

**FACULDADE UNYLEYA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

ALEXANDRE FERNANDES MAGALHÃES

**O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS DO ENSINO MODALIDADE EJA,
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Porto Alegre

2017

ALEXANDRE FERNANDES MAGALHÃES

**O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS DO ENSINO MODALIDADE EJA,
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na Faculdade de Unyleya
como requisito básico para a conclusão
do Curso de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Orientador: Katia Alessandra Spinola
Costa da Silva

**Porto Alegre
2017**

ALEXANDRE FERNANDES MAGALHÃES

**O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS DO ENSINO MODALIDADE EJA,
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na Faculdade de Unyleya
como requisito básico para a conclusão
do Curso de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos (EJA).

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Katia Alessandra Spinola Costa da Silva

*Dedico este trabalho à minha mãe, Ilda,
esteio da minha vida, fonte infinita de amparo e amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Ricardo e Ilda, pelo apoio sempre presente. Aos colegas e à Administração do Tribunal Regional Eleitoral/RS que me proporcionaram licença capacitação para realizar o TCC. A minha chefe direta Tânia Marra, aos meus amigos Dilnei e Paim, sempre me amparando nas dificuldades, e ao meu psicólogo Edilson Pastore, sem o qual este trabalho não chegaria a tempo.

RESUMO

O preconceito é uma realidade que perpassa toda sociedade, transformando-se em discriminação – quando se põe em movimento – tanto de formas de violência simbólica como de violência de fato. Pode se esconder em formas de discursos que não parecem agressivos até discursos de ódio declarado, mas sempre machucando, agredindo, excluindo. Ele é uma realidade muito presente no contexto escolar como um todo, dentro e fora das salas de aula. Está a serviço da dominação de classe por parte da burguesia, a classe dominante do capitalismo, que o cria e o incentiva a fim de garantir e legitimar os mecanismos de exclusão social que movem o modo de produção que ela dirige. O preconceito e a discriminação criam, dentro da categoria dos explorados, setores que vivem uma dupla forma de agressão, os “oprimidos”, que além de terem os mecanismos clássicos de extração das riquezas que são fruto de seu trabalho por parte de seus patrões, são estigmatizados. O preconceito é um fenômeno que não tem base na racionalidade e não passa pela crítica, diluindo-se em parte do senso comum de amplas massas que aderem à ideologia burguesa. São muitos os setores vítimas de preconceito e discriminação, mas aqui analisamos três em particular: negros, mulheres e homossexuais, somente à guisa de exemplificação, e um trabalho que analisasse todos os setores seria um estudo além do alcance pretendido neste. A Educação de Jovens e Adultos, além de, por evidente, estar incluída no contexto escolar, é constituída basicamente por setores oprimidos. Ela nasce com a característica de educação popular e como processo de alfabetização de adultos. O analfabeto, ou analfabeto funcional, bem como aquele que está em processo de ensino/aprendizagem, todos estes na condição de adultos, enfrentam ou enfrentarão uma enorme carga de hostilidades sociais num discurso de falseamento de suas capacidades, que nunca foram “menores” que das do demais; atribuem a eles as causas do que são vítimas, o referido processo de exclusão social, marca central dos chamados “países em desenvolvimento”, que preferimos a denominação “de capitalismo periférico”, visto que a dominação imperialista não está interessada em seu desenvolvimento. Toda essa realidade, em que os pobres, marginalizados e oprimidos buscam, a ferro e fogo, num movimento heroico de libertar-se a si mesmo de amarras que a falta de conhecimento formal

traz, mesmo que respeitando seus conteúdos riquíssimos prévios de conhecimento que trazem para a sala de aula, é o objeto deste trabalho de conclusão de curso.

Palavras-chave: Preconceito. Discriminação. Educação. Exclusão. Opressão.

ABSTRACT

Prejudice is a reality spanning the entirety of society. Once it is set in motion it turns into discrimination, both as a form of symbolic violence and as actual violence. It can hide both in seemingly non-violent speech and in open hate speech, but always hurting, assaulting, excluding. It is a frequent reality in the school context as a whole, in and out of classrooms. It is in service of the class domination by part of the bourgeoisie, capitalism's dominant class, which creates and stimulates it in order to guarantee and legitimate the mechanisms of social exclusion that set in motion the mode of production it directs. Prejudice and discrimination create, within the category of the exploited, sectors that experience twin forms of aggression: the "oppressed" not only suffer under the classic mechanisms of extracting wealth – a product of their labor – by their employers, but are also stigmatized. Prejudice is a phenomenon that is not founded on rationality and does not pass through critique, but is diluted in part of the common sense of the extensive masses adhering to the bourgeois ideology. Many are the sectors that fall prey to prejudice and discrimination, but here we highlight three in particular – blacks, women and homosexuals –, as a work analyzing all possible sectors would result in a study with a scope beyond what is intended in this one. Young Adult education in Brazil, besides being evidently included in the school context, is constituted basically by oppressed sectors. It was created with an undertone of popular education and as a process of alphabetization for adults. The illiterate, the functionally illiterate, as well as those who are going through the teaching/learning process, all of them in their condition of adults, face or will face a burden of social hostilities in the form of a discourse of misrepresentation of their capacities, which were never "smaller" than those of others; they are attributed the causes of that which they were victims, the process of social exclusion, a central feature of the so-called "developing countries", to which we prefer designation "peripheral capitalism", since the imperialist domination is not interested in their development. This reality in which the poor, marginalized and oppressed seek, against all odds and in a heroic movement, to free themselves from the shackles brought by the lack of formal knowledge - even when respecting

the wealth of previous knowledge they bring to the classroom - is the object of this monograph.

Keywords: Prejudice. Discrimination. Education. Exclusion. Opression.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 TEMA.....	11
2 O PROBLEMA.....	13
3 JUSTIFICATIVA.....	14
4 OBJETIVOS.....	15
4.1 OBJETIVO GERAL.....	15
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
5 METODOLOGIA.....	16
6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
7 PRECONCEITO <i>LATU SENSU</i>.....	25
7.1 O CONCEITO.....	25
7.2 PRECONCEITO, CRÍTICA E SENSO COMUM.....	27
7.3 DIVERSIDADE DO PROBLEMA.....	30
7.4 A CONTRIBUIÇÃO EXISTENCIALISTA.....	32
8 PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO E OPRESSÃO.....	35
8.1 PRECONCEITO E IDEOLOGIA.....	35
8.2 DISTINÇÃO ENTRE EXPLORAÇÃO E OPRESSÃO.....	38
8.3 DISCURSO DE ÓDIO, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRECONCEITO DISSIMULADO.....	41
8.4 DIVERSIDADE E DIFERENÇA: NEGROS, MULHERES E HOMOSSEXUAIS: SETORES OPRIMIDOS <i>STRITU SENSU</i>	45
9 ESCOLA, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	61
9.1 ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA.....	61
9.2 CRÍTICAS À ESCOLA.....	65
9.3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	69
9.4 PRECONCEITO EM EJA: ATITUDES EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.....	76
9.5 PRECONCEITOS QUANTO AO ANALFABETO E ALFABETIZAÇÃO.....	78
9.6 PRECONCEITOS: OPRIMIDOS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	81

9.7 O “RESPIRO” DA EJA NA HISTÓRIA DO BRASIL: O GOVERNO GOULART (1961/64).....	88
10 A ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	92
11 A DESCRIÇÃO DO FENÔMENO E SUAS CONSEQUÊNCIAS: OBJETIVOS	93
12 CONEXÃO DO PRECONCEITO <i>LATU SENSU</i> COM O PRECONCEITO EM EJA.....	95
13 CONCLUSÃO GERAL: A DIMENSÃO HISTÓRICA DO PROBLEMA DO PRECONCEITO.....	97
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA

O estudo a que nos propomos têm como temática a questão do preconceito e como este atinge os alunos de Educação de Jovens e Adultos. Nossa pretensão, ao falar de alunos do EJA, é falar de “preconceitos”, no plural. Seja aquele preconceito que se desdobra da sua condição de analfabeto ou semi-escolarizado, antes e após entrar no EJA, seja aquele que os acompanha pela vida afora por pertencerem a categorias sociais oprimidas pelo capital, como mulheres, negros e homossexuais (aonde não esgotaremos o tema pela multiplicidade enorme de formas de opressão), seja pela sua condição de explorados da sociedade capitalista (articulação entre os conceitos de exploração e opressão), ou pela visão, particularmente no que tange ao ensino de português e matemática, que eles mesmos têm e também a sociedade que reflete uma visão preconceituosa do ensino em EJA.

Toda a visão e postulados teóricos do *materialismo histórico* e da escola *histórico-crítica* serão as bases do presente estudo. Tal postulado será esclarecido mais adiante na fundamentação teórica do presente.

O preconceito é uma chaga social. Definido segundo Mario Sergio Cortella, “ação preconceituosa é a adesão automática de algo ou alguém, sem que haja crítica, que é a reflexão necessária para separar o positivo do negativo” (2012, p. 13), trata-se de uma realidade que aflige muitas categorias de pessoas.

Cortella também traça a distinção, que abordaremos, entre preconceito negativo e positivo. O primeiro é o mais óbvio, mesmo que muitas vezes as obviedades tenham que ser ditas. Neste, há um polo agressor, que através de um conjunto irracional de ideias e conceitos, hostiliza de todas as formas – desde a indiferença, passando pela violência verbal e até física – setores ditos oprimidos da sociedade, àqueles que não se conformam com o ideal homem, jovem, branco, heterossexual do capitalismo.

Aqueles que são atingidos pelo preconceito, podemos sim chamar de “vítimas”, pois são alvo de uma agressão irracional e injustificada por parte da sociedade que os vê como “diferentes” e que devem ser “excluídos”, ou justificar maus tratos.

O preconceito “positivo” não será tanto objeto do presente, visto que trata-se do favorecimento de alguém por conta de afinidades quaisquer que sejam, ou de etnia, religião, clubista, entre outras (CORTELLA; FERRAZ, 2012, p. 13).

O preconceito machuca, adocece, suscita falsas ilusões (quando se trata de uma ideologia que o oprimido “adere” do opressor, conforme os ensinamentos de Paulo Freire) e amálgama pessoas pela vida inteira a rótulos falsos com as quais elas têm que conviver de forma que lhes gera amargo sofrimento. Todo trabalho no sentido do conhecimento destas realidades deve ir no sentido de sua superação, como um processo social longo mas indispensável para uma sociedade democrática.

2 O PROBLEMA

A problematização *in casu* vem da pergunta: qual a causa do preconceito em relação a alunos do EJA? Abordamos também, da mesma forma, o questionamento de quais as consequências dos múltiplos tipos de preconceitos a que os alunos do EJA são expostos.

Nosso estudo de preconceito em EJA não se limita à inspiração para o presente trabalho, que surgiu do cap. III do livro “Letramento em EJA” (Ed. Parábola, 2000), de autoria de Maria Cecilia Mollica e Marisa Leal. Neste capítulo elas apresentam algumas pesquisas relacionadas ao desempenho de alunos egressos do EJA em matemática e português, mostrando o quanto são falsos os pré-conceitos sociais que recaem sobre os alunos.

Nossa visão é que partimos do fato de que existindo “algum” preconceito em relação alunos egresso do Ensino de Jovens e Adultos, observamos que eles são vítimas, no plural, de várias formas de preconceito, fora as já existentes na sociedade. Nessa linha, oportuno citar a socióloga Berenice Bento:

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados (BENTO *apud* MISKILCI, 2012, p. 56).

Assim, interna e externamente aos muros da escola, procuraremos divisar o porquê os alunos do EJA são tidos como tendo uma formação de segunda categoria, por não possuírem imaginários “dons” e “aptidões” para as matérias ministradas no âmbito escolar. Por sofrerem o preconceito *latu sensu*, ao analfabeto, enquanto estão em processo de letramento e escolarização, visto que este concentra-se na figura do adulto que não sabe ler (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 10).

3 JUSTIFICATIVA

O tema em questão encontra suprema relevância em nossa sociedade. Poucos são aqueles que correspondem a um “projeto” de ser humano que corresponda a todos os “requisitos” da sociedade capitalista. Vivemos sob um regime por essência excludente, e quanto mais ele puder “colocar para fora”, mais o fará, seja por razões sociais de pouco saber e generalização de um senso comum raso e regido por uma ideologia da classe dominante, sequestrada por essa vertente excludente, seja pelo interesse econômico direto destes mesmos setores, visando serem abastecidos materialmente pela exploração mais aguda que os setores vítimas do preconceito, que também podem ser chamados de “oprimidos”.

A opressão e a exploração são conceitos correlatos e dialeticamente relacionados. O oprimido é necessariamente explorado, mas o inverso não é verdadeiro. Existem setores da classe trabalhadora que sofrem mais sob a égide do capitalismo. A estes é que é dada a expressão “oprimido”; são as mulheres, os negros, homossexuais, idosos, com necessidades especiais, travestis e toda uma gama de pessoas que situam-se longe do modelo neoliberal/capitalista.

Em relação ao Ensino de Jovens e Adultos, sabemos que os alunos do EJA são, pelo menos, egressos de um setor que vive o preconceito: os pobres. E chegam, muitos, com a carga do preconceito ao analfabeto, outro tema a ser investigado. Este preconceito se dá também na forma como os alunos se percebem no ensino de algumas matérias (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 97-125), tais como português e matemática, dominados pelos falsos conceitos de “dom” e “inteligência” relacionados a tais disciplinas, conforme pesquisas realizadas que serão objeto de análise.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é construir a reflexão sobre a irracionalidade do preconceito, discutir algumas das formas como ele se apresenta, suas consequências como uma forma de violência construída socialmente que afeta diretamente os docentes e discentes do Ensino de Jovens e Adultos.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Refletir teoricamente sobre a possibilidade de superar o problema do preconceito, debatendo que ele não é uma realidade inexorável;
- b) Estabelecer a reflexão crítica diante da tipologia do preconceito, particularmente na questão do preconceito ao analfabeto e a alguns setores oprimidos da sociedade capitalista, quais sejam, negros, mulheres e homossexuais;
- c) Estabelecer a conexão do preconceito em geral para os preconceitos, no plural, mais específicos que diretamente são vítimas os alunos do Ensino de Jovens e Adultos.

5 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada no presente trabalho será basicamente a da pesquisa bibliográfica sobre o tema, seguindo esse esquema: *definição* do que é preconceito, *análise* de sua natureza (se inata ou construída), a *tipologia* do preconceito na sociedade sempre com observações e ênfases no que estes “tipos” atingem o aluno em sala de aula do EJA, a apresentação de *dados estatísticos* e a *conclusão* sobre com uma proposta de resposta à pergunta problema do trabalho.

Analisaremos o *discurso* preconceituoso como consequência da dominação de classe e de vivermos numa sociedade excludente. O discurso da burguesia, que impõe seus valores e sua moral, sobre o conjunto da sociedade, setor privilegiado por uma enorme desigualdade social, que precisa ser mantida pela “violência simbólica” (SOUZA, 2015, p. 10), da qual o preconceito faz parte, que legitima esta dominação de classe e os privilégios decorrentes.

Ou seja, há uma pergunta que já contém um fato, **a existência do preconceito contra alunos egressos do EJA**. Esse fato causa inúmeros problemas de **inclusão social** desse público.

Estamos nos propondo, pela **observação**, análise de casos e principalmente pela **análise de definições teóricas** de peso sobre os fatos em questão, **construir uma reflexão crítica**.

Como se trata de um TCC de um pós-graduação, não nos propomos a esgotar o tema nem criar uma tese nova. Basicamente vamos **descrever** o fenômeno, recorrendo à bibliografia competente, e opinar modestamente sobre ele, uma vez que, como dito, temos como premissa que é uma chaga social a ser suprimida.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema a ser descortinado no presente trabalho é o preconceito que sofrem alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em suas múltiplas modalidades. Seja aquele preconceito que se desdobra da sua condição de analfabeto ou semi-escolarizado, antes e após entrar no EJA, seja aquele que os acompanha pela vida afora por pertencerem a categoria sociais oprimidas pelo capital, como mulheres, negros e homossexuais (aonde não esgotaremos o tema pela multiplicidade enorme de formas de opressão), seja pela sua condição de explorados da sociedade capitalista (articulação entre os conceitos de exploração e opressão), ou pela visão, particularmente no que se refere ao ensino de português e matemática, que eles mesmos têm e também a sociedade que reflete uma visão preconceituosa do ensino em EJA.

O vínculo do conteúdo aqui explanado com a matéria estudada no curso se encontra na terceira disciplina estudada, “Projetos e Estratégias de Ensino em EJA”, quando nos foi apresentado o pensamento de Paulo Freire. Pensador e filósofo da existência humana nordestino é a partir do método Paulo Freire ou de alguns postulados de seu legado teórico que vamos orientar nosso ponto de vista.

Necessário se faz esclarecer que este é um trabalho que rejeita a hipótese ou tese do cientista “neutro”, que vamos encontrar, por exemplo, na obra de Max Weber, como em seu “O sentido da neutralidade axiológica das Ciências Sociológicas e Econômicas” (WEISS, 2014), com a qual temos inexorável discordância. Estamos com Paulo Freire quando este diz:

Toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo.

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica do educador. Essa postura em si mesma implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo (FREIRE, 2015, p. 67).

Ou seja, o preconceito é uma ideia predeterminada sobre algo ou alguém que carece de reflexão, de crítica, de razão. Via de regra, são postulados ideológicos da classe dominante acerca dos explorados e oprimidos. Cabe aqui a distinção dialética

entre opressão e exploração, visto que não se trata da mesma coisa, são realidades distintas mas interligadas na realidade do capitalismo.

O preconceito é uma realidade que se faz muito presente na escola, como afirma Mario Sergio Cortella, no seu “Escola e Preconceito”, obra dedicada inteiramente ao assunto (CORTELLA, 2012). O autor salienta que o problema é grave dentro do espaço escolar, seja ela a sala de aula ou todo o entorno da escola, as áreas esportivas, de convívio, etc. O mesmo autor afirma também a existência de duas modalidades de preconceito: o preconceito a favor e o preconceito contra. Isso por que para Cortella (2012, p. 13) “a atitude preconceituosa é a adesão automática a algo ou alguém, sem que haja crítica, que é a reflexão necessária para separar o positivo do negativo”. A existência de preconceito a favor seria o favorecimento imerecido de algo o alguém, dentro ou fora do espaço escolar, porque tem alguma afinidade para comigo, seja religiosa, de etnia, do clube de futebol que torcemos ou qualquer outra (idem).

Uma triste realidade é mostrada por Cortella quando cita uma pesquisa da Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) acerca do preconceito escolar, como uma realidade gritante. Ela será objeto de análise em capítulo próprio no decorrer do texto.

Os dados acima são relevantes para mostrar que a realidade do preconceito na escola ainda é um problema estrutural, e que certamente afeta os alunos de Ensino de Jovens e Adultos, que já vem de uma realidade problematizada por todos estes fatores.

Em relação ao EJA podemos e devemos falar em “preconceitos”, no plural. É disso que este trabalho se debruça, mais especificamente, tendo em vista também a realidade do preconceito como um todo no mundo escolar e também fora dele. Um primeiro aspecto do preconceito em EJA é aquele que está inserido na obra “Letramento em EJA”, (MOLLICA, 2009, p. 98), que trata das atitudes preconceituosas no que tange ao conhecimento ensino/aprendizagem de Português e Matemática, o qual será objeto de análise no capítulo terceiro.

Uma outra realidade é a ilusão dos próprios alunos de que o processo de escolarização e alfabetização irá coloca-los numa posição “competitiva” junto ao idealizado “mercado” de trabalho. Diante de uma realidade de crise, tanto social e financeira, quanto do ponto de vista das alternativas ao capital, uma brutal crise ideológica, as massas tem reforçado em si os processos descritos por Paulo Freire

de apropriação para si mesmas da imagem do opressor como “real ser humano” e eles mesmos se “desumanizam”. Nas palavras do autor,

Durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou (FREIRE, 1980, p. 57).

Optam, então, por uma atitude que Freire chama de “*adesão ao opressor*” (idem). Toda postura do educando em EJA vai no sentido que querer ele ser “adestrado” numa educação de tipo “bancária”, como categorizou Freire, para ser apto ao sacrossanto “mercado”, como a “classe operária que vai ao Paraíso”, relembrando o filme italiano de 1971 dirigido por Elio Petri, no qual um operário sonha tanto com bens de consumo que acidenta-se na fábrica, de tanto trabalhar, perdendo um dedo.

A ilusão de uns é abastecida e criada pela ideologia da classe dominante de que a escolarização, per si, é capaz de tirar o indigente da indigência, o pobre da pobreza. É o culto ao “doutor” que permeia nosso país desde os tempos coloniais, dos diplomados vindos de Coimbra, que ocupavam os melhores postos de trabalho (HOLLANDA, 2016, p. 186.). Ainda hoje se vê o iletrado justificando toda sorte de dissabores em sua vida por conta de sua situação de analfabeto ou semialfabetizado. O juiz, o promotor, o médico e o advogado tudo podem, e tudo ganham, com a justificativa de seus diplomas e concursos. A desigualdade social brutal do país, em que o capital no Brasil é monopolizado pelo 1% mais rico da população, ao mesmo tempo que o trabalho de 99% restante é transferido para este mesmo 1% mais rico (SOUZA, 2015, p. 10).

Voltando ao assunto, digamos que quando foi descrita, acima, a diferenciação entre exploração e opressão, deixamos claro nossa filiação à escola materialista histórico-crítica. Como salienta Freire, é esse nosso postulado teórico e é com ele que nos encontramos do ponto de vista intelectual. Mas deixamos claro as diferenciações que temos com esta teoria nos parágrafos abaixo.

Durante particularmente o final da II Guerra Mundial e em particular com a crise do stalinismo nos anos 60 e 70, a teoria histórico-crítica, embalada pelo marxismo e pelo existencialismo quis explicar o mundo todo. É a teoria materialista, “que consiste em postular que a vida e o espírito é ao mesmo tempo produzida e

determinada pela matéria, isto é, no essencial da natureza e da história” (FERRY, 2011, p. 16).

Não se deve jogar à água suja da bacia com o bebê junto. Mas hoje, com a queda do Muro de Berlim e a crise da mesma teoria histórico-crítica, devemos ver as coisas no seu devido ponto de vista. Isso por que a mencionada teoria tinha por premissa que todos os fenômenos tinham por origem um processo de construção “histórico”, eram “formados” na realidade. Todo “inatismo” era visto como algo ligado à direita ou até ao extrema-direita, pelas teorias de raça do nazi-fascismo (COMTE-SPONVILLE, 1998, p. 68).

O que temos é que fazer é a exata diferenciação. Nossa convicção é a de que o preconceito é, sim e ainda, uma construção histórica e não existiu em todos os tempos e lugares, tenha-se em mente o fato notório que as relações homossexuais em Grécia em Roma eram conhecidas e aceitas. Já com o advento da era judaico-cristão no Ocidente, a homossexualidade passa a ser anatematizada. Mas não foram poucas as tentativas “científicas” no sentido de “provar” a “construção” dos “invertidos” (homossexuais), como fruto de famílias disfuncionais, por exemplo (AMORIM, 2013).

