tempo e presença

Publicação do CEDI • Número 238 • Ano 11 • NCz$ 0,50



EDUCAÇÃO

NA VIRADA DOS ANOS OITENTA

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS/MOVIMENTO DE PROFESSORES/ESCOLAS POPULARES

tempo e presença

Revista Mensal do CEDI

Jan-fev 89

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Rua Cosme Velho, 98, fundos 22241
— Rio de Janeiro — RJ
Telefone: (021) 205-5197
Telex: 021 37982 CIED BR

Av. Higienópolis,983
01238 — São Paulo — SP
Telefone: (011) 825-5544
Telex: 011 26561 ECUM BR

Conselho Editorial
Carlos Rodrigues Brandão
Heloísa de Souza Martins
José Oscar Beozzo
Márcio Santilli
Milton Schwantes
Paulo Schilling
Regina Hara
Regina Reyes Novaes
Rubem Alves

Editor
Jether Pereira Ramalho

Editor Assistente e Jornalista Responsável
Marco Antônio Piva
Reg. Prof. nº 12.911

Editor de Arte e Secretário de Redação
Flávio Irala

Diagramação e Secretaria Gráfica
Marta Cerqueira Leite Guerra

Digitação
Alfredo Salvador Vieira Coelho

Revisão
Rosana de Lima Soares

Capa
Samuel Ribeiro Junior

Fotolito, Impressão e Acabamento
Gráfica Pirâmide

Os artigos assinados não traduzem necessariamente a opinião da revista.

Preço do exemplar avulso:
NCz$ 0,50
Assinatura anual
NCz$ 5,00
Assinatura de apoio
NCzs$ 7,00

Costumeiramente sou assinante de meia dúzia de revistas. Poucas, porém, me dão certeza de transparência e veracidade como *Tempo e Presença*. Não raramente me surpreendo com sua coragem e audácia. À gente que nem vocês é que está reservada a missão de salvar a imprensa, na sua absoluta maioria de cunho tendencioso e desinformativo.
Edvino Jaskowiak
Paranavaí, PR

Quero aproveitar a oportunidade para agradecer-lhe pelo número da revista *Tempo e Presença* dedicado ao movimento ecumênico. Todas as edições da revista são excepcionais, mas, por razões que você compreenderá, este número me cativou de uma forma especial. Penso que seria fabuloso se o Conselho Latino-Americano de Igrejas (Clai) tivesse uma revista para reproduzir a maioria dos artigos.
Luis Odell
Barcelona, Espanha

Gostaria de solicitar algumas correções na excelente matéria sobre "68" no nº 233 de agosto de 1988 desta revista. Em primeiro lugar, Passa Quatro, e não Santa Rita, fica em Minas Gerais; em segundo lugar, quando voltei ao Brasil em 1975 fui viver no Paraná e não no interior de São Paulo e, por fim, que em 1970 não voltei ao Brasil, apesar de convidado pelos companheiros do Molipo, exatamente porque não havia condições políticas, e uma pessoa conhecida como eu não duraria sequer alguns meses sem ser preso e assassinado pela ditadura.
Deputado estadual José Dirceu
São Paulo, SP

Sou assíduo leitor desta conceituada revista. Aprecio os temas tratados e estão me ajudando na pastoral. Parabenizo a equipe e votos de ser um veículo de comunicação cada vez mais eficaz e verdadeiro.
Hammes Silvino
Santa Cruz do Sul, RS

Queremos elogiar a revista *Tempo e Presença* pela atualidade de seus temas e o enfoque crítico pelo qual são abordados. O número de novembro, em especial, foi de grande validade para o nosso trabalho, tratando de maneira ampla a questão do meio ambiente. Trabalhamos nas rádios Cultura FM e OT, da Fundação de Telecomunicações do Pará (Funtelpa), como produtores dos programas "Terra Viva" (ecologia e meio ambiente) e "Cultura Rural" (agropecuária, com destaque para a pesquisa).

Acreditamos que *Tempo e Presença*, entre outros méritos, cumpre seu papel na luta pela preservação da região amazônica — tema constante e atualizado da revista. Não bastassem projetos contrários à vida e à natureza, aqui instalados, como o Grande Carajás e Albrás-Alunorte, somos obrigados a assistir ao crescente extermínio de lideranças em nossa região — no dia 6 de dezembro, foi assassinado o então deputado estadual João Carlos Batista (PSB) e, já no final do mesmo mês, o ecologista Chico Mendes, no Acre, como é do conhecimento de todos. Sugerimos matéria a respeito.
Irisvaldo Laurindo de Souza
Edson Gillet Brasil
Belém, PA

Sei que estou atrasada na leitura da revista *Tempo e Presença*. A falta de tempo, às vezes, não permite que eu a leia por inteiro.

A edição de outubro de 1988 tem alguns artigos que chamaram a minha atenção. O do Júlio de Santa Ana, "Limites e abrangências do ecumenismo", é uma reflexão muito rica.

Que bom, porque essa revista alcança tanta gente e tomara que todos tenham bastante sensibilidade para perceber a beleza das colocações: "Seu amor se irradia até os confins do cosmo".

E, logo em seguida, vem o artigo do Jether Ramalho, "Movimento popular como espaço ecumênico", analisando, refletindo sobre a realidade e apontando a riqueza das potencialidades e possibilidades da ação pastoral ecumênica junto às comunidades e aos movimentos populares.

Isso é fundamental, pois ainda se tem a ilusão de que movimento popular é quase sempre representado por associações de moradores ou movimento de gente pobre. É isso e mais. Precisamos mesmo reforçar também as questões culturais.

Nas andanças pelas comunidades, percebo e vejo atuando tanta gente, negros, estudantes, artistas que não são estrelas de TV, grupos de religiões diversas, querendo levantar, organizar propostas alternativas para uma vida digna. Uma vida de comunhão como irmãos — a harmonia do homem com o homem e do homem com a natureza.

Que coisa boa saber que tem pessoas como vocês, fazendo um trabalho tão sério, espalhando informações e reflexões dessa natureza. Como eu gosto de vocês.
Floricema Moratti
Rio de Janeiro, RJ

PUBLICAÇÕES DO CEDI

MOVIMENTO OPERÁRIO

Italianos e movimento operário no Brasil	NCz$ 2,40
História dos metalúrgicos de S. Caetano	NCz$ 2,80
Trabalhadores urbanos 82/84	NCz$ 5,30
Imagens da luta	NCz$ 20,00
Debate sindical nº 8 — Dívida Externa	NCz$ 0,80
Debate sindical nº 9 — A nova Constituição	NCz$ 1,00
Revista *Apoio* - Os trabalhadores na indústria bélica	NCz$ 0,50

PASTORAL PROTESTANTE

A celebração da vida	NCz$ 1,20
Batismo, eucaristia e ministério	NCz$ 1,20
Discussão sobre a Igreja	NCz$ 2,10
Creio na ressurreição do corpo	NCz$ 2,40
De dentro do furacão	NCz$ 3,20
Pai nosso — meditações	NCz$ 2,50
Identidade negra e religião	NCz$ 5,10
Poesia, profecia e magia	NCz$ 2,30

Faça seu pedido através de *cheque nominal* para o CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação, Av. Higienópolis, 983 — 01238 — São Paulo, SP
ou por *vale postal* para Ag. Correio 403911, Santa Cecília, SP

Índice

Educação

4 UM BALANÇO POSITIVO PARA OS SETORES POPULARES
Miguel G. Arroyo

7 EDUCAÇÃO, CULTURA E DEMOCRACIA
Evaldo Vieira

9 BRASIL ANO 2000: SEM ADULTOS ANALFABETOS?
Maria Clara Di Pierro Siqueira

11 MOVIMENTO POPULAR: OS ALFABETIZADORES DE ADULTOS
Regina Hara

13 PORQUE ESCOLAS COMUNITÁRIAS
Léa Tiriba

16 UMA NOVA REDE DE ENSINO
Luís Flávio Rainho

19 PROFESSORES: AVANÇOS NA LUTA
Elie Ghanem

22 "AUTONOMIA É FUNDAMENTAL"
Entrevista com Carlos Eduardo Baldijão

24 A CRISE DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL
Paulo Vicente Guimarães

27 LIÇÃO DE CASA
José Lima

América Latina

29 PERU: ESCOLA — ESPAÇO DE HEGEMONIA POPULAR
Comissão de Educação da Esquerda Unida

Bíblia hoje

33 EDUCAÇÃO: CAMINHO INACABADO
Jane Falconi Ferreira Vaz

Livros

35 EDUCAÇÃO POPULAR: MÍSTICA E MISTIFICAÇÃO
Vera Masagão Ribeiro

MAIS SABIDO DO QUE INSTRUÍDO

Nos limites de uma nova década, e no primeiro ano da nova Constituição, a questão da educação no Brasil volta a ganhar uma dimensão fundamental. As promessas políticas de se erradicar a chamada ignorância do povo brasileiro, através de planos milagrosos, volta à tona, agora com outras roupagens.

Há muitos anos, os grupos que dominam nosso país usam, para evitar a participação popular nos mais elevados níveis de decisão, os velhos argumentos de que a classe trabalhadora brasileira é mal preparada e sem formação adequada. Assim, os trabalhadores são desqualificados em sua justa pretensão de exercer os mais altos postos na estrutura de poder do país.

As eleições realizadas em novembro passado, os movimentos organizados dos trabalhadores rurais, o fortalecimento dos sindicatos operários, a densidade das novas formas de igreja demonstraram que o nosso povo alcançou um outro patamar de consciência política, com uma visão mais ampliada do mundo, uma compreensão dos mecanismos de dominação da sociedade e um discurso explícito e articulado da defesa de seus interesses e direitos.

Dentro da nova dinâmica social, não só os históricos programas de educação popular, mas a própria escolarização defronta-se com outras questões, que exigem procedimentos pedagógicos pautados por uma concepção política que privilegie a participação popular como elemento fundamental da construção de uma sociedade democrática.

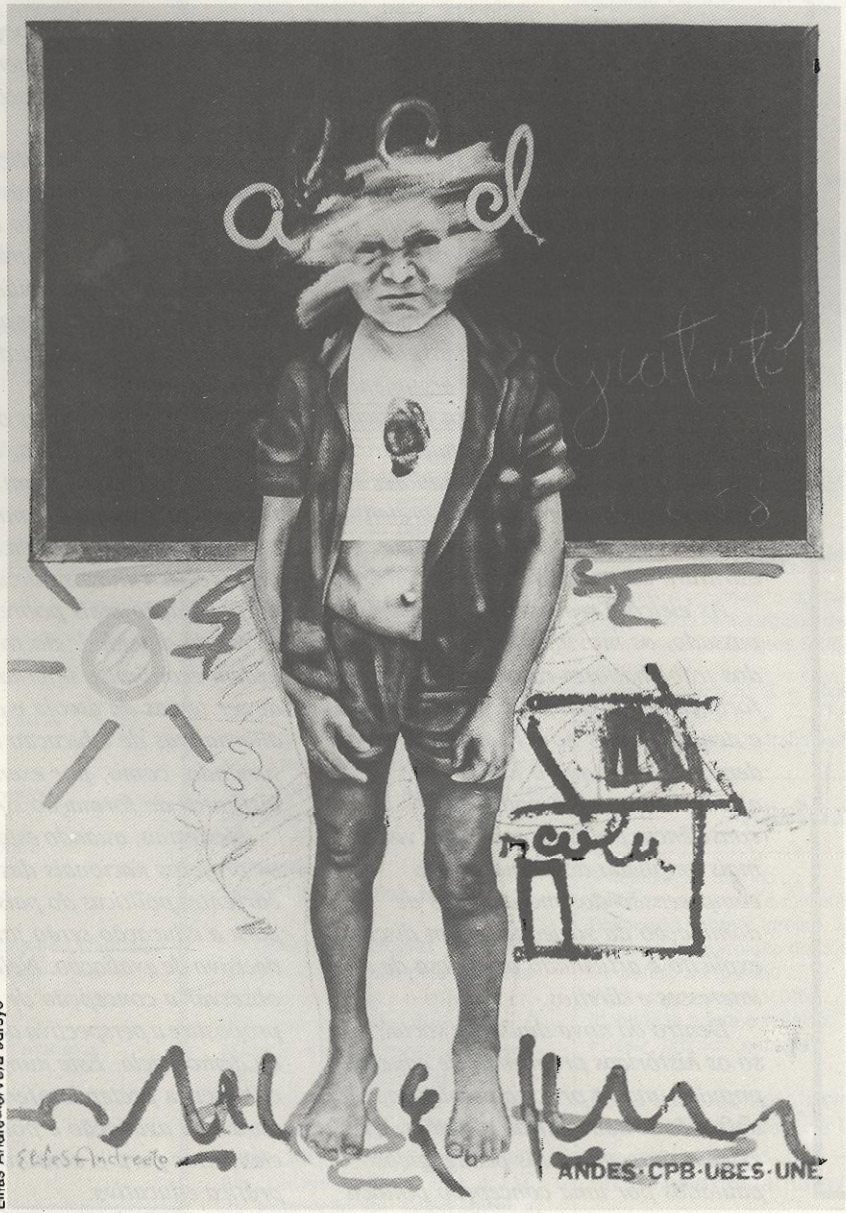
Educação e democratização são parte de um binômio inseparável. Nos parâmetros de avaliação de qualquer projeto educativo, deverão estar referenciadas as possibilidades de contribuição para a elevação do nível de participação política das classes trabalhadoras.

Com essas premissas os programas educacionais do Estado, da sociedade civil e das igrejas precisam ser reciclados, atendendo à nova dinâmica social e à crescente prática política do povo. As questões estruturais que afetam a vida da população mais pobre, como a da terra, da dignidade do trabalho, da ordem econômica internacional, terão de ser temas da escola e das outras alternativas de educação que estão surgindo, como, por exemplo, a dos institutos de formação sindical.

Neste ano, quando estarão em debate os projetos nacionais das diferentes correntes políticas do país, as propostas para a educação serão um referencial decisivo de avaliação. Nelas, poderemos observar a concepção de sociedade proposta e a perspectiva do pleno sentido da democracia. Este número de Tempo e Presença *pretende oferecer subsídios para essa avaliação e possibilitar elementos para o contínuo debate da prática educativa.*

UM BALANÇO POSITIVO PARA OS SETORES POPULARES

O processo de incorporação dos marginalizados no trabalho industrial moderno aprofunda a experiência cultural e intelectual do povo. Assim, os setores populares enfrentam a virada dos anos 80 com um maior poder de intervenção nos destinos do país



Elifas Andreato/Vera Jursys

Miguel G. Arroyo

Estamos entrando em 1989, final de década e final de um século de República. Boas oportunidades para balanço. Como anda a educação no Brasil? Não pretendemos fazer mais um dos tradicionais diagnósticos sobre a educação do povo. Pretendemos, apenas, sugerir alguns traços que poderiam ser destacados para captar os avanços havidos na educação popular.

Rui Barbosa, com seu famoso relatório sobre o estado da instrução popular no final do Império, parece ter marcado um padrão de balanço, repetido ao longo deste século republicano. Na diversidade de tonalidades, um traço se manteve constante: o eterno lamento sobre a teimosa permanência da ignorância popular e a doce esperança de erradicá-la na próxima década. Os diagnósticos mantiveram esses problemas como objeto central da análise e os observaram com o mesmo olhar: as taxas de ignorância popular dominadas ou afastadas na década passada e as metas a serem alcançadas na próxima.

Outro traço constante nos diagnósticos tem sido medir educação popular pelos meses, ou anos de permanência dos filhos do povo nos bancos da escola. Observadores mais exigentes acrescentavam aos dados quantitativos aspectos qualitativos. O padrão ou a unidade de medida foi sempre a mesma: número de meses ou de anos de escolarização. A educação do povo passou a ser reduzida à alfabetização e a ignorância popular passou a ser sinônimo de analfabetismo. Um dos avanços dos anos 80 foi termos passado a duvidar dessas medidas e desses reducionismos. Passamos a rever a produção histórica desses conceitos — ignorância e educação popular — e fomos percebendo que eles são inseparáveis de uma noção de povo e de classe construída e mantida para legitimar as próprias relações de classe.

A reiteração constante do direito do povo à educação — reduzida à escolarização — e o lamento permanente

de sua ignorância são duas faces da mesma medalha: a manutenção dos privilégios e a exclusão da participação popular em nome de seu eterno despreparo e de-formação.

Nesta década passamos a desconfiar até da ênfase dada à educação do povo nos diagnósticos e programas republicanos. É curioso constatar que um dos temas-problema sobre o qual mais diagnosticaram políticos e intelectuais neste século de República, em relação ao povo, foi sua ignorância, muito mais do que sua fome, suas doenças, sua exploração, sua moradia, seu trabalho ou transporte. Nesta década fomos alertados para o conteúdo político presente nesse foco tão insistente na ignorância popular e percebemos que esse destaque que tanto lisonjeou os educadores progressistas é inseparável da noção político-cultural que se tem do povo e de sua constituição como sujeito histórico ao longo deste século republicano.

Um dos pontos mais positivos no pensamento educacional atual é que estamos revendo o lugar onde o povo foi colocado, a imagem político-cultural subjacente na ênfase dada à sua ignorância e educação. Revendo essa imagem e esse lugar estamos revendo concepções teóricas e temáticas aceitas como dogmas na nossa tradição pedagógica. O desentendimento que existe atualmente na frente progressista que pensa a educação dos setores populares tem muito a ver com a manutenção ou superação dessa imagem político-cultural de povo construída e reforçada neste século de República.

As novas formas de presença político-cultural do povo em nossa história e as novas formas das ciências sociais se aproximaram dessa realidade, forçaram o pensamento educacional a se rever. É este um dos pontos positivos nesse balanço geral. Diríamos que neste final dos anos 80 não estamos apenas revendo as concepções teóricas e as temáticas cunhadas durante um século de pensamento social e educacional; diríamos, com maior propriedade, que estamos retomando uma linha interpretativa que esteve presente, ainda que não de maneira hegemônica, ao longo deste século republicano.

O olhar mais destacado foi — e ainda é — aquele que privilegiou a denúncia da ignorância popular, e que mediu a instrução do povo pelo domínio da leitura da palavra escrita, da frase, da sentença e das contas, ou dos instrumentos letrados que introduzem na cultura letrada. Foram estas as dimensões privilegiadas pelo olhar oficial e acadêmico. Mas houve sempre outro olhar para a educação do povo: destacar os níveis de cons-ciência, de capacidade de entender-se e de entender a realidade, as leis e a lógica que governa a natureza e a sociedade. Houve na história social diagnósticos e balanços que destacavam os avanços do povo na leitura do mundo que precede a leitura das sílabas e palavras. Outra forma de olhar para a educação dos setores populares ausente nos MECs e pouco destacada nas academias, mas tão real quanto a forma oficial. Há outra história que privilegia outro fio condutor, que transita por outros campos e descobre sinais de avanços a partir de outro princípio educativo vinculado à transformação social, política, intelectual e cultural do povo. Uma reconstrução — ainda a ser feita — da história dos avanços intelectuais, morais e culturais ocorridos neste século nos forneceria uma imagem mais positiva da educação popular do que a imagem negativa presente na historiografia que aí temos.

Chegamos a este final da década de 80 com muitos estudos e pesquisas que fornecem elementos valiosos para a reconstrução dessa história menos depreciativa. O que importa é continuarmos nessa direção, destacando como objeto de nossas pesquisas e estudos o que houve e há de positivo na formação-educação do povo brasileiro. Um olhar mais atento aos níveis de cons-ciência, de alargamento da concepção de mundo, da capacidade de explicação articulada de suas relações com a natureza, com os processos de produção, dominação e exclusão; um olhar mais atento ao crescimento do saber de classe, do saber sobre o que é legítimo e o que lhe é de direito, e sobre as formas de se organizar em defesa de seus direitos e interesses, esse olhar nos levaria a perceber que os setores populares no Brasil avançaram além dos níveis de escolarização e do saber recebido na escola, e avançaram muito além do desejado pelas elites e até além do esperado por educadores e intelectuais liberais e progressistas.

O povo está mais educado do que escolarizado. Um balanço sobre a educação deveria levar em conta ambas as dimensões. Em linhas gerais, nos atrevemos a afirmar que nestas últimas décadas a educação do povo teve avanços significativos.

