tempo e presença

Publicação do CEDI
• número 195
• dezembro de 1984



cartas cartas cartas cartas cartas cartas

Vossa revista está de parabéns, tem uma linha ótima. Os textos que de vez em quando conseguimos aqui nos tem ajudado a refletir na comunidade (CEBs). Então é por este motivo que quero assinar para não perder nenhum número.
Moacir Pandim (Campinas, S P)

Tenho acompanhado com atenção a revista **Tempo e Presença.** Os números temáticos têm me agradado bastante, principalmente como tratou o debate sobre a teologia da libertação.

Maria Odila Campos (Dourados, MT)

Foi uma alegria imensa ver nossa carta publicada no número comemorativo ao 10º aniversário do CEDI e antes de qualquer outra coisa gostaria de parabenizar a todos vocês por todo este trabalho que vem sendo desenvolvido nos mais diversos campos e lugares, trabalhos que orientam.

Nossa comunidade é formada por ex-integrantes do Treinamento de Liderança Cristã para Jovens — CFCJ, realizado anualmente em Pirapora/SP, e desde que fizemos este Encontro, eu já o fiz a cerca de cinco anos, nos reunimos pra debatermos sobre assuntos ligados a religião. É um encontro semanal e contamos hoje com cerca de 22 pessoas, todos estudantes e trabalhando em campos diferentes. O Nosso interesse nos Programas desenvolvidos pelo CEDI, em especial o "Novas Formas de ser Igreja", é o de desenvolvermos temas sobre o assunto e ver se pode ser inserido em nosso modo de vida, em nosso contexto e plano de trabalho.

O exemplar comemorativo que temos em mãos é muito esclarecedor e nos dá um enorme campo para o debate e a discussão.

Jorge Feitosa (Rio de Janeiro, RJ)



Este selo representa o nosso protesto contra a intervenção militar na Nicarágua

CADERNOS DO CEDI

Assembléia de Vancouver



Os principais textos e relatos da Sexta Assembléia do CMI em Vancouver. **Cr$ 5.000**

Alfabetização e Primeiras Contas



O processo de elaboração de uma cartilha para os seringueiros do Acre. **Cr$ 3.000**

Faça seu pedido através de cheque nominal para o **CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação - Av. Higienópolis, 983 - 01238 - São Paulo - SP.**

tempo e presença

CEDI
número 195
dezembro de 1984

CEDI
Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Rua Cosme Velho, 98, fundos
Telefone: 205-5197
22241 - Rio de Janeiro - RJ
Av. Higienópolis, 983
Telefone: 66-7273
01238 - São Paulo - SP

Conselho Editorial
Aloizio Mercadante Oliva, Jether Pereira Ramalho, José Oscar Beozoo, Rubem Alves, Zwinglio Mota Dias

Editores
Luiz Roncari
José Ricardo Ramalho

Produção Visual e Gráfica
Sérgio Alli

Revisão e Copy Desk
Maria Isabel V.B. de Almeida

Sagarana Editora Ltda.
Av. Nazareth Paulista, 146, sala 4
05448 - São Paulo - SP

Composição e Impressão
Cia. Editora Joruês

4 A SITUAÇÃO DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL
Sérgio Haddad

8 ESCOLA PÚBLICA E MOVIMENTO POPULAR
Marília Pontes Sposito

11 ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE PRIMEIRAS CONTAS
Orlando Joia e Regina Hara

14 FORMAÇÃO DO EDUCADOR
Edição de Vera Masagão

19 EDUCAÇÃO POPULAR CONVERSA EM FAMÍLIA
Carlos Rodrigues Brandão

22 EDUCAÇÃO POPULAR E PASTORAL POPULAR
Claudio Perani

24 ESCOLA DOMINICAL E UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR
Carlos Cunha e José Bittencourt

26 NOVAS FORMAS DE ESTUDO BÍBLICO
Eliseu Hugo Lopes

28 EDUCAÇÃO POPULAR: PEQUENA BIBLIOGRAFIA COMENTADA
Cristiano Di Giorgi

32 A IMPOSSÍVEL ESPERANÇA
Rubem Alves

editorial

Nos últimos anos o debate sobre as questões relativas à educação tem sido intenso: novas propostas, novas metodologias, novas formas de atuação. O ensino público, a escola, a educação popular ocuparam grande parte dos temas deste debate. Por outro lado, ao mesmo tempo que ele se desenvolve, tentando encontrar novos caminhos, a realidade dos fatos educacionais tem sido dolorosa.

Neste número de **Tempo e Presença,** procuramos oferecer aos nossos leitores pequenas fatias deste grande debate. Para tanto, nos servimos da equipe de educação popular do CEDI, que produziu a maior parte das matérias que ora publicamos. Passamos pelo quadro geral do ensino básico fundamental e discutimos propostas para o seu funcionamento, artigos de Sérgio Haddad e Marília Spósito. Sobre o trabalho de alfabetização e primeiras contas, onde sistematicamente a equipe tem atuado, procuramos levantar as principais questões que a prática deste trabalho tem acusado, no artigo de Orlando Joia e Regina Hara. No campo da chamada Educação Popular, Carlos Brandão descreve as principais tendências conceituais da área. Vera Masagão editou um debate onde reunimos educadores de diversas áreas de atuação para falar sobre sua formação para o trabalho que exercem. Finalmente, procuramos levantar uma bibliografia, comentada por Cristiano Di Giorgi, útil às pessoas interessadas em se iniciar no assunto.

Quanto ao bloco Educação Popular e Igreja, apresentamos artigos que refletem práticas e concepções diferenciadas dentro deste campo de atuação, escritos por colaboradores ou pessoas de outros programas do CEDI.

É nosso último número do ano, praticamente um **Especial** sobre Educação Popular, mas como sai nas vésperas do Natal, não poderíamos esquecer a data. Para tanto chamamos o Rubão. E, para compensar a exclusividade temática do número, para janeiro prometemos um bem variado e com informações sobre o nosso próximo ano. Até lá.

A SITUAÇÃO DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Sergio Haddad *

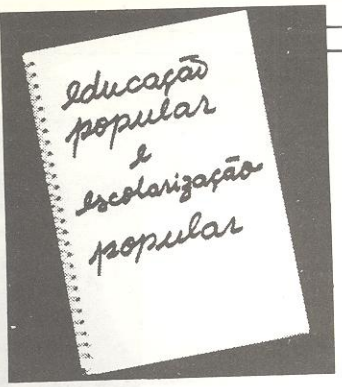
A situação crítica do ensino básico brasileiro em números e fatos. A política educacional dos últimos vinte anos não só foi incompetente para resolver o problema do analfabetismo no país, como conseguiu emperrar dentro de uma estrutura burocrática e autoritária o ensino vigente. Este artigo aponta os fatos mais gritantes da caótica situação do nosso ensino elementar.

O sonho da escolarização, para a maioria da população brasileira, ainda está muito distante de se tornar uma realidade. É verdade que, ao longo deste século, em especial depois dos anos 30, a atuação do Estado tem se ampliado: ao nível da legislação, a lei 5692, por exemplo, amplia a responsabilidade do Estado sobre o ensino obrigatório para todo o 1º grau, correspondente à faixa dos 7 aos 14 anos; houve também um crescimento considerável de ofertas de vagas. Mas muito ainda há por ser feito.

Hoje, no Brasil, mais de 7 milhões de crianças são impedidas de freqüentar a escola por ausência de vagas. Esta carência se agrava em regiões mais pobres e mais distantes dos centros urbanos. Apenas as regiões que dispõem de maiores recursos logram cumprir as normas constitucionais que obrigam a oferta de vagas para todas as crianças de 7 a 14 anos no ciclo básico, de 1ª a 8ª série. Ainda assim, com prejuízos altíssimos à qualidade do ensino oferecido, decorrência de práticas como a ampliação do número de alunos por classe e a redução dos horários de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino.

"Do primeiro ao oitavo ano de ensino do primeiro grau, de cada 1000 crianças que ingressam na escola apenas 107 conseguem completar os seus estudos."

As crianças que conseguem as suas vagas passam a travar uma nova batalha: a permanência na escola. A dura realidade dos números nos mostra que, do primeiro ao oitavo ano do ensino de primeiro grau, de cada 1000 crianças que ingressam na escola apenas 107 conseguem completar os seus estudos (quadro 1). As demais vão caindo fora do sistema, levando consigo o estigma de evadidos ou repetentes, o que, além



de impedi-los do prosseguimento regular de sua escolarização, marca-os definitivamente como incapazes ou ignorantes. Quanto mais se avança dentro do sistema escolar, mais se acirra a seletividade. De cada 1.000 ingressantes apenas 56 chegam ao 3º grau, certamente uma reduzida minoria de privilegiados, pertencentes aos grupos sociais de maior renda, que podem se dedicar integralmente aos estudos e pagar pelos serviços que o Estado não oferece nem em quantidade nem em qualidade desejáveis.

São vários os fatores que interferem na permanência das crianças na escola. Podemos encontrá-los tanto dentro quanto fora do sistema educacional. Se, para amplos setores da população, estão reservadas escolas carentes, sem material didático, professores mal formados e mal remunerados, escolas autoritárias e desenraizadas culturalmente dos setores populares, são, de fato, os fatores de ordem social aqueles que mais contribuem no processo de expulsão da criança carente. Mesmo sendo as escolas gratuitas, recai, sobre a família dos alunos, uma série de custos indiretos com os quais grande parte da população não pode arcar: transporte, material escolar e taxas relativas à Associação de Pais e Mestres. Além disso, premidas pelas baixas condições de vida, as crianças das classes populares são obrigadas logo cedo a contribuirem no sustento familiar de forma direta ou, no caso mais específico das meninas, a substituírem as mães nas tarefas domésticas para que estas possam trabalhar fora. Diante de necessidades tão imediatas, a educação passa a ser encarada, obrigatoriamente, como necessidade secundária: a escola retornarão, quem sabe um dia, quando a vida e a sorte assim o permitirem.

Poderíamos perguntar: que escola é esta que tantos impedimentos traz aos mal nascidos?

Produto do autoritarismo de uma sociedade desigual, a escola tem servido, sem dúvida alguma, como seleciona dora dos que têm ou não têm direito aos privilégios por ela engendrados. Mais do que isto, a escola cria, preserva e reproduz, através de seus conteúdos e de suas práticas, normas e padrões que legitimam a própria organização social que a produziu. Nestes últimos anos, passavam a fazer parte dos

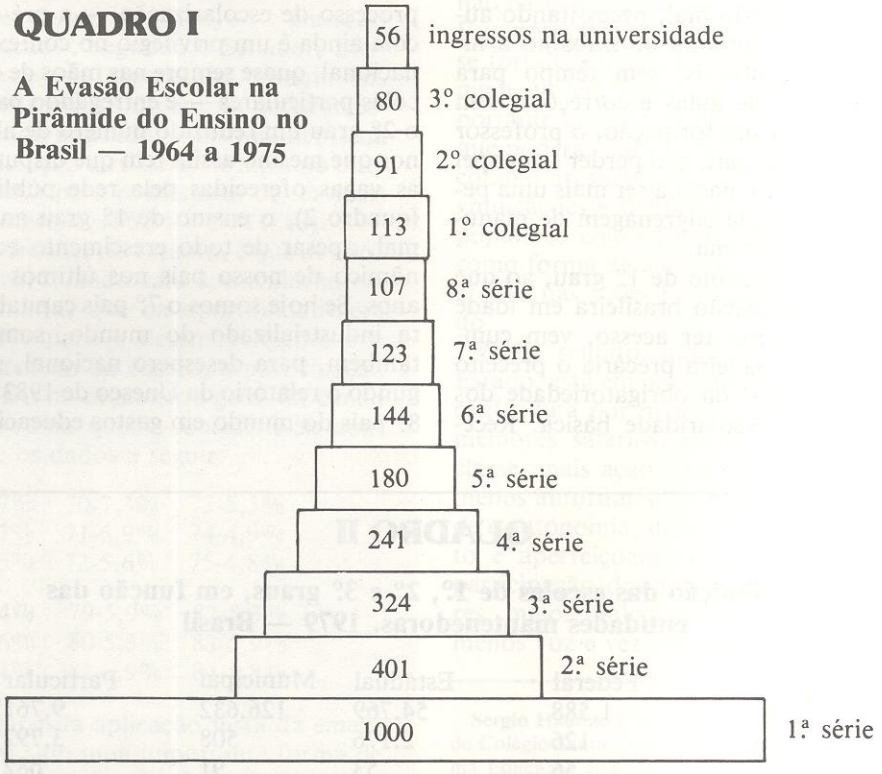
"Uma rede hierárquica e disciplinadora controla o professor, cerceando a autonomia de quem deveria ser a base criativa do processo educativo, pelo seu contato direto com o educando."

currículos de 1º e 2º graus matérias como Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil ou Estudos de Problemas Brasileiros, que procuram de toda maneira encobrir a realidade deste país. Passando um verniz sobre o social, vendem a imagem dum país grande, poderoso, bonito, sem conflitos e sem problemas. Além do mais, os alunos aprendem a conviver com o autoritarismo do sistema escolar, incorporando valores, comportamento e regras disciplinares que muito têm servido à manutenção da ordem vigente. A hierarquia e o disciplinamento passaram a ter um peso e uma atenção até maiores do que o especificamente pedagógico. Diretores, supervisores, delegados, delegados regionais, coordenadores e técnicos dos órgãos centrais das secretarias de educação formam uma rede hierárquica e disciplinadora que visa sempre controlar o professor, cerceando, assim, a autonomia daquele que deveria ser a base criativa de todo processo educativo, justamente pelo seu contato direto com o educando. Muitos governos de oposição, em seu afã de renovar, mudaram pessoas mas se esqueceram ou não quiseram mudar o essencial: essa estrutura que pensa o processo educativo de maneira invertida, de forma que quem deveria ter participação mais decisiva passa a ser quem menos poder tem.

Tradicionalmente um profissional de prestígio, hoje, o professor tem visto sua condição social equiparando-se à

QUADRO I

A Evasão Escolar na Pirâmide do Ensino no Brasil — 1964 a 1975



Fonte: Brandão, Zaia et alli: Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão. Rio de Janeiro, Ed. Achiamé, 1983.



dos setores mais carentes da população. Recebendo mal, necessitando aumentar sua jornada de trabalho a níveis insustentáveis, sem tempo para preparação de aulas e correções, sem tempo para sua formação, o professor vem lutando para não perder seu papel de educador e passa a ser mais uma peça desta ampla engrenagem de manutenção do sistema.

Assim, o ensino de 1º grau, ao que toda a população brasileira em idade escolar deveria ter acesso, vem cumprindo de maneira precária o preceito constitucional da obrigatoriedade dos 8 anos de escolaridade básica. Recebendo crianças despreparadas para o processo de escolarização — a pré-escola ainda é um privilégio no contexto nacional, quase sempre nas mãos de escolas particulares — e entregando para o 2º grau um reduzido número de alunos que mesmo assim tem que disputar as vagas oferecidas pela rede pública (quadro 2), o ensino de 1º grau anda mal, apesar de todo crescimento econômico de nosso país nos últimos 30 anos. Se hoje somos o 7º país capitalista industrializado do mundo, somos também, para desespero nacional, segundo o relatório da Unesco de 1983, o 8º país do mundo em gastos educacionais. E do pouco que gastamos nesse setor apenas 13% está dedicado ao ensino de 1º e 2º graus, contra 70% investido nos cursos superiores, o que constitui uma grave distorção com relação às necessidades da maioria.

Por outro lado, para os "bem nascidos", a escolaridade se compra. Da pré-escola ao 2º grau, boas escolas, bons professores, técnicos de todos os tipos, pagos com altas anuidades. Na Universidade, a situação se inverte: aos "bem nascidos", o ensino público, aos outros, as escolas particulares, em sua maioria vendendo ilusões a custos elevados. Aos excluídos, repetentes ou não iniciantes, resta o consolo de buscar esta escolarização perdida através do Mobral e do ensino supletivo.

Produto de um dos períodos mais autoritários do regime implantado com o golpe de 64, o Mobral apareceu como projeto vultuoso e promissor, mas podemos constatar, hoje, o quanto deixou a desejar no cumprimento de seus objetivos propalados. Em 1980, para um total de 2.460.278 alunos conveniados, o Mobral alfabetizou 794.216, cerca de 4% da população estimada com mais de 15 anos que não tem do-

QUADRO II

Distribuição das escolas de 1º, 2º e 3º graus, em função das entidades mantenedoras. 1979 — Brasil

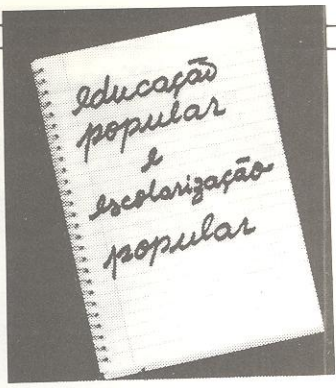
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1º grau	1.588	54.769	126.632	9.761
2º grau	126	2.176	508	3.792
3º grau	56	53	91	682

Fonte: MEC — Anuário Estatístico do Brasil, FIBGE, 1981.

mínio dos códigos da leitura e da escrita. Tirando proveito do efeito político interno e externo que a redução do analfabetismo trazia ao regime, procurando controlar de perto esse espaço de formação e ideologização dos grupos populares, o Mobral veio para tomar o lugar dos vários movimentos de educação popular que atuaram na década de 60, no sentido de desmobilizar e controlar politicamente o movimento popular.

Os egressos do Mobral têm a possibilidade de prosseguir seus estudos através do ensino supletivo, onde também as coisas não andam muito bem. Aos que pretendem prosseguir estudos de formação geral as opções são tristes: os alunos podem se preparar através de cursos de televisão ou apostilas para fazer os exames que o Estado elabora anualmente, aí são em grande número reprovados, pois não têm condições de se preparar adequadamente, nem os exames são condizentes com a sua condição de alunos trabalhadores; podem optar também por fazer cursos supletivos que mantêm avaliação na própria escola, mas que, na maior parte dos Estados que ainda os autorizam, estão nas mãos de particulares que vendem pouca qualidade a preços altos; finalmente, podem escolher os Centros de Educação Supletiva, de duvidosa eficácia no processo ensino-aprendizagem. Resta pouco, portanto, aos grupos populares que procuram a escolarização através dos serviços do Estado. Isto não quer dizer, por outro lado, que ela tenha saído da pauta de seus anseios. Pelo contrário, a luta pela ampliação de vagas e pela melhoria dos serviços públicos tem sido uma constante nas reivindicações dos movimentos populares e em especial nos movimentos de educadores por todo o país.