Uma visão estreita da teoria freudiana, cruzada com uma visão histórico crítica abstrusa, levou muitos a considerar que a homossexualidade era um fenômeno “construído”, a partir de família disfuncionais. Surgiu o paradigma “pai ausente – mãe superprotetora” como “modelo” de relação que “fazia surgir” o homossexual, tachado de “invertido” e “anormal”. Alguns tendem a defender Freud:

Segundo Marques (2008) o que leva e levou muitos a considerar o homossexual como portador de alguma anormalidade, esta relacionado (entre outros fatores) com o fato de muitas obras de Freud conterem uma tradução errônea do conceito *Trieb* utilizado por Freud. Ao transcrever a *Trieb* freudiana como *instinct* na tradução inglesa das obras completas de Freud, James Strachey favoreceu a biologização do conceito, como também reforçou a ideia do possível encontro com o objeto ideal. É lamentável que o conceito de pulsão ainda sofra tal reducionismo, uma vez que a escolha de Freud pelo termo *Trieb* especifique-se por tratar de uma força poderosa e irresistível que, exclusivamente ligada à sexualidade humana. Sendo assim, a pulsão é uma força constante cujo impulso parte de uma excitação interna que tende à satisfação, através de um objeto inespecífico escolhido, por prestar-se com mais eficiência na contingência de uma dada situação (AMORIM, 2013, p. 3-4).

Defendemos que a homossexualidade é um fenômeno inato. Ninguém discute a o inatismo da negritude; nasceu negro, por óbvio negro será, e sobre ele, na nossa sociedade opressora, recairá o preconceito, mesmo no EJA (GOMES, 2015, p. 87). Mas diante do fato notório, que não precisa ser provado, conforme regra comezinha do Direito, de tantas e tantas tentativas de reversão do homossexual, o que se tem é que a hipótese da natureza inata da sua orientação sexual seja a mais plausível, pelo menos por enquanto, até que se avance a ciência em sentido oposto.

O preconceito de gênero, por sua vez, já mencionado na questão do 8 de março, tem raízes muito fortes na sociedade. Yuval Noah Harari tenta desvendar todas as hipóteses acerca do machismo, fazendo a si mesmo e a seus leitores a pergunta “O que há de tão bom nos homens” (2015, p. 158) e continua: “Pelo menos desde a Revolução Agrícola, a maior parte das sociedades humanas têm sido sociedades patriarcais que valorizam mais os homens do que as mulheres” (idem, p. 161). Harari vai percorrendo todas as hipóteses que cogita como prováveis ou possíveis para justificar o machismo, tais como “o poder dos músculos” (idem, p. 162), “genética” (idem, p. 165), não chegando a nenhuma conclusão.

É no “Segundo Sexo”, clássico de Simone de Beauvoir, que vemos narrado o processo de aparecimento do preconceito machista, que se dá junto com o surgimento da propriedade privada (BEUAVOIR, 2016, p. 84). É quando a autora replica Engels, quando ela explica a questão a luz do materialismo histórico (mesmo que depois deponha argumentos contrários à tese marxista) é que vemos a luz no fim da questão. Homem e mulher, antes formavam uma e mesma classe, ainda que com divisão do trabalho. Ao homem cabia as tarefas fora do lar, a caça, a pesca, o que dependia de mais força física, o que nem por isso o fazia “mais” que a mulher, que era igualmente valorizada pelo trabalho.

Com a descoberta do cobre, do estanho, do bronze, do ferro, com o aparecimento da charrua, a agricultura estende seus domínios. Um trabalho intensivo é exigido para desbravar florestas, tornar os campos produtivos. O homem recorre, então, ao serviço de outros homens, que reduz à escravidão. A propriedade privada aparece; o senhor de escravos e da terra, o homem tornar-se também proprietário da mulher. Nisso consiste a “derrota histórica do sexo feminino”. Ela se explica pelo transtorno ocorrido na divisão do trabalho em consequência da invenção de novos instrumentos (BEAUVOIR, 2016, p. 84).

A questão encontra-se, assim, solucionada teoricamente, ainda que seu desenvolvimento foi aprofundado em vários outros trabalhos, que podem ser citados, como o de Alexandra Kolontai (2000). “A Nova Mulher e a Moral Sexual”, e encontramos em Engels, Marx, Lenin, Trotsky, Clara Zetkin, Rosa Luxemburgo e tantos outros autores que dão ensejo à coletânea de artigos publicada pela editora “Nova Palavra” em 2016, “A Luta Contra A Opressão da Mulher: recuperando uma abordagem de classe”.

Outra questão que é importante ao tema, estudado pela Dr^a. Maria Auxiliadora Dias é a violência escolar, realidade presente na escola sob muitas formas, que serão mencionadas e debatidas no decorrer do texto. tais como “brigas, xingamentos, maledicências, drogas, roubos, preconceitos, racismo, autoritarismo, assassinatos, falta de respeito, perseguições, abuso sexual, porte de armas, interrupção das aulas (...)” etc. (DIAS, 2011, p. 11).

A violência se expressa também de forma simbólica em nossa sociedade. Toda ideologia dominante de nossa sociedade é orquestrada para justificar a abissal concentração de renda já mencionada, a qual é a culpada, sem dúvida alguma, pelos processos de preconceito – que é uma forma de violência – pela violência real nua e crua da escola e pela que agora chamamos “violência simbólica”. Esta é a tese de Jessé de Souza que afirma que o que torna possível essa abissal desigualdade é uma enorme:

‘violência simbólica’ só possível pelo sequestro da inteligência brasileira para o serviço não da imensa maioria da população, mas do 1% mais rico, que monopoliza a parte do leão dos bens e recursos escassos (SOUZA, 2015, p. 10).

Essa violência simbólica se traduz em todo um processo em que as elites tornam realidade a justificação “racional” da desigualdade, convencendo os oprimidos de sua situação de degradação, onde se enquadra o discurso do culto ao “doutor”, já mencionado, bem como todo um processo que:

Nas sociedades do passado o privilégio era aberto e religiosamente motivado: alguns tinham “sangue azul” por decisão supostamente divina, o que os legitimava a ter acesso a todos os bens e recursos escassos. A sociedade moderna, no entanto, diz de si mesma que superou todos os privilégios injustos. Isso significa que os privilégios injustos hoje não podem “aparecer” como privilégio, mas sim como,

por exemplo, “mérito pessoal” de indivíduos mais capazes, sendo, portanto, supostamente justificável e merecido (SOUZA, 2015, p. 9).

É essa meritocracia que contamina a sala de aula do EJA e que coloca o educador socialmente engajado, comprometido com a libertação social e histórica de si mesmo e do educando, no processo dialógico do método Paulo Freire, que se obstaculiza por toda a ideologia que se coloca goela abaixo do oprimido e que ele de uma forma ou de outra “compra” como sendo “sua”. Um dos mitos mais importantes que foram distribuídos pelo país, como salienta Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro na sua obra “Preconceito contra o Analfabeto” é de que o analfabetismo, em si mesmo, não é consequência dessa abissal desigualdade social, mantida por elites comprometidas com interesses outros que não sua superação, como mencionamos acima, mas causa da mesma (2007, p. 41).

E de muito longe vem toda uma carga ideológica de que “as mentes esclarecidas” da sociedade deveriam, de forma filantrópica, acabar com o analfabetismo para curar todos os males da sociedade brasileira (idem). Mas mesmo entre os “intelectuais havia, por outro lado, certo temor da alfabetização pura e simples – caso não viesse acompanhada de uma formação moral – se transformasse em uma arma por sua natureza ‘perigosa” (GALVÃO, 2007, p. 42). No mesmo sentido se manifesta o clássico “Raízes do Brasil”, quando afirma:

Não têm conta entre nós os *pedagogos da prosperidade* que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor das hipóteses, se abrigam verdades parciais, transformaram-nas em requisito obrigatório e único para todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do abc (HOLANDA, 2014, p. 198, grifo nosso).

Trata-se de um preconceito complexo, implantado na sociedade brasileira pelo atraso da revolução burguesa, que será tratado neste mesmo artigo mais adiante. As autoras mostram também, que todo o preconceito atual ao analfabeto está intimamente ligado à questão do EJA, o que será abordado a miúdo. Os egressos do EJA acolhem em si mesmos, da mesma forma que antes de sua escolarização, como disse Paulo Freire no processo de *prescrição* (2007, p.36), uma baixa autoestima.

Com a maior vênia do mundo, gostaríamos de discutir a questão do letramento e erradicação do analfabetismo em solo pátrio como uma tarefa inconclusa da não realizada revolução burguesa brasileira e, portanto, geradora dos preconceitos. Desta forma, discordamos do professor e Mestre Mário Sergio Cortella, que numa visão “possibilista” faz uma abstrusa analogia entre o preconceito e uma “solução química” (2012, p. 49). Para o autor, o preconceito não é uma “substância”, capaz de ser “solucionada” como num experimento químico; como fenômeno humano, ele somente será *superado*.

Temos que esta superação implica sim a possibilidade, ao menos, da completa eliminação do preconceito. Isso por que temos que o preconceito é uma realidade articulada, com outro nome (*opressão*) com a exploração capitalista. Uma vez que esta acabar, com a troca do modo de produção, não haverá motivos históricos para a manutenção de práticas que existem pela diferenciação social e para a extração de uma mais-valia extra dos setores vítimas da opressão (negros, mulheres, homossexuais, etc.). Há sim a solução do preconceito. Pelo menos como esperança dos povos.

Por fim, enfrentaremos a questão do governo Jango (1961/64), seus planos de Reformas de Base e o Plano Trienal, abortados pelo golpe fascista/militar de abril de 64. Tais programas tinham uma visão extremamente progressista dos problemas do Brasil, em particular da educação, e que podiam ao menos pagar em parte as tarefas inacabadas da revolução burguesa não realizada no Brasil. E é com Trotsky – e suas análises peremptórias – que tentamos explicar o fracasso das medidas nacional-libertadoras de Jango ante o enfrentamento com os setores fascistas/conservadores.

7 PRECONCEITO *LATU SENSU*

7.1 O CONCEITO

A tarefa de conceituar algo que por si só já se situa nos termos dos “*pré-conceitos*” não é tarefa fácil. Só se responde por ser um **fenômeno social**, uma verdadeira chaga, que faz vítimas em vários setores da população, com características próprias, é que podemos nos aventurar em adentrar em defini-lo. Algo que não nasceu do céu ou da terra, mas que tem uma gênese que procuraremos desvendar.

Toda a análise dos fatos e prejuízos sociais decorrentes do preconceito, no presente trabalho, rejeita a hipótese ou tese do cientista “neutro”, conforme exposto na fundamentação teórica. Partimos da influência da chamada escola histórico-crítica, influenciada diretamente pelos postulados de Marx e Engels, e da obra de Paulo Freire. Este último autor, em um dos seus primeiros estudos, afirma que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida” (1999, p. 47). Deste postulado materialista, pertencente ao âmago da obra de Freire, extraímos que nossa análise do preconceito descortinará suas dimensões intersubjetivas, mas sempre no sentido de desvendar os processos de funcionamento deste como combustível da dominação de classe e opressão dentro da sociedade capitalista. Encaramos o preconceito e seus efeitos como realidades objetivas e materiais, passíveis de serem epistemologicamente conhecidas, observadas e analisadas – mesmo que dentro de um “discurso” – bem como integrante da realidade material de opressão de milhares de pessoas vitimadas pelas variadas formas de discriminação.

O dicionário Houaiss assim traz o verbete de “*preconceito*”:

substantivo masculino

1 qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico

1.1 idéia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão

2 atitude, sentimento ou parecer insensato, esp. de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância

Obs.: cf. estereótipo ('padrão fixo', 'ideia ou convicção')

Ex.: <p. contra um grupo religioso, nacional ou racial> <p. racial>

3 conjunto de tais atitudes

Ex.: combater o p.

4 Rubrica: psicanálise.

qualquer atitude étnica que preencha uma função irracional específica, para seu portador

Ex.: p. alimentados pelo inconsciente individual (2006, versão 2.0 revisada).

Um dos melhores conceitos pode ser encontrado num simples dicionário escolar de língua inglesa, o “*Password*”, segundo o qual:

Prejudice: *noun (na) opinion or feeling for or especially against something, formed unfairly or unreasonably ie without proper knowledge.* (**preconceito:** substantivo (na) opinião ou sentimento de ou especialmente contra algo, formado injustamente ou sem razão, ou seja, sem conhecimento adequado.) (PARKER, 2010, p. 406).

“*Préjugé*” no francês, “*prejuicio*” em espanhol, “*pregiudizio*” em italiano e, como já vimos “*prejudice*” em inglês. Em todas as principais línguas latinas e no idioma convencionado como internacional, por ser o falado pela potência dominante, repetimos, em todos trazem em si a ideia de um “*pré-juízo*” uma valoração, atribuição de caracteres, anátemas, estigmas e valores, positivos ou negativos, antes de qualquer processo de elaboração mental que tenha relação como o conhecimento real do objeto e/ou pessoa a que se atribuí esse “juízo”.

O preconceito é uma realidade complexa. Ele tem uma dimensão que podemos chamar de “intersubjetiva”, que abordaremos mais a miúdo no presente capítulo, e aquela que nos interessa mais ao longo do trabalho como um todo, qual seja, a dimensão de *violência simbólica* (SOUZA, 2015, p. 10), de violência de fato, como cobertura da legitimação do domínio de classe e da opressão.

Daniel Borrillo, dissertando sobre a homofobia, o preconceito e a discriminação a quem são alvo os homossexuais por não se adequarem ao modelo de “normalidade social” a qual é tida a heterossexualidade, vai mais longe e acrescenta alguns detalhes que examinaremos na definição de preconceito:

O profundo conservadorismo do conjunto das manifestações de exclusão evocadas reside no fato de que todas elas, por um lado, se inspiram no fundo irracional comum de uma opinião particularmente orientada para a desconfiança em relação aos outros e, por outro, elas transformam tal preconceito corriqueiro em doutrina elaborada (2015, p. 35).

Ou seja, **o preconceito é uma ideia predeterminada sobre algo ou alguém que carece de reflexão, de crítica, de razão**. Como define o grande mestre Mario Sergio Cortella, “(...) a atitude preconceituosa é a adesão automática a algo ou alguém, sem que haja crítica, que é a reflexão necessária para separar o positivo do negativo” (2012, p. 13). Normalmente origina-se no erro de lógica da argumentação denominado “*generalização apressada*”, em que supostas características, que hipoteticamente podem servir algum indivíduo, são transpostas a todo o grupo. A “Enciclopédia das Falácias” declara que “Os argumentos que cometem essa falácia usam premissas insuficientes para garantir a conclusão numa construção. Também ocorre quando a amostra usada para obter as evidências é pequena demais”.¹

Para que, somente, não passe *in albis*, mencionamos de novo aqui Cortella (2012, p. 13) autor que conceitua o chamado “preconceito a favor” (o qual não será objeto deste trabalho). Segundo o autor, quando acho ótimo tudo que uma pessoa faz, ou venho a aderir às opiniões, sem crítica, de um grupo somente por filiação religiosa, partidária, por que nasceu ou nasceram na mesma região que eu, ou torcem pelo mesmo clube de futebol, entre tantos outros exemplos, temos a figura do “preconceito positivo” ou “a favor”.

7.2 PRECONCEITO, CRÍTICA E SENSO COMUM

Outrossim, muito útil são as definições e pesquisas etimológicas que o mesmo autor, Mario Sergio Cortella, traz da expressão “crítica”, ou “critério”, faculdade mental desprezada quando se forma o preconceito. Segundo o autor:

A palavra “crítica” tem origem na agricultura da Grécia antiga. A palavra *kritérion* significa “separar”: o arroz da palha, o trigo da folha, o joio do trigo (...) do ponto de vista da concepção grega clássica, crítica é a separação entre o positivo do negativo (idem, p. 14).

Assim, quando afirmamos que “*todo índio é preguiçoso*” ou “*todo judeu é avarento*” estamos fazendo uso da generalização apressada, que é um erro lógico clássico, já classificado como uma das falácias da argumentação (falácia entendida como erro na construção de uma tese argumentativa) pela lógica. Há um abandono da crítica sistemática. Ocorre que por motivos ideológicos, que mais tarde

1 ENCICLOPÉDIA DAS FALÁCIAS. Disponível em:
<<http://falaciasonline.wikidot.com/generalizacao-apressada>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

abordaremos algumas dessas generalizações apressadas, ou afirmações acerca de um determinado grupo marcado por etnia, profissão, gênero, orientação sexual ou outra marca distintiva, vai parar no que se chama “*senso comum*”, e “adere” ao cabedal de convicções de uma massa enorme de pessoas, que repetem de forma irracional bordões discriminatórios.

O *senso comum* é uma realidade social assim definido:

O *senso comum*, enquanto conhecimento aprendido à luz das experiências e observações imediatas do mundo circundante, é uma forma de conhecimento que permanece no nível das crenças vividas, segundo uma interpretação previamente estabelecida e adotada pelo grupo social. Ao contrário do conhecimento científico, leva a pensar de forma assistemática, sensitiva e subjetiva, sem atribuir o rigor e a utilização do método científico (ROVER, 2006, p. 11).

Por essa definição podemos extrair alguns paralelos entre o *senso comum* e o preconceito. Ele é o conhecimento das massas aprendido à luz da própria experiência. Certamente tem muito de válido, como nos ensina Paulo Freire, sempre a valorizar os conhecimentos prévios que os educandos, mesmo não alfabetizados, nos trazem. Ele rejeita de forma sistemática que educadores, intelectuais orgânicos ou outros engajados no processo da pedagogia libertadora, encarem os operários e camponeses, no nosso caso aqueles oprimidos que procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou toda forma de pedagogia libertadora, como seres “vazios” de conhecimento e que nós, os “informados”, à maneira da concepção “bancária” da educação, venhamos a “enchê-los” com “conhecimento” (2005, p. 97).

No entanto, não podemos cair numa armadilha do tipo “*obreirista*”. O *obreirismo* é uma falsa perspectiva, tipicamente pequeno-burguesa, um ilusionismo, definido como a crença de que tudo que os oprimidos, ou mais particularmente os pobres ou proletários (dependendo do contexto em que essa ideologia se faça presente, muda o vocabulário) pensam de conteúdos prévios, muitos – em alguns casos a totalidade – vindos do *senso comum*, sejam “intocáveis” e sempre “valorativos”. Muitas vezes o *senso comum* das massas se refere a raciocínios evitados da ausência de crítica, formadores de *pré-juízos* e *pré-conceitos*.

Paulo Freire inicia toda sua obra máxima, “A Pedagogia do Oprimido” (2007) identificando nos “conhecimentos” dos oprimidos as manifestações ideológicas com conteúdo de classe, que funcionam como combustível da própria opressão ou como

obstáculos *interna corporis* dos oprimidos para sua libertação, pensamentos com erro de crítica ou falta dela. Freire menciona a “aderência” do oprimido à ideologia opressora, sofrimento de uma dualidade entre as duas consciências (opressora e oprimida), o “medo da liberdade”, o fenômeno da “prescrição” em que a consciência oprimida passa a ser “hospedeira” da consciência opressora. Freire cita o caso dos camponeses que “querem a reforma agrária não para se libertarem, mas para a passarem a ter terra” ou aqueles oprimidos que ao se engajarem politicamente não rompem com o pensamento dominante e “(...) marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada” (FREIRE, 2007, p. 36).

Assim, observamos que Freire não cai na armadilha obreirista, fazendo uma clara separação daquilo que provêm das classes populares, mas que ainda pertence a um senso comum contaminado pelo processo de dominação, daqueles conteúdos próprios empíricos, enriquecedores, nascidos da experiência das massas com sua realidade sofrida, os quais alimentam seu desejo de liberdade. Sabemos que o senso comum e os conteúdos prévios de conhecimento dos oprimidos são um vaso no qual se misturam legítimas experiências de vida ilustrativas, que fazem parte do conteúdo de conhecimento empírico de cada pessoa – seja ela letrada ou não – e uma gama enorme de ideologias poluídas da classe dominante, o que chamamos também de preconceitos. Um ideário, uma constelação que forma um imaginário muitas vezes discriminatório, que é o preconceito em ação (PINSKY, 1999), por não ter passado pelo crivo da crítica e da racionalidade sistemática, constituindo *crenças* que podem ser negativas a determinados indivíduos ainda mais oprimidos na escala social.

Conforme define Jessé de Souza:

(...) o senso comum é construído tanto por conhecimentos pragmáticos, que nos ajudam na vida cotidiana, quanto por ideologias e falsas ideias que mantêm a imensa maioria dos indivíduos – e no limite todos nós em alguma medida – presos a esquemas de comportamento e de interpretação do mundo e da vida superficiais de modo a legitimar o mundo como ele existe (SOUZA, 2016, p. 59).

Borrilo (2015, p. 23) usa o termo “*modelo de referência*” para designar aquele ser idealizado, que permeia também o senso comum, ao qual não fomentaria em nós qualquer desdém ou forma de discriminação. Falamos aqui de um ser idealizado, ou até onírico, pois todos os seres que passam por esta terra têm alguma coisa, característica ou fala que os distancia desse modelo de referência.

Existe uma infinidade de formas de discriminação – que, como dito, é o preconceito em movimento, quando se “exclui” se coloca para “fora”, seja da sociedade, da família ou de qualquer grupo social mais ou menos organizado, bem como da sociedade como um todo – que vão distanciar cada indivíduo deste modelo. É o que trataremos a seguir.

7.3 DIVERSIDADE DO PROBLEMA

Assim, podemos apontar mais uma dimensão do preconceito. Trata-se quando ele move a discriminação tendo como causa um limite de conhecimento do indivíduo, em outras palavras, quando o discriminador, ao **ignorar** fatos relevantes acerca de uma realidade de outrem, o ataca. Observamos particularmente esta forma de discriminação contra pessoas portadoras de necessidades especiais, portadoras de algum vírus (ex. HIV), ou pacientes doentes de enfermidades potencialmente letais ou crônicas. Nessa categoria de discriminação (que não adentraremos num análise mais detalhada) se entrelaçam três movimentos, dois intersubjetivos e um terceiro, que funciona como componente social de justificação do domínio burguês.

O discriminador atenta contra o “doente” por medo da morte. Atenta por ignorar cientificamente o que ele realmente tem e, movido por este “medo”, o estigmatiza como se fez no passado com o leproso. O portador de alguma enfermidade mental, como depressão, dependência química ou esquizofrenia, cai na categoria “louco”, particularmente se houver sofrido algum processo de internação. “Com base nas próprias percepções e definições, as pessoas ‘criam **tipos**’ no mundo do senso comum, de acordo com seus critérios subjetivamente significativos” (CAVALHERI, 2007, p. 10),² critérios esses que ousamos dizer tem como base a falta de conhecimento específico sobre o caso, o que chamamos de **ignorância**, que funciona como meio de hostilização, já esses tipos, *in casu*, são o “louco”, o “doente” e o “portador de necessidades especiais”, tidos como seres desprezíveis, nojentos, alguns culpados pela própria doença por falta de “força de vontade” (deprimido,

2 CAVALHERI, Silvana Chorrat; MERIGHI, Míriam A. Barbosa; JESUS, Maria Cristina Pinto de. A Constituição dos Modos de Perceber a Loucura por Alunos e Egressos do Curso de Graduação em Enfermagem: um estudo com o enfoque da Fenomenologia Social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 1, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000100002&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2017.

adicto) ou por serem “depravados” (HIV), em suma, pessoas que devem ser “excluídas”. E, na sua função ideológica, todo esse discurso, essa violência da fala, serve como suporte para o descaso estatal para o tratamento de uma série de enfermidades estigmatizadas.

Inúmeras são as categorias de discriminação. Acima mencionamos o preconceito relacionado à saúde, ao doente e ao portador de necessidades especiais. Adiante, *an passant*, mencionaremos, neste capítulo, o *bullying*, sem a preocupação de análise em toda sua profundidade, visto que a amplitude do presente texto não se presta a uma tão extensa observação de **todos** os fenômenos discriminatórios.

O mesmo ocorre com o *antisemitismo*, problema gravíssimo mais relacionado com o continente europeu, particularmente durante a era do nazifascismo, que podemos fazer menções, como um contributo secundário as nossas reflexões, ainda que sejam problemáticas dignas de teses inteiras. Adiante, escolhemos propriamente a opressão contra o negro, a mulher e ao homossexual como objeto de análise.