Olhando o aspecto mais aparente, os níveis de instrução, o domínio dos instrumentos e do saber dito letrado e científico, não há dúvida de que os setores populares, em seu conjunto, têm atualmente bem mais domínio do que antes da leitura, da escrita e do cálculo elementar e até mais domínio dos conhecimentos científicos e técnicos sobre a natureza e a sociedade, sobre o trabalho e a produção, sobre a produção social do espaço... Apesar da precariedade, esse conhecimento formal está bem acima dos baixíssimos níveis das décadas passadas. O povo brasileiro como um todo é mais sabido, está mais presente na construção da sociedade, tem aprendido novos saberes e tem aprofundado velhos conhecimentos.

Olhando para a segunda dimensão, os níveis de cons-ciência, não há dúvida de que os setores populares em seu conjunto vêm mostrando à sociedade maturidade intelectual, muita coerência na compreensão do real e lucidez diante do momento histórico.

Um balanço que levasse em consideração ambas as dimensões nos levaria a perceber que no saber que englobamos como cons-ciência têm havido maiores avanços do que no domínio do saber instrumental fornecido pela escola. A escola oficial não conseguiu acompanhar a escola da prática social. Temos um povo mais sábio e sabido do que instruído.

A dinâmica social e a prática política têm se mostrado mais eficientes e competentes pedagogicamente do que a escola. Os próprios setores populares vêm se mostrando melhores educadores de si mesmos do que os mestres de ofício. As classes subalternas vêm aprendendo melhor as lições da história presente do que as elites e os administradores do Estado, apegados às velhas concepções do social. Os trabalhadores vêm mostrando uma compreensão mais moderna da dinâmica social do que as elites que se julgam ilustradas. O operariado, suas organizações, sindicatos e partidos se vêm afirmando como melhores educadores do povo do que o Estado educador-tutor.

O impasse na educação popular passa por aí: pela incapacidade do Estado, dos donos do poder e dos aparelhos públicos em aceitar que o povo cresceu, amadureceu intelectual e culturalmente, e que tem de reconhecer que estão diante de um povo mais preparado e educado do que eles desejavam.

Um dos pontos mais positivos no pensamento educacional atual é que estamos revendo as concepções teóricas e temáticas da nossa tradição pedagógica

A escola oficial não conseguiu acompanhar a escola da prática social. A dinâmica social e a prática política têm se mostrado mais eficientes do que a escola



Douglas Mansur

Conseqüentemente, não cabem mais os velhos diagnósticos e lamentos sobre a ignorância, incultura e incivilidade popular. Quem precisa se rever e se educar para acompanhar a cons-ciência popular são as velhas elites apegadas a concepções ultrapassadas sobre o social e sobre o próprio povo.

Com alguns matizes, esse impasse está dentro da categoria dos profissionais da instrução, mas vem sendo superado. Um dado importante na reflexão e na prática de escolarização do povo nesta década de 80: reconhecer o valor popular, tentar incorporá-lo na educação popular. A maior proximidade, por origem e condições de trabalho, entre os trabalhadores do ensino e outros trabalhadores tem lhes obrigado a prestar atenção aos avanços ocorridos nas comunidades onde atuam. Hoje é mais difícil a um profissional da escola continuar medindo a educação do povo com a vara curta dos centímetros de escolarização atingidos, das contas que consegue fazer ou das letras e sílabas que consegue unir e soletrar.

Sem dúvida, neste final de década, temos motivos para um balanço bastante positivo. O que nos leva da tradicional visão pessimista para uma visão otimista? Populismo ou ingenuidade pedagógica? Parece-me que nesta década de 80 avançamos para além dessas posturas. O que está acontecendo é uma redefinição do princípio educativo. Os balanços tradicionais ignoraram ou não deram o devido destaque ao princípio educativo por excelência: o trabalho e a prática social. O pensamento educacional avançou para além da dicotomia liberal que reduz os processos educacionais às instituições ditas culturais e nega ou ignora o princípio educativo presente nas instituições produtivas, nas transformações econômicas e sociais.

Quando nos aproximamos do princípio educativo onde realmente ele se dá, passamos a perceber que os setores populares estão se transformando em um novo ser social. Por mais embrutecedora que seja a modernização econômica e as formas de inserir os setores populares como agentes produtivos racionais e eficientes, esses processos materiais terminam sendo contraditoriamente agentes de avanço intelectual, moral, político e cultural desses setores populares incorporados. Os avanços educacionais do povo são inseparáveis de avanços concretos ocorridos nos processos de produção onde esse povo é incorporado como trabalhador.

Quando fazemos um balanço da educação popular, não podemos deixar de detectar os novos vínculos dos setores populares com as potencialidades educativas presentes nas instituições e nas exigências intelectuais da produção e não apenas os vínculos com as agências sociais ditas educativas, as escolas.

No Brasil das últimas décadas percebemos um aumento da produtividade do trabalho social que tem a ver com o crescimento da capacidade objetiva e subjetiva da produção que é inseparável do aumento do saber científico e tecnológico incorporado na produção e no trabalho. Por outro lado, a reprodução da existência e das condições materiais de subsistência de maneira cada vez mais complexa e ampliada vem incorporando os trabalhadores brasileiros em formas de relações sociais novas que produzem e reproduzem novos saberes e conhecimentos sobre a sociedade, as relações entre os grupos e a identidade social de cada classe. Nas últimas décadas vem se dando um crescimento sem precedentes na construção da identidade política dos setores populares, acompanhado de um processo educativo sem precedentes que a escolarização não conseguiu acompanhar.

Insistimos: a nova incorporação e conformação dos setores populares, da cidade e do campo, nas novas relações de produção, trabalho, dominação e exploração, termina sendo contraditoriamente libertadora de velhas formas de conformismo social, intelectual e cultural e, ao mesmo tempo, termina sendo formadora de novas formas de saber sobre a natureza e a sociedade. A história recente tem mostrado que os setores populares inseridos nas novas formas de incorporação social são mais sábios e sabidos, têm novas capacidades de pensar e de pensarem-se, de se organizar e de reagir do que nas velhas formas de conformismo social e cultural.

Em síntese, qualquer balanço sério sobre a educação popular terá de considerar os processos sociais e o trabalho como o grande princípio educativo. Se nas décadas de 50 e 60 a educação popular insistiu na capacidade conscientizadora e politizadora — educativa — de programas alternativos para os marginalizados, nesta década passamos a ver o princípio educativo nesse processo brutal de incorporação no trabalho industrial moderno. Esse fato vem revolucionando as capacidades intelectuais, morais, políticas e culturais daqueles "marginalizados" com maior intensidade e pressa do que os programas educativos e a expansão da escolarização poderiam esperar.

Está acontecendo no Brasil um alargamento, sem precedentes, da experiência humana, social, cultural e intelectual do povo. A educação do povo vai bem; sua escolarização, nem tanto. O balanço, porém, é positivo.

Miguel G. Arroyo é professor da Universidade Federal de Minas Gerais e organizador do livro *Da escola carente à escola possível* (Loyola).

EDUCAÇÃO, CULTURA E DEMOCRACIA

Evaldo Vieira

Da Colônia à República, o Estado brasileiro sempre viveu de um projeto liberal e autoritário que, historicamente, tem rejeitado a relação entre a política educacional e a política cultural. Agora, os tempos são outros. Apesar da crise, as transformações verificadas neste século levam a um processo contínuo de socialização da educação e da cultura

Não é comum estabelecer-se no Brasil relação entre política educacional e política cultural. É comum, porém, examinar-se a política educacional ao longo da história brasileira, a fim de revelar-se seu caráter democrático nas palavras e nas intenções. O discurso edifica castelos, mas a realidade constrói casebres.

Desde quando o Brasil tornou-se país politicamente independente em 1822, os documentos legais e as manifestações, parlamentares ou não, transbordam ideal democrático quanto à educação. Apregoam a escola para todos e concedem escola para poucos.

A sociedade brasileira irrompeu através da colonização portuguesa, onde os grandes proprietários de terras e os funcionários leigos ou eclesiásticos separavam a cultura e a educação deles, contrapondo-as à cultura e à educação dos outros. Educar índios e negros significava aculturar em geral pela catequese, enquanto o ensino da chamada elite do poder português no Brasil acompanhava os obsoletos padrões educacionais e culturais de uma metrópole nada, ou quase nada, contemporânea de seu tempo.

Um exemplo de tal situação se encontra no poeta e pensador Tomás Antônio Gonzaga, português de nascimento e formação, que viveu no Brasil durante bom tempo como funcionário de alto nível. Inesquecível pela obra poética *Marília de Dirceu*, tão brilhante quão pouco lida, Gonzaga participou, foi condenado e degredado devido à Inconfidência Mineira, dos fins do século 18 no Brasil. A figura do revolucionário colonial, ou do intelectual insurgente, colide, no entanto, com a figura do teórico retrógrado. Ao elaborar o *Tratado de Direito Natural*, é verdade com o propósito de conseguir vaga na Universidade de Coimbra, sustentou sincera e competentemente a doutrina do "direito divino dos reis". E sustentou-a quando ela vinha sendo negada, ou ao menos radicalmente contestada, até entre religiosos, por mais de um século.

Ser filho de seu tempo no Brasil Colonial representa privilégio de uma minoria por demais restrita, distribuída sobretudo no interior dos mosteiros ou das repartições públicas, em ambiente seleto. Um esboço de política educacional, se assim se pode denominar algumas diretrizes e escassos projetos, coube à Igreja Católica, definindo-se antes pelo privatismo escolar, quase sempre predominante sobre a presença estatal.

O Brasil da independência de 1822 conservou a segregação cultural e educacional do negro, do índio e até do dito agregado, aquele homem que se dizia livre, mas vivia de favor em



Douglas Mansur

A educação, enquanto instituição destinada a produzir e a reproduzir determinado saber particular e universal, põe-se como um dos elementos fundamentais da cultura

propriedades alheias. A independência política ocorreu numa sociedade escravagista, fortemente estamental, subordinada aos interesses ingleses e controlada por classe dirigente afilhada do liberalismo conservador.

Esta sociedade do novo Império surgiu profundamente dividida em camadas bem nítidas, de forma especial os estamentos dominantes: a aristocracia dos grandes proprietários, o clero e a nascente milícia, depois o exército. Eles encenaram sua cultura e sua educação. Cuidaram muitas vezes em conjunto de delimitar o campo do que entendiam por cultura, de fixar para si próprios o significado dela e de estabelecer os interesses prevalecentes na educação.

O liberalismo conservador da classe dirigente foi mais conservador do que liberal. Inspirou um Estado muito preocupado em desmobilizar e em reprimir acenos nem sempre desobedientes da sociedade, sob a justificativa da paz imperial, expressa pelo poder moderador. Talvez, o liberalismo brasileiro consista antes em falar da lei em vez de cumpri-la. E seu conceito de liberdade valha demais a quem o formulou. Talvez, ainda, tal fato explique a facilidade com que se passa a ser, ou se deixa de ser, liberal no Brasil. Assim como acontece a restrição cultural e educacional, o liberalismo figura também como estado d'alma privativo de poucos.

Concretizações de liberdade e de igualdade fizeram parte de outro cotidiano, o cotidiano dos excluídos e dos revoltados, mesmo em parcas ocasiões, como a revolução nordestina de 1817. O liberalismo, porém, concretizou a divisão teórica entre Estado e sociedade, reservando competências distintas a ambos. O Estado concentrou em si a ordem nacional, o ideal de nação, onde inexistiam conflitos de interesses, mas ao contrário se achavam a arbitragem e a regulação. A sociedade transformou-se no campo das lutas políticas e dos antagonismos econômicos e sociais, configurando o espaço dos particularismos e das desigualdades.

A educação no Brasil pertenceu desde o Império à esfera de decisões estatais, refletindo seus temores e objetivos. Quase como razão de Estado, ela abandonou os desvelos da Igreja Católica, mas o ensino público manteve-se inferiorizado ante o ensino particular. A educação e a cultura circunscreveram-se ao reconhecimento estatal. Mesmo aquelas atividades educacionais ou culturais estimuladas por setores dominantes na sociedade dependiam, se não da expressa autorização, ao menos do pronunciamento derradeiro do Estado. Mas atividades relacionadas, por exemplo, à saúde, à previdência ou à habitação, mereciam rara ou nenhuma atenção por parte dele. A área de saúde estava sujeita às situações mais graves, quando então podia aparecer alguma providência pública.

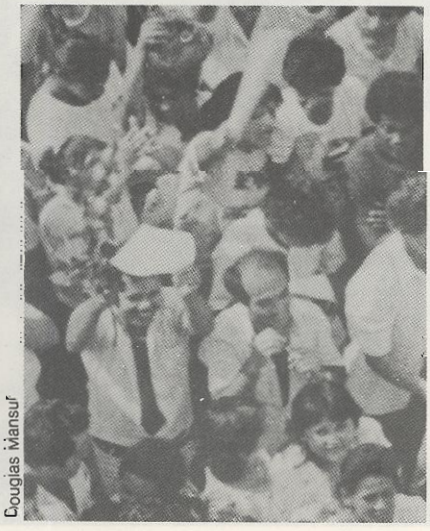
A cultura sintetiza certo conjunto de valores, de símbolos e de técnicas, relativo a um grupo social. Ela se compõe, portanto, da própria maneira de sentir, de agir e de pensar deste grupo, significando assim sua maneira de viver. A educação, enquanto instituição destinada a produzir e a reproduzir determinado saber particular e universal, põe-se como um dos elementos fundamentais da cultura, sendo também principal responsável pela sua conservação e pela sua transformação.

No caso brasileiro, a República tem primado por realizar reformas inevitáveis e ampliar parcial e contidamente as ações culturais e educacionais. Proclamado em 1889, o regime republicano tem sobrevivido como náufrago no mar revolto da sociedade brasileira, perambulando entre o autoritarismo disfarçado de liberalismo e o liberalismo disfarçado de autoritarismo. Ao sabor das crises da burguesia, tão empurrada pelo Estado e subordinada ao capitalismo estrangeiro, a República assiste desde os primeiros decênios do século 20 ao crescimento de outras exigências. A industrialização e a urbanização propiciam a partir de então o aparecimento de novas camadas sociais de trabalhadores assalariados, presentes na expansão econômica e cada vez mais presentes nas lutas políticas. As tradicionais demarcações na vida cultural e educacional, entre grupos da sociedade, debilitam-se e alteram-se, embora ainda se sustentem em aspectos essenciais.

Tais transformações sócio-econômicas, promovidas neste século, conduziram à formulação de políticas educacionais e de políticas culturais, às vezes pouco ou nada integradas, mas progressivamente abrangentes e capacitadas ao menos a vislumbrar as necessidades da maioria da população. Aliás, os interesses da maioria dos brasileiros, historicamente discriminados, asseguram em nossos dias de crise um contínuo processo de socialização da educação e da cultura, permitindo divisar ao longe políticas democráticas em um e em outro setor. Apenas desta forma a cultura poderá revelar o modo de vida de muitos brasileiros e a educação se tornará realidade para eles.



Cougias Mansuf



Cougias Mansuf

Evaldo Vieira é professor na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Autor, entre outros, de *A República brasileira — 1964/84* (Editora Moderna).

BRASIL ANO 2000

SEM ADULTOS ANALFABETOS?

Maria Clara Di Pierro Siqueira

Certa feita, em um debate universitário que versava sobre as perspectivas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um professor ponderou que a tradição brasileira tem sido a de privilegiar a formulação de "diretrizes" e relegar a um plano secundário a constituição das "bases" da educação. Assim, estabelecem-se metas grandiosas para serem executadas por professores despreparados e mal remunerados, que ministram suas aulas a alunos famintos em prédios escolares cujo estado de conservação é deplorável etc... O professor argumentava que a instituição educacional estava por demais desvalida e que se fazia necessário inverter as prioridades, colocando as "bases" em primeiro lugar e a elas subordinando as "diretrizes".

Recordei-me deste fato quando, após analisar os dados sobre os índices de analfabetismo no Brasil, retomei as metas e prazos colocados pela nova Constituição brasileira no Ato das Disposições Transitórias:

"Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinqüenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental."

Talvez os constituintes tenham se inspirado nas metas traçadas pela Unesco — organismo da ONU para a educação e cultura — em seu Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe:

"— Assegurar a escolarização, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de oito a dez anos;

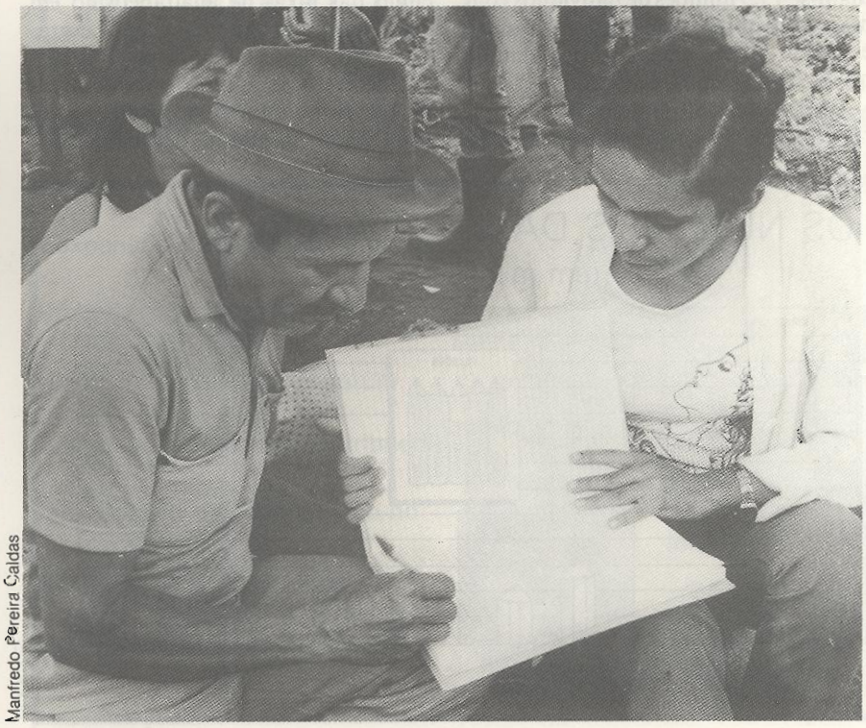
— Eliminar o analfabetismo antes do final do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos;

— Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização das reformas necessárias (Recomendação de Quito, 1981)."

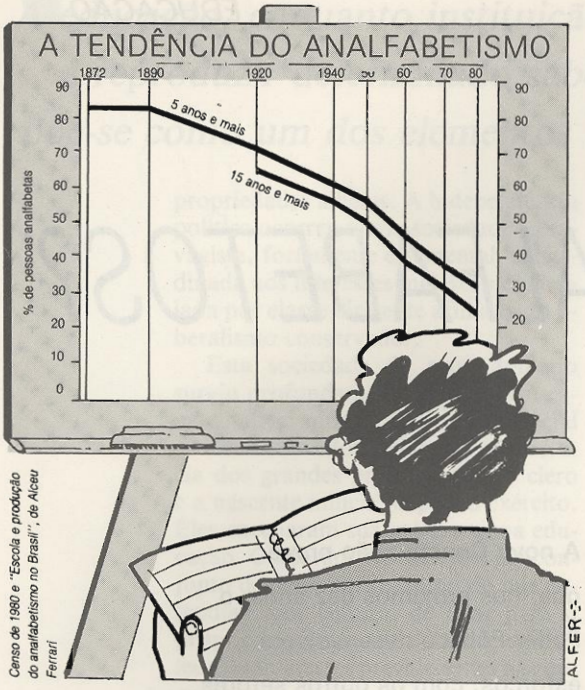
Não se trata, evidentemente, de discordar dos objetivos tão consensuais quanto a universalização da educação fundamental e alfabetização de toda a população do subcontinente e do país. Não pude, porém, evitar o juízo de que tanto os parlamentares brasileiros quanto os governos reunidos na Unesco estão sendo por demais otimistas e, talvez, estejam subestimando as condições sociais sob as quais se dá a educação na América Latina.

Juízos à parte, cabe ter claro que estas metas dificilmente serão alcançadas se as tendências históricas e o quadro

A nova Constituição prevê que, nos próximos dez anos, o Poder Público desenvolverá esforços, com os outros setores organizados da sociedade, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esta meta lança um desafio maior: a democratização real da sociedade brasileira



Manfredo Pereira Caldas



atual da educação pública no país não forem radicalmente modificados.