"Procurando controlar de perto o espaço de formação e ideologização dos grupos populares, o Mobral veio tomar o lugar dos movimentos de educação popular que atuaram na década de 60."



O vislumbre de um governo federal menos autoritário, onde a possibilidade de participação dos interesses populares no rol dos interesses gerais do Estado possa ser ampliada, poderá levar a concretização de melhorias significativas no campo educacional.

Porém, ao que tudo indica, a velha tradição do autoritarismo político só poderá ser superada pelo fortalecimento da sociedade civil, através dos movimentos populares e organizações civis de trabalhadores. O exemplo dos governos atuais de oposição tem mostrado que não basta mudar peças de uma estrutura autoritária, como também não basta governar **para** e **em nome de**. É importante, mais do que nunca, que se fortaleçam aqueles que falam legitimamente em nome da maioria; é importante que se fortaleça o movimento que poderá, num Estado contraditório como o brasileiro, fazer valerem as reivindicações e os interesses dos grupos populares como forma de pressão ou como forma de controle e participação efetiva nas ações realizadas pelo Estado.

Neste sentido, mais do que para o Estado, está em pauta para a sociedade civil a luta por mais verbas (ver box), melhores salários, menos alunos por classe, mais ação e menos burocracia, menos autoritarismo, maior criatividade e autonomia, maior desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico, maior participação dos movimentos populares, maior diálogo e respeito aos que menos voz e vez têm tido.

A RECEITA PARA A EDUCAÇÃO E A EMENDA JOÃO CALMON

Apesar de aprovada em novembro de 1.983, a emenda do Senador João Calmon (PDS — ES) à Constituição Federal, que obriga o Governo Federal a destinar à Educação 13% da receita de impostos e aos Estados e Municípios 25% do total desses tributos arrecadados, a luta por assegurar o seu cumprimento continua.

Desprezada pela Secretaria do Planejamento da Presidência da República, que a considera retrógada por recuperar a vinculação de receitas às despesas dentro do orçamento, extinta em 1967 por Roberto Campos, a emenda do senador vem sofrendo uma série de empecilhos ao seu cumprimento, baseados em interpretações diversas de acordo com os interesses em jogo.

O senador, assim como várias entidades e pessoas que apoiam e defendem o ensino público, luta para que essas verbas sejam destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino. Já os técnicos da SEPLAN, procurando esvaziar a emenda, entendem que o Governo Federal gasta mais que os 13%, pois consideram, no montante os gastos dos vários Ministérios civis e militares sob o título "Função Educação". Segundo o Senador, aceitando-se este argumento, "daqui uns dias os recursos do ensino poderão estar sendo aplicados indistintamente na manutenção de escolas de hipismo e até em curso para preparação de serviçais para motéis" (FSP — 27/11/83).

A verdade, no entanto, é que de 1967 para cá, quando caiu a vinculação orçamentária, que na oportunidade era de 10% para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, a participação do MEC no orçamento geral da União sofreu uma queda considerável, conforme os dados a seguir:

67-8,7%	70-7,3%	73-5,3%
68-8,7%	71-6,9%	74-4,9%
69-8,5%	72-5,6%	75-4,8%
76-4,4%	79-5,9%	82-5,3%
77-5,6%	80-5,3%	83-5,9%
78-5,4%	81-4,9%	84-5,8%

Lutar pela aplicação justa da emenda tem sido uma importante forma de participação da sociedade civil na defesa dos seus interesses de manutenção do ensino público no Brasil.

Sergio Haddad é diretor dos cursos supletivos do Colégio Santa Cruz e coordenador do programa Educação Popular e Escolarização Popular do Cedi.

* Colaborou neste artigo **Maria Lucia Gimenez.**



Escola Pública e Movimento Popular

Até que ponto a escola pública pode ser também o espaço de uma educação "popular"? É essa a questão: como poderia um Estado burguês ser permeável às demandas educacionais (na forma e no conteúdo) das camadas populares?

Marilia Pontes Sposito

Apesar da imprecisão que caracteriza o termo "popular", um grupo não desprezível de educadores defende a idéia do caráter menos sistemático e não sistemático e não institucionalizado das práticas da educação popular. Desse modo, a ênfase, que recusa qualquer modalidade de participação do Estado, recai sobre as experiências educativas engendradas no interior da sociedade civil, qualificadas por um conjunto variado de atividades junto às classes subalternas. Alguns, radicalizando de modo discutível tais posições, chegaram a defender a idéia de que o campo "verdadeiro e autêntico" da educação popular seria o não institucionalizado. Nesse quadro, à escola, por ser mantida pelo estado e por ser produto de uma prática institucional, não poderia ser adequada a designação "educação popular".

Educação e Estado

Alguns pressupostos teóricos, a meu ver extremamente imprecisos, podem levar a uma interpretação unilateral das experiências de educação popular. Desse modo mais ou menos explícito torna-se freqüente a concepção do Estado como um agente "funcional" a serviço das orientações dominantes, eliminando-se qualquer forma de conflito que possa ocorrer no seu interior. Pressupõe-se, assim, a idéia do Estado como entidade dotada de uma "racionalidade inerente" acima e fora do conflito político e da luta entre as classes ou suas frações.

Levantar algumas questões em torno dessas informações não significa subestimar ou abandonar ingenuamente a noção de que o Estado basicamente atende aos interesses sociais dominantes. Significa, outrossim, incorporar, no plano da análise, o caráter contraditório que o constitui em nossa sociedade.

Ora, a situação do Poder Público sofre determinações estruturais qualificadas pelos vários momentos da conjuntura política, exemplarmente pela implantação das suas políticas sociais, entre elas a educacional. Os recursos estatais tendem a se concentrar no eixo dominante (construção de estradas, obras viárias), intervindo deficientemente no setor social. Esse quadro delimitador da ação pública, exprimindo os seus compromissos com a manutenção de um determinado tipo de ordem social, engendra, ao mesmo tempo, as manifestações dos setores excluídos das políticas estatais — o eixo dominado — que apresentam suas demandas e exigem o atendimento de suas reivindica-

ções. Dessa forma, a execução dos benefícios públicos aparece como produto de um processo político determinado pelas lutas entre as classes e suas frações e, ao se presumir a possibilidade desse conflito, admite-se, também, a possibilidade de diferentes níveis de correlação de forças que opõem os vários grupos da sociedade. Em outras palavras, as relações entre o Estado e as classes se modificam concretamente e a ação do próprio Estado é determinada pelas contradições observadas nas várias formas de organização da vida coletiva.

Então, a escola mantida pelo Estado, o direito à escolaridade básica e os problemas relativos à educação das massas trabalhadoras não poderiam ser analisados somente sob a ótica de uma suposta funcionalidade a serviço do Capital, mas como produto da ação dos pólos dominados da sociedade que lutam pela intervenção estatal nas políticas sociais.

Escola Pública e Reivindicações Populares

A emergência de reivindicações populares em torno da ampliação das oportunidades de acesso à escola pública torna-se mais intensa a partir da década de 40 em centros urbanos como São Paulo. É nesse momento, marcado pela conjuntura política do populismo, que o direito à educação mantida pelo Estado é incorporado às lutas populares.

A instrução primária em São Paulo ainda não atingia a totalidade da população em idade escolar; os setores que tinham acesso à escola elementar, particularmente aqueles radicados na periferia do centro urbano, recebiam um ensino precário. Por outro lado, as possibilidades de ingresso nos graus mais avançados da instrução eram praticamente inexistentes para a população.

Durante as décadas de 40 e 50 foram particularmente importantes as manifestações populares — difusas e organizadas — originadas nos bairros que constituíam a periferia urbana para a expansão do ensino público em São Paulo. A questão educacional surgia para esses movimentos populares ao lado de outras necessidades geradas pelas distorções do processo do crescimento urbano. Marco importante no processo de organização dessas populações foi a criação de SABs (Sociedades Amigos de Bairro) que assumiram a condição de porta-vozes e de instrumento de mobilização das massas trabalhadoras.

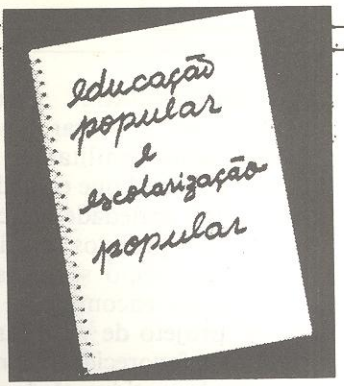
Por sua vez, esses movimentos estruturados a partir da questão urbana emergem num quadro de crise do Estado que permitiu a transformação das classes populares em protagonistas importantes das lutas políticas daquela conjuntura. Ao surgir como forma de nova dominação, o populismo propiciou um campo de ação aos setores desprivilegiados da sociedade que exprimiram sua insatisfação e criaram formas de organização para encaminhar a luta popular. A incorporação desses contingentes populares ocorrendo no interior de uma política que ainda obedecia ao jogo de interesses dos grupos dominantes justifica, em parte, as reiteradas análises a propósito do caráter de "manipulação" da política populista, do clientelismo, do interesse eleitoral, etc. Mas esta presença política das classes populares tem outras implicações além de sua manipulação, pois envolveu, também, a defesa de aspirações de uma cidadania popular para os setores até então excluídos das decisões do Estado.

A Luta pelo Direito à Educação

Os movimentos sociais observados no âmbito das lutas políticas do populismo foram determinantes na expansão do sistema de ensino público na cidade de São Paulo, tanto pela natureza das pressões exercidas pelas populações dos bairros periféricos, como pelas formas de resposta encontradas pelo Estado para atender a essas demandas populares.

Utilizando-se dos canais a que tinham acesso naquela conjuntura (imprensa, lideranças populares, SABs), setores expressivos das classes populares reivindicam a ampliação da rede pública de ensino. Os agentes políticos, mediadores entre as populações e o Estado, premidos por seus compromissos político-eleitorais, propunham a criação desses estabelecimentos de ensino, atendendo desse modo às reivindicações propostas pelos movimentos sociais.

As novas escolas que entravam em funcionamento, apesar da precariedade material e humana que as caracterizava, significavam para a população etapa importante na luta pelo direito à educação pública.



Diante dos limites da frágil conquista realizada pelos movimentos sociais, tendemos a ter uma avaliação excessivamente negativa das lutas passadas. Contudo, vários projetos educativos vinculados aos grupos sociais que disputam sua primazia na direção de uma política para o sistema de ensino público em São Paulo não podem desconhecer essa presença emergente das classes populares, no âmbito da sociedade brasileira e da crise do Estado, quer no período do populismo, quer nos dias atuais.

Quem define os Conteúdos?

Por outro lado, cabe uma distinção, já estabelecida por diversos autores, entre o que é proposto pelas classes e o que é proposto para essas classes populares.

A definição dos conteúdos de interesse das camadas populares submete-se, em grande parte, aos projetos de vida daqueles segmentos interessados em identificá-los e, eventualmente, possibilitar-lhes a realização. Para o Estado, intelectuais ou agentes políticos — representantes dos grupos sociais dominantes — essas aspirações são apreendidas tendo por pressuposto a sua visão de mundo e os mecanismos que produzem a interação desses agentes com os setores dominados da sociedade. Do mesmo modo, para aqueles intelectuais ou políticos que pretendem levar para as classes populares uma proposta transformadora de sua situação social, esses problemas estão presentes. Os projetos que possam ser por eles apresentados como legitimamente voltados aos interesses de classe dessas populações nem sempre são reconhecidos como tais pelos sujeitos aos quais se destinam.

Apropriados de formas diversas pelos vários grupos sociais, os conteúdos

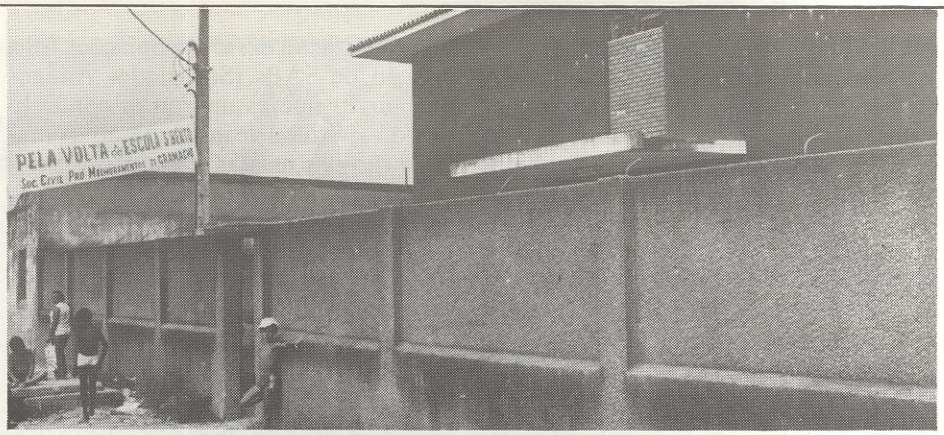
das necessidades populares desdobram-se, não raras vezes, em projetos sociais conflitantes.

É bem provável que camadas desprivilegiadas da sociedade, ao comporem o teor de seus projetos sociais, tenham incorporado, como seus, os modelos educativos que encontravam já formulados no projeto de vida das camadas sociais mais favorecidas. Tomando como ponto de partida o **dado**, o **existente**, a reivindicação popular caminhou no sentido de sua extensão, procurando apossar-se dos bens ou direitos até então restritos a segmentos minoritários da sociedade, tornando-os mais acessíveis. No quadro das escolhas possíveis, a escola secundária, caminho natural para a carreira de jovens de classes dominantes, acaba sendo desejada pelas famílias de jovens de outras classes sociais. O reconhecimento das vantagens oferecidas pela instrução secundária a certas camadas sociais era inevitável, implicando a necessidade de sua conquista; contudo, seus limites logo foram estabelecidos. Uma vez transformada por meio do acesso de setores mais amplos da população, a escola secundária deixou de ser privilégio de poucos e, agora, como patrimônio de grande parte da sociedade, poucas vantagens propicia para alterar, de modo mais significativo, a situação social das camadas populares.

Do mesmo modo sabemos que muitos conquistaram **o direito da exclusão** pois grande parte da população é eliminada da escola após os primeiros anos de atividade escolar. Por sua vez, o Estado, ao absorver as demandas populares, assumiu a condição de protagonista principal da ação expansionista, obscurecendo a força das manifestações populares efetivamente responsáveis pelas mudanças observadas nesse período importante da história do ensino público.

A Crise da Escola Pública

É evidente, também, que os anos de vivência autoritária transformaram a incipiente conquista popular em fraude. A política de abandono da educação pública tornou as condições de existência da escola praticamente insustentáveis. De outra parte, verifica-se que ao movimento de expansão das oportunidades escolares não correspondeu um movimento igualmente forte de criação de um modelo pedagógico novo, adequado às condições atuais do ensino. Por essas razões, **a escola pública contemporânea é uma escola em crise**, inadaptada diante da população que atinge, impermeável às características de vida das classes dominadas que somente alcançaram o ingresso aos bancos escolares, estando, na verdade, impossibilitadas de conhecer o que realmente ocorre no seu interior e participar de seus destinos.

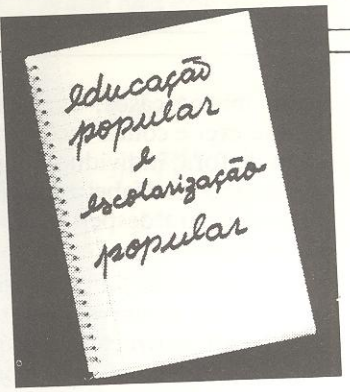


Contudo a partir do início da década de 70 um lento e difícil processo de organização da sociedade civil ocorre de modo mais nítido. Surgem formas novas de aglutinação popular. Nascem as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), os clubes de mães, novas associações de moradores, movimentos pela instalação de creches e, num plano mais geral, as oposições sindicais.

Essa força revitalizadora da sociedade civil que marcou a conjuntura da década de 70 será certamente, nos dias atuais, o fator mais importante e decisivo a exigir modificações substantivas na política do Estado diante da escola pública, reivindicando a realização plena do direito universal à educação.

A luta pela generalização das oportunidades de acesso em algumas regiões ainda aparece como necessária, e é nesse nível que podem ser observadas, de forma mais frequente, as mobilizações populares. Não só escolas de primeiro grau estão sendo reivindicadas pela população, mas escolas de 2º grau, a extensão da rede pré-escolar e cursos noturnos. Entretanto, as questões relativas ao acesso não esgotam as possibilidades das lutas sociais no âmbito da escola pública. Mais do que nunca os problemas que dizem respeito à **permanência** podem e devem ser objeto de mobilização popular. Tais questões traduzem diretamente a busca de uma nova qualidade do ensino, de um modelo de escola popular que possa atender às necessidades da maioria da sociedade brasileira. Alguns indícios, ainda que incipientes, já podem ser observados em torno desta nova forma de luta social, a luta pela permanência, que converge para a melhoria da qualidade do ensino destinado à classe trabalhadora: observa-se a articulação de grupos de moradores em busca de melhorias para a merenda escolar, em busca da ampliação da rede de prédios escolares e ainda da obtenção de segurança para os alunos que estudam nos cursos noturnos em bairros periféricos. Reivindicações questionando a cobrança obrigatória de taxas de manutenção de APMs (Associação de Pais e Mestres) já ocorrem em diversos bairros da periferia de São Paulo. São observadas pressões populares objetivando mudanças na natureza desses organismos que, na realidade, transformaram-se em meros instrumentos para a arrecadação de fundos destinados a manter material e humanamente as unidades de ensino. Várias associações de educadores estão envolvidas na luta pela conquista de direitos que foram efetivamente negados nos últimos anos. Suas lutas aspiram pela real democratização da escola pública brasileira e, nesse sentido, estão articuladas aos interesses das populações desprivilegiadas. Essas novas formas de participação popular são pólos importantes a partir dos quais poderão ser constituídos outros níveis organizativos e movimentos de pressão para arrancar do Estado uma política efetivamente democratizadora da educação pública.

Marilia Pontes Sposito é professora da Faculdade de Educação da USP.

