Heller (1989, p. 15), estamos considerando o *sofrimento*, um *sentimento*, o que significa acreditar que sentir/sofrer é estar *implicado em algo*, portanto, pressupõe *relação*. Este algo pode corresponder a um objeto - o próprio corpo (na sua materialidade biológica, emocional e racional), outros corpos com os quais o indivíduo intera, uma tarefa, um objetivo -, ou à própria implicação - o sentir/sofrer em si.

Implicar-se é então, para o indivíduo, dirigir-se a esses elementos selecionando aqueles que são significativos para a preservação e extensão do seu “eu” singular, no social do seu tempo. Ao fazê-lo projeta-se nesse social. O implicar-se pressupõe uma intencionalidade regulativa do indivíduo e do social, que pode desdobrar-se em ações ou não, o que dá margem à afirmação: não necessariamente os sentimentos estarão

manifestando-se em ações - objetivação; podem alojar-se no interior do indivíduo, dirigindo-se especialmente à configuração do seu mundo próprio - subjetivação (HELLER, 1989, p. 33).

O sofrimento vai apresentar-se sob formas diversas, quase sempre associado a outros sentimentos, sejam eles correlatos ou antinômicos. Poderá também, sob condições histórico-sociais específicas, transformar-se, como sugere Bodei (2000, p. 39-53) e Sawaia (1999, p. 105) em felicidade pública; ou em paciência estóica ressignificada, como trata Vegely (2000, p.170-180); cuidado de si na perspectiva de Foucault (1994, p. 33-43). Pode também, ser compartilhado pela compaixão e pela solidariedade, como aponta Sölle (1999, p. 183) e, em parte, Kreeft (1995, p. 180-182), ou ainda pela amizade, estudada por Ortega (2000, p. 58) com base em Arendt, Foucault e Derrida – amizade “como forma de re-traçar e re-inventar o político”. Sem esquecer o suplício, que se constituiu como a encarnação extrema do sofrimento, como demonstrou Foucault (1995, p.34) e o sofrimento passível de ser transformado em dor, a partir da experiência, possibilidade do indivíduo problematizar a “própria” humanidade (em si), como vê Heller (1989, p. 313).

Embora percebamos que as manifestações empíricas do sofrimento ressaltem, mais freqüentemente e em maior proporção, características próprias ao que Heller considera *emoção* (sentimento cognoscitivo e situacional), não são raras as manifestações que estarão a aproximá-lo dos *afetos* (reações energéticas do organismo a estímulos) ou ainda das *disposições emocionais* (sentimentos continuados) ou mesmo das *predisposições emocionais* (além de continuadas, estruturantes). O próprio fato de o sofrimento empírico acontecer quase sempre associado a outros sentimentos vai dificultar que formas puras dessas categorias sejam identificadas; o mais freqüente são as superposições de formas. Daí sua idiosincrasia, individual e social.

Consideramos possível o sofrimento contribuir para a dessocialização do indivíduo, marcar subjetividades até um ponto máximo de desestruturação dessas, “erosão do eu”, formas de assujeitamento que imobilizam o indivíduo na sua contingência. Consideramos, igualmente, possível o sofrimento atuar no sentido da socialização, da integração dos indivíduos no social, quer pela introjeção e adaptação às regras e normas sociais vigentes, quer impulsionando a construção de uma maturidade/emancipação capaz de levar esses indivíduos a uma atitude seletiva quanto às regras, normas e orientações sociais e, até mesmo, a uma atitude de resistência a elas,

atitude de modernidade, como a *vê* Foucault, forma de experiência histórica, de experimentação.

O sofrimento, portanto, enquanto constituidor/desconstituidor de subjetividades e ordenador/desordenador de relações, revela valores e sentidos (inclusive o não sentido). Em razão disso é que Sawaia (1999, p. 97) aponta para sua capacidade de desvelar relações de poder/saber. E Heller (1989, p. 79-140), ao tratar da diversidade heterogênea dos sentimentos humanos, aponta características do sentir/sofrer que produzem marcas nas relações do indivíduo consigo e com os outros. São elas: o caráter social e histórico do sofrimento, sua universalidade, seu potencial cognitivo, a liberdade que se coloca a partir da implicação do indivíduo com este sentimento (experiência) e a sua força catalizadora sobre a reprodução biológico-social.