O Brasil é o país latino-americano que apresenta o maior número absoluto de analfabetos adultos. Dentre 22 países da América Latina e Caribe, os índices de analfabetismo da população jovem e adulta brasileira são inferiores apenas aos do Haiti, Guatemala, Bolívia, El Salvador, Honduras e República Dominicana.

Aos 20 milhões de brasileiros com idade superior a quinze anos que são totalmente analfabetos ou freqüentaram a escola por apenas um ano, somam-se 15,5 milhões de indivíduos com menos de quatro anos de escolaridade e outros 23,3 milhões que possuem de quatro a oito anos de estudos.

Estes quase 60 milhões de brasileiros conquistaram, segundo a nova Constituição, o direito à educação pública e gratuita:

"Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)" (*Constituição da República Federativa do Brasil*, Título VIII, Capítulo III, Seção I).

Cabe agora aos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino articularem suas ações para atender contingente tão numeroso de pessoas. Não se estará, por certo, partindo do zero. Conta-se já com uma ampla rede de programas de educação de adultos mantidos pela Fundação Educar, MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação, órgãos privados e organizações da sociedade civil que atuam no ensino supletivo ou promovem ações de educação popular. Esta rede, porém, não tem sido capaz de realizar uma cobertura quantitativamente ampla o suficiente para fazer regredir de maneira significativa os índices de analfabetismo ou elevar os níveis de escolarização da população jovem e adulta. Não tem sido tampouco capaz de oferecer a esta população uma educação com padrões mínimos de qualidade aos quais ela tem direito.

Produção do analfabetismo — O professor Alceu Ferrari, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vem estudando a dinâmica do analfabetismo no Brasil ao longo deste século. Em um interessante artigo publicado na revista *Educação e Realidade*, ele constata uma tendência contínua de declínio das taxas de analfabetismo em nosso país, em um ritmo lento e gradual. No que se refere ao analfabetismo dentre a população jovem e adulta, este ritmo foi mais acelerado na década de 50, refluiu na década de 60 e voltou a acelerar-se um pouco na década de 70. O contingente total de analfabetos adultos, porém, cresceu continuamente, e só começa a dar sinais de redução em termos absolutos na década de 80.

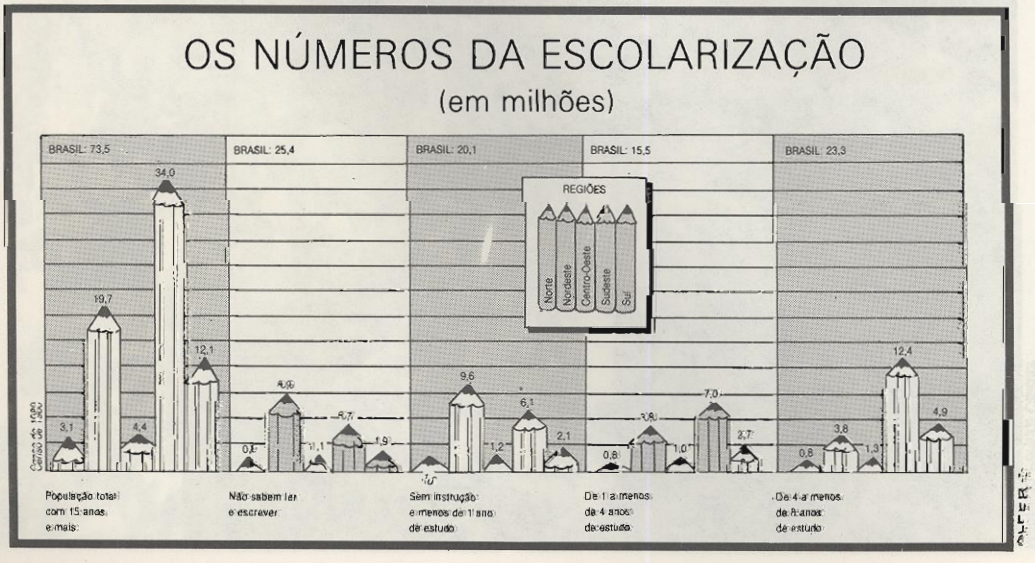
O professor Ferrari pondera que o sistema de ensino brasileiro é profundamente excludente, produzindo continuamente novos contingentes de jovens analfabetos ou com baixa escolaridade.

Uma primeira forma de exclusão é a não freqüência à escola. Segundo o censo de 1980, dos quase 23 milhões de crianças na faixa de sete a catorze anos que deveriam obrigatoriamente receber do Estado ensino fundamental gratuito, 7,6 milhões (ou seja, um terço) sequer freqüentavam a escola. São crianças que não encontraram escolas ou vagas nas escolas existentes, ou ainda aquelas que abandonaram a escola para enfrentar precocemente a vida do trabalho, quase sempre após sucessivas reprovações nas séries iniciais sem que tenham logrado alfabetizar-se.

A segunda forma de exclusão se dá na própria escola, quando o ingresso tardio, reprovações e abandonos sucessivos implicam em uma acentuada defasagem nos estudos. Segundo os cálculos de Ferrari, em 1980, 6,3 milhões de crianças encontravam-se fortemente defasadas e 3,7 milhões já apresentavam assincronia na relação idade/série. Passados oito anos, parte significativa destas crianças já faz parte do numeroso grupo de brasileiros analfabetos ou com baixa escolaridade aos quinze anos ou mais de idade.

O diretor da Faculdade de Educação da UFRGS conclui que o sistema educacional brasileiro tende a distanciar e cristalizar dois caminhos: o primeiro, regido pela "lógica da progressão", é trilhado pelos filhos da burguesia e da classe média alta, enquanto que o segundo, regido pela "lógica da exclusão", é percorrido pelos filhos das classes trabalhadoras. À exclusão política, econômica e social, soma-se a exclusão educacional. A sociedade produz o analfabetismo, sendo a escola mediadora deste processo.

A história tem mostrado que não há democracia educacional sem democracia econômico-social. Os desafios lançados pela Constituição e pela Unesco no que se refere à universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo remetem-nos, uma vez mais, ao desafio maior: o da democratização da sociedade brasileira.



Maria Clara Di Pierro Siqueira integra o Programa *Educação e Escolarização Popular* do CEDI.



Neide Sierra

MOVIMENTO POPULAR

OS ALFABETIZADORES DE ADULTOS

Regina Hara

A experiência da Campanha de Alfabetização de Adultos de Diadema mostra que iniciativas fora do sistema escolar contribuem para diminuir o analfabetismo no Brasil e ampliar os espaços de ação das classes populares no processo político



Neide Sierra

A educação de adultos tem experiências realizadas fora do sistema escolar que podem auxiliar a modificação do quadro de 25% de analfabetos na população de quinze anos ou mais (Censo de 1980, IBGE) — se houver vontade política. Além de contribuições pedagógicas, podemos resgatar intervenções na área de organização e conscientização, na aliança imprescindível para a educação popular da qualidade pedagógica com a participação.

O trabalho dedicado à formação de alfabetizadores dos movimentos populares mostra resultados interessantes. De um lado se tem conseguido uma alfabetização de boa qualidade e, de outro, os alfabetizadores têm melhor qualificado sua prática nos movimentos.

É ilustrativo acompanhar as mudanças que ocorrem nos monitores, escolhidos pelos seus pares do movimento pela confiança e legitimidade, quando passam por um processo de formação longo e comprometido com os interesses do grupo. Esta é a história da Campanha de Alfabetização de Adultos de Diadema, ligada à Fundação Wilson Pinheiro, que acompanhamos durante os anos de 87 e 88. Os núcleos de alfabetização atenderam a uma população migrante, característica no município, predominantemente adulta e que faz parte da camada mais desfavorecida dos moradores. As monitoras, dez, com raras exceções têm o primeiro grau completo e praticamente nenhuma possuía experiência docente.

Compartilhar essa experiência tem seu lado valioso porque raras vezes se considera que o domínio da escrita é muito mais do que traçar umas poucas linhas ou juntar umas poucas letras e que não basta uma cartilha com palavras engajadas para chegar à conscientização. Isto não diz respeito apenas àqueles que vão se alfabetizar. Não é de hoje que se tem dificuldade nos processos de formação de lideranças porque, além de outros problemas, faltam habilidades para ler e escrever com eficiência.

Tendo iniciado os trabalhos com uma vaga idéia do que é alfabetizar, os monitores, passados dois anos, têm clareza do que é ler o mundo e ler as palavras tanto para os "alunos" como para si próprios.

Foi na batalha do cotidiano e na sala de aula que se conseguiu dar sentido ao papel político e pedagógico que a alfabetização pode cumprir nas organizações populares através de cada



Neide Sierra

um de seus participantes. Foi aí também que se verificou que o investimento em formar monitores de alfabetização concorre para a qualificação do pessoal de dentro do movimento para ele mesmo. Pudemos ver em Diadema que os monitores, ao se capacitarem como professores, se voltaram mais para a militância, ao contrário do que se tem notícia normalmente, que quando adquirem a condição de professores se afastam do movimento; a explicação, talvez, esteja na identidade que sempre esteve presente entre o movimento e a capacitação.

Essa mesma identidade permite que os questionamentos e críticas, fundamentados a partir da educação de adultos, ampliem-se para a educação pública das crianças e tantas outras demandas que rodeiam a vida nos bairros. Não são poucos os relatos de monitoras que alcançaram para si mesmas uma reflexão maior e um engajamento mais consistente como parte do processo de formação para dar aulas.



Neide Sierra

Os monitores ao aprenderem, na prática e com a reflexão, a enfrentar os embates pedagógicos e os dilemas da aprendizagem de adultos, desafiam muitos mitos da escola, provando que leigos podem ser bons alfabetizadores e que "alunos adultos" são capazes de aprender; a vivência da sala de aula permite perceber que é possível uma educação democrática que, sem recusar os conhecimentos formais da escola, consegue incorporar as capacidades e conhecimentos dos adultos não alfabetizados ou desescolarizados. Ao passarem a defender a qualidade da alfabetização não estão apenas defendendo um direito vago ou uma palavra de ordem, mas o real acesso a um conhecimento que serve ao pensamento e às ações nas sociedades letradas modernas.

O projeto de formação que adotamos para a Campanha de Diadema deu prioridade ao trabalho a partir da sala de aula, provendo espaço para a reflexão e estrutura de estudos que construiu não só conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, Matemática e fatos pedagógicos, mas também dos temas relevantes para os trabalhos do movimento, como os serviços públicos, a organização dos bairros, a saúde, a educação pública. Ressaltamos que pudemos trabalhar em condições especiais que não ocorrem na maioria dos projetos de alfabetização alternativa; a Campanha contou com infra-estrutura financeira, proporcionando salários regulares aos monitores, remuneração de reuniões e material de apoio; teve o acompanhamento permanente de uma equipe pedagógica. Ao iniciar seus trabalhos procurou ligação com os movimentos organizados de saúde e compras comunitárias, sendo que no caso da saúde, com grande apoio da prefeitura.

Estivemos enfatizando o quanto se consegue com trabalhos de formação de quadros nos movimentos mas não podemos deixar de registrar que tivemos inúmeras dificuldades e que ainda há muito por fazer. As relações entre as várias instâncias dos movimentos e os projetos de alfabetização nem sempre são tranqüilas, algumas vezes há cobranças de modificações imediatas na participação, a partir do domínio da escrita e, em outras, há uma defesa da reposição da escolaridade substituindo o dever do Estado e deixando em segundo plano a organização e a participação. E, ainda, algumas vezes não é fácil compreender o papel que o domínio da escrita e da leitura pode jogar na qualificação da militância, criando-se um foco de tensão entre as diversas formas de defender os conhecimentos e o saber popular que são contrapostas à invasão do saber dominante. Nesta área dos "saberes" tem sido difícil o relacionamento entre os agentes de fora e os agentes dos movimentos, pela dificuldade de esclarecer papéis e delimitar competências e, em último caso, até de compreensão dos próprios modos de expressar.

Persiste o conflito entre a urgência de formação de quadros para o movimento e o grande tempo que a capacitação demanda. A experiência de Diadema confirma que o tempo é fundamental para que se construa um conhecimento sólido, concomitante ao desenvolvimento de determinadas habilidades, necessárias como requisitos para avançar na autonomia e na sedimentação do trabalho.

Isto tudo recoloca a necessidade de aprofundamento nas questões postas para os movimentos organizados com relação ao papel que lhes cabe na instalação e permanência da alfabetização de adultos eficiente, tanto do ponto de vista das intenções do domínio da escrita como da ampliação de sua própria atuação.

Regina Hara é integrante do Programa *Educação e Escolarização Popular* do CEDI. Autora de *Alfabetização de adultos: ainda um desafio* (CEDI)



PORQUE ESCOLAS COMUNITÁRIAS

Léa Tiriba

A experiência da pré-escola comunitária é um desafio para os profissionais da educação. Ao mesmo tempo em que contribui para a formação das crianças das classes populares, ela serve de espaço para a organização e mobilização da comunidade em torno de outras questões. Entender esse processo e auxiliá-lo profissionalmente é a tarefa dos educadores

Durante os últimos quinze anos, os moradores de inúmeras comunidades populares — situadas nas favelas e periferias dos centros urbanos — decidiram criar, eles próprios, suas pré-escolas. Instaladas em prédios de Associações de Moradores, sedes de blocos carnavalescos, galpões de igrejas, campos de futebol, ou mesmo sob uma árvore, as escolas comunitárias não nasceram de um projeto político ou de um planejamento pré-definido. Elas surgem de uma necessidade concreta: as famílias, além de um local seguro onde deixar as crianças, precisam assegurar alguma escolarização a seus filhos.

Sair de casa, descer a favela, encontrar um emprego para assegurar pelo menos o salário-mínimo, tem sido cada vez mais a condição de sobrevivência das famílias das classes populares. Mas onde, com quem deixar os seus filhos? Além do mais, as crianças estavam crescendo, era necessário, desde já, na ausência de seus pais, que fossem aprendendo algumas coisas que garantissem mais tarde a sua permanência no 1º grau de uma escola pública. Mas os pais sabiam que não poderiam contar com uma pré-escola da rede oficial de ensino, pois o número de vagas oferecido não tem sido suficiente para atender a todas as crianças da faixa etária de zero a sete anos. Criar escolas comunitárias foi, então, a solução para os seus problemas.

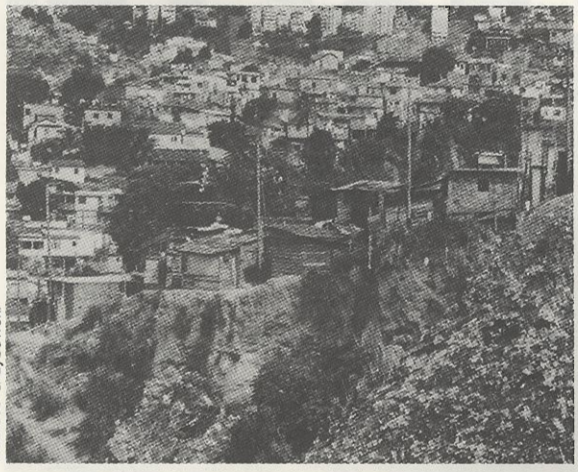
Ganhar tempo — O aspecto físico da escola comunitária não parece com o prédio azul e branco da escola pública. Seu corpo docente não é constituído por professoras habilitadas, mas por educadores leigos, moradores da própria comunidade. Mesmo não correspondendo ao modelo da escola pública, a freqüência à pré-escola comunitária vem sendo encarada pelos pais das crianças das classes populares como uma forma de ganhar tempo. Como? Em primeiro lugar, antecipar a escolarização, adaptar as crianças às normas e aos valores escolares e, depois, tentar evitar, ou pelo menos adiar, a evasão ou a possível repetência na 1ª ou 2ª séries do 1º grau, para fugir do fracasso escolar.

As escolas comunitárias são, portanto, uma resposta popular à ineficácia e ineficiência da rede pública de ensino. Uma resposta que exige um grande esforço dos moradores das comunidades populares: justamente as camadas mais pobres da população vêem-se obrigadas a arcar, elas próprias, com

os custos da educação de seus filhos. Este é o principal aspecto da polêmica que se trava em torno das escolas comunitárias.

Alguns educadores consideram que a proposta é desmobilizadora, pois as comunidades, em vez de criarem suas próprias escolas, deveriam se unir, investir suas energias na luta pelo ensino público e gratuito. Muitos acham que elas não deveriam existir, muito menos serem apoiadas. Para estes educadores, as escolas comunitárias representam uma forma das classes populares não cobrarem do Estado um direito que lhes deveria ser assegurado. Outros alertam para o fato do fenômeno da escola comunitária poder vir a constituir-se uma alternativa barata para o Estado. Ao invés de assumir inteiramente a educação, o poder público passaria a alocar verbas apenas para a alimentação e a remuneração dos educadores leigos, deixando sob a responsabilidade dos moradores a iniciativa da criação e manutenção dessas escolas.

Também é comum assistirmos aos professores da pré-escola, legalmente habilitados para exercer a profissão, ficarem indignados diante da proposta da escola comunitária. Vêem os educadores leigos como alguém que, além de ocupar o seu lugar no mercado de trabalho, ainda contribui para desmerecer a categoria. Na opinião deles, esses educadores não têm condições de desenvolver um trabalho pedagógico junto às crianças, uma vez que não estudaram para isto, não se formaram nos cursos de formação de professores, não têm registro. Além disso, ganham abaixo do piso salarial estabelecido para a categoria. Portanto, para eles, a educação nas escolas comunitárias não tem legitimidade, uma vez que esses educadores leigos não seriam os representantes de um saber oficial, não seriam portadores de um conhecimento científico.



Lourdes Grzybowski

Instaladas nos mais diversos locais, as escolas comunitárias não nasceram de um projeto político pré-definido



Palco de ação — Mas não é difícil tentar responder ou questionar cada um dos argumentos contrários à pré-escola comunitária. Cansados de esperar pelo cumprimento de promessas históricas, as classes populares tomam para si a iniciativa de oferecer educação a seus filhos. A luta pela escola pública para todos não pode ser abandonada; no entanto, a organização popular ainda é muito frágil, não tem dado conta de pressionar o poder público para que este atenda às suas reivindicações.

A proposta de criar suas próprias escolas não é desmobilizadora, ao contrário, é mobilizadora, porque as faz sair de uma posição de inércia, de espera, para jogá-las numa perspectiva desafiadora: a árdua batalha que é criar, organizar e manter uma escola, assumir a responsabilidade de gerir e administrar a educação das crianças das classes populares. Além disso, em muitos locais, estas escolas comunitárias têm se constituído num pólo de aglutinação e organização dos moradores da comunidade. Têm sido um espaço para discussão de suas necessidades básicas imediatas, como falta de água, saneamento, saúde etc. Um palco para discutir propostas concretas de ação conjunta que amenize suas péssimas condições de vida.

Muitos professores de pré-escola se sentiriam menos ameaçados se lembrassem que em nosso país o problema não é de excesso, mas de carência de educadores. Há espaço de atuação para todos porque criança é o que não nos falta. O que falta é uma política que privilegie a educação pré-escolar e incentive os educadores a construir uma proposta político-pedagógica adequada à nossa realidade. O educador leigo não detém um conhecimento científico, mas detém um saber prático, adquirido na vida. Mora na comunidade, conhece seus valores, aprende com o dia-a-dia. E é do encontro entre os saberes de educadores habilitados e educadores leigos, de sua atuação conjunta, que será possível elaborar-praticar permanentemente uma proposta de educação comprometida com os interesses populares.

É verdade que todas essas argumentações e contra-argumentações sobre a validade das escolas comunitárias precisam ser analisadas com cuidado. Mas, além de refletir, nós precisamos atuar: as escolas comunitárias são uma realidade. Existem, têm sido criadas independente de nossa vontade, mas da vontade dos setores populares, hoje alijados do direito ao acesso e permanência de seus filhos na escola pública. Além disso, as escolas comunitárias têm nos ensinado algumas lições. Lições que a escola pública também precisa aprender.

