

# TRAVESSIA

revista do migrante

Publicação do CEM - Ano V, número 12, janeiro/abril 92



## EDUCAÇÃO

**CEM - Centro de Estudos Migratórios  
(Federação dos CEMs J. B. Scalabrini)**

Publicação quadrimestral, voltada ao estudo e divulgação da realidade do migrante a partir dos diferentes ramos do conhecimento: social, político, econômico, religioso, demográfico, educacional, cultural etc.

**Diretor:**

Alfredo José Gonçalves

**Editora:**

Marilda Aparecida Menezes

**Jornalista Responsável:**

José Domingos Bragheto (Mtb 8763)

**Secretaria de Redação:**

Dirceu Cutti

Wanderluce Pessoa Bison

**Conselho Editorial:**

Carlos B. Vainer

Cláudio Ambrózio

Dom Antônio Possamai

Edgard Malagodi

Ermínia Maricato

Fermino Fecchio

Francisco Nunes

José de Souza Martins

José Giacomo Baccarin

José Guilherme C. Magnani

José Jorge Gebara

José J. Queiróz

Luiz Bassegio

Marília P. Sposito

Milton Schwantes

**Capa:**

Mário Brito

**Produção Gráfica:**

2M Criação e Produção Gráfica Ltda.

Rua Conselheiro Nébias, 263 - 10º andar - Campos Elíseos

CEP 01203 - São Paulo - SP - Tel.: (011) 222-4570

**Editores de Arte:**

Mário Brito e Mário Lucena

**Diagramação e Arte Final:**

Luiz C. Costa, Jorge Mariano e Marcelo Martines

**Composição:**

Cristina Bernardes e Luca Bueno

**Fotolito:**

SPM Artes Gráficas e Editora

**Impressão:**

Gráfica Peres Ltda.

**Endereço para correspondência:**

Rua Vasco Pereira, 55 - Liberdade - CEP 01514 - São Paulo - SP

Telefone para contato (011) 278-6227

Os artigos assinados são de responsabilidade de seus autores.

**Assinatura anual:**

Cr\$ 5.000,00

**Assinatura de apoio:**

Cr\$ 10.000,00

**Número avulso:**

Cr\$ 2.000,00

**Exterior:**

US\$ 20,00

## EDUCAÇÃO

4

O CAMPESINATO VIVE!  
Nilton Bueno Fischer

12

A FORMAÇÃO SINDICAL, UMA  
DAS VÁRIAS DIMENSÕES DA  
EDUCAÇÃO DE CLASSE DOS  
TRABALHADORES  
Sílvia Maria Manfredi

17

ANALFABETOS NA SOCIEDADE  
LETRADA: DIFERENÇAS  
CULTURAIS E MODOS DE  
PENSAMENTO  
Marta Kohl de Oliveira

21

O QUE PODE LER O ILETRADO?  
Sylvia Leser de Mello  
Jerusa Vieira Gomes

25

INDAGAÇÕES SOBRE A  
EDUCAÇÃO DE JOVENS FILHOS  
DE MIGRANTES  
Marília Pontes Sposito

30

O RURAL-URBANO E A ESCOLA  
BRASILEIRA (ensaio de  
interpretação sociológica)  
Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

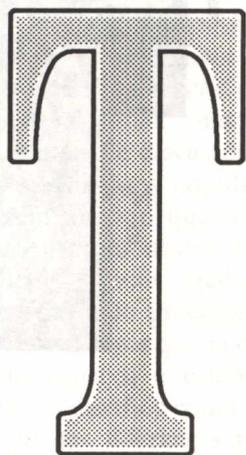
36

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO  
CONHECIMENTO  
Sérgio Haddad

39

MOVA-SP: UMA EXPERIÊNCIA  
TENTANDO ESCULPIR A UTOPIA  
Maria Stela Santos Graciani

# O MIGRANTE E A EDUCAÇÃO



*RAVESSIA dedica um número especial ao tema da educação. Momento importante para reiterar questões muitas vezes obscurecidas diante da grave crise por que passa o sistema educacional público, uma das principais alternativas de escolaridade para os trabalhadores, sobretudo migrantes.*

