

proposta

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO POPULAR



Educação básica: essa crise tem solução

**Movimentos sociais e iniciativas
governamentais constroem saídas
para o ensino fundamental**

LEIA PROPOSTA

Nº52 - Educação básica: essa crise tem solução

Nº51 - A questão étnica e os movimentos sociais

Nº50 - Organização sindical nos locais de trabalho

Nº49 - Violência e direitos humanos: uma guerra do Brasil

Nº48 - Amazônia oriental: trabalhadores rurais e meio ambiente

Nº46 - Barragens: movimento ecológico e luta pela vida

Nº45 - Administrações populares

Nº44 - Trabalhadores rurais: fazer nossa a política agrícola

Nº43 - Vídeo popular: as outras cores da imagem

Nº42 - Assalariados rurais: para onde vai a organização?

Nº41 - Mulheres: a política no cotidiano

Nº40 - Comissões de fábrica: uma década do novo sindicalismo

Nº39 - Lutas urbanas: o desafio da articulação

Nº38 - Pescadores artesanais: entre o passado e o futuro

Nº36 - Agricultura alternativa: viabilizando a pequena produção

Nº34 - Luta e organização camponesa: balanço de um trabalho alternativo

Nº33 - Operário em construção

Nº32 - Norte sul: a cooperação internacional e as iniciativas privadas

Nº31 - Lavradores em luta pela sua sobrevivência

Nº29 - Associação de moradores e participação popular

Nº27 - Tecnologias alternativas na Agricultura

Nº25 - Escolas comunitárias: uma vivência de 14 anos

ASSINATURA ANUAL

Cr\$ 18.000,00

NÚMERO AVULSO

Cr\$ 4.500,00



(021) 285-2998

FASE - Rua Bento Lisboa, 58 - 22221 - Catete - Rio de Janeiro - RJ

CLASSES POPULARES E EDUCAÇÃO BÁSICA

SUMÁRIO

Cartas 2

Editorial
Um debate plural
(Conselho Editorial) 4

Políticas Públicas

A hora da ação
(entrevista com Esther Grossi) 5

Cieps: afirmação da escola pública
(Lia Faria) 8

Ciep - a paixão deslocada
(Regina Leite Garcia) 11

A catástrofe educacional e uma proposta de reversão
(Cristovam Buarque) 14

O projeto de formação permanente da prefeitura de São Paulo
(Zoraide Inês F. da Silva) 17

Movimentos sociais e educação

As escolas da floresta
(Nieta Lindemberg Monte) 19

Alfabetização na lavoura cacauieira da Bahia
(Severino José de Lima - Shangai) 21

Formação pedagógica para professores de escolas em assentamentos rurais
(Roseli Salete Caldart) 23

Analfabeto é quem?
(Aída Bezerra) 26

A educação na rua e a escola
(Cynthia Paes de Carvalho Rocha) 29

Saber e arte

Saber e deixar de saber
(Pedro Garcia) 32

A aventura do aprender e do saber
(entrevista de Fayga Ostrower) 34

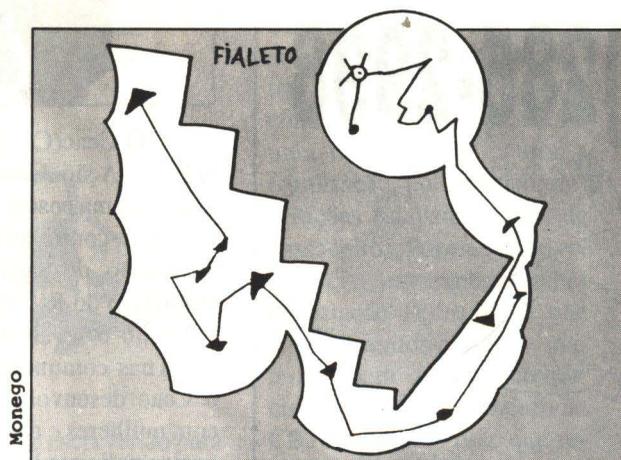
Lição de menino e outras lições
(Maria Dolores Coni Campos) 37

Próximo número:

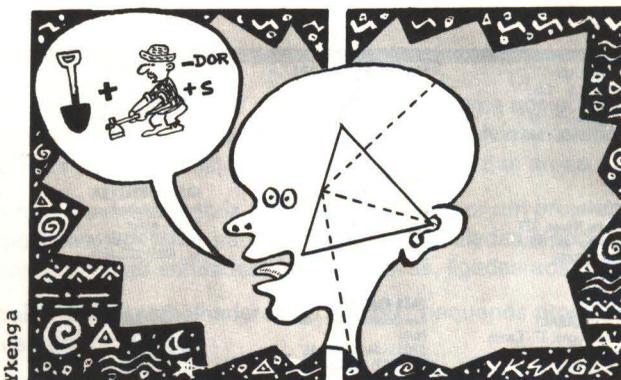
Qual desenvolvimento?



Alfabetização de adultos: conheça as experiências da FASE no sul da Bahia (foto) e do Sapé no Rio de Janeiro (páginas 21 e 26)



A arte e o afeto são a matéria-prima da alfabetização da criança de rua (páginas 29 e 37)



Porto Alegre e São Paulo mostram que a crise da educação tem saída (páginas 5 e 17)

ASSINE

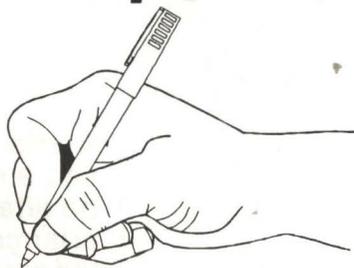
REVISTA PROPOSTA

Cr\$ 18.000,

ANUAL - 4 números

INFORMAÇÕES

Tel.:(021)285-2998



Nome:

Endereço:

Cidade: Estado:

CEP: Tel.:

CARTAS

CARTAS é um espaço aberto aos leitores de Proposta para troca de informações, críticas, polêmicas, sugestões, etc. As cartas devem vir assinadas e com endereço do remetente. Podem ser selecionadas para publicação no todo ou em parte. Devem ser enviadas para Revista Proposta, Rua Bento Lisboa, 58, Catete, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22221.

Mulheres



O Ceac(Centro de Estudos e Ação Comunitária) realizou uma pesquisa sobre a violência contra as mulheres na região de Jacarepaguá, município do Rio de Janeiro. Foi feito o levantamento de casos nas comunidades onde o Ceac desenvolve trabalho com mulheres e nas três delegacias policiais locais(...)

Devemos acrescentar que como desdobramento da pesquisa estamos propondo ao secretário de Polícia Civil,

Nilo Batista, a criação de uma Delegacia de Atendimento à Mulher na região.

Ao nível do legislativo municipal, nossa pesquisa mereceu o apoio do gabinete de vereadora Ruça, que defende os direitos da mulher, sendo publicada, por meio de pronunciamento parlamentar, no Diário Oficial da Câmara de Vereadores(...)

Recebam o nosso abraço comunitário,

Martha Helena de Castro
Coordenadora do Ceac -
Jacarepaguá P/ Equipe de
Mulheres
Rio de Janeiro, RJ.

Sapateiros presentes

Venho através desta cumprimentá-los pelo trabalho que vêm desenvolvendo, contribuindo assim para o desenvolvimento humano e cidadania dos grupos, entidades, etc.

Tive a honra receber, através de um companheiro de luta, a revista nº 50 - Organização sindical nos locais de trabalho - editada por vocês. Li e gostei muito(...)

Sou sindicalista da Capital Nacional do Chimarrão, da categoria dos sapateiros, onde os nossos problemas não são diferentes dos demais trabalhadores sofri-

FASE

FASE-NACIONAL
Rua Bento Lisboa, 58
Catete
22221 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (021) 285-2998

FASE-RIO
Av. Pres. Wilson, 113 - Conj. 1302
Centro
20030 - RIO DE JANEIRO - RJ
Tel.: (021) 220-7198 e 262-2565

FASE-SÃO PAULO
Rua Loefgren, 1651 - C/6
Vila Clementino
04040 - SÃO PAULO - SP
Tel.: (011) 549-3888 e 549-1307

FASE-VITÓRIA
Rua Gradiano Neves, 377
29015 - Centro - VITÓRIA
Tel.: (027)223-7436

FASE-JABOTICABAL
Rua Mimi Alemagno, 37 - Centro
14870 - JABOTICABAL - SP
Tel.: (0163) 22-5219

FASE-PORTO ALEGRE
Rua Gaspar Martins, 470
90220 - PORTO ALEGRE - RS
Tel.: (051) 225-0787

FASE-RECIFE
Rua Joaquim de Brito, 112
Boa Vista
50070 - RECIFE - PE
Tel.: (081)221-5478

FASE-MACEIÓ
Rua Gonçalves Dias, 62
Farol
57055 - MACEIÓ - AL
Tel.: (082) 221-0667

FASE-ITABUNA
Rua Barão do Rio Branco, 93/1º
63430 - ITABUNA - BA
Tel.: (073) 211-4498

FASE-FORTALEZA
Rua Prof. João Bosco, 73
Parque Araxá
60430 - FORTALEZA - CE
Tel.: (085) 223-4056

FASE-BELÉM
Rua Bernal do Couto, 1329
66030 - BELÉM - PA
Tel.: (091) 222-0318

FASE-ICÓ
Rua Dr. Inácio Dias, 2148
63430 - ICÓ - CE
Tel.: (085) 731-1064

FASE-SÃO LUÍS
Rua do Pespontão, 256 - Centro
65010 - SÃO LUÍS - MA
Tel.: (098) 221-1175

FASE-IMPERATRIZ
Rua Brasil, 794
65900 - IMPERATRIZ - MA
Tel.: (098)721-4474

FASE-ABAEETUBA
Trav. Pedro Pinheiro Paes, 330
68440 - ABAEETUBA - PA
Tel.: (091) 751-1181

FASE-MARABÁ
Folha 27, Q. 07, Lote 07
68500 - MARABÁ - PA
Tel.: (091) 322-1591

FASE-MANAUS
Rua Major Gabriel, 443 - Centro
69013 - MANAUS - AM
Tel.: (092) 234-6761

FASE-CAPANEMA
Av. Pres. Médice, 1992
68700 - CAPANEMA - PA
Tel.: (091) 821-1716

FASE-VALE DO GUAPORÉ
Rua Darci de Freitas Queiroz, 1160
Centro
78250 - PONTES E LACERDA - MT

dos deste país, como perseguições a sindicalistas e sindicalizados, discriminação, listas que os patrões organizam contra os sindicatos, enfim, vários problemas.

(...) Abraços e cordiais saudações deste sindicalista.

Ildor José Gassen
Sindicato dos Trabalhadores
nas Indústrias de Calçados
Venâncio Aires, RS.

Migrações

Acusamos o recebimento da revista Proposta nº 51. Agradecemos e consideramos válido o intercâmbio de informações. Para isso enviamos nosso boletim "Migración Noticias" nº 35.

Nos parece excelente o aporte do antropólogo Rubem César Fernandes em 'Os ventos do Leste Europeu sopram sobre o Brasil'. É uma certeza de que não podemos analisar nossa História da América Latina de um único ponto de vista e separando-a de toda a História Universal. Se sua análise não nos ajuda a mirar em frente, é melhor perder a memória.

Disse um sociólogo que "o homem é o único animal que repete seus erros". Até que ponto, então, a América Latina é mestra?

P. Volmar Soaravelli
Secretário-geral

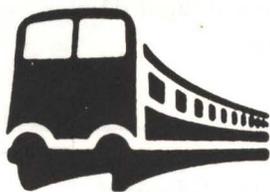
Comision Católica
Argentina de Migraciones
Conferência Episcopal
Argentina
Buenos Aires, Argentina.

Precisão e seriedade

Foi muito bom poder contar com as informações desta revista durante o ano todo. Vocês trabalharam todos os assuntos com muita precisão e seriedade. Parabéns. (...)

Secretariado Regional
Nordeste IV
Animação dos Cristãos no
Meio Rural
Bacabal, MA.

Ferrovíários: polêmica nos trilhos



Estou escrevendo para responder à carta de Roque José Ferreira em Proposta nº 51. Vem ele reclamando de demissões de ferroviários, inclusive dirigentes sindicais.

Quero dizer que sempre que um funcionário público deixa de desempenhar bem as suas obrigações ou deixa de atender respeitosamente aos usuários do serviço público, seja ele dirigente de sindicato ou não, deve ser demitido pelos seus erros, pois mesmo que ele seja dirigente sindical, isso não lhe dá direito de ser relapso, ou negligente ou baderneiro, provocando prejuízos a terceiros. Pelo contrário, tem que ser mais eficiente.

Lembro-me de uma greve deflagrada me parece em 1990, não sei bem. Essa greve foi deflagrada pelos funcionários da CBTU aqui no Rio de Janeiro em plena hora de maior movimento, na gare Pedro II. Nesta hora em que os trabalhadores se dirigiam para suas casas eram por volta de 18 ou 19 horas, e muitos trabalhadores já tinham pago suas passagens e alguns não tinham dinheiro para outra condução. Ora, isso provocou uma revolta total contra a paralisação, pois muitas composições estavam lotadas de passageiros. Por este motivo, começou um quebra-quebra na estação Pedro II, o que levou a muitos prejuízos materiais para as lojas comerciais e para o patrimônio da CBTU, prejuízo esse que repercutiu em todos os brasileiros, principalmente os assalariados. (...)

Uma greve para ser justa e legítima deve ser orga-

nizada, informando 72 horas antes, mas não em hora de movimento, para não prejudicar terceiros. Os serviços essenciais não podem ser paralisados, como por exemplo hospitais, fornecimento de água, luz transportes, não só de passageiros mas também de remédios, alimentos, recolhimento de lixo e outros a serem definidos por leis complementares. Também o direito de quem quer entrar na repartição deve ser respeitado, assim como os que param querem o direito de parar.

Cada vez que viajo nos trens da CBTU fico estarecido pelo que vejo na gare Pedro II. Tem vezes que os passageiros entram em duas, três ou quatro composições, pois os funcionários parecem que tem prazer em abusar dos usuários deste tipo de transporte, tratando-os como se fossem animais. (...)

O Fundo de Pensão dos Ferrovíários possui um patrimônio invejável, enquanto que a Rede Ferroviária está com um débito com o INSS de Cr\$ 11 bilhões. Se vê que enquanto se privilegia um grupo de ferroviários (...), se prejudica milhões de outros trabalhadores assalariados, principalmente os aposentados. (...)

*Manoel Gonçalves
Rodrigues*
Rio de Janeiro, RJ.

A FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - é uma sociedade civil brasileira, de utilidade pública federal, sem fins lucrativos. Seu compromisso fundamental é com o desenvolvimento social e cultural de grupos e setores marginalizados da população, através de um trabalho de educação popular, nas áreas rural e urbana.

Situada no campo das Organizações não-Governamentais, a FASE define-se por um projeto institucional próprio, independente do Estado e dos partidos políticos. As ONGs são organizações vinculadas à sociedade civil, comprometidas com o processo de construção da autonomia de suas entidades representativas, ligadas aos movimentos populares.

Os principais beneficiários deste trabalho são os trabalhadores do campo - pequenos produtores, assalariados, sem terra - operários, moradores da periferia e favelas.

Um debate plural

A economia está levando as elites brasileiras a repensar a educação. A qualidade da força de trabalho tornou-se uma variável fundamental num cenário internacional de acirrada competição intercapitalista.

Para os setores populares organizados, que há décadas vêm lutando pela generalização da escolaridade básica para as famílias trabalhadoras, a educação e a escola têm significado muito maior. A demanda por educação traduz o anseio legítimo pela profissionalização, pelo progresso cultural através da apropriação do saber historicamente construído e pela valorização da sua própria cultura, na busca de uma vida digna.

O objetivo desta edição de Proposta não é denunciar um problema - já conhecido pela população no seu dia-a-dia e tema recente de reportagens nos meios de comunicação de massa. É sobretudo mostrar uma pluralidade de saídas que estão sendo buscadas para garantir às classes populares o direito à educação, pressuposto da cidadania.

Um primeiro bloco de artigos discute as políticas públicas para a educação, tratando de diferentes experiências dos governos federal, estadual e municipal em diversas partes do Brasil. O segundo bloco apresenta experiências educativas construídas por dentro dos movimentos sociais. E um terceiro e último bloco discute as linguagens, as culturas e o lugar da sensibilidade, da afetividade e da arte no processo educativo.

Conselho Editorial

FEDERAÇÃO DOS ÓRGÃOS P/ ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL

Rua Bento Lisboa, 58 - Catete
Rio de Janeiro, RJ, 22221

Diretoria Executiva da FASE

Jorge E. Saavedra Durão (Coordenador Nacional) •
Maria Emília L. Pacheco (Coordenadora Nacional Adjunta) • Virgílio Rosa Neto (Diretor Administrativo Financeiro) • Mateus Enricus Oterloo (Coordenador Regional Norte) • Lorenzo Zanetti (Coordenador Regional Sudeste-Sul) • José Orlando Falcão (Coordenador Regional Nordeste) •

proposta

Experiências em Educação Popular
Uma publicação trimestral da FASE

Conselho Editorial

Alberto Lopez Meija • Alfons Klausmeyer •
Haroldo Baptista de Abreu • Jean-Pierre Leroy • João Ricardo Dornelles •
Jorge E. Saavedra Durão • Leandro Lamas Valarelli • Lourdes M. Gryzbowski •
Maria Emília L. Pacheco •
Pedro Claudio Cunha Bocayuva •
Ricardo Tavares

Coordenação Geral

Maria Emília L. Pacheco

Coordenação de Publicações

Alfons Klausmeyer

Editor Responsável

Ricardo Tavares
(Mtb. 18135)

Edição de Arte e Capa

Marcelo Riani Marques

Organização e apoio editorial

Lígia Segalla
Lúcia Marina Moreira Penna

Ilustração

Ykenga

Foto da capa

Marcelo Oliveira / Imagens da Terra

Editoração Eletrônica

LZ Design

Promoção e Divulgação

Felícia A. de Moraes

Revisão

João Luiz Pacheco
Inácio Dorado

Redação

Rua Bento Lisboa, 58 - Catete
Rio de Janeiro - RJ - 22221
Tel.: (021)285-2998

A hora da ação

Entrevista de Esther Grossi a Lucia Marina

A educação básica vem, pouco a pouco, ocupando o centro das discussões sobre as políticas públicas. Começa-se a forjar uma unanimidade em torno da importância e da urgência de mudanças nas políticas governamentais para a educação. Existe um debate em aberto sobre as alternativas nesta área. Várias experiências em níveis local, estadual e federal vêm sendo realizadas.

Esther Grossi é a atual secretária de Educação do Município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Como ela mesma conta, a vitória eleitoral do PT foi uma grande surpresa, e daí até ser escolhida pelo partido para comandar a educação, foi tudo muito rápido. Agora, no terceiro ano de mandato, Esther demonstra entusiasmo e disposição e tem muito o que contar.

Nossa pergunta fundamental era: como se deu a passagem da experiência educacional realizada pelo Geempa (Grupo de Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação), em caráter alternativo, para o campo governamental, com características e dimensões de rede oficial?

Das anotações de Esther sobre o Geempa: "Um grupo de ação com versatilidade e capacidade de adaptação; com

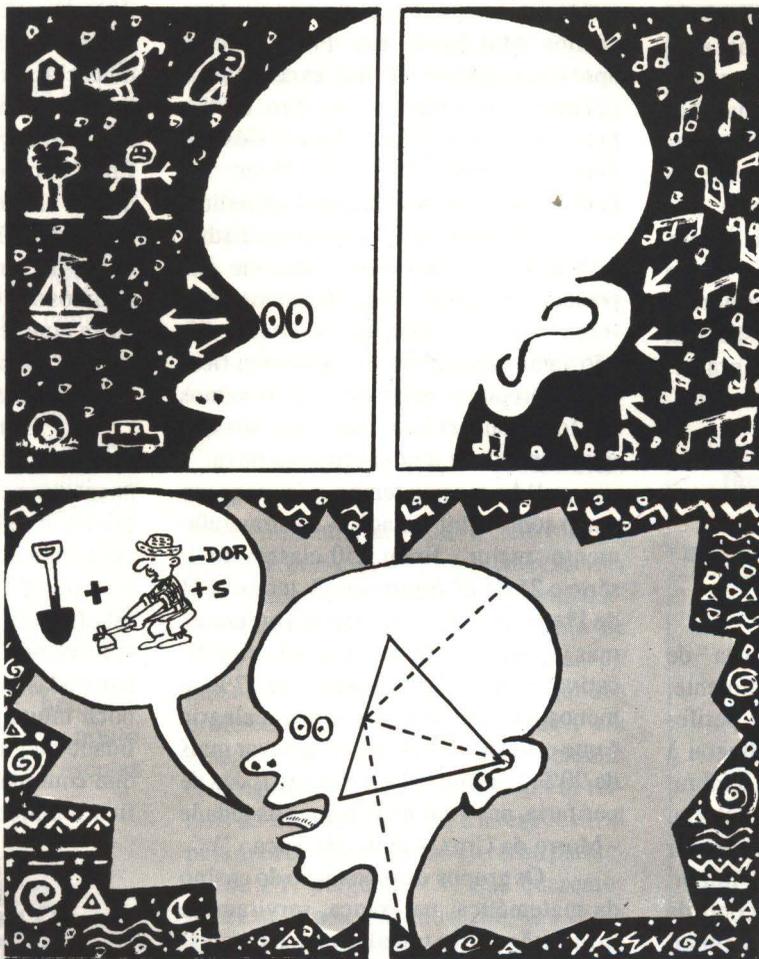
uma proposta de pesquisa social; constituído por pessoas comprometidas e com opção clara pelas classes populares; trabalho mesclado com prazer, onde ambição e militância se entrelaçam (no

Aqui começa nossa conversa: "O Geempa completou 21 anos em 1991. Quando assumi a secretaria de Educação, nós estávamos com 18 anos completos, numa atividade extremamente rica. Um grupo estável de pesquisadores, longe das pressões partidárias e temporais dos mandatos, podendo assim construir um trabalho não só em matemática, mas um trabalho integrado com artes plásticas, teatro, música, estudos sociais, ciências naturais e educação física. E sobretudo a partir de 1979/80, o trabalho na área de alfabetização em classes populares."