Conhecimento real — Algumas experiências comunitárias têm demonstrado que é possível construir, mesmo com poucos recursos, uma pré-escola de qualidade. A primeira lição é a possibilidade da elaboração e da prática de uma proposta educacional que tem a vida real das crianças das classes populares como referência básica para o processo de descoberta do mundo, para o processo de aquisição, elaboração e produção do conhecimento. Onde a vida da comunidade, seus valores, o valão, a quitanda, o papagaio, a pracinha — isto é, a vida em todas as suas manifestações físicas, culturais e sociais — sejam os objetos de sua investigação. Uma proposta em que o saber popular não é tomado apenas como ponto de partida para a aquisição do saber dominante. Mas, também, como ponto de chegada, isto é, como um conhecimento real, vivo, legítimo, de que as classes populares precisam também aprender. Apropriá-lo e rea-

propriá-lo, criá-lo e recriá-lo de acordo com os seus interesses de classe.

Uma outra lição está relacionada à organização não hierárquica da escola comunitária. A escola é da comunidade, a ela pertence. Não tem dono, não é propriedade individual ou de um grupo, é propriedade coletiva. A proposta de uma gestão democrática, de uma direção coletiva, abre perspectivas de criação de novas relações humanas, de novas formas de organização do trabalho, onde todos pensam, planejam, executam. Em que o trabalho, a produção de novos conhecimentos, seja fruto do fazer e do pensar as nossas incursões pelo mundo. Algumas experiências têm demonstrado que é possível superar, no interior da escola, a divisão social do trabalho, que assegura a reprodução do saber e do poder dominante, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Presença profissional — Uma terceira lição está relacionada à possibilidade de um encontro real entre comunidade e escola. O fato de serem criadas e mantidas pelos moradores não assegura, mas abre perspectivas para uma maior participação popular. A experiência comunitária pode ajudar a rede pública e tornar real a proposta de integração entre escola e sociedade, isto é, entre conhecimento e vida. Abre-se essa possibilidade quando procuramos os caminhos que ultrapassam os limites de uma relação formal entre a escola e a comunidade. O papel das famílias das crianças não deve ser apenas o de ajudar na organização de uma festa ou na limpeza da escola, por exemplo. Participar é muito mais do que isso. Participar é decidir, é interferir no processo pedagógico, na dinâmica escolar. A escola precisa apropriar-se do saber popular que também é um saber rico, legítimo. Precisa incorporá-lo e fazer dele também seu objeto de investigação, criação e pesquisa.

Para finalizar há ainda uma questão: o fato dos educadores leigos serem moradores da comunidade, e, portanto, identificarem-se com as crianças com que trabalham, não lhes assegura uma metodologia progressista. Pelo contrário, a prática tem demonstrado que sua tendência inicial é reproduzir os valores e normas da pré-escola tradicional. Prática esta que pode contribuir, através do processo pedagógico, para a marginalização das classes populares, para o sentimento de inferioridade, de apatia diante das desigualdades produzidas pela estrutura social. É justamente em relação a este ponto que fica ressaltada a importância da presença de um profissional de educação que assessore o trabalho da escola comunitária. Antes de tudo, esse profissional tem que ser alguém que questione sua própria posição e função na estrutura escolar. Alguém que ao invés de impor seus modelos pedagógicos e de relações humanas hierarquizados, procure auxiliar os educadores leigos a construir seus próprios referenciais enquanto pré-escola das classes populares. E, além disso, contribua para a formação de adultos e crianças autônomas, criativas, sujeitos de seu processo educativo, capazes de transformar a si próprios e a realidade social.

Léa Tiriba é mestre em Filosofia da Educação. Trabalha no projeto "Escolas Comunitárias" no Rio de Janeiro.

A escola é da comunidade, não tem dono nem é propriedade individual ou de um grupo



Arquivo Prelazia de São Felix

UMA NOVA REDE DE ENSINO



Vera Jursys

Luís Flávio Rainho

Os movimentos popular, sindical e político-partidário constituíram, a partir das necessidades de sua prática, uma rede de ensino própria. Em função de seu caráter estratégico para a construção de um novo projeto histórico, as experiências de formação não podem ser relegadas numa análise sobre o processo educacional brasileiro na atual fase de transição política

A ditadura militar ceifou os quadros políticos do movimento social e impediu a formação de outros. Quando, no final da década de 70 e início da de 80, a sociedade civil começou a se reorganizar, passou-se a debater com a inexistência de quadros com experiência prática e formação política para enfrentar os novos e complexos desafios que se impuseram.

Os primeiros quadros sindicais e partidários, que começaram a despontar, eram fundamentalmente oriundos do movimento popular. Este, durante a ditadura militar, adquiriu muita expressão face às reivindicações em vista das carências de condições de vida urbana, decorrentes do crescimento acelerado das cidades e ao apoio recebido para sua realização, principalmente por parte da Igreja Católica, num período de violenta repressão.

A greve dos "braços cruzados", realizada em 1978, em São Bernardo do Campo, serviu como símbolo de expressão das lutas dos trabalhadores, que vinham ocorrendo subterraneamente em todo o Brasil. Ela recolocará também os trabalhadores no cenário político nacional e mostrará ao país que eles não estavam politicamente acomodados como muitos analistas, equivocadamente, desejavam fazer crer.

"Escola da vida" — No entanto, o fato do "novo sindicalismo" que, mais tarde, desembocaria na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, posteriormente, em nível partidário, na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), ter nascido no seio dos próprios trabalhadores, isentos de influências de organizações externas a eles, levou muitos de seus dirigentes a acreditarem que somente o conhecimento vulgar ou empírico esgotava a compreensão da realidade.

Mas seria a própria "escola da vida", com razão sempre tão valorizada por eles, que iria também lhes mostrar que, sem abdicar do conhecimento que até então lhes era acessível, ao mesmo tempo teriam que passar a utilizar do saber já produzido e sistematizado, através do conhecimento científico.

Nesse momento que é ainda muito recente, começam a multiplicar-se as solicitações de formação para os quadros do movimento popular, sindical e político-partidário. Essa formação dá-se inicialmente através de centros de formação e de educação popular existentes já durante a ditadura militar e espalhados por todo o país, como o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (Cepis-SP), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), Centro de Educação Popular e Ação Cultural (Cepac-PI), Centro de Assessoria Mul-



Vera Jursys

Instituto Cajamar: em apenas dois anos, uma referência nacional (na página anterior, uma vista dos dormitórios)

tiprofissional (Camp-RS), Centro do Trabalhador Rural (Centru-PB) etc.

Papel estratégico — Logo a seguir, os sindicatos passaram também a realizar atividades de formação, na maioria dos casos recorrendo às experiências e assessoria dos centros já existentes. Os sindicatos dos metalúrgicos de São Bernardo e dos bancários de São Paulo possuem internamente verdadeiras "escolas", pelas quais já passam, anualmente, centenas de trabalhadores, muitos dos quais hoje ocupantes de papéis de destaque nos movimentos.

Nos últimos três ou quatro anos, paralelamente à continuidade das atividades dos centros de formação e dos sindicatos, são fundadas as primeiras escolas de formação: Instituto Cajamar, em São Paulo; Escola Sindical Sete de Outubro, em Belo Horizonte; Escola Constante Castellani, em Santo André; Escola Margarida Alves, no Paraná; e a Escola Sindical Quilombo dos Palmares, na Paraíba, são alguns exemplos ilustrativos.

Mas, ao lado dessas escolas, as secretarias de formação tanto da CUT como do PT se organizaram em níveis nacional, estadual e regional, desempenhando na atualidade importante papel de formação. Enfim: centros de formação; mais formação ministrada nos sindicatos; mais escolas de formação; mais secretarias de formação da CUT e do PT, constituem, hoje, uma *"nova rede de ensino no país"*. Esta, evidentemente, não pode ser desprezada ou relegada a segundo plano nas análises sobre o processo educacional brasileiro, precisando ser considerada no devido peso que já possui, face ao papel tático e estratégico que desempenha na construção de um novo projeto político identificado com os interesses históricos dos trabalhadores.

Cursos — Fundamentalmente, as atividades de formação se realizam através de cursos, embora não obrigatoriamente. As atividades de seminário e pesquisa são também, normalmente, empregadas como ações de formação. Os cursos são ministrados por monitores e através de níveis: primeiro, segundo, terceiro ou básico, intermediário e superior, durante um período, geralmente, de uma semana.

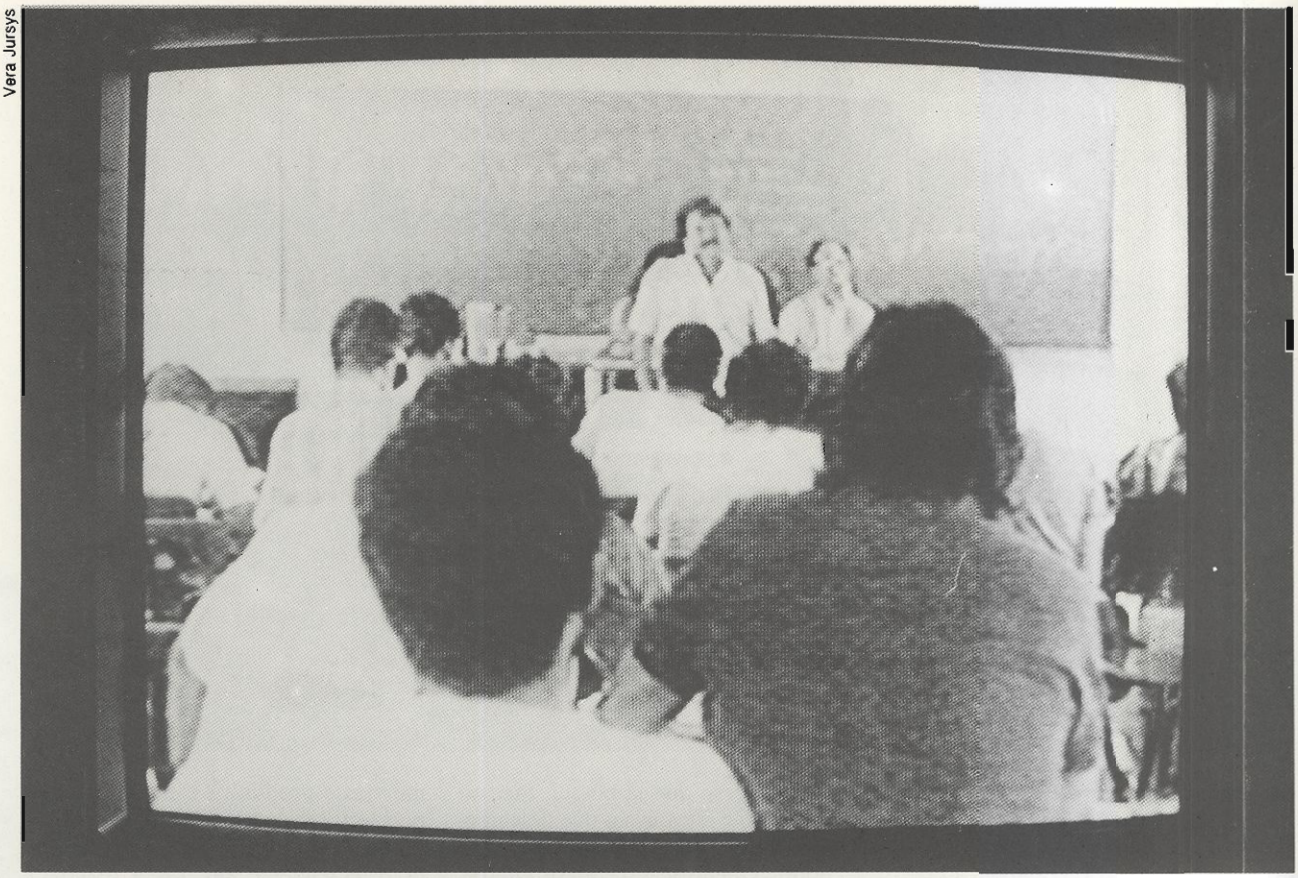
Os conteúdos variam de acordo com os níveis. No entanto, basicamente, versam sobre a estrutura da sociedade capitalista; situam os trabalhadores como classe produtora e explorada e as perspectivas de sua libertação. Ao lado disso, eles fornecem elementos para se entender e analisar a realidade atual do país com vistas à sua superação e à construção de um novo projeto político para a sociedade, de natureza socialista. Há também a transmissão de habilitações que têm a finalidade de desenvolver a capacidade de atuação dos trabalhadores na luta sindical, política etc.

Metodologicamente, utiliza-se o que se convencionou chamar de "concepção dialética de formação", que dito de uma maneira simples se expressa através do trinômio: prática—teoria—prática. Isso se dá através da recuperação da experiência prática vivida pelos trabalhadores e do resgate



Jurandy Rodrigues

Revistas, cadernos e apostilas: os trabalhadores escrevem sua própria história



Vera Jursys

Vídeo: recurso pedagógico nos cursos de formação

do saber produzido e sistematizado pelo patrimônio científico, estabelecendo-se, assim, a complementariedade dialética entre a prática e a teoria, e entre os "trabalhadores manuais" e os "trabalhadores intelectuais".

Os cursos são muito dinâmicos, usando-se bem pouco o recurso das aulas expositivas. É muito utilizada a participação dos "alunos" através do depoimento oral ou escrito de suas experiências práticas; a pesquisa sobre a realidade e as lutas dos trabalhadores; as discussões em grupos e em plenárias; cartazes, painéis e ilustrações, além do vídeo, cada vez mais empregado como instrumento auxiliar.

Desafios — Se por um lado há um acúmulo considerável de experiências, riquíssimas sob todos os aspectos, por outro há também uma série de problemas e desafios a serem enfrentados e superados. Na impossibilidade de mencioná-los por completo, vamos citar apenas alguns deles:

a) a conjuntura política nacional, sobretudo após as eleições de 15 de novembro de 1988, exige que se intensifiquem e se multipliquem as opções de formação, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo. A "rede de ensino" existente é insuficiente para atender às necessidades e demandas do movimento, precisando ser urgentemente ampliada;

b) é preciso capacitar formadores, ou monitores competentes, para que, nos locais atuais de formação e nas diversas regiões do país, possam desempenhar a contento, quantitativa e qualitativamente, o papel que lhes compete nesse processo;

c) necessitamos estabelecer procedimentos que possibilitem o acompanhamento dos "alunos" após a realização dos cursos e uma complementação à sua atividade quando do retorno à sua militância, à sua ação como ativista ou dirigente;

d) finalmente, há de se aprofundar a "concepção dialética de formação", visto que existem no seu interior duas grandes correntes, uma mais espontaneísta, basista e que tem uma visão muito idealista da prática como fonte e ponto de partida do conhecimento e da realidade; e outra, excessivamente dirigista, que transmite os conhecimentos já "prontos" e "elaborados" de forma dogmática e doutrinária. Encontrar um meio termo entre elas, de tal forma que possa haver uma complementação em que as virtudes de uma e de outra sejam aproveitadas e as suas limitações superadas, constitui uma grande necessidade para o aprofundamento do trabalho de formação.

Buscar o sonho — Encerramos essas breves informações, ressaltando que formar quadros para os movimentos popular, sindical e político-partidário é um dos maiores desafios que se impõem no momento para a viabilização do projeto político que dará lugar a uma sociedade igualitária, a "um novo sujeito político".

Por outro lado, falar em construir uma "nova escola" no Brasil e dizer que o fazemos tendo em vista a construção de uma "outra" sociedade pode parecer ou até mesmo ser um sonho. Mas, como diz o mestre de todos nós, Paulo Freire, presidente de uma dessas escolas, o Instituto Cajamar, "é preciso sonhar... porque é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço para caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho. Fora do sonho possível, da viabilidade do sonho, é que não é possível pensar em atuar em termos de mudança e transformação".

Luís Flávio Rainho é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e integrante do Instituto Cajamar e do Programa *Memória e Acompanhamento do Movimento Operário* do CEDI. Autor de *Os peões do Grande ABC* (Vozes).

PROFESSORES
AVANÇOS NA LUTA

Elie Ghanem



Regina Vilela

O movimento dos professores tem mostrado vitalidade para defender a escola pública, a dignidade profissional e a democratização do ensino. Mas é preciso aprofundar o debate sobre a vinculação da luta econômica com uma proposta educacional voltada para os interesses da população

Nos últimos anos, o movimento dos professores cresceu muito, estruturando-se nas várias unidades da federação. Em alguns estados, ele representa um dos mais expressivos segmentos da luta sindical e tem realizado longas greves para reduzir perdas salariais decorrentes da inflação e de políticas governamentais. Essas reivindicações vêm sendo crescentemente articuladas a outras relativas à democratização do ensino e à defesa da escola pública. Esse processo já tem quase dez anos e foi marcado pela tomada progressiva das entidades representativas dos professores por direções combativas. Como a maioria dos professores é funcionário público, eles não possuíam direito à sindicalização, organizando-se em associações e centros. Na nova Constituição, esse direito lhes foi estendido e essas entidades já começam a se preocupar com a definição do enquadramento sindical.

Na Bahia, por exemplo, a luta é conduzida pela Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB). Ela restringia-se anteriormente à capital e hoje possui 290 núcleos instalados, num estado que soma 367 municípios. Segundo sua presidente, Maria José da Rocha, dos 4,5 mil filiados que havia em 1985 passou-se para 28 mil em 1988 e a marca da luta dos professores no estado tem sido a defesa da escola pública. "Realizamos a maior passeata de que se tem conhecimento no movimento sindical em torno dessa luta. Mais de 15 mil pessoas. O movimento fez um dossiê da Educação, os professores 'meteram a mão na massa', discutindo a questão do orçamento e gestão do equipamento escolar. Foi feita uma campanha de denúncia da carência de 270 mil carteiras e conseguimos um apoio muito grande da comunidade", diz Maria José da Rocha.

Democratização — O professorado baiano fez também propostas de democratização da gestão escolar que foram distorcidas pelo Estado. É o exemplo dos colegiados, que acabam de ser implantados. Maria José observa que o Estado tenta transformá-los em estruturas controladas, que terminam se contrapondo à APLB e até se constituindo em órgãos patronais, mas a luta neste momento é para que os colegiados sejam órgãos democráticos, eleitos por professores, funcionários e estudantes. "Já tivemos algumas vitórias — afirma — como as eleições diretas para diretores de escolas em alguns municípios, além do plano de carreira, um horário remunerado para estudo e preparação de aulas, além da jornada de quarenta horas, que não existia."

Em Alagoas, de acordo com Milton Canuto, presidente da Associação dos Professores do Estado de Alagoas (Apal), a entidade fora muito pouco atuante até 1984, quando inauguraram uma nova história política. Em 1987, realizou-se uma greve de 35 dias pelo recebimento dos gatilhos salariais e outra no final do mesmo ano pela eleição direta de diretores de escola, conquistada somente em Maceió, junto com o piso salarial. Em abril de 1988, houve nova greve pela reposição das perdas salariais, conseguindo-se o reajuste trimestral baseado na receita bruta do estado.

A Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (APRN) é para Manuel Araújo, recém-eleito seu vice-presidente, uma das pontas de lança do movimento sindical no estado, representando uma categoria de cerca de 32 mil professores, dos quais 10 mil são filiados. Para Manuel "o ano de 1988 foi muito duro", porque o governo tem dado um tratamento perverso à educação e, particularmente, à entidade, chegando a suprimir o desconto em folha de pagamento das mensalidades dos sócios. Segundo relatou, "em março, a campanha salarial objetivou resgatar a posição das perdas salariais, que atingiram 90% de defasagem. No segundo semestre, esta chegou a 156% e tivemos que deflagrar outra greve, que durou 38

dias. Não conseguimos resgatar as perdas, mas houve um crescimento político da entidade. O governo chegou a declarar que mais importante que ganhar a eleição em algumas prefeituras do estado seria ganhar a da APRN. Procurou influir ostensivamente na eleição para a diretoria da entidade, mas foi derrotado e a chapa eleita obteve 87% dos votos".

Natal foi pioneira na eleição direta de diretores, que ocorrem há mais de três anos. "No estado isso é ainda uma grande polêmica", explica Araújo. "O governador comprometeu-se com este ponto enquanto era candidato, porém, depois de eleito, voltou atrás e queria que fizéssemos eleições apenas em três escolas. Mas nós não queremos fazer um experimento, queremos eleições abrangentes."