De outra sorte, ao falar em uma categoria de discriminação específica, já mencionada, o *bullying*, que além de algumas formas mais tradicionais de opressão, escolhe qualquer objeto – com uma “criatividade” enorme dos adolescentes, normalmente os protagonistas desse tipo de discriminação – de “diferença” para fazer deboche, escárnio, exposição ao ridículo e até violências físicas. Pode ser os óculos, a obesidade, depressão e outras enfermidades da mente, características físicas como sardas, cor do cabelo, jeito de andar, se é mais ou menos efeminado, mais ou menos masculinizada, enfim, toda uma infinidade “criativa” de violar o espaço do outro e imputá-lo um estigma capaz intimidá-lo, humilhar, e as outras espécies de discriminação já citadas.

Chegamos aqui já ao preconceito na escola, objeto de outro capítulo, tendo em vista a enorme singularidade que este tema se coloca perante o ambiente escolar.

7.4 A CONTRIBUIÇÃO EXISTENCIALISTA

Igualmente, não escapamos de inserir a preciosa contribuição ao assunto feita por Jean-Paul Sartre, um dos filósofos mais importantes da História e um ícone do século XX. Este autor dedicou uma obra inteira para analisar o antissemitismo, um clássico intitulado *Réflexions Sur la Question Juive* (Reflexões sobre a Questão Judaica), editado no Brasil em 1965 pela Difusão Europeia do Livro, em conjunto com a obra “*Orfeu Negro*” (que tem como mote a questão do racismo aos afrodescendentes) sob o título “*Reflexões sobre o Racismo*” (1965). Trata-se de uma obra singular, que faz uma análise em grande profundidade – ainda que seja um artigo de poucas páginas - acerca do tema do preconceito e da discriminação.

Nela Sartre começa escrevendo que a questão das opiniões antissemitas, racistas ou discriminatórias não se enquadram na categoria de meras “questões de opinião”, aceitas em países livres e democráticos. “Esta palavra opinião dá o que pensar... É a mesma que a dona de casa emprega a fim de encerrar a discussão que ameaça azedar” (SARTRE, 1965, p. 7).

De um humor fino a comparação do nosso filósofo. Ele usa da figura da mãe conciliadora, da terna figura materna que evita a qualquer custo o conflito de ideias e opiniões a fim de ter “paz” na mesa do jantar. Situação que todos nós já vivemos se temos contato com pessoas de personalidade forte e opiniões firmes.

Sartre nega peremptoriamente, por conta de toda a absurdidade e irracionalidade, o antissemitismo. Leva em conta, por óbvio, todo estrago de altíssima violência, simbólica e real (podemos falar nos seis milhões de judeus mortos por Adolf Hitler), que este tipo de “opinião” (sic!) acarretou ao mundo. Assim, para ele “O antissemitismo não entra na categoria de dos pensamentos protegidos pelo direito de livre opinião” (SARTRE, 1965, p. 8).

É uma posição muito forte, mas que entendemos encontra enorme amparo em tudo que já foi explanado e nos melhores argumentos da razão crítica. Sartre, em sua genialidade, afirma algo que se coaduna como argumento a suportar sua posição: o racista, o sexista, o homofóbico e também o antissemita *escolhem raciocinar de forma absurda*, escolhem renunciar à crítica para fins de manter a generalização apressada, a fim de *cultivar o preconceito e promover a discriminação*. Esse tipo de postura não pode ser tolerada nas sociedades ditas democráticas, tipo uma “livre escolha” do indivíduo, que escolhe que Outros não podem ser *sujeitos* como ele:

(...) nenhum fator externo pode inculcar no antissemita seu antissemitismo. O antissemitismo é uma livre e total escolha de si mesmo, uma atitude global que alguém adota não só em face aos judeus, como ainda dos homens em geral, da história, da sociedade; é, a um só tempo, uma paixão e uma concepção de mundo (SARTRE, 1965, p. 12).

Nosso pensador guia, Paulo Freire, também se colocou tal problema de forma bastante semelhante ao pai do existencialismo. Freire evocou para si a questão do “pensar certo”, de não escolher falsamente, de tomar partido, uma posição em face ao mundo e as coisas em geral. Afirmou ele que:

Faz parte igualmente do **pensar certo** a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática mais preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2007, p. 36, grifo nosso).

Mas o que faz com que alguém – dentro dessa dimensão intersubjetiva do preconceito – escolha de forma livre raciocinar de má-fé e falsamente? Responde Sartre:

É porque nutre nostalgia da impermeabilidade. O homem sensato busca gemendo, sabe que seus raciocínios são apenas prováveis, que outras considerações hão de pô-los em dúvida; nunca sabe bem onde vai; está “aberto”, pode passar por vacilante. Mas há pessoas que se sentem atraídas pela permanência de pedra. Querem ser maciças e impenetráveis, não querem mudar: aonde as conduzirá a mudança? Trata-se de um temor original de si próprio e de um temor da verdade. E o que as amedronta não é o conteúdo da verdade, que nem sequer suspeitam, porém a própria forma do verdadeiro, este objeto de indefinida aproximação (SARTRE, 1965, p. 13).

Portanto, como na caracterização da “homofobia”, cuja palavra traz em si a menção do medo, é este sentimento que separa os homens que “buscadores da verdade” e os “homens de pedra”, nas categorias sartreanas. Os primeiros sabem que suas posições estão sujeiras à críticas, e pode passar por pusilânime ou diletante. Mas assume este risco. O discriminador, o fascista, escolhe posições que lhe aliviem da tarefa de pensar criticamente, e ao mesmo tempo lhe conferem uma identidade “intocável”, ainda que isso implique em pensar e escolher pensar falsamente.

O que temos a concluir neste capítulo é que fizemos antes de tudo uma análise das dimensões intersubjetivas do preconceito. Elas devem ser apresentadas sob pena da observação do fenômeno ser incompleta. Entretanto, como nosso objetivo geral é a observação do preconceito e da discriminação especificamente junto ao EJA, iremos ainda analisar o funcionamento dele como motor da opressão de setores específicos da sociedade, legitimação da desigualdade social e parte integrante do discurso ideológico de dominação capitalista.

8 PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO, EXPLORAÇÃO E OPRESSÃO.

8.1 PRECONCEITO E IDEOLOGIA

Frisamos no capítulo anterior, por mais de uma vez, o fato de que o preconceito e as conseqüentes formas de discriminação alimentam a “ideologia”. Do que estamos efetivamente tratando?

“*Ideologia*” é uma palavra polissêmica. Na fraseologia burguesa e na filosofia idealista (oposta ao materialismo, a qual considera que as ideias vêm antes da realidade material, a qual tem seu ápice no solipsismo de Berkley), ideologia é chamada do “confronto de ideias” ou “do conjunto de convicções” de uma pessoa ou grupo. Daí que se fala em “ideologia de esquerda” ou “de direita”.

A imprensa burguesa, por sua vez, sempre trata aquilo que a esquerda ou o conjunto dos movimentos democrático progressista postulam de “ideologia” ou “ideológico”. Aquilo que se coaduna com o pensamento conservador, com as diretrizes do imperialismo (FMI, Banco Mundial. Troyka, etc.) não ganham essa adjetivação, que já está estigmatizada, caindo no senso comum como algo “ultrapassado”. É a exploração midiática da crise do socialismo e movimentos afins oriunda da queda do muro de Berlim em 1989.

Como já nos identificamos acima, em que pese a crise, continuamos resistindo no campo histórico-crítico. Não vamos ter aqui condições de fazer toda a argumentação dos porquês, que dariam rios de tinta. Só temos a honestidade intelectual de nos definirmos dentro daquilo que poderia ser chamado de “ideologia de esquerda”, progressista e democrática.

Do ponto de vista mais preciso, evitando a multiplicidade de significados que levam a conclusões que fogem do necessário rigor conceitual, vamos aqui estabelecer com clareza o que temos por ideologia. O marxismo tem uma visão bem própria, que é a que esclarecemos agora, já usada neste trabalho e que continuará sendo mencionada depois.

De onde partiu Marx para a construção de seu conceito de ideologia? Esclarece-nos Marilena Chauí que “Marx não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas”³. O senso comum,

3 CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 1980. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Marilena%20Chau%ED-1.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

fenômeno já dissecado, bem como certa fraseologia burguesa, tentam separar “teóricos” e “práticos”. Foi Lênin quem criou o bordão utilizado em larga escala pelos socialistas e comunistas que diz “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”.

Separação entre subjetividade e objetividade não existe em Marx, conforme a citação alocada. As ideias são produto do meio social; os homens, inseridos em cada realidade, vão ser portadores de ideias relacionadas com essa mesma realidade. E a partir de sua ação, a chamada “práxis”, poderão conhecer e transformar sua realidade, mesmo com as limitações históricas, num processo de dialeticidade em que se superam etapas.

O pensador guia de nossa concepção de educação, o já citado Paulo Freire, a quem voltaremos muitas vezes, aderiu ao pensamento de Marx e o desenvolveu no campo pedagógico. Freire se perfila contra os que colocam qualquer contradição entre teoria e prática, conforme citações a seguir:

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra e não podem ser dicotomizadas. (...) a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que essa passe a ser criação da consciência. (...) **Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo** (FREIRE, 2005, p. 41, negrito nosso).

Assim, a ideologia se forma a partir da realidade histórica e concreta de homens e mulheres. Mas ainda não chegamos ao seu conceito. Antes de tudo, podemos dizer que “*Conjunto de ideias que procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade*. Esse é o conceito utilizado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)” (LOWY, 1985, p. 12). Como aprofunda Marilena Chauí:

As ideias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as ideias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as ideias da classe dominante dessa sociedade nessa época. Ou seja, a maneira pela qual a classe dominante representa a si mesma (sua ideia a respeito de si mesma), representa sua relação com a Natureza, com os demais homens, com a sobre-natureza (deuses), com o Estado, etc., tornar-se-á a maneira pela qual todos

os membros dessa sociedade irão pensar. **A ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes** (CHAUÍ, 1980, p. 35).

Estabelecendo este processo que as ideias da burguesia – atual classe dominante – se tornem as ideias de toda sociedade – trabalhadores, oprimidos e explorados em geral e os marginalizados do sistema – sua função precípua é “docilizar” aqueles que podem revoltar-se contra o processo de exploração/opressão, fazendo com que aceitem as condições que vivem. A ideologia “escamoteia”, esconde, em primeiro lugar, o processo real de extração da mais-valia, onde se dá de forma particular a exploração. “Distribui” ideias de inferiorização de setores inteiros da sociedade, que aceitam menores salários ou exclusão do mercado de trabalho.

Um exemplo que se pode dar de conteúdo ideológico relacionado ao preconceito, por exemplo, é o preconceito ao analfabeto (que será objeto deste estudo mais adiante, de forma mais acurada). A ideologia é como um guarda-chuva, que um ponto somente “tange” a realidade e toda uma “cobertura” de falsas concepções – do interesse da classe dominante – são disseminadas para o conjunto da sociedade. Quando se diz que “*o analfabeto é burro porque não sabe escrever nem o nome*” a parte real é que, de fato, sem o letramento e a alfabetização muitas vezes sequer se capacita o indivíduo a escrever corretamente – ou conforme a gramática do “modelo social” – o próprio nome. O aspecto ideológico, falso e mentiroso, é atribuir isso a uma chamada “burrice”, da qual não se tem constatação nenhuma; o processo é outro, inverso, como já dito. E aí se encontra a construção de um preconceito e a dinâmica da discriminação a partir de uma construção tipicamente ideológica.

A sistematização de tais ideias é feita por intelectuais – normalmente vindos dos setores médios escolarizados – e espalhada para sociedade a partir do que Althusser denominou “Aparelhos Ideológicos do Estado Burguês”. Estes “aparelhos” são instituições que, por razões históricas múltiplas, encontram “amparo” e “confiança” das grandes massas. Como a figura do “guarda-chuva”, cada um deles tem uma função precípua válida e respeitável, o que lhes confere o devido crédito perante o conjunto de toda a sociedade, para que, quando espalham conceitos e preconceitos profundamente ideológicos e falsos, obtenham a “crença de validade”

do conjunto inteiro, não só de onde emanaram que foi da classe dominante. Assim, ganhando essa credibilidade, tais conceitos funcionam para a difusão da “conciliação de classes”, escondendo os processos por processos de “violência simbólica” seu domínio de classe.

8.2 DISTINÇÃO ENTRE EXPLORAÇÃO E OPRESSÃO

Embora, *latu sensu*, as expressões exploração e opressão são utilizadas como sinônimos, necessária se faz a devida separação entre os dois conceitos. Pedimos aqui toda a vênia ao Mestre Paulo Freire, que sempre utilizou “opressão” em todos os seus escritos para designar os setores marginalizados, explorados, vítimas de preconceito e da exploração capitalista, de uma forma abrangente e absolutamente compreensível.

Mas de nossa parte, seguindo com rigor as conceituações do materialismo histórico, cremos temos aqui realidades que se relacionam de forma dialética mas diferenciadas, pelo menos do ponto de vista didático, para compreensão melhor do fenômeno do preconceito e da discriminação.

Quando se fala em “exploração”, *stritu sensu*, estamos nos referindo aos trabalhadores, aqueles setores da população, distintos, por óbvio, da classe dominante, produtores de riqueza e que transferem a maior parte do seu trabalho para o patronato. Em poucas palavras “A exploração é a apropriação dos frutos do trabalho coletivo por uma minoria” (PSTU, 2002).⁴

A opressão é um conceito, também em senso estrito, como realidade desigual e combinada a de exploração. Também de forma sucinta se define como o “aproveitamento de desigualdades para pôr em desvantagem e submeter um grupo social com base em diferenças raciais, sexuais, nacionais, e de outro tipo” (PSTU, 2002).

Em trabalho que traz como exemplo de opressão capitalista os mesmos que aqui serão analisados – negros, mulheres e homossexuais – os pesquisadores Andreyson Silva Mariano e Natália Ayres, do Ceará, trazem algumas reflexões importantes a serem aqui replicadas.

4 MAYER, Gulinz. Contra a opressão e a exploração da mulher trabalhadora. **PSTU**, 20 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/contr-a-opressao-e-a-exploracao-da-mulher-trabalhadora/#conceitos>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Os autores repetem uma das conclusões mais importantes do marxismo, que explicam o surgimento de todos os processos exploratórios:

É com o surgimento de um excedente da produção, ainda no mundo antigo, que passamos a ter a passagem de uma divisão natural do trabalho para uma divisão social do trabalho e com isso a apropriação das condições de produção por parte de alguns membros das comunidades antigas que estabelecem direitos sobre os produtos ou sobre os próprios trabalhadores (MARIANO; AYRES, 2013, p. 1).⁵

Na sociedade capitalista moderna o processo de exploração se dá pelos mecanismos de extração da mais-valia, definido, de forma resumida como:

A **mais-valia** é o termo utilizado por **Karl Marx** em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Trata-se de um processo de extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente na produção de produtos com valor de troca. Para entendermos melhor, precisamos considerar que Marx via o trabalho como:

*(...) um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.*⁶

Ora, no processo de extração da mais-valia a burguesia se utiliza das diferenças internas da classe trabalhadora para aumentar o processo de extorsão. São esses “diferentes” os propriamente chamados “oprimidos”. Retomando Mariano e Ayres:

5 MARIANO, Andreyson Silva; AYRES, Natália. **As Relações entre Exploração e Opressão na Sociedade Capitalista**. Disponível em: <<https://semanaecopol.files.wordpress.com/2013/10/gt-2-andreyson-silva-mariano-as-relac3a7c3b5es-entre-explorac3a7c3a3o-e-opressc3a3o.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

6 MARX, Karl. **O Capital**. V. I, Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Centelha – Coimbra: 1974. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/mais-valia.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Na sociedade regida pelo capital, em que sua unidade analítica mais simples é a mercadoria, que nada mais é do que a forma que os produtos do trabalho humano assumem, mulheres, negros e homossexuais passam a viver as mesmas contradições postas pela sociedade capitalista, enquanto classe trabalhadora que é explorada. No entanto, os capitalistas tendem a utilizar a opressão sob esses trabalhadores como forma de aumentar a extração de mais-valia, rebaixar os salários. Os capitalistas utilizam o binômio inseparável da exploração-opressão sob esses trabalhadores (mulheres, negros, homossexuais) (...) O capital, o trabalho e a opressão são relações sociais, o capital e o trabalho são relações sociais de produção, enquanto a opressão é uma ideologia que, associada ao capital pela burguesia, permite extrações de maiores taxas de mais-valia, além de reforçar a não identificação dos trabalhadores como classe explorada, induzindo a um processo de inferiorização, escárnio, deboche e divisão entre a classe trabalhadora (MARIANO; AYRES, 2013, p. 2).

Conforme afirma Nilma Lino Gomes, pesquisadora e teórica da questão da exploração dos negros, constata um entrelaçamento entre todas as diferenças, que se fazem marcas distintivas, constando a diversidade entre os explorados, da qual a burguesia se utiliza para criar o fenômeno da opressão, que é abastecido pelo preconceito em forma de discriminação.

(...) no decorrer da história do Brasil, as diferenças têm sido transformadas em desigualdades. E mais, esse processo tão incrustrado em nossa história social e política, produziu um efeito perverso na relação que a sociedade brasileira estabelece com os “diferentes”, a saber, a naturalização das desigualdades. (...) as **diferenças foram produzidas**, e muitas vezes, usadas como critérios de seleção e exclusão (GOMES, 2015, p. 101, grifo nosso).

A autora salienta, no texto citado, um fenômeno importante, que ela chama de “criação das diferenças”. Em outras palavras, o que realmente pesa, e uma constatação que todo movimento democrático burguês (a começar pela gloriosa Revolução Francesa de 1789), é um falseamento do princípio da igualdade, quando a todos os membros da nação se garante o título de cidadão. A chamada “cidadania” é dispersa de forma não igualitária, diferentemente do que promete a classe dominante. Alguns são “mais iguais que outros”, surgindo o fenômeno da opressão.

8.3 DISCURSO DE ÓDIO, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRECONCEITO DISSIMULADO

O preconceito e a conseqüente discriminação têm fortes componentes anímicos, intersubjetivos, construídos a partir da experiência empírica de cada um, alimentados por partes “contaminadas” do senso comum, das quais as pessoas se alimentam criando estereótipos a serem hostilizados.

Mas, como dito, preconceito não se reduz a uma violência discriminatória subjetiva. Ele é alimentado pelo sistema, que o usa de diversas formas, que repetimos, todas servem aos interesses da classe dominante permanecer no ponto de privilégio social, manutenção da desigualdade e legitimação da “superioridade” de uns frente a “outros”.

Em artigo assinado pela deputada federal Erika Kokay, psicóloga e militante sindical, na revista *Caros Amigos*⁷, nos é trazido números assustadores da violência no Brasil. O Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) apontaram que no Brasil, no ano de 2014, ocorreram 60 mil homicídios no país, o que é uma das taxas mais altas do mundo. É observando o perfil das vítimas que vamos encontrar as motivações eivadas do preconceito e da discriminação em ação.

Relacionado à violência contra mulher, os dados fornecidos pela OMS (Organização Mundial da Saúde), que elabora o chamado Mapa da Violência. No que tange aos feminicídios, o mapa revelou que na década compreendida entre 2003 e 2013, o número de homicídios de mulheres negras cresceu 54%, enquanto o percentual relativo a mulheres brancas diminuiu 9,8%.

Cita também a autora sobre a violência de fato contra homossexuais:

O Brasil também é um dos países mais perigosos do mundo para a população LGBT. Dados do Grupo Gay da Bahia afirmam que 1,6 mil pessoas foram assassinadas no País por motivações LGBTfóbica nos últimos quatro anos e meio, o que representa praticamente uma morte por dia (KOKAY, 2016, p. 28).

Kokay avança no tema analisando o discurso, que como ela já intitulou, trata-se de um discurso de “ódio” particularmente dirigido às mulheres e homossexuais.

7 KOKAY, Erika. O Discurso de Ódio. *Especial Caros Amigos*, Ano XIX, n, 84, p. 28-9, 2016.

Um tema onde política, ideologia, linguagem e linguística se encontram. Como afirma o polêmico pesquisador e professor Marcos Bagno:

Existe uma regra de ouro da linguística que diz: “só existe língua se houver seres humanos que a falem”. E o velho e bom Aristóteles nos ensina que o ser humano “é um animal político”. Usando essas duas afirmações como os termos de um silogismo (mais um presente que ganhamos de Aristóteles), chegamos à conclusão de que “tratar da língua é tratar de um tema político” (BAGNO, 2002, p. 9).

A contribuição do linguista Mikhail Bakhtin, para quem o discurso, a fala e a linguagem estão sempre carregados de ideologia. Como já dissecamos, o discurso preconceituoso/discriminatório está carregado da ideologia da classe dominante, sendo o instrumento para a criação do fenômeno da opressão. No discurso de ódio, essas características se potencializam no sentido de favorecer os setores mais reacionários da sociedade, uma espécie de “vanguarda ideológica burguesa”, que intenta aumentar ao máximo os mecanismos opressivos a fim de garantir a sua dominação de classe. O fascismo, como regime político, é a expressão máxima do regime burguês, e o discurso de ódio o alimento que ele distribui às massas com o intuito de convencê-las que as forças progressistas são “comunistas” (e todo o “lixo” que jogam para cima desta expressão, que é desviada da sua real significação no senso comum), fomentando ódio social para com os setores oprimidos, que se transforma em discurso de violência e desumanização simbólica, bem como em atos de violência real.

Bakhtin afirma que:

(...) o ideológico não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele [o ideológico] se situa entre indivíduos organizados, sendo meio de sua comunicação (BAKHTIN apud ZANDWAIS, 2005, p. 106).

E conforme por Erika Kokay:

Na linguística bakhtiniana, a enunciação não parte de um sujeito individual, considerado de forma isolada, mas do produto da interação de indivíduos socialmente organizados e do contexto social a que estão submersos. Em resumo, a interação entre sujeitos, uma vez que a própria palavra tem duas faces, isto é, parte de alguém

com destino a outro alguém. Com base nisso, ele instituiu o princípio dialógico, a filosofia do diálogo ou da relação (2016, p. 29).

O que a autora denuncia é o processo de desumanização simbólica a que estão sendo submetidos negros, mulheres e LGBTs no Brasil. Ela refere-se ao fato de que “todo processo de morte e violência literal é precedido de um processo de morte e violência simbólica” (2016, p. 30). Assim, existe todo um contexto em nosso país que discrimina, provoca, agride, ofende e mutilam aqueles que alguém não considera igual a si mesmo, aqueles que estão mais distantes do modelo de referência.

Esse discurso ideológico de cunho fundamentalista/fascistóide tem ganhado cada vez mais força no parlamento brasileiro. É comum a defesa, desde movimentos até dentro da Câmara dos Deputados, da ditadura militar e evocações da volta do totalitarismo conforme vivenciamos pós 1964, com os agravantes racistas, sexistas e homofóbicos.

De registrar a dedicatória de seu voto no golpe parlamentar impetrado contra a presidenta Dilma Roussef, do famoso deputado Jair Bolsonaro, que exclamou “*contra o comunismo, pela liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Roussef*”. Tal infame declaração ficou absolutamente impune, apesar de alguns protestos progressistas. Tudo isso visto que:

Ao homenagear a memória do nefasto coronel Ustra, primeiro agente da ditadura a ser reconhecido como torturador pela Justiça brasileira, Bolsonaro corporificou as vozes fascistas e demonstrou como o discurso autoritário e de ódio saiu do armário (2016, p. 29).