Esther relata: "Era um trabalho militante, de ocupar espaços. Os diretores permitiam que o Geempa fizesse a experimentação da sua proposta em uma turma, mas era algo localizado. Não havia um apoio oficial. Então, aconteciam coisas interessantes. Depois que já estávamos realizando o trabalho, os diretores diziam assim: 'As crianças que estão nesta proposta do Geempa são muito mais criativas, são muito mais vivas, muito mais entusiasmadas...'. E depois de uma série

de elogios, de repente diziam: 'é um problema!'"

"Aos poucos a equipe do Geempa foi entendendo o significado deste problema. É que criávamos uma exceção. Essa escola, onde os alunos sen-



sentido do risco). Norma interna: o dinheiro do Geempa se economiza mais do que o próprio. O trabalho em equipe interdisciplinar e o aprofundamento nos aspectos psicopedagógicos da educação são também características essenciais."

tam em fila, olhando um para a nuca do outro, é muito diferente daquela sala de aula organizada em pequenos grupos, onde o professor permite que o aluno pense e onde não só se permite, mas se deseja que as crianças errem. Esta é a marca fundamental do construtivismo e isto é absolutamente revolucionário, porque o erro não é proibido, não é indesejado. É só errando que nós aprendemos. Uma criança não vai dizer imediatamente CACHORRO, ela tem que passar pelo AU-AU. E a hipótese empirista diz que não se pode admitir o erro porque a criança vai fixá-lo. Este é um equívoco gravíssimo!"

"Ao contrário: admitir o erro dá uma liberdade... e tira a culpa, dá um prazer, uma alegria... e o prazer é como um volume d'água, que pode ser canalizada ou se tornar uma enxurrada, e todo mundo fica com medo de assumir esse risco. Prazer na aprendizagem é perigoso." Assim Esther coloca a questão: "Para aprender é preciso desejar, e ninguém deseja o que já tem. A gente só deseja o que falta e constatar que nos falta alguma coisa é sempre difícil - nós não queremos sentir deficiências. Mas o sofrimento não é o essencial na aprendizagem. A renúncia, o esforço, são uma das faces da moeda, a outra é o prazer. Esta é a marca de uma pedagogia nova."

Vanguardas pedagógicas

Assim, com uma proposta de educação construída experimentalmente, testada e desenvolvida em vilas da periferia de Porto Alegre, Esther não chegou à secretaria de mãos vazias. Ela lembra: "Tínhamos que assumir nossa autoria. Ser democrático não significa não ter proposta. Nós não podemos é impor, temos que propor." A secretária conta da insegurança dos professores e funcionários, aguardando o plano salvador que sempre vem com um novo governo, geralmente anulando tudo o que fez o anterior. "Nós não fizemos isso, mas dissemos: Nós estamos apresentando uma sugestão - a nossa convicção -, mas sabemos que só vai ter sentido se vocês

É mais fácil construir um prédio do que a inteligência das crianças

aderirem a ela. Se fizerem por decreto, não vai funcionar."

A estratégia foi a seguinte: "Dia 1º de março reunimos todos os professores da rede e eu tinha que dar a notícia da substituição das escolas de turno integral pelas de dois turnos. Estava receosa. A antiga secretária, na primeira vez que tentou falar aos professores, foi vaiada e nunca mais... E os Cieps eram muito bem aceitos. Mas havia em Porto Alegre aproximadamente 40 mil excedentes e optamos por dividir o pão. Em 1988 a prefeitura tinha 18 mil alunos. Nós aumentamos para 28 mil." Neste dia Esther não só foi ouvida como aplaudida.

"A partir dali" - continua Esther - "aqueles que tivessem realmente disposição de aderir, nós daríamos toda força. Mas não seríamos ecléticos: nós não vamos ajudar aos que quiserem ficar com a proposta tradicional. Nós vamos dar força, supervisão, materiais, aos que quiserem aderir a uma proposta nova."

"Ao mesmo tempo iniciamos um curso sobre alfabetização - o estrangulamento maior. Eram 250 classes de 1ª série e 25 de 8ª. Agora nós já temos 171 de 1ª e 36 de 8ª. Ainda é grande a pirâmide, mas já houve uma modificação significativa. Antes, a aprovação era de 67% ou menos, em alguns casos, e nossa alegria é que este ano nós já vamos aprovar mais de 90%. E as nossas escolas são todas de periferia, nas vilas mais pobres da cidade - Morro da Cruz, Campo da Tuca..."

Os grupos de renovação do ensino da matemática, na França, serviram de inspiração para o trabalho com os professores de Porto Alegre. Os franceses "perceberam que a renovação é muito exigente, mas que há sempre uma percentagem de professores que, por suas condições pessoais, oportunidades de formação anteriores etc..., se constituem no que eles chamam de vanguardas pe-

dagógicas. Então, quando lançamos nossa proposta, um grupo mais numeroso do que esperávamos se apresentou. 25% dos professores, no primeiro ano. Levamos Emília Ferreiro, levamos Paulo Freire, Alcía Fernandez (uma psicopedagoga argentina)..., os nomes mais significativos em pedagogia, para que os professores tivessem oportunidade de botar um pano de fundo à sua prática. No ano seguinte tivemos já 65% de adesão (na verdade, 15% deles não estavam fazendo um trabalho novo). Este ano é que nós temos 84%." Assim funcionaram as vanguardas pedagógicas, atraindo outros professores pelo entusiasmo dos alunos e pela própria eficácia da prática.

"Paralelamente, fizemos todo um apoio com relação às dificuldades de aprendizagem - um trabalho em psicopedagogia. Em cada uma das nossas cinquenta escolas, tínhamos pelo menos duas classes especiais, onde não se colocavam mais esperanças. Pois em 1990 nós alfabetizamos 67% dessas crianças. Em 1991, reduzimos em 50% o número dessas classes e vamos alfabetizar 75% dos alunos. E veja, mesmo transformando essas turmas em salas de 1ª série, ficamos só com 171 primeiras (é alguma coisa concreta)." E a educadora conclui, jogando no ar um questionamento sobre os badalados Ciacs:

"É mais fácil construir o prédio do que construir a inteligência das crianças. Isso, sim, exige um preparo muito grande e todo um investimento ao nível pedagógico. Agora estamos expandindo este trabalho da 1ª série para a pré-escola, para a 2ª série, 3ª...até a 8ª série, construindo uma visão realmente nova para todas as disciplinas. Em 1992, vamos botar muita força nisso e, com a possibilidade de ganharmos a eleição, sabemos que com mais quatro anos esse trabalho fica sedimentado na rede."

O potencial do professor

"Outra coisa que fizemos foi aumentar o tempo de escolaridade de quatro para seis horas, mas não no mesmo esquema, com a mesma professo-

ra. As crianças vêm para atividades op-
tativas nas áreas de expressão - artes
plásticas, teatro, música, dança, cinema,
educação física. Tanto oficinas como
espetáculos." A carência é grande, e
Esther informa com muita satisfação
que conseguiu comprar alguns ônibus,
que rodam noite e dia, sábado, domín-
go... "70% dos nossos alunos nunca ti-
nham vindo ao centro de Porto Alegre!
Não conheciam o Guaíba, nunca tinham
ido ao aeroporto..., crianças que não co-
nheciam escada! Chegavam no aeropor-
to e diziam: 'mas aqui os aviões são
grandes, lá na minha casa só passa dos
pequenininhos.' Quando o avião levanta-
va vôo é que eles se davam conta..."

Além dessas atividades existem
grupos de orientação sexual (a partir da
4ª série) e de educação religiosa, soli-
citados pelos próprios adolescentes. Mar-
ta Suplicy e Frei Beto também foram
chamados a colaborar. Segundo Esther,
são problemas fundamentais e que não
podem ficar sem resposta, podendo com-
prometer todo o aprendizado. "Se os
adultos impedem a criança de ter curio-
sidade, ela também não vai ter por
matemática, por ciências, entende? E outra
coisa que me preocupa muito, também,
é a questão da finalidade da vida. Uma
criança que pergunta: 'O que acontece
depois que a gente morre', e fica sem
resposta, é uma barbaridade. Eles têm
que saber: tem gente que pensa que se
acaba tudo, tem gente que pensa que aí é
que começa mesmo, tem uns que pen-
sam que a gente volta para aqui mesmo,
se reencarna... Na minha opinião, não
abordar este assunto é permitir as maiores
alienações..."

As Casas da Criança, herdadas
do governo anterior, e que não iam muito
bem, foram transformadas em escolas

**Se
eliminássemos
a repetência, em
sete anos botaríamos
todos os brasileiros
na escola sem
construir
uma sala**

infantis, substituindo-se monitores por
professores, considerando que o período
de 0 a 6 anos é fundamental na estru-
turação do sujeito e que o ser humano
aprende desde que nasce. Esther frisa
que essas escolas (antes entregues a co-
munidades, que não tinham recursos para
realizar um bom trabalho) foram reas-
sumidas pela prefeitura na área de Edu-
cação e não na Assistência Social. "Nós
temos não só um projeto pedagógico, mas
também um projeto arquitetônico para
as escolas de crianças pequenas. Este
projeto - ela explica com detalhes -
relacionando cada escola com os objeti-
vos da educação construtivista."

Em se falando de arquitetura,
ressurge a questão da construção de pré-
dios que, na opinião de Esther, "deve ser
muito moderada. O problema educacio-
nal no Brasil não é a construção de pré-
dios, porque o número de crianças fora da
escola é igual ao número de repetentes de
1ª a 8ª séries. Se eliminássemos a
repetência, em sete anos nós botaríamos
todos os brasileiros na escola, sem
construir uma sala. O investimento tem
que ser em pagamento e formação de
professores. Se todos ficam retidos nas
1ªs séries e nas famosas 'classes espe-
ciais', as salas ficam ocupadas. A trans-
formação disso tem um significado muito
grande..."

Voltamos, então, aos professores.
Como secretária, Esther diz ter "um o-
lhar extremamente positivo" em relação
a eles. "É uma categoria que tem reservas,
tem potencialidades muito grandes..."
Hoje, os professores do município de
Porto Alegre ganham três vezes mais do
que os do estado. "É possível pagar aos
professores com certa dignidade", ela
assegura. "Isso não provocou nenhum
estrangulamento." E pensando em ter-
mos de Brasil, já que ela é a responsável
pela área de Educação no governo parale-
lo, do PT, pergunta: "O que queremos
para este Brasil, em educação, se a gente
ganha o governo? É possível pagar mais
aos professores? Se não é com as receitas
estaduais e municipais, que se mo-
difique a lei. Por que é proibido pagar
salário de professor com o salário edu-
cação, que são 2,5% arrecadados de todas
as empresas brasileiras? Temos que ter os
dados preto no branco." ■

Mil dias de governo popular



Onde adquirir:

Ed. Brasil Urgente
Rua Melo Palheta, 57
05002 - São Paulo - SP
Tel.:(011)872-7943

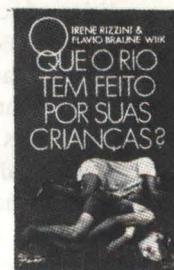
Criança é coisa séria



Onde adquirir:

FASE
Rua Bento Lisboa, 58 - Catete
22221 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.:(021)285-2998

O que o Rio tem feito por suas crianças?



Onde adquirir:

FASE
Rua Bento Lisboa, 58 - Catete
22221 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.:(021)285-2998

Ciep: afirmação da escola pública

Lia Faria*

“É ambicioso mas não desarrazoado entender-se que o diretor do Ciep (Centro Integrado de Educação Pública) seja o líder de um processo vivo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor de classe passe a atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida ou que os inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, que se tornem colaboradores do processo educativo.”

(Darcy Ribeiro)

A experiência dos Cieps no Estado e no Município do Rio de Janeiro é hoje uma realidade inegável, não se pode mais rejeitar ou aplaudir, simplesmente. Até porque a possibilidade da construção de 5 mil Ciacs pelo governo federal, inspirados na proposta dos Cieps, também está colocada para nós enquanto educadores (ver boxe na página 10).

Os Cieps representaram a principal estratégia do governo do Estado do Rio de Janeiro (1983-87) na concretização de uma política educacional desenvolvida dentro de seu sistema escolar e voltada prioritariamente para os interesses das classes populares.

A análise da função dos Cieps, tem que passar inicialmente por uma definição do que se entende por “educação popular” e pelo exame das instâncias envolvidas neste processo: de um lado, as crianças que frequentam a

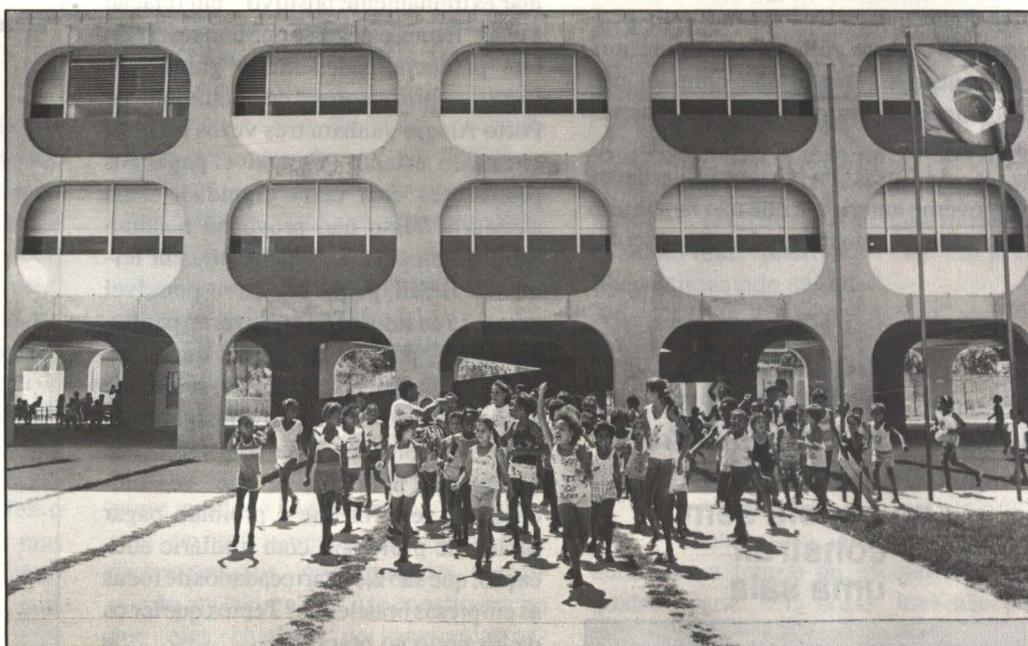
escola e seus agentes educacionais e, de outro, o saber que deve ser mediado entre eles.

As crianças que devem se apropriar desse saber/poder são crianças que a sociedade já discriminou, rotulou

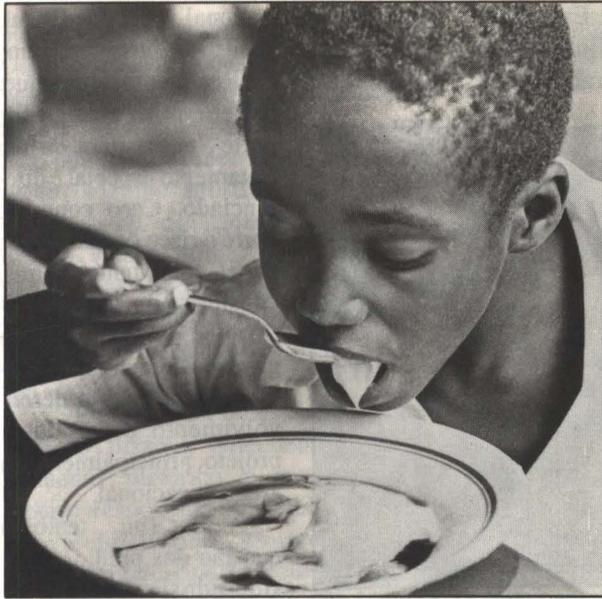
e estigmatizou; crianças que foram convencidas desde sua primeira fase de vida de que são inferiores social e culturalmente, incapazes de aprender o que a sociedade valoriza, incapazes de cumprir as normas sociais que lhes são impostas, enfim, seres que a sociedade marginaliza. É preciso não esquecer que se incluem nas chamadas “classes populares” tanto as classes trabalhadoras quanto o exército de reserva do sistema capitalista: os subempregados, os desempregados e até mesmo os marginais desse sistema.

O maior desafio era, portanto, desenvolver uma ação educativa no sentido de resgatar a autovalorização da criança das classes populares, nos seus aspectos individual, cultural e social. Até que ponto o Ciep conseguiu avançar nesse sentido, constitui o tema central desta discussão. Então: como estão hoje os Cieps? Como se operacionaliza a sua proposta pedagógica?

Essas escolas passaram a ser um símbolo de luta pela escola pública em nosso país, concordemos ou não com o projeto. O Ciep se transformou numa grande idéia motivadora, esse talvez um dos seus pontos mais relevantes. Além desse ponto, citaria mais três: a capacitação em serviço dos professores; a integração cultura-educação; e a orientação dada ao ensino da língua portuguesa e outras linguagens.



M. A. Cavalcante / AJB



Resgatar a autovalorização da criança marginalizada é o desafio dos Cieps

Ensino e cultura

Começemos pelo papel do professor. A construção de uma escola emancipatória só se dará através da efetiva mudança nas relações sociais dentro da estrutura escolar. É preciso haver então um projeto coletivo em que o aluno seja um elemento ativo e o professor elemento-chave desse processo. É fundamental, também, que os outros funcionários da escola participem como colaboradores do processo educativo. A capacitação permanente e em serviço dos profissionais de educação que atuam nos Cieps foi e continua sendo um dos pontos do seu programa, propiciando um maior comprometimento político e profissional.

Quanto ao papel da cultura, pode ser considerado como a essência condutora dessa proposta. Apesar disso, no último governo estadual todos os animadores culturais que desenvolviam esse trabalho foram demitidos. A idéia básica, de integração, educação e cultura dentro da escola, seria trazer um novo

“saber” que permitisse aos alunos acesso aos bens culturais das classes dominantes, assim como um maior engajamento nas suas comunidades através da ligação com a cultura local. Assim, o trabalho cultural permitiria a apreensão do conhecimento em sua plenitude, paralelamente ao incentivo das experiências criadoras dos alunos.

Quanto à língua e outras linguagens o importante seria o respeito às variações lingüísticas e às diversas leituras do mundo, garantindo também, de forma eficiente, o ensino da variante-padrão da língua portuguesa, através da interdisciplinaridade.

Todas as disciplinas fariam esse trabalho com a nossa língua, assim como estaria garantido o espaço das diversas linguagens: do corpo, dos sentidos, da arte - principalmente através das atividades desenvolvidas na Educação Física e da Educação Artística.

Hoje, para a maioria dos Cieps do município do Rio de Janeiro (os do estado foram desativados em sua proposta original no governo passado) podemos perceber um maior rendimento escolar por parte dos alunos e um maior envolvimento político e profissional na atuação de seus professores. Entre os maiores desafios enfrentados, e que ainda permanecem, está o da continuidade da experiência, independente do partido que se encontra no governo. Como criar esse elemento cotidianizador, como firmar essa nova prática em toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários) para que eles possam lutar pela sua permanência?

Outra questão é o difícil enfrentamento do corporativismo, pelas difíceis relações entre governos e sindicalismo. A maior vítima acaba sendo sempre o aluno. Não podemos negar que o professorado tem sido tratado com indignidade não só no que se refere aos salários como em relação às próprias condições de trabalho. Assim, apesar dessas condições serem amplamente favoráveis nos Cieps, a verdade é que esse professor também esteve submetido durante os últimos 10 a 15 anos a sucessivos e permanentes achatamentos salariais. As conseqüências desse processo são uma insatisfação constante e o “greivismo”. Quando os Cieps foram implantados, outra dificuldade era a falta de setores aliados dentro da sociedade - quadro que começa a ser revertido. Refiro-me principalmente ao papel da universidade e da classe média. A universidade resistiu, criticou ou se omitiu pura e simplesmente; enquanto que as classes médias criticaram com argumentos perversos do tipo: “é muito dinheiro pra pobre” ou “agora essa gatinha vai ter condições de concorrer com meus filhos” (depoimentos ouvidos principalmente nas áreas da zona sul da Cidade do Rio de Janeiro onde estão localizados os Cieps).



Frederico Rosário / AJB

Hoje, dada a crise vivida pelas universidades públicas, há uma tendência de aproximação com os sistemas públicos de ensino. Por outro lado, o empobrecimento da classe média, alia-

* Implementadora pedagógica dos Cieps, atual Secretária Municipal de Educação de Niterói.

do aos sucessivos aumentos das mensalidades escolares, tem levado essa faixa da população a exigir melhores escolas públicas para que seus filhos possam usufruir desse direito.

Para concluir, falaria sobre dois aspectos da estratégia da implantação dos Cieps no primeiro governo Brizola, que suscitaram muita polêmica.

Um deles foi quanto à ação supostamente "paralela", por ter sido criado o Programa Especial de Educação-PEE, que permitiu a estruturação dos Cieps fora dos trâmites e meandros burocráticos

das secretarias de Educação. Essa crítica, na prática, se mostrou infundada. Todos aqueles que já trabalharam

dentro do institucional sabem da dificuldade e morosidade da nossa máquina administrativa. Realmente, qualquer

projeto novo e de grande porte necessitará de um tratamento especial e diferenciado. Caso contrário corre o risco de não sair do papel, como tantos outros, considerando que os quatro anos de que dispõe um governo é um tempo muito pequeno para o desenvolvimento de qualquer projeto, principalmente na área educacional.