O movimento dos professores está bem organizado em diversos estados do país

Retrocesso — Desde 1986, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (Apenope) vinha participando de uma articulação intersindical, procurando encaminhar as questões de interesse dos professores e servidores em geral. Mas a intersindical revelou mais uma postura de defesa do governo Arraes que dos interesses dos servidores. Logo no começo do governo, uma greve em virtude do grande desgaste salarial provocou atritos na articulação que, depois de uma cisão, terminou por desaparecer.

De acordo com José Raimundo Oliva, militante da Apenope, a entidade possui 10 mil sócios numa categoria de 40 mil membros e até 1979 suas diretorias eram pelegas. "No início de 1988 os professores fizeram uma greve de 56 dias, que se deparou com uma inflexibilidade completa do governo e não obteve conquistas econômicas. Quanto à democratização, vimos avançando bastante, chegando a fazer eleições diretas para diretor de escola. Com o governo Arraes, que se dizia democrático, o retrocesso foi impressionante, recusaram o processo democrático nas escolas, preferiram a indicação de diretores pelo governo, como faziam os anteriores. Voltamos constantemente a essa questão nas pautas de negociação. Houve avanços na questão educacional com o estatuto do magistério", afirma José Raimundo.

Luta unitária — Uma organização diferenciada é o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF). Numa categoria de 25 mil professores, a entidade congrega 18 mil associados, pertencentes aos três graus de ensino e às redes particular e pública. Anteriormente o sindicato visava apenas questões burocráticas e o crescimento patrimonial, explicou a presidente, Lúcia de Carvalho. "Com a nova orientação cutista, houve avanços. Realizamos dois congressos e aprofundamos temas como a unificação dos trabalhadores numa entidade única, a partir da prática. Em 1987 paralisamos a educação no Distrito Federal por 47 dias, envolvendo 400 mil pessoas. Conseguimos a implantação de um plano de cargos e salários que veio a dignificar nossa categoria e conseguimos democratizar algumas instâncias da Fundação Educacional, nossa entidade mantenedora. Em 1988 não tivemos ganhos salariais, mas houve saldos do nosso protesto contra a política econômica do governo. Especificamente para nossa categoria de trabalhadores em educação, conquistamos a eleição livre e direta para diretores nas 456 escolas da rede pública e o governo não poderá destituí-los sem a autorização da comunidade. Trata-se de um processo político e educacional riquíssimo, de inegável importância."

Outra questão que Lúcia aponta é a campanha desencadeada pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB) pela valorização da escola pública. "No Distrito Federal conseguimos fazer inúmeras discussões. Além disso, as secretarias de governo chamaram os segmentos envolvidos em seus assuntos para opinar a respeito de programas de trabalho. Nós, assim como o Sindicato dos Médicos, decidimos participar. O que sempre deixamos claro é que não queremos ser envolvidos na indicação de nomes para o secretariado, não nos interessam as pessoas mas a proposta política que elas venham a assumir. Foi com esse espírito que participamos e estão contempladas nessa proposta de trabalho nossas



Regina Vilela

reivindicações centrais: mudanças no plano de cargos e salários, preocupações com o aspecto pedagógico da formação do professor, perdas salariais, a necessidade de contratação de professores e auxiliares, construção e reforma de escolas. Foi importante entregar um documento progressista, pelo que este governo será sempre cobrado."

Escola pública — Wagner Caetano, um dos diretores da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE) acredita que as greves e movimentos freqüentes entre os professores se devem à política que o governo desenvolve em relação à educação. "De 79 a 85 fizemos seis greves. Em 86 e 87 ocorreram duas greves históricas, em que os 200 mil membros da categoria paralisaram suas atividades. Em 86 tratava-se da reposição salarial. A partir de então, o objetivo central passou a ser assegurar o piso salarial. No campo das reivindicações mais gerais, queríamos a eleição direta para diretor de escola". Como o governo não cumpriu o acordo firmado na greve de 45 dias em 1986, outra greve foi feita em 1987. Esta durou 71 dias e garantiu o piso e um mecanismo de reajustes.

Para João Felício, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), o governo Quércia é responsável por uma das maiores crises que a escola pública do estado já viveu. "Além de ter provocado um arrocho brutal, ele se utilizou de métodos muito semelhantes aos da ditadura militar: punição e agressão de professores, implantação de projetos sem discussão com a categoria, prática que já havíamos superado. O autoritarismo se intensificou e se eliminaram as perspectivas profissionais para muitos professores: há muitas escolas que não conseguem compor o corpo docente desde o início do ano letivo. Há certas disciplinas onde não há mais professores, como física, química e biologia. Muitos buscam outras opções de trabalho", diz João Felício. Ele considera o movimento de defesa da escola pública um caminho fundamental para a entidade. "O movimento foi lançado em junho de 1988 e pretendemos envolver nele também pais, alunos, partidos políticos e a sociedade. Conseguir esse envolvimento mais amplo talvez seja difícil, mas a defesa da escola pública não é uma luta que possa ser levada apenas por nossa categoria profissional."

O Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (Cpers) possui em torno de 70 mil sócios, numa categoria de cerca de 80 mil professores. Paulo Egon Wiederker foi seu presidente entre 1984 e 1987 e pertence atualmente ao seu conselho de representantes, sendo também secretário de Assuntos Educacionais da CPB. Segundo ele, a luta do Cpers se intensificou em 1985, com uma greve de sessenta dias, onde se conseguiu o piso de 2,5 salários-mínimos. Essa conquista foi posteriormente anulada, pois o PMDB, que havia contribuído para sua aprovação, quando assumiu o governo declarou-a inconstitucional. Por isso, em 1987 nova greve foi deflagrada pela manutenção do piso salarial. Esta greve durou 96 dias, com a participação de toda a categoria. "Houve momentos muito fortes — conta Paulo Egon — acampamos na frente do Palácio do Governo, tocamos sinetas todos os dias, fizemos rádio e passeatas, com 60 mil pessoas. O governo ficou intransigente, provocando a frustração do movimento. Mas houve saldos positivos, surgiram novas lideranças, uma nova visão de sociedade e maior conscientização da categoria. Nós nos conscientizamos e crescemos politicamente na luta e no estudo."



Regina Vilela

Greves e passeatas: os professores reivindicam melhores salários e questionam a política de ensino oficial

Municipalização — A municipalização do ensino tem sido também uma pauta importante dos debates. De modo geral, os dirigentes do professorado se posicionam contra ela, receosos de que provoque a fragmentação de suas organizações.

Paulo Egon cita exemplos em que a municipalização foi negativa: "No Chile, os municípios não conseguiram manter as escolas e a comunidade foi absorvendo cada vez mais, até privatizá-las, houve demissões em massa de professores. Aqui, em Rondônia, houve superposição de poderes e não se sabia mais quem deveria manter e tomar decisões; ocorreu de professores da mesma turma receberem salários completamente diferentes". Segundo ele, a municipalização pode causar problemas na carreira, problemas pedagógicos e desníveis entre municípios ricos e pobres. Certamente, as atribuições dos municípios devem ser repensadas a partir da nova Constituição, mas na forma em que está sendo proposta, a municipalização será extremamente negativa para a educação do país.

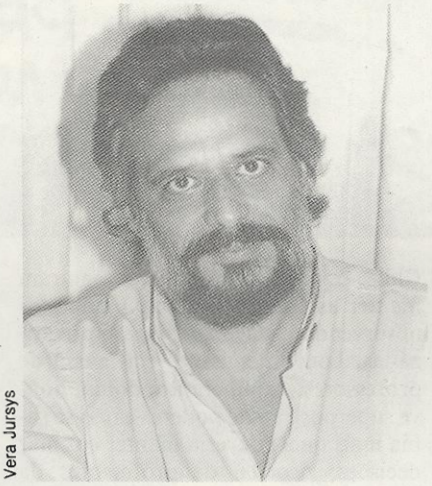
Esse breve panorama do movimento dos professores em todo país revela que ele tem jogado um papel importante na defesa da escola pública. Sua história recente tem assinalado um difícil esforço de conjugar a luta econômica com a educacional. Incontestavelmente, esta última é em grande medida beneficiária da força e mobilização acumuladas nas batalhas pelos interesses específicos da categoria.

Elie Ghanem é pedagogo e integra o Programa *Educação e Escolarização Popular* do CEDI.

CARLOS EDUARDO BALDIJÃO

"AUTONOMIA É FUNDAMENTAL"

Entrevista a Orlando Joia e Elie Ghanem



Vera Jursys

Na década de 70, surgiu o embrião da atual organização dos docentes do ensino superior. Naquela época, foram criadas várias associações em todo o país. Em 1978, representantes de dezessete associações e pró-associações reuniram-se em São Paulo e lançaram as bases para a fundação, três anos mais tarde, da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes). Atualmente, a entidade congrega pouco mais de setenta associações e aproximadamente 50 mil filiados, para uma categoria de 130 a 150 mil profissionais das universidades públicas e privadas. Carlos Eduardo Baldijão é vice-presidente da Andes, doutorado em Bioquímica, com especialização em Nutrição, e professor do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo. Em entrevista exclusiva a *Tempo e Presença*, ele faz um balanço sobre o movimento dos professores em defesa da universidade e de suas questões específicas

TP — A partir de sua experiência na Andes, faça um balanço do papel do movimento docente na defesa da universidade.

Baldijão — A Andes foi fundada em 1981, mas já então o movimento docente tinha caminhado numa série de questões importantes. Desde o início, se discutiam questões trabalhistas e salariais e questões ligadas à defesa da universidade e à política educacional. E aí se começa a esboçar também uma proposta para a universidade brasileira dentro do movimento. Ao mesmo tempo que se trabalha com questões de salário, de contrato de trabalho, parte-se para uma proposta de universidade brasileira. Chega-se a uma primeira em 1981 e depois ela continua sendo discutida no Brasil todo.

TP — Que proposta é essa?

Baldijão — É uma proposta para se ter uma universidade com o mínimo de qualidade. Tem que ter um padrão mínimo de qualidade na universidade brasileira, independente de quem é o proprietário dessa universidade, se o setor público ou o privado.

Ter um padrão mínimo de qualidade não significa colocar todas as universidades em pé de igualdade. Entendemos que elas vão ter que trabalhar de maneira diferenciada, segundo a realidade regional em que elas existem, segundo o seu contexto. Uma universidade do Amazonas, ou uma universidade do Nordeste, por exemplo, poderão se concentrar em determinadas áreas que sejam mais importantes para essas regiões; se é evidente que algumas situações são absolutamente comuns a todo o país, elas são mais graves em alguns lugares do que em outros. Mas, na nossa perspectiva, é absolutamente fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade em todo e qualquer projeto de universidade, mesmo que sua vocação, do ponto de vista mais geral, leve a uma especialização que responda a contextos regionais.

A autonomia é fundamental nessa proposta: autonomia financeira, administrativa e acadêmica. E isso é colocado também para universidades privadas: deveriam ter autonomia em relação à mantenedora.

Uma carreira docente calcada em mérito acadêmico, onde a pessoa não fosse progredindo só por tempo de serviço, mas através de passos determinados, concursos públicos ou outros processos de avaliação. Desde o auxiliar de ensino até o titular, significaria que a pessoa caminhou em termos de trabalho científico, de atribuições etc. No setor privado nem carreira existe, o pessoal trabalha ainda hoje por hora-aula, fazendo seu processo de formação por sua conta e risco, pois eles não têm disponibilidade de tempo garantido no contrato de trabalho, tendo freqüentemente que fazer seu mestrado e seu doutorado fora, porque as universidades privadas não desenvolvem pesquisa, são verdadeiros "colegiões".

Outro ponto importante é a separação entre carreira acadêmica e estrutura de poder. Se não houver a separação entre estrutura de poder e carreira universitária, acaba-se tendo uma carreira política, mesmo que com concurso. Situações, que ocorrem em várias unidades, onde já se sabe de antemão quem ganhou o concurso antes que ele se realize, se devem ao fato dessa ligação estreita entre carreira acadêmica e estrutura de poder.

Com relação à universidade pública, é fundamental dentro da nossa proposta que haja um processo de avaliação permanente do trabalho docente e acadêmico. A Andes foi quem colocou em primeiro lugar, desde 1981, a questão da avaliação. Agora, nós consideramos fundamental que isso seja feito num clima de estrutura democrática da universidade, para que ela possa se pautar efetivamente dentro dos critérios acadêmicos.

TP — Esclareça essa relação entre clima democrático e qualidade da avaliação.

Baldijão — Primeiro, quem vai fazer a avaliação? Pode-se ter várias maneiras, mas os critérios têm que ser

qualitativos e não quantitativos. Eu posso publicar 35 trabalhos ou passar três anos sem publicar trabalho nenhum, porque o trabalho científico nem sempre produz resultados imediatos.

Se não houver uma estrutura democrática, isso pode ser usado como forma de coerção. A estrutura democrática implica em ter a garantia de que está se fazendo um trabalho dentro da universidade e do próprio direcionamento que a universidade tem como um todo. Num processo democrático não se trata simplesmente de eleger o reitor ou o chefe de departamento ou os órgãos colegiados, mas de elegê-los em cima de um projeto que se tem para o departamento, para a universidade. É em função desse projeto que se avalia, senão vai cair numa avaliação estritamente quantitativa: deu mais cursos, deu menos cursos, publicou mais ou menos trabalhos, sem verificar se o trabalho se insere dentro desse projeto. O processo democrático implica em tudo isso.

Quando digo a universidade se colocar como um projeto, é porque a universidade tem que estar inserida dentro da sociedade, tem que dar respostas para as questões que a sociedade coloca. Não só em nível de tecnologia de ponta, mas também numa série de questões, como serviços públicos de transporte, de saúde, de educação e outras.

TP — Faça um balanço do movimento de professores no período da Nova República.

Baldijão — Uma questão que marcou muito nestes últimos três anos talvez seja a Constituinte, onde o movimento docente universitário trabalhou de forma muito organizada, com um projeto para a educação, juntamente com outras entidades de trabalhadores em projetos para a ordem social: direitos dos trabalhadores, direitos sociais etc. Houve um grande envolvimento dos docentes, particularmente relacionado ao capítulo da Educação, trazendo no meu modo de ver uma grande contribuição nesse sentido. Outro aspecto importante desse momento foi o trabalho conjunto com outras entidades de trabalhadores, de fora da universidade, como o professorado de primeiro e segundo graus, por exemplo.

Mas o processo de questionamento da Nova República vem se dando na prática. Havia toda uma perspectiva de democratização da universidade brasileira no interior do movimento docente. Na escolha de reitores das universidades federais, por exemplo, foi no período da Nova República onde o maior número de professores que tiveram a preferência da comunidade universitária não foi escolhido pelo Ministério da Educação. Tivemos intervenção na universidade em Rondônia; no país todo esse período foi de intervenção do Ministério da Educação dentro das universidades, as propostas para a universidade sempre saindo de qualquer perspectiva do movimento docente. Ultimamente, dentro do governo e dentro da própria universidade, através de setores conservadores, está havendo uma crítica gratuita à universidade pública. Não se houve mais nenhuma crítica ao setor privado, mas uma mística em torno à iniciativa privada, louvores à iniciativa privada, que o Estado é mau patrão, que o Estado é ineficiente, e essas coisas todas dentro do pensamento neo-liberal. E aí a idéia que a universidade está em crise, que não produz, que não dá resposta, que é paga com impostos do contribuinte e não reverte, e assim por diante. Ninguém questiona a política educacional como um todo, que provocou a diminuição de verbas para custeio, botou os salários lá em baixo e, por isso, o número tremendo de greves de professores que a gente teve. Os salários estão tremendamente aviltados; não se poderia esperar outra coisa senão greves, no setor educacional em geral (o salário do professor de primeiro e segundo graus, então, chegou a níveis absolutamente deploráveis).

Se não se questiona isso, se questiona uma crise no vazio. Que crise a universidade tem? Do ponto de vista da qualidade docente, eu diria até o seguinte: qualquer universidade pública hoje é melhor que há dez anos atrás. Ela expandiu, o número de mestres e doutores é maior hoje. A qualidade dos cursos muitas vezes pode ter sido abalada por questões de verba ou pelo esvaziamento da universidade, pois um grande número de docentes tende a sair, principalmente por causa dos salários. Mas, no geral, eu diria que hoje, em princípio, a universidade não é pior do que antes. Então a crise que a gente está vivendo é decorrência de uma política educacional que vem no sentido de acabar com a universidade pública. Onde mais se sente isso é nas universidades federais. As universidades estaduais paulistas, por exemplo, são suficientemente fortes, têm uma inércia que permite que elas continuem o caminho apesar de tudo, apesar de terem sido abaladas nesse processo.

TP — O que o movimento docente tem feito em meio a essa situação?

Baldijão — O movimento docente tem sido capaz de "segurar" muito esse processo. Se a universidade pública consegue ainda hoje se manter erguida (e inegavelmente a qualidade da universidade pública está muitos níveis acima do setor privado), é exatamente em função do movimento docente, que tem tido propostas que têm resistido a cada passo inclusive contra o clientelismo que existe principalmente nas universidades federais, através da nomeação de parentes e amigos de secretários e de ministros. Em Juiz de Fora, há pouco tempo, os jornais deram o PFL local dizendo que era contra a eleição de reitor pela comunidade universitária, porque, afinal de contas, o PFL tem o Ministério da Educação e a reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora era do PFL. Por aí você imagina. O movimento docente conseguiu resistir e não deixou que a universidade ficasse numa situação mais complicada. Ao contrário do assembleísmo ou da sindicalização terem trazido prejuízos, durante esse período da Nova República ele tem sido uma perspectiva para transformar efetivamente a universidade em algo que possa dar respostas à sociedade brasileira.

Se a gente for entender crise como mudança, a gente está vivendo hoje um processo muito rico, um embate que é capaz de fazer com que a universidade caminhe no sentido de se enraizar na sociedade como um todo e não apenas num setor.


Vera Jursys

Num processo democrático não se trata simplesmente de eleger o reitor ou o chefe de departamento, mas de elegê-los em cima de um projeto que se tem para a universidade

A CRISE DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL



Douglas Mansur

A crise do país atinge o processo educacional e, particularmente, os modelos confessionais. Os educadores católicos têm, portanto, uma tarefa imediata: enfrentar os novos desafios da história brasileira

Paulo Vicente Guimarães

A intensa mobilização política, em nível nacional, dos movimentos sociais populares, para garantir os seus direitos fundamentais na nova Constituição, foi a pedra fundamental do novo fato político da caminhada histórica de construção da sociedade e do Estado democráticos no Brasil. Essa mobilização popular nacional contou com o estímulo e a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, dentre os temas de interesse coletivo da sociedade brasileira, a educação foi a matéria prima que mereceu especial estudo da pauta dos encontros e debates promovidos por aquela conferência religiosa.

Tivemos a oportunidade de anotar três conclusões fundamentais sobre a educação brasileira, discutidas entre os representantes de diferentes movimentos sociais populares, com a participação de deputados e senadores constituintes, presentes àqueles eventos inspirados pela CNBB. A primeira conclusão diz respeito à defesa do direito social de todos os brasileiros à educação, propugnando pela retirada dos serviços educacionais do país dos balcões comerciais do lucro privativista. A segunda conclusão ficou centrada na coexistência do pluralismo político, econômico e cultural sem, contudo, admitir o monopólio da oferta educacional pelo Estado. E, finalmente, a terceira conclusão: a educação tem uma função social e política e é principalmente através do processo educacional que se constrói e se pratica os princípios da sociedade e do Estado democráticos, da justiça, da liberdade, da igualdade, do respeito aos direitos humanos e da participação coletiva nos destinos do país. As conquistas constitucionais dos movimentos sociais, no plano educacional (gratuidade do ensino público, obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental oficial, gestão democrática do ensino público, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, autonomia universitária etc.) não conseguirão, entretanto, diminuir a improdutividade da educação e muito menos os conflitos político-ideológicos dos interesses classistas no interior da administração da política educacional do país.