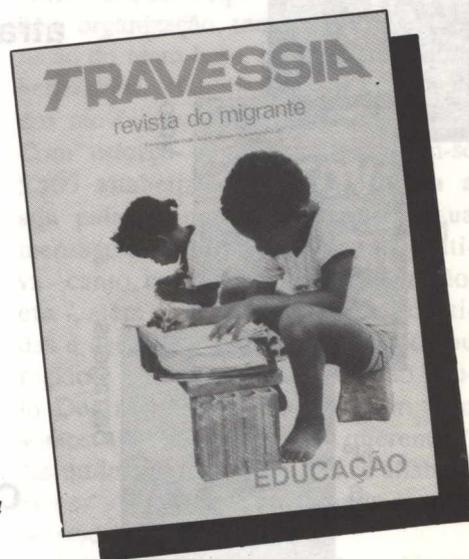
*Letrados, analfabetos, ignorantes e até mesmo considerados marginais, os migrantes vivem o estigma que tinge com cores trágicas aqueles que carregam consigo os dramas miúdos e cotidianos da luta pela sobrevivência; aqueles que migraram do campo para a periferia das metrópoles expulsos da terra de origem, os que vivem nos assentamentos ou nas vilas rurais próximas das pequenas e médias cidades.*

*Compartilhando o quadro comum da exclusão social, da dominação político-cultural os artigos aqui apresentados buscam desvelar outras facetas, outras aproximações sobre a questão educativa e os migrantes. De um lado porque procuram registrar e resgatar o ponto de vista de sujeitos condenados ao silêncio e ao anonimato nas políticas educacionais vigentes e algumas vezes transformados em peças de propaganda político-eleitoral mediante a apresentação de soluções milagrosas como as grandes campanhas de alfabetização ou promessas de educação integral traduzidas em*

*mecanismos de caráter assistencial. De outro porque mostram o quanto são múltiplos e diferenciados os espaços educativos; as aspirações, a recusa da opressão, o sonho, as práticas, as experiências e projetos pedagógicos estão presentes na vida de cada um dos que migraram, nos seus grupos primários, nas escolas e nos movimentos que buscam constituir novas identidades e novos sujeitos.*

*Há outras dimensões educativas e projetos que precisam ser desvendados e este número propicia um momento importante para a reflexão. Trata-se do desencontro entre as teorias e os processos sociais concretos. Reconhecer as práticas educativas que se dão nos movimentos e recuperar criticamente a importância da escola para os protagonistas da subalternidade têm constituído desafios ainda não totalmente superados. Os modelos teóricos, muitas vezes carregados de preconceitos e orientações apriorísticas, criaram dicotomias entre a educação formal e a educação popular, entre o campo e a cidade, instrumentalizaram movimentos sociais, mitificaram a escola ou a consideraram mero mecanismo difusor da ideologia e ascensão social.*

*TRAVESSIA busca neste número sugerir que um possível encontro entre teoria e prática concreta exige o resgate, em profundidade, do ponto de vista dos sujeitos que vivem a exclusão, produzem cultura, buscam enriquecer cotidianamente sua experiência educativa e lutam para se apropriar de um mundo que lhes é negado. Este resgate dos processos educativos em sua diversidade, reconhecendo a complexidade dos sujeitos e suas representações, certamente desvelará que a educação integra projetos e gesta utopias, alimenta lutas miúdas e obscuras que adquirem sua importância porque tecem, também, no seu anonimato, os fios da história.*



# TRAVESSIA

Revista do Migrante  
Publicação quadrimestral do CEM

Na TRAVESSIA, o tempo  
que se soma ao tempo, imprime  
consistência, não rouba validade.

Assine esta publicação e adquira  
os números atrasados

Seja um "QI" da revista e faça  
TRAVESSIA atravessar por  
outras mãos.