Por fim, temos a questão dos prédios, considerados out-doors de campanha eleitoral pelos críticos mais ferrenhos dos Cieps. Mas a ação sim-



Sergio Publico / A/B

Terraplanagem do terreno. Primeiro Ciac do Rio em construção no parque Boa Esperança, no Caju: aliança Collor-Brizola

A política federal para educação: critérios geoeducacionais?

Num governo fragilizado pela debilidade de sua base parlamentar, questionado pelas freqüentes denúncias de corrupção e marcado por descontinuidade de políticas e destruição de diversos instrumentos de ação do Estado, o projeto de reforma econômica e privatização é defendido através de uma propaganda que induz a crer que o objetivo central do governo é investir em saúde e educação.

A ação do governo nestas duas áreas, no entanto, não justifica a propaganda. Mas não deixa de haver novidades. A primeira delas é o ministro da Educação, José Goldemberg. Ao lado de figuras como o secretário de Meio Ambiente, José Lutzemberg, o ministro da Educação procura conferir alguma credibilidade ao governo, conseguindo passar uma imagem de competência gerencial.

O projeto dos Centros Integrados de Atenção à Criança (Ciacs), uma reprodução ampliada dos Cieps do governador Leonel Brizola, do Rio de Janeiro, que se tornou a peça de sustentação da política federal para o ensino básico, foi assumido agora por Goldemberg, que busca definir um projeto educacional que lhe dê substância.

Depois de longos anos nas mãos de militares ou de políticos do PFL (Partido da Frente Liberal), a área educacional do governo está sob a direção de um respeitado técnico universitário, que construiu sua carreira na Universidade de São Paulo (USP), da qual foi reitor. Em entrevista à revista *Veja* (ano 25, nº 6, de 5 de fevereiro de 1992), Goldemberg

se disse disposto a resistir às ingerências clientelísticas dos políticos na sua área:

“Certos políticos pressionam para que se construa aqui ou ali uma escola. A construção da escola é moeda eleitoral muito forte. Na minha gestão, aviso que as escolas só serão construídas a partir de critérios geoeducacionais, isto é, onde forem mais necessárias. Os políticos poderão esperar, mas não abro mão dessa autonomia.”

Em artigo para o jornal *Folha de São Paulo*, em 3 de outubro de 1991, discutindo a série de reportagens sobre a “República da Ignorância” feita pelo jornal, Goldemberg escreveu: “A descrição negativa da experiência dos Cieps e a tentativa de desqualificação dos Ciacs são claramente equivocadas. O principal aspecto positivo destas iniciativas é que nelas o Estado tenta dar aos pobres o que os ricos deste país compram com o seu dinheiro, que é a escola de tempo integral para os seus filhos. Atacar os Ciacs no momento em que o governo federal tenta corrigir uma omissão histórica - que vem desde o século passado -, que é o abandono do ensino fundamental e ênfase na educação das elites, é um desvario que só se justifica por paixões políticas.”

Na já citada entrevista à *Veja*, ele acrescentou: “Acho que, em três anos, daremos uma virada na qualidade do ensino público fundamental no Brasil. Os Ciacs serão escolas de referência que elevarão o nível das demais escolas públicas.” (Da Redação)

bólica desses prédios (arquitetados por Oscar Niemeyer) conseguiu atingir seu verdadeiro objetivo, que era o de utilizar aquela "imagem" para mobilizar a opinião pública. Em momento algum um prédio sozinho substituiria idéias pedagógicas ou os agentes sociais que dariam vida e forma ao programa. O prédio dos Cieps, naquela conjuntura, serviu de símbolo e signo da volta da dignidade à coisa pública e à escola pública.

É claro que, hoje, nesse segundo governo Brizola, entendemos que o momento histórico é outro, que é preciso avançar em algumas questões e superar dificuldades. Mesmo quanto ao prédio, acreditamos que ele já cumpriu seu papel de fundador de uma idéia, a idéia de uma escola pública de horário integral, honesta e eficiente. Hoje essa idéia já está semeada e frutificará, independente de seu modelo arquitetônico.

ICAPUI encontra solução



Icapuí é um pequeno município do Ceará, em novembro de 1991 foi agraciado pelo seu trabalho na área da educação. Ganhou o prêmio Criança e Paz-Educação do UNICEF. Todas as crianças na faixa etária de sete a onze anos estão nas escolas.

O ensino é público e gratuito e a Administração Municipal ainda oferece o transporte escolar. É preciso vontade política.

Ciep - a paixão deslocada

Regina Leite Garcia*

O tema Ciep vem sendo discutido apaixonadamente, quer por seus críticos, quer por seus defensores. Os que criticam o Ciep, o fazem com paixão - odeiam o Brizola -, os que o defendem, também o fazem com paixão - são do mesmo partido do Brizola, onde a palavra do comandante é lei que deve ser obedecida por todos, sem qualquer questionamento. Há ainda os que defendem o Ciep, com igual paixão, seduzidos pelo charme e brilho do Darcy Ribeiro.

Eu diria que tanto os acusadores quanto os defensores colocam as suas paixões no lugar errado - amor ou ódio ao Brizola -, personificam a sua paixão ou a colocam no partido político. Torcem a favor ou contra o Ciep como torcem pelo Flamengo ou pelo Corinthians. A discussão torna-se, pois, carregada de emoção e vazia de razão.

Tanto os opositores quanto os defensores deixam de contribuir para o avanço da discussão sobre o papel da escola em nossa sociedade, este sim, o locus onde deveria estar a paixão, não a paixão irracional do pró ou contra, mas a paixão tensão criativa entre a racionalidade e a emoção, sem o que não iremos muito longe.

Uns lutam contra o seu inimigo político (sem saber que ódio é outra face do amor) e outros tentam defender o seu herói (pobre do povo que precisa de heróis). Os primeiros empurram o Brizola para a direita, jogando-o nos braços de

Collor, os segundos impedem que Darcy Ribeiro avance de seu narcisismo pirotécnico, condenando-o a se fixar nas posições de Anísio Teixeira, importantes, embora não suficientes, hoje, última década do século.

A paixão que está faltando na discussão sobre Ciep é a que vem do compromisso com a transformação de uma escola da qual são excluídas 8 milhões de crianças, e na qual as que conseguem entrar freqüentemente dela saem, ao final de 8 anos de escolaridade, sem passar da 1ª série e não tendo sequer aprendido a ler, escrever e contar. Se a paixão estivesse corretamente colocada, provocaria indignação face a um quadro que se eterniza, punindo a maioria das crianças brasileiras, e o que é pior, fazendo-as acreditar serem responsáveis por seu próprio fracasso.

Em primeiro lugar, quero afirmar que os Cieps puseram a discussão sobre a escola na rua, o que é muito importante num país em que educação não é prioridade. Onde quer que apareça um educador vindo do Rio de Janeiro, a pergunta sempre é colocada:

- O que você acha dos Cieps?

Experiência inacabada

Entendo que caberia a nós, educadores, aproveitarmos a pergunta para discutirmos o papel da escola com aqueles que, talvez, apenas por curiosidade nos perguntam sobre Ciep. Discutir escola é discutir a sociedade onde se situa a esco-

* Professora, coordenadora do mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

la, é discutir o papel do professor, sua formação, condições de trabalho, salário, é discutir quem é o professor e quem é o aluno, é discutir, finalmente, que sociedade pretendemos construir.

Dizer que o Ciep não deu certo é, pelo menos, leviano. Como poderia dar certo o que, na verdade não chegou a ser?

Embora tenha prometido construir 500 Cieps, em sua primeira gestão, por conta dos delírios ribeirianos, na verdade, quando deixou o governo, em 1987, Brizola só deixou 191 em funcionamento e mais 153 em esqueleto. Fora a "mentirinha", erros houve e muitos. O principal foi o desvio de todas as verbas de educação para aquelas poucas escolas, abandonando as demais escolas da rede, desde os aspectos materiais (pequenas obras necessárias em algumas, material de limpeza, material didático-pedagógico, etc), a aspectos humanos (falta de professores da rede regular, não atendimento às reivindicações da categoria por melhores salários e melhores condições de trabalho). Toda a paixão foi colocada no "programa especial". Para lá iam as

Como pretender que todas as escolas possam ser iguais? A uniformidade é totalitária porque nega as diferenças

verbas, os melhores professores (que além de selecionados, passaram por um treinamento inicial e por atualização contínua), para lá se voltavam os melhores técnicos da Secretaria de Educação, além de a equipe diretamente ligada a Darcy Ribeiro canalizar toda a sua competência para os Cieps. Todos aqueles que participaram do projeto, nele colocaram a sua paixão (como seria diferente a escola se todos nela se colocassem com paixão).

Quando Moreira Franco assumiu, acredito que sua principal preocupação

tenha sido destruir os Cieps, para assim destruir a imagem de Brizola. Começou destruindo as equipes que atuavam nos Cieps, deslocando professores para outras escolas, acabou com o horário integral, demitiu os animadores culturais, deixou as escolas a míngua, sem qualquer recurso, acabou com as reuniões periódicas de atualização com a equipe central, que também foi dissolvida.

E volto à minha pergunta original: Como poderia dar certo o que, na verdade, não chegou a acontecer?

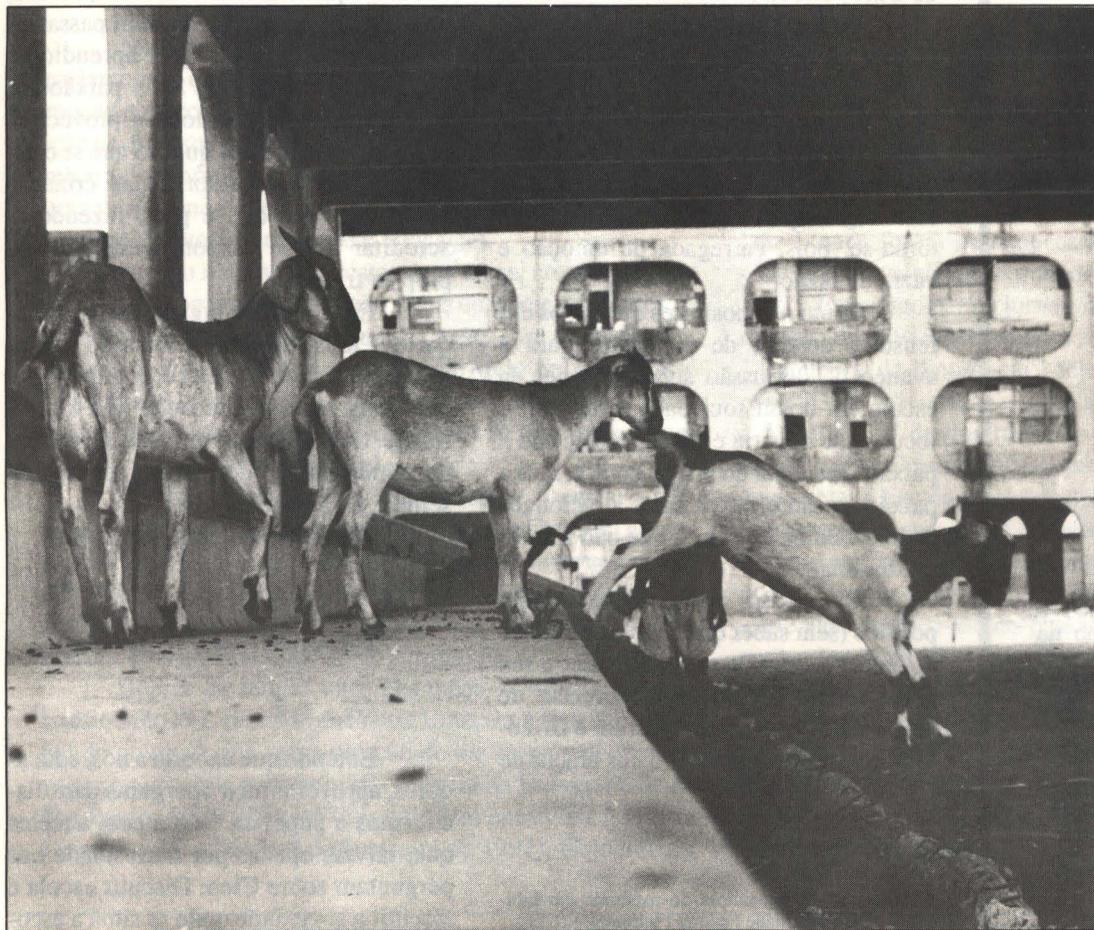
Entendo que é agora, quando temos, tanto no município, quanto no Estado do Rio de Janeiro, governos pedetistas, e, portanto, comprometidos com o projeto Ciep, que poderemos ao final da gestão avaliar os resultados pedagógicos. E mais, considero obrigação de todos aqueles que lutam por uma escola de qualidade para os alunos das classes populares contribuir com as suas avaliações e sugestões para que dê certo este projeto.

Vamos então às críticas.

A primeira se refere aos locais escolhidos e à forma de escolha dos Cieps.

Basta olhar para ver que os Cieps são construídos em locais estratégicos do ponto de vista eleitoral, sem grande preocupação com as demandas da população. É óbvio que as escolas deveriam ser construídas a partir das necessidades da população e não dos interesses político-partidários.

A segunda crítica se refere ao projeto arquitetônico - belíssimo, mas pouco funcional. Talvez crianças e professores ingleses falem tão baixo que não precisem de paredes separando as salas. A melhor arquitetura não é o projeto de um gênio solitário, mas o resultado de uma equipe transdisciplinar, que além de contribuir em aspectos específicos de cada área, deve ouvir os que serão usuários do prédio. É impensável se planejar uma escola sem que profissionais da escola opinem. Além disso, como pre-



tender que todas as escolas possam ser iguais e atender às peculiaridades de cada localidade? A uniformidade é totalitária porque nega as diferenças. Mais importante do que marcar pelo estilo seria marcar por um projeto político-pedagógico democrático, porque plural. De cima para baixo é a decisão política de fazê-lo, mas a construção há de ser de baixo para cima, para ser efetivamente democrática. A construção, em todos os sentidos, de uma escola tem de ser resultado da participação dos trabalhadores da escola e dos trabalhadores a quem a escola deve servir.

Marcelo Oliveira / Imagens da Terra



Protesto dos moradores de Vila da Penha, Rio: com os Cieps, a rede convencional foi abandonada

Em defesa do horário integral

A terceira crítica é àqueles que criticam o horário integral. É parte da luta histórica dos educadores uma escola de tempo integral. Em qualquer país sério as crianças ficam o dia inteiro na escola, onde lhes são oferecidas atividades esportivas, recreativas, culturais, além do acesso ao conhecimento científico, tecnológico, filosófico e artístico.

Em pesquisa realizada na ex-União Soviética ficou comprovado que para que uma criança se aproprie efetivamente de sua língua materna é necessário uma escola de 8 por 8, ou seja, de 8 anos de 8 horas por dia. Logo, deveríamos todos lutar para que todas as crianças possam ter atendido o seu direito a uma escola de tempo integral.

A quarta crítica se refere ao caráter assistencialista. A propaganda do Ciep enfatiza a alimentação, o banho, o tratamento dentário, o atendimento médico, como se estas fossem as prioridades numa escola. É claro que uma criança que fica o dia inteiro na escola, tem de comer, como aliás acontece em qualquer escola de tempo integral, em qualquer lugar do mundo. É claro que num clima quente como o nosso é necessário que a escola possibilite às crianças tomarem banho. É claro que todas as crianças brasileiras deveriam ter atendido o direito fundamental à saúde. Mas isto não significa que a escola passe a se dedicar a aspectos assistenciais, distanciando-se de sua

função primordial, que é socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, direito de todos.

É fundamental que se recupere o nível educativo de um projeto que tende a ser assistencialista. A quinta crítica se refere à relação com a comunidade. A escola para ser democrática tem de ser aberta à comunidade, não apenas, ainda que importante, para que a comunidade utilize os espaços da escola para atividades culturais, esportivas ou políticas, mas, sobretudo, para que os pais e a comunidade participem da formulação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.

E, por último, a mais importante - o professor. Não há boa escola sem bom professor e não há bom professor mal pago e desconsiderado. O governador e o prefeito vêm sistematicamente se negando a receber o Sepe - Sindicato Estadual de Profissionais da Educação.

É fundamental que se recupere o nível educativo de um projeto que tende a ser assistencialista

Um professor ganha no Rio de Janeiro, hoje, menos do que uma empregada doméstica. O que está errado não é o salário da empregada doméstica, mas o salário do professor, que para sobreviver precisa tornar-se biscateiro. "A professora hoje chega na escola com a mão engordurada de fritar bolinhos para vender e poder sobreviver", disse uma delas.

Que tempo lhe sobra para planejar e avaliar o trabalho docente? Que tempo sobra para estudar? Ela, que tem por função socializar o conhecimento? Como se atualizar, quem não tem sequer dinheiro para comprar jornal?

Quando na tentativa de serem ouvidos, os professores fizeram uma vigília em frente à casa do governador, ele chamou a polícia, que, além de intimidar os professores com jatos d'água, arrastou-os com violência. É pelo menos contraditório que quem apresenta em sua plataforma política a educação como prioridade trate os profissionais da educação com tal desrespeito.

Darcy Ribeiro costuma citar Anísio Teixeira, que defendia que "Educação não pode ser privilégio, pois numa civilização letrada todos têm que aprender a ler, escrever e contar". Exatamente porque concordo com Anísio Teixeira é que lamento que os Cieps privilegiem apenas umas poucas crianças, deixando a grande maioria em escolas abandonadas, ou fora da escola. ■

A catástrofe educacional e uma proposta de reversão

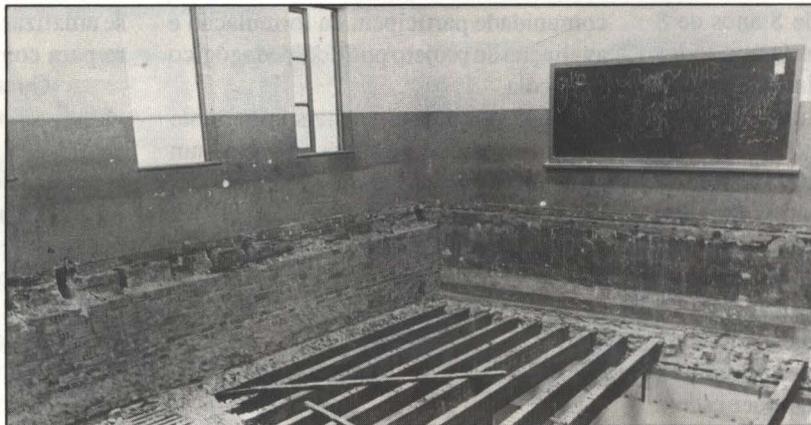
●
Cristovam Buarque*

Do total de 40 milhões de crianças com menos de 15 anos no Brasil, 4 milhões perambulam pelas ruas das grandes metrópoles, em um nível de abandono que nenhum outro país teve, em nenhum momento de sua história, nem mesmo em períodos de guerra. No campo, as crianças enfrentam a mesma situação de abandono social, sem escola, sem atendimento médico, sem futuro.

Das 27 milhões de crianças que atualmente conseguem matricular-se e iniciar a freqüência às aulas, menos de 10 milhões completarão as quatro primeiras séries do primeiro grau: 17 milhões entrarão no século XXI com menos de 4 anos de escolaridade. Apenas 5 milhões completarão o primeiro grau - e só 18% dessas crianças terão possibilidade de ingressar no segundo grau. Isto quer dizer que apenas 3 milhões chegarão a completar o curso básico e que 88% de nossa população terá escolaridade abaixo do mínimo necessário para participar de uma sociedade democrática, eficiente, soberana, dentro das exigências do mundo moderno

Como estes números não bastassem para demonstrar a indigência quantitativa, a análise qualitativa mostra uma realidade ainda mais trágica; os que es-

tudarão, com raríssimas exceções (3% dos matriculados), cumprirão cursos limitados (3,5 horas de aulas por dia) e com número insuficiente de aulas contínuas por ano. Isto faz do Brasil o recordista mundial das jornadas e anos letivos/cursos; utilizarão edifícios públicos insalubres, feios e sem qualquer conservação; e terão à disposição poucos dos modernos instrumentos e técnicas pedagógicas, como bibliotecas, laboratórios, computadores, oficinas. Contarão com professores desmotivados, recebendo os menores salários correspondentes à formação que dispõem, desincentivados pela falta de equipamentos e treinamento que atendam seus interesses.



Everaldo Carneiro / Imagens da Terra

Mantida a atual situação educacional, não haverá como o Brasil se desenvolver, perdendo sua posição no cenário internacional

Das 27 milhões de crianças que deveriam estar no ensino básico, apenas cerca de um milhão e meio conseguirá entrar nas universidades e escolas independentes de nível superior; isto significa que um enorme potencial de criadores técnicos e científicos é perdido ao longo do caminho - um crime contra a nação e um crime contra as aspirações destes jovens.

Além dos problemas da educação formal, o Brasil vive ainda o drama de uma população adulta de analfabetos. O Brasil tem um dos maiores contingentes de analfabetos em idade adulta do mundo, estando atrás de quase todos os países da América Latina. Além do aviltamento social que isto significa, a existência desta massa de analfabetos tem como consequência direta a impossibilidade de o país aproveitar todo o potencial de seu principal recurso, que é seu povo, impedindo que esta população não letrada participe do conjunto de bens materiais e simbólicos em circulação no mundo de hoje. O processo de deseducação das massas brasileiras (de todos os níveis econômicos e sociais), é tão grave e oferece risco para o futuro do país quanto a situação da educação formal. A convivência com a pobreza no dia-a-dia das cidades leva a

população brasileira a aceitar um estado de coisas que deforma e avilta sua consciência social e psicológica, especialmente entre as crianças de todas as classes. A tolerância com a violência - que é a forma como os interesses da minoria são impostos ao conjunto do país - cria uma aceitação da violência como meio. A sociedade se deseduca.