Como chegamos a tal ponto? Analisaremos mais adiante o período histórico do nacional-desenvolvimentismo, ocorrido no segundo mandato de Vargas e o programa das Reformas de Base de Jango, bem como na Era PT (Lula/Dilma), marcada pelas políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais governos foram breves períodos de nossa História nos quais afirmou-se a lógica inclusiva e de propagação de direitos primeiros aos trabalhadores em geral, os explorados, depois avançando para políticas afirmativas dos setores oprimidos. Desde a primeira metade do século XX a realidade brasileira tem sido falseada por um discurso de identidade nacional que visa **dissimular o preconceito**, a discriminação e o

racismo. Como afirma Jessé de Souza, “nós brasileiros somos o povo da alegria, do calor humano, da hospitalidade e do sexo” (2016, p. 35). Criou-se um “mito brasileiro”, de cordialidade e do paraíso da convivência entre povos, raças e etnias.

Jessé de Souza, com muita propriedade, aponta duas obras, fundadoras da sociologia “tupiniquim”, como aportes “teóricos e científicos” deste “mito da brasilidade”. Trata-se de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre e *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda. Publicadas em tempo que as teorias inatistas de “raça” estavam em voga no mundo todo, a obra de Freyre, particularmente, dissemina a ideia de que:

(...) a mistura étnica e cultural do brasileiro, ao invés de ser fator de vergonha, deveria, ao contrário, ser percebida como motivo de orgulho: a partir dela é que poderíamos nos pensar como povo do encontro cultural por excelência, da unidade na diversidade, desenvolvendo uma sociedade única no mundo precisamente por sua capacidade de articular e unir contrários (2016, p. 44).

Complementando, o autor ironiza que “para Freyre, enfim, o mestiço ‘is beautiful’!” (2016, p. 44). Somente em tom de ironia se pode conceber tamanha negação da discriminação que marca o Brasil de ponta a ponta. Como dito, soma-se ideologicamente ao paraíso de raças de Freyre o mito do “homem cordial”, o brasileiro “contente”, “feliz” e intocado pelos conflitos. Na obra máxima de Sergio Buarque de Holanda lemos:

Já se disse, numa expressão feliz, que a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal (HOLANDA, 2016, p. 176).

Jessé de Souza, na obra já citada, refere que estes mitos foram “úteis” – ao menos utilizados ideologicamente, de nossa parte – durante o período do Estado Novo, a primeira parte da Era Vargas. Foi o período da explosão industrial do Brasil, calcada num Estado interventor, que patrocinou toda a “criação” de uma burguesia (dependente desse mesmo Estado, que depois ela vem a demonizar). Nessa época, nas palavras de Souza, o Brasil “precisa de um ideário que conclamem os brasileiros

para ação unida e conjunta, também, em grande escala, para a renovação nacional” (2016, p. 44).

Ora, o que vivemos como nação, como dito, foi um grande falseamento dos conflitos em nome de uma “unidade nacional” que serviu aos interesses burgueses inscritos nos ideários da Revolução de 1930, que tinha como “chefe” Getúlio Vargas. Tal “revolução” – expressa entre aspas tem maior rigor técnico – tendo em vista que ela não cumpriu todas as tarefas de libertação nacional, o que será analisado com maior precisão mais a frente, quando veremos o processo de alfabetização das massas dentro do seu contexto histórico do Brasil.

8.4 DIVERSIDADE E DIFERENÇA: NEGROS, MULHERES E HOMOSSEXUAIS: SETORES OPRIMIDOS *STRITU SENSU*

No Brasil tem prevalecido, atualmente, o discurso de “diversidade”. “Diversidade é cada um no seu quadrado” (MISKOLCI, 2016, p. 15). Desse ponto de vista também de um discurso preconceituoso/discriminatório camuflado, oposto a conceitos mais humanistas, como o de “diferença”, ou, ao menos, uma prática que não supera a discriminação. É um ponto de partida de crítica às políticas sociais compensatórias – que tem muitos aliados – como a questão das cotas raciais, por exemplo, implementadas pelos governos de cunho democrático-popular.

Citamos tal posicionamento para o enriquecimento da discussão, sem tomarmos posição definitiva. Do nosso ponto de vista ainda existem contradições que não se resolveram dentro de um discurso universalista (inclusão de todos) e o de resgate de dívidas sociais e medidas de compensação (cotas). Mesmo os conceitos de diversidade e diferença encontrarão divergências, que mostraremos adiante. Mas, segundo o mesmo autor, diversidade é:

(...) uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (MISKOLCI, 2016, p. 16).

Essa perspectiva do “Um” e do “Outro” perpassa toda obra existencialista. Em 1945, na novela “Entre Quatro Paredes” Sartre cunhou a célebre expressão “o inferno são os Outros”. Quem são estes outros? Trata-se do choque entre o Um – o Eu identificado com o padrão social e moral exigido pela sociedade burguesa, o “modelo de referência” – com qualquer “Outro”, ou seja, aqueles que se afastam de tais ditames, particularmente negros, mulheres e a comunidade LGBT.

(a) Negros

O povo africano veio ao Brasil sequestrado pelo explorador português, tratado como mercadoria, vendido e usa como *res*, tidos como coisa (do latim) (RIBEIRO, 2015, p. 160), da qual o patrão, ou em outras palavras mais precisas, seu “dono”, tinha direitos absolutos sobre sua pessoa, “manipulava com objetivos puramente pecuniários, procurando tirar de cada cabeça o maior proveito possível” (RIBEIRO, 2015, p. 160). Sendo assim, correto afirmar que “o negro brasileiro vive historicamente a experiência da diáspora” (GOMES, 2015, p. 100).

A identidade negra passa, portanto, por um processo conflitivo, sendo “construída no encontro, no contato e no confronto com outras culturas e outras identidades, num processo tenso de recriação e ressignificação cultural das nossas matizes africanas” (GOMES, 2015, p. 100-1).

Em um dos estudos clássicos do que podemos chamar de “questão brasileira”, Darcy Ribeiro narra toda a saga de repressão, violência e resistência do povo negro em nosso país, em seu “O Povo Brasileiro”. Ali se encontra a afirmação mais peremptória de que “a distância social mais espantosa do Brasil é que opões pobres dos ricos” (2015, p. 165). E continua:

A ela se soma porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros. (...) as lutas mais longas e mais cruentas que se travaram no Brasil foram a resistência indígena secular e a luta dos negros contra a escravidão, que duraram séculos de escravagismo (RIBEIRO, 2015, p. 166).

Darcy Ribeiro esclarece, no seu estudo da estratificação social brasileira, que a base, do que ele chama “um funil de ponta cabeça”, como o gráfico da riqueza nacional, que os chamados trabalhadores “marginais”, ou na informalidade, os trabalhadores estacionais, recoletores – volantes, empregados domésticos, biscateiros, delinquentes, prostitutas e mendigos são, na História brasileira, quase

em sua totalidade, negros e analfabetos. “Ontem escravos, hoje subassalariados” (2015, p. 158).

Não podemos fugir, neste caso, da citação de autores e dados, que fundamentam a realidade da exploração extremada e da violência cotidiana, a começar no Mundo do Trabalho, a que sofrem os trabalhadores e a juventude negra. Voltando ao estudo de Mariano & Ayres (2013):

O racismo é um mecanismo fundamental para garantir a superexploração capitalista. Os salários e direitos dos trabalhadores negros e negras são inferiores aos dos brancos e temos mais desempregados entre os negros que entre os brancos. (...) Como afirmou Malcom X: “Não há capitalismo sem racismo”. No Brasil, os negros e negras são a metade da população brasileira e mesmo assim continuam a ser majoritários no trabalho sem carteira assinada. (...)A política racista do Estado promove um verdadeiro extermínio de trabalhadores e jovens negros e negras nas periferias, além das exclusões dos espaços da sociedade, sem o acesso a saúde, educação, moradia, com acentuado desemprego e exploração. Para se ter uma ideia, de acordo com dados do IBGE, em 2002, proporcionalmente, morreram 45,8% mais negros do que brancos. Em 2010, foram 139% mais negros assassinados do que brancos, ou seja, muito mais do que o dobro. As regiões Nordeste e Norte são as que apresentam maior porcentagem da população negra assassinada, em relação à população branca (2013, p. 5).

Como exemplo da resistência que continua até hoje, citamos a campanha da Anistia Internacional, que tem grande foco na realidade brasileira, chamada “Jovem, Negro, Vivo”. A justificativa de tal campanha se encontra em dados recolhidos pela própria Anistia, que replicamos:

Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30.000 são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros. A maioria dos homicídios é praticado por armas de fogo, e menos de 8% dos casos chegam a ser julgados. Apesar dos altíssimos índices de homicídio de jovens negros, o tema é em geral tratado com indiferença na agenda pública nacional. As consequências do preconceito e dos estereótipos negativos associados a estes jovens e aos territórios das favelas e das periferias devem ser amplamente debatidas e repudiadas. Com o objetivo de mobilizar a sociedade e romper com a indiferença, a Anistia Internacional Brasil lança a campanha Jovem Negro Vivo.⁸

8 ANISTIA INTERNACIONAL. **Jovem Negro Vivo**. 2012. Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

(b) Mulheres

O machismo ou sexismo relacionam-se com aquilo que Borrilo chamou de “justificativa social de papéis atribuídos ao homem e à mulher encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos” (2015, p. 30). Evoca-se aqui uma chamada “ordem” que teria origem na “natureza”, algo óbvio em si mesmo pelo fato de “homem ser homem” e “mulher ser mulher”. De acordo com tudo que vimos até aqui, trata-se de um argumento falacioso, repetição de princípio, um pleonasmo sofisticado para justificar distinções que tem relação com o mundo externo, amparando-as como se fossem algo evidente em si mesmo.

Sem recorrer ao falseamento, à definição do sexismo encontra amparo no fato de ser:

Uma ideologia organizadora das relações entre os dois sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e tudo que se refere à vida doméstica (2015, p. 30).

Existem modernos historiadores que ficam de certa forma “tontos” com o chamado “domínio do patriarcado”. É o caso de Yuval Noah Harari, pesquisador israelense, que levantou uma série de hipóteses sobre o domínio dos homens sobre as mulheres. Segundo ele, “faz pouco sentido, então, afirmar que a função natural da mulher é dar a luz (...) ‘homem’ e ‘mulher’ são categorias sociais, não biológicas” (2012, p. 156).

Harari investe, como visto, fortes posições contra o chamado “naturalismo das diferenças”, base do sexismo vigente até hoje. É a sociedade, em outras palavras, a ideologia quem define papéis, supostas inferioridades e superioridades, que como já exumado no presente trabalho, têm como função a dominação de classe e a superexploração. O autor é claro ao afirmar que “nossos conceitos de ‘natural’ e ‘não natural’ não são tirados da biologia, mas da teologia cristã” (2015, p. 155).

É quando o apóstolo Paulo, no primeiro capítulo da Carta aos Romanos fala em relações “segundo a natureza” ou “contrárias” à mesma, que toda uma teologia judaico-cristã formou-se para estabelecer padrões de comportamento “conforme o masculino” e “conforme o feminino”, bem como a noção de que “a heterossexualidade é o normal e conforme a natureza” e tudo que está fora disso é aberração e anormal (a chamada “heteronormatividade”, que analisaremos adiante).

Já se encontra aí uma visão de que “as coisas da sexualidade seriam inatas”, quando não são, mas sim fruto da construção histórica. Tal tema foi mencionado na fundamentação teórica e voltaremos a ele em mais particular com a análise da homossexualidade.

Harari, que não se coaduna com a escola histórico-crítica nem com o materialismo histórico, mas que tenta fazer uma historiografia “original”, com muitos elementos “biologistas” e uma aceitação passiva da economia de mercado como um mal necessário e último para a humanidade. O autor investiga a questão do patriarcado (e do sexismo, por consequência) levantando hipóteses para a pergunta “O que há de tão bom nos homens” (2015, p. 158). Uma delas é “o poder dos músculos” mas o autor chega a conclusão de que “simplesmente não há relação direta entre a força física e o poder social dos humanos” (2015, p. 162). O autor demonstra isso quando sustenta, o que é fato reconhecido por todo o evolucionismo, que as habilidades mentais e sociais, bem como de raciocínio crítico, tiveram muito mais influência na adaptação do *homo sapiens*, uma presa fácil, bípede, espalhada na selva africana.

Da mesma forma ele discute uma suposta “violência anímica” dos homens e “genes patriarcais”, sem nenhuma conclusão. Afirma Harari, reconhecendo a universalidade do patriarcado mas ignorando sua gênese e difusão:

Como o patriarcado é tão universal, não pode ser produto de algum círculo vicioso que teve início num acontecimento do acaso. É particularmente digno de nota que, antes de 1492, a maior parte das sociedades, tanto das Américas quanto da África e da Ásia eram patriarcais, embora não tenham tido contato durante milhares de anos. Se o patriarcado na África e na Ásia resultou de um acontecimento fortuito, porque os astecas e incas eram patriarcais? É muito provável que, embora o conceito preciso de “homem” e “mulher” varie entre as culturas, exista uma razão biológica universal para quase todas as culturas valorizarem a masculinidade em detrimento da feminilidade. Não sabemos qual é essa razão. Há muitas teorias, nenhuma delas convincente (HARARI, 2015, p. 161-2).

Nosso querido historiador/biologista procura vinhas em abrolhos. Nunca vai encontrar. Rejeitando o materialismo histórico, rejeita a única fonte teórica que foi capaz de responder seus questionamentos. Por razões da evolução dos modos de produção, a América pré-colombiana vivia o modo de produção asiático, ou de servidão coletiva, aquele que se estabeleceu no antigo Egito. Trata-se de uma

organização social com propriedade privada. E é o advento desta que explica as origens e a universalidade do patriarcado. Faremos algumas citações sem esgotar o tema, que demandaria uma tese inteira.

Não há como se negar que as diferenças entre os dois sexos é uma das mais evidentes na espécie humana, bem como em qualquer espécie animal. A existência de “macho” e “fêmea” com caracteres sexuais secundários e funções reprodutivas diferentes, isso sim, e nada mais, são elementos “naturais”. As funções de cada um na sociais é que são socioeconômico-culturais. Como desde o princípio da organização do trabalho se verificou que essa distinção marcou as tarefas de cada um, o materialismo histórico, desde Marx e Engels, passando por todos os grandes continuadores do marxismo (Lênin, Rosa Luxemburgo, Trotski, Clara Zetkin e muitos outros), debruçou-se para entender o funcionamento da família na dinâmica da luta de classes. O texto mais conhecido e referenciado neste assunto é de Engels, “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”.

Em seus clássicos estudos sobre a condição feminina, a existencialista Simone de Beauvoir, companheira de Sartre, trouxe um olhar em outras dimensões e discordou das teses marxistas. No entanto, seu resumo do pensamento de Engels é bem preciso e citamos, em parte, abrangendo o período do “comunismo primitivo”, no qual inexistia a opressão da mulher:

Na divisão primitiva do trabalho, os dois sexos já constituem, até certo ponto, duas classes; entre eles há igualdade. Enquanto o homem caça e pesca a mulher permanece no lar. Mas as tarefas domésticas comportam trabalho produtivo: fabricação de vasilhames, tecelagem, jardinagem. Com isso ela desempenha um papel importante na vida econômica (BEAUVOIR, 2016, p. 84).

Entretanto, em determinado tempo de nossa evolução, passamos a dominar a agricultura. O primeiro homem cercou um determinado espaço de campo e afirmou “isso é meu”. É o surgimento da propriedade privada, e com ela a necessidade desse mesmo homem “um trabalho intensivo, desbravar florestas, tornar campos produtivos” (2016, p. 84). Para isso precisa de outros homens a quem reduz a escravidão.

Até então vigia a noção clássica de que “só a maternidade é conhecida, a paternidade presumida”, brocardo do direito romano. A ordem familiar era marcada pelo nome da mãe, pela linhagem matriarcal. Mas, a família muda, e com a

propriedade privada a mulher também tende a ser propriedade do homem, que precisa garantir certeza sobre sua prole, criando a linhagem patriarcal. Nas palavras do Clássico, Engels:

A derrocada do direito materno foi à **derrocada do sexo feminino na História Universal**. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução (ENGELS, 1990, p. 64).

Nesse processo evolutivo, ocorre o surgimento de uma sociedade mais ampla que vai mais além dos grupos familiares primitivos, com o surgimento da agricultura, primeiro comunitária depois com mão de obra escrava, as artes, o comércio, os ofícios e profissões a divisão da terra comum em propriedade privada. Depois, como detentor do poder e regulador máximo da vida social, surge o Estado, e o a definitiva implantação da exploração do homem pelo homem.

O materialismo dialético, ainda que produto das observações e análises de pensadores do século XIX, ainda é atual, e é realmente quem responde as questões sobre o domínio do patriarcado e as origens do machismo e do sexismo. Harari, com seu historicismo possibilista, que aceita o capitalismo e a economia com fatos dados e intransponíveis (HARARI, 2015, p. 315).

O fenômeno do patriarcado se deu em eras antigas da humanidade, quando surgiu pela primeira vez a propriedade privada. Passaram-se dezenas de séculos e mutações, crises revolucionárias e modificações nos modos de produção, mas todos mantiveram a propriedade privada. Ela é até hoje, a pedra de toque do sistema capitalista, o qual vivemos. Por isso, afirma Misa Boito, teórica e militante socialista:

Com a família monogâmica, quando a mulher é entregue ao “poder do homem”, como explicou Engels, nasce o germe do Estado Patriarcal. Ao modo de produção capitalista corresponde o Estado burguês, no qual se mantém o patriarcado – e não poderia ser diferente, pois questão da propriedade privada e sua transmissão sejam colocadas (BOITO, 2016, p. 15).

Não é, pois, também, obra de um “fato acidenta” ou “ao acaso” que este domínio, que se deu de forma de violência simbólica e real durante séculos em que a mulher se submeteu ao marido, com a erupção do modo de produção capitalista houve uma tomada de consciência da mulher de seus direitos. Com nascimento do

materialismo histórico, desvendou-se as causas da opressão e, no horizonte, se divisou que a propriedade privada poderia ser abolida e, com isso o papel de homens e mulheres na nova sociedade seria completamente distintos. Haverá, no socialismo e no comunismo, a libertação do gênero humano, pois:

Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, modificar-se-á muito a posição dos homens. Mas, também, há de sofrer profundas transformações a das mulheres, de **todas** elas (ENGELS apud BOITO, 2016, p. 23, grifo no original).

Mas, enquanto esta realidade não chega, o triste fato é que “O capitalismo se aproveita do machismo para dividir a classe trabalhadora e dessa forma explorar mais” (MARIANO; AYRES, 2013, p. 3). Sustentam e trazem dados os mesmos autores:

A opressão machista está presente nos locais de trabalho com as longas e cansativas jornadas de trabalho e no serviço doméstico. A maioria das mulheres que trabalham nessa dupla jornada não tem tempo para descansar, nem para o lazer. Dessa forma, não sobra tempo ou dinheiro para alimentação e cuidados com a saúde. Outros aspectos também mostram como a exploração e a opressão machista se combinam: a falta de condições de trabalho, sem os equipamentos adequados, se soma ao assédio moral, com constantes humilhações promovidas por chefes do sexo masculino. As mulheres enfrentam também o assédio sexual com “cantadas”, insinuações, coações e chantagens. (...) Em relação à distância entre o rendimento de homens e mulheres, podemos destacar, de acordo com dados do IBGE, que, apesar da maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, elas ganhavam 73,9% da remuneração de homens em 2011 e passaram a receber uma fatia menor em 2012 – 72,9%. Essa desigualdade se explica também pelo fato de ocuparem trabalhos mais precarizados. Além disso, as mulheres tem uma taxa maior de desemprego do que os homens, sendo de 8,2% em 2012 para elas e de 4,6% para eles*.

A mulher continua ser um ser “desigual” no mercado de trabalho. Lutas imensas, referências para os oprimidos de todos os tempos, como pelo direito ao voto (sufragistas), continuam com a atualidade imensa a equalização das diferenças salariais unicamente baseadas no sexo do trabalhador, o que é inadmissível não só no socialismo, mas já, em sociedades que se dizem “democráticas”, mas toleram tal discriminação. O fim da mulher como símbolo sexual e “objeto” de cobiça visual masculina, sem os direitos fundamentais ao próprio corpo e à fertilidade, como todos

os métodos anticoncepcionais e o direito ao aborto livre. As pautas do movimento de libertação da mulher ainda são muitas.

A disjuntiva de que a mulher burguesa é aliada da mulher operária somente no fato da opressão e não da exploração e portanto o destino de ambas é diferente no desenlace da sociedade de classes foi repetida por todas as grandes feministas do mundo, em que pese suas divergências, de Rosa Luxemburgo a Simone de Beauvoir. É nessa linha que temos a expectativa do que possa ocorrer no futuro: o destino da luta feminista está intimamente entrelaçado com o que vai ocorrer na luta de classes. Sem abolição do capitalismo não haverá abolição do machismo e do sexismo.

(c) Homossexuais

As pautas do movimento dos direitos dos homossexuais, e depois abrangendo todas as formas de sexualidade diversas da “heteronormatividade” (a ordem ou modelo social de “normalidade” a partir de um “padrão” heterossexual), constituindo hoje o que chamamos de setores LGBT da sociedade (Lésbicas, Gays, Homossexuais, Bissexuais e Transgêneros), passaram por uma grande caminhada histórica.

Partiremos do estudo de Daniel Borrillo, como referência para o tema. Segundo o autor as origens da homossexualidade são de difícil descortinamento, tendo em vista que o fenômeno se dava de forma bastante diferenciada na sociedade pagã, na qual “a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo era considerada elemento constitutivo, até mesmo indispensável” (2015, p. 43).

Mas o que sabemos sobre as relações entre pessoas do mesmo sexo em Grécia e Roma é que, antes de tudo, tratava-se de um fenômeno distinto do que chamamos de homossexualidade hoje. “Não é fácil falar de homofobia em períodos da história ocidental durante os quais a homossexualidade não se apresentava da mesma forma” (2015, p. 13). Os papéis de “homem” e “mulher” estavam bem consolidados no período greco-romano, visto que o modo de produção escravista também tinha abolido o direito matriarcal e estabelecido o patriarcalismo. Todos os homens aspiravam ser *pater familias*, assumindo o posto social que se coadunava com o modelo de referência da época.

Mulheres eram sujeitas às mais abjetas formas de opressão, vide as chamadas “mulheres de Atenas” (que até inspiraram o compositor e cantor Chico

Buarque), que ficavam presas nos lares, condenadas ou a nada fazer, ornamentando a casa dos escravocratas ricos, ou a tarefas domésticas tidas como muito inferiorizadas. O homem, mesmo que tivesse atos ou práticas homossexuais, era o dono da política, do comércio e da vida pública.

Na sociedade pagã o preconceito atingia “práticas homossexuais exclusivas”. Como dito, todos os homens que almejassem um “lugar na sociedade” eram casados, com mulheres. Pode-se concluir que havia uma espécie de homossexualidade muito diversa, à época, daquela que temos ao alcance dos olhos no século XXI. Podemos até fazer a ilação de o que havia era uma “homossexualidade machista”, pois que era um dito na Roma e Grécia antigas que a mulher era a “reprodutora”, mas prazer e amor mesmo advinham das relações com outros homens.

Burrillo (2015, p. 45) traz alguns fatos e dados que chegaram até nós do período greco-romano. Particularmente na Grécia, as relações homossexuais tinham um caráter “iniciático”, dentro dos ritos de aprendizado e crescimento do menino para a fase adulta. Daí que tinha relações com um “professor” ou “mestre”, homem adulto e maduro, que estabelecia esta transição. A palavra “pederastia” surge do grego: *país*, *paidós* (menino) e *éros*, *erótos* (amor paixão). Era uma realidade quase cerimonial/social, mesmo que não destituída de prazer ou desejo. Muitas vezes acontecia de fato o apaixonamento entre partes, mas isso não era a regra e nem excluía o fato de que o adulto pudesse casado. As práticas da pederastia eram extremamente regulamentadas.