Indicadores — Na base desses conflitos e da improdutividade intelectual nacional, podemos apontar, pelo menos, quatro indicadores sócio-políticos que mantêm o atraso educacional do país.

a) Sob a mira do "fogo cruzado" dos defensores do ensino público, gratuito e estatal, estão as disputas do elitista mercado educacional das classes médias e altas da parte das instituições

educacionais privadas que exploram a educação como fonte comercial de lucro. Atrás dessa pugna político-ideológica está a omissão do Estado diante da tímida e improvisada política educacional do país, deixando correr livre a expansão da oferta educacional privada destinada às classes médias e altas, principalmente na área do ensino superior. Em nível federal mantém-se invertida a pirâmide de financiamento da educação nacional, isto é, no ensino superior investe-se 70,6% dos recursos do Tesouro; o ensino de 1º grau fica com 20,6%, cabendo apenas 8,8% ao ensino de 2º grau. O divórcio da educação legal com a vida real nacional já demonstra que o sistema educacional brasileiro é uma das fontes de reforço das desigualdades sociais do país, pois a população brasileira não é sujeito da produção intelectual nacional e esta, por sua vez, pouco contribui com o setor econômico-ocupacional e com o desenvolvimento político da nação. Neste contexto, a promoção social e o desenvolvimento cultural das populações pobres e miseráveis ficam limitados pela frustração da cultura e da educação da sobrevivência e o sistema educativo passa a operar como um promissor espaço político do clientelismo e do fisiologismo das elites tradicionais que detém o poder do Estado cartorial burocrático.

b) O segundo indicador diz respeito à improdutividade do nosso sistema educacional. A evasão e a repetência escolares são frutos das condições de miséria e de pobreza que vivem as populações humilhadas, oprimidas e marginalizadas de seus direitos sociais. Embora essas populações vêm adquirindo crescente consciência da opressão e das práticas de organização popular em defesa de seus direitos sociais, a verdade é que, a rigor, não é o sistema educacional que é improdutivo, mas, sim, as injustiças sociais, a subnutrição, as doenças, as precárias condições de habitação e higiene, o desemprego, o subemprego e os baixos salários que não permitem ao educando ficar em condições de aprendizagem e progresso escolares.

c) Outro indicador que enfraquece a educação nacional é a fragilidade das instituições democráticas da sociedade civil — partidos políticos, meios de comunicação, sindicatos, associações etc. A rigor, essas instituições são responsáveis diretas pelo fortalecimento das mediações sociais e políticas entre a sociedade civil e a sociedade política, devendo, portanto, articular, reivindicar e encaminhar à sociedade e ao Estado soluções corajosas e inovadoras no campo educacional. O que observamos é a "omissão", a dispersão e a imobilização dessas instituições diante da atual crise de identidade nacional.



Douglas Mansur

O divórcio da educação legal com a vida real nacional já demonstra que o sistema educacional brasileiro é uma das fontes de reforço das desigualdades sociais do país

d) Finalmente, a crise do Estado brasileiro jogou a política educacional do país no fundo do poço das incertezas e das descrenças com o futuro da educação e da nação brasileira. Essa crise envolve, sem dúvida, a soberania nacional ameaçada pela dívida pública — externa e interna —, associada à inflação, à especulação econômico-financeira e à desorganização da economia com a conseqüente diminuição da poupança interna e dos investimentos sociais públicos, especialmente na educação.

Desafios — Diante desse inquietante quadro político-institucional que registra o crescente dinamismo sócio-político da sociedade civil, fazendo avançar a consciência política nacional de organização de novas práticas democráticas para a formação da cidadania, a proposta católica de educação deverá ser impelida a operar importantes mudanças na sua concepção, objetivos e métodos de trabalho. Neste sentido, a Associação de Educação Católica (AEC) vem, há algum tempo, movimentando-se através de encontros e debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo em suas reflexões a oportuna iniciativa de reavaliar e reposicionar a trajetória político-social-religiosa do pensamento católico de educação e de suas práticas diante das mudanças sócio-político-econômicas da emergente sociedade brasileira.

As diversas correntes do pensamento educacional nacional e, em especial, a proposta católica de educação, serão, sem dúvida, as principais fontes de sustentação do novo modelo de sociedade e Estado democráticos desenhado na nova Constituição do país. Nesta perspectiva, o primeiro desafio da educação católica será o de situar-se diante do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, explicitando a tal ponto a proposta educacional católica que ela possa ser distinguida das demais idéias e concepções pedagógicas praticadas no país, seja pelas instituições educacionais públicas ou privadas não-confessionais. A questão básica que se coloca diante da consciência sócio-política nacional é a evidência de que a política educacional brasileira está sem luz no fundo do túnel e comprometida com várias ideologias tradicionais-conservadoras identificadas com os interesses políticos, econômicos, so-

As diversas correntes de pensamento educacional e, em especial, a católica, serão as principais fontes de sustentação do novo modelo de sociedade e Estado democráticos

ciais e culturais das classes dominantes.

Nesse quadro de indefinições, conservadorismo e reacionarismo do pensamento educacional nacional, a proposta católica de educação deve ser explicitada não só diante da comunidade eclesial, mas, sobretudo, perante a sociedade política e a sociedade civil do país. A rigor, qualquer proposta educacional pressupõe uma filosofia de vida, uma concepção de homem que se quer formar e de sociedade que se deseja construir. Com efeito, não se pode admitir, por exemplo, que as idéias e as concepções pedagógicas da educação católica sejam as mesmas das escolas leigas privadas, organizadas em poderosos sindicatos que, eficientemente, exploram os serviços educacionais do país como fonte comercial de lucro. A verdade é que não existe neutralidade do conhecimento humano e muito menos de qualquer proposta educacional sistematizada e orientada por princípios que devem ser comprometidos com a promoção humana e as transformações da sociedade a que serve. O curso natural desse processo de "exame de consciência político-religioso-educacional" deverá ser o surgimento de novo pensamento católico de educação com nova organização político-sindical das instituições educacionais católicas, sejam como escolas confessionais, comunitárias ou filantrópicas, de acordo com a nova Constituição.

O segundo desafio que se coloca para os educadores católicos diz respeito ao papel social e político que o novo contexto institucional do país passa a atribuir à fé e à sua expressão religiosa, a comunidade eclesial. A princípio, pode parecer que as escolas católicas nada tem a ver com o trabalho eclesial e, diga-se de passagem, o pensamento educacional católico vem prestando fraca contribuição a esse trabalho no Brasil.

Fé engajada — Na realidade social, a educação, e mais precisamente o processo educacional (formal e informal), é o eixo das mediações sócio-culturais e político-econômicas da formação do mais rico potencial humano da nação, a inteligência das crianças, adolescentes e adultos brasileiros. O pano de fundo das ações educativo-culturais das escolas católicas é o pensamento religioso. O pensamento religioso inspirado na consciência crítica da fé como atitude pessoal e social deve levar, necessariamente, à fé engajada e comprometida com as transformações da realidade social. As teorias educacionais assumidas pelas escolas católicas associadas à consciência crítica da fé devem reinterpretar e reconstruir, incessantemente, o papel social e político da fé diante das mudanças do novo contexto institucional brasileiro, tendo em vista o reforço da organização e autonomia da esfera das mediações "sócio-políticas" da sociedade civil.

A formação da cidadania, associando pensamento religioso-teorias educacionais-transformação da realidade social é, pois, o principal atributo do pensamento educacional católico que, assim procedendo, deixa de visualizar a religião como última instância isolada de articulação e integração das práticas sócio-político-econômicas no país. Não resta a menor dúvida que as escolas católicas devem trabalhar essa nova pedagogia da ação social e política da comunidade eclesial e reconhecer, nesse trabalho, que a sociedade brasileira, especialmente os movimentos sociais populares organizados, depositam profundas esperanças e alimentam crescentes expectativas em relação à solidariedade e apoio da Igreja Católica às suas causas, movimentos e organizações. Essa nova pedagogia de formação da cidadania deve servir como instrumento de ação dos cristãos no interior dos movimentos sociais populares organizados, implementando novas práticas democráticas, reconhecendo e fortalecendo a esfera das mediações sócio-políticas — partidos, sindicatos e associações — da sociedade civil.

O pensamento educacional católico passa, então, a reconhecer a autonomia das ideologias que movem e organizam politicamente a sociedade e reforça a interdependência das relações entre a sociedade política e a sociedade civil. A religião não será, portanto, confundida com nenhuma ideologia e muito menos será instrumento das práticas sócio-políticas da sociedade única religiosa, de direita ou esquerda. A sua missão será crítica, reveladora da verdade, instrumento da libertação e reparadora das injustiças sociais, contribuindo, assim, para a desmistificação e a desabsolutização de qualquer projeto de sociedade injusta e autoritária que oprime e escraviza os estratos sociais desfavorecidos.

Reeducação — Finalmente, à luz das idéias contidas neste artigo, faço surgir o terceiro e último desafio do pensamento educacional católico que está centrado na reeducação dos educadores católicos. A pedagogia tradicional das escolas católicas, de um modo geral, não tem conseguido comunicar aos seus professores, alunos, funcionários, pais e à comunidade o que vem ocorrendo com o pensamento religioso no Brasil, "encurralando" a religião nos currículos de seus cursos como algo amorfo e uma cultura teórica desprovida de maiores compromissos com a história, a realidade social, a natureza, o mundo político, a formação da cidadania e assim por diante. A fé, situada no nível do simbólico, fica escondida nos corações dos homens e a religião é apresentada dogmaticamente como salvação do indivíduo, sendo irrelevante para as desigualdades sociais, os conflitos de classes, a violência da consciência, do corpo e da vida, o mundo social etc. O que importa é ministrar o ensino de "boa qualidade", qualquer que seja a destinação social última que lhe atribuem os educandos e suas famílias. Essa "pedagogia ideológica da ordem vigente" cria, necessariamente, profundos conflitos no interior da comunidade eclesial e, sobretudo, coloca a Igreja sob severas críticas de estar educando somente as classes dominantes do país. Numa época de profunda crise como a que vive atualmente o nosso país (crise moral, econômica, política, administrativa, religiosa etc.) os educadores católicos devem entender que a educação não tem objetivos em si. Os objetivos educacionais são de reconstrução da sociedade abalada pela crise; vale dizer, é a sociedade que tem objetivos a serem cumpridos pela política educacional, cuja produção intelectual deve fazer surgir, como fruto da crise, um novo pensamento histórico de reconstrução nacional. Quem deve tomar a iniciativa de reeducar os educadores católicos é a pergunta que fica para os dirigentes das escolas católicas no Brasil.

Não se pode admitir que as idéias e as concepções pedagógicas da educação católica sejam as mesmas das escolas leigas privadas que exploram os serviços educacionais

---

Paulo Vicente Guimarães é sociólogo, professor da Universidade Federal de Ouro Preto (MG) e integrante da Comissão Justiça e Paz de Brasília.

LIÇÃO DE CASA

José Lima



João Takao Shirahata

Para ocupar um lugar na esfera da cultura e oferecer sua visão de mundo, as igrejas protestantes históricas necessitam repensar suas relações com a práxis pedagógica e a sociedade

No século 19, o chamado protestantismo histórico chegou ao Brasil Imperial com uma dupla intenção de conquista: ganhar almas para uma interpretação do mi(ni)stério cristão e adestrar corpos e mentes para um comportamento liberal. Conseguiu. Presbiterianos, batistas, luteranos e metodistas se destacaram nessa missão de articular fé e ciência, igreja e escola. Vale sublinhar que nessa articulação procurava-se manter uma (discutível e hierarquizada) dicotomia de naturezas: fé e igreja pertenciam a um sagrado-meta-histórico, enquanto ciência e escola eram do profano-intra-histórico.

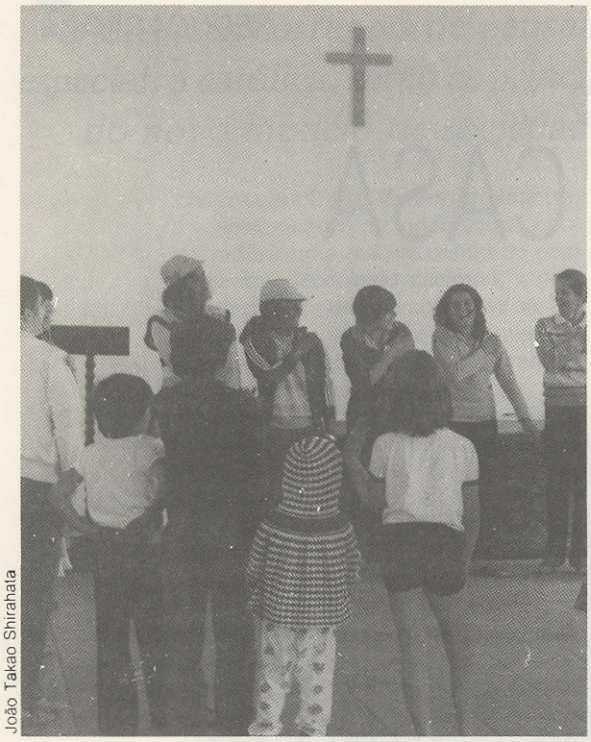
Talvez essa priorização que privilegiava o religioso tenha sido o motivo — inquestionável, de tão óbvio, para o protestantismo — para a criação e manutenção das escolas bíblicas dominicais *sempre*, deixando para *eventuais* oportunidades a contribuição/participação na esfera do mais elementar ensino secular. "Luz do mundo" tinha um viés proselitista (Escola Dominical) e não de serviço, de gratuidade, de atendimento ao próximo, como poderia ser uma atuação no nível educacional "profano".

De um modo geral, a filosofia da educação proposta pelos reformadores era (e é) reformista: aparece como alternativa ao modelo conservador feudal do catolicismo que detinha hegemonia nessa área desde os primeiros jesuítas. A modernidade pedagógica pretendida pelos positivistas, procurando ocupar os espaços da "res-pública" tinha, então, um aliado no âmbito confessional: o ensino secular protestante que atingia especialmente os estratos intermediários da emergente sociedade capitalista nacional.

Não há muita dúvida, portanto, que o projeto pedagógico protestante, ainda que mais avançado se comparado ao seus concorrentes no início deste século, na verdade não era uma ruptura radical que pudesse contribuir para transformações estruturais mais profundas. Essas passam a existir (no plano teórico, todavia) só no final dos anos 60 e 70 nas instituições de ensino (católicas e protestantes) comprometidas com a Teologia da Libertação e influenciadas pelo método pedagógico de Paulo Freire. Nesse período, aliás, em razão do forçoso recesso da democracia, foram essas instituições confessionais um campo de polarizações irreconciliáveis. Algumas foram (e talvez continuem a ser) instituí-



João Takao Shirahata



João Takao Shirahata

ções de confiança das Forças Armadas. Outras, por resistirem à ditadura, passaram por dificuldades engendradas por agentes diretos e indiretos do golpe militar de 1964.

Sabatina de todo dia — Com o advento da auto-denominada Nova República, as escolas protestantes parecem refletir mecanicamente a ideologia eclesiástica de onde se assentam — nem sempre confortavelmente, é sabido. Não se tem notícia de que instituições protestantes de ensino queiram cobrar sua confessionalidade da própria procedência eclesiástica.

Nesse aspecto, cabe perguntar: se é que interessa às igrejas protestantes históricas preencher um lugar na esfera da cultura, oferecendo sua visão de mundo e seu projeto de intervenção na realidade, entendo que seria conveniente repensar, pelo menos, dois de seus níveis de relação:

1) *Igreja-Instituição* — Educação não é assunto que se resolve apenas com oração e conchavos nos corredores conciliares. Boa vontade e articulações políticas não substituem competência. As denominações protestantes carecem de pessoas qualificadas, pela igreja, para assumirem a práxis pedagógica. Grande parte dos bons quadros de que as igrejas dispõem são fruto de esforço pessoal, apoio para-eclesiástico e formação "secular". Tudo isso precisa ser seriamente revisto, sob pena da instituição escolar ter que assumir o fato do "denominacional" ser apenas nominal.

2) *Instituição-Sociedade* — Outra relação para reflexões. Muitas das tais mantenedoras necessitam, com efeito, fazer jus ao sentido do termo. Não se pode admitir que as mantenedoras sejam mantidas pelas comunidades para as quais dizem querer servir. Os investimentos em recursos humanos e materiais não podem ser bancados (como tem sido) majoritariamente pela sociedade (via mensalidades proibitivas para os empobrecidos) e/ou pelo Estado (via verbas públicas resultantes de impostos abusivos). São ou não mantenedoras? Querem apenas os dividendos ideológicos? Oportunismo também tem outros nomes!

A autocrítica das igrejas e escolas reformadas padece de coragem para romper com a lógica capitalista empresarial que reduz tudo ao binômio receita-despesa. É evidente que não dá para ignorar a estrutura em que estamos, porém se educação é parte da construção do Reino, a metodologia precisa ser coerente com a teleologia. Afinal, não é o protestantismo que sempre recusou a tese dos fins justificando os meios?

Sineta para o re-creio — Raríssimas exceções, transitando pelas altas cúpulas eclesiásticas e escolares do bloco protestante, são sensíveis a um serviço/ministério competente e conseqüente junto aos protagonistas da história em movimento: as classes populares, desde os analfabetos até a chamada classe média que, muitas vezes, apenas consegue soletrar repetidos discursos e não é capaz de ler a realidade.

Tenho a suspeita de que, a grosso modo, se a igreja protestante não souber tirar o cisco do atraso político-cultural de seus próprios olhos, não verá como "desobnubilar" uma perspectiva de vida abundante junto ao mundo dos gemidos inexprimíveis. E, insisto, o começo desse processo tem que se dar nas escolas dominicais: caminhando a segunda milha do diálogo que ensina aprendendo e aprende ensinando, numa dialética de mistério/revelação sem dogmatismos. Quando a escola dominical deixar de ser uma mera instância acrítica de repasse doutrinário, então será *escola* (skhole): um espaço de especulação alegre e dedicada, um tempo de inquirição curiosa sem a curiosidade inquisitorial. Daí, sim, a igreja protestante no Brasil começará a se habilitar para o difícil e desafiante, o extenuante e extasiante, o lúdico e lúcido exercício do saber-sabor.

José Lima é filósofo e professor da Unimep. Autor de *Corpoética — cosquinhas filosóficas no umbigo da utopia* (Paulinas).



CHICO MENDES: Uma vida de lutas

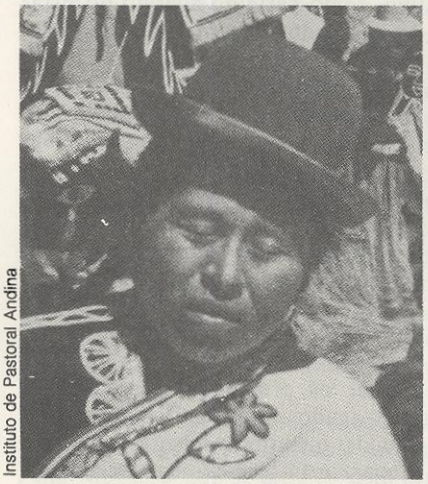
Resgatando a trajetória do líder sindical e ecologista Chico Mendes, o Conselho Nacional dos Seringueiros, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri e a Central Única dos Trabalhadores publicaram, com o apoio do CEDI e outras entidades, o caderno especial *Chico Mendes*, que conta a sua vida, suas lutas e propostas, através de uma entrevista inédita, dos programas que defendeu e de depoimentos daqueles que acompanharam sua caminhada.

36 páginas — NCz$ 1,50

Faça seu pedido através de cheque nominal ao CEDI — Setor de Distribuição, Av. Higienópolis, 983 CEP 01238, São Paulo (SP) ou vale postal para a agência do correio 403911 (Santa Cecília, São Paulo)

ESCOLA ESPAÇO DE HEGEMONIA POPULAR

Comissão de Educação da Esquerda Unida



Instituto de Pastoral Andina

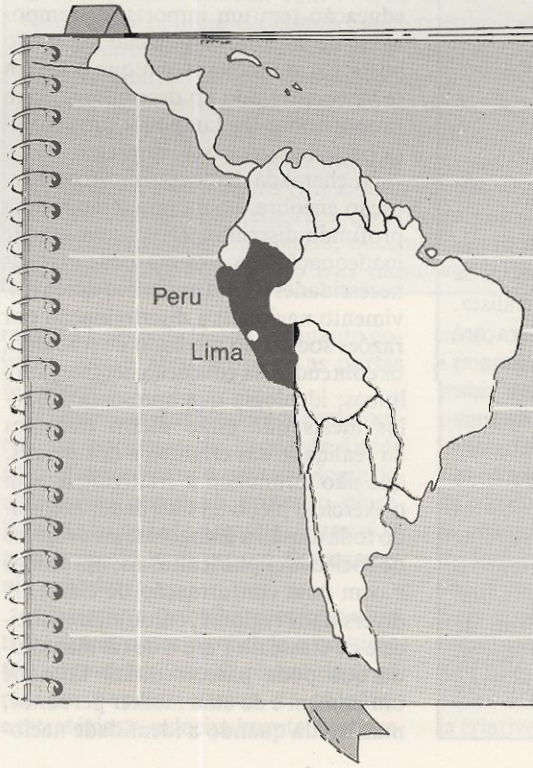
A Esquerda Unida, de olho nas próximas eleições presidenciais no Peru, prepara seu plano de governo. No campo educacional, uma comissão elabora alternativas para a implementação de uma pedagogia voltada para a construção da democracia e de uma identidade nacional

O Plano de Educação da Esquerda Unida reúne a experiência e reflexão do trabalho em educação que seus militantes e colaboradores, nas diferentes especialidades, níveis e áreas de atividade educativa, foram construindo junto ao povo e como parte dele.