Anos de corrupção nos governos (e mesmo de manipulação da luta contra esta corrupção para que ela continue sendo realizada), e de usufruto das

benesses do Estado levando o interesse da coletividade, levaram à deseducação diante do papel social das instituições.

Como consequência da indigência educacional o Brasil já apresenta hoje uma das populações menos educadas do mundo. Mantida a atual situação, não haverá como o Brasil desenvolver sua economia, perdendo sua posição no cenário internacional.

Por outro lado, a educação de uns poucos, não bastando para criar o impulso dinâmico de que

o Brasil necessita, poderá provocar uma desigualdade tal que levará à ruptura do país em línguas e lógicas diferentes, com concepções e culturas particularizadas entre uma minoria instruída e uma maioria descapitalizada culturalmente.

Está-se formando, por deliberadas ações e por omissão de toda a liderança nacional, a partir, mas não apenas, do próprio governo, uma geração sem razão para ter espírito público, sem meios para entender seu papel social, sem instrumentos para influir nesta realidade social, sem profissão nem consciência coletiva.

Causas da indigência

Em primeiro lugar, o estado de calamidade da educação brasileira decorre da filosofia e do interesse dos grupos dirigentes de concentrar as preocupações nacionais no crescimento econômico. Ao longo de décadas a educação foi relegada a um papel secundário, merecendo prioridade apenas os setores úteis a este modelo de desenvolvimento: setores de infra-estrutura, as forças armadas, a polí-

O futuro dos jovens está ameaçado pela crise da educação



Fernando Lemos / AJB

cia, os centros de treinamento do setor público e algumas escolas técnicas. A educação passou a ser vista como um investimento para os que podiam pagar pelos estudos e para aqueles que a exploravam por lucros, venda de conhecimento, em geral sem qualidade.

Enquanto outros países canalizam percentagem de até 17% do PIB para a educação, os sucessivos governos brasileiros limitaram esta percentagem a valores em torno de 5%, aí incluídos os gastos com treinamentos para o setor público e com a formação de técnicos de interesse do setor privado.

O resultado mostrou o equívoco desta política. A situação de pobreza absoluta em que vive uma parte considerável da população urbana brasileira é certamente a principal razão que impede a quase totalidade de nossas crianças de concluírem o primeiro grau. No setor rural a situação é ainda mais grave. A exclusão de parte considerável da população camponesa da propriedade da terra, a incerteza do futuro, a falta de apoio aos pequenos proprietários, ao lado da situação dos trabalhadores rurais, especialmente os bóias-frias, afetam diretamente as crianças do campo.

A rotatividade no emprego entre os trabalhadores que, sem estarem na pobreza absoluta, são obrigados, pelo desemprego, à constante mudança de local de trabalho, leva outra parte substancial das crianças brasileiras a abandonar

seus estudos, por períodos ou permanentemente.

As causas externas somam-se as causas internas igualmente graves da crise do processo educacional.

O salário e a formação de professores da rede escolar de primeiro grau são as primeiras causas internas da degradação e da indigência da educação. No Brasil, até poucas décadas, a profissão de professor, investida de todos os meios necessários à sua dignidade, tinha um

caráter de privilégio social. E em sociedades como a nossa isto não é possível sem um nível salarial condigno. Em algumas regiões do país, uma grande quantidade dos professores de primeiro grau, e mesmo de segundo, recebe salários inferiores ao mínimo. Assim a tarefa de educar a maior parte de nossas crianças é realizada por pessoas despreparadas e desmotivadas. Em consequência disto, o magistério vem, há anos, sendo relegado como profissão que não atrai a juventude, especialmente os mais dotados.

O abandono, pelas universidades, dos cursos de licenciatura para professores, mesmo sendo causado pelos baixos salários, decorre também de opção das universidades, que em grande parte, reduziram drasticamente seus compromissos com o resto do sistema educacional.

O curto período que a lei atual prevê para cursos, com atendimento de quatro horas de aula diárias e 180 dias ao ano, contribui para a insuficiência do sistema de ensino frente às exigências de produção de conhecimento.

A realidade do segundo grau é semelhante à do primeiro. Os baixos salários, as péssimas condições físicas, a falta de equipamentos, a desmoralização, tudo leva o ensino secundário ao abandono e à calamidade em que se encontra.

O que torna este quadro mais trágico é que não há qualquer razão que justifique tal realidade, salvo a decisão política de não priorizar sua solução.

* Professor da UnB (Universidade de Brasília). É coordenador da área social do Governo Paralelo.

Propostas para educação

A Constituição brasileira define claramente, como poucas outras, metas e meios para que a população seja educada. Um projeto de Lei de Diretrizes e Bases - já elaborado com o (quase) consenso do Congresso - define as normas necessárias.

O Brasil é um país unificado em termos territoriais e lingüísticos, integrado por meios de transporte e dispondo de um eficiente sistema capaz de produzir todos os meios necessários, no que se refere a construções e demais materiais pedagógicos, inclusive na área de teleinformática. Apesar de todos os erros dos governos e das classes dominantes, conta com o potencial intelectual capaz de realizar todo esforço educacional, em todas as áreas de conhecimento.

Para tanto seria pertinente:

.Recuperação física de todas as escolas do país, construção de novas, fazendo com que o prédio escolar seja um local privilegiado entre todas as construções públicas existentes;

.em caráter emergencial, atração e treinamento de universitários e graduados das universidades que desejem se incorporar, através de concurso, ao programa de recuperação da educação nacional;

.intenso programa de reciclagem e treinamento dos atuais professores, em todos os níveis, utilizando-se especialmente os métodos do ensino à distância;

.implantação do horário integral em todas as escolas públicas do ensino básico, primeiro e segundo grau;

.ampliação do período letivo para 200 dias ao ano;

.elevação dos salários dos professores do ensino básico que sejam aprovados nos concursos ou nos programas de reciclagem, criando-se um piso salarial nacional não inferior ao mínimo necessário para atrair os melhores jovens do país para funções pedagógicas;

.criação e implantação de um rígido sistema de avaliação permanente da administração, do funcionamento pedagógico das escolas e das atividades docentes, através de conselhos locais constituídos pela comunidade, com a participação das entidades científicas e do-

centes, com a assessoria técnica dada pelo Ministério da Educação e secretarias Estaduais e Municipais;

.reequipamento das escolas públicas brasileiras, no que se refere a bibliotecas, vídeos, laboratórios, oficinas, computadores; procurando-se uma integração para atendimento das necessidades criadas;

.reformulação dos currículos dos cursos primários e secundários, dentro do espírito da Lei de Diretrizes e Bases, dando flexibilidade para reformas locais, para que se adaptem aos diferentes contextos, fazendo-os mais eficientes e atraentes para os alunos;

.definição e implantação de um sistema de descentralização administrativa das escolas, através da participação direta da comunidade: pais, alunos e lideranças locais;

.apoio absoluto e prioritário ao programa de merenda e de material escolar, com recursos de fontes alternativas ao setor educacional, conforme prevê o projeto da Lei de Diretrizes e Bases, transferindo sua administração a conselhos locais, sob fiscalização do Ministério da Educação;

.apoio financeiro e pedagógico aos municípios e às associações civis interes-

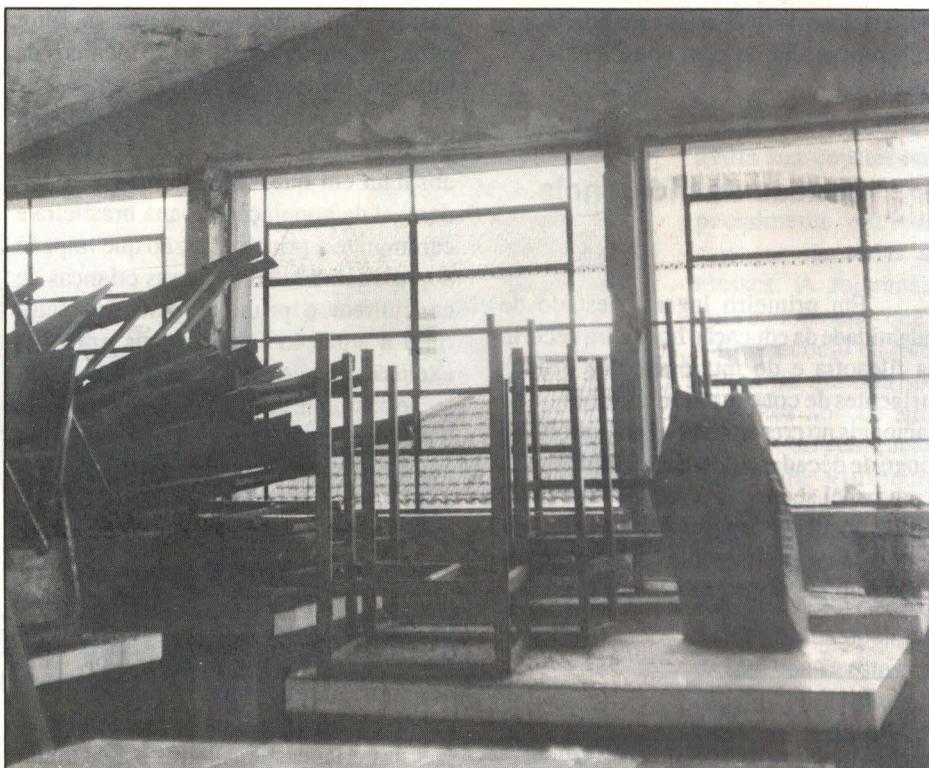
sadas em uma campanha de erradicação do analfabetismo, especialmente entre os adultos jovens;

.envolvimento das universidades, através de assessoria pedagógica e mobilização de seus professores e alunos no atendimento dos programas locais de alfabetização;

.incentivo aos funcionários públicos para que participem dos programas de erradicação do analfabetismo;

.implantação de um programa de educação ampla e geral, por todos os meios possíveis de comunicação, com programas de aprimoramento educacional e cultural da população.

A soma total dos recursos necessários, incluindo universidades e ensino técnico, não ultrapassaria os 8% do Produto Nacional, percentagem inferior à que é investida nos países educados. Os recursos financeiros dependem apenas de uma política fiscal e orçamentária que defina prioridades e fontes e, felizmente, creio que um programa radical de elevação do nível educacional poderá contar com o apoio de toda a sociedade, uma vez que a crise educacional já se faz sentir em todas as classes e em todas as regiões do país. ■



Emeraldo Carneiro / Imagens da Terra

O projeto de formação permanente da Prefeitura de São Paulo

Zoraide Inês Faustini da Silva *

A formação dos educadores foi uma das primeiras preocupações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir de 1989 (gestão Paulo Freire), ao mesmo tempo em que enfrentava as precárias condições físicas dos prédios escolares, a falta de materiais básicos para as escolas funcionarem e os baixos salários dos professores, herança da gestão anterior.

O processo de formação permanente tem sido, desde então, um dos eixos da reorientação curricular de nossas escolas. Entendendo currículo como o conjunto das ações desenvolvidas pela escola, a reorientação curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implica necessariamente uma mudança de postura, valores, relações entre os que nela atuam e não apenas de orientação didática ou seleção de conteúdos.

A educação é uma prática social em permanente construção e o educador precisa estar em constante formação para que possa ser sujeito dessa prática. Um sujeito capaz de planejar seu trabalho, consciente dos fins que deseja atingir, através de que ações e interações pode alcançá-los e a serviço de quem está empregando seus conhecimentos e esforços.

Nosso projeto de formação permanente tem sido desenvolvido através de grupos de formação, cursos, oficinas, seminários, ciclo de palestras, encontros de educadores. Temos, no entanto, privilegiado a formação em pequenos grupos que possibilitam uma reflexão mais profunda das posturas, valores e práticas do educador.

Grupos de formação

Um dos princípios básicos do grupo de formação é o de que o conhecimento é construído na interação com o outro e com o objeto de conhecimento. O ponto de partida é o estudo da prática do educador e da teoria que a fundamenta. Não existe prática sem teoria. Entretanto, mergulhado no dia-a-dia da escola o educador pode se acostumar a uma prática mecânica nunca questionada, e cuja teoria jamais se explicita. No grupo de formação o educador encontra espaço para falar, ouvir o outro, trocar, confrontar. Nessa interação o grupo vai se constituindo, criando vínculos, estabelecendo uma relação de confiança, tornando-se cooperativo. O trabalho com grupos de formação teve início em 1989 com um pequeno número de educadores das escolas de educação infantil, que atendem crianças de 4 a 6 anos e das

séries iniciais do 1º grau (1ª e 2ª séries), assessorado pela professora Madalena Freire Weffort. Posteriormente, esse trabalho estendeu-se para os demais educadores do 1º grau e educação de adultos.

Esses grupos, coordenados pelas equipes pedagógicas da Secretaria, deram origem aos grupos de formação no interior das escolas, coordenados por elementos da própria equipe escolar, em geral o coordenador pedagógico. A organização de grupos de discussão, estudo, planejamento e avaliação do trabalho escolar nas próprias escolas é, sem dúvida, a meta que queremos atingir com esse trabalho de formação.

Formação dos educadores de educação infantil e alfabetização, que foram agrupados conforme função desempenhada na escola - professor, diretor, coordenador pedagógico. O eixo bási-



co, proposto para todos, foi alfabetização como leitura e escrita do mundo. Iniciamos com uma reflexão sobre a importância do ato de estudar, entendendo-se por estudar não apenas apropriar-se da teoria elaborada por outros autores, mas, principalmente, o resgate da teoria que subjaz à prática. No começo, a atitude dos professores, coordenadores e diretores era de desconfiança. Estavam sendo chamados para falar e escrever sua prática. Na maior parte de sua história de educadores haviam desempenhado o papel de ouvintes daquilo que as várias administrações ti-

* Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo; atualmente dirige a Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Colaboraram na elaboração deste artigo Sonia Maria Madi Rezende e Maria Luiza de Almeida Nahas (da equipe de alfabetização da secretaria).

nham para dizer e eram executores do que as equipes de orientação técnica consideravam importante fazer. Assim, esses educadores chegaram aos grupos, às vezes descrentes e apáticos; outras, agressivos e resistentes. Pedimos que falassem sobre sua história de educadores e sobre seu trabalho naquele momento.

À medida que o trabalho de formação ia se desenvolvendo, fomos percebendo o quanto questões graves como por exemplo os altos índices de retenção nas 1^{as} séries não configuravam-se como um problema para a maioria desses educadores. Esse fato ia do desconhecimento dos índices de retenção em suas escolas até a tranquilidade com que alguns diziam estar esse índice acima de 50% nas 1^{as} séries. O diálogo abaixo teve lugar num grupo de coordenadores pedagógicos.

Coordenador X: - Minha escola teve 53% de retenção na 1^a série.

Coordenador Y: - O quê? Herodes passou lá?

X: - A realidade da minha escola é diferente...

Y: - Não é não. Todas temos crianças pobres. Já trabalhei na sua escola.

X: - Não estou justificando...estou tentando entender...professores pedem licença.... faltam...

Y: - Não será o critério que vocês estão usando?

A essa altura o grupo se envolve na discussão, os demais integrantes vão dando suas opiniões e acabam se dividindo em três posições: a) alguns interrogam tentando levantar as causas do problema; b) outros apenas se solidarizam com as dificuldades do colega; e c) alguns sugerem saídas (tais como uma avaliação individual das crianças retidas para poder orientar os professores).

O importante nesse processo é que o educador confie no grupo e encontre nele a co-operação de que está precisando. Voltar para a escola ou para a sala de aula enxergando o que antes era indiferente ou confuso é um dos principais objetivos da participação no grupo.

Avanços e obstáculos

A finalidade dessa formação é a transformação da escola, incluindo as relações de poder entre os integrantes da comunidade escolar e a prática pedagógica. Por isso, a cada encontro, à medida que as questões vão sendo colocadas, também são propostas tarefas a serem realizadas na escola, para que não se fique apenas no discurso sobre a mudança, mas vão se firmando gradativamente os alicerces da transformação num processo que, sem dúvida, é lento e cheio de obstáculos.

Rompendo com uma tradição de isolamento, o grupo de formação vem incentivando professores, coordenadores e diretores a se reunirem e tratarem as questões da escola de forma mais coletiva. Constatamos que nas escolas de educação infantil o planejamento da ação educativa vem se tornando mais participativo. Também a qualidade do trabalho em sala de aula tem melhorado sensivelmente, sobretudo na área de linguagem, eixo do trabalho realizado. Percebe-se um grande avanço na prática de alfabetização. Em 1989, a quase totalidade das professoras (90%) usava a cartilha como principal instrumento na alfabetização e a escrita era tratada apenas como objeto escolar. Atualmente, 60% deles já utilizam outros materiais de leitura: livros de literatura, revistas, jornais. A escrita passou a ser tratada nos seus usos sociais.



O trabalho de formação em pequenos grupos rompe com a tradição dos treinamentos e busca o educador que pensa

Outro avanço foi a redução dos índices de retenção de 30,11% em 1989 para 25,7% em 1991 nas 1^{as} séries. O índice geral do 1^o grau caiu de 22,55% para 18,69%. Temos consciência de que há muito para caminhar. A participação dos professores na direção político-pedagógica das escolas, através do Conselho de Escola, por exemplo, tem sido bastante incipiente. Isso pode significar que o professor ainda não se conscientizou das relações existentes entre a gestão da escola e o seu trabalho na sala de aula, que se encontra de modo geral ainda fragmentado, apesar dos avanços. As práticas alfabetizadoras, em que pesem as mudanças, estão muito coladas no tradicional. Outro ponto que requer maior aprofundamento é o processo de avaliação dos alunos. Os índices de retenção, apesar do decréscimo ocorrido, continuam muito altos, colocando em risco a permanência dos alunos na escola.

Assumir uma nova prática pedagógica não significa abandonar tudo o que já se fez, pois o novo é gestado no velho e esse processo não é linear: há avanços e recuos. O importante é que o educador não esteja sozinho nessa luta. Com esse intuito, temos procurado promover encontros de educadores e divulgar relatos de experiências de professores que estão tentando mudar.

O trabalho de formação em pequenos grupos, com objetivos e tarefas comuns, com uma rotina viva de trabalho, rompe com a tradição de formação através de treinamentos e busca resgatar o educador que pensa sua prática e refaz constantemente seu caminho. ■

As escolas da floresta

Nieta Lindenberg Monte*

A produção das ciências sociais a respeito do tema "movimentos sociais e educação", além de restrita a uma pequena tribo de autores preocupados com a questão, tem se concentrado mais na análise dos movimentos urbanos, especialmente aqueles ocorridos em São Paulo e Minas Gerais. Quase não há estudos sobre a relação entre movimentos no campo e demandas por escola pública. Esta ausência será reflexo de uma realidade histórica de suposto "desinteresse do homem do campo por educação escolar", como querem alguns autores, para quem a escola não faria parte das reivindicações fundamentais dos movimentos rurais? A meu ver, tal ausência é mais fruto de uma omissão, já que alguns movimentos no campo vêm sendo mesmo paradigmáticos de uma força política original também nas lutas educacionais.

Refiro-me especialmente aos movimentos dos índios e dos seringueiros da Amazônia ocidental brasileira, que hoje se articulam formando a "Aliança dos Povos da Floresta". Este movimento exerce pressões e tem repercussões em nível mundial nas lutas ambientalistas e no questionamento do modelo capitalista de desenvolvimento e ocupação territorial. O que pretendem estes movimentos no campo educa-

cional, e que contribuição original apresentam às demais lutas sociais neste campo?

A constituição dos movimentos de índios e seringueiros se fez na segunda metade da década de 70, especialmente no Acre, onde surgiram também diversas entidades de apoio político e assessoria

além do trabalho manual e artesanal, fundado na tradição oral. Reivindicam também o direito à autoria, participação no saber escrito pelos da cidade, dever para com eles do Estado brasileiro, viabilizável principalmente através da escola.

Dever de qualidade

Tais demandas por escolas da floresta vêm revestidas de um caráter original pela qualidade do produto educativo solicitado: estas escolas, ainda que públicas e de responsabilidade da União, devem ser diferenciadas na sua formulação curricular e na formação de seus agentes educadores.



J. R. Ripper / Imagens da Terra

A caminho da escola

técnica às suas necessidades. Sua atuação é ampla e diversificada, indo desde a luta fundiária - demarcação das terras indígenas e reservas extrativistas - até as reivindicações pela extensão dos serviços de saúde e educação às aldeias e seringais.

Os índios e as populações extrativistas vêm se conscientizando e pressionando a consciência nacional da necessidade de ampliar suas práticas produtivas, culturais e educacionais para

No caso indígena, um currículo bilingüe e intercultural, que possibilite o uso e atualização das línguas indígenas e de seus etnoconhecimentos ao longo de todo processo educativo, junto com a aquisição dos saberes escolares. No caso dos seringueiros, um currículo que possa valorizar e socializar os conhecimentos por eles acumulados na sua inter-relação com o meio natural e cultural. Nos dois casos, reivindicam a formação de professores índios e seringueiros, que apro-

* Sócio-lingüista e educadora, presidente da Comissão Pró-Índio do Acre e coordenadora do Projeto de Educação Indígena do Acre. Desde 1983 assessora 35 escolas acreanas.

priando-se do saber escolar elaboram a síntese e a sistematização destes conhecimentos através de seu saber popular.