Frente ao aqui posto, *sofrimento* corresponde, então, a uma implicação desarmônica do sujeito com um referente, jamais reconhecida na sua totalidade pelo outro social ou individual. Põe em evidência alguma falta (desejos, necessidades, expectativas, significados). Embora constitutiva do sujeito (de indivíduos e coletivos sociais), por emanar e demandar energia, essa falta não terá, na vida, a correspondência (objetiva e/ou subjetiva) esperada por esse sujeito para sua manutenção e expansão. É, pois, que podemos reconhecer o sofrimento como universalmente constituidor, mas também historicamente performativo; como ético e também político.

### Sufrimento e experiência em discussão

Tematizar sentimentos em espaços educativos, na atualidade, tem significado, como vem constatando nossa pesquisa, uma forma de acolhimento ao outro. Na situação de discussão com educandos de EJA, forjada pela pesquisa a partir da questão do sofrimento, não foi diferente. Tanto que o roteiro, previamente construído para mediar o debate, ficou secundarizado frente à ansiedade de cada educando para narrar, recordar fatos e momentos e experimentar a transmutação desse sentimento em seu oposto – a felicidade - fundindo-os e vivendo a sensação intensa de tornar-se “maior” ao conquistar espaço para expor um vivido ressignificado<sup>3</sup>. Vejamos:

- O sofrimento começou pra mim desde muito novo, 10 anos até 17, trabalhando no mato, sozinho, no meio da caçeira, cortando madeira no mato sozinho, eucalípto,

<sup>3</sup> Um contato inicial, com a turma de alfabetizandos de EJA, com exposição da temática e interesses da pesquisa, já havia sido realizado antes das discussões aqui reproduzidas.

- guajuvira, no inverno, com pouca roupa. Naquela época a compensação era pouca, era não ficar debarde. Depois que eu vim para a cidade e fui trabalhar na prefeitura, continuou o sofrimento, fazer boeiros de estrada – de 60, 40, de 30 cm para cima, na chuva, no frio, como estivesse o tempo, tinha que trabalhar. As ruas da cidade, o esgoto.
- Hoje estou estragada da coluna por carregar bolsa de 65 nas costas. Eu punha nas cadeiras e segurava nas orelhas (da bolsa) por detrás, aqui, e levava prá trilhadeira, o trigo. Nós plantava soja também. Era do mesmo jeito.
  - Trabalhar na lavoura é bom mas é sofrido também. Então, tem os trechos bons e tem os trechos de muito sofrimento.
  - Hoje está bom, trabalhar na lavoura. Não tem trabalho no pesado, é só máquina. É máquina, máquina. É tecnologia, isso transforma tudo. Hoje está bom trabalhar na lavoura.
  - Mas do jeito que a gente era não tem mais. Não trabalham mais daquele jeito. Estão tudo aqui na cidade, por aí. Eu falo que se tivesse alguns hectares, se pudesse estava lá tudo era coisa boa, não precisava de quantidade, se tivesse um plantio para viver com a família.
  - Trabalhava ai o ano inteiro e nas minhas férias eu ia pra casa, ia pra roça. Nunca tive férias. Eu ia trabalhar na roça.
  - Eu trabalhei na roça e depois casei, em casa não tira férias, de que jeito? Só se trabalha (fora); quem tira férias é porque trabalha (fora), mas em casa não tem. Não pára de ter serviço.
  - Trabalha mais em casa do que no próprio trabalho, tem sempre serviço. A dona de casa trabalha. Sossego?
  - Porque eu fiquei sozinha em casa. Ele trabalhava e chegava e queria ganhar tudo pronto. Eu sozinha pra atender o que chega e pra tudo. Agora ele me ajuda e está reclamando que é muito serviço. Viu, viu como é que é em casa? Tem que ter espera...

Este foi o primeiro fragmento de fala fomentado pela pesquisa; trouxe trabalho e sofrimento associados, em tom de queixa, queixa-denúncia, dando conta de um sentimento socialmente produzido que disciplinou corpos e mentes. Sofrimento, cujo significado mesmo “agora” pouco se explicita, mas que marcou uma geração (como veremos em outros depoimentos) e que, ao distanciar-se no tempo, apresenta-se nostálgico, face às “coisas boas” ou mesmo a alguma forma de felicidade que o teria dialetizado um dia.