Assinatura anual: Cr\$ 5.000,00  
Número avulso: Cr\$ 2.000,00

Exterior: U\$ 20,00

## PROMOÇÃO

Desconto para números  
atrasados: 10% até 5 exemplares  
e 20% acima de cinco

Revista Travessia  
Rua Vasco Pereira, 55  
01514 - São Paulo - SP  
Fone: (011) 278-6227

Forma de pagamento:

Cheque nominal ao Centro de  
Estudos Migratórios



Sazonais

Nº 1



Cidade

Nº 2



Fronteira Agrícola

Nº 3



Cultura

Nº 7



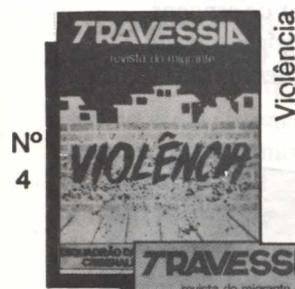
Trabalho

Nº 8



Família

Nº 9



Violença

Nº 4



Voto

Nº 5



Barragens

Nº 6



Religião e Religiosidades

Nº 10



Estrangeiros

Nº 11



Educação

Nº 12

... E se eu fotocopiasse esta página e enviasse para fulano de tal?!...



## O CAMPESINATO VIVE!<sup>1</sup>

*Nilton Bueno Fischer\**

Foto: Arquivo Cem

**A**

expressão contida no título deste artigo tem como objetivo entender como o processo educativo, existente nos assentamentos conquistados pelos trabalhadores rurais através do Movimento

dos Sem Terra (MST), se torna também uma forma de aprendizagem para aqueles intelectuais, educadores populares e organizações (partidos, sindicatos) que atuam como seus assessores.

A dinâmica existente no campesinato, especialmente no terceiro mundo, exige a superação de análises que indicavam sua função subalterna. Marre<sup>2</sup> sustenta uma outra leitura sobre o campesinato: "... querer qualificar o campesinato como uma categoria em

via de proletarização ou apenas como funcional ao grande capital parece reduzir e desconhecer a vitalidade e a multiplicidade de suas lutas".

Não há o que contestar sobre esse novo sujeito político, especialmente no Brasil e durante esta última década. Os Sem Terra tem suficiente estatuto como organização representativa dos interesses dos trabalhadores rurais. Basta, para tanto, examinarmos alguns dados, por exemplo, no RS: "63 assentamentos conquistados; 2.294 famílias beneficiadas num total de 48.021 ha. de área"<sup>3</sup>. Outros indicadores podem ser agregados para confirmar a existência de uma sólida instância política com legitimidade e representatividade nacional.

Queremos compreender melhor a dinâmica desses sujeitos instituintes<sup>4</sup>, os quais contribuem para a construção de uma sociedade democrática no Brasil.

Os vínculos desse projeto de sociedade com o processo educativo nos assentamentos podem ser, num primeiro momento, analisados sob três pontos: 1- a questão do conhecimento técnico; 2- a questão da alfabetização de jovens e adultos e 3- a questão de "espaço do político".

Os três itens acima estão propostos tendo como ponto de partida o desafio feito por José de Souza Martins<sup>5</sup>: "... procurei mostrar que a alegada impotência política das classes subalternas, particularmente do campesinato, tão enfaticamente formulada por diferentes correntes teóricas, é a um tempo produto das insuficiências teóricas e produto de uma crise do conhecimento que lida com essas classes. Crise que decorre das razões sociais e da perspectiva de classe que comprometem esse conhecimento com pressupostos iluministas". Em outras palavras, Martins

propõe que os movimentos populares, novo sujeito político presente na sociedade civil, questione os intelectuais na sua função de "induzir as classes subalternas a fazer apenas a prática da teoria", teoria essa que propõe a transformação social orientada pelo privilegiamento do Estado como alvo condutor das intenções e das possibilidades da ação política.

Um dos limites que esses pressupostos iluministas carregam se relaciona com as questões de "poder" e nele está o Estado como a exclusiva instância a ser conquistada pelos movimentos populares. Como afirma Martins<sup>6</sup>: "...mais do que o questionamento da legitimidade do Estado, as classes subalternas estão questionando profundamente o conhecimento político que trabalha com o pressuposto da conquista do Estado..." pondo em questão as teorias da transformação social orientadas pelo privilegiamento do Estado como alvo condutor das intenções e das possibilidades da ação política. É no plano da produção do conhecimento teórico que esse fato representa um desafio para os intelectuais.

Este desafio é discutido com três itens que escolhemos como significativos para aprofundar nosso objetivo principal neste trabalho.