Neste processo, cabe ao Estado financiar a implantação e manutenção da rede escolar na floresta, estando a cargo de agências financiadoras nacionais e internacionais a garantia da qualidade diferenciada do produto construído nos cursos de formação dos professores índios e seringueiros e na produção de material didático adequado a tal especificidade étnica e cultural, com o concurso de universidades e outras entidades. Estas têm sido, em linhas gerais, as metas estratégicas político-pedagógicas destes movimentos, visando a expansão e melhoria da rede primária das áreas indígenas e reservas extrativistas da região.

A atuação destes movimentos, especialmente a dos índios junto à sociedade civil e ao Estado, resultou na inclusão no texto da nova Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases em tramitação no Congresso Nacional, de capítulos e artigos dedicados à definição e detalhamento da Educação Indígena Nacional, doravante também da responsabilidade do sistema de ensino da União.

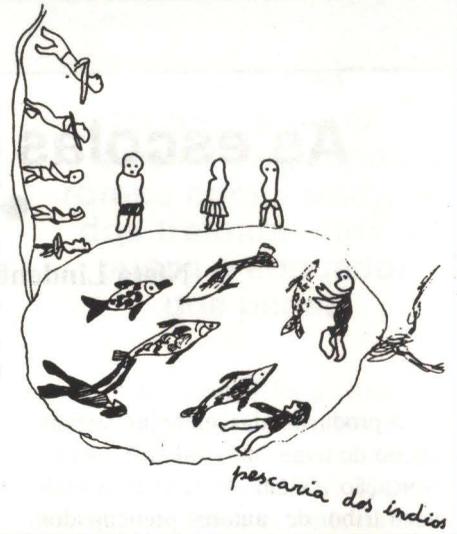
Tais mudanças institucionais e jurídicas refletem e absorvem o interesse dos indígenas por um tratamento nem discriminatório nem integrador por parte das políticas públicas da União, que leve em conta um projeto étnico e democrático, com vistas à conquista de uma cidadania diferenciada, viabilizável também pela escola.

Creio haver podido ressaltar a grande força que assumem as demandas propriamente educacionais em alguns destes movimentos sociais no campo, implicando em significativos avanços pedagógicos por eles (e seus mediadores) elaborados; assim, questões como a relação dialética entre saber científico e saber popular; a transição de sociedade de tradição oral para escrita; a formação gradual e permanente de um quadro de professores leigos com financiamento do Estado e apoio de algumas universidades brasileiras - estes são, no meu entender, alguns aspectos novos e particulares aos povos da floresta no conjunto das lutas pelo ensino básico da sociedade brasileira como um todo. ■

Línguas

“A nossa língua indígena eu acho importante, porque os nossos alunos, que não entendem a palavra no português, nós podemos dizer primeiro na nossa língua. E depois, nós podemos dizer no português o que é que significam as palavras. É também importante escrever nosso mito, o mariri e a nossa língua. E muitas coisas que nós podemos fazer.”

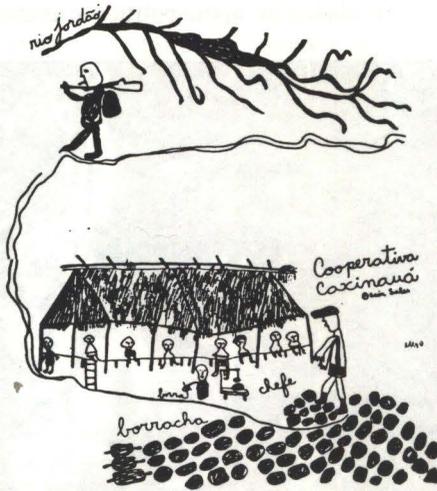
Edson Medeiros Kaxi



A criação do índio

“Foi criado em março de 83 um curso de formação de monitores indígenas do Acre. Porque antes de nós fazemos esse curso, realmente ninguém nem tinha sonhado que ia surgir esse tipo de trabalho como a gente já está trabalhando com nossos alunos de comunidade indígena, por nossa conta própria. Não precisamos mais do branco para funcionar a escola, a cooperativa.”

João Carlos Kaxinawá Jordão



A escola e o artesanato

“Cada escola já pode ter a casa de artesanato para a escola começar a desenvolver. Já começa ajudar a fazer preço de cada objeto das coisas, daí soma e dá o total para o dono do trabalho saber o valor do seu serviço, para receber, comprar o que ele quer. Além disso, a escola pode garantir transporte. O dono de cada grupo ajuda a botar no canto, bem numerado por cada grupo de escola, para começar a vender pelo grupo da aldeia. E a escola garante o

transporte até a cidade para outros comprarem também. Realmente para usar. O valor desse artesanato vai para quem trabalhou nele na escola.”

Osair Sales Siã



Alfabetização na lavoura cacaueteira da Bahia

Severino José de Lima (Shangai)*

A equipe da FASE em Itabuna sempre trabalhou a questão do analfabetismo nos seus projetos ligados aos trabalhadores da lavoura cacaueteira. Nos primeiros tempos, no final dos anos 80, a equipe enfrentou o analfabetismo como um problema didático-pedagógico. Até então, víamos seus altos índices como uma questão profundamente política e como uma das facetas da relação de extrema exploração e marginalização social e cultural dos trabalhadores, visualizando a alfabetização como uma luta a ser travada no campo dos direitos da cidadania. Mas, aos poucos, foi verificando que o trabalho direto com os sindicatos e oposições sindicais, na ótica das relações capital x trabalho, por si só não era suficiente para dar conta de um processo educativo que fosse capaz de liberar as energias de uma massa de assalariados e semi-assalariados rurais não organizados, a fim de desenvolver as várias dimensões individuais e afetivas, coletivas e solidárias, sócio-emocionais e cognitivas do desenvolvimento humano.



Já não bastava enfrentar o analfabetismo com grandes cartazes ou transparências, com gravuras coloridas que codificavam as mensagens ou conteúdos de cursos sobre sindicalismo ou sobre direitos trabalhistas, que a equipe levava às bases sindicais ou pré-sindicais. Viu-se a necessidade de um trabalho que fizesse frente ao entorpecimento das capacidades de raciocínio lógico e de discernimento político. Buscou-se construir uma educação popular capaz de permitir um processo de transitividade da consciência embotada, acrítica, ingênua, fanática em uma consciência

crítica, lúcida, indagadora, através da qual o alfabetizando fosse se tornando sujeito ativo da cultura e da história, do próprio curso da sua vida.

Foi com essas preocupações que em 1990 a equipe atendeu à demanda de alfabetização da CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) de Coaraci e da Fundac (Fundação Cultural de Coaraci), iniciando um processo educativo chamado de Alfabetização Integral, que hoje já assume dimensões regionais, envolvendo além dos grupos no município de Coaraci, outros de Maria Pinheiro, em Itabuna, Valença, Camacã e Ilhéus.

A nossa visão é de que o processo de alfabetização antecede e vai além do domínio do código escrito pelos trabalhadores não alfabetizados. Como disse Paulo Freire, não existe homem no vazio.

Não nos preocupamos com o que devem aprender os educandos, mas em como ele está aprendendo. Assim, baseamo-nos nas contribuições de Emilia Ferreiro: ver o homem construtor do processo de conhecimento em suas dimensões sócio-emocionais e cognitivas. A alfabetização integral, portanto, ao invés de tomar o homem compartimentado, estigmatizado, tomá-lo só como assala-

* Sociólogo rural e técnico da FASE em Itabuna.



riado ou vê-lo só pela esfera do desenvolvimento cognitivo, trabalha outras dimensões da vida social: a afetividade, a linguagem, as relações interpessoais, a fé e seus múltiplos significados, as relações de opressão, incorporadas em todas as práticas cotidianas de viver, de ver, de criar/recriar a própria realidade.

Construção educativa

O projeto construído a partir da experiência de Coaraci tem como eixo educar o homem como protagonista de uma sociedade democrática e de seu desenvolvimento sustentado. O processo de formação como preparação teórico-política, preparação pedagógica e preparação para a ação, envolve pessoal de coordenação, os monitores e os educandos trabalhadores. Esta formação é concebida como processo coletivo e solidário, tendo seu momento de reflexão e reconstrução nas oficinas didático-pedagógicas. Educandos e educadores participam da própria produção do material didático. São utilizados os recursos de fichas de cultura e de descoberta, incorporando também o mundo da escrita alfabética e numérica dos educandos no seu cotidiano. Todas as linguagens possíveis são empregadas - a cor, a dança, os versos, teatro, ditos, cantos, música, brincadeiras, exercícios de descontração, de aquecimento

físico e intelectual, de desentorpecimento.

Os principais problemas da população que foram levantados são: saúde - entendida como falta de assistência médica; trabalho - relacionado com os baixos salários e o não cumprimento da legislação trabalhista (os patrões "fora da lei" não a cumprem); transportes -

entendido como falta de ônibus para o deslocamento da população para outros centros; política - entendida como des-caso dos políticos para com o povo.

Esses assuntos levantados tornaram-se temas geradores para todas as reuniões e, ao serem dramatizados, ampliam as discussões e abrangem todo um universo de outros problemas. Por exemplo, a questão da saúde foi relacionada com as doenças endêmicas e carenciais da região e estas com os baixos salários pagos nas fazendas. A questão do trabalho, com os direitos, com a justiça, com o sindicato, etc.

Todos os alfabetizadores trabalham como voluntários. As condições infra-estruturais são precárias, as reuniões de ensino/aprendizagem ocorrem em ambientes improvisados, em casas cedidas pelos próprios alfabetizandos, os bancos e mesas são feitos com caixotes de tábuas, etc. A iluminação muitas vezes é deficiente. Mas a vontade de se alfabetizar é muito grande entre os trabalhadores do cacau da Bahia. ■

Fazendo e descobrindo

♦ *Meire (alfabetizadora):*

"Sentíamos algo dentro da gente que era necessário sair para fora. Humanizar-nos para fazer-nos humanos com os outros. 'Papagaio velho precisa de uma nova linguagem para aprender a falar'. Esta nova

escola é um ano de luta, de experiência, de vontade de saber mais."

Eufrásio (alfabetizando): "Descobri que a cultura somos nós: ela vem de fora e de dentro. Dentro ela se refaz para a gente ser mais gente. Estamos descobrindo com o desenvolvimento algo de nós que é interior."

Jurandir (alfabetizando):

"A alfabetização deixa a gente livre para aprender. É uma coisa que nos liberta de dentro da gente mesmo. E eu descobri que não posso ficar só na construção, existem vocês também na construção desse novo mundo."



Formação pedagógica para professores de escolas em assentamentos rurais

Roseli Salet Caldart*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais conhecido como MST(ver boxe) do Rio Grande do Sul, através do seu Setor de Educação, vinha procurando criar um curso para formar e titular os professores das Escolas dos Assentamentos. Nas muitas tentativas junto a escolas de segundo grau e faculdades de educação da região; sempre surgiram impedimentos, demonstrando a dificuldade das instituições formais de ensino em assumir propostas pedagógicas novas, especialmente quando brotam da organização popular.

No início de 1989, o Setor de Educação foi chamado para participar da discussão do projeto de implantação da Fundep (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro). No ano seguinte, iniciou-se o Curso de Magistério para professores de assentamentos, assumido pelo Departamento de Educação Rural(DER) da Fundep.

Tudo estava por fazer. O prédio não tinha jeito de escola e precisava de reformas urgentes. Não havia recursos financeiros, e o grupo que se constituiu para levar adiante o trabalho era de seis

voluntários, cada um morando numa cidade diferente e ainda com vínculos profissionais em outras instituições.

Os objetivos principais do curso eram: educar sujeitos sociais capacitados a transformar as relações de trabalho que lhes impedem uma vida digna e plena; estimular a organização de coletivos através da prática e da análise teórica sobre esta prática; e produzir conhecimentos concretos nas áreas de agricultura e pedagogia alternativas.

Enfatizavam-se o valor social e educativo do trabalho, a vivência ecológica, o exercício da democracia com participação coletiva organizada no processo de tomada de decisões, de execução e de distribuição nos resultados das ações de um grupo, o convívio fraterno, o entusiasmo e a unidade ideológica por causas sociais e humanas comuns.

Educação e luta pela terra

Procurou-se problematizar, no decorrer do curso, o ensino e a pesquisa, explorando a relação prática-teoria-prática e o confronto entre o saber popular e o saber escolar na produção dos novos conhecimentos necessários à organização popular. Queríamos trazer para dentro do Curso de Magistério (organizado como curso supletivo de férias) todas as lições de experiência histórica da luta pela terra e do processo educativo que a atravessa. Pensamos num curso bastante dinâmico onde, apesar do necessário cumprimento curricular oficial, haveria sempre espaço para abordar os temas quentes da conjuntura política, econômica e educacional do país, bem como para atender às necessidades específicas de cada grupo de professores.

No início o curso foi pensado exclusivamente para os professores do MST, mas durante a tramitação legal para sua aprovação, as prefeituras da região também solicitaram va-



gas para capacitação e titulação dos seus professores.

O trabalho com grupos tão heterogêneos se mostrou não só possível como recomendável. O que garante a unidade é o projeto social e pedagógico da escola, em torno do qual os grupos passam a se aglutinar e progressivamente a se identificar, desde que estimulados a trabalhar de modo coletivo.

Autogestão do curso pelos alunos

Apostávamos na participação democrática. "Ajudamos" os participantes a se organizar em equipes de trabalho que dariam conta da manutenção da horta, aviário, jardins, pequenos consertos, algumas tarefas na área da casa de lavoura do DER, lazer, cultura, informação entre eles, etc. Também convidamos representantes das turmas para integrarem a coordenação pedagógica do curso. Os alunos tinham um período diário de oito horas de aula e mais duas horas de trabalho nas equipes. O resto do tempo era dedicado aos estudos e trabalhos individuais e também às reuniões e às assembléias do grupo, que aconteciam semanalmente. Nossa participação, a princípio ativa, passou progressivamente a segundo plano.

Depois da segunda etapa do curso a coisa foi ficando desastrosa. O processo estava acontecendo, os trabalhos realizados, mas foi ficando claro que ninguém entendia na prática a concepção de coleti-



J. R. Ripper / Imagens da terra

vo e de organização. Era com facilidade que as instâncias criadas por nós mesmos estavam sendo desrespeitadas. Havia cobranças pessoais em clima de fofoca e não de avaliação crítica. Os corredores tinham mais poder de decisão do que as

do grupo. Os professores não conseguiram envolver outras pessoas na sua proposta: formar um grupo de discussão, relacionar-se com os outros professores da escola, os pais, a comunidade, o assentamento, os próprios órgãos oficiais de ensino.

A partir destas constatações resolvemos assumir mais plenamente o princípio da radicalidade democrática e estamos tentando agora implementar um processo autogestionário: não "ajudamos" nem "convidamos" mais os alunos-professores a se organizar - desafiámos o grupo a isso, entregando a gestão do curso em suas mãos. A nós, equipe do DER, cabe garantir as condições objetivas do processo organizativo, subsidiando, inclusive teoricamente, o grupo para que entenda, na prática, a diferença entre o trabalho de um conjunto de pessoas isoladas e o de um coletivo organizado, onde cada um tem a sua responsabilidade, suas tarefas e todos se relacionam através de instâncias previstas para tal.

Radicalidade democrática

Tivemos a preocupação de desenvolver o processo de formação destes professores articulando educação e produção de modo que cada professor se assumisse como um trabalhador da educação, ao mesmo tempo que como um trabalhador da terra. À medida que o professor está formando/preparando a nova geração de trabalhadores da terra, é fundamental que ele tenha parti-

assembléias. Estouraram problemas afetivos e políticos no grupo.

Mas tudo isso indicava que estávamos mexendo profundamente com a consciência do grupo. Nenhum professor ficava o mesmo, depois de ter passado por esta experiência de curso. Estávamos atingindo o nosso objetivo de discutir com os professores as grandes linhas da nossa proposta de educação rural na perspectiva dos movimentos populares.

Despertávamos desejo pelo novo. Mas a clareza de proposta e vontade de mudar não sustentam uma prática de mudança. Foi durante o acompanhamento que fizemos da primeira prática de ensino dos professores (estágio) que percebemos realmente a debilidade organizativa

Nosso objeto de educação não é o indivíduo e sim o coletivo

* Coordenadora pedagógica do Departamento de Educação Rural (DER), da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro(Fundep), em Braga(RS).

cipação e conhecimento sobre a realidade da produção rural e de suas exigências específicas em cada contexto social. Consideramos, então, que a chamada formação geral do professor passa necessariamente pelo estudo das relações de trabalho, das tecnologias de produção e das lutas sociais dos trabalhadores rurais em nossa região e país. Esta formação do professor trabalhador rural é a base para a formação específica, pedagógica, que deve dar conta de um preparo técnico adequado ao exercício do magistério.

De novo, a prática foi nos mostrando a verdade deste princípio mas também a dificuldade em implementá-lo. Imaginávamos que estes professores tinham uma vivência mais intensa tanto do trabalho quanto da organização e luta dos trabalhadores rurais. Chegou a nos surpreender, porém, a distância que os professores do meio rural (e mesmo aqueles ligados aos movimentos populares) estabelecem entre o seu trabalho na escola e as questões ligadas à produção. Mesmo quando obrigados pelas circunstâncias a ter um turno de trabalho na roça, este aparece desvinculado do seu trabalho de professor. Além disso, os professores de assentamentos nem sempre participam das ações do grupo e, quando participam, muitas vezes se esquecem de sua condição de educadores. Diante de práticas tão fragmentadas, o DER só poderia trazer uma contribuição real na formação destes professores se proporcionasse uma vivência desta relação entre educação, produção e trabalho.

Processo de aprendizagem-ensino

Organizamos as etapas do curso em eixos temáticos que além de se adequarem melhor às questões da realidade local, poderiam assegurar uma abordagem interdisciplinar e globalizante. Assim, se o eixo é definido por "problemática da pequena produção", disciplinas afins como Geografia, História, Português, Matemática, Química, etc., desenvolverão temas ligados direta ou indiretamente ao ponto.

A abordagem destes temas específicos (na Matemática, por exemplo,

medição de terras), por sua vez, deve ser feita a partir das necessidades do grupo em que estão envolvidos os professores, trazendo respostas práticas para seus problemas ou dos coletivos populares que representam. Quem ensina, simplesmente ajuda a organizar e a dirigir uma aprendizagem; nada mais do que isso. Estamos passando a falar então não só de temas geradores mas também e principalmente em objetos geradores, que são práticas reais dos alunos em torno dos quais passam a se desenvolver todas as atividades nas várias disciplinas. Assim a autogestão do curso segue sendo o objeto ou a prática geradora fundamental da capacitação coletiva.

A idéia era de que o processo educativo deve envolver a totalidade das dimensões da pessoa humana - a intelectual, a laboral, a política, a afetiva, a ética, a estética. Porém, na organização do curso predomina a questão do conhecimento, relacionado com a racionalidade do processo de educação para a transformação econômica, política e cultural da sociedade. No decorrer do curso, foram emergindo outras questões que nos exigiam respostas pedagógicas bem mais amplas. Problemas afetivos de relacionamento pessoal, de relação homem-mulher, pais-filhos e outros deste gênero, acabaram tendo em determinados momentos maior força do que as questões supostamente mais políticas do curso. Prestando mais atenção, nos demos conta de que também fazia parte do nosso projeto de transformação pedagógica um processo de reeducação das personalidades dentro do coletivo.

E isto não valia apenas para os nossos alunos. Nós também precisávamos nos reeducar. Frequentemente nos surpreendíamos com atitudes que refletiam toda a estrutura social repressora e antidemocrática, que também nós internalizamos sob diversas formas de pedagogia. Tentamos conversar abertamente com as pessoas, criando condições de resolver os problemas.

Nosso objeto de educação, porém, não é o indivíduo (cada aluno com seus problemas pessoais) mas sim o coletivo. É intervindo nele que nós estaremos ressaltando mais profundamente cada personalidade. Este tem sido o grande e ainda não de todo superado desafio.

Mas ninguém entendia na prática a concepção de coletivo e de organização

Não há conclusão, esta história continua. Estamos fazendo, refletindo e revisando permanentemente nossa prática. O que queremos é permanecer sintonizados com a dinâmica social que potencializou nosso coletivo e que exige cada vez mais nosso trabalho e nossa organização. Partilhemos nossos desafios! ■

O MST e a reforma agrária

O Movimento dos Sem Terra (MST) começou a se articular no final dos anos 70, no Rio Grande do Sul, construindo novas estratégias de luta pela terra, através de ações de massa no campo, tais como ocupações de terras improdutivas, acampamentos nas estradas em áreas de latifúndios e grandes romarias, forçando o Estado, nas suas diversas instâncias, a se posicionar sobre a demanda de terra dos trabalhadores rurais.

Em poucos anos, o movimento cresceu e se consolidou, expandindo as suas ações para os estados de Santa Catarina e Paraná, e adquirindo um caráter nacional, organizando-se em vários estados do país. Inicialmente sediado em Porto Alegre, o MST tem hoje em São Paulo a sua sede nacional. Edita o *Jornal dos Sem Terra*. O lema do MST é "ocupar, resistir, produzir". Uma das grandes preocupações atuais do movimento é com a consolidação econômica dos agricultores assentados, através de cooperativas agrícolas fundadas no trabalho coletivo. Além disso, prosseguem os acampamentos, ocupações e romarias.

Analfabeto é quem?

Aída Bezerra*

Impressiona a distância entre a penúria do sistema escolar básico e o valor que os analfabetos atribuem ao estudo: “Não quero que o meu filho cresça como eu, ignorante”.

Preferimos, então, investir nessa vontade concreta e imediata de mudar. Decidimos mergulhar, sem medo da fundura do poço, em busca das riquezas que possuem os iletrados; não porque são iletrados mas pela falta de condições para expressar o que sabem, o que pensam e o que fazem.