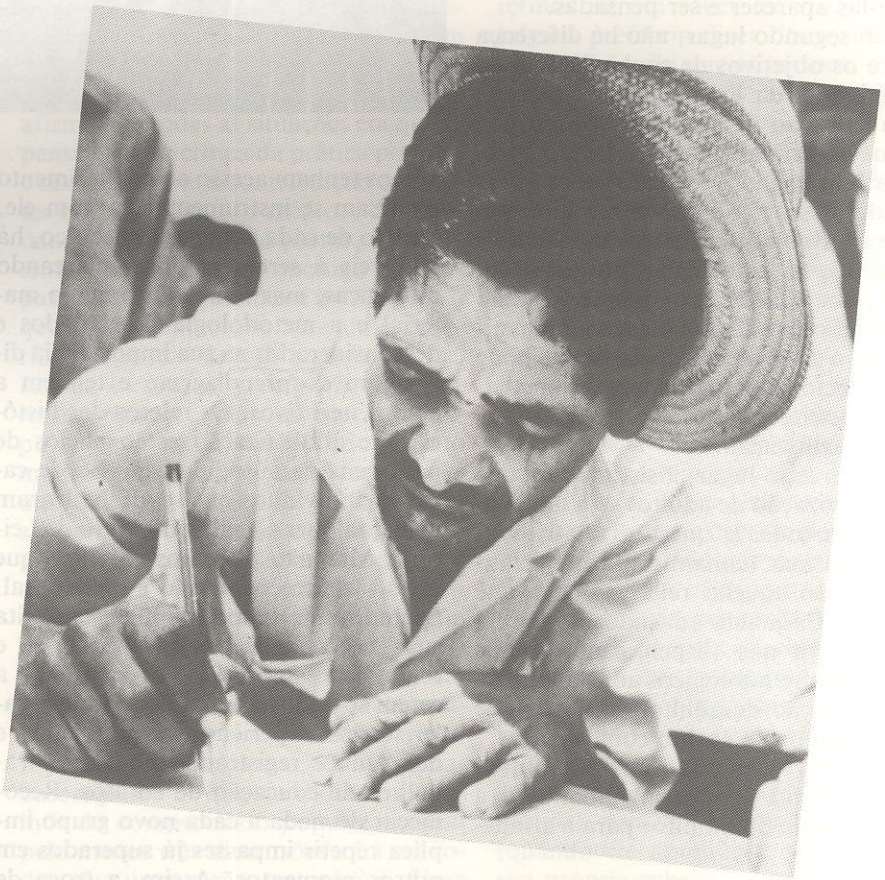


Alfabetização e Ensino de Primeiras Contas:

As questões enfrentadas nessa prática

Na alfabetização de adultos, o que ensinar de português e matemática? Que tipo de material didático utilizar? Qual deve ser o perfil do monitor nessa atividade? São essas e outras questões que os autores procuram responder. Ou, mais que isso, refletir, já que a função do artigo é muito mais levantar as principais questões colocadas pela experiência no trabalho e na elaboração de material didático para esse fim.

Orlando Joia e Regina Hara



A nossa prática de assessoria à alfabetização de adultos tem se dado de um modo geral em encontros com grupos e na elaboração e discussão de material didático usado em diferentes experiências. Nos propomos aqui a levantar algumas questões que esses grupos vêm enfrentando, elegendo aquelas que nos parecem ser as de maior significado e que tentaremos "repassar" aos leitores de **Tempo e Presença,** principalmente àqueles de algum modo envolvidos com a problemática da alfabetização de adultos.

Ler o Mundo e Ler as Palavras

Para adultos analfabetos, quais os limites do que ensinar na Língua Portuguesa e na Matemática?

Alfabetizar adultos não é, do nosso ponto de vista, ensinar rudimentos da leitura e das contas.

A Língua escrita é uma forma de expressão e o domínio dessa forma pode ser um instrumento de defesa dos interesses do grupo, quando ler, escrever e contar pode lhes dar autonomia num mundo cheio de mensagens escritas. As pessoas são solicitadas pelo dia a dia a ler o folheto da missa ou o jornal da associação de bairro, a fazer um abaixo assinado pedindo luz e asfalto, a registrar compras comunitárias. Estes são exemplos simples e que estão diretamente ligados ao cotidiano. Nesse contexto, ler, escrever e contar é um instrumento a mais, que pode estar integrado organicamente no movimento de organização dos grupos populares e em sua mobilização para a conquista de melhores condições de vida.

Em outros casos, a necessidade de ler, escrever e contar é colocada por alguém de fora, indivíduo ou instituição, oferecendo a alfabetização como instrumento para despertar a consciência dos homens.

Essas são duas linhas possíveis de intenções que percorrem diferentes projetos de alfabetização de adultos. Mas, em qualquer uma delas, os aspectos metodológicos desse ensino têm que ser pensados. Em primeiro lugar, são as necessidades do grupo que determinam quais os conteúdos que devem ser ensinados. Se nem sempre essas necessidades estão claras, cabe contribuir para fazê-las aparecer e ser pensadas.

Em segundo lugar, não há diferença entre os objetivos de conhecimento da realidade e da língua. Um projeto de alfabetização de adultos deve integrar numa só unidade o aprendizado "técnico" da língua à reflexão sobre a realidade. Isso não quer dizer que não possa haver distinções entre esses dois aspectos. Isso quer dizer, por exemplo, que para aqueles grupos que já estão num processo de mobilização e organização, o caráter técnico da língua pode ser aspecto mais fundamental e imediato em detrimento dos aspectos relativos à conscientização.

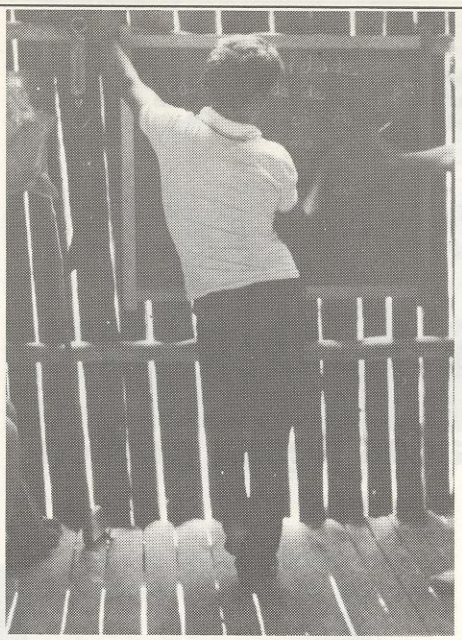
Em terceiro lugar, insistimos em que a alfabetização de adultos seja um projeto onde todas as questões relativas ao como ensinar tenham tanta importância quanto aquelas relativas ao o quê ensinar. Enquanto educadores, não há razão para não dispensarmos tantos cuidados metodológicos ao trabalho de alfabetização de adultos como os que dispensamos ao ensino com crianças.

Esta última questão nos põe outros temas, como o material didático e a competência do monitor para a alfabetização.

O Material Didático

Entendemos que o material didático é o elemento que reflete para alunos e monitores o projeto de alfabetização. Nessa perspectiva, sejam fichas de exercícios, cartilhas ou caderno, o material deve refletir o conjunto de questões de Língua e de Matemática que o trabalho pretende tocar.

Tanto do ponto de vista da adequação metodológica como da qualidade do material didático, temos insistido em que a alfabetização de adultos se revista de eficiência, permitindo que os

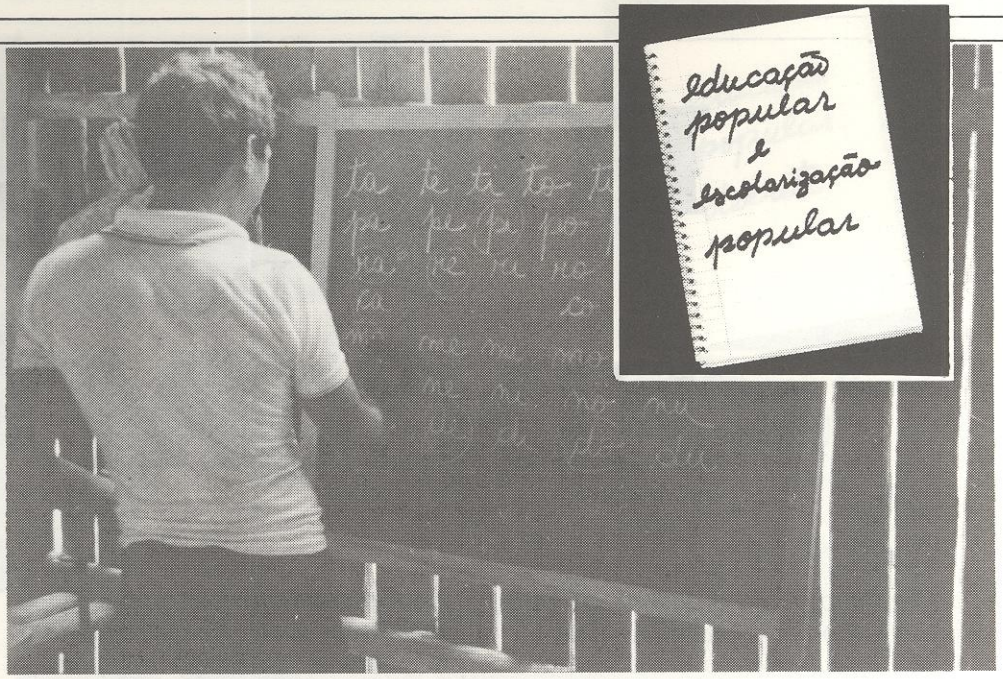


alunos tenham acesso ao conhecimento e possam se instrumentalizar com ele. Dentro de cada contexto específico, há variáveis a serem pesadas, marcando diferenças, mas temos visto que o material e a metodologia descuidados e desconsiderados na sua importância dificultam a aprendizagem e tendem a efeitos negativos. Os relatos das histórias de alfabetização estão cheios de passagens de autodidatismo ou de casos de indivíduos que se alfabetizaram com qualquer Cartilha ou Livro de Leitura. Mas não podemos esquecer que esses são exceções e não a regra geral. Quando um grupo popular explicita suas necessidades de alfabetizar-se e reivindica esse direito, os caminhos a serem seguidos no processo podem valer-se das experiências acumuladas e dos ganhos registrados em outros trabalhos de educação de adultos. Recomeçar do nada a cada novo grupo implica repetir impasses já superados em outros momentos. Assim, a troca de experiências, os encontros entre grupos de alfabetizadores pode promover um avanço metodológico e proporcionar oportunidades de reflexão. Insistimos que um material bem planejado, com apropriada seqüência de dificuldades lingüísticas, com variedades de exercícios e boa qualidade gráfica pode agilizar muito o processo de alfabetização. E se pensarmos que sobre a linha básica apresentada por um bom material os monitores e alfabetizandos podem criar, criticar, modificar, ampliar, estaremos garantindo que o processo não se desarticule no decorrer dos trabalhos por falta de visão do caminho que se tem a percorrer. Em outras palavras, o começar do nada e querer que a alfabetização e o ensino de Matemática se desenvolvam espontaneamente por obra da boa vontade é desprezar tudo o que já foi construído na educação de adultos. Isto de modo nenhum quer dizer que se deva pegar uma cartilha que foi boa para algum grupo e, em nome dessa eficiência, sair por aí usando-a para qualquer circunstância. O que estamos propondo para reflexão é o caráter político-pedagógico inerente ao material didático e à metodologia, resgatando sua importância no processo de aprendizagem e verificando sua adequação à realidade e às necessidades do grupo.

O monitor de alfabetização de adultos

A questão da escolha dos monitores tem passado de maneira intensa pelos vários grupos de alfabetização. O que é mais importante nesta escolha? Um monitor que tenha maior conhecimento técnico da língua ou aquele mais integrado na comunidade, que portanto está mais próximo das questões fundamentais do grupo, podendo exercer um papel político mais eficaz? Sem dúvida alguma existe uma dicotomia entre estas duas posições. O ideal é que o monitor possa ser as duas coisas: ter um conhecimento da técnica do ensinar e ler, escrever e contar e também ser uma pessoa da comunidade, integrante dos seus movimentos e que portanto tenha uma compreensão das questões que passam pelo grupo de maneira mais clara e objetiva.

O que acontece é que normalmente não é fácil encontrar um monitor com essas características e, daí, a questão da formação do monitor, tanto no aspecto político quanto no aspecto técnico, aparece. Aí, um novo problema surge: quem educa o educador? O próprio grupo e a comunidade, através de seus movimentos e de suas organizações, podem ser um fator educativo no aspecto político do monitor. Também as conversas, as discussões, os grupos de estudo e o próprio círculo de cultura do trabalho de alfabetização podem cumprir este papel. Por outro lado, o aspecto técnico do ensino da leitura, da escrita e das primeiras contas exige um conhecimento pelo qual nem sempre a



comunidade pode estar respondendo. Neste sentido, há que se recorrer a um conhecimento mais técnico da Língua Portuguesa e da Matemática que pode servir ao trabalho popular e que, sem dúvida alguma, é instrumento fundamental no trabalho educativo. Desconsiderar estas questões pode ser um impedimento sério nos objetivos propostos pelos projetos de alfabetização.

As primeiras contas

As últimas décadas vêm assistindo a um esforço muito grande no sentido da sistematização das experiências de alfabetização de adultos e da criação de métodos que dêem conta de organizar essa prática (o trabalho do educador Paulo Freire é de longe o que mais influencia essa geração de monitores de alfabetização). Com relação ao ensino de primeiras contas para adultos, nada ainda está sistematizado e organizado. É pouca a experiência acumulada e, portanto, poucas são as lições que se pode tirar dela.

Nas falas de alguns grupos, preocupados com essa questão, às vezes se coloca como "natural" a necessidade de ensinar as primeiras contas: ecos, talvez, da escola regular, que ensina a ler, escrever **e contar.** Claro que outros grupos têm muito presente o porquê querem ou precisam ensinar matemática aos adultos analfabetos. Pode ser por exemplo a necessidade dos alunos entenderem as contas da feira ou a "mágica" dos salários e descontos, ou fazerem teste para conseguir ou melhorar o emprego. Pode ser não uma necessidade imediata do cotidiano, mas uma necessidade de aprender os conhecimentos que os homens acumularam dos números, do espaço, do tempo, das relações matemáticas.

Seja qual for o caminho percebido como necessário, para todos se coloca a dificuldade metodológica de ensinar matemática. Pode-se "transmitir" as técnicas das quatro operações e treinar bastante com muitos exercícios ou será melhor desvendar a lógica interna das contas, compreender os porquês, fundamentar as técnicas?

Para esta segunda opção, o preparo do monitor deve ser maior e implica que ele se coloque a necessidade de dominar muito mais para si o conhecimento matemático.

A delimitação do alcance das primeiras contas se dá, como no caso da alfabetização, pelo projeto político do grupo. Vemos que, embora a Matemática tenha sido menos objeto de experiências do que a alfabetização, muitas das questões encontradas na alfabetização, que dizem respeito a todo processo educativo e seus afins (ousamos dizer que as questões centrais), também se colocam para as primeiras contas.

Os projetos de alfabetização

Tentamos nas quatro questões levantadas localizar uma discussão sobre a alfabetização de adultos e o ensino de primeiras contas. Esta quinta questão é uma síntese e uma ampliação.

A alfabetização de adultos cada vez mais deve ser colocada como um projeto, e um projeto de médio e longo prazo. Começar a alfabetizar sem ter claro os objetivos e sem ter pensado um caminho pode inviabilizar a tentativa. Qualquer um que trabalha na área de educação popular tem conhecimento de casos de experiências que começam e se desestruturam, os educandos não se sentem em condições de aprender e vão embora, o monitor não consegue localizar onde está o problema e o curso acaba. Mais adiante se tenta novamente e às vezes a história se repete.

Por outro lado, se sabe de grupos que estabelecem seus objetivos político-pedagógicos, propõem uma metodologia, pensam o material, vão avaliando e reformulando no processo e chegam a alfabetizar.

Colocado dessa forma tão radical, parece óbvio que quando não há projeto ou este é muito fluido é difícil manter o trabalho. Esta obviedade não se dá na prática. Quantas experiências morrem antes até de poderem ser avaliadas por educadores e educandos? Quantas vezes a resistência a planejar o trabalho de alfabetização e a organizar o material didático faz a experiência perder o rumo e acabar?

Em alguns casos há um temor de enveredar por um caminho muito formal, que poderia passar por imitação da escola regular, que poderia enquadrar os adultos numa reprodução da escola oficial. Será esse um temor real, quando a reivindicação pelo direito de ler, escrever e contar parte de um grupo popular que sabe de sua realidade e coloca a necessidade de se alfabetizar no seu contexto histórico?

O que colocamos acima são questionamentos que nos atingem a todos, particularmente neste momento em que há toda uma discussão se colocando sobre os caminhos da educação popular. Não basta só defini-la pela negação de tudo aquilo que a educação formal tem de "mau". Há necessidade de repensar a educação popular e de adultos referindo-a à situação de todo o sistema educacional brasileiro e às lutas pelo direito à educação em todos os níveis.

Orlando Joia e **Regina Hara** são professores do curso supletivo do Colégio Santa Cruz e membros do programa Educação e Escolarização Popular do CEDI.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR

*"O diálogo é o ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual."**

Se acreditamos, como Marilena Chauí, que o objetivo do ato educativo é criar um novo mestre, abre-se uma interessante perspectiva de reflexão sobre o que é educar e o que educa: Quem são os mestres de nossos mestres? Procurando responder a esta pergunta, nos propusemos a reunir o depoimento de pessoas envolvidas em práticas sociais onde a dimensão educativa é particularmente evidenciada, para que pudéssemos resgatar os fatores fundamentais que marcaram sua formação enquanto educadores. Constatamos que esses fatores são diversos: a família, a escola, os livros, os amigos, o trabalho, a vida. Procuramos dimensionar a importância de cada um deles, discutindo particularmente, ao final, o papel da escola.

Reunimos "educadores" de campos de atuação bem diversificados: Pedro Pontual trabalha no CEPIS (Centro de Educação Popular do Sedes Sapientiae) assessorando trabalhos nas áreas de pastoral popular, movimento popular e movimento sindical; Pe. Francisco Moser, atualmente na Paróquia do Itaim Paulista, periferia de São Paulo, acompanha grupos comunitários envolvidos nos diversos movimentos do bairro; Mansur Lutfi é professor da rede pública, participa da APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e outras organizações de docentes; Ronaldo Oliveira acompanhou experiências de alfabetização e ensino de primeiras contas junto a seringueiros do município de Xapuri, no Acre; e Paulo Okamoto trabalha no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, desenvolvendo atividades de formação, tanto no Sindicato como na CUT — Estadual. Pela equipe de Educação Popular do CEDI, participaram Sergio Haddad e Vera Masagão Ribeiro.