Nesta perspectiva, o Plano se sustenta com maior força em três grandes dimensões da história, articuladas entre si: o movimento popular e, como parte dele, o magistério; o movimento político inovado ou dinamizado a partir da esquerda e de todo o povo; e a reflexão teórica sobre ambos e seus aspectos culturais feita pelos seus dirigentes e intelectuais peruanos.

O desenvolvimento do movimento popular em suas organizações autônomas é ponto de partida e é também objetivo do Plano. Tratando-se de educação, reunimos particularmente a tradição de luta do magistério no Sindicato Unitário dos Trabalhadores na Educação do Peru (Sutep), entendendo a riqueza das múltiplas experiências de educação popular que vêm sendo realizadas de fora e dentro das escolas. Esta história recente se apóia na obra do pensador peruano José Carlos Mariátegui e tem em José Antonio Encinas um de seus precursores mais lúcidos.

O Plano de Educação é destinado a um país que vive uma grave crise, talvez a maior de sua história. É nesse momento que se apresentam vários caminhos possíveis — como constatamos na atualidade. Nada substitui nossa ação; desde já somos responsáveis por delinear e construir nosso futuro. Nosso projeto é individual e coletivo. O que está em jogo é o destino coletivo de todo o povo e, portanto, o nosso. É preciso unificar, formar núcleos, passar de experiências pequenas e desarticuladas a experiências coletivas e "massivas". Temos que ganhar a hegemonia do projeto nacional e popular. Não podemos ficar na crítica e na denúncia; temos que fazer propostas realistas, que considerem a força atual do povo, sua capacidade organizativa e de gestão, sua consciência da opressão de que é objeto. Como educar em meio a uma crise e contribuir para revertê-la? As respostas supõem grande criatividade e originalidade, e o povo nos dá cotidianos exemplos de capacidade de autogestão e solidariedade. Como educar na diversidade discriminativa, técnica e cultural, valorizando e potencializando o que cada um pode aportar ao projeto comum?



O país

Área: 1.285.216 km²
População: 20.207.100 (censo de 86)
Composição étnica: 46% de índios (principalmente quechuas e aymaras), 38% de mestiços, 12% de brancos e 4% de outras descendências
Economia: 13,9% do PNB vêm da agricultura, 10,2% da mineração, 23,7% da indústria e 4,1% da construção
Taxa de desemprego: 9,2% (em 83), sendo que mais de 50% da população vive do subemprego
Mortalidade infantil: 140,6 por mil nascimentos (83)
Analfabetismo: 15,2% (85)
Educação: 29.117 escolas primárias e secundárias, com matrícula total de 5.385.408 alunos (85); o país tem, ainda, 44 universidades, com matrícula total de 358.337 alunos

ALFER



Sipa Press

O Plano de Educação da Esquerda Unida é destinado a um país que vive uma grave crise econômica

Encontro possível — Não menos importante é encontrar a educação em meio a uma grande crise de valores. Os valores conservadores não podem ser removoados jamais, pois correspondem a um passado que para o povo foi adverso e humilhante. Resta recuperar o melhor de uma tradição de entrega gratuita, de reciprocidade, comunidade, criatividade e resistência centenária e nos mover confiando que somos capazes de fazer, acreditando em nossa própria criação.

Dentro destas perspectivas complementares, a educação — e nela a escola em todos os seus aspectos — tem que ser entendida como espaço de democratização popular sumamente importante. Não podemos abandonar o trabalho pedagógico na escola, considerando-a um terreno subordinado ao domínio da cultura anti-solidária e objetivamente criminosa do capitalismo.

O necessário encontro entre o Estado e a sociedade civil só será possível a partir de uma democratização do Estado que, por sua vez, tem como uma de suas condições a firmeza e criatividade do povo e de suas organizações que, desde agora e num futuro governo da Esquerda Unida, assumam seu papel de protagonistas e percorram sua parte do caminho, propondo e fazendo respeitar seu projeto frente às forças que desprezam o trabalhador peruano, convertendo-o numa ferramenta descartável ou num fácil objeto de maltrato e violência.

Educação atual — O sistema educativo, como parte do aparato do Estado, é, sem dúvida, um poderoso instrumento de poder das classes dominantes. A realidade é muito mais complexa em qualquer lugar e mais ainda num país como o nosso, onde recentemente a reivindicação pela educação se converteu num dos valores mais profundos de todo o povo, sem que o Estado, em momento algum, tenha podido dar-lhe uma resposta satisfatória.

Sendo o Peru um país subdesenvolvido e dependente, no aspecto educativo recorreu a soluções que, longe de esgotar os problemas, tornaram-nos mais agudos. O sistema educativo se estende quantitativamente, mas não prepara nem técnica nem socialmente para o trabalho. A massificação da educação tem um importante componente de engano, já que não faz senão postergar o momento em que o jovem se vê encurralado ao desemprego, sem proporcionar-lhe tampouco uma cultura para autogerar seu emprego.

A chamada democratização da educação encobre, ao mesmo tempo, uma profunda discriminação e uma grande inadequação do sistema educativo às necessidades de um autêntico desenvolvimento nacional; a discriminação por razões sociais no mercado de trabalho; os conteúdos da educação neutros, apolíticos; ideologia que apresenta modelos ideais que estão muito distantes da realidade das crianças e dos jovens, que não estimulam a criatividade nem o exercício pleno da liberdade, excluindo toda alusão a antagonismos próprios de sociedades pluriculturais, oprimidas e com uma conformação de classe. A diversidade regional, cultural, lingüística e de classe no Peru é de tal magnitude que pode parecer difícil falar de um homem e de uma mulher peruanos, mais ainda quando a identidade nacional mesma permanece em processo de construção.

No povo encontramos atualmente ambivalências entre a imposição autoritária, por um lado — que abarca desde práticas políticas até as relações familiares — e, por outro lado, a solidariedade herdada da tradição e atualizada pela necessidade de sobrevivência.

Identidade popular — Agora que o homem andino se espalha por todos os cantos costeiros e selvagens do país, seus principais traços se identificam em grande medida com as classes populares. A capacidade de organização nas novas circunstâncias deu lugar à mais complexa rede de organizações populares da América Latina e à maior capacidade de luta social da qual foram dadas inúmeras provas nos últimos anos.

Em meio às contradições assinaladas estão os professores, utilizados na difusão da ideologia dominante, mas, ao mesmo tempo, profissionais que em sua grande maioria provêm das classes populares e, como tais, se organizaram e desenvolveram atitudes críticas em relação às idéias da classe dominante.

Aqueles que controlam o Estado não podem oferecer um serviço que responda às exigências de qualidade e de capacidade crítica das organizações da sociedade civil porque sentem que, ao fazê-lo, dariam novas armas ao povo organizado e teriam que abandonar — de boa vontade ou à força — parte de seu poder. O desencontro entre o Estado e as forças populares mostra assim os claros limites da política educativa da classe dominante no Peru e uma grave contradição: para assegurar seu poder, todo governo tem que prestar serviços autenticamente educativos.

Essa contradição é para a Esquerda Unida um terreno fértil de luta revolucionária, democrática e popular em caminho ao socialismo. Rejeitamos, por isso, as posições dogmáticas e infantis que crêem que nada se pode fazer enquanto não se tenha tomado o poder central, como igualmente nos recusamos a aceitar qualquer tentativa reformista que trate de acomodar a situação para que o sistema possa seguir funcionando apesar do imoral custo diário que exige. Nos propomos a fazer a luta no próprio núcleo da contradição, reivindicando uma educação de qualidade para o povo e começando a promovê-la desde agora, porque sabemos que o Estado não tem nenhum argumento racional para se opor a essa exigência. Sabemos, ainda, que avançando em nosso propósito contribuímos eficazmente para a construção do contingente popular culto e organizado, verdadeiro ator da transforma-

O que é a Esquerda Unida

Em seu primeiro congresso, realizado em dezembro do ano passado, com a participação de 3,5 mil delegados, a Esquerda Unida deixou de ser uma aliança eleitoral progressista para converter-se numa frente revolucionária, de massas e socialista. Com este caráter, a Esquerda Unida traçará estratégia e táticas comuns aos seus 130 mil militantes em todo o país, contemplando ainda uma vida orgânica unitária às diferentes experiências de suas bases sociais, correntes políticas e personalidades.

Dessa forma, a Esquerda Unida pretende transformar-se na "força dirigente dos setores democráticos e nacionalistas que desejam superar os problemas estruturais que impedem o desenvolvimento, a justiça social e a paz". O virtual candidato da Esquerda Unida é o ex-prefeito de Lima, Alfonso Barrantes, que na última eleição presidencial, vencida por Alan Garcia, conquistou o segundo lugar, com 25% dos votos.

ção democrática e popular no Peru.

Plano de luta — Ao assumir o governo, a Esquerda Unida buscará contribuir para o encontro e a confrontação construtiva e favorável ao povo marginalizado entre o Estado e os setores populares, sobre a base a que setorialmente corresponde: o cumprimento efetivo do serviço educativo de que o povo necessita para desenvolver sua consciência nacional e popular e sua capacidade cultural.

Para seu completo cumprimento, o Plano de Educação irá requerer um grande debate nacional, que não deverá reduzir-se a meros discursos ou estéreis polêmicas, mas tomar a forma de uma gigantesca mobilização de professores, pais de família, alunos e organizações populares, para ir experimentando novas alternativas em torno dos grandes eixos propostos. Trata-se de revolucionar a educação a partir da base, a partir da experiência dos próprios atores do processo de educação, incentivando a criatividade, respeitando as peculiaridades regionais e locais em concordância com a autêntica descentralização do país que propugna a Esquerda Unida.

Enquanto governo, a responsabilidade da Esquerda Unida será facilitar o controle das organizações autônomas e democráticas do povo sobre o processo educativo, favorecer a eclosão da criatividade cultural nos campos e sua canalização em termos técnicos e apoiar economicamente o processo.

Este processo se verá enormemente facilitado e acelerado se se puder contar com uma equipe de professores que, desde agora, estejam experimentando novas alternativas pedagógicas numa perspectiva popular. Nossa luta revolucionária inclui a luta por uma educação melhor para nosso povo, e isto é parte da luta pelo poder. Para os professores, a luta sindical reivindicatória continua sendo uma base fundamental, mas nas atuais circunstâncias é insuficiente e deve ser complementada por uma luta no próprio terreno profissional: o terreno da própria educação.

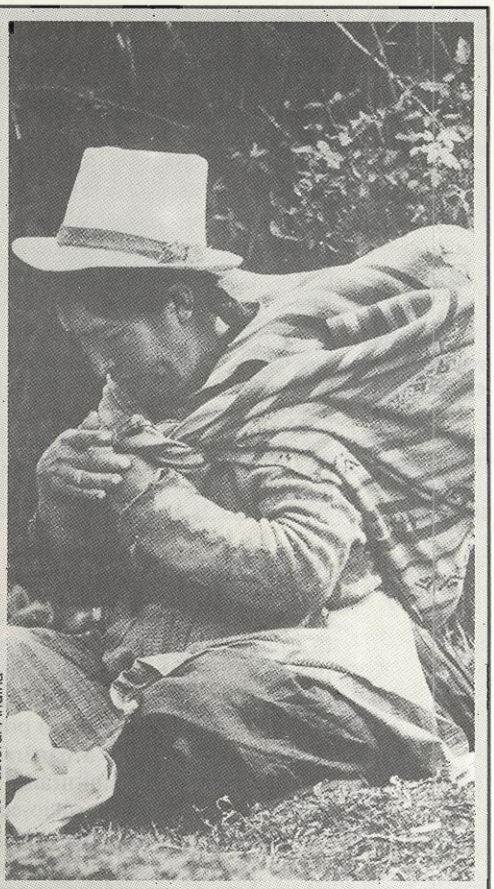
O Plano de Educação propõe aos professores, pais de família e alunos uma luta para iniciar uma educação autenticamente popular e nacionalista dentro das escolas, que implica abrir com qualidade, imaginação e iniciativa um novo terreno de trabalho magisterial, no qual teremos o amplo respaldo do povo ao responder às suas aspirações de qualidade educativa e autoestima cultural.

Trabalhar por uma educação popular no seio do sistema educativo é aprimorar também as bases da organização popular e aplainar o caminho para que a Esquerda Unida, enquanto governo, possa abrir ao povo as portas do poder.

Como começar? — Um aspecto central da estratégia da Esquerda Unida para ir consolidando uma ideologia democrática e popular e, portanto, pluralista, na sociedade peruana, é transformar a escola num espaço de hegemonia popular.

Começar a trabalhar por este objetivo, ainda antes de dirigir e administrar o governo central, requer da organização popular clareza de objetivos e estratégias e, principalmente, compromisso com os setores populares. Não é possível substituir a organização popular nesta missão. O magistério, os pais de família, os estudantes, os dirigentes de bairro, os moradores, deverão iniciar a transformação dos estilos de educar prevalecentes não só na escola, mas também na família, no bairro, decidir quais são os conteúdos educativos necessários para seus objetivos sociais e políticos, erradicar as práticas organizativas antidemocráticas, conseguir que a escola eduque para compreender a realidade e para transformá-la criativamente em benefício das maio-

Democracia e identidade nacional



Instituto de Pastoral Andina

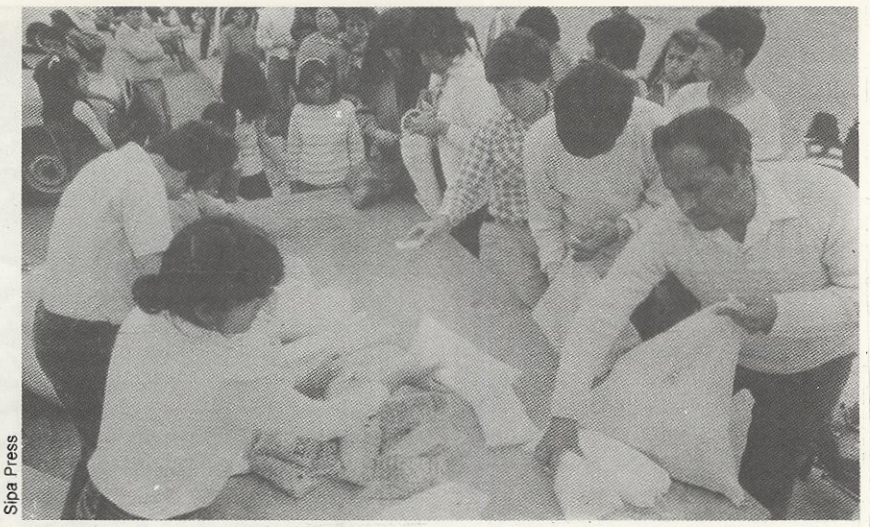
O Plano de Educação da Esquerda Unida busca contribuir na construção da democracia e da nação, defendendo e ampliando os espaços democráticos e as formas de autogoverno popular. Na página 112, o Plano afirma: "A formação de uma autêntica democracia se sustenta no poder de decisão real do povo organizado e, coerente com esse projeto, é uma educação que instaura a democracia no seio da própria atividade pedagógica".

Nesse sentido, são propostas a democratização e a descentralização da escola e da administração escolar, incrementando a participação popular através dos estudantes, pais de alunos, professores, organismos de base etc. A constituição das assembléias educativas e a transformação dos municípios em "instâncias básicas do Estado" são pontos-chaves na implementação da proposta.

Outro ponto fundamental para a democratização da escola é a mudança das relações sociais em todos os espaços e processos educativos. Esta é uma forma de luta contra o autoritarismo que predomina na educação e na sociedade peruana.

O Plano articula ainda a educação com a construção de uma identidade nacional: "Uma educação que se articula com o projeto de construção nacional, contribui ao desenvolvimento de uma economia independente (...) Contribui para a integração nacional e para a formação de uma identidade, mediante o conhecimento e o respeito mútuo de todas as regiões e culturas do país, baseados na afirmação e reconhecimento dos valores próprios de cada cultura (...) É uma educação que reconhece e emprega os diferentes idiomas nacionais: castelhano, quechua, aymara e línguas amazônicas (...) Impulsiona o desenvolvimento de uma cultura nacional, cuja unidade se afirma na diversidade. É, portanto, uma educação flexível e diversificada" (p. 110).

Para atingir este objetivo, o Plano propõe as seguintes medidas: desenvolver a educação científica e tecnológica, além da capacidade de criação produtiva do povo, para gerar uma alternativa econômica e estabelecer uma estreita relação entre a educação e o trabalho; colocar os meios de comunicação de massa a serviço da educação para que contribuam à formação de uma cultura nacional; e, finalmente, desenvolver atitudes e valores necessários à construção de um projeto nacional, antiimperialista e socialista (ética do trabalho, solidariedade social, respeito à vida, compromisso revolucionário, entre outros).



Sipa Press

"Temos que fazer propostas realistas, que considerem a força atual do povo e sua consciência da opressão de que é objeto"

rias nacionais.

O magistério deverá assumir um papel de protagonista e ainda liderar esta transformação. Não estará em condições de fazê-lo se se distancia e se diferencia do povo. A unidade magisterial com as organizações do povo é indispensável porque é a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas, de seus interesses sócio-econômicos e políticos, que irão se definir os objetivos e conteúdos prioritários da educação e de sua prática na escola popular. Também irão se eleger as estratégias para mobilizar o povo organizadamente para a tarefa política e pedagógica de transformar a escola atual em escola popular.

Recuperar a escola para o povo significa abri-la à participação popular. A escola será escola do povo quando o magistério, os pais de família, os estudantes, os moradores, a assumirem, como um projeto educativo próprio, cujos objetivos sejam claros e significativos para todos, tanto em nível pessoal como social. Só a ativa participação destas organizações tornará possível reconciliar a escola com os projetos vitais dos setores populares. A transformação radical da escola supõe, então, participação organizada de professores, estudantes, pais e comunidade na definição de prioridades e, principalmente, na determinação do tipo de educação a que aspiram.

Batalha ideológica — Conquistar a escola para o povo implica, em segundo lugar, fortalecer a organização popular e ganhar coesão em torno dos princípios da educação revolucionária. Aspecto central, já que transformar a escola oficial em escola popular supõe comprometer-se na luta ideológica contra a concepção educativa dominante e desterrar práticas pedagógicas antidemocráticas. Esta luta acarretará conflitos que só uma organização sólida e coesa ideologicamente saberá como enfrentar.

Em terceiro lugar, a escola para ser do povo precisará converter-se num espaço aberto para a reflexão a serviço dos problemas da comunidade da qual faz parte. A escola será centro de propagação de idéias, soluções, reflexões que as organizações populares estejam processando e sistematizando a partir de sua experiência concreta.