Quando falamos nos analfabetos de hoje, queremos nos referir aos milhões de jovens e adultos que já se sabem iletrados, sem com isso desconsiderar a importância do atendimento escolar à população infantil. Se bem que guardemos o desejo de uma escola para crianças que se empenhe em não produzir analfabetos escolarizados; quer dizer, pessoas que não conseguem expressar com autonomia o seu pensamento através da escrita de sua própria língua.

É preciso, ao mesmo tempo, considerar que as crianças de ontem não tiveram anulado o seu direito de acesso ao conhecimento sistematizado porque cresceram, perderam a vez, e estão defi-

nitivamente condenados à desatenção da sociedade. Se lhes restam de vida lúcida e produtiva 20, 30 anos, isso significa que a qualidade de sua presença atuante na sociedade nos importa, nos diz respeito. Inclusive porque boa parte desses analfabetos são hoje chefes de família e mão-de-obra ativa. O país depende, portanto, em muito, do desempenho desses cidadãos nessas e noutras funções.

A ilusão de que um analfabeto adulto é simplesmente um carente tem imprimido a muitas iniciativas de alfabetização um caráter filantrópico, caritativo ou, no máximo, mili-

tante. As pessoas que dão uma parte de si e do seu tempo a essa atividade, se sentem gratificadas, encanta-

das, mobilizadas pela tarefa. Não basta. É preciso ainda descobrir que a sociedade, do ponto de vista de uma construção democrática, necessita, para melhor delinear as suas feições culturais e políticas, da explicitação do pensamento e da capacidade criativa e decisória desses grupos. No momento, toda essa possibilidade está mal administrada e mal valorada.

Vale lembrar que as desordens estruturais do país, nessas últimas décadas, trouxeram repercussões ainda mais negativas para a massa dos trabalhadores onde

se concentram os altos índices de analfabetismo.

A política de transformação do perfil da produção agrícola, entre outras coisas, empurrou para as grandes cidades uma leva de trabalhadores que sofrem afim duplo impacto cultural: o menosprezo que a sociedade urbana devota à rural e o seu próprio desenraizamento em condições adversas como, por exemplo, ter que sobreviver de uma atividade profissional que, freqüentemente, não lhe traz o menor estímulo (peão de obra, faxineiro/a, doméstica/o).

Hoje, o contingente de imigrantes e de seus descendentes que têm uma participação significativa nas populações das grandes cidades é alvo da intolerância de um certo senso comum urbano que os responsabiliza pela transformação das cidades em “grandes cortiços”.

Na zona rural propriamente dita, além de ser identificado pelo pertencimento a uma “cultura atrasada”, uma parcela dos assalariados se encontra pressionada por uma outra situação de desenraizamento dentro do próprio universo rural, que é a condição do bóia-fria. Nas periferias das cidades, sobretudo de médio porte, são olhados com desconfiança.

Conclusão: tem população “sobrando” por todos os lados e recantos do país.

Um modo de repensar essa situação é admitir que o sistema não tem capacidade de, na sua dinâmica, absorver a todos na sua organização produtiva e na distribuição dos seus benefícios. Sendo assim, os grupos “sobrantes” estariam destinados ao extermínio pela progressiva deterioração das condições de vida, de tal ordem evidente, que parece ser prevista e bem administrada.

Numa outra perspectiva, teríamos que levar em conta o nosso grau de responsabilidade social e política diante dos resultados das distorções que o “estilo de desenvolvimento” escolhido permitiu. Não podemos fechar os olhos diante de cada uma dessas condições de má assimilação social. Não vemos como alfabetizar adultos sem considerar os atores desse processo em suas situações concretas.

Se o nosso sentimento de solidariedade nos permitisse, poderíamos dizer que, num certo sentido, somos nós que



* Socióloga e educadora do Sapé (Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação).

estamos analfabetos, desempregados e rejeitados e não aceitamos que o tempo, ajudado pelas políticas de "facilitação" do extermínio, se encarregue de resolver a questão ou de soterrá-la.

Identidade e alfabetização

Na direção de sair do discurso sobre as circunstâncias e dar um passo concreto, o primeiro desafio que vamos encontrar é o de tentar restabelecer/reconstruir as nossas identidades culturais. No fundo, esta não é uma tarefa de ordem simplesmente didático-pedagógica. Não se trata, exclusivamente, de dar acesso a um código, a partir do qual os indivíduos adquiram as condições para se matricular no "estágio da modernidade".

Para nós, o que está em pauta, também na alfabetização, é a construção de uma qualidade de vida outra e não a aquisição de um saber "vertical e ascendente", apto, ao nosso ver, a reproduzir a mesma matriz estrutural que é responsável pela desordem atual.

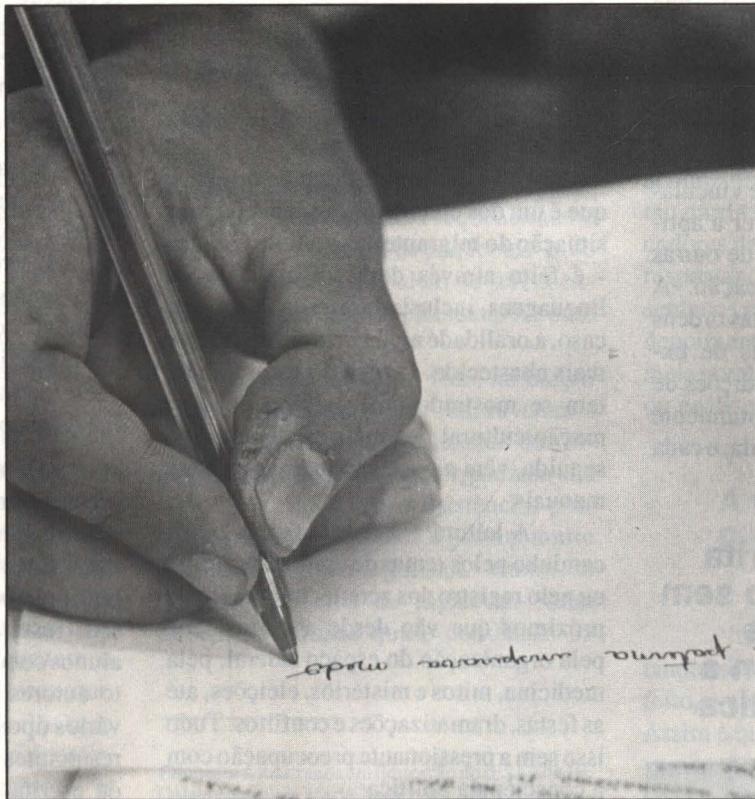
Por que um processo de construção de identidade é tão importante num trabalho de alfabetização de adultos? Gostaríamos de falar a partir da observação orientada/controlada que, durante alguns anos, tivemos oportunidade de realizar junto a turmas de alfabetização de adultos, no Rio de Janeiro. O perfil do aluno que conseguimos desenhar com os elementos que eles nos forneceram foi decisivo na escolha dessa perspectiva da construção da identidade.

Expliquemo-nos: vindos principalmente de zonas rurais, sobretudo do Nordeste, os alunos eram, em sua maioria, negros e mulatos. Mal remunerados e em ocupações desprestigiadas socialmente. Longe

de suas famílias. E, além de de tudo, analfabetos. Esses alunos se debatiam, então, com toda ordem de preconceitos que os condicionavam a um caminho de negação de si e de sua história. É evidente que passavam a investir na construção de um outro perfil que os tornasse mais aceitos pelos meios sociais onde tentavam ingressar. O movimento para se reconstruírem culturalmente era por nós entendido como um dado positivo, mas essa reconstrução não podia se dar pelo veio da negação.

Encontramo-nos, concretamente, numa sala de aula com pessoas que não se conhecem de antemão e que, a partir de histórias de vida particulares, se reúnem em torno de expectativas muito semelhantes: adquirir um maior grau de autonomia para conduzir as suas vidas e se situar melhor no mercado de trabalho para sobreviver em condições menos desfavoráveis.

Essa vontade positiva se mistura paradoxalmente com uma postura de autodesvalorização típica de todo esse amassamento a que nos referimos antes. Do lado dos chamados educadores, outra ambigüidade: formados no bojo da supervalorização do saber letrado e de sua



Enealdo Carneiro / Imagens da terra

Valorizamos a individualidade ao invés de colocar o peso em um coletivo abstrato

hierarquia, se propõem a experimentar alternativas de democratização das culturas. A ambigüidade entra aí como um pêndulo que oscila entre a vontade deliberada de participar na construção de novas propostas educacionais e os gestos confirmadores de sua formação autoritária. Sabem, ao mesmo tempo, que estão refazendo nesse percurso o seu conhecimento e a sua própria postura enquanto educadores.

Nesse jogo de interesses diversificados, onde todos (e cada um) são sujeitos e objetos da ação, é que se processa o reconhecimento das diferenças e o estabelecimento de alianças que fazem daquela uma convivência produtiva para o conjunto dos presentes.

Um dos primeiros passos que demos nesse tipo de abordagem é o da valorização da individualidade, ao invés de colocar o peso sobre um coletivo abstrato. São vários os recursos de que lançamos mão: entrevista dois a dois; o registro do nome de cada um (do nosso também); o desenho do auto-retrato (nós também tentamos); a fotografia de cada um (em cores); a autocaracterização (eu sou..., eu sou alto, moreno e ..., nasci em ..., eu gosto de...). Pela socialização das informações e dados, obtemos, em geral, um movimento afetivo de aproximação dos alunos entre eles, e entre nós e eles. Evidentemente, o jogo de expressão da sexualidade está muito presente.

Nessa linha da construção da identidade, investimos na utilização de linguagens expressivas diver-

Rio de Janeiro 3 de outubro de 1989

Padre Cicera é o santo de maria da Luz
Eu quando estou apressada Peço ajuda -
Tudo o que eu Peço e ajuda a Deus é a
nosra Senhora da boa viagem e a santa
Efigenia depois quado esta tudo bem Eu a
Gradara e depois Eu vo trabalha e depois
Eu vo Paciar



sificadas. Num primeiro momento, temos encontrado uma resistência que, ao que tudo indica, tem a ver com o sentimento de auto desvalorização, de negação das possibilidades: "não sei", "não posso", "não levo jeito", "não dou conta"...

Aliás, o recurso a outras linguagens expressivas não é simplesmente tomado como elemento ilustrativo ou reforçador do processo de aprendizagem da escrita. Mas está diretamente vinculado à necessidade de desenvolver a aptidão e abrir espaços para o uso de outras formas de expressão/comunicação. A quantidade de elementos de várias ordens que a utilização desses canais de expressão traz à tona não tem condições de ser administrada ou explorada totalmente no espaço do trabalho, mas circula; e cada

A leitura e a escrita fazem seu caminho sem a pressionante preocupação com a consciência política

um, segundo seu ritmo e/ou sensibilidade, seleciona e se apropria conforme a sua maior ou menor identificação com os conteúdos circulantes.

Aprendizado político: exercício democrático

O resgate da cultura de origem - que é um dos elementos fundamentais na situação do migrante nas grandes cidades - é feito através dessa diversidade de linguagens, inclusive a escrita. No nosso caso, a oralidade ainda é o veio mais rico, mais abastecido. O registro da oralidade tem se mostrado um caminho de afirmação cultural dos mais eficientes. Em seguida, vêm a poesia, o teatro e as artes manuais.

A leitura e a escrita fazem o seu caminho pelos temas de escolha do grupo ou pelo registro dos acontecimentos mais próximos que vão desde a curiosidade pela organização do espaço sideral, pela medicina, mitos e mistérios, eleições, até as festas, dramatizações e conflitos. Tudo isso sem a pressionante preocupação com a consciência política.

Acreditamos que o aprendizado político básico vai se desenvolvendo pelo próprio exercício democrático no interior do grupo e pela afirmação do poder individual e coletivo. Nesse sentido, a auto-revelação das riquezas e deficiências de cada um vai fortalecendo esse poder de intervir, de participar na construção das decisões. De reconhecer o outro nas suas diferenças e possibilidades.

Essa dinâmica é ajudada pelo progressivo estabelecimento de um novo ritual escolar (essa é uma experiência muito interessante para debater), que vai esvaziando tônicas como: a competição enquanto forma de estímulo; a supremacia da inteligência em relação às emoções e sentimentos; a estrutura disciplinar que faz da escola um espaço de autoridades.

O estímulo à criação, tanto individual como coletiva, é um fator que costura várias dimensões do processo de construção da identidade. Mas, onde nós podemos perceber melhor o alcance de seus resultados, é na etapa em que os alunos começam a se reconhecer enquanto autores. A autoria se concretiza em vários tipos de produção: textos e poesias resultantes do registro da oralidade ou já da escrita de punho próprio; desenhos

individuais ou histórias de criação coletiva ilustradas; pequenas peças de teatro; artesanatos de materiais diversos. A assinatura de próprio punho numa produção individual ou de grupo é sempre um momento de emoção. Se assemelha ao reconhecimento de um estágio superior de afirmação.

Esses elementos têm repercussão ao nível do que poderíamos chamar de gerência do processo: as reuniões de avaliação crítica e/ou de decisões sobre as seqüências do trabalho, ou de organização de eventos. É como se houvesse uma ligação subjetiva entre o gesto da criação e a liberdade de expressar o seu pensamento, a sua opinião. Como se dissessem para si: se todos leram com respeito e, às vezes, admiração o que eu falei, escrevi, fiz ou construí, o meu pensamento não é sem sentido, ele pode aparecer, intervir e ser considerado. Esse é um caminho para o exercício de autonomia.

Tudo isso foi para falar da riqueza de um conhecimento acumulado (e disponível, se se quiser). E também dos significados que fazem parte de diversos modos de viver, sentir e ver o mundo. Diante disso, para nós se impõe a necessidade de abertura de canais e espaços para expressão e dinamização dessa diversidade de versões. Possivelmente, isso nos permitiria explicitar e melhor desvelar os contornos pouco reconhecidos de nossa face cultural.

Esses conhecimentos e jeitos de viver já interferem na sociedade e é a partir deles que essas pessoas, nossos alunos, se relacionam, valorizam e desvalorizam os acontecimentos, organizam as suas condições de sobrevivência e, no entanto, participam pouco das grandes decisões que modificam os seus projetos, as escolhas.

A construção de outras normas de convivência social não pode ser feita sem a presença atuante dessa imensa população que demonstra num simples processo de alfabetização a sua capacidade de criar e gerir o novo. O simples acesso ao código escrito é, sem dúvida, insuficiente para enfrentar os desafios que temos pela frente. Precisamos de atores que marquem pelas suas escolhas, pelas suas raízes, pelo seu poder de criar e decidir, a qualidade de vida que merecemos. ■

A educação na rua e a escola

Cynthia Paes de Carvalho Rocha*

Quando se discute a violência e a criminalidade urbana em geral, um dos elementos logo destacados é o crescente contingente de jovens que inventam cotidianamente sua sobrevivência nas ruas. São em geral crianças e adolescentes analfabetos ou semi-alfabetizados, que se sustentam ou complementam a renda familiar vendendo balas, jornais ou frutas em bares e esquinas, fazendo "biscates"... Outros, sobrevivem de pequenos furtos, esmolas e da assistência de instituições não-governamentais. Raramente são empregados no mercado formal, em parte pela oferta limitada de vagas, em parte pelas condições de trabalho e salário, especialmente aviltantes para os menores de idade.

Estes jovens são geralmente de favelas ou bairros de periferia da cidade, porém vivem a maior parte do tempo fora de suas comunidades de origem, buscando nas ruas seu sustento. Frequentemente são temidos como "delinquentes e de conduta anti-social", além de serem excluídos de seus direitos elementares como cidadãos.

Suas histórias de vida, ao darem conta da trajetória para a rua, revelam a miséria das famílias e a situação de violência doméstica. Na rua, organizam seu tempo em função da subsistência, possuem grande mobilidade e gostam muito de festas, música e futebol. Muitos se drogam com cola de sapateiro. Além disso, são vítimas quase cotidianas da

violência policial. Aí o peso histórico da discriminação racial e social mostra todo seu vigor! O estereótipo de jovens "pobres e negros" e "além de sujos, preguiçosos e ignorantes", potencialmente "agressivos e marginais", os coloca permanentemente sob suspeita aos olhos da polícia e da sociedade. Tais estereótipos, além de os discriminarem e contribuírem para sua marginalização, servem muitas vezes como "base psicossocial" justificadora de todo tipo de violência, podendo chegar até ao extermínio.

A violência originária de sua condição sócio-cultural e racial familiar é reafirmada na vivência na rua, deixando indelévels marcas em seus rostos, corpos e comportamentos... Na pesquisa que realizei junto a adolescentes que sobrevivem nas ruas, tive oportunidade de acompanhar alguns trabalhos. Pude então partilhar um pouco, com alguns educadores de rua, das angústias e buscas de respostas aos desafios complexos apresentados por estes meninos e meninas. O depoimento de um destes educadores é mais revelador do que qualquer descrição ou análise.

A vida na rua é toda pública

"Começamos observando, anotando tudo, lendo o que as pessoas tinham feito, vendo o que estavam fazendo... Assim é que fomos percebendo esse universo. A gente observou crianças em tudo quanto era lugar. A gente ficava

Educadora, mestranda em Educação do IESAE/FGV. Colaborou Lúcia Maria Xavier de Castro.

Para muitas crianças, a realidade é que se ficar em casa morre de fome

andando, conversava - às vezes eu seguia essas crianças o dia inteiro: observava onde elas iam, o que faziam, se brincavam ou não, de que brincavam, como comiam... A gente ia abordando, a cada vez era um nome diferente... Até que um dia nós levamos papel, tinta, lápis, tudo o que tinha direito, e dissemos: - Olha, eu venho aqui dia tal.

“Começamos então com um grupo de cerca de 15 crianças de 2 a 9 anos. Ficamos assim quatro meses. Aí a gente foi começando a conhecer: irmão de fulano, irmã de fulana, prima de não sei quem, tia... e começamos a fazer uma relação. Marcamos um passeio a Paquetá só para as crianças pequenas, e as outras também foram! Daí por diante a gente começou a estabelecer uma relação com elas também e com as famílias que ficavam ou dormiam por ali... A gente ia pra brincar e ia também colhendo informações, procurando saber o que eles estavam querendo, o que pensavam das coisas, da escola, do trabalho... A gente trabalhava isso com eles, conversando, discutindo... Ajudava a fazer exercícios da escola, passava outros deveres, contas, levava coisas de recortar e colar, jogos, bola... e pra completar a gente saía em passeio para outro lugar diferente pra conversar, para brincar... E quando eu vi já estava envolvida!

“Às vezes eu fico me perguntando se eu gosto mesmo, porque eu fiquei tão envolvida que tem horas que eu já nem sei se gosto ou se eu já estou enterrada nisso! (...) Hoje quando eu chego na praça, eu

me sinto trabalhando, eu me sinto responsável.(...) Mas é um inferno, eu não tenho mais vida privada na rua! Às vezes estou no restaurante, o garoto chega: -Tia Lúcia!. - É impressionante! E as pessoas que já me conhecem, vêm comentar coisas deles... Eles, inclusive, fazem uma rede de recados.

“Eu levei muita 'bordoada' nesse trabalho! Quando eu comecei eu pensava assim: nossa, como é que pode, essas crianças... E a rua é completamente desconfortável, você não toma banho direito, você não dorme legal, tem barata, tem polícia, chove... E mesmo assim as pessoas ficam! É lógico que eu sei que aqui tem atrativos pra caramba, tem muita

que vida desgraçada! Aí comecei a perceber que eles faziam festa a três por quatro, juntavam dinheiro pra fazer aniversário ... riam e se divertiam...

“Hoje eu acho que vivo 24 horas envolvida por este trabalho. Tem hora que parece loucura: será que é isso mesmo? Ficar brigando com policial pra não bater em criança, com vereador para aprovar lei, briga com o Ministério da Saúde porque acha que as crianças são todas "marginais"...?! Sabe, essa onipotência da gente!? E depois também eu reparei que fazia um trabalho exaustivo e no final a criança morria, não saía da rua, continuava pobre, só crescia... Essa nossa impotência me abala! (...)

“Passei o ano inteiro avaliando esta experiência. Na verdade, ela foi rica pra mim, mas eu não vi acontecer nada, entendeu? Quer dizer, todas as brigas que tive, todas as noites que perdi - porque eu perdi noites e noites enormes na delegacia, noites brigando com fundação, noites ouvindo criança, entendeu? Mas, tem hora que não, tem hora que vejo que não muda muito, mas às vezes a gente mexe tanto que no final sai alguma coisa... Quando a gente vê aquelas conquistas na Lei Orgânica do Município, como a que garante a matrícula sem exigências burocráticas... Fica então um sentimento: Ah, con-

segui!!!” (trecho de entrevista com Lúcia M. X. de Castro, assistente social e educadora vinculada ao Ibrades, no Rio de Janeiro).



coisa, é completamente diferente! Agora, uma coisa que eu vi em algumas famílias é que, se elas ficarem em casa elas morrem de fome! Não tem nada lá, os vizinhos são tão pobres quanto eles, apesar de que muitos trabalham... mas em casa, uma miséria incrível! Isso me assusta, se ficar morre de fome! Mas ficar na rua é um negócio além das pessoas. Elas se tornam seres públicos! Você está deitada, cozinha, dorme, se coça... E todo mundo tá vendo, além de vendo a sua pobreza, toda a intimidade(...) Criança comia comida podre, criança morria... Aliás, morrer, eu achava que nunca ia acontecer comigo, até que começou a morrer uma atrás da outra. E eu pensava:

Educação é artesanato de carinho, troca, respeito. Não pode ser produção de aluninhos em série



escola, quanto fora do ambiente escolar, na rua mesmo, fico pensando nessa história de escola especial para menino de rua...