## 1 - CONHECIMENTO TÉCNICO

As preocupações sobre a organização da produção, logo após a conquista do assentamento, parecem contrastar com os momentos mais fortes do enfrentamento com os proprietários, com as forças policiais e mesmo com o poder judiciário. O contraste pode ser traduzido a partir do que diz Lino de David<sup>7</sup>: "o movimento começa a superar inclusive uma série de preconceitos com relação aos técnicos, bem como uma postura de auto-suficiência"... e segue "...o processo produtivo assume uma complexidade tão grande em termos de tecnologia, planificação da produção, administração e contabilidade perante o mercado" que isso demanda uma alteração nas concepções por parte dos trabalhadores.

Assim, frente às competitivas exigências externas de comercialização da produção se verifica concretamente a contribuição da assessoria técnica, desenvolvendo-se um processo educativo, o qual apresenta características diferenciadas em grande parte determinadas pelo tipo de assessoria recebida. Por exemplo, onde o INCRA teve ação mais efetiva se pode constatar resultados satisfatórios nas taxas de produtividade, na qualidade da produção e na própria racionalidade na obtenção de recursos financeiros. Nos assentamentos do Estado, ainda sem condições adequadas até de moradia, os resultados (da produção) ainda são insuficientes, comprovando, então, por comparação, o quanto é possível se avançar no nível de vida dos assentados via assessoria técnica. Aí está um resultado inequívoco de um processo educativo e de encontro de saberes.

Vale acrescentar que a relação pedagógica de interação entre o técnico e o assentado não descarta o político como condição para a obtenção dos bons resultados na esfera produtiva. Não basta um excelente trabalho de assessoria técnica junto aos Sem Terra assentados se não houver, como contrapartida, uma organização política que permita a discussão sobre tais conhecimentos técnicos e de sua efetiva implantação e superação de antigas práticas de produção, como, por exemplo, a adubação verde/orgânica, hoje aceita e utilizada.

Há essa perspectiva pedagógica e política, sem necessariamente esta última representar o "aparelhamento" dos Sem Terra a somente uma esfera política, mas sim uma combinação entre "a organização da produção via sua discussão política". Também é importante encontrar mecanismos já incorporados na vida desses trabalhadores, os quais precisam ser redimensionados frente ao novo momento vivido. Martins<sup>8</sup> lembra que uma dessas formas de organização da produção coletiva é o mutirão.

Para quem atua como assessor - seja como educador popular, sindicalista, membro de igreja e de partido político - a questão do mutirão como forma coletiva de trabalho deve exigir uma análise que considere essa solução não

como definitiva, institucionalizada. Tor-na-se, porém, uma prática adequada a momentos de emergência, os quais, muitas vezes estendem-se por mais tempo, exigindo sua positiva interpretação na medida em que concretamente se fortalecem as noções de "grupo, de solidariedade, os contornos sociais da organização"...

Perguntamos: onde se encontra a genuína aprendizagem nessa aparente contradição, quando o mutirão aparece como forma de organização dos trabalhadores do campo? Nesse momento as persistentes falas de Paulo Freire sobre o "novo" e o "velho" devem colaborar para que o educador popular compreenda o significado do mutirão. Como diz Martins<sup>10</sup>: "Nessa composição aparentemente conservadora, de apego ao 'passado' e de resistência aparente à 'nova' situação econômica, à realidade de empresa capitalista, é que estão sendo construídas as novas relações sociais. As pessoas não inventam o sentido das relações: as condições dessas mesmas relações aparentemente arcaicas, que já não são as condições do passado, é que definem o seu sentido possível".

Há uma "tomada de consciência" por parte dos assessores e dos camponeses através de alterações ocorridas na esfera produtiva pela introdução de tecnologias mais avançadas. Ao mesmo tempo isso ocorre quando tais modificações são confrontadas pelo uso inadequado de produtos agrotóxicos, por exemplo, os quais prejudicam o estabelecimento e consolidação de propostas alternativas de produção sem ferir a natureza.