Já neste primeiro fragmento constatamos o que antecipa Heller (1989, p. 79-140) em seus escritos: o sofrimento, pelo fato de estar associado à falta constituidora do indivíduo, é tido como universal, porém, cada um sofre ao seu modo e conforme as circunstâncias sob as quais vive; tem passado e futuro, mas ao distanciar-se no tempo, já não se apresenta com a mesma carga afetiva do presente; vai exigir conhecimento da situação para ser compreendido, pois seu conteúdo está associado aos elementos que o suscitou e aos significados atribuídos aos mesmos. Daí a possibilidade de suscitar outros sentimentos – a felicidade, a solidariedade e até mesmo a esperança – e possibilitar a emergência de traços de maioridade naquele que o experimenta. As falas a seguir provocam maior incursão sobre a associação entre sofrimento, esperança e capacidade de enfrentar situações, este último um elemento essencial para a construção da

autonomia, porque pressupõe um disciplinamento do indivíduo, por si (técnicas de si, diria Foucault).

- O sofrimento, essa coisa doída, a gente tem que acreditar, ter esperança.
- Mas não dá para ficar parado. Por exemplo, o tempo em que ela esteve na escola não chegou a aprender o que queria. Se ela estivesse esperando e não fosse buscar, ela não teria conseguido o que já conseguiu. Só esperança não basta. E quer mais...
- Quando a gente perde alguém da família, faz perder a esperança. O sofrimento da perda na família é o mais duro. Faz três anos que eu perdi o meu pai e eu sofri muito, até hoje. O sofrimento da perda do pai ele foi mais duro do que o trabalho.
- Mas quem tem família pra criar tem que ter esperança.

Na perspectiva posta, fica evidenciado que o sofrimento ensina; mas nem sempre pela união entre sentimento e razão no plano teórico e no da ação moral (pautada por uma hierarquia de valores, como diria Heller) ou no da ética (relação consigo, na perspectiva de Foucault), união que o tornaria mais eficiente do que o discurso para gerar aprendizagem. Por vezes o apelo às religiões se faz necessário para trazer esperança àquele que não encontra sentido no sofrimento - como ocorre com o sofrimento decorrente da perda de um ente querido. Por esta via, poderá fazer-se presente um Deus, entre as vítimas, ou a solidariedade de representantes Desse, não deixando a sós o sofredor na elaboração da própria dor. O sofrimento pode, ainda, modelar corpos/comportamentos pelo trabalho, mediante certa crueldade, abrandada porque naturalizada, como a seguir podemos ver:

- A gente sofre. É normal eu acho que o sofrimento é normal.
- Só um pouquinho.
- Porque tem que vir o sofrimento para ensinar depois. Se a gente não tem sofrimento não pratica pra aprender.
- O sofrimento ensina a trabalhar, prepara a pessoa para o serviço, corrige o que a gente faz errado numa obra, vai consertando. O sofrimento castiga sim, faz a pessoa mudar um pouco, mas o que está mais relacionado é o sofrimento ensinar. Hoje não tem serviço que eu não saiba fazer: carpinteiro, pedreiro, na lavoura, de tudo um pouco.

Há situações em que o indivíduo, frente ao sofrimento, não tem escolha, pois este se põe e sua presença é mais forte do que as possibilidades individuais e sociais de afastá-lo ou resignificá-lo; outras em que o sofrimento é presença marcante mas, ao predispor os indivíduos à aprendizagem, abrem-se possibilidades de superação, tanto daqueles que sofrem, como das condições sociais que geram sofrimento. Como lembra Sölle (1996, p. 183), “Possuímos o poder de mudar e de aprender no sofrimento, em vez de nos tornarmos piores”.

Existe também a fuga ao sofrimento: os indivíduos vão afastar-se dele e do seu objeto, negando-o ou banalizando-o e canalizando as energias humanas apenas àquilo

que é fonte de alegria e felicidade pessoal. Ou ainda um misto de fé e trabalho sobre si, que pode se constituir em semente de autonomia, como também o voluntarismo, desfocado das circunstâncias que acercam o indivíduo e, portanto, menos apto para contribuir para o seu auto-governo.

Mas, como vencer o sofrimento? Esta foi uma pergunta que provocou risos mas, tão logo, respostas:

- Com afeto, né? E tem que ter fé em Deus.
- Tem que fugir dele (do sofrimento).
- Tem que pensar que o amanhã vai ser melhor do que hoje. Eu sou assim, se eu tenho uma dor, se eu tenho uma coisa, eu imagino assim, eu amanhã vou estar melhor do que hoje.
- Isso aí é ilusão, sabe?
- Não é.
- É otimismo.
- Eu tento, eu vou falar, no dia seguinte eu vou estar melhor. Pensar que está caminhando, com saúde. Penso que amanhã vou estar melhor do que hoje.
- Tem que procurar não baixar a cabeça. Tem que ter ânimo e força de vontade para enfrentar. Se vem o sofrimento e a gente desanima, se foi. Não podemos desanimar. Vem o sofrimento às vezes é prá ensinar a gente, e a gente não está entendendo o sofrimento que vem.
- E aí começa a desanimar, né?
- Não pode.
- Tem que estar cuidando.
- E por que o sofrimento vem?
- Hah, aí que eu não sei.
- Depende da pessoa.
- Tem muito sofrimento que a gente é que faz. A maioria, a maioria, faz o sofrimento.

