

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CONHECIMENTO

Sérgio Haddad*

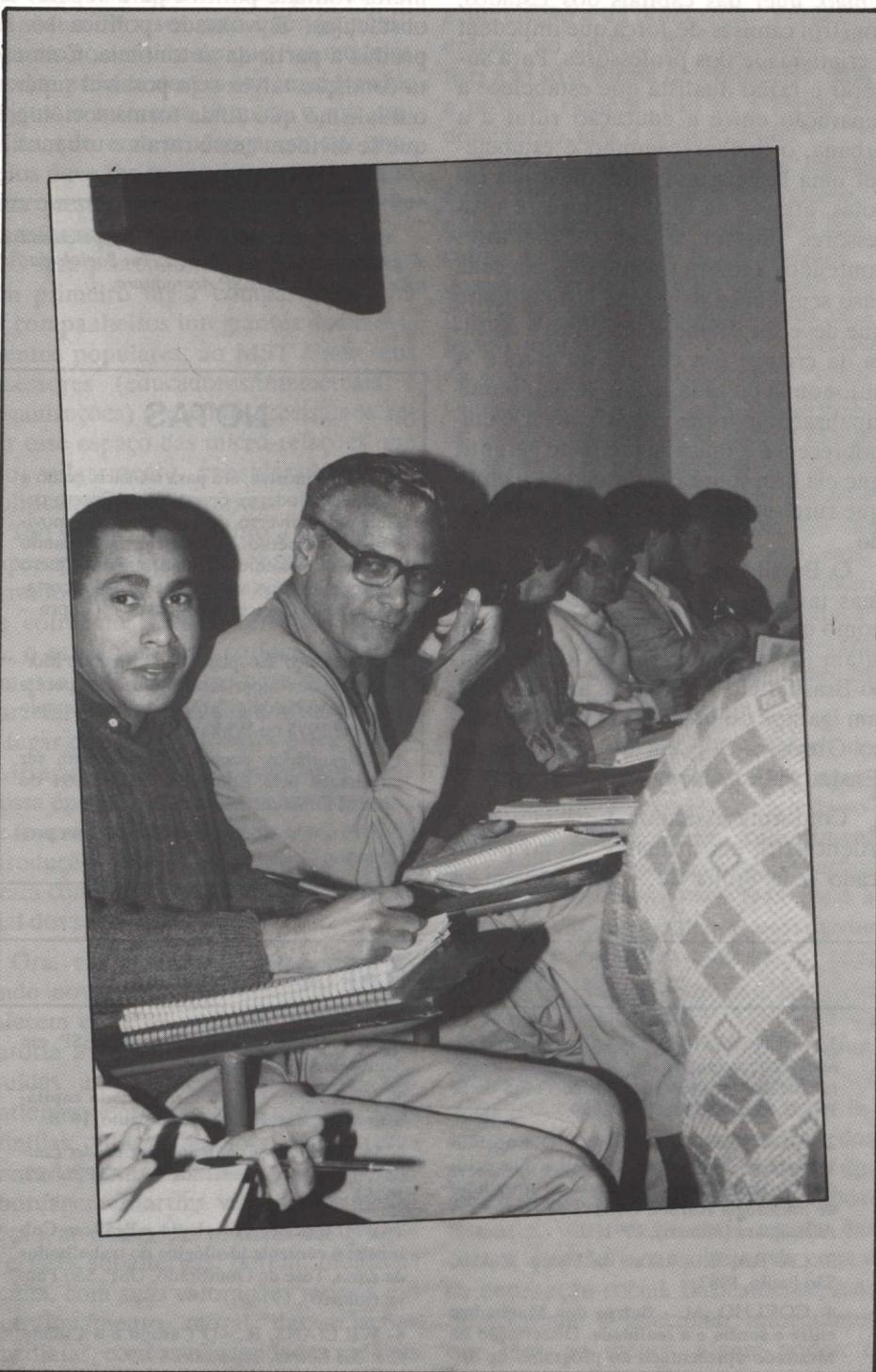


Foto: Suzukid

Durante muito tempo coordenei um curso supletivo noturno para adultos. Nessa escola de primeiro e segundo graus vivi um trabalho educacional intenso, profundo, que marcou e tem marcado boa parte daquilo que penso no campo da educação de adultos.