Retomamos o debate sobre mutirão para que se discuta o aparentemente arcaico como forma de organização da produção e a partir desse impasse surjam novas formas de produzir, superadoras dos modelos individualistas e predatórios contidos na forma capitalista de exploração da produção no campo. Encontra-se, nessa perspectiva, de respeito ao que é trazido pela prática do movimento popular, o ensinamento do que é "solidariedade" e com isso consubstancia-se a construção da sociedade nova que se deseja.

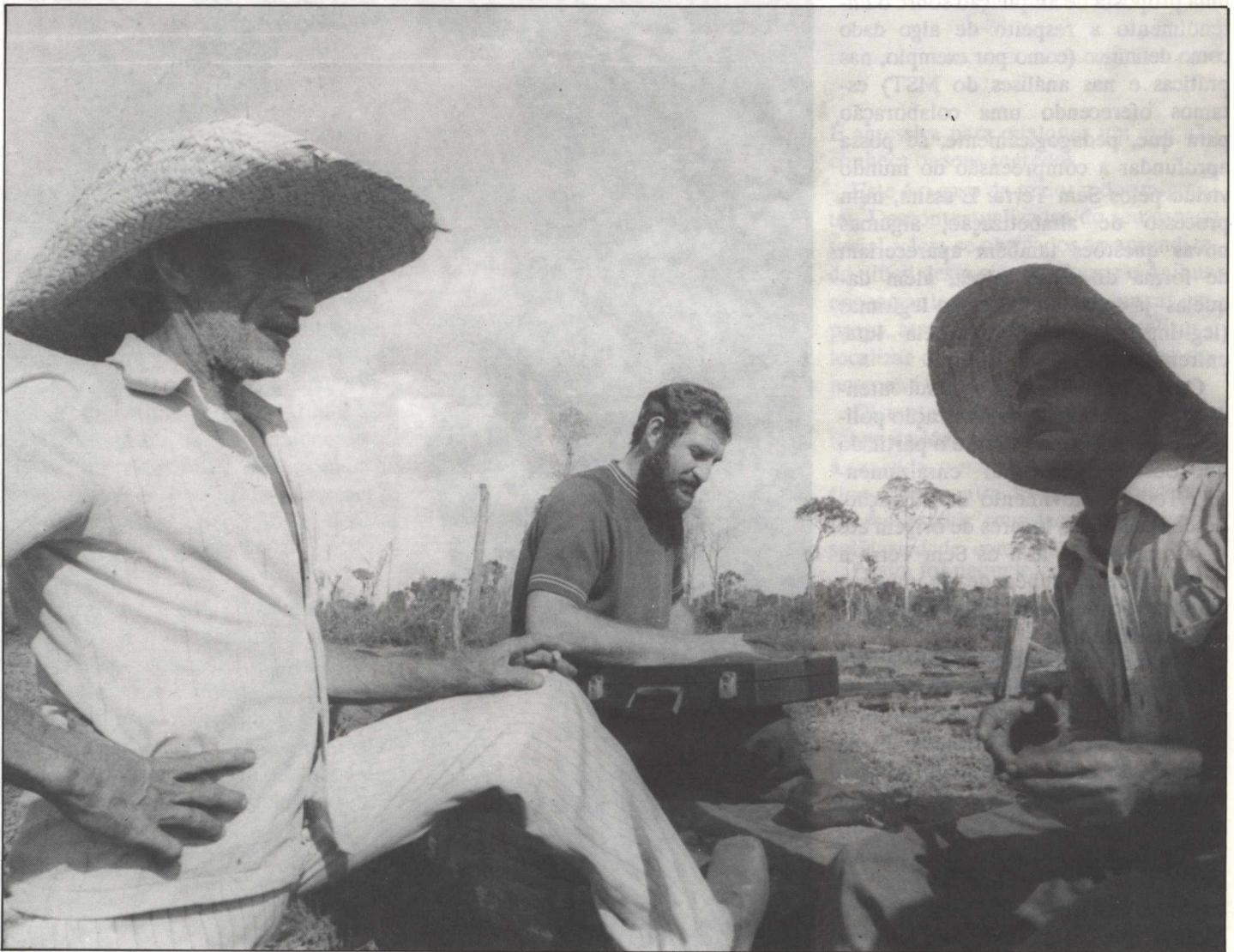


Foto: Arquivo Cem

## 2 - ALFABETIZAÇÃO

Devido a limitações inerentes a um artigo como esse, optamos por reportar aqui a experiência de alfabetização do projeto de jovens e adultos organizado pelo MST-RS. Neste, através da ação direta dos monitores oriundos dos próprios assentamentos, vem se desenvolvendo uma das mais significativas experiências no campo da educação. Há uma dinâmica interação entre o MST, agentes de educação popular e organizações de assessoria.