Pedro Pontual

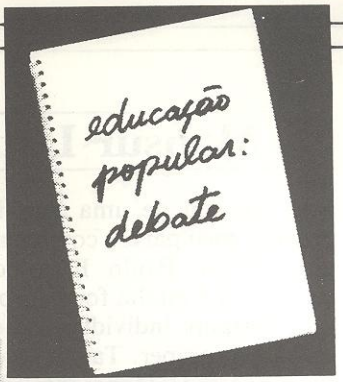
— Eu localizo basicamente três momentos na minha formação enquanto educador. O primeiro coincide com o curso ginasial e colegial, de 65 a 71. Estudei num colégio vocacional, o Oswaldo Aranha, uma experiência educacional que se desenvolveu na rede pública. O vocacional teve um papel importante na minha formação, me despertou uma consciência crítica a respeito da realidade brasileira, da injustiça e da dominação, e, por outro lado, me despertou para a educação em si, para a importância de que ela fosse voltada às classes populares. Mais tarde, quando eu assisti o processo de repressão que sofreram essas experiências, pude constatar que essa educação comprometida não interessava aos poderosos. Claro que, naquela altura, isso não tinha a sistematização que tem hoje, era apenas uma intuição.

Essa motivação pelo trabalho com educação me levou a ingressar numa faculdade de psicologia (naquele tempo o curso de psicologia proporcionava uma visão mais ampla sobre educação do que o próprio curso de pedagogia). Esse eu localizo como um segundo momento. Paralelamente à Universidade, em 1972, eu iniciei um trabalho de base na Zona Sul de São Paulo. Essa inserção foi decisiva na minha formação. A gente trabalhava numa favela na região de Interlagos e acompanhou o surgimento do Movimento do Custo de Vida como articulador de uma série de movimentos que se desenvolviam na região. Essa experiência me trouxe algumas lições: primeiro, de que a educação popular é fundamentalmente uma

* Marilena Chauí, "Ideologia e Educação" in: Educação e Sociedade nº 5, pg. 39







troca de experiência; segundo, de que ela tem que ser pensada dentro do próprio movimento popular. Um terceiro aprendizado importante nasceu do meu engajamento na luta pela anistia; o testemunho dos presos políticos e o contato com seus familiares me despertaram a consciência de que o compromisso com a luta popular é uma opção de vida muito séria. E, frente ao aparato repressivo-policial que se mobilizara contra ela, eu aprendi que a educação e a organização popular têm que necessariamente pensar a questão do poder.

Acontece que, durante esse período, eu fazia também a faculdade de Psicologia e essa inserção no movimento popular me fazia questionar o tipo de educação que eu recebia lá: uma psicologia de elites concebida como ciência muito funcionalista. Começamos a questionar a escola, procurando trazer para ela nossas experiências com a base, e tivemos, dentro dos limites da época, algumas conquistas interessantes a nível de mudanças de currículo.

O terceiro momento da minha formação coincide com a criação da equipe do CEPIS. A partir de nossos trabalhos com a base, constatamos a necessidade que diversos grupos tinham de uma contribuição mais específica. Daí a criação da equipe que, acompanhando os movimentos muito de perto, procura contribuir para a capacitação de pessoas que emergem do movimento, com a perspectiva de formar educadores populares do próprio meio popular. Atualmente, nosso trabalho tem se densevolvido da seguinte forma: em função de conhecer diversas experiências, tanto na área de pastoral como nos movimentos populares e sindicais, podemos sistematizar um pouco a metodologia que se está desenvolvendo nesses trabalhos e, com isso, ajudar cada grupo a refletir os passos de sua caminhada. Agora, só podemos nos capacitar para essa tarefa participando o mais organicamente possível desses grupos e de suas lutas.

Pe. Francisco Moser

— No seminário, eu tive uma formação clássica desligada de qualquer articulação com as classes populares. Depois, quando eu fui morar na periferia de São Paulo, eu tive que reaprender muita coisa. O meu primeiro grande referencial foi a constatação do estado de miséria no qual essa população vivia e, depois, a convivência com ela e a participação nos seus movimentos reivindicatórios. Passei a entender o povo de uma maneira nova, esse povo que mesmo sem cultura letrada tem um saber e desenvolve formas de luta e resistência. Essa fase foi de desconfiança radical em relação à minha formação clássica, bastante em função dessa descoberta quase adolescente, até gostosa, daquilo que se podia aprender junto aos grupos populares.

Num segundo momento, de uns três anos para cá, pude reavaliar a importância dessa minha formação clássica. Depois de participar de tantas experiências com grupos populares durante a década de 70, temos sentido hoje a necessidade de sistematizar essas experiências e resgatar-lhes a memória; não para museu; mas como instrumento de reflexão. Nesse sentido, até a História Antiga que aprendi me ajudou. É preciso sistematizar as experiências dos grupos populares para que movimentos de reivindicação imediatos possam propiciar uma formação política mais ampla. Nesse caminho, também me marcou profundamente a tentativa de conciliação do dado religioso com o dado político. Compreendo cada vez mais isso: em épocas de crise e de super-valorização, o dado religioso se configura como uma necessidade básica, como o direito à moradia ou ao trabalho, um elemento de infra-estrutura mesmo. Atualmente, tenho refletido muito sobre o símbolo religioso e a extensão popular da religião e da fé.

Mansur Lutfi

— Eu sou de uma família de imigrantes, meu pai era comerciante no interior de São Paulo. Esses dois fatores marcaram a minha formação num sentido bastante individualista e bastante difícil de romper. Talvez esse processo de ruptura se tenha iniciado sob influência da religião, mas foi uma influência pequena, a Igreja em Marília naquela época era muito conservadora. Só lá pelos meus dezoito anos, que coincidiram com a época do Concílio, começou-se a se discutir na Igreja alguma coisa em termos mais sociais. Também na escola discutíamos alguma coisa, e o que eu tirei daí de mais importante foi a constatação da injustiça social. Outro fator importante, que deu uma virada na minha visão de mundo, foi a leitura dos livros de Josué de Castro, que mostram toda a miséria do mundo, mas sem perder uma perspectiva otimista.

Apesar de ter iniciado minha formação através de leituras, não segui um caminho teórico, me formei basicamente com a minha prática e com a discussão com outras pessoas. Em 64, em Marília, a gente começou um trabalho de alfabetização pelo método Paulo Freire, foi meu primeiro contato com grupos populares. Depois eu vim para São Paulo fazer a Universidade e dentro dela entrei em contato com grupos que desenvolviam trabalho na área de educação popular. Logo no segundo ano da faculdade, eu comecei a lecionar na escola Caetano de Campos. Foi uma experiência marcante, lá tínhamos um grupo de trabalho muito bom que me fez acreditar na possibilidade de se fazer um trabalho criativo dentro da instituição escola. Nesse período se deu basicamente minha formação política, em contato com partidos, na Universidade, mas sempre lecionando, tentando criar uma nova forma de ensinar. De 73 a 76, sem abandonar a escola pública, trabalhei num curso de madureza na Vila Remo e na Cidade Dutra. A ligação entre esses dois trabalhos foi muito interessante. O contato com alunos trabalhadores mudou muito nossa atitude dentro da escola. No 2º grau, eu dava um curso de Química baseado no estudo dos aditivos químicos dos alimentos e dos processos industriais de cromação de peças, processos de eletro-reposição para a proteção dos metais. Nada disso eu tinha aprendido na Universidade, fui obtendo esses conhecimentos a partir da experiência de trabalho dos próprios alunos e dos relatórios de visitas que eles faziam a indústrias. Mas o que eu mais aprendi com os alunos do madureza foi a postura curiosa em relação às coisas: em tudo eles querem mexer, saber como funciona, consertar.

Eu desenvolvi também, desde 78, um trabalho dentro da Apeoesp; lá eu aprendi muito em termos de organização e mobilização, mas o espaço que ela proporciona para uma formação política mais geral é muito restrito, há muita briga por posições e pelo poder dentro da instituição. Eu continuo achando que formação mesmo se dá em pequenos grupos, entre amigos. Meu trabalho tem evoluído muito em função de minha participação num grupo que discute e elabora material didático e num outro, chamado Equipes Docentes, que envolve professores, diretores e supervisores, e que é, de alguma forma, ligado à Igreja. Minha formação se dá muito mais nesses grupos que através de leituras; inclusive, porque o que se tem escrito na área de educação popular é ainda basicamente um discurso "sobre". De educação em geral, pior ainda, aquelas teorias todas passam muito distante do que ocorre na escola.

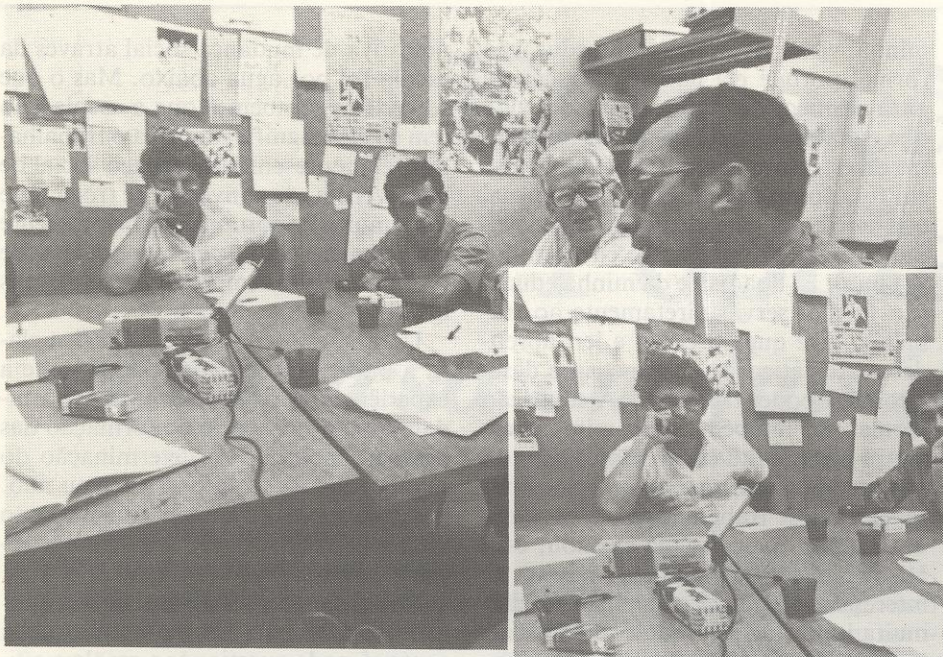
Ronaldo Oliveira

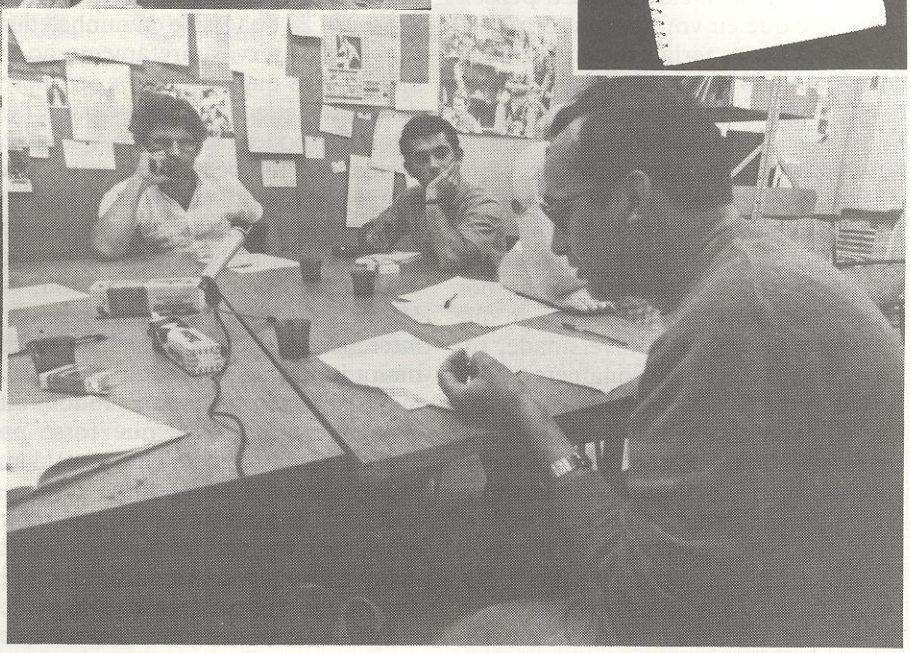
Minha formação como educador foi quase por acaso. Quando nós fomos morar no seringal, não nos passava pela cabeça fazer um trabalho na área específica de educação. Depois de um certo tempo, pudemos perceber que, desde o momento que nos introduzimos ali, estávamos participando de um processo educativo. Nós éramos pessoas que desconheciam o mundo do seringal, não tínhamos nenhum conhecimento que assegurasse nossa sobrevivência ali. Tivemos que aprender com os seringueiros como cortar seringa, como matar um veado, como se livrar da onça. Por sua vez, eles iam aprendendo conosco como se situar melhor na cidade, como estabelecer relações com os diversos segmentos da sociedade fora do seringal. Passado um primeiro período, em função de uma reivindicação dos próprios seringueiros de que se sistematizasse mais essa troca de conhecimentos, resolvemos implantar um projeto na área específica de educação: cursos de alfabetização junto às cooperativas que estávamos organizando. Foi a partir daí que pudemos reavaliar a importância daquela prática educativa oral na qual já havíamos nos inserido; ela deu um caráter muito especial à questão da alfabetização. Tanto eles como nós já tínhamos claro que a alfabetização seria um espaço de troca de conhecimentos. Isso contribuiu bastante também para eliminar algumas distorções na visão que os seringueiros tinham a respeito da educação formal como algo inacessível. Nenhum de nós, agentes, tinha formação específica na área de educação, o que definiu na prática nossa formação foi essa troca inicial de conhecimentos e a posterior necessidade de sistematizar mais isso.

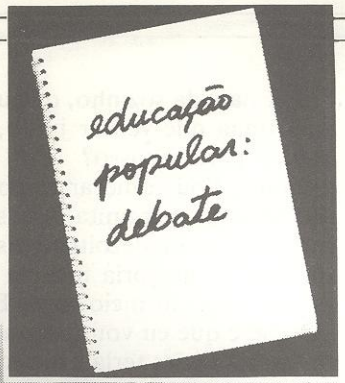
Quanto a importância da escola é o seguinte: eu freqüentei a escola em Alagoas a partir de meados da década de 60 até meados da de 70 e não tive qualquer participação mais efetiva nos movimentos sociais que marcaram essa época. Eu nem cheguei a completar a universidade, parei no 3º ano de Arquitetura, inclusive meio desencantado com as perspectivas que a educação formal me apresentava. O que mais influenciou minha formação no campo da educação popular foi a experiência que tive, durante alguns anos, com grupos indígenas. Pode ser que eu reavalie isso, mas a influência da escola para mim foi mínima.

Paulo Okamoto

Na minha formação, a chamada escola formal foi decisiva. Minha família veio da roça, minha mãe trabalhava na Volkswagen quando meu pai morreu. Ela sempre me dizia: "Você tem que estudar para ter uma boa profissão, para poder vencer na vida". Eu fui formado com essa perspectiva, fazia ginásio à noite e SENAI de dia, todo esse esforço porque eu precisava ganhar um pouquinho mais. Inclusive, eu cheguei a brigar, pegar uma advertência e acabei pedindo a conta na Volkswagen porque eles queriam que eu revezasse o turno e isso ia me impedir de estudar.







Acho que a escola contribuiu bastante para o entendimento do mundo que eu tenho hoje. Isso desde o primário; eu me lembro que estudava numa escola onde havia uma biblioteca com todos os livros da editora Saraiva. Eu li todos esses livros; os do Monteiro Lobato, por exemplo, foram me dando um certo senso da vida. Depois eu fui para o ginásio. Sempre fui muito "caxias" para o estudo, era aquele cara que tirava 10 em tudo, mas sobrava tempo para discutir alguma coisa. Eu estudava à noite, o pessoal já era mais velho, operários, já questionávamos algumas coisas: o "Brasil, ame-o ou deixe-o", que era o slogan da época, os próprios professores e a escola. A gente criou um grêmio chamado 31 de Março, em homenagem à Revolução, mas apesar dessas contradições que hoje a gente percebe fizemos muita coisa. Promovemos campeonatos de futebol e peças de teatro. O nosso grupo montou uma peça que chamava "D. Pedro I, Pedrão ou simplesmente Pedroca", onde a gente avacalhava com a História do Brasil, coisas que aprendemos lendo um historiador chamado Paulo Setúbal.

Eu trabalhei 5 anos na Volkswagen e 6 anos na Brastemp, então comecei a participar do Sindicato. Teve uma passagem que mudou muito o modo que eu via a questão da formação. Eu estava discutindo sobre reposição salarial com meu chefe e ele falou: "O pessoal do Sindicato não consegue nada porque é burro, não tem cultura nem capacidade para argumentar." Na hora eu fiquei quieto, o cara me pegou. Mas depois, pensando melhor, eu vi que o problema não podia ser esse porque, se fosse, o sindicato dos médicos conseguiria bastante. Dessa foi ele quem não conseguiu sair.

Por outro lado, com a militância, eu comecei a perceber o seguinte: as pessoas mais interessadas em discutir, as que mais iam ao sindicato, as que mais questionavam o que o chefe dizia eram aquelas que mais liam, tinham mais acesso às informações; num processo de greve, eram elas as que mais tinham facilidade de argumentar. Além disso, eu percebia que a peãozada, aqueles que vinham de Minas com a carteira em branco, era muito facilmente enganada; a folha de pagamento é complicada, vem toda em código e eles não sabiam fazer as contas. Eu comecei a dar importância ao meu conhecimento escolar porque os ferramenteiros, que tinham mais estudo e, pela própria formação técnica, sabiam fazer muitos cálculos, tinham que conferir se os aumentos da peãozada estavam certos, explicar a forma do dissídio, ler para eles o boletim do sindicato.

Por tudo isso, eu acho que a educação da escola foi muito importante para mim. Durante todo um período eu me esforcei para vencer na vida e, num determinado momento, eu descobri que não adiantava eu vencer na vida sozinho, era preciso que toda uma classe vencesse junto. Mas esse entendimento que eu tenho hoje só foi possível graças à educação formal que eu tive de Português, Matemática, História, Geografia...

O debate

Ronaldo: A colocação do Paulo esclarece um pouco a minha visão. Acho que realmente a escola, me capacitando para entender o código da leitura e da escrita, me deu acesso a informações que de outra forma eu não teria.

Sérgio: Paulo, você deu um valor bastante grande à sua formação escolar, eu gostaria que você precisasse um pouco mais a influência que teve sua prática na fábrica e no Sindicato. Você disse que percebeu que não dava para

vencer na vida sozinho, que uma classe toda tinha que vencer junto, o que te levou a perceber isso?