As afeições homossexuais também, nas cidades-estado gregas, como Esparta, eram usadas com intuítos militares. “Amante e amado eram posicionados lado a lado no campo de batalha para que essa proximidade lhes inspirasse comportamento heroico” (2015, p. 46).

Em Roma “somente a bissexualidade ativa era bem-vista”. O papel passivo era motivo de rebaixamento do cidadão romano, principalmente se a relação fosse com alguém com status social menor, um escravo, por exemplo (que não era dotado de cidadania). Existia um código normativo bem grande em relação as relações entre homens, preservando o prestígio da família romana, base daquela sociedade. Roma e Grécia, ainda que tolerassem práticas homossexuais, estas, como visto, tinham uma dinâmica muito diferente do que entendemos por homossexualidade

hoje, e continuavam sendo sociedades “agressivamente machistas e misóginas” (2015, p. 46).

Entre 310 e 313 d.C., com a decisão do Imperador Constantino de estabelecer a religião cristã como a oficial do Império Romano e a publicação do Edito de Milão, que libera os cristãos para prática livre de sua religião, que toda uma prática secular e uma visão de mundo ligada à homossexualidade vem a ruir pela decisiva influência da cultura judaico-cristã. Alguns autores, como o citado por Burrillo, John Eastburn Boswell, brilhante historiador que teve sua carreira interrompida precocemente aos 47 anos, foi autor de inúmeros artigos, teses e escritos condenando o que Burrillo enfatiza como uma “leitura incompleta e preconceituosa dos textos bíblicos” (2015, p. 44). O que não se pode negar é que:

(...) o cristianismo – desde os Padres da Igreja até a teologia moderna, passando pela Escolástica e pela tradição canônica – não deixou de transformar o homossexual em um pária suscetível de comprometer os próprios alicerces da sociedade (FOUCAULT apud BURRILLO, 2015, p. 44-5).

Os ideólogos se basearam muito “moral paulina”, na qual estabelece os conceitos do que seria “natural” ou não, a chamada “heteronormatividade”, segundo a qual somente o padrão heterossexual de comportamento é “natural” e o resto “abominação”. Conforme a Carta aos Romanos, capítulo 1 versículos 26 e 27:

26 Por causa disso os entregou Deus a paixões infames; por que até suas mulheres mudaram o modo de suas relações íntimas, por outro contrário à natureza; 27 semelhantemente, os homens também, deixando o contato natural da mulher, se inflamaram mutuamente em sua sensualidade, cometendo torpeza, homens com homens, e recebendo em si mesmos a merecida punição de seu erro (BÍBLIA ALMEIDA rev. e atual.).

As controvérsias são muitas se evidentemente Paulo estava se referindo à moralidade *latu sensu* ou a alguma espécie de prostituição com relacionamento de pessoas do mesmo sexo? Ocorre ele também faz referência à Levítico 18,22, que adverte como “abominação” que “homem durma com outro homem como se fosse mulher”, bem como na Segunda Carta aos Coríntios, onde adverte que homossexuais “não herdarão o reino dos céus”.

Alguns teólogos progressistas insistem que a palavra “abominação” estaria ligada inexoravelmente a alguma forma de culto, e não à relações afetivas em geral. Foucault (1999 apud BORRILLO, 2015, p. 45), faz menção em sua “História da Sexualidade” a pelo menos dois episódios bíblicos com sinal de homofilia latente: a “amizade” entre Jonatas e David (II Samuel) e de Rute e Noemi. Mas o que prevaleceu, como dito, foi a intolerância absoluta.

O posicionamento da moral israelita pode ser entendido dentro de seu contexto histórico. Burrilo levanta a hipótese, muito plausível, e que aqui acatamos, de que:

(...) após a libertação do Egito, o povo de Israel foi obrigado a editar normas escritas, destinadas a garantir sua sobrevivência demográfica e cultural. Os alicerces patriarcais do povo judeu encontrar-se-iam, efetivamente, em perigo se viessem a disseminar outras práticas além da relação homens com mulheres. Essa dupla necessidade – preservação biológica da comunidade dos eleitos e conservação cultural da sociedade patriarcal – explica a hostilidade contra práticas homossexuais (2015, p. 49).

Após Constantino e a cristianização do Império Romano, como dito, toda tolerância com a homossexualidade, conforme os padrões antigos, cai sob o tacão judaico-cristão. As primeiras medidas são somente contra os “passivos” – construindo um mito que perdura até hoje em setores ignorantes ao extremo do Brasil, de que o “homossexual”, o “bicha”, é somente o “passivo” – proclamadas em 390 pelo Imperador Teodósio I. Para aqueles que se sentiam, e eram, de fato, homossexuais exclusivos, a Igreja desde muito ordena a “continência” e a “abstenção”. Assim, a proliferação de mosteiros e irmandades de homens “celibatários” se expande pela Europa, desde o período de Roma com apogeu na Idade Média, como uma forma de “desaguadouro social” para os homossexuais.

Richard Dawkins, um dos mais eminentes biólogos de nosso tempo e militante ateuista, faz uma mordaz crítica à questão de utilizar-se da Bíblia (ou do Alcorão, no Oriente, bem como a Torah entre os judeus), como “modelos de moralidade”. Em seus livros e vídeos no *You Tube*, ele apresenta o Deus do Antigo Testamento como um ser cruel, e que algumas histórias que os cristãos fundamentalistas seguem à risca, e que os moderados dizem ser “simbólicas”, nem em uma ou outra hipótese podem servir de padrões para a moralidade. Pois o que ocorre é que, por exemplo, até os dias de hoje – e no Brasil se destaca a chamada

“bancada BBB” do Congresso Nacional, boi, bala e Bíblia – algumas passagens do Antigo Testamento são evocadas, nas assembleias parlamentares, para justificar a negação de direitos dos homossexuais, e também das mulheres.

Em seu “Deus Um Delírio”, Dawkins (2007, p. 306) narra as histórias de Noé, Ló (primo de Abraão que vivia em Sodoma), uma passagem conhecida como “a história da mulher despedaçada” (Juízes 19) e o famoso episódio do oferecimento do filho esperado de Abraão, filho de sua mulher até idade senil estéril, para “provar” sua fé a Deus. Todas as passagens servem de argumento que, para os padrões da sociedade civilizada de hoje, a Bíblia é uma das piores fontes de amparo para a moralidade, por seu machismo, sexismo, misoginia, homofobia e toda sorte de preconceitos; vale muito menos para leis, embora milhares de pessoas, particularmente nos Estados Unidos (e no Brasil), em nome dela legislam. Diz o autor, ainda indignado com a história da oferta do filho abraâmico:

Mais uma vez, os teólogos modernos protestarão que a história do sacrifício de Isaac por Abraão não deve ser entendida como um fato literal. E mais uma vez a resposta adequada tem dois lados. Em primeiro lugar, muitíssima gente, até hoje, encara, sim, as Escrituras como fatos literais, e elas têm bastante poder político sobre o resto de nós, especialmente nos Estados Unidos e no mundo islâmico. Em segundo, se não for como fato literal, como deveríamos encarar a história? Como alegoria? Alegoria de que?? (DAWKINS, 2007, p. 313).

A tese dos “desejos” ou “práticas” “conforme ou contra a natureza”, insculpidas na teologia paulina, sancionada pelos Pais da Igreja e, até hoje, utilizadas como categorias de controle da moralidade sexual, não encontram nenhum respaldo nos modernos estudos sobre a questão.

Na realidade, a Mãe Natureza não se importa se os homens se sentem sexualmente atraídos pelos outros. Apenas mães inseridas em determinadas culturas fazem escândalo ao saber que o filho tem um caso com o vizinho (HARARI, 2015, p. 154).

Nesse ponto, cumpre ressaltar uma dívida muito importante do materialismo histórico para com a questão LGBT, que remonta a Marx e Engels. É um *mea culpa* que fazemos, pois como afirmamos várias vezes ao longo deste texto, essa corrente é nossa referência. Em carta datada de 22 de junho de 1869, Engels confessa a Marx suas ideias homofóbicas, se colocando contra os movimentos progressistas

capitaneados por um tal Ulrichs, que segundo o Engels queria “transformar obscenidade em teoria” (sic!) (ENGELS apud BORRILLO, 2015, p. 79). O companheiro de Marx foi ainda mais explícito na obra já citada “A Origem da Família...”, quando sublinha:

(...) o aviltamento das mulheres refluíu sobre os próprios homens e, também, acabou por aviltá-los ao ponto de leva-los às repugnantes práticas da pederastia e a desonrarem seus deuses e a si próprios pelo mito de Ganimades [único amor homoerótico de Zeus com um jovem mortal] (ENGELS apud BORRILLO, 2015, p. 79).

O conceito de “gay” é algo que vem do século XX. Mas desde o século XIX ele passa, com outros nomes (pederastia, inversão, etc.) a ser objeto de discussão e “análise” no meio sociológico e médico. “No decorrer do século XX, desenvolve-se um verdadeiro empreendimento de investigação das origens psicológicas da ‘inversão sexual’” (BORRILLO, 2015, p. 69). Com influências dramáticas do naturalismo, do positivismo e, mas adiante, do materialismo histórico (supostamente vencedor da II Guerra), toda uma série de pesquisadores, filósofos, médicos e pensadores apontam para a homossexualidade como uma enfermidade ou anormalidade que teve uma “construção social”, particularmente na família. Somente muito recentemente, com a queda do Muro de Berlim e a crise brutal a que sofreu a escola histórico crítica, somado ao crescimento e amadurecimento dos movimentos dos direitos LGBT, é que a tese de que a homossexualidade é um fenômeno **inato** ganhou força.

A psicanálise tem uma história de devassa e violência aos homossexuais. Alguns, como Alexandre de Souza Amorim, da UFSC, citados na fundamentação teórica, tentam “salvar” a psicanálise deste seu passado sombrio, principalmente seu pai, Sigmund Freud, da pecha de homofóbico. Amorim apontando que tal adjetivação deriva de “uma injustiça por erro de tradução” (texto citado na fundamentação). Mas, fruto de seu tempo, como, assertivamente, aponta Burrillo:

Em sua célebre obra *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1905) S. Freud apresenta a hipótese da bissexualidade original: ideia audaciosa, que permite abordar a questão da homossexualidade sem condená-la. No entanto ele não escapa há sua época; com efeito, se a bissexualidade é algo peculiar à organização psíquica humana, a heterossexualidade permanece a referência. (...) [Para S. Freud] um espírito constituído

saudavelmente deve tender apenas para a heterossexualidade exclusiva (2015, p. 69).

Não faltaram, durante o século XX (quicá até os dias de hoje, num amálgama maldito entre historicismo, religião e psicanálise) aqueles que se apresentaram como “curandeiros” do “homossexualismo”. A presença da homossexualidade, como doença, só foi, impressionantemente, retirada do Código Internacional de Doenças (CID – código n. 302.0) em 17 de maio de 1990!!

Todo um imbróglio de tratamentos, pretensamente baseados nas teorias freudianas do narcisismo, complexo de Édipo e outras, fizeram com que o homossexual fosse descrito como um “deficiente no plano da afetividade que não pôde ou não soube superar os conflitos capitais da infância” (BORRILLO, 2015, p. 69-70). Até os anos 1990, ou seja, mui recentemente, mas particularmente nos anos 60 e 70, quando o prestígio das escolas influenciadas pelas teorias histórico-críticas – mesmo no que tange à psicologia e medicina – estava no auge, Universidades e centros de saber disseminaram a ideia da patologização da homossexualidade, da sua condição de “anormalidade”, do produto do esquema famoso “pai ausente + mãe superprotetora”, tendo-a como um fenômeno não-inato, o qual podia ser, portanto “revertido” ou curado, quando o “paciente” resolvesse a contento seus complexos da primeira infância. Durante muito tempo, e para alguns monstruosos profissionais ainda clinicando até os dias de hoje, “a ideia segundo a qual uma ‘boa’ solução dos conflitos culmina sempre na heterossexualidade exclusiva, **encontra-se no âmago da teoria psicanalítica**” (2015, p. 70).

A sociedade surgida do golpe termidoriano perpetrado por Stálin na ex-URSS, sufocando a verdadeira Revolução de Outubro e instalando a burocracia no poder, como casta parasitária opressora da classe trabalhadora, “pariu” verdadeiras aberrações teóricas, em todos os campos da ciência (inclusive a medicina), à guisa do materialismo dialético. O prestígio do stalinismo após a derrota do nazifascismo espalhou estas ideias, particularmente sobre os centros de pensamento da Europa Ocidental, muito influenciados pelos PCs. Conforme a Enciclopédia Soviética, edição de 1952, tenta-se apontar “causas sociais e psíquicas” para a homossexualidade:

(...) Na sociedade capitalista, a homossexualidade é um fenômeno frequente; basta indicar que a prostituição homossexual tornou-se uma profissão. O alcoolismo e as impressões sexuais da primeira infância têm grande importância no desenvolvimento da

homossexualidade. **Sua origem está associada às condições de existência social:** na esmagadora maioria das pessoas que praticam a homossexualidade, essas desnaturações cessam desde que o sujeito esteja posicionado em um quadro social favorável. A exceção é constituída por personalidades psicopatas e doentes mentais (...) (apud BORRILLO, p. 80, grifo nosso).

Conforme o filósofo André Comte-Sponville, toda ojeriza social das teses inatistas advém do fato que elas estiveram ligadas ao conceito de “raça” do período nazifascista. Essa crença perdurou por muito tempo no século XX, impedindo que se lança-se alguma luz sobre a origem da homossexualidade, que é claramente uma realidade inata do indivíduo. Explica o autor:

De fato os partidários da “natureza” sempre estiveram mais ou menos associados, entre nós, à extrema-direita política. (...) Para além do receio de ver alguns indivíduos “etiquetados” para sempre, fechados em categorias nosográficas rígidas e, da mesma forma, “marginalizados”, é um tema político maior da nossa história democrática no qual a problemática do inato e do adquirido vieram embater com grande força. Porque o inatismo, para nós, está em primeiro lugar associado à lembrança do nazismo e do fascismo (COMTE-SPONVILLE; FERRY, 1998, p. 68).

O que temos como constatar hoje é que o preconceito homofóbico sim é cultural, ideológico e a serviço da opressão. A homossexualidade em si é um dado inato do indivíduo; se hereditário ou não, ainda não se descobriu. Só sabemos que as pessoas nascem com esses desejos e afetividades que em nada podem ser tidos como “destruidores da família” ou “imorais”, visto que não “contaminam” outros. Quando se dá entre pessoas adultas e sem violência, cabe ao Estado e à sociedade respeitar essas práticas, bem como garantir direitos decorrentes de longas convivências de afeto, como casamento, herança, partilha de bens, adoção entre outros. Por fim, voltamos a um estudo já citado para trazer mais dados sobre a homofobia no Brasil:

Nas últimas três décadas mais de 3.300 homossexuais brasileiros não tiveram a mesma sorte. Segundo dados levantados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil é “campeão mundial” de assassinatos contra a comunidade LGBT. Somente em 2010, foram 254 mortes em todo o país (um número bastante superior aos 198 que foram mortos em 2009). A cada dois dias um “não-heterossexual” brasileiro é assassinado, sendo os crimes contra homossexuais cercados de preconceitos, tanto de quem comete quanto de quem deveria investigar, ou seja, a polícia (MARIANO; AYRES, 2013, p. 6).

9 ESCOLA, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

9.1 ESCOLA: DISCRIMINAÇÃO E VIOLÊNCIA

A escola, realidade da qual o EJA se insere – particularmente aquilo que podemos chamar de “escola tradicional” - é um ambiente crivado de todo tipo de preconceito, discriminação e violência, como já mencionado neste trabalho. Todos os tipos de discriminação e tudo que se viu aqui não é mero diletantismo, mas se fez necessário justamente porque se replica no ambiente escolar. Já definimos o preconceito e discutimos de forma ampla a opressão sobre negros, mulheres e homossexuais. Entre o público do EJA, pesa ainda o preconceito ao analfabeto (quando tratamos de alfabetização de adultos) e a ideia discriminatória de que ele se refere apenas a saberes “supletivos”. A escola *latu sensu* é o cenário do *bullying*, do racismo, da homofobia e tantas outras formas de discriminação/violência.

Mario Sergio Cortella aponta pesquisa da Fipe (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) que mensura o preconceito escolar. O autor afirma “praticamente todas as pessoas que compõem o público de relacionamento com a escola têm algum nível de preconceito” (2012, p. 20). Os dados são que:

- 99,3% têm algum tipo de preconceito
- 96,5% têm preconceito com necessidades especiais
- 94,2% têm preconceito étnico-racial
- 93,5% de gênero
- 91,0% de geração
- 87,5% socioeconômico
- 87,3 com relação à orientação sexual
- 75,9% preconceito territorial (idem)

São dados assustadores que mostram o quanto a presença da discriminação/preconceito é uma realidade na escola. Como já afirmamos no primeiro capítulo, o *bullying* é a forma de discriminação precípua da escola, pelo menos aquela que tem origem interna aos muros do ambiente escolar e pode se espalhar para fora deles. Com o advento das novas tecnologias, surgiu também o *cyberbullying*, quando se utilizam de vídeos, fotos, mas basicamente da internet para molestar alguém.

Uma experiência com *bullying*, dentre milhares que poderiam ser narradas, foi publicada na revista **Caros Amigos**, num relato em matéria que tratava do problema da disseminação indiscriminada de remédios para problemas mentais e os interesses da indústria farmacêutica. Trata-se da narrativa da experiência de Alice (nome fictício a que optou a redação para evitar exposições), de 22, usuária desses medicamentos:

(...) episódio que me marcou profundamente foi no segundo ano do ensino médio, quando alguns garotos gravaram um vídeo meu em sala de aula em que eu aparecia dormindo e “babava”. Puseram este vídeo no *You Tube* e mandaram-no para diversos alunos da escola. Fui motivo de “chacota” para a escola inteira por, pelo menos, uma semana. Isso exauriu todas as minhas forças e, então, fiquei alguns dias sem ir às aulas (CAROS AMIGOS, n. 85, ano XIX, p. 29, 2017).

Cortella faz toda uma reflexão sobre como encarar o preconceito dentro da escola. Não se pode negá-lo ou considerar como “atitudes de rebeldia naturais”. Segundo ele, é necessário agir prontamente contra a discriminação, apoiando a vítima. O autor sugere quatro passos: (a) bloquear a situação; (b) orientar pedagógica e afetivamente o agressor; (c) apoiar a vítima; (d) tematizar a reflexão com o coletivo, sem revigorar a ofensa. Nessa última fase, afirma que a tematização da reflexão para que seu uso seja feito de forma coletiva pelos alunos, pela leitura de um texto ou um debate em sala de aula, a fim de que se transforme o episódio em objeto de reflexão (visto que o preconceito carece dessa característica), “desmonta-lo” ideologicamente e prevenir, coletivamente, novos acontecimentos (CORTELLA, 2012, p. 12).

Em artigo que debate famosa obra sobre o tema *bullying*, em artigo publicado por pesquisadores da Universidade de São Carlos/SP, se lê:

O termo *bullying* é amplamente utilizado para designar situações de violência recorrentes entre pares, em desigual posição de poder, devido a condições físicas, popularidade, entre outros fatores. No Brasil, as estimativas sobre a quantidade de alunos envolvidos em situações de *bullying* apontam o seguinte: de 10% a 26% são vítimas; de 3% a 12%, autores; e de 10% a 21%, vítimas-autores (CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO EM TERCEIRO SETOR, 2010; LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003; PINHEIRO; WILLIAMS, 2009). As causas da variação de prevalência entre os estudos merecem análises pormenorizadas em outra investigação, porém os índices demonstraram que o *bullying* é um fenômeno comum nas escolas,

com expressivo destaque nos meios de comunicação (PEREIRA; SANTINI; WILLIAMS, 2012, p. 197).

O mesmo autor fala também das realidades de preconceito “verticais”, em que professores são agentes que vitimizam seus alunos com base em discriminações, particularmente relacionadas com a questão da classe social. Um bom número de professores, egressos da classe média, conquistadores de um diploma de ensino superior, mas frustrados com a situação melancólica a que está jogado o magistério em nosso país, não adquirindo (ou não optando) pela posição de “educadores para a liberdade”, prisioneiros das práticas antiquadas de ensino, da educação bancária, acabam jogando suas frustrações profissionais e pessoais sobre os alunos. Cortella afirma “existem educadores que se colocam naturalmente como superiores aos educandos” (2012, p. 23).

Lorena Freitas, da UFMG (SOUZA, 2016, p. 339), narra a história de dois alunos que foram objeto de sua pesquisa, Anderson e Juninho. O primeiro veio de uma família funcional, com a “simples” característica de ser pobre. Isso fez que a familiaridade com os estudos e com os livros não fosse parte da cultura de seu ambiente familiar, de sua casa, mesmo que tenha sempre sido amparado e amado por pai e mãe, incentivado ao estudo e à melhoria de vida. A autora critica o sistema de “promoção automática”, que levou Anderson às últimas séries do ensino fundamental, apesar de repetências múltiplas nos anos seguintes. Anderson via o ambiente escolar como um cenário de humilhações cotidianas, seja pelo fato de que era um aluno muito mais velho que seus colegas (passava para as séries seguintes sem ter aprendido o conteúdo das anteriores), seja pelo seu relacionamento com a professora de matemática. Anderson, com apoio de pais e irmãos, conseguiu montar – com habilidades que sequer podem ser imputadas à escola – um experimento para a “feira de ciências” (um circuito eletrônico e um pedal de guitarra). Estava muito orgulhoso de seu invento e mostrou, garboso, ao professor de Física, que o elogiou a princípio. Foi então que:

Contudo, no momento que explicava a um grupo de pessoas e ao seu professor de física como elaborara o projeto, Dona Eunice, sua professora de matemática daquele ano, parou e disse: “Aí, professor, fala pra ele que pra entender isso aí, antes ele tem que aprender matemática.” A partir de então, o professor de física, de quem Anderson sempre gostou e se deu bem, passou a trata-lo friamente (SOUZA, 2016, p. 339).

José E. Romão (GADOTTI; ROMÃO, 2011) articula as ideias do compromisso social do educador com as frustrações da busca do magistério como compensações de necessidades emocionais ou alívio de frustrações, que levam a tal violência simbólica vertical do professor para o aluno. As políticas reais de EJA e para a educação básica não são “substituíveis”. Afirma:

Neste sentido, devemos nos convencer de que todo empenho pela causa da educação básica não pode ser álibi de um sofrimento pessoal, em favor de uma sociedade melhor para as gerações futuras, nem substitutivo de outras institucionalidades, construídas pelas relações fora do sistema escolar. É muito triste constatar que, considerando a predominância de mulheres no ensino, mais especialmente nos primeiros graus de escolaridade, “algumas delas encontram no magistério uma alternativa de sublimação para a maternidade frustrada ...” (NOVAES, 1984, p. 105). Tal empenho só se justifica como ato de prazer, portanto como motor de uma sociedade melhor agora, ou com a perspectiva de ser completada em nossa existência! Sem cair no viés analítico, ninguém pode contribuir para uma sociedade melhor se não estiver bem consigo mesmo (...) (2011, p. 75-6).

A Doutora Maria Auxiliadora Dias nos traz o tema da violência escolar: “brigas, xingamentos, maledicências, drogas, roubos, preconceitos, racismo, autoritarismo, assassinatos, falta de respeito, perseguições, abuso sexual, porte de armas, interrupção das aulas (...)” etc. (2011, p. 11). É a mesma autora que nos traz dados de estatísticas do Ministério da Saúde, do Laboratório de Análise da Violência (LAV/Uerj), de 2006, que apontam que as mortes por homicídio perfazem 45% das mortes dos jovens brasileiros em idade escolar regular, sendo as mortes por causas naturais somente 25% do total (2011, p. 13).