Toda a justificativa do projeto teve como matriz a posição "freiriana" de uma leitura conscientizadora da realidade vivida pelos monitores em seus assentamentos. Ao mesmo tempo foi incorporada uma séria reflexão sobre a

proposta construtivista de aprendizagem com origem em Piaget e desenvolvida por pesquisadores como Emília Ferreira e Madalena Freire<sup>11</sup>.

Através de núcleos temáticos durante os diversos cursos os monitores tiveram acesso a um conjunto de informações; textos, técnicas e metodologias que lhes permitiram uma suficiente formação preliminar para atuarem como monitores em seus e outros assentamentos. Pela organização da qualificada assessoria do DER<sup>12</sup> no RS, por exemplo, houve uma experiência primeira para oferecer essas condições iniciais a um bom trabalho de alfabetização.

Nos documentos que fundamentam essa proposta, verificamos uma decodificação da leitura do mundo que deverá ser parte integrante também nos planos de trabalho dos monitores.

Neles encontramos passagens como: "Os projetos de educação do MST para os assentamentos e acampamentos têm um objetivo: cortar ao meio o cordão umbilical que liga o colono ao modelo econômico que precisa ter a miséria na sua casa para continuar funcionando". E mais: "Entendemos que é fundamental enfrentar esse desafio e responder a esta necessidade, pois há interesse muito grande de parte dos companheiros que não tiveram acesso à escola, em dominar a leitura e a escrita como um instrumento a mais no processo de sua libertação pessoal, social e política"<sup>13</sup>. Essa passagem confirma a ênfase na relação alfabetização, conscientização, transformação social.

Não é possível discordar do proposto pelos textos das assessorias do MST. Entretanto, cabe aqui uma volta ao indicado no início deste artigo: ao sugerir

uma proposta de ampliação sobre o entendimento a respeito de algo dado como definitivo (como por exemplo, nas práticas e nas análises do MST) estamos oferecendo uma colaboração para que, pedagogicamente, se possa aprofundar a compreensão do mundo vivido pelos Sem Terra. E assim, num processo de alfabetização, algumas novas questões também apareceriam de forma diferente talvez, além daquelas já consideradas como legítimas (legitimadas que foram pela luta/enfrentamento).

Caso a alfabetização seja subentendida apenas como conscientização política, sugere-se uma reflexão a partir do que Bosi designa como “enraizamento”. Todo o movimento de migração, desde a saída dos lugares de origem até o assentamento, leva os Sem Terra a uma conquista também de um universo cultural vocabular que exige momentos de “parar e refletir”<sup>14</sup>.

Para esse fim pode-se até iniciar pelos aspectos mais simples a respeito de quem, efetivamente, são os monitores que irão atuar na alfabetização. Se, na maioria são adolescentes, com II grau (completo ou não) então se encontra aí, na “adolescência” traços culturais do jovem-trabalhador-alfabetizador que precisam ser incluídos como integrantes da formação do alfabetizador. Mesmo que para esses monitores a adolescência não faça parte do processo “normal” de construção de sua identidade de “jovem”, é importante que se considere esse aspecto para não transformar o jovem e sua adolescência somente como “... um resíduo de tempo que já acabou”<sup>15</sup>.