Quando iniciamos o curso estávamos em 1974. Pensávamos, quase todos os professores, que seria uma oportunidade de fazer da nossa prática de educadores alguma coisa a mais do que simplesmente transmitir conhecimentos. A conjuntura política no país era difícil. Apesar dos primeiros sinais de abertura, o regime militar ainda se mostrava duro, pouco disposto a tolerar aqueles que se mostravam inconformados, indignados com a falta de liberdade e o desrespeito aos direitos humanos.

Os que haviam ficado no Brasil, entre aqueles que se engajaram na busca de uma sociedade mais humana e mais justa e haviam sido derrotados com o golpe militar, procuraram redescobrir novos caminhos de engajamento político.

Entre os educadores, a novidade era a educação popular. De difícil definição, a educação popular se pretendia como uma prática social voltada à organização, mobilização e conscientização das camadas populares, ao trabalho de reconstrução do tecido social rompido com o golpe militar. Pretendia-se ainda como uma educação não formal, desescolarizada, colada aos grupos populares, ao seu cotidiano de lutas e desafios.

Trabalhar em escolas, no sistema público de ensino, não se recomendava, pois não era bem-visto aos olhos dos educadores progressistas. Isto pode ser explicado por dois motivos. Inicialmente porque o governo se mantinha fechado, controlador, preocupado em fazer da educação escolar um mecanismo de controle ideológico e não de manifestações de insatisfações e críticas ao regime militar. Afinal, alguns anos antes, as Universidades, o movimento estudantil, o movimento docente, haviam produzido questionamentos intensos, chegando a desestabilizar a segurança dos golpistas.

Em segundo lugar, porque a literatura sociológica daquele momento via no trabalho escolar uma ação conservadora, ligada aos interesses dos grupos dominantes, reprodutora da ideologia das elites, discriminadora dos mais pobres. A escola, traduzida como aparelho ideológico de Estado, apenas serviria para selecionar os dominantes e os dominados, destinando a cada um deles o seu lugar na sociedade.

Pouca opção tinham, portanto, os educadores que se propunham a um trabalho escolar voltado aos interesses dos grupos populares. Apesar de remar contra a maré, nos dispusemos a enfrentar o desafio de construir uma escola de caráter popular, que desse conta de unir nossas perspectivas de educadores com o desafio de um trabalho político.

Tínhamos claro que deveríamos objetivar nosso trabalho na transmissão de conhecimentos, portanto, um destino de atualização, modernização do grupo social com quem nos defrontávamos. Numa segunda linha, e não menos importante, ampliar a capacidade de compreender a realidade, ver aquilo que não se conseguia ver a um simples olhar. Desvendar os mistérios das causas e das conseqüências de uma sociedade organizada nos moldes capitalistas.

O VALOR DO CONHECIMENTO

Em nenhum momento nos descuramos do conhecimento. Sabíamos que ele não era neutro, que nos preparava armadilhas ideológicas e de explicação do real. Era necessário, portanto, selecionar este conhecimento, desvelá-lo, reconstruí-lo a partir da experiência concreta que os alunos traziam para a sala de aula. Nos motivamos a estudar mais e buscar para nós mesmos o desafio de compreender o mundo através dos conteúdos escolares, redescobrimo-o sob a ótica dos alunos. Tínhamos que encarar o desafio de conceituar, compreender, resgatar e sistematizar o discutido "saber popular".

Para além do conhecimento, nosso trabalho pedagógico ia se construindo com o olhar centrado sobre o grupo social que freqüentava o curso, sobre suas necessidades. Eram jovens e adultos entre 16 e 50, 60 anos de idade. A maior parte entre os 20 e os 30 anos. Todos trabalhavam. As ocupações estavam entre aquelas que exigiam maior esforço físico, no setor de serviços. Eram empregados domésticos, contínuos, faxineiros, repositores, balconistas, jardineiros, lixeiros.

A grande maioria era migrante. Estavam em São Paulo há pouco tempo. Havia passado pelo caminho de quase todos que para aqui vêm. Chegavam pelas mãos das patroas. Chegavam pelo chamado de um amigo ou amiga. Chegavam para depois trazer o resto da família. Chegavam com a cara e a coragem.