Creio que na verdade toda escola devia ser especial... especial para seus alunos, adaptada à sua realidade, construindo e reconstruindo sua proposta a cada dia com eles, sejam eles de rua, de comunidade, da roça... Isso significa buscar "falar" a linguagem dos alunos e de sua vida, construir com eles o conhecimento, partindo daquilo que a riqueza de suas experiências já lhes ensinou. Além disso, a escola deve procurar adaptar seu funcionamento, inclusive administrativo, à realidade dos alunos e pais a quem serve...

Se educação é artesanato, então não pode ser fábrica de aluninhos em série. Uma escola que não se aventura no desafio sempre renovado de seus alunos, deixa de aprender e ensinar, abandonando seu objetivo maior, fonte de transformação e vida: os alunos.

Vale portanto perguntar: por que estas crianças não estão nas escolas? Será somente porque não há escolas suficientes ou de horário integral? Será que o espaço da rua, com toda a violência e privação que tantas vezes impõe, poderia ser mais acolhedor que algumas escolas e até algumas famílias e comunidades? ■

Escolas especiais?

Ultimamente parece estar crescendo a preocupação de autoridades, setores da sociedade e da opinião pública em geral com a questão dos meninos e meninas de rua, apontando para a necessidade de um atendimento educacional. Alguns pregam que sejam atendidas em escolas especiais, outros propõem que frequentem a rede escolar existente (especialmente os Cieps), como as demais crianças e adolescentes de sua idade.

Antes de mais nada é preciso lembrar que este é um dos direitos destas crianças, que não vêm sendo respeitados. Mais do que uma solução aparentemente fácil, e até cômoda, para tirá-los da rua (afastá-los da nossa vista, tranquilizar nossa consciência), trata-se de respeitá-los como sujeitos de direitos.

Sem dúvida, qualquer alternativa para a situação de marginalização destes meninos e meninas passa necessariamente pela educação. Educação, porém, não é só escola, prédios, professores, merenda, giz e quadro-negro, ensi-

no... Educação é um artesanato de carinho, troca, respeito, que pode até acontecer na escola. Tendo experimentado momentos bonitos e amargos, tanto como professora, coordenadora e diretora de

LANÇAMENTO

O CERCO ESTÁ SE FECHANDO

o impacto do grande capital na Amazônia

12.500,



Onde adquirir:
FASE - Rua Bento Lisboa, 58 - Catete - Rio de Janeiro - RJ - Tel.:(021)285-2998

Saber e deixar de saber

Pedro Benjamim Garcia*

A relação entre saber erudito e saber popular é nebulosa. Bakthin, que recentemente aportou no Brasil, mostra como estes saberes se interpenetram. Interpenetrar-se é admitir a diferença reafirmando a coexistência de ambos (saber erudito/saber popular) em movimento e mudança. Sendo assim, proponho-me esboçar algumas questões acerca deste árido tema, tendo como "pano de fundo" as relações de poder. Para este empreendimento utilizo-me de quatro reflexões distintas acerca desta questão. Todas se dão no âmbito da cultura na qual se situa a questão do saber.

Três falas

Celso Furtado afirmou que "a camada superior é altamente vulnerável a tudo o que ocorre lá fora; ela é extremamente aberta ao que está ocorrendo fora, porque é preciso ter em conta que ela é a projeção de uma cultura muito dinâmica, fecunda e que está se transformando permanentemente (...) - da cultura que havia criado a Revolução Industrial e que conhecia a explosão do progresso técnico, no século XIX. E desde antes, da explosão mercantil que criou o sistema econômico mundial que vem desde o século XVI até os nossos dias."

"Mas, por outro lado, a comunicação entre essa camada e a massa realmente do povo é dificultada pela distância enorme que se formou. É preciso ter em conta que o povo é analfabeto até o presente, que o povo não tem acesso às escolas e, por outro lado, ele recebeu contribuições culturais não européias mais importantes do que a camada superior. Este povo é, em grande parte, culturalmente africano". (Celso Furtado, depoimento ao jornal *Versus*, nº 13, agosto/setembro, 1977, RJ, páginas 35 a 37).

Temos, neste depoimento, uma imagem bastante difundida da diferenciação entre cultura erudita e cultura popular. A primeira européia, letrada, bebendo do que ocorre "lá fora"; e a segunda, criando "um sistema de cultura próprio com uma força considerável, com uma originalidade evidente". (Celso Furtado, *op. cit.*)

Opondo-se a este modelo de "transplante cultural", Roberto Schwarz dirá que por "sua lógica o argumento oculta o essencial, pois concentra a crítica na relação entre elite e modelo, quando o ponto decisivo está na segregação dos pobres, excluídos da cultura contemporânea". (Roberto Schwarz, "Nacional por subtração", in *Tradição Contradição*, Jorge Zahar Editor/Furnarte, RJ, 1987, p. 109).

Já José Murilo de Carvalho, em *Os Bestializados* (Companhia das Letras, SP, 1987, p. 156), analisa a relação entre culturas diferenciadas a partir de uma pesquisa sobre a cidade do Rio de Janeiro do final do século passado: "O que acontecia na capoeiragem, a convivência de classes distintas, era o que se dava tradicionalmente nas irmandades religiosas e nas organizações de auxílio mútuo. E foi o que passou a dar-se cada vez mais em instituições e atividades inicialmente exclusivistas ou mesmo vetadas e perseguidas. A população do Rio foi reconstruindo algumas ocasiões de auto-reconhecimento dentro da metrópole moderna que aos poucos se formava. A grande festa da Penha foi tomada do controle branco e português por negros, ex-escravos, boêmios; as religiões africanas passaram a ser frequentadas por políticos famosos (...); o samba foi aos poucos encampado pelos brancos; o futebol foi tomado aos brancos pelos negros."

Apesar dos pontos de vista distintos podemos reter, de cada uma das falas, elementos importantes para a nossa reflexão. Na de Celso Furtado, a formação extremamente diferenciada da elite e do povo, que torna a comunicação entre ambos extremamente difícil; na de Ro-



* Educador e poeta, da equipe Nova Pesquisa e Assessoria em Educação. Professor do Departamento de Educação da PUC-RJ.

berto Schwarz a perspectiva de uma cultura que independente de ser “de fora” ou “de dentro”, é contemporânea e todos a ela deveriam ter acesso; na de José Murilo de Carvalho, uma dinâmica cultural em que espaços e atividades estão em constante mutação. Neste sentido, até onde não poderíamos nos reportar ao hoje, pensando na “ocupação” das praças da Zona Sul do Rio de Janeiro pela Zona Norte? Uma “luta surda” entre dominantes e dominados, onde as derrotas e vitórias, de uns e de outros, se sucedem no tempo, embora não reverta a posição básica que faz os “de cima” permanecerem “em cima” e os “de baixo” “em baixo”.

Outra fala

Completo este mosaico de textos com o depoimento de José Augusto Gonçalves da Silva, o Neninho do Obaluaê, que ficou três anos preso acusado de assalto e desacato à autoridade: “Chegou no distrito. Fui pensando tudo no meio do caminho. Se dou de cara com um delegado racista, tô fudido! Eu não aprendi o monte de coisa que eu aprendi de graça.

É que foi... necessário. Quando o delegado falar: Que foi, negrão? Eu vou ter que explicar pra ele. Não posso entrar com um sabecomé. Uma vez um jornalista fez uma matéria - o diálogo de um delegado e de um preso. Nenhum dos dois dizia coisa com coisa. Um dizia uma coisa, o outro respondia outra. Isso acontece no Fórum, na Justiça. De repente o cara não tem estudo, se ferra. Acaba endossando coisa que não é, e a coisa mais triste no presídio é um cara pegando o próprio processo dele. Olha só meu, vou embora! Olha aqui o exemplo, o que a testemunha declarou - tá me inocentando, vou embora! Aí você pega uma cópia do processo dele - tá tudo incriminando!... Apenas ele não sabe ler, não sabe nem o que está segurando. A sacanagem que os caras armam pra cima da gente não tem limites. No dia da minha declaração eu fui algemado com os braços para trás, o juiz estava sentado de lado, com a cópia do processo na mão, e tal... Vem cá, onde você estava em tal e tal dia? - Não me lembro. - Como você não se lembra? - Faz tanto tempo. - Você estava em São Paulo? - Em São Paulo eu estava. - Você cometeu tal crime, assim assim? - Não, não cometi. Aí pintam uns esquemas assim fudidos, eles acabam elaborando o trampo todo em torno de você. Mas como seu companheiro fulano de tal disse assim assim... você conhece fulano de tal? - Conheço ele. Ele sai na mesma escola de samba que eu. Mas o simples fato de assumir que conhecia ele já é um fato consumado como se estivéssemos juntos. A coisa toda transcorre neste pé, você não dá declaração porra nenhuma. É um esqueminha. Você responde sim ou não. E você não tem como sair deste esquema”.

O que me parece importante, nesta entrevista, são três elementos fundamentais na relação de força entre dominantes e dominados:

- a) questão da identidade (no caso, ser negro);
- b) o conhecimento do mundo dominante (no caso, racista; que tem leis, mas as aplica a seu modo); e
- c) a tensão entre o que se é e o que se conhece, e, nesta conjunção, saber o “comportamento adequado” para não “submergir”.

O desafio é manter a identidade sem que isto implique discriminação social ou apropriação do saber por poucos. É possível?

Feito este enquadramento, contemplando as questões da diferença (Celso Furtado), do contemporâneo a que todos deveriam ter acesso (Roberto Schwarz), da dinâmica cultural (José Murilo de Carvalho) e da relação entre dominante e dominado (Neninho de Obaluaê), me pergunto se elas (as questões) são excludentes. Concluo que não. A diferença, apontada por Celso Furtado, com todas as nuanças e variações possíveis, é real, assim como a interpenetração cultural apontada por José Murilo de Carvalho. A constatação de que há um saber contemporâneo, a que todos deveriam ter acesso (Schwarz), incide sobre a relação de poder classes sociais diferenciadas, tão bem explicitada por Neninho de Obaluaê.

É esta relação de poder que me parece pertinente aprofundar. O desafio - a meu ver - consiste na manutenção da identidade, cada um ser o que gosta de ser (Neninho de Obaluaê), sem que isto, obrigatoriamente, implique discriminação social nem a apropriação do saber socialmente produzido por poucos (Schwarz). Isto é possível? ■



A aventura do aprender e do saber

Entrevista de Fayga Ostrower* a Lucia Marina

“A sensibilidade é um potencial inerente a todos os seres humanos”, diz Fayga, “é um potencial que se realiza através do próprio viver. Nos encontros com a vida, nos desafios do dia-a-dia, cada um de nós há de revelar suas potencialidades sensíveis, revelando com isto, também, sua verdadeira personalidade”. É por isso que ela privilegia o enfoque da sensibilidade como “o modo mais direto e democrático” de se dirigir às pessoas e abordar os problemas da criatividade.

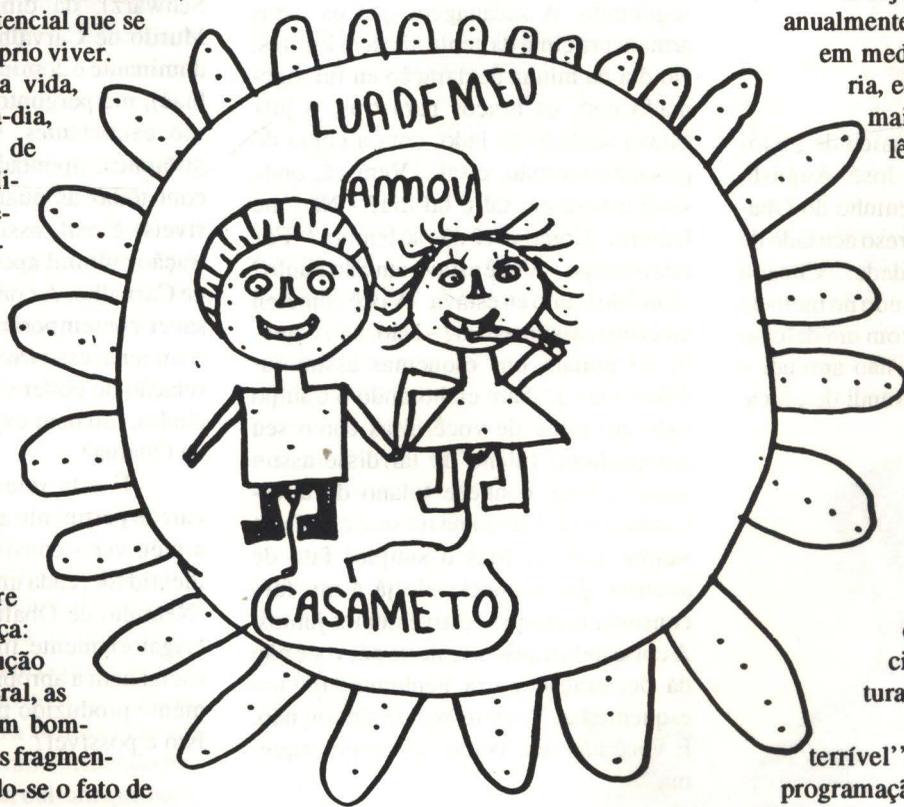
Falando sobre educação, ela começa: “Confunde-se instrução com educação. Em geral, as aulas consistem de um bombardeio de informações fragmentadas, desconsiderando-se o fato de que as coisas se tornam significativas somente dentro de contextos. Cabe insistir no sentido da educação: ela propõe formar uma pessoa e não apenas informá-la. E esta formação se dá a partir de certas

visões de vida. Então há que se ver que a mentalidade de nossa sociedade é antes de mais nada utilitarista, imediatista, consumista. De fato, procura-se habilitar o indivíduo para exercer certas funções na sociedade, mas jamais se cogita que ele se torne uma pessoa integrada e possa usar sua sensibilidade intelectual - e emocionalmente. Porém, se realmente a meta for educar alguém para viver, então as coisas teriam que ser outras”.

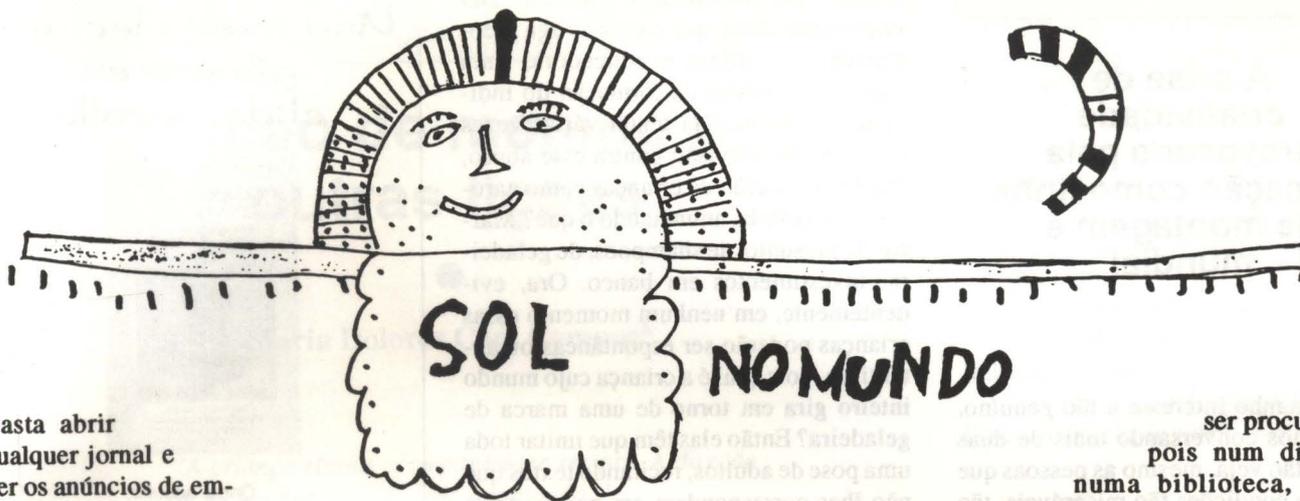
“Observe-se um grupo qualquer de crianças, de quatro, cinco, seis anos. Todas brincam, pulam, cantam, desenhavam e fazem as coisas com a maior alegria, porque através desse fazer elas descobrem o mundo e se descobrem dentro desse mundo. Como é possível, então, que quando entram na escola, as crianças estejam curiosíssimas, felizes da vida, e que dois anos depois achem tudo uma chatice? Dever de casa...Estudar...Ler, tudo tarefas que não têm o menor interesse. As crianças parecem ter perdido a curiosidade pelas coisas. Mas por quê? Porque de fato, no que se lhes apresenta, e como se o apresenta, nada tem a ver com nada.”

“E veja que absurdo: formam-se anualmente não sei quantos doutores, em medicina, química, engenharia, economia, etc., que nunca mais irão abrir um livro. Não lêem. Foram alfabetizados, sim, tiveram o privilégio de cursar escolas, mas é uma alfabetização puramente funcional. Culturalmente, não passam de analfabetos. Tecno-cratas! Vão saber os mínimos detalhes, digamos, sobre a rosca de um parafuso, e em sua banalidade interior vão ignorar que há toda uma vida vibrante em torno deles, um mundo riquíssimo de experiências humanas feitas em culturas do passado e presente.”

“Outra coisa que acho terrível”, Fayga continua, “é a programação das pessoas como se fosse numa linha de montagem, super-racionalizada e com prazos marcados. Então, aos quinze anos, você tem que fazer isso, aos dezenove, aquilo, e aos vinte e quatro anos, se você ainda não mostrou sua genialidade, já está praticamente perdido. Não tem mais muito tempo. Pois, para a sociedade atual a vida útil do indivíduo, em termos de produtividade social, vai até aos 35, no máximo aos 40 anos. Quer dizer, a pessoa se encontra no auge de seu poder intelectual e emocional... e a sociedade já o considera uma sucata. Não estou exagerando.



*Fayga Ostrower é artista plástica há 40 anos trabalhando com gravura e aquarela. Ganhou o Prêmio da Bienal de São Paulo e o Prêmio Internacional da Bienal de Veneza. Há 30 anos é educadora na área de teoria da arte e publicou três livros: *Criatividade e processos de criação*, *Universos da arte e acasos e Criação artística*.



Basta abrir qualquer jornal e ver os anúncios de emprego.”

Aprender a aprender

Fayga analisa: "As escolas deveriam ser o lugar onde se aprende a aprender - e com o maior prazer, pois não há nada mais gostoso do que continuar a crescer, descobrir e desenvolver suas capacidades. Mas se as próprias pessoas são reduzidas a meras mercadorias descartáveis, então a educação não pode ultrapassar o mero nível de informações. Os que sobrevivem a essa lavagem ficam muito angustiados."

Esse empobrecimento do uso das capacidades sensíveis, esta atrofia, Fayga não vê unicamente no Brasil, como um processo relacionado à condição social da pessoa e nem como fenômeno restrito ao Terceiro Mundo. Ela cita os Estados Unidos e a Europa quando fala da atual "desestabilização" das pessoas e da profunda crise de criatividade, que se manifesta na falta de imaginação e sobretudo na mediocridade das obras de arte, produzidas em nossos dias. Baseada em sua experiência de três décadas como professora de Teoria da Arte, Fayga observa que "em termos do ser íntimo da pessoa, do ser intuitivo, sensível, não há nenhuma diferença fundamental entre operários ou estudantes ou professores ou executivos - a percentagem de pessoas mais sensíveis, ou menos, é sempre a mesma nos diversos grupos sociais."

"Nos meus cursos, eu me dirijo à

sensibilidade das pessoas", diz Fayga. E define que "para poder compreender as coisas e agir de alguma forma, o homem sempre está formulando contextos, como referência, projetando-os sobre os dados, em vez de reagir apenas a estímulos mecânicos do meio ambiente. Assim, explica a seus ouvintes, "o ser humano é um ser criador por natureza", para concluir que "qualquer ato de percepção se torna um ato de compreensão, de interpretação. E qualquer ato de compreensão se torna um ato criador. O ser humano só pode compreender criativamente - não há outro modo de orientar-se no mundo. Não é só um Picasso que está criando. Dependendo da maneira como se vive, em cada momento, em cada lugar, em cada coisa que se faça, pode-se criar."

"Na escola, o ensino poderia ser uma atividade criativa, tanto para o aluno como para o professor. Mas para isto, além de transmitirem certas informações, os professores teriam que estar presentes na classe - presentes emocionalmente - acreditando naquilo que fazem." Aqui, Fayga tece desculpas ao professor, em vista das péssimas condições materiais que lhe são oferecidas, além do desrespeito pelo seu papel de educador, e depois continua: "É o entusiasmo que contagia os alunos. Eles veriam na escola um espaço de vida que está ampliando e enriquecendo. E se tiverem a sorte de encontrar pela frente um professor que lhes passe o seu próprio senso de aventura diante do que é 'aprender e saber', eles poderiam entendê-lo como a lição de vida mais importante que receberam na escola. Pois as informações, estas podem

ser procuradas depois num dicionário, numa biblioteca, em discussões, ou de mil outras formas. A escola não tem que formar dicionários ambulantes, e sim pessoas que querem ter um dicionário."

De novo surge a questão de mundos diferentes: "Hoje, uma das maiores preocupações de nossa sociedade parece ser a imagem de alguém. Não importa quem a pessoa realmente é, importa unicamente sua imagem pública pré-fabricada. Até mesmo a política se baseia na produção de 'imagens'. Assim, as coisas não se tornam criativas, tornam-se fingidas. Mas, para poder ser criativo, você tem que ser autêntico - só a pessoa será capaz de criar, nunca a 'imagem' artificial - e para ser autêntico, você tem que reconquistar a espontaneidade que tinha quando era criança, isto, porém, sem perder a sua própria maturidade, sem infantilizar-se. É uma conquista que leva uma vida inteira."