Na mesma obra, Elias aponta a natureza da agressividade como algo inato, sendo o que é construído socialmente é a violência. Para ela “a agressividade é inata, a violência socialmente construída, aprendida” (2011, p. 32). Essa distinção, dentro de seu estudo de violência escolar, é bastante importante. A agressividade é uma pulsão natural, que todo ser vivo, humano, precisa para sobreviver, desde que sai do útero materno. Até a própria busca do leite na mãe é dito que faz parte de um impulso agressivo, ligado ao impulso de sobrevivência.

Já a violência, como processo construído socialmente, pode e deve ser desconstruída, particularmente no espaço escolar. Existe toda uma linha teórica, defendida pela catedrática de Psicologia Evolutiva em Educação Maria José Díaz-

Aguado (idem), que tem toda uma proposta educativo/pedagógica de resgate da cidadania em relação aos processos de violência na escola. Tais propostas envolvem a aprendizagem por parte dos alunos de seus papéis fora da escola, as relações de poder e convivência, o respeito dos limites de forma democrática, entre outras medidas profiláticas e curativas do processo vivencial da violência escolar.

9.2 CRÍTICAS À ESCOLA

A escola é hoje um espaço em disputa. Aqui faremos um apanhado de críticas válidas a ela como instituição em si, fundada pela burguesia. No entanto, a pedagogia libertadora tenta subverter o espaço escolar e “tratar” seus defeitos históricos – que serão aqui explanados – a fim de transformá-la num ambiente de criação de cidadãos conscientes e críticos de sua realidade. Mas o contexto histórico é determinante, segundo o qual:

... necessário situar no tempo a escola tradicional que interessa a este discurso. Ela surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX. Com o início de uma política estritamente educacional foi possível a implantação de redes públicas de ensino na Europa e América do Norte (PATTO, 1990). A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática: O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia... Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância... A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos (SAVIANI, 1991. p. 18); (LEÃO, 1999, p. 188).

Existem inúmeros críticos da escola, críticos do seu papel social, da sua ineficiência, do seu custo, entre outras. Pretendemos analisar aqui as principais fontes de crítica à escola. Mas começamos por aqueles autores que consideramos os mais importantes, que fizeram as mais decisivas análises do fenômeno escolar – aonde o preconceito e a discriminação, via processos ideológicos, se inserem de forma decisiva. Estes autores são Louis Althusser e Paulo Freire.

Althusser (1970), um dos maiores marxistas não-trotskista que trouxe um aporte teórico de valia imprescindível ao materialismo histórico como um todo, é o autor da tese de que o Estado burguês desenvolve a massificação de sua ideologia, a ideologia da classe dominante (tema já visto acima) a partir do que ele chama de “aparelhos”. O maior e mais poderoso aparelho é o próprio Estado, comitê central da burguesia e seus negócios, de onde parte o cerne da dominação de classe, que não é ideológico, mas calçado nos aparelhos repressivos, as forças armadas e policiais, que estão diretamente subordinadas ao aparelho estatal. Mas para que a sociedade não viva em permanente situação de beligerância ou guerra civil – e também pelo fato de que as crises revolucionárias não são permanentes – o domínio de classe se faz pelo convencimento ideológico dos explorados e oprimidos de aceitarem, pacificamente, sua situação a desigualdade social, pelos processos de violência simbólica, tratados em parte nos capítulos anteriores.

Aparelho de “sujeição à ideologia dominante ou manejo da ‘prática’ desta” (ALTHUSSER, 1970, p. 22) é como adjetiva Althusser a escola capitalista. Segundo o autor:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (...) Enunciando este facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade (para manejar bem a ideologia dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 20-1).

A crítica de Freire (2007) já foi de certa forma esboçada no presente, mas não é demais retomá-la. Em sua obra máxima, “Pedagogia do Oprimido”, o eminente pedagogo e filósofo arma trincheiras contra o que ele denomina de “concepção bancária da educação” que adjetiva de “instrumento de opressão”. Todo o capítulo segundo da obra é destinado a uma crítica mordaz desta escola e/ou concepção pedagógica que “satisfaz os interesses dos opressores” (2007, p. 69). Nesta concepção o aluno é visto somente como um “depósito” de informações do “mestre sabe-tudo”, sem nenhum questionamento, problematização. Quando avalia, o

professor somente “saca” o pretense “conhecimento depositado”. As matérias, os livros didáticos e todo contexto educacional não tem relação com a realidade cotidiana do aluno e seus conhecimentos prévios. Quanto mais depósitos são feitos, menos os educandos exercitam sua consciência crítica.

Toda construção pedagógica de Paulo Freire está dedicada àqueles carentes de direitos por conta da discriminação e preconceito de uma sociedade excludente, desde os tempos da opressão fascista militar até o neoliberalismo contemporâneo. É o oposto da educação bancária; é subversão da escola como aparelho opressor para instrumento libertador.

O livro “Pedagogia do oprimido” é dedicado “(a)os esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1981, p. 17). Na “Pedagogia da autonomia” Freire reafirma o seu ponto de vista como sendo o dos “condenados da Terra, o dos excluídos” (1996, p. 16). Freire incorpora este novo conceito com uma naturalidade até surpreendente. De fato, pode-se argumentar que assumir esta nova nomenclatura faz parte do posicionamento epistemológico efetivado no livro “Pedagogia da esperança” (1992), quando a metáfora da trama assume uma importância central, sinalizando a necessidade de ser pós-modernamente progressista (STRECK, 2001). Ou seja, a sociedade em movimento requer outra leitura, com novos conceitos. Paradoxalmente, a ideia de exclusão está fortemente associada com o neoliberalismo, contra o qual se volta a sua ira especialmente por não permitir espaço para a ação de homens e mulheres como sujeitos da história (STRECK, 2009, p. 542).

Assim sendo, a primeira crítica e mais impactante em relação à escola é que ela **reproduz a injustiça da sociedade**. Como enfatiza Suzana Albonoz Stein, “em diferentes níveis do ‘inconsciente coletivo’ da sociedade (...) faz-se notar a expectativa de que a escola corrija a injustiça social” (1979, p. 25). Essa expectativa é uma ilusão, particularmente disseminada em países sem escolarização plena, a qual se desdobra em um preconceito introjetado dos alunos do EJA de que poderão galgar “novos postos” sociais (uma falsa libertação, interna ao próprio regime do capital) admitindo uma “mobilidade social” somente pela instrução, inexistente, de fato, numa sociedade injusta e excludente. Conforme a autora citada:

A experiência das reformas do ensino realizadas com a intenção de democratizar a escola a fim de “igualar as oportunidades de educação” das diversas classes sociais, parecem provar que a escola é insuficiente e incapaz de desfazer desigualdades sociais

que continuam a gerar-se e a produzir-se ao redor dela. Mesmo reformando-se inteiramente, a escola não pode transformar a desigualdade social em igualdade. Isto não é alcançado automaticamente através da escolarização geral e padronizada, pois o sistema de avaliação e concorrência, vigente dentro da ordem escolar do currículo obrigatório, reproduz a mesma lógica da sociedade competitiva (STEIN, 1979, p. 26).

A segunda crítica mais constante é a de que a escola é **ineficiente**. “O progresso tecnológico e científico se desenvolve em ritmo acelerado, multiplica-se em progressão geométrica” (STEIN, 1979, p. 28). Segundo autores como Lauro Oliveira Lima e Hartmut von Hentig (apud STEIN, 1979), que comungam com a ideia de que a escola é incapaz de acompanhar, na mesma velocidade, a revolução técnico-científica do nosso tempo.

A terceira crítica aponta a própria escola como responsável pelo fracasso escolar. Resta evidente que, numa sociedade capitalista desigual e excludente, o sucesso ou o fracasso escolar estão associados a diferenças culturais, mas basicamente pesam sobre a origem social dos alunos e facilidades econômicas a que tenham acesso, ou seja, algo independente da esfera de atuação da escola.

A quarta crítica adjetiva a escola como uma estrutura autoritária. Em que pesem os movimentos de democratização do ambiente escolar, estes críticos (apud STEIN, 1979, p. 32). Tais críticas têm o toque anarquista da obra de Ivan Illich (1979), que defende a própria abolição da escola como instituição. Os citados movimentos não lograram êxito em superar o autoritarismo da lei estatal que obriga todos a frequentá-la, a autoridade do regime interno, das avaliações e do próprio professor. Quando se trata da escola tradicional específica, muitas das vezes os currículos e o ensino/aprendizagem está a serviço da iniciativa privada. Outras vezes, compara Stein a escola a um “campo de trabalhos forçados”, entendendo o estudo como uma forma de trabalho explorada pela escola, sendo os alunos obrigados a frequentar aulas sem qualquer remuneração, “onde eles próprios são considerados a ‘matéria prima’, e deles se pretende obter o produto ‘X’” (STEIN, 1979, p. 32).

Não queremos abandonar a escola nem concordamos com as teses desescolarizantes de Illich. A sociedade, mesmo uma sociedade socialista, necessitará da escola. Mas não logramos ainda superar a escola tradicional, mesmo que os movimentos populares e de democratização do ensino tenham criado na

esfera da Educação um perpétuo conflito, entre opressores e educadores pela libertação. É um jogo de correlação de forças que a luta de classes vai decidir.

9.3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Censo Escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), Sinopse da Educação Básica de 2007, contabilizaram 53.028.928 matrículas e 198.397 estabelecimentos educacionais que oferecem a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. São os dados numéricos da realidade do EJA no século XXI em nosso país. Mas o EJA passou por uma longa peregrinação.

O desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos, o EJA vem carregado deste desejo de minimizar os mecanismos de exclusão, marginalização e injustiça social referentes ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional. Não olvidemos que a Unesco, nos anos 50, lançou o conceito de analfabeto como aquela pessoa “capaz de ler e escrever enunciados simples da vida diária” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 65). Duas décadas depois, a mesma entidade lançou o conceito de analfabetismo funcional, primeiro relacionado “a capacidade de utilizar a leitura para fazer frente as demandas sociais” (2007, p. 65) e hoje, a Unesco considera analfabeto funcional todo aquele que não cursou quatro anos do ensino fundamental (2007, p. 67).

No Brasil colonial se destacam na literatura dois episódios. O primeiro, e mais importante, é o papel desempenhado pelos jesuítas, que ministravam ensino a jovens e adultos. “A referência era muito mais à população adulta era apenas de educação para doutrinação religiosa, abrangendo caráter muito mais religioso do que educacional” (PORCARO, 2008, p. 1). O trabalho de difusão desse ensino catequético destinou-se “inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). A segunda, referenciada por Galvão & Di Pierro (2007, p. 32), tratou-se da iniciativa do “invasor” holandês, em Pernambuco, de escolarização do habitante nativo indígena. Documento do governo holandês em Recife, datado de 1632.

“Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações

sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). No período Imperial surgiram as “escolas noturnas”, como única fonte de ensino/aprendizagem para adultos no país, mas abrangendo uma parcela ínfima da população.

A partir do período Republicano e da incipiente industrialização, o oferecimento de educação a adultos está diretamente relacionado com a questão do analfabetismo/alfabetização. É a época do surgimento do dogma mais forte do preconceito ao analfabeto: ele é causa e não consequência dos males sociais. A alfabetização de adultos é vista como meio de progresso do país. “A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (2000, p. 109).

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Na Era Vargas surge, com a Constituição do Estado novo, o Plano Nacional de Educação. Novamente o ensino de jovens e adultos fica em segundo plano, subordinado à política educacional como um todo. É só com a redemocratização do país, na metade dos anos 40, que, pela primeira vez, se divisa no horizonte a educação de adultos, ainda na ótica de letramento da população adulta analfabeta. Neste momento, ao final da II Guerra, surge a UNESCO, órgão das Nações Unidas veiculada ao ensino e à cultura. Essa entidade, da qual o Brasil faz parte, lança um apelo mundial para se educar os adultos analfabetos.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. (...) A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que

creciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Em 1947 o governo brasileiro lança a Campanha de Educação de Adultos. É na mesma que fica patente a divisão teórica entre educadores. Aqueles eivados do preconceito de que o analfabeto é causa da pobreza e a delegação de Pernambuco, chefiado por Paulo Freire, “que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares” (PORCARO, 2008, p. 2). A Campanha durou o governo Juscelino e adentrou com força nos anos 60, quando uma mobilização social imensa sacudiu o Brasil pelas Reformas de Base do presidente João Goulart. Paulo Freire conseguiu enorme prestígio no seu método e os paradigmas do analfabetismo mudaram, “antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (SOARES apud PORCARO, 2008, p. 3). A questão das reformas de base, das medidas da revolução democrática inacabada, do governo Jango e o papel de Paulo Freire nos anos pré-64 serão objeto de capítulo próprio neste trabalho.

Em 1963 Jango encerra a Iª Campanha e inicia a reforma de base na educação sob o encargo de Freire. Tal processo é abortado pelo **golpe fascista/militar de 1º de abril de 1964**, pelo qual forças conservadoras restauram a “ordem” de máxima exclusão social, dos privilégios das elites que seriam abalados pelas medidas do projeto de nação nacional desenvolvimentista.

Os militares no poder abandonam completamente o projeto de Nação do governo João Goulart (o qual será objeto do último capítulo), instaurando, como dito, uma nova ordem social atrelado aos interesses das elites tradicionais, das oligarquias rurais não dissidentes, da classe média conservadora, dos setores anticomunistas da Igreja Católica.

O golpe tem apoio popular no início. Com hegemonia do setor mais “moderado” do Exército, capitaneado pelo Marechal Castelo Branco, o golpe

promete uma “reorganização rápida” do país, com a declaração mentirosa da vacância da presidência, destituindo Goulart e acabando totalmente com as reformas de base e o plano trienal. Mas o setor “castelista” vai perdendo força, e sua promessa de eleições diretas para presidente em 1966 é logo abortada pela luta intestina dentro dos golpistas, em que ala “dura” (Costa e Silva-Médici) vai ganhando espaço, com o objetivo de uma ditadura mais longa, anticomunista, antioperária e garantidora dos privilégios das elites pró-imperialistas.

Um escândalo de lesa-pátria foi perpetrado pelo governo militar no campo da educação já desde junho de 1964, ainda sob o comando dos “castelistas”, mas que se estende por força da hegemonia da “linha dura” até o ano de 1976. Trata-se dos chamados **acordos “MEC-USAID”**; o Ministério da Educação Brasileiro e a agência imperialista estadunidense “*United States Agency for International Development*” firmaram “convênios” (num total de 12 acordos) que abrangiam desde o ensino primário e fundamental até a universidade. “Cooperação” é um eufemismo que os milicos utilizaram para uma completa subordinação dos órgãos centrais da Educação Brasileira aos interesses dos EUA, FMI e órgãos do imperialismo. Nossa educação fica refém de interesses de outrem.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. **Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.** Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).⁹

9 MINTO, Lalo Watanabe. **MEC – USAID**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Novamente a lógica, sob os militares, do ensino de jovens e adultos, focam-se unicamente na questão da alfabetização de adultos, sob a ótica tremendamente assistencialista e conservadora. A repressão foi como o golpe militar respondeu a toda uma efervescência inédita de educação popular, de movimentos que iam além da mera alfabetização, mas empoderamento das camadas mais pobres, de sua libertação e conscientização como seres políticos e sociais transformadores.

Em 1967, o governo golpista/militar cria o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, com uma estrutura paralela ao Ministério da Educação. O Mobreal é colocado sob a presidência de Mario Henrique Simonsen (1935-1997), engenheiro e economista, golpista de primeira hora e homem de confiança da linha dura do exército, que teve como representantes na Presidência da República Costa e Silva e Médici. Suas ideias econômicas tiveram influência do ultraconservador Milton Fridman.

O Mobreal fez um discurso ambíguo de “desideologizar” o método Freire. De novo a burguesia usa o termo “ideológico” de acordo com sua verborreia e pseudociência, sendo que somente o que advém das forças progressistas e populares ganha este adjetivo, e o que é conservador e reacionário seria “neutro”, ou pior, “correto”. Muito distante da realidade do Mobreal, que foi veículo de catecismo da ideologia fascista/militar da ditadura instalada pós-64.

No contexto econômico e político posterior ao golpe militar a alfabetização de adultos cumpre funções de adaptar o migrante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo concentrador de riquezas, ao mesmo tempo que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 49).

Uma das formas mais gritantes de **preconceito** e **discriminação** que percorreu a história do desenvolvimento da alfabetização de adultos no Brasil, apontada por Galvão e Di Pierro (2007) é consubstanciada no fato de que as “elites esclarecidas desempenhariam papel de regeneração da nação” de forma “*caridosa*” e “*assistencial*” e “*filantrópica*”. A alfabetização de adultos, do tempo colonial até o Mobreal, é colocada “sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (2007, p. 36). O professor do Mobreal é um estudante voluntário “bem-intencionado” que escutou os apelos patrióticos do regime militar e se dispôs a erradicar o analfabetismo. Toda esta lógica vai contra os preceitos dos verdadeiros

métodos libertadores de alfabetização, dos postulados de Freire, que critica violentamente esta falsa caridade das elites; há que se exigir formação, e séria, daqueles que se dispõem a trabalhar com EJA. É de Freire a expressão “hipocrisia de sua generosidade”, em que os opressores “dão” aos oprimidos remédios para mantê-los na opressão.

O uso de “cartilhas” de alfabetização foi utilizado pelo Mobral. O governo militar tentou “domesticar” o método Paulo Freire, utilizando alguns de seus pressupostos teóricos, tais como as “palavras-chave”. Ocorre que eram semelhanças somente superficiais, como já visto, todo conteúdo do Mobral visava a domesticação do aluno e sua adesão ao regime fascista. “Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todas as partes do Brasil” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 50), o que configurava uma forma conservadora de alfabetização, tendo em vista que as realidades de um país continental como o nosso são múltiplas, e uma “universalização” do material didático afasta o educando da sua realidade cultural.

Quase junto com o Mobral, em 1971, o regime militar editou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71. Essa lei trouxe um capítulo exclusivo para o que denominou “ensino supletivo”. A obrigação do Estado era com as crianças de 7 a 14 anos, mas garantia-se, pela primeira vez, na condição de “direito”, a complementação de ensino aos adultos como exercício de sua cidadania. Em 1974 o MEC implanta no país os Centros de Estudos Supletivos. No entanto, obedecendo aos acordos MEC-USAID, o chamado “ensino supletivo” teve uma forte visão tecnicista, por módulos instrucionais, atendimento individual, autoinstrução e arguição em duas etapas – semestral e modular. “Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial” (SOARES apud PORCARO, 2008, p. 4).

Com a abertura política vivenciada no governo Geisel, até a queda da ditadura em 1985, as experiências de alfabetização popular, a educação crítica, voltaram a cena. Apareceram projetos pós-alfabetização, os quais iam além do letramento e do domínio das faculdades matemáticas elementares. O Mobral morre junto com a ditadura em 85, e em seu lugar surge a Fundação EDUCAR, que ao invés de dirigir diretamente os projetos educacionais agia como agente financiador de projetos e iniciativas existentes. Naquele período:

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 119).

Em 1988 surge a nova ordem política do Brasil pós-ditadura com a promulgação da nova Constituição Federal, a qual ampliou o dever do Estado brasileiro para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Na década de 90 surge um novo desafio a EJA: “o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino educacional de qualidade” (PORCARO, 2008). Foi também a época da aprovação da nova LDB, de autoria de Darcy Ribeiro.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente

da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 122).

Várias conferências da UNESCO traçam diretrizes para o incremento da Educação nos chamados “países em desenvolvimento”. Surgiu uma intensa mobilização nacional acerca do tema EJA, sendo organizados Fóruns Estaduais, os quais vêm em processo de expansão. A V CONFITEA dão vazão a que o MEC, em 1996, estabelecesse a Comissão Nacional do EJA. Em 1997 a UNESCO convocou Secretarias de Estado e Municípios, Universidades e ONGs para a CONFITEA, por meio de um documento nacional preparatório com análise profunda da EJA.

Por fim, o que mais tem sido positivo na realidade é a criação dos Fóruns Estaduais de EJA (os primeiros em 98 em MG e PA), os quais articulam o debate nacional. Eles são formados com a participação da sociedade civil e órgãos de classe. A partir de 97 a história da EJA passou a ser documentada no Boletim de Ação Educativa, socializando as experiências.

9.4 PRECONCEITO EM EJA: ATITUDES EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Este subcapítulo apresenta a investigação de Mollica & Leal (2009) a respeito das crenças sobre português e matemática na modalidade EJA. As autoras apresentam uma série de pesquisas que concluem que:

A pesquisa aqui apresentada demonstra as consequências de uma escola ineficaz, que reforça valores equivocados. Descreve como um preconceito relacionado ao português e à matemática pode construir-se num instrumento que não concorre em nada para que alunos e professores desconstruam a visão de “dom” e “inteligência” em relação ao ensino e aprendizagem de linguagem e matemática de forma diferenciada.

O estudo confirma incoerências existentes nestas áreas, atrapalhando o bom andamento do letramento escolar. Desse modo, demonstra como o imaginário coletivo constitui influência negativa sobre os agentes escolares que a formação docente simplesmente vem repetindo sem critério (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 97).

As autoras analisaram as atitudes de professores do primeiro segmento do ensino fundamental que atuam em EJA e de formandos de letras e matemática da UFRJ que demonstraram interesse em trabalhar em EJA. A pesquisa de campo se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, propondo

idênticas questões com relação a português e matemática, com o objetivo de conhecer/analisar o que o educando pensa, bem como quais dificuldades o aluno enfrenta para aprender as disciplinas exploradas na pesquisa, o nível de dificuldade que os educadores acreditam ter que enfrentar para ensiná-las. Foram entrevistados também vestibulandos. Cinco foram as perguntas.

A primeira questão foi “*você considera quem sabe matemática inteligente?*”. Mais dos formandos em Letras da UFRJ responderam “não”; por volta de 63% dos formandos em matemática e professores da rede pública também responderam “não”. E um pouco mais de 80% dos vestibulandos responderam “sim”. O mito da “inteligência matemática” é esmagador entre os ainda não ingressos no ensino superior, mas assustadoramente grande também nos outros setores pesquisados.

A segunda pergunta dizia “*você acredita que para aprender matemática com ‘dom’ especial?*”. As respostas foram entre todos os setores maiores de 85% no “não”. O comentário das pesquisadoras foi de que:

Em relação à questão dois, há consenso entre os entrevistados de que a aprendizagem de matemática independe de “dom” especial e que é natural ter dificuldades nessa disciplina. A diferença encontrada entre as amostras parece estar relacionada a um monitoramento por parte dos professores e dos formandos. É de se supor que esses dois grupos possuam experiência sobre o assunto, o que os leva a optar por respostas menos preconceituosas. As hipóteses lançadas se baseiam no estudo, já aludido, com vestibulandos: nas respostas negativas às questões 1 e 3, somente esse grupo atribuiu o conhecimento matemático a um “dom” ligado à inteligência (MOLLICA & LEAL, 2009, p. 108).

As disciplinas lógicas, das quais a matemática faz parte, têm tido muito prestígio no meio acadêmico e em concursos públicos de acesso à Universidade. Muitos vestibulandos gastam muito mais tempo estudando matemática do que português, alegando que esta segunda matéria “sai na hora” da prova. Ao se tornarem universitários é que se supõe que sua visão tenha criticidade e modifiquem suas crenças e preconceitos.

9.5 PRECONCEITOS QUANTO AO ANALFABETO E ALFABETIZAÇÃO

Existe uma ligação íntima entre o preconceito ao analfabeto e EJA.

Quando escuta ou lê a palavra analfabeto, o que você diria ou escreveria? Em momentos de formação continuada de alfabetizadores de jovens e adultos propusemos esse desafio. Ao lado de “pessoa que não sabe ler e escrever”, “pessoa que falta letramento e alfabetização”, “pessoa que sabe menos”, “pessoa que não tem conhecimento”, “pessoa que não compreende alguma coisa” ou “pessoa sem instrução” vieram muitas outras coisas. Incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação, Brasil, preconceito, foram alguma delas (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 09).