São Paulo é uma cidade atraente e contraditória. Em São Paulo é possível chegar perto da modernidade. Em São Paulo é possível encontrar trabalho. Em São Paulo é possível obter coisas que não se obtém em outros Estados. Ao mesmo tempo, São Paulo é cheio de truques, de dificuldades. Tem uma linguagem própria de difícil inteligência.

É agressiva para qualquer um que não conheça os seus segredos.

Este é o caso da maioria dos migrantes. Descontextualizados do seu espaço social, vêm-se obrigados ao aprendizado difícil desta cidade. Tomar o ônibus, encontrar lugar para morar, buscar emprego, atravessar as ruas, se localizar e localizar o que se busca. O tempo das pessoas é outro, a atenção também.

Distante da família e da comunidade, longe da lógica cultural que dá sentido à sua vida, o migrante, produto do destino, se encontra frente à necessidade de reconstruir seus laços de amizade, solidariedade, comunidade.

Assim foi naquele período de crescimento econômico, de "Brasil Grande", de ufanismo. Um grande número de trabalhadores se deslocou para os grandes pólos do desenvolvimento em busca de um futuro melhor. Deixou para trás um mundo próprio de símbolos e relações pessoais.

A chegada em São Paulo é sempre muito difícil. Após arrumar trabalho, local para viver, a escola é quase sempre um destino obrigatório para quem quer "melhorar de vida". A entrada na escola é outro desafio.

As experiências escolares anteriores não foram boas, tanto que uma grande parte havia abandonado a escola, com histórias freqüentes de repetência.

Falavam de uma história de escolarização difícil, produzida sob violência e inadequação. Muitas vezes as contingências sociais foram as que impediram a continuidade do processo escolar. Estas podiam ser a necessidade de trabalhar, de casar, de ajudar a família, viajar, ou mesmo abandonar pura e simplesmente a escola pelo fato de ser mulher, ou por não haver escolas ou classes. Embora isso não seja verdade para todos, de qualquer maneira as marcas de uma escolaridade anterior com dificuldades sempre estiveram presentes.

Além do mais, entravam em uma escola diferente da escola da comunidade anterior onde todos se conheciam. Entravam pelos braços de amigos, é ver-

dade. Mas nem sempre eles estavam na mesma classe, na mesma série, com os mesmos horários. Entravam em uma classe bastante diversa na sua composição social. Pessoas de diferentes idades, origens, necessidades, expectativas, hábitos culturais. Novos desafios, enfim.

Estes desafios se colocavam para nós como elementos centrais no processo educativo; percebíamos que a questão da transmissão do conhecimento e do sentido político do despertar crítico sobre a realidade não se mostrava suficiente para atender nossos objetivos.

PARA ALÉM DO CONHECIMENTO

Nossas observações e sentimentos apontavam para dois elementos fundamentais a serem considerados nesta busca por uma escola de caráter popular: a participação e a busca de identidade. Era importante discutir a escola como espaço social, espaço de convivência e busca de identidade, espaço onde os laços primários de solidariedade são reconstruídos em um movimento permanente de humanização daqueles que vivem para serem explorados.

A participação tem o sentido de prática democrática, de horizontalidade, de ter vida própria como pessoa, de buscar ser sujeito em uma sociedade onde a democracia e a participação são apenas objetos de consumo simbólico. Entendíamos que a escola tinha papel não só no ensino da democracia e da participação, mas principalmente na sua prática como valor fundamental.

Bebíamos nas reflexões produzidas pela educação popular, bem como no discurso crítico sobre o autoritarismo das escolas, produzido pela sociologia reprodutivista. Neste sentido, tornava-se inadequada uma escola silenciosa, onde apenas a voz do professor era ouvida, através de um movimento vertical e centralizador de transmissão de conhecimentos e valores. A sala de aula passava a ser espaço de liberdade, de experimentação democrática, de valorização da fala de cada um.