Paulo: Vou começar respondendo à sua segunda pergunta. Eu sou ferramenteiro, com dezoito anos já tinha atingido a categoria máxina na fábrica, um negócio meio raro. Eu pensei: "O que é que eu vou fazer agora? Engenharia!" Mas teria que ser um curso de Engenharia noturno e acabei achando que não compensava porque o ganho salarial seria pouco. Eu também estava começando a participar do Sindicato, levamos um luta por transporte na Brastemp, e, nessa luta comecei a ter mais acesso aos outros companheiros da fábrica. Essa minha briga por transporte, junto à descoberta de que não adiantava fazer Universidade, tudo dentro de um questionamento muito íntimo, me fez entender coisas em que eu não tinha pensado antes: discutindo na fábrica, nós começamos a perceber que, nesse sistema, a tendência era os ferramenteiros terem um salário cada vez mais próximo ao dos peões. Eu nunca tinha discutido porque o Governo achatava o salário e fui percebendo que, dentro do sistema capitalista, a fábrica vai sempre tentar rebaixar o salário. Comecei a fazer uma análise de como era a sociedade.

Quando eu tomei consciência de que não adiantava fazer faculdade, lutar sozinho, eu comecei a fazer uns cursos de formação de chefe, que a própria fábrica dava, para entender melhor como é que o patrão pensa, como é a mentalidade dos chefes, como eles são treinados e que instrumentos eles usam. Não pude terminar porque fui para o sindicato, sempre com a preocupação de passar para os outros um pouco daquilo que tinha aprendido. Porque a fábrica sempre divide, dificulta o acesso aos companheiros. Para fazer uma negociação ela divide por setor, os setores mais baixos eram mais fáceis de serem enganados porque entendiam menos, tinham menos informações. Por isso que é importante a formação, e hoje eu vejo que ela não se dá só numa sala de aula, se dá numa reunião, na fábrica, numa conversa. Mas educação formal também é importante e não só para aprender os códigos, para mim é uma coisa maior.

Ronaldo: Minha situação foi diferente. Até os 23 anos eu só estudei, comecei a trabalhar depois. Isso marcou minha visão a respeito da educação formal porque ela não se apresentava para mim como uma necessidade, algo que eu reivindicava, era o natural dentro da estrutura em que eu vivia. Muito em função do tipo de educação formal que eu recebi, me dediquei exclusivamente a ela, politicamente eu era nulo.

Paulo: É, boa parte da minha educação formal serviu diretamente ao trabalho. Tive que aprender a ler, aprender matemática, trigonometria e desenho para poder trabalhar. A educação formal foi também, para mim, parâmetro para muita coisa. Hoje, quando a gente vai discutir a História que interessa à classe trabalhadora, é em cima da História que a escola ensinou, essa História de Princesa Isabel mesmo. O interessante é que os trabalhadores dão muita importância à educação formal, inclusive, os trabalhadores todos voltariam à escola, desde que fosse para aprender coisas que eles consideram importantes.

Ronaldo: Mas eu acho que a importância que muitos dão à educação formal é pelo que ela pode significar em termos de ascensão econômica.

Paulo: Você tem razão, só o que a gente precisa fazer é mostrar que essa ascensão não se dá de maneira individual.

Mansur: O que a gente vê em muitas escolas, mesmo naquelas que têm uma perspectiva de realmente formar o trabalhador, é que os alunos do noturno não conseguem permanecer dentro delas; eles nem chegam a ser reprovados, a evasão é enorme, pelas próprias condições de vida deles, o esgotamento, o sono.

Pe Francisco: O interessante seria que a classe trabalhadora tivesse direito à educação dentro do próprio horário de serviço.

Mansur: A família também tem uma importância grande, é ela que incentiva a permanência do aluno na escola, a família japonsesa principalmente. Atualmente a família não tem incentivado muito porque não vê no estudo muita perspectiva de melhoria.

Paulo: No tempo em que eu estudei, já faz seis anos, tinha ainda a expectativa de que estudando se conseguia emprego. De 80 para cá, não adianta nem estudar.

Sérgio: Temos notado no curso supletivo noturno onde trabalhamos que a evasão é considerável e que essa expectativa de mudança social através da escola foi por água abaixo. Mas o que se verifica também é que a escola não tem só esse significado para o trabalhador, ela representa um espaço social de convivência, de conversa, de troca, que lhe é muito importante, principalmente para aqueles que, pelas condições de trabalho, estão sempre isolados de seus iguais.

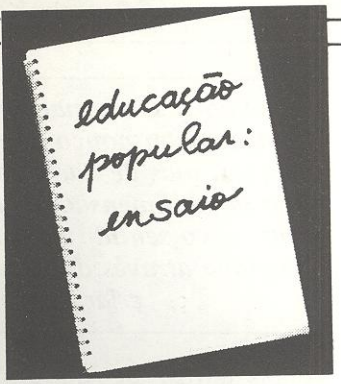
Uma questão que para mim fica clara a partir de todos os relatos é que a experiência de vida tem um peso fundamental no processo de formação das pessoas, inclusive na determinação do sentido que a escola possa ter ou não. A escola da vida é alimentadora ou não do processo educativo escolar e viceversa.

Outra questão para discussão me parece a colocação do Paulo de que a gente só pode questionar a escola e o tipo de formação que ela dá na medida que teve acesso a essa informação. A gente só pode questionar o que conhece.

Mansur: Isso para mim é mesmo uma questão. Será que é preciso primeiro aprender errado para depois criticar e descobrir o certo? O que eu estou chamando de "aprender errado" é aprender tudo isoladamente, fora do contexto histórico, sem perceber a natureza do raciocínio envolvido na coisa. Claro que, mesmo aprendendo matérias descontínuas, se pode chegar na prática a fazer as relações necessárias, mas será que o caminho é esse?

Paulo: Acho que não. Inclusive, se a gente pudesse mudar a política da educação formal, ela seria bem diferente do que é hoje. O que eu quis dizer é que é importante a gente ter um parâmetro, seja ele qual for. A partir daí a discussão seria mais a nível de metodologia. Estamos pensando muito nessa questão com relação aos cursos de formação do Sindicato, tanto os de formação política quanto os profissionalizantes, qual seria a metodologia para integrar esses cursos a uma visão de sociedade a mais ampla possível.

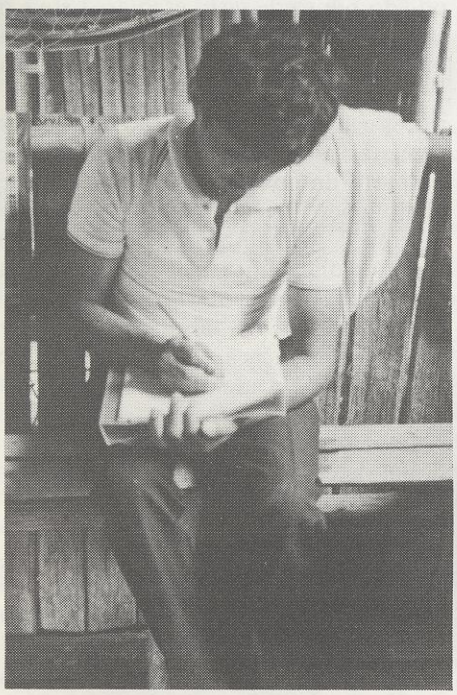
Pe Francisco: O grande problema da educação formal ou de espaços educativos como a Igreja, os movimentos sociais ou o sindicato é que eles se encontram muito desvinculados. Precisamos superar isso. A grande contribuição de todas as lutas populares é a demonstração de que qualquer processo educativo só se realiza numa dimensão global.



Educação Popular
conversa em família

Carlos Rodrigues Brandão

O educador normalmente é um homem de duas faces: uma para o educando e outra para os iguais, educadores como ele. Mas o Brandão quebrou essa imagem, falou para o público interno "conversa em família" com a mesma brandura com que deve falar para os alunos. Foi pedagógico, mais que didático, discorrendo sobre educação popular, ensinou como se deve discorrer sobre alguma coisa. Depois tentou classificar as diferentes propostas de educação popular; mas parece que o mais importante mesmo tinha ficado na "conversa".



I

Uma vez um amigo meu ao perguntar por que os educadores escreviam tantos livros polêmicos e viviam metidos em seminários, simpósios, congressos, cursos e encontros, disse o seguinte: "Você já pensou se a odontologia fizesse o mesmo? Todo mundo ia ter muito mais cáries, porque só ia dar dentista em reunião, discutindo "o sentido de sua prática social." É possível que profissionais de áreas como a odontologia, a engenharia e a arquitetura não se reunam tanto e também não discutam sobre o que são e sobre o que devem fazer com a mesma freqüência que educadores, assistentes e cientistas sociais, padres e pastores. É possível também que na sua maior parte tais discussões e reuniões sejam para pensar coletivamente questões de metodologia do trabalho profissional. Finalmente, é possível que certas divisões de idéias e posições quanto ao próprio sentido do trabalho sejam não muito acentuadas.

No entanto, de algum tempo para cá é fácil observarmos que pessoas profissionais das mais diferentes "áreas e setores" têm promovido mais momentos de debates sobre o "sentido do trabalho" e têm procurado submeter estudos e escritos teóricos ou metodológicos a questões que têm a ver com o que poderíamos chamar a dimensão social da profissão: a sua dimensão política, segundo alguns.

II

Na educação o debate não é muito diferente das outras áreas. Afinal, em seus campos específicos de trabalho, ela é uma prática social como outras: algo que se aprende a fazer; que se faz desde uma posição que torna legítimo o próprio fazer (ser professor, ser educador, ser pedagogo, ser orientador educacional, etc); que quase sempre se realiza através de instituições que agenciam e tornam coletiva a **prática pedagógica**; que se reconhece que possui um sentido e uma função social e assim por diante.

Vejamos o seguinte: tal como em outros setores de trabalho profissional, existem níveis, modalidades e modos de se realizar aquilo a que damos o nome de Educação. Menos visíveis em outras áreas, essas diferenças são muito visíveis entre nós, educadores. Falamos todos os dias em "educação de 1º grau", "de 2º grau", em "universidade". Estes são níveis da Educação e como ela é sobretudo um processo dinâmico que acompanha a vida de cada um de nós durante muitos anos (pelo menos em teoria, porque todos sabemos que uma grande parte das pessoas pobres do Brasil nunca esteve na escola, ou viveu ali poucos anos) é inevitável imaginar um **sistema educacional** sem diferentes e sucessivos **níveis de ensino**.

Mas há também modalidades do exercício da Educação. Por exemplo: falamos de educação **artística**, de educação **física**, de educação **do excepcional**, de educação **de adultos**, de educação **por correspondência**. Um caso interessante é o do próprio **ensino supletivo** que indica, ao mesmo tempo, um nível e uma modalidade da educação.

De maneiras diferentes, modalidades de realização da educação estabelecem seus campos motivados de trabalho, suas ênfases, suas especializações. Mas há aqui um ponto intrigante. Vejamos. A **educação artística** pode ser considerada como uma simples modalidade de a educação realizar-se na prática, entre

"Não se trata mais apenas de ensinar um pouco de arte na escola, mas de dar à educação uma nova dimensão pedagógica e um novo sentido de formação humana através do exercício do criar."

muitas outras. Algo que professores especialistas "ensinam" a seus alunos desde o pré-primário e que pode virar até mesmo uma área de profissionalização na universidade: o "curso de belas artes". Mas desde alguns anos em diferentes países surgiram propostas de redefinição de todo o sentido da educação "através da arte". Atenção: não se trata mais apenas de ensinar um pouco de arte na escola, mas de dar à educação uma nova dimensão pedagógica e um novo sentido de formação humana através do **exercício do criar**.

É a isto que eu chamo de um modo da Educação. Ou seja, uma significação humana, social e/ou política atribuída a ela e que se toma como conjunto de seus princípios e idéias diretrizes. Assim, para muitas pessoas **educação popular** é uma modalidade de Educação. É a região de um sistema educacional especificamente dirigido a pessoas das camadas populares da população. Não se confunde necessariamente com o **ensino público** e possui os seus próprios níveis: alfabetização, pós-alfabetização, supletivo, ensino profissionalizante (como nível e modalidade) e assim por diante. Já, para outros, a **educação popular** é um modo de realização da Educação. E por quê? Pela razão fundamental de que o que a caracteriza não é o fato de que ela **se dirige** apenas a sujeitos das classes populares, por alguma razão defasados do ponto de vista escolar. Ao contrário, ela é **popular** não porque se dirige às classes populares, mas porque, no horizonte, aspira a que as classes populares a dirijam. Assim, a idéia de "popular" não é, aí, a de uma espécie de "clientela da Educação", mas a de um **sentido para a Educação**. Um trabalho do educador que venha a ser um compromisso com interesses, projetos, momentos de luta de movimentos populares. Algo que, realizando-se especificamente na **esfera do saber**, ganha sentido como uma prática, entre outras, que possibilita a sujeitos, grupos e movimentos populares a ampliação do seu **poder de participação** na vida social, caminho para a **participação de seu poder** na transformação histórica das estruturas opressoras de tal vida social.

Para alguns educadores comprometidos com a causa dos movimentos populares, a educação popular não é sequer um trabalho pedagógico realizado pelo profissional comprometido **para** eles. É um trabalho **neles** ou, mesmo, um trabalho **deles**, com a participação assessora do educador popular. É alguma coisa que deve ser pensada e vivida de dentro dos movimentos populares, onde uma prática específica de educação encontra ao mesmo tempo o seu lugar e o seu sentido.

Uma idéia que leva esta ainda mais longe é pensar a educação popular como um modo de redefinição de todo o projeto educacional de uma sociedade a partir de um ponto de vista popular e, portanto, crítico, criativo e, no limite, revolucionário. Por isso Sérgio Ramirez, um dos membros da Frente Sandinista de Libertação Nacional da Nicarágua, afirmou o seguinte, não faz muito tempo:

> "É preciso que a Nicarágua se transforme numa grande escola de educação popular. Uma escola permanente, que jamais pare, que jamais perca o seu impulso, nem seu entusiasmo, nem seu fervor".

Muitas pessoas que hoje em dia lêem e aplicam idéias de Paulo Freire esquecem que foi com esta dimensão que ele pensou por volta de 1960 uma **educação libertadora**. Ela não seria apenas um método aplicado a um nível, o da alfabetização de adultos, de um breve trabalho especificamente escolar. Seria todo um sistema de educação repensado, redefinido a partir de uma ótica e de uma lógica de libertação popular. De libertação de um mundo opressor através do trabalho político de um povo **educado**, no sentido mais amplo e desafiador que esta palavra possa ter.

Uma ênfase deste sentido ao mesmo tempo pedagógico, político e histórico de um modo de educação é necessária. Devemos lembrar inicialmente que, tal como a religião, a arte e a ciência, a educação não é neutra e nem "serve" universalmente a todas as pessoas do mesmo modo. Isto é o que dizem com freqüência aqueles que justamente pretendem ocultar dela o seu caráter de meio de diferenciação entre categorias

"A educação são educações e, tendo servido durante anos à causa da desigualdade e da opressão, pode vir a servir à causa da liberdade e da solidariedade".

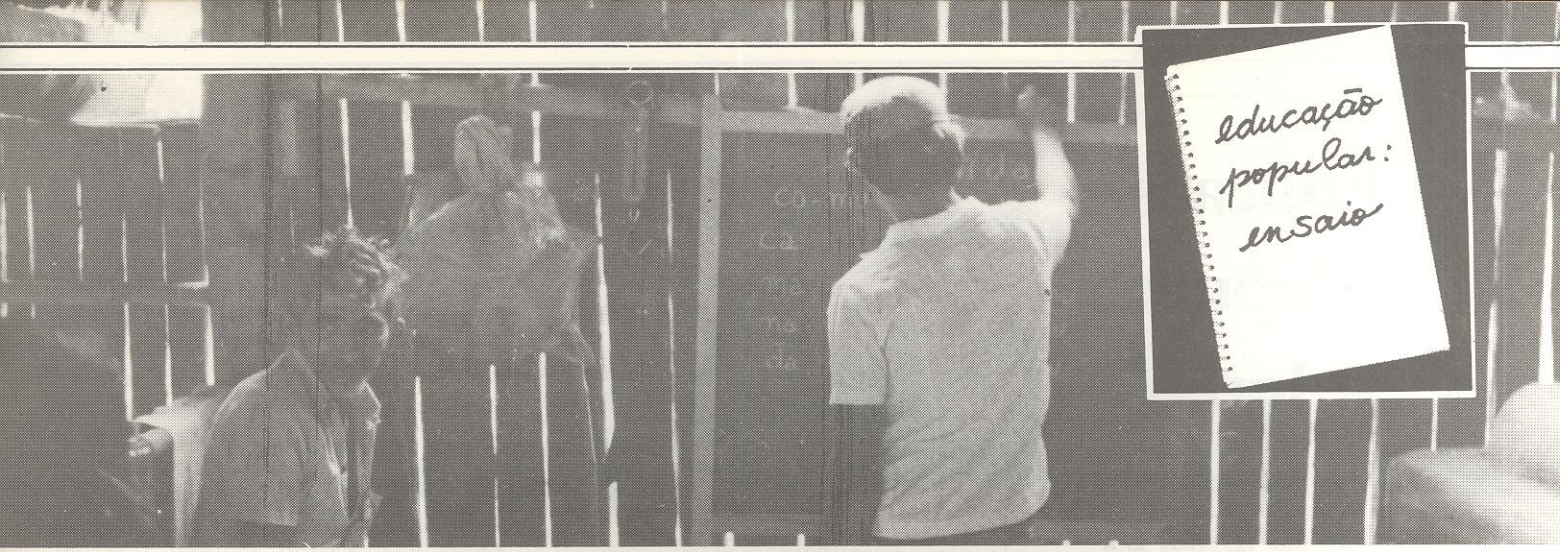
de pessoas e, portanto, de fortalecimento da desigualdade. Sempre a educação foi usada para objetivos exteriores a ela e, muitas vezes, ocultos dela própria. Ultimamente, mais do que no passado, diferentes tipos de pessoas, de grupos e de movimentos sociais intencionam a Educação. Ou seja, atribuem a ela idéias, projetos e aspirações de participação em processos sociais que têm a ver direta ou indiretamente com o poder. A educação **são** educações e, tendo servido durante anos à causa da desigualdade e da opressão, pode vir a servir à causa da liberdade e da solidariedade.

III

Se pudéssemos colocar uma ao lado da outra todas as propostas de **educação** que se completam com o nome **popular**, teríamos a seguinte sucessão de alternativas:

1ª. Uma modalidade profissional de educação sem caráter político explícito, destinada à recuperação de pessoas ou grupos de jovens e adultos defasados do ponto de vista escolar. Este é o sentido em que o tipo de clientela a quem se dirige a atividade educativa define o seu sentido. Experiências anteriores e atuais de "educação dirigida às camadas populares", principalmente de parte de governos nacionais ou de instituições internacionais, traduziram tal tipo de trabalho pedagógico e, não raro, escolar (feito dentro de alguma agência de tipo escolar) como: "educação de adultos", "alfabetização funcional", "educação fundamental" e até mesmo, em alguns casos, "educação permanente".