Mas o mais importante para nós é que “as palavras e expressões citadas se referem, mesmo que isso não seja explícito, a um sujeito particular: o adulto” (GALVÃO, 2007, p. 10). Essa “aduldez” do preconceito muito nos interessa, visto que o EJA trabalha justamente com essa realidade, o jovem e o adulto atingido pelo preconceito. Essa é uma das realidades que mencionamos acima quando dissemos que em EJA não falamos em “preconceito”, mas em “preconceitos”, sempre no plural, já que são múltiplas as realidades nas quais o aluno do Ensino do Jovens e Adultos se insere como sujeito ativo e passivo do preconceito.

Isto posto, a demonstração de que o analfabeto não era condenado socialmente no período colonial, do domínio dos grandes oligarcas rurais, visto que estes e as camadas abastadas no exercício do poder viviam uma “cultura de oralidade”. O que dependia para ser eleito e governar era a renda, não o saber erudito (GALVÃO, 2007, p. 34). Assim, observamos um período claro da história nacional em que não existia preconceito ao analfabeto, o que prova sua historicidade, quando o letramento e as habilidades do alfabetizado passam a ser sinônimo de *status* e de poder. Ou seja, o preconceito ao analfabeto é uma construção social, não uma realidade inata, retomando um tema já debatido.

Antes do ingresso no ensino formal de jovens e adultos, aquele que tem seu ensino atrasado pelas condições múltiplas da vida, particularmente pelo fato ingresso no mercado de trabalho de forma antecipada, sofre as vicissitudes do preconceito por ser não alfabetizado, ou semialfabetizado, dado que “seguindo o

critério internacional adotado pela UNESCO, que considera analfabetos funcionais os jovens e adultos que têm menos de quatro anos de estudo” (GALVÃO, 2007, p. 67). É o preconceito contra o analfabeto, que se mostra de várias formas, desde o discurso reacionário de que é o analfabetismo a causa dos males sociais (miséria, fome, etc.), até as colocações maldosas de que o analfabeto é um subdesenvolvido mental, burro, incapaz, entre outros impropérios.

Esse processo é tão violento que fere quase de morte a autoestima daquele que não sabe ler, mas nem por isso é desprovido de saberes e cultura, de arte, de poesia, de saberes que a vida lhe ensinou, como a todo ser humano, pois nem tudo que aprendemos foi nos bancos escolares ou acadêmicos – que certamente não podem ser depreciados – mas existe “outros saberes” que são próprios daquele que não sabe ler. Falsa é a ideia de que sua mente é “retardada”. Diga-se que:

Os estudos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner, por exemplo, contribuem para a compreensão de certas características do pensamento humano que não se restringem às culturas escritas. Por meio do conceito de “modos narrativos”, Bruner discute tanto as narrativas orais quanto as escritas implicam abstração e análise (GALVÃO, 2007, p. 82).

Não há justificativa racional para o a hostilização ao analfabeto. Ele não é “burro” ou “retardado”, nem “culpado” de nenhuma forma de “atraso”. Ao contrário, fruto de uma construção social ideológica, a serviço das classes dominantes, o analfabeto é sim vítima de uma estigmatização, que urge superá-la, assim como o próprio analfabetismo.

Paulo Freire, o grande mestre, iniciou e projetou-se nacional e internacionalmente justamente no bojo da questão da alfabetização. Como um libertador nato e um “amante” dos oprimidos, seu método, o chamado “Método Paulo Freire” conseguiu alfabetizar em tempo nunca dantes visto populações que tinham pouco ou nenhum contato com a cultura escrita, envoltos na oralidade. Mas todo o trabalho paulofreiriano se deu – particularmente, muito em especial, na alfabetização de adultos – em um processo “dialógico” (como ele mesmo adjetiva) no qual o educando e educador se educam mutuamente, o educando adquire habilidades que não tinha e, ao mesmo tempo, concomitantemente – o que é o mais genial – o faz refletindo sobre toda sua situação sociopolítico-econômica, e libertando-se dessas amarras, também se “ilustra” a partir de sua própria realidade. Algo absolutamente

revolucionário e que rompeu com todos os preconceitos e discriminações a que foram/são alvo analfabetos, alfabetizando e analfabetos funcionais.

Freire critica a sociedade afirmando que os analfabetos são “considerados ‘subnutridos’, não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta o ‘pão do espírito’” (2015, p. 70). Freire critica as campanhas de alfabetização levadas a cabo por pretensas “elites esclarecidas”, que para ele – e para nós – não passam das classes dominantes, dos opressores e exploradores. Eles sempre virão o analfabeto como causador de chagas sociais; mas por outro lado, tinham como “perigoso” seu letramento e escolarização. Era preciso “regenerar a massa de pobres brancos, negros livres e libertos e a até mesmo, em alguns casos, escravos” (GALVÃO; DI PIETRO, 2009, p. 36). Mas tudo com “muito cuidado” para que eles não se “libertassem de seu jugo”.

Freire coloca que a estes “sedentos e famintos” os “filantropos” dentre os opressores iriam levar-lhes “a água e o pão do letramento”. Os alfabetizando, é evidente, eram vistos como puros “objetos” do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, nunca como protagonistas – afinal, eram eles que estavam aprendendo (sic!) – muito menos como sujeitos de qualquer desgarramento da opressão. “Estudar quer dizer memorizar” (2015, p. 71), afirma Paulo Freire. E essa memorização era de textos, dos cadernos, folhas ou livros “didáticos” eivados de um caráter ideológico de domesticação burguesa, “mascarados de uma ‘neutralidade’ que de fato não existe” (2015, p. 71). Referenciamos aqui várias vezes a má-fé intelectual da direita, da burguesia e de seus testas de ferro, que sempre posam de “neutros”, atribuindo o adjetivo “ideológico” somente à esquerda e às forças democrático-progressistas.

As palavras-chave, as primeiras frases e todo o processo de alfabetização burguês, além de ineficiente está todo repleto de mensagens “ocultas” ideológicas, domesticadoras dos oprimidos.

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda. “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo à ave!” (...) não sabemos da existência de nenhum lugar no mundo em que alguém convide a pousar em seu dedo. Em segundo lugar, ao responder o autor a sua estranha pergunta, duvidando que Ada tivesse dado seu dedo ao urubu, pois que deu à ave, afirma que urubu não é ave [!!]. Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses e urbanos, que

passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como esses, que devem ser memorizados: “Eva viu a uva”; “João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face! João agora vai conseguir um emprego!” (2015, p. 18).

Paulo Freire desmonta, neste curto parágrafo, as absurdidades gigantescas do sistema burguês de alfabetização, que supõe um público de burros, bem como tenta passar de “contrabando” mensagens de “mobilidade social” baseadas somente no adquirir habilidade de leitura e escrita, o que está muitíssimo longe da realidade social excludente e opressora. Os mecanismos as vezes parecem ser uma palhaçada e deboche, outras vezes subestimam nossa inteligência como educadores, supondo que não veremos o enviar, “por debaixo da porta”, promessas inexecutáveis da burguesia.

9.6 PRECONCEITOS: OPRIMIDOS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nilma Lino Gomes, já citada neste trabalho, realizou estudo sobre a **questão racial e EJA**. A autora compreende a educação de jovens e adultos “como processos, políticas e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizadas dentro e fora do espaço escolar” (GOMES, 2005, p. 87). A autora posiciona-se no sentido de ver uma nova articulação dos movimentos raciais e da comunidade negra no Brasil em torno do tema Educação (onde a EJA se inclui) e práticas relacionadas. Trata-se das chamadas “políticas afirmativas”, que tem nas “cotas raciais” um dos seus aspectos mais emblemáticos.

As cotas raciais foram implementadas pelos governos de cunho democrático-popular, a partir da eleição de Lula em 2002. Tais governos são caracterizados por serem de “frente popular”, articulação de partidos operários e burgueses minoritários ou dissidentes. A ação no Brasil dos governos de frente popular sempre se caracterizou por ambiguidades quanto ao enfrentamento ao imperialismo, como, por exemplo, a nomeação de ministros ligados ao sistema financeiro e ao partido “top” da burguesia brasileira (PSDB), como foi o caso de Henrique Meirelles no governo Lula e Joaquim Levy no segundo mandato de Dilma Rousseff.

Por outro lado, os governos democrático-populares, ou de frente popular, se não foram pelas vias do socialismo ou de um conjunto de medidas nacional-

libertadoras (que identificamos, mais adiante, com o programa das reformas de base de Jango na década de 60), por conta de sua convicção numa capacidade ainda de administração “progressista” do capitalismo, implementaram políticas de distribuição de renda e inclusão social. Daí os programas como bolsa-família, Minha Casa/Minha Vida, Pronatec e outros, bem como ações afirmativas de cotas raciais e sociais.

Neste período, o protagonismo das classes trabalhadoras, oprimidos e explorados foi mais intenso. Muito mais – sem comparação – do que durante a ditadura militar, e substancialmente maior do que quando dos governos diretamente linkados com a burguesia (Sarney, Collor, Itamar e FHC). Embora com muitos limites, tencionamentos e vacilações, os governos do que se chama Era PT constituíram um obstáculo real ao poder direto da burguesia e aos interesses do imperialismo, que correspondem à destruição total das organizações operárias – partidárias e sindicais – ainda que domesticadas ao sistema, como o caso da CUT e do PT. Esse, de nosso ponto de vista, foi o motivo pelo qual, aproveitando um refluxo e uma desastrosa guinada à direita de Dilma, os setores conservadores puderam dar o “golpe branco/parlamentar” que derrubou a presidenta e levou Michel Temer (PMDB) à presidência.

Em que pese estas digressões, não temos o real distanciamento histórico para averiguar o quanto refluíu ou resistirá o protagonismo da juventude, dos negros, das mulheres, dos movimentos LGBTs e outros, em todos os campos da disputa política nacional, em que pese o setor da Educação. O que podemos adiantar é que o golpe parlamentar não colocou “de joelhos” os setores progressistas e a classe operária brasileira. Todos os desdobramentos dessa crise serão, neste trabalho, meras conjecturas, bem como não são alvo precípua de nossa análise.

Traçamos um pequeno perfil da história da Educação de Jovens e Adultos. Arroyo (2001, p. 10) opina que a história da EJA é “uma história muito mais tensa que a história da educação básica” *latu sensu* no Brasil. Resta evidente que os interesses que se inter cruzam na história do EJA são mais complexos que na educação infantil, de crianças e adolescentes, visto que entram em cena os oprimidos, as mulheres trabalhadoras, os negros, os pobres em geral excluídos, em uma época e de uma forma ou de outra do sistema escolar regular. Segundo a autora, “pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial” (GOMES, 2005, p. 90). Essa “maioria negra” sempre foi camuflada, sob a ideologia da

“mestiçagem”, sob as categorias de “pardos” – que consideramos uma linha tênue e indefinida, mas que constituem sim setores oprimidos tanto quanto negros – para fins de “embranquecimento” da população brasileira.

Darcy Ribeiro menciona esse processo como “consequência da escolarização” bem como da aceitação – sempre parcial – de negros no ceio das classes médias. O racismo brasileiro, segundo este autor, tem suas idiossincrasias, não incidindo diretamente na origem racial das pessoas, tais como nos EUA, onde pouco ou nunca se ventilou a categoria “pardo”; “negro é negro retinto, mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara já passa a incorporar na comunidade branca” (2015, p. 169). Complementa:

(...) uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito próprio, passam a integrar grupos de convivência de brancos, a casar-se com eles e, afinal, a serem tidos como brancos. (...) Exemplifica esta situação o diálogo de um artista negro, o pintor Santa Rosa, com um jovem, também negro, que lutava para ascender na carreira diplomática, queixando-se das imensas barreiras que dificultavam a ascensão das pessoas de cor. O pintor disse, muito comovido: ‘Compreendo perfeitamente o seu caso, meu caro. Eu também já fui negro (RIBEIRO, 2015, p. 169).

Não citamos este trecho de Darcy Ribeiro – autor que temos muitas críticas, principalmente no seu papel de relator da LDB nº 9.394/96, a qual ele ignorou oito anos de negociação com a CNTE, UNE e outros organismos populares que discutiam o projeto da nova lei régia da Educação – a título de pilhéria, chiste ou deboche. Longe disso, o que estaria em direta contradição com o escopo deste trabalho que é cooperar, ainda que modestissimamente, com a reflexão para a superação e solução da problemática aviltante do preconceito e da discriminação, da qual o racismo é a que tem evidência a maior tempo, com a resistência negra de Zumbi, os abolicionistas e os movimentos de consciência negra em todo mundo. Citamos para demonstrar o quanto nosso racismo é vil e hipócrita, um racismo que procura “negar-se a si mesmo”, esconder-se sob o manto ideológico do “paraíso do bom convívio entre as raças”, enquanto continua violentando, simbólica e de fato, explorando e oprimindo homens negros e principalmente a mulher negra, duplamente oprimida.

Esse discurso hipócrita – que já desvendamos neste trabalho – faz com que as elites brancas dominantes tenham uma dívida histórica impagável para com os

negros, com a juventude negra. Mas estes aprendem com Freire que ninguém, se oprimido, nasce livre, mas assim se faz pelo seu posicionamento de conscientização. As políticas afirmativas são um passo, pequeno quiçá, mas importante no resgate social que o Brasil tem com a maioria de seu povo. E esse desafio, como argumenta Nilma Gomes, não é só do conhecimento/aprendizagem do negro, ainda que sob a égide da Pedagogia da Libertação, mas do resgate de toda sua autoestima, a adoção e valorização de uma “estética corporal” de valorização da negritude, de seus símbolos inscritos no seu corpo. E, obviamente, como setor vanguardista das rupturas de preconceitos, esta é uma tarefa da juventude negra, não só dos negros como um todo. “O uso de penteados elaborados, sobretudo as tranças e o estilo *black power*” (2015, p. 92), revelam o desafio da juventude negra à estética branca eurocêntrica, que nada tem a ver com o Brasil, mas ligadas à suas legítimas raízes africanas.

E como reagir se educador ou educando, a este movimento? Não restam outras palavras como *respeito*, *estima* e *valorização*! No entanto:

A maioria dos jovens afirmaram que, ao passar pela escola, nunca lhes foi possível vivenciar processos em que a questão racial fosse tematizada e discutida para além da escravidão e abolição da escravidão e abolição da escravidão, assim como não tiveram acesso aos conhecimentos sobre a negritude que têm vivenciado no interior dos programas de ensino e extensão dos quais participam. (...) faz-se necessário à inclusão da discussão sobre a questão racial na EJA não como um tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, estudo, problematização e vivências (GOMES, 2015, p. 92).

A vivência da dupla condição de oprimida, a questão da mulher negra, tem sido objeto das preocupações dos movimentos populares, de pesquisadores e Conferências Internacionais. Nogueira (2006), aponta que as políticas públicas “de menor sucesso na educação foi o combate ao analfabetismo, entre mulheres adultas e mulheres negras de todas as idades” (2006, p. 71). A mesma autora afirma que “o gênero, combinado à raça, contribui determinantemente para a discriminação e o analfabetismo feminino” (2006, p. 70). Em que pese todas as reformulações e medidas adotadas, o paradigma da “mulher negra” ainda precisa ser superado.

Quanto ao sexismo, o Brasil é signatário da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, realizada em Beijing (China, 1995), que aprovou uma plataforma de ação no campo educacional, propondo a redução da taxa de analfabetismo das mulheres

adultas (pelo menos à metade dos índices de 1990), particularmente das camponesas, egressas do êxodo rural, negras, migrantes e refugiadas. Da mesma, foi realizada em Hamburgo na Alemanha (1997), a V Conferência de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que debruçou-se sobre o problema da mulher, propondo em sua declaração final:

(...) Las políticas de educación de jóvenes y adultos deberían ser receptivas frente a las culturas locales y dar prioridad a la extensión de las oportunidades educativas para todas las mujeres, respetando su diversidad y eliminando prejuicios y estereotipos que limitan su acceso a la educación (2006, p. 67-9).

Outra questão importante envolvendo o sexismo e EJA é a questão do material didático. Neles se replicavam visões preconceituosas da mulher, sempre subordinada ao marido, tendo como tarefas o cuidado da casa e dos filhos. Essa visão estereotipada, que não se coaduna mais com as conquistas libertárias feministas conquistadas – tampouco com a própria necessidade econômica das famílias de que a mulher trabalhe, enfrentando a famosa “dupla jornada” – foi muito veiculada nas cartilhas do Mobral, e continuou sendo tempos depois. Tais materiais didáticos sofreram fortes críticas de professores, acadêmicos e mesmo dos alunos, sendo que nos últimos anos os diferentes governos federais têm aplicado políticas com fins de combater o racismo e o sexismo nos livros didáticos. Muitas políticas do último período, dos governos de frente-popular, tentaram proporcionar materiais aprofundando o que se chama “nova visão de família”, que não é mais “pai, mãe e filhos”, mas podendo ter a figura dos avós, da mãe ou pai solteiros e até famílias homossexuais. Tais materiais, por sua vez, receberam críticas das igrejas e dos setores conservadores.

No entanto, o machismo é uma forte característica da nossa sociedade, e muitos homens tentam girar a roda da história ao contrário. Impedem suas mulheres de buscar instrução na idade adulta, mantendo-as sob seu cativo. Se não impedem, não ajudam em casa e impõem uma terceira jornada: trabalho, jornada doméstica e estudos. As mulheres, particularmente as pobres – e ainda mais as negras – são verdadeiras heroínas, que buscam a custa de extremo sacrifício a EJA.

Em que pese o Brasil já ter tomado ações afirmativas para a mulher, particularmente no terreno da política, com as cotas partidárias de candidaturas, somos um país governados por homens, e uma mulher na presidência ajudou mas

pouco mudou esta realidade. Nosso Congresso é de homens, e homens brancos, sem refletir o que é a sociedade; reflete, sim, a classe dominante.

Quando a mulher casada ou em união estável – o que para nós, moralmente, dá na mesma – decide estudar, não raro o primeiro e mais grave obstáculo é o próprio marido/companheiro. É ele que exige “obediência e subordinação” da mulher ao seu papel de “macho provedor”, o que já mencionamos, está em pleno descompasso com a história da variedade de modelos do que é família hoje. **Família, hoje, é uma constelação de conceitos**, e o aprisionamento da mulher como “servidora” do marido é ultrapassado. Isso já “naturalizou-se” nos setores médios mas, por incrível que pareça, é nos setores mais pobres e marginalizados que estes preconceitos ficam impregnados.

No estudo em questão, de Vera Lúcia Nogueira (2006) ela estudou casos em que o companheiro destruiu os objetos de estudo da mulher quando ela o enfrentou, mantendo firme sua decisão de estudar, mesmo diante de todas as dificuldades.

O fato de que nem sempre a violência do companheiro contra a mulher recai sobre o corpo desta. Muitas vezes ele destrói pertences da mulher (...). Isto tem, via de regra, profundas repercussões na saúde da mulher (...) as somatizações aparecem com frequência (SAFFIOTI; ALMEIDA apud NOGUEIRA, 2006, p. 76).

Nessa situação, em que o homem destrói o material escolar, está afirmando seu “poder de mando”, negando o direito aos sonhos da companheira, num processo de violência simbólica em que ele destrói a própria mulher como um todo. É uma destruição psicológica, não menos grave que a destruição física.

Arroyo (2006), ao pesquisar sobre o papel da juventude e seu protagonismo na EJA, faz um comentário de grande importância. Visto que a EJA concentra em si, basicamente, os setores oprimidos da sociedade que buscam uma “vida nova”, o autor afirma:

É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização política de jovens e adultos. A EJA aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. **Foi sempre um dos campos da educação mais politizados**, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com

propostas diversas de sociedade e papel do povo (ARROYO, 2006, p. 31, grifo nosso).

Outro setor oprimido, ainda não visto por nós, é a juventude trabalhadora. Tida como sempre “o futuro”, se nega seu protagonismo imediato. Ser jovem, como diz Arroyo (2006, p. 21), “foi visto como um tempo preparatório para a vida adulta. Um tempo provisório”. Nada mais diferente do que a realidade, social e na EJA, do que é a juventude. Trata-se de uma etapa específica da vida humana, não jogada para um “futuro”, mas de sujeitos que produzem cultura, arte, hip hop, um espaço que afirmam sua identidade “jovem” junto ao conjunto da sociedade. E, particularmente, como muitos revolucionários já o disseram, o jovem é o maior combustível da revolução e da mudança social, com sua energia, garra e também seus sonhos elevados, que muitas vezes foram, infelizmente, descartados (até precocemente) pelos ditos “adultos”.

Neste sentido, a EJA não pode ser vista como uma “continuidade da escolarização”, visto que o jovem em EJA abandonou ou interrompeu os estudos quando era criança ou adolescente. Hoje adquire uma “nova identidade”, que precisa ser respeitada no currículo, em todo processo de ensino/aprendizagem, que muitas vezes é infantilizador. O EJA merece ser reconfigurado, com esse olhar revisto, com educadores prontos para lidar com seres com muitos saberes prévios e questionamentos, críticas de sua situação, que precisam ser dialogados para o processo de libertação.

Os pesquisadores Wilma e Mauro Coelho colheram dados importantes em seu estudo sobre o preconceito juvenil, abrindo o leque para a questão do “estudante/jovem negro”, que aqui reproduzimos:

A naturalização da violência verbal tem desdobramentos perniciosos, sobretudo para estudantes negros. A progressão ano/série é indicativa, nesse sentido, do quanto a violência verbal expressa uma apropriação dos preconceitos e uma introjeção de práticas discriminatórias. Senão vejamos. Nos anos/séries iniciais (sexto e sétimo ano) os estudantes negros são identificados como retraídos, calados e com dificuldade de integração nas dinâmicas da sala de aula. Viviam, corriqueiramente, dificuldades para serem integrados aos grupos, nos momentos de realização de atividades conjuntas. Para os colegas (e mesmo para professores) a timidez ou a personalidade eram os fatores determinantes que justificavam o deslocamento daqueles adolescentes. Coisa diversa acontecia nos anos/séries seguintes. No oitavo e no nono ano/série os adolescentes negros apresentavam comportamentos agressivos,

sendo considerados "alunos-problema" pelos professores e "burros", "retardados" e "urubus" pelos colegas. A observação desse quadro levou-nos a questionar os estudantes sobre o lugar da discriminação e do preconceito nas relações vividas entre eles. Poucos estudantes afirmaram conviverem com o racismo ou com práticas discriminatórias. Grande parte deles, sempre mais de 50%, garantiu não ter racistas no seu círculo de convivência, fossem eles parentes, colegas de escola ou vizinhos. Poucos afirmaram, também, ter sofrido algum tipo de discriminação. Nesse caso, apenas adolescentes que cursavam o oitavo e nono anos afirmaram terem sofrido discriminação em função da aparência física ou do credo religioso. Quando questionados se viveriam algum incômodo por ter que conviver com alguém diferente, o maior índice de incômodo (8%) referiu-se ao convívio com pessoas de outra orientação sexual (COELHO; COELHO, 2015, p. 47).

Tudo isso ratifica a ideia de que a EJA não deve ser um mero “continuador” da escola comum, onde os jovens cursaram quando crianças. Sua identidade, seus conflitos e os preconceitos que enfrentam devem ser levados em conta para sua superação.

9.7 O “RESPIRO” DA EJA NA HISTÓRIA DO BRASIL: O GOVERNO GOULART (1961/64)

Do nosso ponto de vista, houve um período histórico em nosso país em que um setor das elites dominantes se descolou da maioria aristocrática – rural e do grande empresariado (particularmente o paulista) e postulou um programa que, parcialmente, representava o cumprimento, por parte da burguesia, de suas tarefas “democráticas”. Foram as chamadas “reformas de base” do governo de João Goulart (1962/4) que:

Sob essa ampla denominação de "reformas de base" estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior. (...)