Uma condição necessária para comprometer as organizações de base na transformação da escola é assimilá-la como projeto educativo próprio, coletivo. Mas revolucionar a escola significa, além do mais:

— redefinir seus objetivos e conteúdos;

— transformar radicalmente as relações sociais em seu interior e a metodologia;

— dotá-la de uma infra-estrutura física adequada para a nova concepção educativa;

— democratizar sua organização interna e sua direção;

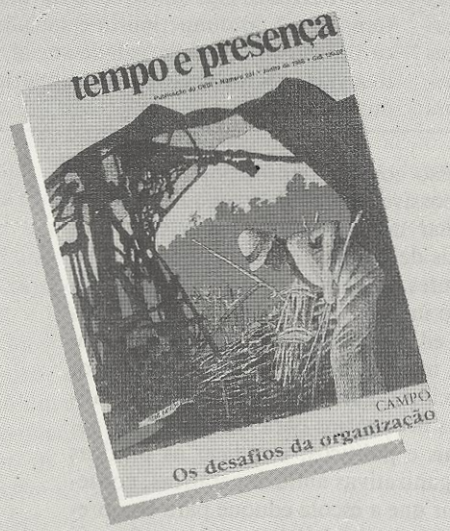
— ampliar seu campo de ação, projetando-a para a comunidade;

— estender sua responsabilidade educativa para as crianças e jovens impossibilitados de assistir regularmente às aulas;

— convertê-la em centro de investigação e reflexão pedagógica.

Esta é uma rápida síntese do Plano de Educação da Esquerda Unida. Mas o Plano não está concluído. Ele está sendo debatido para ser enriquecido e aperfeiçoado em sua confrontação com a prática.

Colaboraram **Centro de Estudos e Promoção do Desenvolvimento (Desco), Tarea Publicações Educativas e Maria Amélia Palacios**, da Comissão de Educação da Esquerda Unida.



Leia e assine a revista Tempo e Presença

Assinatura anual Cz$ 5,00 *Assinatura de apoio Cz$ 7,00*
Exterior: US$ 30

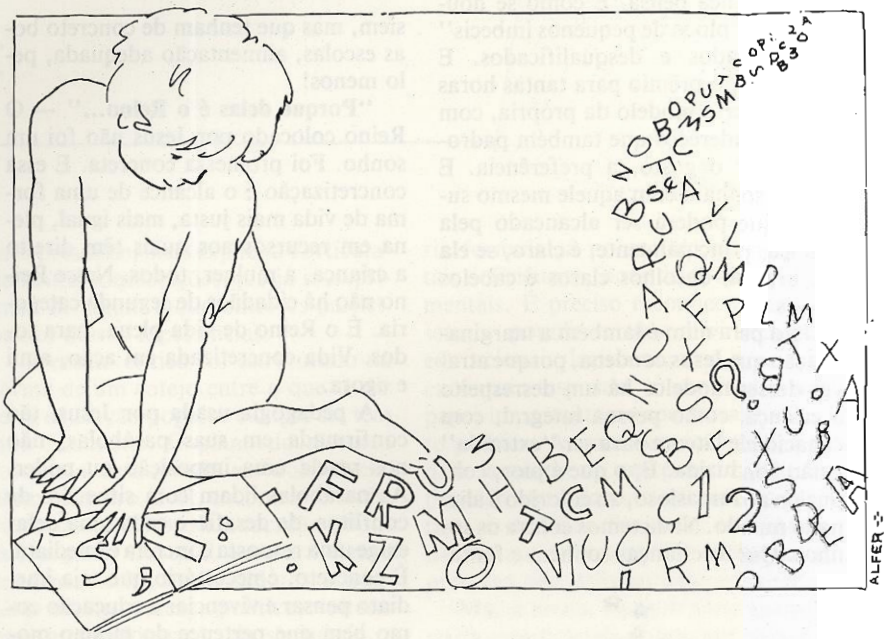
Tempo e Presença é uma publicação mensal que acompanha a realidade brasileira e latino-americana na perspectiva da pastoral popular e dos movimentos populares.

Faça sua assinatura através de *cheque nominal* para o CEDI, Av. Higienópolis, 983 — 01238 — São Paulo — SP

EDUCAÇÃO
CAMINHO INACABADO

Jane Falconi Ferreira Vaz

"Então lhe traziam algumas crianças para que as tocasse; mas os discípulos as repreenderam. Jesus, porém, vendo isto, indignou-se e disse-lhes: Deixai vir a mim as crianças e não as impeçais, porque delas é o Reino de Deus." (Mc 10,13-14)



A palavra educação, do latim *educere* significa extrair, tirar, desenvolver. Na história do poder de Roma, a educação foi uma lenta iniciação da criança e do adolescente nas tradições consagradas da cultura. A educação era bem doméstica: a criança começava a aprender em casa com os mais velhos e o objetivo principal desse modo de aprender era justamente a preservação dos valores de seus antepassados. É bastante claro que nessa forma de "educação doméstica" o alvo maior e mais importante era a formação da consciência moral. Em Roma, ao contrário do que ocorria em Atenas e Esparta, os pais prolongavam o poder de socialização, ou seja, o ideal era o modelo da família (dos antepassados) e, em seguida, é que vinha o da comunidade.

A partir dos sete anos a criança ia para o *ludimagister* (loja de ensinos), aos doze estava pronta para freqüentar a escola do *grammaticus* e a partir dos dezesseis chegava à escola do *lector*. Esta educação "criada" pelos romanos — copiando a forma dos gregos — espalhou-se, com formas de penetração diversas, pela Europa, Ásia e norte da África.

A educação servia para impor a vontade e a visão do mundo dominador. Vale lembrar que Plutarco referiu-se a este poder dizendo que Roma usou a educação para domar os espanhóis e que nem as armas foram capazes de submetê-los totalmente.

Pensando as duas formas — primeira, educação domando, dominando, exercendo o poder; segunda, educação extraindo do próprio indivíduo o seu potencial, extraindo dele suas idéias, permitindo manifestações livres de sua criação, imaginação — podemos refletir melhor. O que tem acontecido na questão educacional no Brasil nos deixa sentir a criança sendo "domada" por um processo imposto, por um sistema centralizado de poder que usa o saber e o controle sobre o saber para reforçar a desigualdade entre as pessoas. Ela não existe no sentido de ser uma das formas das pessoas criarem e tornarem comum entre si as idéias e o saber. Saber como um bem mesmo, direito de todos e vida. Lendo Mc 10,13-14 vemos que Jesus enfatiza: "Deixai vir a mim as crianças e não as impeçais, porque delas é o Reino de Deus".

É preciso clareza para essa ação de Jesus. Dizendo isso referindo-se às crianças, ele não estava prestando a elas nenhum favor. Nem por ele ser Jesus e nem por elas serem crianças, no sentido com que muitas vezes são olhadas — quase que coitadas e absolutamente inferiores. Ao contrário, a ênfase dada por Jesus à criança era para dizer não à marginalização sofrida por ela, tanto quanto pela mulher, o coxo, o idoso e o estrangeiro. Ele exige que a criança seja respeitada como cidadã, valorizada e reconhecida tanto quanto o homem (adulto masculino) a quem eram dados todos os direitos.

E mais adiante — "porque delas é o Reino de Deus" — o Reino se manifesta e se estabelece entre nós sempre que conseguimos aumentar a nossa prática de justiça, igualdade, liberdade.

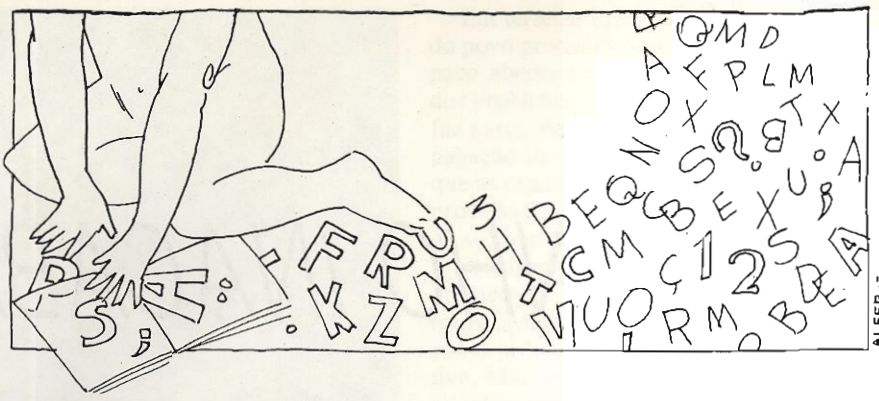
Educação: sinal de vida? — Porque delas é a vida — o Reino.

Não vemos a educação ser utilizada para confirmação da vida, quando verificamos que ela tem sido privilégio de poucos e dominação de muitos. Não tem sido utilizada como forma sadia de extrair o potencial real que existe na criança, mas para canalizar este potencial até para "embotar" sua capacidade criativa. E isso vem sendo feito de tal modo que vemos alguns padrões de comportamento sendo postos como sinônimo de educação qualitativa. A criança passa a repetir modelos que, longe de serem fruto de sua criatividade, atendem aos interesses de seus "educandos". Estes passam a ser mentores e executores de um processo pobre, destituído de respeito à criatividade e ao desenvolvimento, enquadrando a criança numa forma onde ela sai-

rá pronta para mostrar aquilo em que a transformaram — adaptada, sem visão da prática, sem a ação da troca de conhecimentos, sem consciência crítica.

Falando dessa forma de adaptação, podemos olhar para o programa infantil de maior índice de audiência no país, o "Xou da Xuxa". Com uma produção rica e "fascinante", a que (quem) servem os interesses da "educação ou pedagogia da telinha"? Às crianças são destinados desenhos, histórias e brincadeiras que parecem desconhecer que a criança pensa. É como se houvesse um "bloco de pequenos imbecis" desvalorizados e desqualificados. E de quebra, o prêmio para tantas horas felizes é ser o modelo da própria, com roupas e adereços que também padronizam até o gosto, a preferência. E muitos sonham com aquele mesmo sucesso que poderá ser alcançado pela criança, principalmente, é claro, se ela for branca, de olhos claros e cabelos louros.

Isto para mim é também a marginalização que Jesus condena, porque através desses modelos há um desrespeito à criança, como pessoa integral, com capacidade latente para ser "extraída" e não conduzida. E, o que é pior, conduzida ao fantasioso, ao colorido e alienado mundo. Nada temos contra os sonhos. Que as crianças sonhem e fantasiem, mas que tenham de concreto boas escolas, alimentação adequada, pelo menos!





"Porque delas é o Reino..." — O Reino colocado por Jesus não foi um sonho. Foi promessa concreta. E essa concretização é o alcance de uma forma de vida mais justa, mais igual, plena em recursos aos quais têm direito a criança, a mulher, todos. Nesse Reino não há cidadãos de segunda categoria. É o Reino de vida plena, para todos. Vida concretizada em ação, aqui e agora.

A pedagogia usada por Jesus, tão confirmada em suas parábolas, não nos revela uma imposição ou poder. As parábolas lidam com situações de conflitos, de desafio e cada uma delas exige uma resposta concreta e imediata. É concreto, é necessário que seja imediato pensar e vivenciar a educação como bem que pertence do mesmo modo a todos e se existe diferente para alguém é especialização para o uso de todos. Ela não é poder. Ela é compromisso entre as pessoas e é preciso que exista também como reforço para a resistência. É preciso a cada momento descobrir mais formas de lutar e de resistir, e fazendo isso estamos criando formas de exercer o saber.

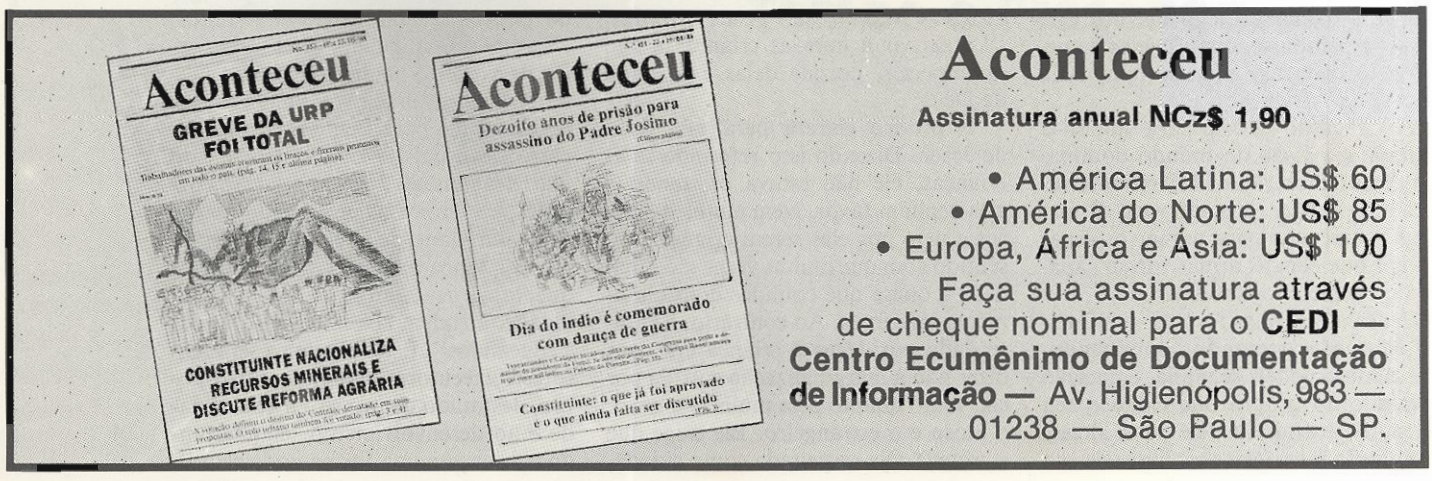
Deixai vir a mim — crianças, mulheres, negros, índios. Todos. Cada um trazendo seu saber criativo. Cada um tendo sua própria capacidade de desenvolver, de ensinar, de ser fonte de luta. De ser o conjunto pleno. Não adaptado. Não "civilizado" nos moldes do interesse e do poder.

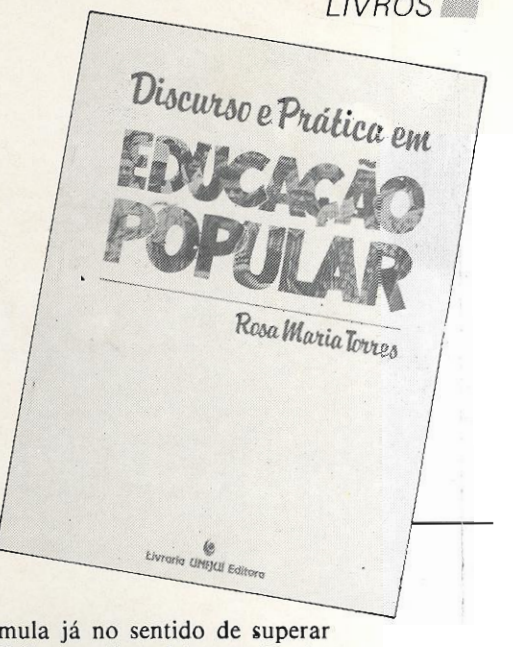
É preciso aceitar o concreto, a realização agora. Ficar pensando em só "formar o homem do futuro" tem levado os que lidam com a educação a desprezar o ser de hoje, com seus problemas contemporâneos e daí vem quase sempre a educação salvacionista. É preciso extrair do homem, permitir que ele compreenda o mundo em que ele vive com suas contradições, as forças sociais em luta, o desejo de poder que controla as relações entre as pessoas. É preciso sentir essa realidade para que a criança, o ser, se torne crítico e consciente. E só crítico e consciente ele pode assumir o seu papel.

Podemos sonhar, fazer desses sonhos a nossa utopia. Mas, sabendo que "sonhar" é fazer o acordar, acordados. Não é o sonho falso da telinha. É a certeza dos que têm esperanças.

Na educação há que se fazer muito. Ela não é pronta, acabada. Como também não são prontos nossos caminhos... e "não as impeçais, porque delas é o Reino".

Jane Falconi Ferreira Vaz é pós-graduada em Química, educadora e membro da equipe do Programa de Assessoria à Pastoral Protestante do CEDI.





EDUCAÇÃO POPULAR
MÍSTICA E MISTIFICAÇÃO

DISCURSO E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO POPULAR
Rosa Maria Torres, Livraria Unijuí Editora, Ijuí, Coleção Educação 7, 1988, 89 páginas, 21,5x15,5 cm

Vera Masagão Ribeiro

A enorme distância entre o proclamado e o realizado tem sido uma característica constante no campo da educação. Podemos dimensionar esse fato ao compararmos, por exemplo, o discurso oficial de nossos governos e suas realizações no âmbito da educação pública. Em nível de discurso, a educação das massas é sempre alvo de promessas e esperanças, é sempre apontada como solução para os problemas do país. Na prática, entretanto, a educação pública nunca é priorizada, resiste em condições adversas e ainda está longe de universalizar-se.

A pedagoga equatoriana Rosa Maria Torres, em seu ensaio publicado recentemente no Brasil — *Discurso e prática em educação popular* — vê repetir-se essa distância numa modalidade educativa que se autodefine pela oposição radical à educação tradicionalmente destinada às massas e ao caráter mistificador do discurso oficial. Trata-se de uma crítica corajosa, pois a comunidade dos educadores populares, como aponta Rosa Maria, defende seu caráter alternativo contentando-se com um discurso homogêneo, que dificilmente abriga o debate e a divergência.

Mas trata-se, antes de tudo, de uma crítica salutar, que poderá facilmente ter ressonância entre aqueles a que está dirigida. Isso porque sua autora a formula posicionando-se, definitivamente, dentro do campo da educação popular. De fato, Rosa Maria Torres tem tido nesse setor uma atuação de peso: participou de projetos de alfabetização e educação popular em mais de um país da América Latina, inclusive na Nicarágua pós-revolucionária, dedicou-se a assessoria, sistematização e avaliação de experiências, tendo produzido reconhecidas contribuições teóricas. Tal inserção permitiu que a autora expressasse, mais explícita e articuladamente, inquietações que já se exprimem de algum modo entre os participantes dessas experiências.

O ensaio crítico foi estruturado na forma de um cotejo entre o que se diz ser a educação popular e o que ela tem sido realmente. O plano do discurso foi ainda desdobrado em dois níveis. Num primeiro nível, encontra-se o discurso dos teóricos da educação popular, a partir do qual a autora elenca suas características definidoras: seu caráter eminentemente político, voltado para a transformação da sociedade, e a natureza popular desse projeto. Para realizar tais pretensões, postula-se que seja essa uma educação democrática, participativa, permanente, integral, sistemática e rigorosa.

Rosa Maria afirma que tais teses não são desenvolvidas de modo suficientemente esclarecedor, nem adequadamente traduzidas em pautas de ação concretas. Desse modo, entre os agentes ligados à prática da educação popular, generaliza-se um segundo nível de discurso, marcado por interpretações simplistas e pelo nominalismo inconsistente. Nesse nível, a identidade da educação popular é definida através de dicotomias maniqueístas, que distorcem a complexidade do real. A mais problemática dessas dicotomias é aquela que opõe a educação tradicional ou escolar, burguesa, alienadora, restrita à transmissão de conhecimentos, a uma educação popular, libertadora e "produtora" de conhecimento.

A autora aponta para o fato de que o equívoco de tal visão tem conduzido a polêmicas desgastantes e ao crescente isolamento da educação popular. É à pratica que ela recorre para demonstrar o caráter mistificador de tais posições. Entre as propostas que Rosa Maria formula já no sentido de superar tais deficiências, duas delas são fundamentais. É preciso reconhecer que os setores populares têm reivindicações educacionais legítimas, que precisam encontrar respostas e que jogam um papel importante no seu fortalecimento político. A transformação da sociedade a partir de um projeto político popular não pode se realizar com práticas isoladas e limitadas a âmbitos não-formais. O papel da escola nesse processo não pode ser desconsiderado.

Mas a escola não é o *locus* exclusivo da atividade educativa, que, sem dúvida, precisa ser exercida também junto aos movimentos populares, organizações sindicais e políticas. Em cada uma dessas instâncias, ela cumprirá um papel específico sob condições também específicas. A partir da análise de cada situação, de suas possibilidades e, principalmente, de seus limites, podem ser gestados projetos consistentes de educação popular, que não se percam em metas por demais genéricas e que não se frustem com a fluidez dos resultados.

Na introdução ao seu trabalho, Rosa Maria afirma: "A educação popular requer mística, porém não mistificadores". A mística pode ser entendida como aquele sentimento de coletividade que anima a vontade em qualquer ação que implique em militância política. Sem dúvida, viver esse sentimento é mais gratificante que repetir, em encontros e mais encontros de educação popular, os velhos jargões desgastados.

Vera Masagão Ribeiro é educadora e integra a equipe do Programa *Educação e Escolarização Popular* do CEDI. É organizadora de *O Caminho da Escola — Luta Popular pela Escola Pública* (CEDI).