"Eu acho incrível", ela diz desanimada, "a diferença entre a criança de cinco anos e a de quinze. É a mesma e, no entanto, parece um outro ser, já se tornou estereotipada e indiferente. Parece que nunca foi curiosa diante do viver. É isto que tem que ser reconquistado, o senso de abertura e curiosidade. É verdade que implica numa grande vulnerabilidade também".

Ela conta: "Há um ano, mais ou menos, dei uma palestra na Cidade de Deus e, ao mostrar obras de arte de várias épocas, eu tinha mencionado que considerava certo artista como um dos maiores na linguagem visual. As perguntas que se seguiram foram girando em torno de poesia: 'O que é poesia? Que tipo de realidade humana você encontra na poesia?'

A crise de criatividade provocada pela educação como linha de montagem é mundial

Havia tamanho interesse e tão genuíno, que ficamos conversando mais de duas horas. Então veja, mesmo as pessoas que vivem em condições tão miseráveis, tão abjetas, precisam discutir a vida espiritual - mais do que uma aspiração, é uma necessidade interior. É lógico que é preciso dar-lhes condições dignas de vida, de habitação, alimentação, saúde, escola. Tudo isto é preciso, mas não vamos parar aí. A vida humana inclui necessidades espirituais. É isto que encontro na Cidade de Deus, nas universidades, nas fábricas; encontro-o em toda parte."

Buscando saídas

Então qual seria a saída? - perguntei. Fayga responde: "Em primeiro lugar, penso que é preciso poder dizer NÃO para certas coisas, só então poderá valer o SIM para outras. Se tudo se nos apresenta no mesmo nível de importância e com o mesmo valor, por exemplo, como os locutores de televisão o colocam - quando comentam um genocídio e a última moda em chapéus com o mesmo tom de voz, sem mínimo intervalo, nem sequer para respirar entre uma notícia e outra... então nada mais é importante, positivo ou negativo. Esse nivelamento é terrível."

Fayga desenvolve toda uma crítica em relação à linguagem comercial da televisão - frisando que as verdadeiras potencialidades criativas dessa linguagem vêm sendo desvirtuadas - e lembrando os prejuízos causados às crianças, que ficam passivamente sentadas durante horas, expostas ao bombardeio de infor-

mações que mal podem entender. Daí surge outro tema, que é uma antiga preocupação da artista e educadora, uma "questão também da formação do indivíduo", ela diz. "Já tentei várias vezes protestar na televisão contra esse abuso, que é a utilização de crianças como garotos-propaganda; anunciando o quê? Marcas de presunto, de shampoos, de geladeira, investimentos em banco. Ora, evidentemente, em nenhum momento essas crianças poderão ser espontâneas ou autênticas, pois qual é a criança cujo mundo inteiro gira em torno de uma marca de geladeira? Então elas têm que imitar toda uma pose de adultos, recitando textos que não lhes correspondem em nada, com a pseudoconvicção de camelôs - enfim, tudo artificial e falso. Os pais, que sentem tanto orgulho nessas performances, nem estão se dando conta do crime que estão cometendo com os próprios filhos. Nunca estas crianças irão se tornar criativas. Pois, ao crescerem, como vão poder distinguir entre o verdadeiro e o falso, o bonito ou feio, o bem ou mal? E esse marketing serve de modelo para todas as outras crianças que estão assistindo a tais acrobacias de comportamento como algo normal ou até desejável."

"Em segundo lugar, seria o caso de se realmente respeitar o ser sensível das pessoas. Porque aí você vai por debaixo de todos os preconceitos e das meras convenções, podendo atingir as pessoas diretamente e proporcionando-lhes um conhecimento de dentro para fora. (E não precisa ser só na arte. Um professor de matemática vai poder despertar o interesse de seus alunos pela beleza que ele próprio sente existir na matemática.) O importante é, sempre e antes de mais nada, reconhecer na sensibilidade uma manifestação do espírito humano e, assim, algo de essencial e nunca marginal. E reconhecer as formas de cultura nesse mesmo sentido, como formas expressivas do convívio entre as pessoas. A cultura como forma de vida. A partir desse respeito se falaria de igual para igual. Alguns têm mais experiência do que outros, é claro, mas não haveria ninguém falando lá de cima da cátedra para uns pobres retardados mentais lá embaixo (e não é assim que estamos sendo tratados pelos meios de comunicação de massa?)." ■

Una nueva lectura: género en el desarrollo



Onde adquirir:

FASE
Rua Bento Lisboa, 58
22221 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (021) 285-2998

Universidade e Sociedade



Onde adquirir:

ANDES/Sind.Nacional
Cx. Postal 15/2920
70919 - Brasília - DF
Tel.: (061) 274-3303
Telex: 611977 NDES

A ESCOLA TÊM SAÍDA?



Onde Adquirir:

Sind. dos Professores
Dept. de Educação
Rua Pedro Lessa, 35/2
20030 - Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (021) 240-4030
FAX: 262-9214

Lição de menino e outras lições

Maria Dolores Coni Campos*

"A criança eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é o seu dedo apontando."

(Fernando Pessoa)

Em uma tarde de muito sol, amolecida com o calor e cansaço, chegava eu no Parque da Cidade, em Salvador, para enfrentar mais um dia de trabalho.

A meninada da Oficina da Natureza, como habitualmente fazia, veio ao meu encontro.

Também me habituara a tirar os meus sapatos, ao entrar no Parque, e ficar descalça. O encontro com os meninos me encorajava sempre. Eu me punha atenta a eles. "Vamos para a quadra?" - pediram eles.

Fomos nós, subindo a ladeira que nos levaria àquele local tão conhecido por todos. Espaço de liberdade - creio eu.

Pelo caminho, colhíamos flores, víamos borboletas e passarinhos. Subindo encontrávamos as dunas; areias brancas, altos montes deslizantes! Os meninos sempre para-

vam ali. Subiam, escorregavam, pulavam, davam cabriolas, faziam acroba-

cias e depois, fomos adiante. A quadra, propriamente dita, era um local mais amplo. Além da vista para o nordeste de Amaralina - local onde morava a meni-



Lídia Hortelli

nada -, testemunhava-se dali o descaso, a pobreza, o maltrato, as mais diversas necessidades que se pode imaginar. Uma grande população fazia ali sua morada, bem dentro do centro de Salvador, entre o bairro de classe média da Pituba e Amaralina, um bairro pobre, extensa favela baiana. De longe, se avistava o mar.

Os meninos já dominavam a quadra e sabiam se distribuir bem entre os jogos de bola, picula, corda pipa ou brincar na areia, rabiscar no chão, aventurar-se aos matos.

Nesta tarde, sentei-me embaixo de um cajueiro, e murmurei:

- Estou sentindo um sono muito grande... - Surpreendida, escutei André do meu lado:

- Dorme Dolores, dorme!

Sentindo-me invadida na minha intimidade, falei:

- Não, André, quero ficar aqui. Estou gostando de olhar vocês.

"Minha morte"

Tranquilizei-me, mas André voltou em seguida com um pedaço de papelão e, colocando-o na areia, insistiu:

- Deita, bota sua cabeça aqui e dorme.

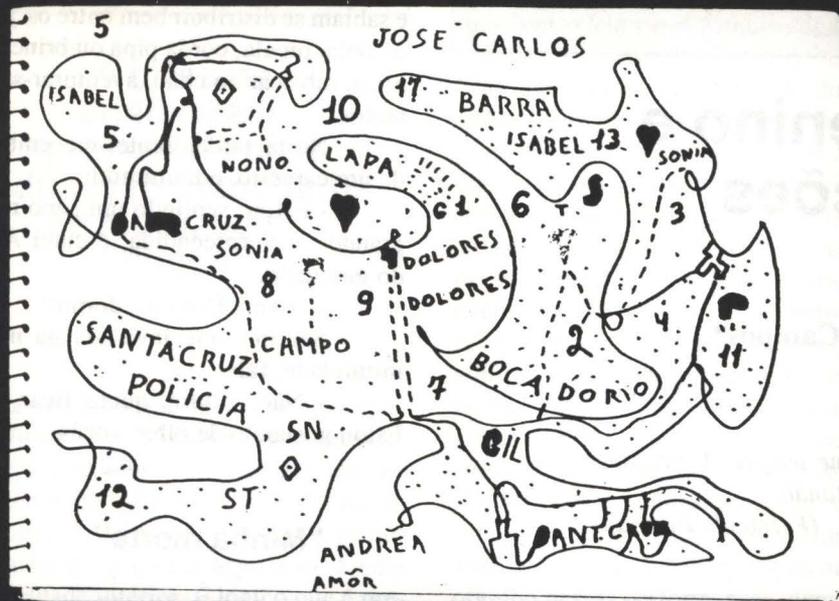
Admirei-me com tamanha solidariedade e cumplicidade. E, assim, deitei-me na areia sombreada pelo cajueiro e fechei os olhos.

De repente, surpreendi as mãozinhas de André enfeitando os meus cabelos. Ele trazia raminhos de árvores, de flores, folhas, frutinhas, gravetos para me enfeitar. Deliciei-me com gestos tão delicados e me entreguei completamente. Agora, não eram mais os cabelos, mas meu corpo inteiro que estava sendo re-

vestido com brindes da natureza. Também não era apenas André que me ornamentava, mas os outros meninos juntaram-se a ele nesta função.

Pensei comigo: eles estão me devolvendo manhãs e tardes que com eles convivi na areia e na natureza, dentro de uma mesma sintonia - instantes de so-

*Pedagoga, subgerente de educação infantil da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.



**Mapa afetivo
de Salvador, na
visão de José Carlos
dos Santos
(Monego)**

nhos, criações e beleza... Momentos de interiorização, organização, prontidão e crescimento na então Oficina da Natureza.

No chão, estava eu "morta". Aliás, como já vinha me sentindo naquele tempo, diante do meu trabalho. E justamente com esta brincadeira, os meninos me davam Vida!

Enquanto eles prosseguiam a sua tarefa, eu divagava: tenho a impressão que estou realmente morta, num caixão de defunto, no cemitério, no meu velório. Contemplei este quadro, abrindo os olhos, devagarinho. Senti muito alívio ao descobrir que, se assim fosse, no dia da minha morte, não ia ser tão mau, como sempre temi. Creio até que estaria feliz.

Despertei deste devaneio ao ouvir o grito de André, terminando o seu trabalho:

- Dolores está morta!

Naquela tarde, ao sair do Parque, levava comigo algumas lições: a convivência na força da criança; a compreensão da importância de uma relação de confiança mútua entre a professora e os meninos; a crença de que a criança é espontânea, pura, verdadeira e muito curiosa e assim deve ser respeitada para que seu potencial venha a se desenvolver com plenitude; fé no professor sensível e buscante, que saberá conduzir a criança

estimulando-a no seu processo de crescimento; o valor da flexibilidade, da humildade, da coragem, que facilitarão o rompimento com as estruturas arcaicas através da ação transformadora; a certeza de que é a criança que aponta o caminho a ser percorrido.

Aquela tarde da "minha morte" no Parque, me marcou profundamente. Eu continuava a elaborar a minha saída do Neasc.

Um dia, conversei com José Carlos, um aluno que já me acompanhava há algum tempo. - Monego (era assim que o chamávamos); acho que vou embora do Parque. - Morri de medo da sua reação, pois sabia que a minha presença ali era importante junto à menina. Sabia também que a relação com os meninos era o motivo pelo qual eu ainda permanecia naquele trabalho. Surpreendentemente, Monego me respondeu:

- Já passou da hora, Dolores, de você ir. Das "velhas" só tem você.

Levei um susto e pensei:

- Ele tem razão, de todo o grupo de professores que entrou comigo no Nuclearte, em 1978, e que depois continuou no Neasc, em 1980, só eu estou aqui.

Senti-me liberada. Saí.

Em outubro de 1986 me despedi dos meninos do Neasc levando comigo tudo que ali vivi e aprendi.

Outras lições

Levei comigo, ao sair do Neasc, muitos momentos vividos com aquela menina, fonte de inspiração para trabalhos que venho realizando em cursos, palestras, órgãos centrais de educação municipal e estadual e na minha própria vida. Ainda recordando a experiência do Parque, lembro-me de quando a Funarte (Fundação Nacional de Arte) nos mandou um questionário tentando traçar o perfil dos nossos meninos. Eu trabalhava, então, na Oficina Uma Passagem da Natureza. Entre as várias perguntas recebidas, havia uma que queria saber se os meninos que frequentavam o Neasc também estavam na escola formal.

Fui perguntando de um a um e quando foi a vez de Marcos, o Neguinho, como o chamávamos, todos os colegas começaram a rir. Eles sabiam que Marcos já havia passado por várias tentativas de frequentar escola, mas não tinha conseguido ficar em nenhuma. Entretanto, naquele momento, Neguinho não gostou da reação dos colegas e retrucou bem alto, falando e explicando para todos:

- Meu nome é Antonio Marcos da Conceição Santos. Quando eu estava na escola, eu não sabia que existiam pessoas que roubavam, que matavam, que

faziam mal aos outros. Quero voltar à escola para não ser um deles.

A resposta de Marcos me atingiu fundo. Primeiro, por sentir que o nosso trabalho apresentava conquistas. Afinal, Marcos chegara ao Neasc totalmente desarticulado e sem concentração e, naquele momento, através da sua atitude, ele dava sinais de organização. Segundo, porque a fala de Marcos revelava a urgência de se edificar uma escola competente. Fiquei a pensar naquela escola ansiada, a "Escola de Verdade", como os meninos se referiam à escola formal. Lembrei-me de que os meninos chamavam o Neasc de "O Cursinho" e de que suas mães também não acreditavam no trabalho ali desenvolvido. Elas se referiam ao Neasc como um local de brincadeira e até ameaçavam os meninos de não irem ao Parque como castigo.

Recordo-me de que mais tarde, realizando um trabalho já no órgão central da Secretaria Municipal de Educação, quando desenvolvia uma ação diretamente na escola, com envolvimento de alunas do Curso de Magistério, encontrei uma dessas "normalistas", que ao me reconhecer assim pronunciou:

- A senhora não foi diretora da Escola Maria Amélia Santos? - Diante da minha resposta afirmativa, ela completou o seu pensamento:

- Eu nunca encontrei uma escola melhor do que aquela. A "Maria Amélia" era um lugar alegre e que sabia tratar dos seus alunos. Ali o aluno cantava, falava e escrevia o que pensava, era escutado e era entendido. Naquela escola o aluno gostava de estar.

"Maria Santos" era uma escola regular de primeiro grau da rede estadual de ensino da Bahia, localizada na periferia de Salvador, no bairro de Pau da Lima, local de extrema pobreza e marginalidade.

O depoimento dessa aluna se juntou a outros equivalentes de alunos, professores e pessoal de apoio. Fiquei a pensar nas minhas experiências (Neasc, Escola Maria Amélia Santos e outras), e fui concluindo: a escola deve estar aberta à sua comunidade e como tal deve respeitar a cultura local; a escola é o espaço do aluno, portanto a ele deve ser dada a liberdade de fala e a liberdade de

diversas formas de expressão; a escola é local de alegria, de canto e de conto, de folguedos, de rezas e crenças, de brincados e de história. É local de pesquisas e de descobertas; a escola deve ser transformadora e estar apta a conceber os desafios dos seus alunos; a escola deve ser consciente do seu papel e competente para buscar meios de corresponder aos anseios dos seus alunos e saber lidar com seus entraves; a escola deve ser fraterna, lugar onde o aluno possa encontrar em seu professor um amigo, um companheiro. Que haja uma cumplicidade entre eles, uma relação amorosa e solidária; a escola deve ser sempre crítica, renovadora e deve funcionar como um mutirão; e para que a escola ganhe esta autonomia e esta qualidade é preciso que o profissional de educação seja valorizado, não só através de um salário justo ao seu desempenho, mas também através de

incentivos permanentes à sua formação e crescimento como professor.

Volto a pensar em Monego, aquele ex-aluno do Neasc, agora com 18 anos. Faz pouco tempo ele esteve comigo para assinar um recibo relativo ao valor de um desenho seu que será capa de um livro de história. Após ter lido e deixado sua assinatura no comprovante, confidenciou-me:

- Sabe, Dolores, eu aprendi a ler e a escrever, mas o problema é que eu não consigo, às vezes, saber o que está escrito.

Fiquei a pensar na sinceridade de Monego e percebi que ele levantava uma grave questão, expunha a linha tortuosa que separa as diferentes leituras de mundo e a leitura da palavra. Quantos não estariam naquela mesma situação, sem entender a combinação das linguagens, o mergulho das idéias nas formas do texto? ■

Parque da Cidade

O Parque fica no bairro da Pituba e faz fronteira com o nordeste de Amaralina. É administrado pela prefeitura de Salvador.

Nuclearte e Neasc

São os nomes das propostas experimentais de educação realizadas, uma após a outra, no espaço do Parque da Cidade, ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Salvador. O Nuclearte (Núcleo de Arte e Educação) foi criado em 1978. Da avaliação do Nuclearte, em 1980, surgiu o Neasc (Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais).

Oficina da Natureza

Era uma das oficinas que compunham as atividades do Neasc.

Para se atingir o domínio da leitura e da escrita, como queriam então os pais e professores, foi necessário voltar atrás e passar por esse estágio.

Oficina Passagem da Natureza

Um segundo momento da Oficina da Natureza, em que as crianças retomaram, agora em condições propícias, a tentativa de domínio da leitura e da escrita.

Escola Maria Amélia Santos

Escola regular de 1º Grau da rede estadual de ensino da Bahia, localizada no "Pau da Lima", periferia de Salvador, local de extrema pobreza e marginalidade. Dirigida por Maria Dolores Coni Campos entre 1977 e 1987.

O QUE É O QUE É?

... QUE PAGA MAL



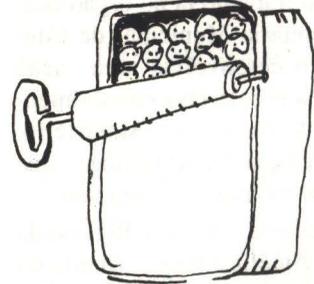
... E AINDA DESCONTA



QUE TEM PRÉDIOS CAINDO AOS PEDAÇOS,



... SUPERLOTADOS ...



... QUE TEM MÉTODOS E CONTEÚDOS ULTRAPASSADOS



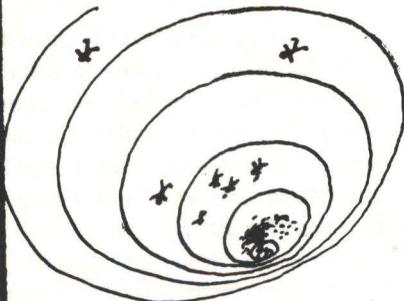
... QUE NÃO CONSIDERA O SABER POPULAR



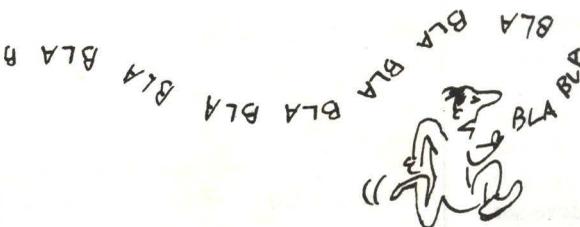
... QUE TEM ESTRUTURA E MECANISMOS TRITURADORES ...



... QUE PRODUZ 40 MILHÕES DE ANILFABETOS...



... E QUE NO DISCURSO É A BASE PARA UM PAÍS MODERNO?



RESPOSTAS A BRASÍLIA, PARA CONHECIMENTO, E A SOCIEDADE CIVIL, PARA INDIGNAÇÃO E PROVIDÊNCIAS

LANÇAMENTO



Onde adquirir:

FASE - Rua Bento Lisboa, 58 - Catete - 22221 - Rio de Janeiro - Tel.:(021)285-2998

LEIA E ASSINE

TEMPO E PRESENÇA

Povos indígenas, movimentos operário e camponês, educação popular, meio ambiente, ecumenismo e dívida externa são alguns dos temas tratados em *Tempo e Presença*, uma publicação bimestral voltada para o conjunto do movimento popular. Na caminhada por uma sociedade mais justa e democrática, é leitura indispensável.

Assinatura anual Cr\$ 10.000,
Assinatura de apoio Cr\$ 12.000,
Exterior US\$ 50
Número avulso Cr\$ 1.500,00

Faça sua assinatura através de cheque nominal para o CEDI, aos cuidados do Setor de Distribuição
Rua Santo Amaro, 129 - CEP 22211
Rio de Janeiro - RJ
Av. Higienópolis, 983 - CEP 01238 -
São Paulo - SP

Tel.: (021) 224.67.13



Qual desenvolvimento?

A Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento programada para junho de 1992 no Rio de Janeiro constituirá um momento importante para questionamento do modelo de desenvolvimento que tem imperado no Brasil nas últimas décadas, excluindo a maioria da população dos direitos da cidadania e destruindo o meio ambiente.

Para os movimentos sociais, que vêm acumulando em suas práticas alternativas ao modelo de desenvolvimento vigente capazes de reduzir as desigualdades e combater a desordem ambiental, este se tornará cada vez mais um debate fundamental.

O próximo número de **Proposta** abordará as lutas dos movimentos sociais contra problemas ambientais (poluição industrial, agrotóxicos, pesca predatória, destruição da floresta tropical, etc), apontando para as novas exigências que colocam a necessidade de pensar coletivamente um novo modelo de desenvolvimento, sustentado numa sociedade civil ativa, capaz de influenciar as políticas governamentais e deter o processo de exclusão social e destruição ambiental.

Pequenos agricultores, pescadores artesanais, habitantes das grandes metrópoles, operários industriais e trabalhadores informais; movimentos sociais e organizações não governamentais - estes são atores fundamentais para repensar uma estratégia de desenvolvimento para o Brasil e para o mundo.