2ª. Uma modalidade ainda profissional de educação que sai do específico âmbito do trabalho escolar (do limite da sala-de-aula) e se dirige às comunidades, no intuito de formar pessoas, modificar atitudes, organizar grupos locais de representação, etc, com vistas à realização de projetos de "desenvolvimento comunitário", de "desenvol-



vimento rural integrado'' e semelhantes. A crítica feita a tais propostas é a de que, mais abrangentes do que as do 1º item, elas apenas objetivam o reajuste de contingentes de sujeitos, grupos e comunidades populares às regras de dominação do poder de uma ordem social regida pela desigualdade, onde o próprio ''desenvolvimento'' é um meio de atualização das condições de reprodução da desigualdade.

3ª. Um modo de realização de compromissos da educação com a ''causa popular'', exercido por profissionais militantes e especialistas, dentro do âmbito específico do trabalho propriamente escolar. Este é o sentido em que, por causa do que vem aí adiante, fala-se algumas vezes em **escolarização popular** de que a alfabetização, a pós-alfabetização, o ensino supletivo seriam níveis e modalidades de trabalho pedagógico. Alguém poderia perguntar: mas onde está a diferença entre o que se propõe aqui e o que foi dito para o 1º item? Está, vimos, no que foi descrito algumas páginas atrás. Está na dimensão e na direção do sentido político do trabalho pedagógico: a quem serve um curso de alfabetização? A fortalecer que tipo de pessoas? A ampliar nos alunos de uma periferia de São Paulo apenas a capacidade de ler-e-escrever melhor para ser um candidato melhor equipado a ''operário padrão'', ou a facultar que através do saber-e-escrever a pessoa se transforme em um militante de sua própria classe, em seus próprios movimentos e frentes de luta?

4ª. Um modo amplo de trabalho educativo que, preservando a mesma identidade de ser uma presença e um compromisso com o trabalho dos diferentes movimentos populares, não se restringe a uma dimensão nem escolar (como a alfabetização) nem educacional (como campo de atuação de um profissional chamado professor, ou educador). Este é o sentido em que se afirma que todas as situações em que se pensa e vive a crítica da prática popular e se reflete, com a contribuição oportuna do educador, do médico, do estudante, do padre ou do pastor, da assistente social, do antropólogo participantes, as suas questões e aquilo para o que elas apontam, se vive uma experiência ampla de educação popular. Assim, é comum que alguém diga que realiza ''um trabalho de educação popular na área da saúde'', do mesmo modo como outros consideram que uma comunidade eclesial de base realiza, ao mesmo tempo, uma pastoral popular e uma educação popular. É por aí, também, que hoje em dia se consideram que certos meios de organização da participação popular para o fortalecimento de seu saber e de seu poder são instrumentos de uma educação popular. Exemplos: a pesquisa-ação, o planejamento participativo, etc. A idéia-base aqui é a de que em todos os trabalhos do compromisso popular existem pelo menos três dimensões e há em todas elas uma razão pedagógica. Uma está naquilo que o povo obtém diretamente como um benefício social imediato, fruto de seu trabalho (conseguir um posto de saúde em uma comunidade rural depois de uma campanha de ''grupos populares de saúde''). Outra está naquilo em que tal trabalho acrescenta em termos de organização, de poder de mobilização e de representação. Uma última está no teor de saber que cada experiência popular coletiva, refletida e instrumentalizada de conhecimentos (e aí está boa parte do papel do educador popular) acrescenta em termos de um saber mais consistente (alguns preferem dizer: ''um saber orgânico'') àquilo que as pessoas, os grupos e os movimentos populares **já sabem**.

5ª. Num sentido mais profundo algumas pessoas consideram que o próprio povo, em qualquer situação que viva — de uma tribo perdida na Amazônia a um loteamento clandestino do Recife — possui não só as suas próprias formas de saber, valor e prática (e por isso se fala em medicina popular, em religião popular, em arte popular), como os seus meios e situações de transferência de seus saberes de uma geração para a outra, de uma pessoa para a outra. Assim, educação popular seria aquela que o próprio povo exerce. O papel do educador popular (mas não ''do povo'') seria o de instrumentalizar, ao longo da prática de organização de classe, a própria educação popular, tornando-a um instrumento apropriado de criação e reprodução de um saber cada vez menos ''tradicional'' (quando o povo pensa em boa medida com a cabeça do opressor, segundo muitos) e cada vez mais ''orgânico'' (quando ele aprende a pensar com a sua própria cabeça e a refletir, com os seus valores e meios, a sua própria prática). A prática de uma pessoa que, também através de uma educação de que ela participa e que, no horizonte, ela cria, passa de sujeito econômico a sujeito político. Ou seja, daquele que passa pela história produzindo bens para os outros àquele que assume transformar a história para o bem de todos os homens.

Carlos Rodrigues Brandão é professor da UNICAMP, assessor do CEDI e autor de vários livros sobre Educação Popular.

Educação Popular e Igrejas

Que relação existe entre a Educação Popular e o trabalho das Igrejas? É a partir desta perspectiva que foram escritos os 3 artigos que se seguem. Seus autores são pessoas comprometidas com as práticas que descrevem e com as dúvidas que perpassam os trabalhos que pretendem assumir a linha da atuação própria do que amplamente se chama "educação popular". Em Educação Popular e Pastoral Popular, **Cláudio Perani, partindo da conceituação desses dois termos, apresenta os principais problemas que a conjuntura coloca no momento, para aqueles que dentro desta perspectiva militam junto aos movimentos populares. Carlos Cunha e José Bittencourt em** Escola Dominical e uma experiência de Educação Popular **descrevem uma prática concreta de trabalho, numa Igreja protestante do Rio, e levantam dúvidas sobre a possibilidade de considerar esta prática como sendo de educação popular. Eliseu Hugo Lopes, no seu** Novas Formas de Estudo Bíblico, **mostra de um modo bastante criativo como a Bíblia pode ser interpretada pelo povo e de como isso deve ser visto por aqueles que se propõem a trabalhar com ele.**

Educação Popular e Pastoral Popular

"Relacionando a Pastoral com a Educação e considerando o aspecto educativo, devemos, em primeiro lugar, reconhecer que essa última é mais ampla: a Pastoral Popular constitui-se como uma das tantas práticas de Educação Popular."

Cláudio Perani

Tema amplo pela abrangência e indefinição dos dois conceitos, "Educação Popular" e "Pastoral Popular". Desejamos unicamente levantar alguns questionamentos e algumas sugestões de trabalho, sem pretensão de apresentar um quadro exaustivo da problemática. Para restringirmos nosso assunto será importante uma conceituação dos termos, para podermos esclarecer a relação existente entre as duas atividades.

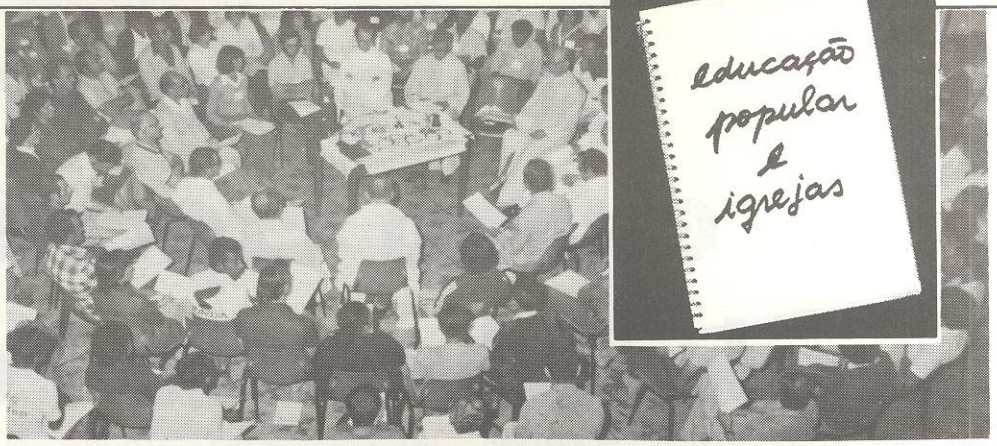
Relação entre Educação Popular e Pastoral Popular

A **Educação Popular** é habitualmente definida, no âmbito do movimento de oposição, como um processo que nasce da própria prática concreta do povo, em meio às contradições, como uma reflexão teórica sobre esta mesma prática, orientando as ações ligadas às lutas. Estamos no âmbito do conhecimento e da reflexão, mas sobre o dia-a-dia do povo, sua vida, sua sobrevivência, sua resistência, suas mobilizações e suas lutas, suas festas e celebrações... Educação Popular, nessa interpretação, é portanto educação alternativa do povo, com um conteúdo de classe e político.

Ficando no nível do conhecimento, relaciona-se com o poder do povo e com seu esforço para organizar-se e promover uma transformação social. Por tais razões exige uma metodologia participante e democrática, que procure superar a tradicional divisão entre professor (que sabe) e aluno (que não sabe).

A **Pastoral Popular** inclui todas aquelas iniciativas de Igreja no âmbito das classes populares, em que o povo encontra um espaço para assumir sua responsabilidade na vivência de uma fé comprometida com os problemas da justiça. Diz referência, enquanto pastoral, à Igreja e à fé religiosa e, enquanto popular, à opção pelos setores populares, desejando reforçar o processo de transformação social.

Relacionando a Pastoral com a Educação e considerando o aspecto educativo, devemos, em primeiro lugar, reconhecer que essa última é mais ampla: a Pastoral Popular constitui-se como uma das tantas práticas de Educação Popular. Essa é mais ampla e anterior, quer dizer que contribuiu e contribui para a definição e o crescimento da Pastoral Popular. A Igreja sempre encontra fora dela elementos que a questionam e que a definem. Isso vale tam-



bém para o trabalho no meio do povo: movimentos, grupos, métodos, teóricos (só lembrar Paulo Freire) influenciaram as Igrejas e contribuíram para que nelas e em suas diferentes atividades (promoção humana, evangelização, catequese...) se desenvolvesse todo um trabalho popular. Na prática, deu-se também o contrário, mas é bom lembrar esse dado fundamental para que as Igrejas continuem abertas para receberem contribuições do vasto campo da Educação Popular.

De outro ponto de vista, isto é, na perspectiva da organização eclesial, a Pastoral Popular apresenta-se como um todo e a Educação Popular é um dos aspectos que perpassam todas as suas atividades. Nesse sentido a Pastoral Popular não se reduz a uma Educação Popular. Tem por objetivo o crescimento e a libertação dos setores populares, mas dentro da necessidade de uma educação da fé e da organização de uma comunidade que luta e celebra em nome de Jesus Cristo.

Pela relação existente entre Educação Popular e Pastoral Popular é fácil concluir que as duas devem experimentar problemas comuns. A Pastoral tem suas próprias características por razão de seus objetivos eclesiais.

A conjuntura de "abertura" colocou, pelo menos a nível de vanguardas, toda uma exigência de maior politização, privilegiando canais tradicionalmente considerados mais políticos. Aparecem correntes e partidos. Constatamos, porém, a distância existente entre esses grupos e a massa dos trabalhadores. Como também aparece a capacidade do poder hegemônico de capitalizar para si a movimentação popular, quando enquadrada dentro desses canais. É nesse momento que deve ser revalorizado um trabalho de Educação Popular, que parecia perder importância porque mais lento e aparentemente menos político. Esse tipo de trabalho é fundamental na medida em que consegue maior aproximação com o povo e estimula sua participação e decisão. Em particular, podemos dizer algo com referência mais explícita à Pastoral Popular.

Além e abaixo dos partidos

O surgimento de várias propostas políticas fez com que a Pastoral Popular perdesse certa presumida "hegemonia" e tomasse consciência de seus limites. Foi errado, porém, pensar que se devia optar por uma neutralidade ou por um alinhamento com tendências. Sem eliminar a importância das tendências e dos partidos e a necessidade de um repensar seu posicionamento político na nova conjuntura, parece seja próprio da Pastoral Popular um trabalho "além e abaixo dos partidos".

Significa interessar-se também por aquelas que poderiam ser chamadas de "sub-classes populares", integradas por peões e biscateiros das periferias urbanas, sub-empregados e desempregados, bóias-frias e clandestinos e que constituem setores, talvez, de retaguarda. Uma grande massa de brasileiros que lutam pela sobrevivência.

Significa apoiar formas de mobilização e organização que muito diferem dos partidos tradicionais. Há motivações mais religiosas que políticas, interesses mútuos imediatos, aglutinação por vizinhança ou parentesco, mobilização do tipo migração, mutirão, caminhadas-procissão, etc. É neste âmbito que as Igrejas mais que outras instituições podem oferecer um espaço de unidade e de crescimento das lutas.

Serviço mais que movimento

A palavra "serviço" já sofreu grande desgaste. Aqui quer indicar um tipo de Pastoral Popular como aquela realizada pela Comissão Pastoral da Terra, cujo acerto pode ser comprovado pelos seus frutos. A CPT não quer criar movimentos "eclesiais" de trabalhadores rurais, mas pretende ser um apoio da Igreja à luta dos trabalhadores para defenderem seus interesses e criarem suas organizações. Um movimento pastoral, que deve preocupar-se em ter suas bases cristãs e seus quadros, é logo levado a contrapor-se a outros movimentos ou outras propostas de trabalho. Tem sentido e tem seu lugar dentro da Igreja, mas também tem seus limites. Uma comissão de serviço tem mais liberdade, mais abertura, maior possibilidade de estar presente em todas as frentes, sobretudo lá onde há mais necessidade.

Perspectiva ecumênica

Perspectiva ecumênica não quer significar unicamente um trabalho que supere as divisões entre as diferentes Igrejas. Pretende indicar a necessidade de ir além também das diferentes correntes sindicais e partidárias ou de outras divisões institucionalizadas. Evidentemente as diferenças eclesiais, assim como as diferenças no campo das organizações de classe e dos partidos, existem, têm seu sentido e não podem ser abolidas.

Não se trata disto. Trata-se de colocar como prioritário o povo, sua consciência e liberdade, limitadas mas existentes. Nesse sentido, é mais um trabalho de Educação Popular. A perspectiva não é de oposição ou concorrência com outros grupos ou ideologias, mas de colaboração a partir dos interesses fundamentais do povo. Não apresenta uma proposta elaborada, mas colabora para que o povo faça sua escolha, seja em termos de fé, seja em termos políticos.

Parece que na conjuntura atual, quando se multiplicam os grupos que "sabem" os caminhos da revolução e se esforçam para fazer proselitismo, tal atitude ecumênica seja fundamental e de importância política para uma verdadeira revolução social.

Cláudio Perani é o responsável da equipe editorial e da redação dos Cadernos do CEAS.

Escola Dominical e uma Experiência de Educação Popular

Uma experiência de Escola Dominical na Igreja Metodista de Realengo: a produção e o uso de material de estudo bíblico para camadas diferenciadas.

Carlos Cunha e José Bittencourt

Palavra inicial

A necessidade de atender a crianças jogadas pelas ruas, marginalizadas, sem oportunidades de freqüentar escolas regulares deu origem a uma instituição dentro da maioria das Igrejas Protestantes que se batizou de Escola Dominical. Esse começo situa-se com a revolução industrial na Inglaterra.

Durante algum tempo as Escolas Dominicais tiveram caráter ecumênico. Uma Convenção Mundial de Escolas Dominicais escolhia os textos bíblicos que eram base para estudos em todas as Igrejas e havia Revistas de Estudo publicadas para diversas denominações. Aos poucos, entretanto, tal Escola foi assumindo características cada vez mais confessionais. Deixou também de ser uma escola para garotos submetidos à violência exploradora do trabalho nas fábricas (só podiam estudar aos domingos) para tornar-se mais abrangente com classes que se foram organizando por faixas etárias. Além disso, — dentro daquilo que, na maior parte dos casos, são as escolas — a Escola Dominical veio a ser reprodutora do discurso confessional denominacionalista. As Revistas foram pouco a pouco recebendo a chancela denominacional.

Outro desvio nem sempre evitável foi a maneira como a Bíblia, material didático básico, ao invés de ser estudada (sua formação, seu conteúdo) passou a ser instrumental de abono às doutrinas particulares de cada Igreja.

Tal modelo de Escola Dominical foi transplantado para o Brasil, inicialmente por um médico leigo da Igreja Presbiteriana da Escócia e, posteriormente pelos grupos missionários provenientes do Sul dos Estados Unidos da América. E essa prática com os desvios acima referidos tem dado origem a um certo "cansaço" que, em muitos casos, redundou na mesmice repetitiva de posições doutrinárias que, durante anos, vêm sendo "ensinadas."

Foi numa Escola Dominical, formada nesses padrões, que um grupo de pessoas com a assessoria do CEDI tentou a experiência relatada nesse artigo. Tinham como motivação o desejo manifesto por membros da Comunidade de conhecerem a sério o processo de formação da Bíblia, essa "memória histórica dos pobres".

À guisa de parênteses vale afirmar que, nas denominações do Protestantismo Histórico Brasileiro, existe uma forte tendência fundamentalista no que diz respeito à leitura da Bíblia. O que caracteriza essa leitura é uma interpretação alegórica dos textos. Consiste em utilizar as narrativas apenas como alegorias que apontam para experiências presentes subjetivas e pessoais, o que vale sobretudo para o Antigo Testamento. Tal abordagem tem como conseqüência o esvaziamento dos aspectos históricos e comunitários dos textos bíblicos. Sendo a Bíblia a referência principal da espiritualidade e religiosidade protestantes, torna-se, do ponto de vista pastoral, quase impossível desenvolver uma mentalidade que perceba a ação de Deus na história dos homens, tanto no passado (Bíblia), quanto no presente (vida). Pedagogicamente isso significa que qualquer processo educativo com ênfase libertadora que se queira desenvolver requer a demolição do edifício fundamentalista o qual instrumentaliza as Escrituras como receituário de doutrinas e comportamentos restrito, portanto, ao âmbito "individual".

A experiência em foco

Antes de relatar nossa experiência, vamos situá-la, fornecendo alguns dados. Ela se deu na Igreja Metodista, em Realengo, no Rio de Janeiro. Como já dissemos, numa Escola Dominical.

Destinava-se a uma Comunidade pertencente à Igreja Metodista, Primeira Região Eclesiástica. (Vale dizer que a Igreja Metodista, como quase todo o Protestantismo brasileiro, é resultado do trabalho missionário a que se fez referência.)

A comunidade em questão se compunha de cerca de duzentos membros ativos e outro tanto de participantes e conviventes, que se chamam congregados.