O diálogo aponta, ainda, para a possibilidade do desânimo frente ao sofrimento e para o empobrecimento do mundo emocional do indivíduo decorrente de tal movimento, restringindo seus sentimentos à implicação com o próprio sentir/sofrer: “reação” continuada que converge para a conformação de subjetividades submetidas. Isto ocorre principalmente quando não há um discurso ou uma prática social para ancorá-lo. Não podendo ser compreendido, o sofrimento paraliza o indivíduo, pois estará reincidindo continuamente.

Podemos, então, inferir que o “caráter” do sofrimento está em dependência dos elementos que o provocam, daqueles que a ele se associam e dos que desencadeia.

Finalmente, a discussão adentrou o espaço “escolar”: o de antes, e o de hoje na prática de educação de jovens e adultos em referência. E as falas foram fluentes, por vezes superpostas, animadas: as difíceis condições de frequência à escola e o abandono precoce dos estudos se repetiram nos depoimentos, ainda que acompanhados de razões e circunstâncias variadas:

- Eu fui até a terceira, mas aí já estava grande, estava namorando, aí fiquei com vergonha.
- Eu fui até a quarta série, mas a minha mãe, ela não deixava a gente ir à aula. Aí fui para a cidade prá trabalhar, e pensava no ano que vem, né? Mas ficou aquele trauma, da minha mãe, e não gosto de matemática, então não voltei para a escola. E, era bem pertinho de casa. Foi aquele medo da matemática.
- Fiquei 14 anos na lavoura e fiz a 4ª. série só. Na escola não podia contar nos dedos, não podia errar também, eu era burro na matemática, uma coisa séria.
- Eu era mais velha, cada um tinha um irmão para cuidar, e tinha que trabalhar. Cada um ia na semana um, dois dias à aula, depois ficava para cuidar os outros, prá trabalhar. A mãe não deixava, isto era sofrimento.
- Não tinha adolescência, juventude... Já muito cedo começava em casa e na lavoura a trabalhar. Debaixo de mau tempo e tudo, na lavoura tinha que trabalhar. Os pais exigiam.

Os relatos seguiram incitados pela pergunta: o sofrimento maior para vocês era por não poder ir à escola ou por algum problema que acontecia com vocês na escola?

- Eu não ia porque se tornava difícil, longe e por causa do trabalho da lavoura.
- Por causa do trabalho muito cedo, o irmão dele exigia, os pais não ligavam pra eles, viviam meio jogados, se virando como desse.
- Eu ia à escola, mas depois tinha que trabalhar. Chegava, trocava de roupa, porque a roupa de ir ao colégio tinha que durar uma semana, só tinha um tapa-pó, almoçava e ia pro serviço.
- Era um tapa-pó só, tapa-pó branco, nós também.
- Bem cedo, quando clareava o dia o pai chamava pra ir pra fora para estudar, porque era melhor de estudar de manhã cedo, não tinha luz, naquele tempo era querosene, a gente ia pra fora.

Não é apenas esta pesquisa, com educandos de EJA, que constata que o abandono da escola por filhos de pequenos agricultores esteve associado às dificuldades de acesso e à inevitabilidade do trabalho precoce e exigente. E, como afirma Wadi (2005, p. 224), “esse abandono não acontecia em função dessas crianças haverem fracassado na escola primária, mas pelo fato de não terem tido acesso a continuidade de seus estudos, já que a escola do campo não oferecia tal possibilidade”. Entre nossos interlocutores, tal situação foi agravada pelas necessidades de sobrevivência que impediam as famílias do campo de poupar a criança do trabalho diário.

Por sua vez, esta mesma escola não se constituía em lugar muito acolhedor para essa criança trabalhadora, que já em casa encontrava barreiras para se manifestar, em razão do autoritarismo culturalmente predominante nas famílias.