Se as questões que envolvem cultura estão relacionadas com o presente, vivido pelos monitores-jovens, necessita-se um aprofundamento deste conceito, o que ocorreu há 30 anos atrás nas experiências do Movimento Popular de Cultura (MCP). Por que fazemos referência a tal fato? Porque hoje, nos textos do MST, a cultura aparece sempre vinculada ao que Brandão<sup>16</sup> denomina de “politização” da cultura, ou seja, ela se resume na crítica da cultura na sociedade de classes, e na proposta de uma prática política através de um “trabalho pedagógico” (comunitário, escolar, público, setorial, ar-

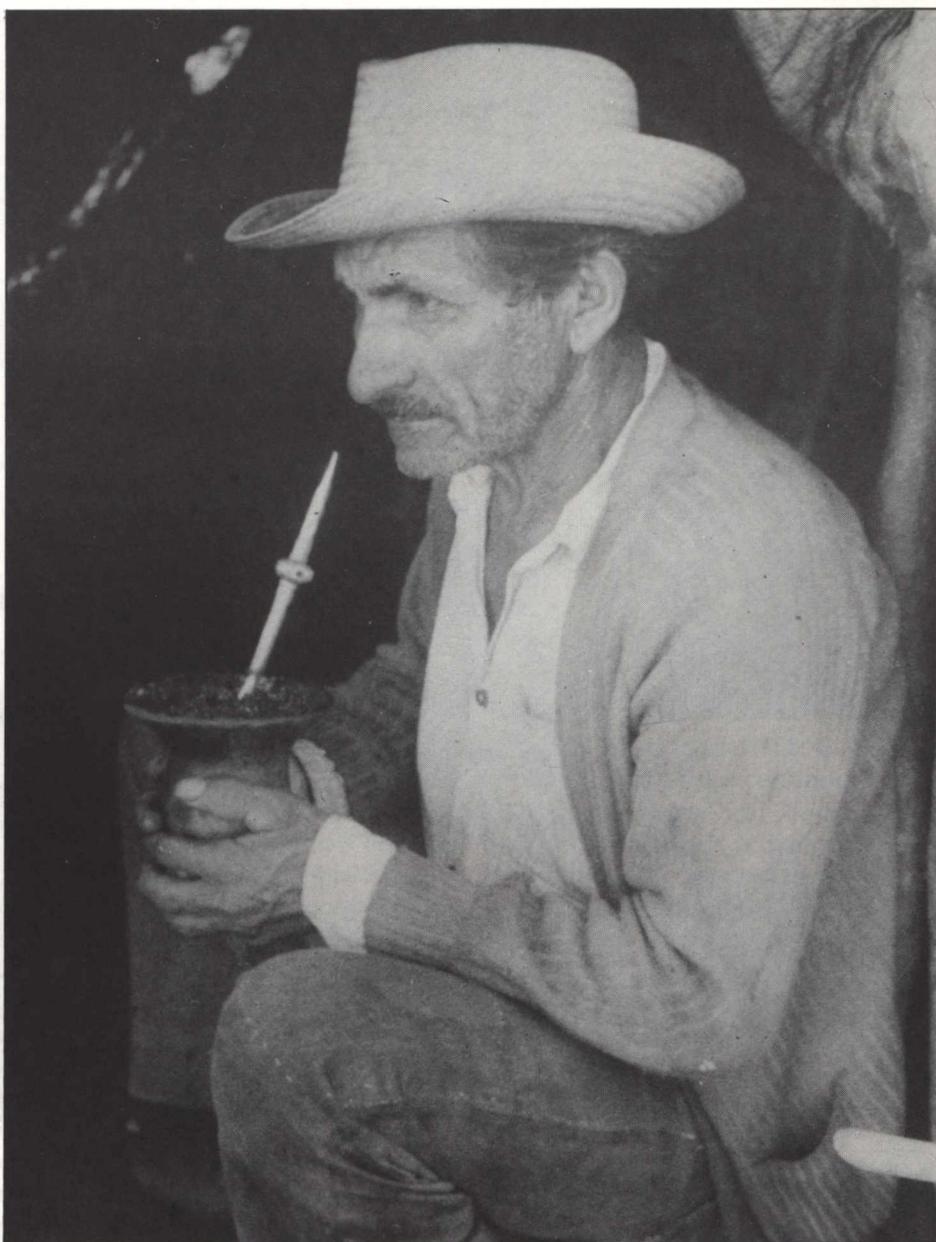


Foto: Arquivo Cem

tístico, etc) sobre/com a cultura. O que segue é também atual para aqueles que atuam nos movimentos populares pelo alerta ao “assessor-esclarecido”: “Mesmo que a intenção do projeto cultural tenha sido, vez ou outra, a de democratizar ou de nacionalizar uma cultura elitista e importada, nunca existiu um projeto de transformações globais de estruturas, mesmo culturais, onde o povo fosse chamado a ser não apenas um beneficiário marginal dos efeitos da luta, mas também e principalmente um de seus sujeitos participantes”<sup>17</sup>.