Em sociedades como a nossa, os espaços de participação e valorização do indivíduo são bastante restritos, em

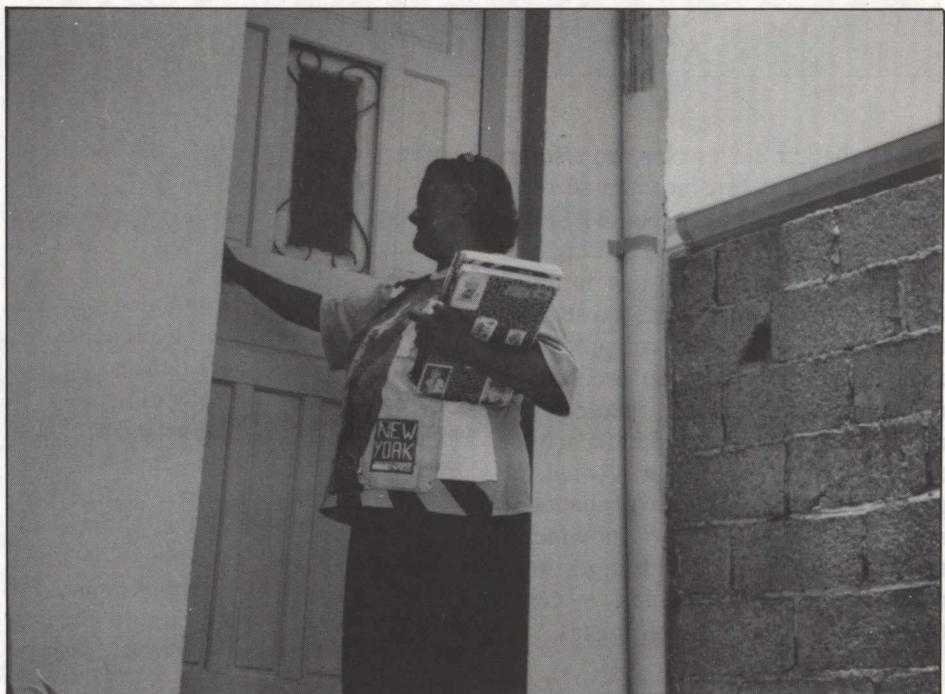


Foto: Dirceu Cutti

especial entre trabalhadores manuais, acostumados muito mais a obedecer do que opinar. Muitas vezes, inclusive, a obediência e não dar opinião tornam-se os valores centrais que qualificam o trabalho de profissionais, como os empregados domésticos, operários, trabalhadores manuais de uma maneira geral.

Este processo de desumanização pelo trabalho se torna ainda mais forte quando estes trabalhadores foram socializados fora do universo cultural a que são submetidos, como é o caso dos migrantes. É neste sentido que a escola passa a ser um espaço privilegiado de humanização, de veiculação e prática cultural de valores participativos e democráticos, de fala daqueles que normalmente se calam.

O outro processo pedagógico importante que valorizamos foi o da incorporação de práticas que possibilitavam a busca de identidades coletivas, sejam elas de cidadania ou de agrupamentos sociais. Procuramos permanentemente construir junto aos alunos identidades como a de migrantes, nordestinos, camponeses, jovens, mulheres, negros, empregados domésticos, buscando a reafirmação da diversidade a partir das identidades comuns, como pessoa, grupo social ou trabalhador.

O que se buscou fazer foi encontrar caminhos que permitissem construir

uma democracia social, substantiva, baseada em identidades culturais, em um mundo que massifica, homogeneiza, procura transformar o que é diferente em um modelo de cidadão, e o que é cidadão em um número.

Assim, as técnicas de encontros de grupos por categoria de trabalhador, por gênero, idade, origem geográfica e tantos outros, acabavam por ajudar a reconstruir e fortalecer laços de identidades que solidificavam posições de respeito às características específicas de cada um destes agrupamentos. A participação e a busca de identidades permitiram o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que caminhavam para o fortalecimento da sociedade civil, através daqueles que se encontravam entre os despossuídos de poder, conseqüentemente incapacitados para intervir no sentido de melhorar suas condições de vida.

Para além do conhecimento, uma escola também se faz com a contribuição de práticas educativas que venham reforçar o valor democrático da participação e da busca de identidade, elementos complementares numa escola que atenda os interesses das camadas populares.

**Sérgio Haddad, doutor em Sociologia da Educação pela USP, é secretário geral adjunto do CEDI-Centro Ecumênico de Documentação e Informação.*