Quanto ao bairro em que se localiza, Realengo está na periferia do Rio de Janeiro, na Zona Norte, ramal da Central do Brasil em direção a Santa Cruz. Trata-se de um bairro de classe média baixa e, em sua grande maioria, pobre. Pode-se afirmar que esse contingente constitui cerca de setenta por cento da igreja local.

Ainda para situar e melhor compreender nossa experiência, lembramos que, como tantas outras, esta igreja vive sob as influências do conservadorismo teológico, por um lado, e dos im-

pactos "renovadores" dos movimentos carismáticos.

Elementos e etapas da experiência

Oito pessoas (seis jovens e duas senhoras) integrantes ativas da igreja, com formação de segundo e terceiro graus, componentes e professores da Escola Dominical, demonstravam, com relação ao material didático, algumas preocupações. Uma delas, a jovem diretora da Escola (superintendente), procurou o CEDI. Estava à procura de material que falasse da Bíblia como literatura. Estavam interessados com a historicidade do texto bíblico e dos personagens. Aceitamos o desafio. A partir de então seguiram-se as etapas de treinamento, produção e execução.

1. **Treinamento.** Desenvolvemos esse trabalho baseado na "troca de saberes". Uma literatura mínima (inicialmente um livro, posteriormente mais dois) foi dada como referencial. Nossa equipe contribuiu com a assessoria do "saber" exegético e científico. O grupo trazia o "saber" de sua experiência claramente refletora da mentalidade da igreja. Esse trabalho demorou-se por alguns meses. Eram leituras e "bate-papos" onde se questionavam os níveis da Comunidade, a receptividade aos possíveis "choques" com idéias conservadoras, etc. O objetivo do treinamento era levar o grupo a produzir os textos para estudo dos alunos. E, mais, os elementos do grupo é que iriam ministrar as lições.

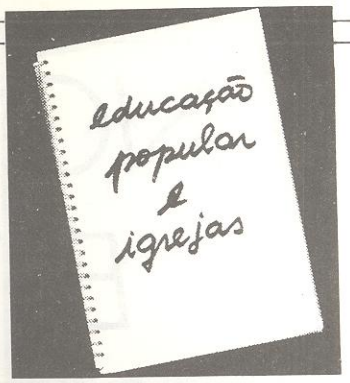
Interlúdio. Durante o treinamento realizou-se uma pesquisa na Comunidade. Fez-se o levantamento de questões bíblicas mais interessantes e o levantamento dos graus de escolaridade através de entrevistas e questionários. A amostragem revelou, quanto ao grau de escolaridade: a maioria com apenas o primeiro grau; alguns semi-analfabetos; pelo menos dois analfabetos; alguns com nível superior.

2. **Produção.** A equipe selecionou três níveis de classes: adultos, jovens e adolescentes. A partir daí houve dois estágios na produção. Inicialmente, **em conjunto,** foram elaborados os programas com os temas e subtemas; decidiu-se quanto ao número de lições (dezessete); e foram debatidos os níveis de linguagem adequados que foram desde o coloquial até o formal. Depois, **em separado,** grupos de dois ou três passaram a escrever textos para adultos, jovens e juvenis. A produção dos textos incluiu desenhos e escolha de ilustrações.

A equipe do CEDI contribuiu com a avaliação dos textos, com abonos de referências bíblicas e textos bíblicos complementares, com a escolha de títulos e subtítulos e com a organização final e didática do material produzido.

3. **Execução.** Os estudos prontos eram distribuídos um a cada domingo aos participantes das classes e desenvolvidos com a contribuição de outros elementos audiovisuais suplementares. Os assuntos eram debatidos por todos uma vez que a lição continha um mínimo necessário de informações. Havia orientadores de estudo e não professores. Sempre que a equipe se reunia a





fim de produzir e noutras circunstâncias, era feita uma avaliação parcial dos resultados obtidos. Faziam-se então reparos e alterações que iam sendo acrescentadas às novas etapas. Ainda não se fez uma avaliação total. Dessa forma a produção como a execução se fizeram paralelamente.

Conclusão

A experiência em apreço visou, por um lado, demonstrar a necessidade da contextualização do ensino religioso, a partir de experiências acumuladas e correntes de uma comunidade local em contrapartida aos conteúdos "prontos" oriundos de alguma instância superior da organização eclesiástica que reproduzisse ou impusesse alguma corrente do saber oficial.

Por outro lado, tentou recuperar o conteúdo histórico das Escrituras Sagradas, um testemunho coletivo da ação de Deus em favor do seu povo pobre e escravizado em sua caminhada de construir um projeto igualitário localizado. Em Jesus Cristo, tal projeto torna-se universal e tem o nome de "Reino de Deus". Acreditamos que essa concepção bíblica é facilitadora para que se possa dar um segundo passo, ou seja, relacionar o projeto paradigmático que é narrado pela Bíblia com o de uma nova sociedade e um novo homem para os dias de hoje, como continuidade daquele e como tarefa maior da Igreja — Povo de Deus — em nosso tempo.

Sem dúvida alguma esta foi uma experiência apaixonante. Achamos que se conseguiu mexer com alguns aspectos de um processo educativo, elementos sem dúvida importantes. Semearam-se alguns questionamentos relevantes quanto ao estudo da Bíblia. A questão de método que se impõe é: até onde esta foi (é) uma experiência de educação popular?

Carlos Cunha e José Bittencourt são pastores presbiterianos, teólogos e membros do programa de Assessoria à Pastoral Protestante do CEDI.

NOVAS FORMAS DE ESTUDO BÍBLICO

"A Bíblia é uma construção de muitas peças mas o cimento da Palavra de Deus faz dela um bloco só, uma casa do conforto".

ELiseu Hugo Lopes

Confesso que escrevo forçado. Convite de amigo prende mais que cadeia. Prende e liberta. Preso pode dar azo e asa à imaginação, rei do espaço e do tempo.

Imagino-me em Itapirapuã. Tempo não menciono porque o que vou lembrar não tem idade. No "Grupo" está o Dito, ruminador da Palavra de Deus. Palavra fisgada pelo ouvido pois ler nem sei se sabe. Ouviram Mt 5,13-16. Ouviram e reouviram. Dito puxou a conversa. Falou das virtudes do sal que só salga direito se a carne é dividida assim como está sendo agora o Evangelho nas pequenas comunidades. Abriu o gesto para encenar a luz que toda criatura vê iluminando a cidade mas só a criatura humana entende. "É que nem a ciença dos missionaros que vieram das Europa pra acender a mente dos cristãos".

A conversa rodou, rodou. A conclusão foi formulada pela lavadeira D. Maria: "Luz e sal é toda criatura humana que Deus botou neste mundo. Com licença da palavra, quando uma mulher tem filho, diz que ela dá a luz. Tá muito conforme".

Dito carimbou a conclusão com a cabeça e se justificou. "Quando eu falei de ciença, não falei de ciença de escrever ou de ler livro ou de fazer conta no papel. Falei da ciença que é o tino da rotina do pensamento que Deus dá a todo mundo".

Roubo do Dito esta definição da educação popular. É com esse tino da rotina do pensamento que o povo está criando novas formas de estudo bíblico.

Livre de letra

"A Bíblia não é um livro de letra mas um livro de estória — dizia o Tião que Deus tenha em sua glória. Não a História do mundo mas uma estória. Daqui a tempos, quando meu bisneto perguntar como começou a renovação da Igreja, vou responder com as primeiras palavras da Bíblia: No começo não tinha nada". Um outro emendava: "A Bíblia é uma construção de muitas peças mas o cimento da Palavra de Deus faz dela um bloco só, uma casa do conforto". E, refestelando-se na cadeira, explicava: "Do conforto porque o conforto é a pessoa tá bem de si e ter o que deseja. Eu sempre vivi de ameia, labutando nas terras dos outros e sem futuro. Pego a Bíblia e encho o peito porque ali está escrito que Deus criou a terra para todos. Dá ou não dá conforto?"

Os agentes se preocupam com a interpretação **literal** que o povo dá. Mas o povo pouco conhece de letra e interpretar, para ele, é uma palavra suspeita... Quando um grupo discutia a qualidade principal para coordenar, discordando do Miguel que insistia sobre a necessidade de ter leitura, o Ditinho foi categórico: "Ter leitura é bom, não digo que não seja. Mas o principal mesmo é ter cadência". O pessoal embarcou na opinião do Ditinho. Quando o agente, para concluir, enfatizou essa opinião, o Miguel deu o troco: "Agora eu já não detesto porque você tem mais leitura do que eu".

Vale a pena escutar a Bíblia da boca do povo. Jonas contava a Criação. "Adão, vendo os bichos brutos todos acompanheirados e ele sozinho, procurou de Deus por que aquela injustiça. Deus se desimpacientou: "Teu mal é sono, Adão. Procura um canto por aí e vai dormir". Durante o sono, Deus operou uma costela dele e fabricou Eva."

Descrevendo a passagem do Mar Vermelho, com acentos de testemunha visual na voz e no gesto, Pedro se empolgava: "E depois que aquele povão todo atravessou pelo corte das águas, o mar sarou em cima dos exércitos do Faraó".

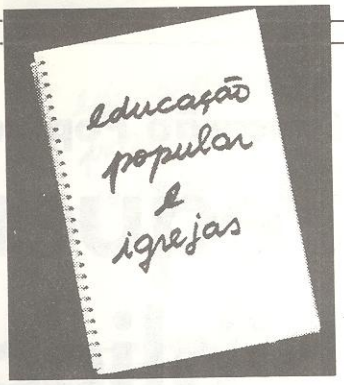
Símbolo casa bem com símbolo

O povo é imaginoso. Vê a transparência do mundo, as coisas se acenando, o namoro das imagens, o universal parentesco de tudo. O trigo e o joio do Evangelho se casam com o arroz e o timbete das roças de Goiás. A Igreja do Evangelho é feito sapé que rasteiramente se esparrama por debaixo da terra, desrespeita cercas, brota onde não se espera, esconde os espinhos e vence o fogo. O Espírito Santo, em Recife, é comparado a fogo de monturo, queimando sem parar no lixo da humanidade. Quem vai mudar a sociedade: os poderosos ou o povo? "É do fundo do tacho que a fervura sobe" — responde o Zé Paraná, para matar a charada.

Discutindo Mt 7,24-27, em tempos de campanha política, foram identificados ventos, tempestades e enxurradas. O grupo estava bem desfalcado por causa das festas e bailes promovidos pelos partidos. No final, a conclusão: precisamos procurar por aí tijolo requeimado porque tijolo cru derrete à toa.

Na Paraíba, para um cursinho sobre política, o pessoal propôs como tema de estudo procurar o cupim que carcomeu o fim do reinado de Salomão e assim a gente vai entender o que está acontecendo hoje no Brasil. As peripécias de Gedeão levaram o pessoal de Jussara a planejar toda uma tática de ação em tempos de repressão e de medo.





Andar com dois pés

Um pé é a Bíblia. O outro é a realidade — explicava o dono da comparação. Quem fica só com a Bíblia ou só com a realidade sai pulando num pé só.

O povo se sente contemporâneo da Bíblia. Convive com Abraão e Jacó. Conhece Abel e Caim. Sabe onde estão o Faraó e Herodes. Jesus freqüenta as casas.

Achamos que o povo não tem noção de História. E a Bíblia tem? Ou a noção de História que o povo tem não será uma noção bíblica? Não foi Moisés que pronunciou os discursos do Deuteronômio? Abraão não viu os dias de Jesus? O passado palpita no presente. O ontem é decifrado com os olhos do hoje e o hoje é visto com os olhos do ontem.

"A pessoa tem de nascer (hoje) de si própria pra ser o que ela é" — definia o Joaquim de Braslândia. "O Reino de Deus acontece a qualquer momento do tempo" — pontificava o Pedro de Novo Brasil. "O Reino de Deus é como um grande prédio que ainda está muito longe pra frente e já vem de muito longe pra trás. Na Bíblia está a planta dele. Nós ainda não podemos nem ver a sombra da fachada que vai ter. Mas se eu pego um tijolo para a sua construção, já tenho ele na mão" — ensinava o Odilo.

Gramática diferente

O povo tem sua gramática e sua lógica. É diferente da dos letrados. Mas está mais próxima da Bíblia. Como a Bíblia, ele avoluma os fatos que recebem significação pela presença e ação do poder de Deus. Na tela do presente, sua memória projeta ampliados os acontecimentos longínqüos do passado. Exagera os números, carrega as cores, dilata os espaços para realçar o sentido.

A fala de Deus está na sua experiência como foi experimentada por Moisés e os Profetas. As "maravilhas de Deus" pertencem ao seu cotidiano. Milagre é sinal do comando de Deus sobre a natureza. Está em tudo, só não vê quem é cego. "Deus anda misturado com as coisas". Como na Bíblia. Daí certa conaturalidade que torna fácil o jogo das analogias. Respeita e curte o visual das imagens e o movimento das parábolas. Não se preocupa muito em extrair mensagens e burilar conceitos. "O Evangelho até que não é difícil. Difícil é o sermão do padre" — foi dito.

Dualismo?

Quando se começou a trabalhar diretamente com o povo, a idéia fixa era quebrar o "dualismo". Será o povo tão dualista assim? Em Vitória, ouvindo o vigário falar da necessidade de dar primazia ao espiritual, uma pessoa do povo comentou: "Ele tem toda razão. Muita gente por aí só anda preocupada com coisas materiais: construir igreja, fazer salão, essas coisas... Mas esquece as coisas espirituais como a fome do povo, a doença, a miséria..."

O povo sabe, sim, separar as coisas. Naturalmente cortês, como observa nosso Carlos Brandão, sabe que conversar com padre ou pastor não é a mesma coisa que conversar com qualquer comedor de feijão. Escolhe o assunto e dá a resposta que acha do agrado do interlocutor. Coisas da religião para os profissionais da religião. Coisas da vida para os viventes comuns. Frequentando a Bíblia, descobre que ela é mais coisa da vida do que da religião. E recorre à Bíblia para clarear os problemas da vida. "O Evangelho limpa os olhos e clareia a realidade".

Conhece pouco mas reconhece muito

Com freqüência, ouvia-se dizer nas reuniões: "A palavra eu não conhecia mas sabia o sentido". É bom preocupar-se com a linguagem e lamentar que as traduções da Bíblia sejam tão pouco populares. Aliás o problema é mais de estilo do que de palavras.

Antes do 2º encontro inter-eclesial de Vitória, Gercino fez uma lista de 70 palavras difíceis que encontrou num dos textos enviados como material de preparação. Escreveu ao autor, reclamando. Depois de contar sua labuta diária, queixava-se: "Só de noite, cansado e com sono, tenho tempo de ler. Aí minha mental já não dá para destrinchar palavras desconhecidas". Não citou nenhuma frase. Sinal de que "sabia o sentido".

Além disso, o povo doma as palavras. Inventa palavras novas ou modifica palavras estranhas. Manoel Ricardo, de Heitoraí, perorava solenemente: "O que mais nós precisa é de um comprexo de intercãimbra entre os grupos". Com as mãos rígidas, os dedos em garra, acentuava a força da palavra.

Frei Carlos Mesters, mestre em Bíblia e em povo, costuma dizer: "O povo pode conhecer pouco mas reconhece muito". Reconhece o lugar correto. Aos padres e freiras que discutiam a identificação com o povo, um lavrador advertia: "Nós não precisa de vocês na enxada, não. Vão ser ruim de serviço. Basta ver as mãozinhas. Nós precisa é que vocês nos devolvam a ciença que foi roubada de nós e vocês tiveram a sorte de adquirir".

Numa reunião em que intelectuais polemizavam se o povo tem memória e consciência da realidade, provocado a falar, o Jonas desabafou: "Quando nós chega numa reunião que nem esta, já pelo vestuário se sente de segunda classe. Quando começam a falar, então, a gente fica lá embaixo, só escutando. No fim da reunião, dizem: Não falou nada, não tem consciença. Não tem consciença ou não teve chancha de dizer a consciença que tem?"

Fique aí com esta pergunta do Jonas.

Eliseu Hugo Lopes é teóLogo e trabalha no CEBI (Centro de Estudos Bíblicos).

Educação Popular:

Pequena bibliografia comentada

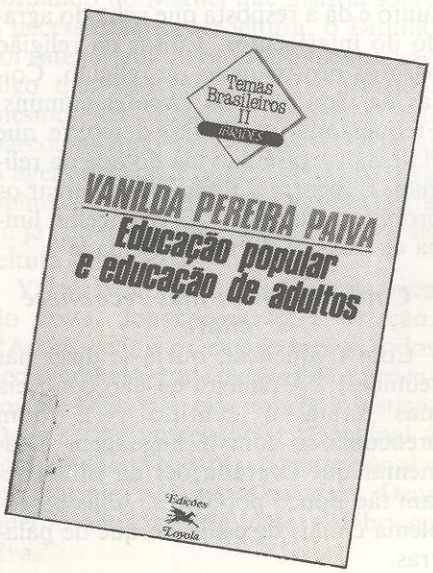
Cristiano Di Giorgi



Muitas são as acepções da expressão "Educação Popular". Apenas como exemplo citemos algumas. Há quem entende, como Luis Eduardo Wanderley, que só se pode legitimamente classificar de Educação Popular aquela que é produzida pelas camadas populares (ou, no mínimo, em conjunto com as camadas populares) em função dos seus interesses de classe. Há quem entende, pelo contrário, que a Educação Popular não se restringe a esta realizada no seio dos movimentos populares, mas engloba toda a educação destinada às camadas populares; e acompanha a crítica de Vanilda Paiva à "pedagogização" da vida quotidiana operada, segundo ela, por aqueles que restringem ao interior do movimento popular o âmbito da Educação Popular. Há ainda outras visões, como a que Carlos Rodrigues Brandão apresenta em outro artigo desta revista. Não se trata apenas de uma divergência semântica, questão de definição, verbete de dicionário. As divergências atingem os objetivos e métodos que se almejam e que se procuram implementar.

Assim, organizar uma bibliografia básica sobre Educação Popular não é tarefa das mais fáceis. Afinal, qual é a temática a abarcar? Diante desta dificuldade, temos a postura mais simples possível: resolvemos destacar o que pudesse haver de central, para qualquer uma das tendências significativas de pensamento que debatem a questão, procurando dar conta da diversidade. Para tanto, dividimos em 7 áreas a bibliografia pertinente:

1) História da Educação Popular
2) O debate atual sobre os rumos mais gerais da Educação Popular. Educação Popular e Política
3) A Escola Pública e o seu significado para as camadas populares
4) Alfabetização - Método Paulo Freire
5) A dimensão educativa dos movimentos sociais
6) Educação Popular e Cultura Popular
7) Experiências de Educação em países libertados



1) História da Educação Popular

Educação Popular e Educação de Adultos, Vanilda Paiva, Ed. Loyola.