- Naquele tempo o professor falava a gente baixava a cabeça; se dava rizada, se falava com um colega dentro da aula, o professor mandava ficar sentado, ficar na hora do recreio e, se fosse preciso pegava na orelha e dava uma torcida... Hoje os professores não podem fazer nada. Hoje, eles é que sofrem...
- Um tio meu ficou com marca de milho e tampinha de garrafa nos joelhos por causa de um castigo. Mas não se importou muito. Os professores eram respeitados. Hoje, não, as crianças não respeitam os professores.

- Tinha que ficar com o livro ali e não podia olhar para o lado. Mas aprendia, né? Era mais sofrido. Hoje eu não sei como é que aprende. É tudo diferente.
- Eu tinha muito medo do professor, ele não admitia, eu era canhoto – castigava e fazia escrever com a mão direita. Até hoje eu tenho dificuldade de me orientar pela direita ou pela esquerda. Eu fui fazer um teste de direção me mandaram ir para a esquerda e eu fui para a direita. Até agora, se eu vou a uma cidade que não conheço e o cara do lado (está) dando a direção eu me atrapalho: vira à esquerda ou à direita, eu faço o contrário...
- Eu tinha medo do professor. Eu era canhota, quando ele olhava para o quadro eu pegava com a mão canhota para escrever. Ele virava para os alunos e eu pegava com a mão direita para escrever. Foi horrível.

Família, escola, trabalho em uníssono atuaram sobre corpos infantís para moldá-los aos padrões de submissão da época. Para isso, além do sofrimento, introduziam o medo nas relações. As subjetividades, que nesse clima social e cultural se delinearam, não chegavam a opor-se, individual ou coletivamente, à negação imposta socialmente às possibilidades de acesso à produção material e cultural de sua época. A educação do campo<sup>4</sup>, como movimento de resistência de uma cultura submetida, só virá a constituir-se na virada de século, quando nossos entrevistados já habitavam a cidade.

No entanto, como já observamos, a carga afetiva dos sentimentos fica relativizada com o passar dos anos. Principalmente quando a ela estão vinculados valores como a autoridade, o respeito e, mesmo o trabalho enquanto valor moral de uma cultura, que os novos tempos desorganizam, contrapõem e dão entrada a outros.

Diante disso, cabe perguntar sobre o espaço que vidas, marcadas por trajetórias como as expostas, encontrariam para tecer maioria? E nossas perguntas sobre o espaço educativo da EJA, aos nossos interlocutores, se põe desde esta perspectiva.

- [A forma de aprender] hoje dá menos sofrimento.
- Agora os alunos, como a gente, tem mais confiança. Não tem mais medo. Na época da gente tinha medo. Deus o livre.
- Mas o medo até que é bom. Por um lado é bom, por um lado é ruim, porque hoje quem sofre são os professores. Naquela época...
- Mudou bastante a forma de relação. Na família. Era outro o respeito com os pais da gente. Deus o livre, acabava ficando quieto, não podia falar nada, concordava com tudo.

O castigo cedeu lugar ao acolhimento e à compreensão; o medo à confiança e ao companheirismo; a pressão sobre a memória no ensino/aprendizagem foi substituída pelo diálogo que reconhece, provoca e ressignifica conhecimentos, relações, e o próprio sujeito; o silêncio exigido foi substituído pela palavra espontânea, lúdica, sem pressão para a reprodução da racionalidade que grande parte dos espaços educativos incita, inclusive acadêmicos, recobertos por pretensões democráticas, mas autoritários quanto a

---

<sup>4</sup> Ver a respeito, Arroyo; Caldart; Molina (2004).

forma de racionalidade que impõe. Portanto, estudar na EJA é bom. Mesmo que, para os educandos, não resulte em mudança de condições de vida e não preencha as faltas reconhecidas mediante o debate.

Insistimos para que os nossos interlocutores falassem mais sobre o espaço da EJA. E o jeito de trabalhar a aprendizagem com vocês? Na escola que vocês frequentaram quando crianças, vocês dizem que havia um modelo de conhecimento que tinham que adquirir e o professor é que passava. Quero saber o que mudou com a EJA. Como funciona o trabalho educativo? Como funciona que diminui o sofrimento na aprendizagem?

- No caso você já sabe o básico. Prá uma pessoa que não sabe nada...
- É bom, porque a aula é conversando e trocando idéia, não deixa a gente ficar pensando em coisa ruim, depois a gente só vai indo.
- E fico pensando no que passou aqui. Chega em casa tem o que comenta com o marido os filhos, olhar o caderno, mostrar o caderno.
- E esta possibilidade de conversar
- Antes era só ouvir. E tinha uma só professora para a 1ª., 2ª., 3ª. até a 4ª. série... era uma sala só.
- E para falar com a professora tinha que ficar esperando.
- e as jantas que a gente faz.