O fortalecimento dos movimentos populares, concretizado através do aumento do poderio dos trabalhadores urbanos e da crescente organização das massas rurais, intensificou as pressões sobre o governo para a implementação das reformas. A eclosão, em setembro de 1963, da Revolta dos Sargentos – movimento que

reivindicava o direito de que os chamados graduados das forças armadas (sargentos, suboficiais e cabos) exercessem mandato parlamentar em nível municipal, estadual ou federal, o que contrariava a Constituição de 1946 - foi mais um fator para a polarização política e para denunciar a urgência das reformas de base.

Essa nova fase foi inaugurada no dia 13 de março de 1964, com o comício realizado na estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, também denominado Comício das Reformas, ao qual compareceram cerca de 150.000 pessoas. Na ocasião, Goulart proclamou a necessidade de mudar a Constituição e anunciou a adoção de importantes medidas, como a encampação das refinarias de petróleo particulares e a possibilidade de desapropriação das propriedades privadas valorizadas por investimentos públicos, situadas às margens de estradas e açudes.

O golpe militar de 31 de março de 1964 e o afastamento de Jango da presidência impediram a concretização das almejadas reformas (FERREIRA, [201-]).

O próprio Paulo Freire em pessoa foi protagonista deste processo:

Pelos dados do IBGE, quando Jango assume a presidência, em setembro de 1961, encontra um Brasil com 70.779.352 habitantes, 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Da população estudantil, 5.775.246 alunos estavam matriculados na rede do ensino primário, 868.178 no ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. Esses dados revelam claramente a extensão do afunilamento da estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação! (...)

Mas falar de educação no período Jango é lembrar também a expressão intelectual de maior vulto à época, o educador pernambucano Paulo Freire. Associada à alfabetização de adultos, sua "pedagogia da libertação" – expressão exemplar da crença no poder libertador pela consciência e pelo conhecimento – percorreu o Brasil e toda a América Latina. A educação seria o instrumento mais eficaz de difundir a idéia-força de que o homem não deveria se contentar com a condição de "objeto" da história: sua vocação era ser "sujeito". O mote "Todo ato educativo é um ato político" é a síntese de todo um esforço de conscientização pela educação que o método Paulo Freire pretendeu universalizar. Sistematizado em 1962, quando Freire lecionava na Universidade Federal de Pernambuco, seu método de alfabetização de adultos ficou conhecido por combinar conquistas da teoria da comunicação, da psicologia e da didática, por não utilizar as tradicionais cartilhas e por defender a necessidade de se produzir o material para o ensino a partir da fala de cada grupo de analfabetos. O sucesso obtido pelo método nas primeiras experiências desenvolvidas em Recife, no âmbito do MCP, propiciou sua difusão. Em 1963, foi utilizado em Angicos e Natal (RN), Osasco (SP) e em Brasília (BOMENY, [201-]).

Esse processo é o que Paulo Freire chama de “fato de que alguns membros da classe dominante unam-se aos oprimidos na busca pela liberdade” (1980, p. 59), fato a que ele caracteriza como de “suma importância histórica”. Não digamos que Jango e seu projeto fossem fazer uma revolução burguesa ou completar, em termos do que a burguesia brasileira deveria ter feito, todas as tarefas de uma ruptura institucional de criação de um capitalismo nacional desenvolvimentista, de cunho varguista, incompleto na era Vargas, que flertou tanto com a burguesia e seus interesses, particularmente em seu primeiro mandato como ditador, e com o movimento operário, através do PTB, partido que filiou-se para seu segundo mandato presidencial em 1953.

Ocorre que Vargas deixou toda uma herança desse capitalismo nacional, que o PTB foi herdeiro, e somente naquele momento histórico, com Jango à frente da presidência da república, colocou-se um programa claro de transformação estrutural do país. A alfabetização em massa estava no seu devido lugar, como uma das tarefas, ao lado, por exemplo, da reforma agrária, tarefa central sem a qual nosso país nunca irá conquistar qualquer capacidade econômica de resolução da imensa desigualdade social, questão colocada no curso deste texto.

Finalizamos com a discussão que Trotsky, em suas “Teses sobre a Revolução Permanente” faz sobre a questão. O fato de Jango não ter conseguido angariar forças para realizar seu projeto e que, depois dele, nenhum setor descolou-se da burguesia nacional, e nem os governos democráticos populares, de frente popular, com o Partido dos Trabalhadores na presidência em coalizção com partidos operários e burgueses, não conseguiu impor um programa de reformas de base tão profundo capaz de gerar nas elites uma revolta de tamanha grandeza, como foi o golpe de 64, que implantou uma ditadura militar no Brasil. Em que pese, digamos outrossim, que a derrubada do governo Dilma por um golpe parlamentar “branco” ainda não tenha sido completamente “solucionada” – havendo a hipótese do endurecimento do regime e a proscricção de Lula e do PT do processo eleitoral – podendo haver um desenlace tal qual 1964.

Trotsky, ao vislumbrar as revoluções burguesas nos países que ele chamou de “desenvolvimento burguês retardatário” (2007, p. 205), afirma que as tarefas democráticas de uma revolução burguesa não acontecida só serão solucionadas por uma revolução operária de caráter “permanente”: “a solução verdadeira e completa

de suas tarefas democráticas e nacional-libertadoras só é concebível por meio da ditadura do proletariado.

É com este pensamento que concluímos a fundamentação teórica, vislumbrando a possibilidade da solução do preconceito, do subdesenvolvimento e de todas as tarefas democráticas que ficaram para trás com a construção do socialismo, seja em nosso país seja em escala internacional. Ainda estamos nesta esperança, como combatentes do lado dos oprimidos, não vislumbrando do lado dos opressores ou das “terceiras vias” que surgiram até agora, qualquer possibilidade de transformação radical de libertação dos oprimidos.

10 A ABORDAGEM DO PROBLEMA

Problematizamos aqui a pergunta das causas do preconceito em relação aos educandos do EJA, Educação de Jovens e Adultos. Como vimos, o preconceito nasce de ideias e conceitos irracionais, de opiniões e preceitos que não encontram amparo na crítica. O preconceito faz uma seleção entre os indivíduos, amalgamando com rótulos aqueles que “prestam” e os “inúteis”, ou que tem “alguma utilidade”, mas que não são de forma alguma “iguais” a seus pares.

Pautamos desde o início, de forma clara, um posicionamento teórico para analisar o objeto do presente estudo, alinhando-nos com a escola chamada histórico-crítica, ou materialismo histórico. Não iludimos a quem venha a ler de que se trata de um trabalho “neutro” do ponto de vista do observador.

Diante disso, toda discussão em pauta aqui parte do pressuposto de que o homem, e sua realidade, podem ser conhecidos; o mundo e a matéria podem ser conhecidos, ainda que pelos cinco sentidos que temos para observa-los. Esse é o principal postulado epistemológico do que chamamos materialismo. Ele nos conduz à possibilidade de, conhecendo um fenômeno, a partir de um método, podemos transformá-lo.

No caso em tela, procuramos, como dito, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise dos discursos preconceituosos, estabelecer sua gênese e, modestamente, opinar sobre a possibilidade de sua superação e solução como fenômeno social.

A ideia central foi, antes de tudo, definir, o quanto possível, o preconceito *latu sensu*, ou seja, o que ele é, da forma mais abrangente que nos foi possível. Repetimos, ele é um fenômeno social, que se surge relacionado à convivência humana de indivíduos, classes, setores, etnias, gêneros, entre outros, diversos tipos humanos. Discutimos a problemática de que nossa sociedade apresenta um “tipo” ideal, quase inalcançável, de “ser” que se “imuniza” de ideias preconcebidas a seu respeito.

11 A DESCRIÇÃO DO FENÔMENO E SUAS CONSEQUÊNCIAS: OBJETIVOS

O preconceito, além do que ele é, engendra um funcionamento social. Isso é extremamente potencializado quando falamos dentro de um contexto de uma sociedade altamente excludente. Esse processo é necessário para a manutenção dos mecanismos de exclusão, que beneficiam 1% da população brasileira em detrimento dos 99% restantes. É a criação da categoria dos “oprimidos” dentro da dimensão maior dos “explorados”

Essa distinção deve ser feita, como descrevemos, com muito critério, visto que mesmo o método Paulo Freire, que nos serviu também de guia durante toda a elaboração do texto, fala na “pedagogia do oprimido”. Nesse raciocínio há, por uma escolha didática, o uso da palavra “oprimido” para todos aqueles que são vitimados de uma forma ou de outra pelos já citados mecanismos excludentes da sociedade do capital. Mas, de nossa parte, fizemos uma diferenciação – que nos parece crucial – entre explorado e oprimido.

Pelo processo de extração da mais-valia, todo aquele que trabalha no processo de produção capitalista, é explorado. Aqueles que estão alocados na produção de mercadorias, particularmente no setor fabril, são os que constituem o proletariado. De forma mais ampla e abrangente, os que vivem de salário são o que chamamos de classe trabalhadora.

Dentro da classe trabalhadora, existem indivíduos, ou setores, que, tendo como motor de exclusão o preconceito, são ainda mais explorados que seus pares de classe, bem como podem ter seu destino à completa marginalização social. Aí que entramos no que mencionamos como “tipologia” do preconceito, quando ele afeta etnias (no Brasil o negro), gênero (mulher), orientação sexual. Como afirmamos, deixamos de analisar outros excluídos por ser somente uma visão exemplificativa, não abrangendo todos aqueles vitimados pela exclusão.

Partindo daí, e verificando o que o preconceito é, bem como ele funciona no sentido de motor da opressão, não encontramos uma causa “natural” para o preconceito. Com honestidade intelectual, discutimos a questão do inato e do construído.

O preconceito, as ideias excludentes, uma construção social, a serviço das ideias justificadoras da desigualdade social e de todos os mecanismos de exclusão. Mas as categorias em si que sofrem o preconceito são de origem inata,

particularmente o homossexual, que mirabolantes teses tentaram, com o uso da mesma escola histórico crítica alinhada a uma pseudociência, inventar uma “construção” da identidade homossexual.

12 CONEXÃO DO PRECONCEITO *LATU SENSU* COM O PRECONCEITO EM EJA

Com toda essa realidade em mãos, temos que acrescentar que o maior de todos os preconceitos de nossa sociedade se dá pela realidade de classe. E aí encontramos o preconceito ao pobre e ao analfabeto, realidades que, junto com as demais estudadas, dão conta do público que procura a Educação de Jovens e Adultos, e a conexão dos preconceitos em geral para o público do EJA.

Mas como deixamos claro ao longo do texto, o trabalho de análise do preconceito não pode partir somente da realidade do preconceito escolar. Antes de tudo, como já foi repetido, ele é um fenômeno sociológico que abrange toda a sociedade. A escola, dissemos, é um espaço destinado à reprodução de valores. Ela é um aparelho de disseminação da ideologia burguesa, ainda que podendo ser subvertido pelos educadores em um instrumento de libertação; mas esse é um processo que não desnatura a escola de sua função precípua na sociedade capitalista, de formação de indivíduos dóceis e aptos ao mercado de trabalho. Por isso, toda realidade escolar, afetada duramente por diversas formas de preconceito – na qual o EJA se insere de forma particular, tendo em vista um público que o forma de egresso dos setores mais oprimidos da sociedade – se faz necessário, para concluir os objetivos desse estudo, ampliar este espaço, olhar o fenômeno como um todo, primeiro, para depois particularizar na questão escolar/EJA.

Os alunos do EJA sofrem de realidades de preconceitos diversas. Analisamos o preconceito e a violência na escola de forma abrangente, sua realidade perante alunos, sempre buscando um raciocínio que colabore na linha teórica do enfrentamento e superação de forma pedagógica do preconceito em sala de aula.

Diretamente ligado ao EJA, colocamos como objetivo, a partir de análises de pesquisas já realizadas anteriormente, constatar que o imaginário coletivo contribui negativamente sobre os agentes escolares relacionado à instrução/aquisição de conhecimento específico de algumas matérias. Assim descrevemos o preconceito relacionado a duas disciplinas, português e matemática, que reforçam ilusões de “dom” e “aptidão”, questões relacionadas à violência simbólica que sofrem todos os pobres, que acabam por “aderir” a um discurso de sua incapacidade inata ao aprendizado escolar, retardando seu desenvolvimento e construindo uma das formas de geração do fenômeno da repetência escolar.

Destacamos suas ilusões quanto à sua inserção “virtuosa” no mercado de trabalho e a solução mágica de todos seus problemas socioeconômicos, pela simples via do letramento e da escolarização. Essa ilusão vem de longa data pela propaganda das “elites ilustradas” que veem na erradicação do analfabetismo a panaceia para todos os males do Brasil. Em que pese destacamos que a tarefa de letramento e escolarização mínima das amplas massas em nosso país seja uma dívida de nossa burguesia perante toda a nação, uma vez que esta classe social deixou para trás várias atribuições a ela colocadas pela História na suposta “revolução burguesa” que no Brasil somente se ensaiou em 1930, com uma precária industrialização do país de forma totalmente dependente da intervenção estatal, sem que a burguesia protagonizasse, de fato, uma revolução.

Observamos que o aluno do EJA via de regra chega ao curso com o chamado “analfabetismo funcional”, ou ainda sem letramento ou alfabetização alguma. Sofre direto o preconceito ao analfabeto, outra variante dos preconceitos em geral, mais *stritu sensu*, que viemos a descrever. Esse preconceito faz terra arrasada de toda a carga de conhecimentos, inatos e/ou adquiridos, do que podemos chamar de “letramento prévio” do educando em EJA.

O preconceito ao analfabeto foi outra faceta do problema que tentamos descrever em sua modelagem perversa, como um mecanismo de inversão de valores, também, não nos custa repetir, a serviço do modelo excludente de sociedade. O analfabetismo – condição em que muitos chegam ao EJA – é, desde longa data, visto como causa de toda sorte de males sociais: criminalidade, drogas, violência, miséria, fome, etc. A troca de lugar das ideias está a olhos vistos de quem tem uma visão mais esquemática do funcionamento classista exploratório e predatório de nossa sociedade: o analfabetismo, de consequência do processo excludente, passa a ser causa. O analfabeto passa a carregar mais uma cruz, além de todas as amálgamas que a sociedade burguesa lhes confere: a de ser “perigoso” ao sistema, pois “carregador” de uma “chaga” a ser “extirpada”.

13 CONCLUSÃO GERAL: A DIMENSÃO HISTÓRICA DO PROBLEMA DO PRECONCEITO

A tarefa da escolarização em massa foi uma necessidade da revolução industrial, cumprida a risca pelas burguesias do capitalismo central, particularmente França e Inglaterra, realizaram esta magnânima obra, colocando a questão de forma clara, como um direito básico do cidadão – assegurado em lei, não raro em Cartas Constitucionais – bem como dever deste perante a nação. Em contrapartida, o Estado Nacional, construído pelas elites feudais mas agora com poder nas mãos da classe burguesa, que extirpa as oligarquias parasitárias do exercício do mando, esse Estado tem o dever de repartir esse conhecimento, favorecendo que as mais amplas camadas sociais tenham ingresso no mundo da aquisição do conhecimento/aprendizado.

Ainda que este modelo seja marcado pelo que o método Paulo Freire chama de “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 65 e ss), ele foi um dos mais importantes suportes para que estas nações não viessem a padecer do subdesenvolvimento capitalista, e estivessem na vanguarda tecnológica, industrial e de produção de riqueza. Esse vanguardismo é que possibilita que estas nações cheguem à frente no processo de industrialização e, depois, pela mobilização dos trabalhadores, seja possível que nelas se construa os chamados “Estados de Bem Estar Social” (pós-guerra), nos quais a divisão de saberes e riquezas tornam as desigualdades sociais muito menos brutais como em países de desenvolvimento burguês retardatário (nas palavras das “Teses sobre a Revolução Permanente” de Trotsky).

Por fim, concluímos com o rememorando um momento histórico de nossa nação em que várias tarefas inconclusas da revolução burguesa foram colocadas como um verdadeiro *projeto de nação*. Do nosso ponto de vista, isso se deu pelo descolamento de um setor, ainda que latifundiário e agroexportador, ou seja, membro das elites dominantes do país, constrísse e apresentasse ao Brasil, da cátedra da presidência da República, um conjunto de medidas que, em parte – mas com bastante consistência – poderia conceber uma virada histórica de desenvolvimento, o que acabaria com realidades de opressão e exploração.

Aqui é necessário voltar atrás. Alguns dos autores citados durante o trabalho, como Jessé de Souza e Mario Sergio Cortella, não se conduzem teoricamente pelo materialismo histórico ou escola histórico-crítica. Jessé de Souza (2016)

explicitamente rejeita, uma ideia que considera “reducionista” do marxismo, em que a humanidade é expressa, explicada e analisada em fundamentos, segundo ele, somente econômicos.

De nosso ponto de vista, a realização das tarefas burguesas da revolução inacabada no Brasil, constante do programa de reformas de base do governo João Goulart (61/64), teria sim o condão de superar muitas “raízes” do preconceito. Se apontamos a gênese deste como parte de uma engenhosa “máquina” ideológica de justificação de privilégios, a superação destes mesmos privilégios pela superação de etapas socioeconômicas não completariam todo o processo de solução do preconceito como fenômeno social, mas o monstro ficaria sem pés, pois todo edifício que o sustenta estaria desequilibrado pela criação de novos processos de integração na economia e na sociedade dos enormes contingentes excluídos até então.

É quando, por fim, mais uma vez tentando demonstrar a maior honestidade intelectual, que, rendendo homenagens ao projeto das reformas de base como aquilo que de mais avançado se chegou neste país no sentido de superação das desigualdades sociais e distribuição de renda, colocamos os limites existentes até a este processo. Para nós a reação burguesa conservadora ao projeto chamado projeto nacional desenvolvimentista de Vargas/Jango, reação esta que se deu com violência inaudita, não é algo que se explica do acaso ou de alguma “miopia” das forças de esquerda do país. É que a ainda que forte, mas não o bastante – bem como a influência perniciosa do PCB – nos sindicatos, não equipou as massas para impor ao conjunto da burguesia pró-imperialista o projeto de desenvolvimento nacional independente. Este morreu à míngua, sem reação, pois capitaneado por um setor burguês dissidente, incapaz, por sua natureza social, de levar ao fim e ao cabo seu próprio projeto de governo e de país.

A solução dos problemas do preconceito, intimamente ligados aos da desigualdade social, está num processo muito mais profundo, que é a tomada do poder político pela classe operária, através de suas organizações independentes. Somente o proletariado, seguido da classe trabalhadora como um todo, bem como o campesinato, construindo uma nova sociedade em transição ao socialismo, poderá cumprir as tarefas que foram deixadas para trás definitivamente pela burguesia, seja ela “nacionalista” ou “conservadora”. Nenhum setor dela é capaz de cumprir como programa mínimo de reforma agrária, urbana, fiscal, eleitoral, do ensino livre e

libertador para as amplas massas, do controle da evasão de divisas, da estatização dos grandes meios energéticos (petróleo e metais em particular) e do sistema financeiro, entre outras, que constavam das reformas de base, mas que não se limitam a ela. Pois um governo realmente popular, deve-se colocar as tarefas de superação do sistema excludente com a solução das tarefas democráticas ou nacional-libertadoras, seguidas de um processo permanente de implantação de um regime de superação de todas as classes sociais e direcionamento da pátria em direção ao socialismo.

Esta conjuntura, futura – e diante da atual realidade, possível mas digamos improvável – é que podemos falar na completa erradicação dos preconceitos em amplo espectro – de etnia, gênero, etc. – sequer teremos a necessidade de escolarização retardaria, visto que a evasão escolar é outro problema a ser equacionado por este outro modelo social.

Ficam ainda como limitações e propostas de novos estudos o aprofundamento de cada tipo de preconceito que atinge os alunos de EJA. Ficam suspensas, visto que exigem maiores habilidades que a do autor desse, propostas colocadas por Mollica & Leal (2009) de investigação do impacto que alunos do EJA enfrentam quando em contato com conteúdos específicos (dentro da linha de investigação de suas habilidades por disciplina e o preconceito no seu imaginário coletivo), bem como a transformação que, quando em contato mais estreito e sistemático com bens culturais, sofrem os alunos jovens e adultos, egressos de realidades carentes destes mesmos bens.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Martins Fontes, 1970. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4OI-hCVbNWdSeFpiYdk91Rjg/edit?pli=1>>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- AMORIM, Alexandre de Souza. **A Gênese da Homossexualidade na Perspectiva da Psicanálise Freudiana**, UFSC, 2013. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-G%C3%AAAnese-Da-Homossexualidade-Na-Perspectiva/957388.html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In. Práticas Educativas e a Construção do Currículo. **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, RAAAB, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico – O Que É, Como se Faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BEAUVOIR, Simone de; *O Segundo Sexo*, Vol. 1, Trad. Sérgio Millet. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOITO, Misa (Org.). **A Luta Contra a Opressão da Mulher: recuperando uma abordagem de classe**, São Paulo: Nova Palavra, 2016.
- BOMENY, Helena. **Na Presidência da República. O sentido político da educação de Jango**. CPDOC – FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. [201-]. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Trad. Guilherme João de Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Preconceito e Discriminação para além das Salas de Aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 47, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300032&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc. **A Sabedoria dos Modernos: dez questões para nosso tempo**. Trad. Filipe Duarte. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- CORTELLA, Mario Sergio; FERRAZ, Leão Janete. **Escola e Preconceito**. São Paulo: Ática, 2012.

DAWKINS, Richard. **Deus, Um Delírio**. Trad. Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência Escolar, Caminhos para Enfrentar o Problema**. São Paulo: Ática, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **As Reformas de Base**. CPDOC – FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. [201-]. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 11 fev. 2017.

FERRY, Luc; VINCENT, Jean-Didier. **O Que é o Ser Humano?** Sobre os princípios fundamentais da filosofia e da biologia. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**, uma introdução ao pensamento do Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HARARI, Noah Yuval. **Sapiens, Uma Breve História da Humanidade**. Trad. Janaína Marcantônio. 3. ed. Porto Alegre, L&PM, 2015.

HOLANDA, Sérgio Burque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1985.

MOLLICA, Cecília Maria; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

PEREIRA, Ana Carolina Stelko; SANTINI, Paola Magioni; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Um Livro a se Debater: Bullying Mentas perigosas**, de Ana Beatriz Barbosa Silva. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n1/v14n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PINSKY, Jaime (org.). **12 Faces do Preconceito**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5dJnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acessado em: 9 mar. 2017.

PORCARO, Rosa Cristina. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjI--eo06bTAhXBFZAKHeyNBGcQFggqMAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.pedagogiaunifeso.webnode.com.br%2F200000464-0b8b90c86d%2FA%2520HIST%25C3%2593RIA%2520DA%2520EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O%2520DE%2520JOVENS%2520E%2520ADULTOS%2520NO%2520BRASIL.pdf&usg=AFQjCNHWPCQ1sJeD0y39AUH0358CsTdubg&sig2=bsFy8AFbWfYmOTc1eWe9Pw>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro, a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Coleção Estudos em EJA. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Jessé. **A Tolice da Inteligência Brasileira ou como o País se deixa Manipular pela Elite**. São Paulo: Leya, 2015.

_____. **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma Educação Libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1979.

STRECK, Danilo Romeu. **Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão**: um breve balanço crítico, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 abr. 2017.

WEISS, Raquel. Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista de Sociologia e Política**, v. 22, n. 49, p. 113-37, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2017.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Permanente**. Trad. Hermínio Sacchetta. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZANDWAIS, Ana (org.). **Mikhail Baktin, Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.