Trata da história da difusão da Educação Elementar e da Educação de Adultos no Brasil, de como foi tratado este problema nos diferentes períodos históricos, pelos diferentes grupos que o tomaram como tarefa, desde o Império até meados da década de 60.

Estado e Educação Popular, Celso Beisieguel, Ed. Ática, Coleção Ensaios.

Partindo do fato de que a "Educação Popular" tem sido uma empreitada do Estado, Celso Beisieguel tenta compreender melhor suas origens e sua evolução, analisando-as no contexto das diferentes orientações de atuação do Estado.

"Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação", in **Pensar a Prática,** Carlos Rodrigues Brandão, Edições Loyola, Coleção Cadernos de Educação Popular.

Um artigo, sem nenhuma dúvida, fundamental. Brandão descreve a evolução das práticas e concepções em Educação Popular desde a década de 40 até o movimentado início dos anos 60 e as práticas posteriores ao golpe de 64.

Educação Popular e Processo de Conscientização, Júlio Barreiro, Ed. Vozes.

Um texto simultaneamente histórico e teórico. Analisando as práticas de Educação Popular no âmbito da Amé-

rica Latina, Júlio Barreiro procura, na mesma linha de Brandão, entender os sinais da emergência histórica de uma verdadeira educação de classe.

2) Os rumos mais gerais da Educação Popular: Educação Popular e Política

Os textos mais significativos encontram-se em coletâneas:

A questão política da Educação Popular, Carlos Rodrigues Brandão (org.), Ed. Brasiliense.

Perspectivas e Dilemas da Educação Popular, Vanilda Paiva (org.), Ed. Graal.

Para acompanhar este debate, também são interessantes alguns periódicos:

Cadernos do CEDI, especialmente números 1, 2, 5, 9 e 13.

Cadernos de Educação Popular, NOVA/Vozes.

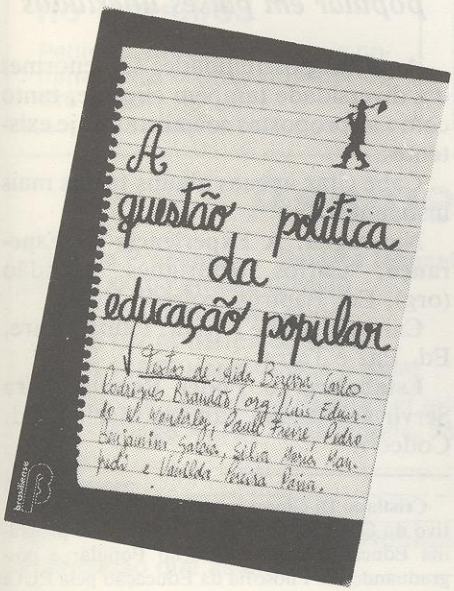
Proposta, revista da FASE.

Um levantamento completo dos projetos de educação extra-escolar (envolvendo de alguma forma as camadas populares) das mais diversas entidades, dos mais diversos projetos ideológicos, se encontra em:

Tipologia da Educação Extra-escolar, Osmar Fávero, IESAE/FGV-RJ.

3) A escola pública e seu significado para as camadas populares

Escola, Classe e Luta de Classes, George Snyders, Ed. Moraes, Lisboa.



Snyders polemiza com as teorias que tendem a ver na escola uma mera instância de reprodução da dominação. Ao fazê-lo, desenvolve concomitantemente teoria muito bem fundamentada sobre a importância da Escola para as camadas populares.

Escola e Democracia, Dermeval Saviani, Cortez Editora, Coleção Polêmicos do Nosso Tempo.

Dermeval defende que a forma através da qual a escola pode contribuir para a democratização da sociedade (e, no limite, para a sua transformação radical) é o bom desempenho de sua tarefa específica: a de fornecer instrumentos intelectuais às camadas populares para a melhor compreensão e apropriação de sua prática social. Quatro artigos bastante polêmicos.

"Seção Escola", in **Os intelectuais e a organização da cultura,** Antonio Gramsci, Ed. Civilização Brasileira.

Notas que fazem pensar...

Cuidado, Escola!, equipe do IDAC, Ed. Brasiliense.

O IDAC produziu este material que discute as mazelas da escola e suas sutis (nem sempre) formas de discriminação e seletividade. O texto foi produzido, pensando-se na realidade educacional européia, sob um enfoque algo reprodutivista, e por isso há críticas de que o texto não daria conta dos problemas educacionais no Brasil. Mas teve inegável importância na discussão que grupos populares têm travado sobre escolarização.

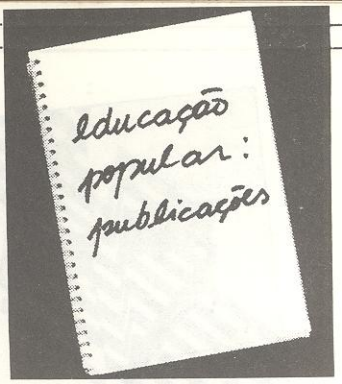
Ensino Noturno, Um Desafio, produzido pela Fundação Carlos Chagas para a Secretaria Municipal / São Paulo.

Oferece, em linguagem simples, material para muita reflexão.

Magistério de 1º grau: Da competência Técnica ao Compromisso Político, Guiomar M. de Mello, Cortez Editora/Editora Autores Associados.

Guiomar realizou pesquisa bastante polêmica, inegavelmente de alto nível, sobre a prática docente de centena de professores de 1º grau e de como sua competência profissional está relacionada com a sua representação do aluno pobre. De como a competência técnica seria pré-requisito para uma tomada de posição mais crítica por parte do professor face às dificuldades do aprendizado de seus alunos e do significado da escolarização.

Ensino obrigatório e as crianças fora da escola, Maria Malta Campos, Tese de Doutoramento, Ciências Sociais, USP.



Estudo realizado em dois bairros de São Paulo (Guarapiranga e Pirajussara), um com tradição de organização popular e outro de ocupação recente, sobre a forma que as camadas populares sentem (e lutam contra) a exclusão de suas crianças da escola. Um estudo que tem o mérito de iniciar o estudo da exclusão da escola, sob o enfoque da própria população, o que é pelo menos essencial para o esclarecimento dos verdadeiros interesses populares em Educação, quanto a discussão teórica sobre a importância da Escola.

4) Alfabetização — Método Paulo Freire

Sobre a concepção pedagógica mais ampla de Paulo Freire que embasa a sua prática:

Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, Ed. Paz e Terra.

Política e Educação Popular, Celso Beisieguel, Ed. Ática, Coleção Ensaios.

O próprio Paulo Freire considerou este o melhor estudo sobre seu trabalho.





Sobre os aspectos técnicos do método, são esclarecedoras as seguintes leituras:

Apêndice de **Educação como Prática da Liberdade,** Paulo Freire, Ed. Paz e Terra.

"4 Cartas aos Educadores de S. Tomé e Príncipe", Paulo Freire, in **A Questão política da Educação Popular,** Ed. Brasiliense.

"O que é o método Paulo Freire", Carlos Rodrigues Brandão, Coleção Primeiros Passos, Ed. Brasiliense.

Alfabetização e Primeiras Contas. Experiências na Elaboração de Material Didático para Adultos. Cadernos do CEDI, nº 13.

Alfabetização de Adultos, sistema Paulo Freire: um estudo de caso num presídio, Maria Salete Van der Pöel, Ed. Vozes.

Para os interessados em Alfabetização Indígena, há uma coletânea com quase tudo que se produziu sobre o assunto:

A Questão da Educação Indígena, Meliá (org)., Ed. Brasiliense.

Para os interessados em saber o que seguramente não se deve fazer em alfabetização, é interessante ler a excelente crítica ao Mobral:

Mobral: um desacerto autoritário, Vanilda Paiva, Revista Síntese, nºs 2, 3, 24 e 25.

5) A Dimensão Educativa dos Movimentos Sociais

Sobre esse tema, há uma ampla bibliografia. Sem pretender esgotar, nem sequer delimitar os mais significativos, podemos citar os seguintes como importantes.

Sobre o trabalho pedagógico interno das organizações populares chegadas à Igreja:

A Educação nas Classes Populares, Frei Beto, Encontros com a Civilização Brasileira, 13, julho, 1979.

Como trabalhar com o Povo, Clodovis Boff, Vozes/IBASE.

CEBs: Um novo sujeito popular, João Carlos Petrini, Paz e Terra.

Um enfoque mais sociológico das CEBs:

Comuniddes Eclesiais de Base e Educação Popular, Luiz Eduardo Wanderley, Coleção Teologia Orgânica, nº 5, Vozes.

Um periódico que trata esta questão sistematicamente é:

Revista Eclesiástica Brasileira, Ed. Vozes.

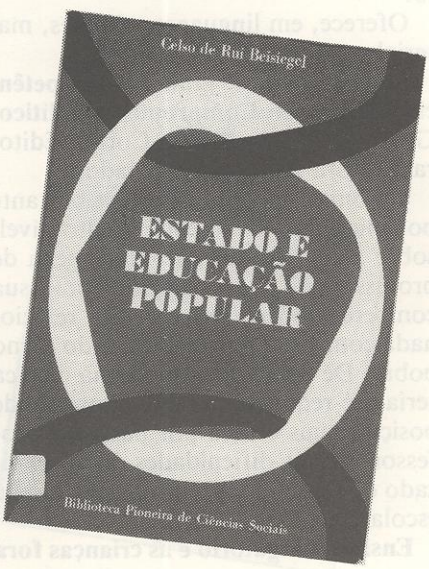
Sobre essa mesma questão pensada em relação aos movimentos sociais propriamente ditos:

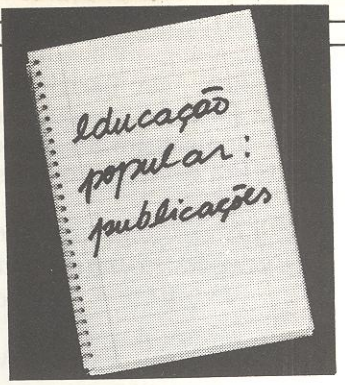
"Movimentos Sociais Populares: aspectos econômicos, sociais e políticos", Luiz Eduardo Wanderley, in **Encontros com a Civilização Brasileira,** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.

Especial relevância tem também o texto de Vanilda Paiva:

"Pedagogia e Luta Social no Campo Paraibano", in Revista Educação e Sociedade nº 18, Ed. Cortez/Ed. Autores Associados.

Há periódicos especialmente voltados para esta questão. De inegável importância são os:





Cadernos do Trabalhador, URPLAN, São Paulo.

Cadernos do CEAS, Bahia.

6) Educação Popular e Cultura Popular

Existe uma coletânea onde se pronunciam os principais estudiosos da Cultura Popular, resultado de um seminário realizado na PUC/SP.

A Cultura do Povo, Edênio Valle; José J. Queiróz (org), EDUC/Cortez e Moraes.

Outros textos também essenciais são as seguintes coletâneas de artigos com reflexões sobre Cultura Popular e Educação Popular:

Cultura Popular/Educação Popular — memória dos anos 60, Osmar Fávero, Ed. Graal.

"Casa de Escola", in **Casa de Escola,** Carlos Rodrigues Brandão, Ed. Papirus, Coleção Krisis.

"O Ardil da Ordem", Carlos Rodrigues Brandão, Ed. Papirus, Coleção Krisis.

7) Experiências de educação popular em países libertados

Aqui, as possibilidades são enormes e a diversidade também enorme, tanto como as propostas socialistas hoje existentes.

Cabe citar apenas alguns textos mais instigantes:

Nicarágua: A Experiência da Esperança, Carlos Rodrigues Brandão (org), Ed. Papirus, coleção Krisis.

Cartas à Guiné Bissau, Paulo Freire, Ed. Paz e Terra.

Estabelecer o Poder Popular para Servir às Massas, Samora Machel, Ed. Codecri.

Cristiano Di Giorgi é professor do curso supletivo do Colégio Santa Cruz, membro do programa Educação e Escolarização Popular e pós-graduando em Filosofia da Educação pela PUC.

bíblia hoje

(Continuação da pág. 32)

Só o arbusto tinha aquele ar de um ser de um outro mundo, criança sonhadora, uma pitada de loucura em cada botão, encarnação de desejos, em cada flor um poema... Ele falava de esperança...

As outras, se fossem gente, construiriam abrigos.

Mas o meu arbusto mágico preferiu realizar um ritual litúrgico:

Florescer pela manhã
quando é certo que irá nevar à tarde.

Não é isto que é liturgia?

Recordei-me então de um profeta, irmão do arbusto, Habacuque:

"Ainda que a figueira não floresce e nem há fruto na vide,
o produto da oliveira mente e os campos não produzem mantimento,
as ovelhas foram arrebatadas do aprisco e nos currais não há gado,
todavia, apesar de tudo,
eu me alegro..."

Lembrei-me então que, em tempos idos, os cristãos comemoravam o Natal de forma muito linda: levavam para dentro de suas casas arbustos que o frio adormecera e os faziam florescer, regando-os com água morna. Para que ninguém se esquecesse de que, a despeito do inverno, a primavera continuava escondida em alguma parte.

Diziam liturgias antigas, como aquele arbusto:
"... nasceu da Virgem Maria..."
Virgindade:
terra obstruída pela neve,
caminhos interrompidos,
jardins interditados,
sementes inúteis,
nascimentos impossíveis.
Inverno:
frio,
neve,
silêncio,
torpor,
morte.

Herodes,
cascos e cavalos,
espadas de aço e queixos de ferro,
e as análises de conjuntura dizem que tudo é inútil.
A despeito disto,
em algum lugar um arbusto floresce no inverno.
Uma Virgem fica grávida.
No lugar das coisas possíveis
nós, homens e mulheres,
escrevemos os nossos nomes.
Mas quando a flor floresce no inverno,
quando o impossível se faz carne,
ali escrevemos o nome de Deus.
É Natal: brotou a impossível esperança...

Aconteceu Especial 14

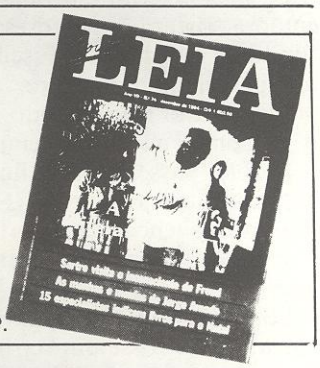
Povos Indígenas no Brasil/83

Pedidos através de cheque nominal para o CEDI no valor de Cr$ 8.000.

Novo LEIA

livros, autores e idéias

Assinaturas pelo tel: 815-3755
Cartas à Cia Editora Joruês, Rua Pinheiros 928 CEP 05422 S.P.



Assine as publicações do CEDI

Tempo e Presença — Revista Mensal
Cr$ 10.000,00 anuais (Brasil)
☐ **US$ 116 (América Latina)**
☐ **US$ 122 (América do Norte)**
☐ **US$ 144 (Europa, África e Ásia)**

Aconteceu — Boletim
Cr$ 5.000,00 anuais (Brasil)
☐ **US$ 58.00 (América Latina)**
☐ **US$ 66.00 (América do Norte)**
☐ **US$ 72.00 (Europa, África e Ásia)**

O pedido de assinatura deverá ser feito através de cheque nominal para o **CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação — Av. Higienópolis, 983 — 01238 — São Paulo — SP**

Nome: _____
Endereço: _____
Cidade: _____ CEP: _____ Estado: _____
Tel.: _____ Profissão: _____ Idade: _____
Publicação que assina: _____

A Impossível Esperança

todavia, apesar de tudo, eu me alegro... NATAL

Rubem Alves

Os sinais eram inequívocos. Primeiro, aquelas nuvens baixas e escuras... Depois, o vento que soprava desde a véspera, arrancando das árvores folhas amarelas e vermelhas, que se recusavam a partir... E, finalmente, o frio. É, o inverno estava chegando. Iria nevar. Viria então a tristeza: as árvores nuas, a vida recolhida para funduras invisíveis, a ausência dos pássaros, desaparecidos para outros climas, e o longo sono da natureza, tão belo quando cai a primeira nevada, tão triste com o passar do tempo...

Resolvi passear, para dizer adeus às plantas que se preparavam para dormir. E assim fui andando, encontrando-as silenciosas e conformadas frente ao inevitável, o inverno que se aproximava. Qualquer queixa seria inútil.

Foi então que me espantei ao ver um arbusto estranho. Se fosse um ser humano certamente que o internariam num hospício: jogar sementes no gelo é sinal de loucura. Pois lá estava ele, ignorando tudo, cheio de botões... Alguns deles se atreviam mesmo a abrir, como se fosse a primavera que estivesse chegando. Não consegui me conter e, me aproveitando de que não houvesse ninguém por perto (estavam dentro, escondendo do frio), lhe perguntei se não se dava conta de que seus botões seriam queimados pela neve naquela mesma tarde. Ponderei sobre a inutilidade daquele gesto: era por demais fraco, não faria diferença alguma. Dentro em breve tudo estaria morto.

E foi então que ele me falou, naquela linguagem que só as plantas entendem... Não, o inverno de fora não lhe importava. O seu ritmo era diferente: florescia de acordo com as estações que trazia dentro de si. E, se era verdade que lá fora era inverno, era verdade também que dentro dele havia a primavera. Seu gesto dizia que a vida era teimosa e tinha prazer em fazer um gesto inútil, aqueles botões... As razões para isto? Puro prazer...

Ah! Há tantas canções inúteis, fracas para entortar os canos das armas: também os gestos de amor, os nomes que se escrevem nos troncos das árvores que são plantadas para gerações não nascidas, lugares vazios, à espera de reencontros, poemas escritos para ouvidos que não mais podem ouvir... Sei que nada disto pode ressuscitar os mortos e engravidar as virgens... Mas são gestos inúteis e inevitáveis, porque crescem por dentro, como uma gravidez, por pura alegria, êxtase de amor...

E enquanto ouvia, me lembrei de um poster que tenho em meu escritório, palavras de Camus:

"No meio do inverno eu finalmente aprendi que dentro de mim há um verão invencível."

Agradeci então, àquele arbusto silencioso, o seu gesto poético...

Ah! Sim... Quando os pássaros fugiam amedrontados, eles levavam no seu vôo as marcas do medo do inverno que se aproximava.

Quando as árvores tingiam suas folhas de amarelo e de vermelho, era o seu último grito, um protesto contra o adeus, as cores mais belas que tinham guardado, para que todos chorassem quando elas lhes fossem arrancadas.

Em tudo, as marcas violentas do inevitável.

Mas aquele arbusto mágico vivia num outro mundo: era inverno e ele se cobria de primavera.

As outras plantas eram como nós: realistas e precavidas, inteligentes e cuidadosas...

(Continua na pág. 31)