Como espaço educativo, a prática de alfabetização em estudo tem possibilitado vivências individuais e coletivas pautadas pelo respeito aos educandos e aos educadores. Confere autoridade aos que a ela acorrem. Pode ser vista como uma prática intercultural que expõe significados, promove debates, favorece integração, revela interpretações, que passam por análises e reconstruções. Realiza os propósitos da EJA, ainda que, em dimensões reduzidas, mas mostra que o possível não é dado, se constrói. Há, nesse percurso, um movimento de articulação de saberes e poderes e abertura de espaço para que indivíduos, em especial os educandos, que passaram por formas dolorosas de privação e exclusão, se autorizem a assumir a palavra e se revelem como sujeitos de linguagem, como podemos ver nos depoimentos desencadeados pela pergunta: e esta história de ter a palavra, isso modifica a gente?

- Acho muito bom, muito legal. Antes, mesmo já sendo maior não tinha o direito de falar, perguntar ou dar opinião de maneira nenhuma. Só ouvir. Mas nem na casa da gente. - Nem em casa tu tinha direito de conversar. Não tem o que temos em casa hoje, diálogo. Hoje a gente conversa de tudo, na época da gente, não. Quietinho. Nem olhar um pro outro.
- Essa história da gente poder dar opinião, conversar. Isso é liberdade, né? Vai desenvolvendo, vai discutindo melhor.
- Para a gente se sentir gente o que é preciso?
- Falta bastante. A desigualdade é muito grande. Cada vez está pior...
- Os que sofrem mais?

- Os pequenos sofrem mais os grandes sofrem menos. São as condições de vida... As coisas que acontecem começam a dar uma revolta na gente. Eu não durmo, fico nervosa quando vejo essas coisas aí na televisão.

Experiência? Sim, é vivência refletida. No limite? Não, é vivência modesta, moderada, sem maiores amarras mas nos limites da cultura, alguns consensados, outros simplesmente introjetados. Forma de estar no mundo respeitosa com o outro, com o sofrimento do outro. Resistência? Sim, é possibilidade da condição humana expressar-se, com ou sem sofrimento, pois no compartilhar o espaço cultural que a prática educativa da EJA criou, há quem esteja presente não deixando o outro solitário na elaboração da própria dor.

É espaço que reforça uma fé que se torna abrandada, mediante um trabalho sobre si; que fala de um Deus, sem preconceitos, mas não faz Dele motivo de renúncia dos próprios corpos. Espaço propício a reinvenções, desde que não arrojadas em demasia, pois o que resta de vida a esses viventes é para ser vivida alegremente. Liberdade? Não tanto, mas capacidade de por em questão determinismos históricos e psicológicos que criam mais submissão do que a já experimentada, especialmente os do mercado de bens.

#### Considerações finais

Isto é viver educação. De adultos, há que acrescentar: adultos que passaram por vivências duras, que relativizaram desejos, necessidades, expectativas e significados do próprio viver. Que não criaram Movimentos, Instituições, Resistências Públicas, mas estão em condições de apresentar-se como sujeitos de um tempo, assumindo-se em sua historicidade e olhando para a futuro inconformados (queixa-denúncia) com o que se apresenta no social, como revela o depoimento de uma educanda, contido neste último fragmento de fala: “a desigualdade é muito grande”. E diríamos: provoca sofrimento.

#### Referências:

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castangna. (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BODEI, Remo; PIZZOLATO, Luigi Franco. *A política da felicidade*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Considerações sobre ética e política. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Bernal; Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

HELLER, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. 2.ed. Barcelona: Fontamara, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Ditos & Escritos, II)

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos, V)

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (Ditos & Escritos, I)

KREEFT, Peter. *Buscar sentido no sofrimento*. São Paulo: Loyola, 1995.

KRISCHKE, Paulo J. *Aprendendo a democracia na América Latina: atores sociais e mudança cultural*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política de amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROSSET, Clément. *Alegria: a força maior*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SÖLLE, Dorothee. *Sofrimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VERGELY, Bertrand. *O sofrimento*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

WADI, Naíma Marmitt. *Educação de Jovens e Adultos: práticas, histórias e narrativas biográficas*. 2005. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.