Então, se já existe esse “alerta” histórico sobre o atrelamento da cultura a projetos de “cima para baixo”, iluministas, por onde passaria um pro-

jeto alternativo que considerasse os aspectos culturais de forma mais “horizontal”? Bosi<sup>16</sup> faz um comentário pertinente sobre as questões de “campanhas” quando afirma a existência de um abuso da função conativa da linguagem quando a Igreja, por exemplo, faz campanha da fraternidade (em 1977) quase como que impondo uma forma de agir que as pessoas das CEBs deveriam ter em relação ao próximo. Por querermos evitar equívocos semelhantes é que pretendemos neste ensaio verificar o quanto já se avançou em educação popular e sua relação com a cultura, e o papel desempenhado por intelectuais.

Nos dois textos do MST a respeito

das questões culturais fica muito evidente que existem avanços significativos sobre a metodologia e sobre a temática a ser discutida em torno da(s) cultura(s). Por exemplo, uma questão prática refletida que trouxe avanço do movimento e que, sem dúvida, deve ser incorporada nas campanhas de alfabetização é aquela vinculada com as questões de "gênero" (machismo). Outro avanço é da relação entre saber e poder. A esse respeito já existe um início de reflexão entre os próprios monitores e assessorias fruto de avaliação de uma sistematização de relatos sobre as condições dos assentamentos.

### 3 - O ESPAÇO DO POLÍTICO

Ao participar, efetivamente, da cena política brasileira, o MST demonstra um caráter forte de organização e de combatividade. Seus integrantes demonstraram nas mais diversas situações - caminhadas, manifestações em praça pública, acampamentos e assentamentos - uma imagem que tende a privilegiar uma relação direta entre o "espaço público" como sentido único de político. A consciência política adquirida através dos mais fortes enfrentamentos, tanto com o poder de

propriedade, com o poder da força policial e com o poder das leis, necessita uma discussão a mais.

A pista que encontramos já foi anunciada através da abordagem que Marília Pontes Sposito<sup>18</sup> dá ao se referir ao processo de "reapropriação do espaço público pelos grupos subalternos". Por essa pista se verifica uma concordância com nossa introdução acima. Entretanto, é preciso que esse tipo de abordagem não procure forçar um contraste entre o público e o pri-



Foto: Arquivo Cem

vado como pólos antagônicos/excludentes e sim que haja, por uma interação entre os dois, uma convergência no sentido que ambos sejam transformados. Sposito acrescenta muito apropriadamente: "assim, ocorre um processo que desvela a vida privada enquanto uma instância social... e por ser uma questão social significa, também, uma questão pública". Esta afirmação não significa que a vida privada do indivíduo deva ser uma questão pública, mas no sentido de que "os modelos da vida privada devem ser considerados objetos e interesse comum, o que significa que uma mudança em tais modelos deve ser muito importante e não uma questão secundária no processo de transformação geral".

O que pretendemos com essa pista? Em primeiro lugar compartilhar com os companheiros integrantes dos movimentos populares, ao MST e aos seus assessores (educadores/intelectuais e organizações) o quanto precisamos rever esse espaço das micro-relações que são, vulgarmente, consideradas como politicamente irrelevantes.

Tão importante quanto a questão da superação da oposição entre público e privado está a relevância do conceito de cotidiano. Como Lefebvre define: "... o estudo da vida cotidiana oferece um ponto de encontro para as ciências parcelares e alguma coisa mais. Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na nossa sociedade e na nossa época. Determina o lugar em que se formulam os problemas concretos da 'produção' em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos..."<sup>19</sup>

Ora, na vivência do assentamento, onde novas raízes se criam e se fortalecem entre os camponeses - é obrigatória a reflexão de como são construídas as "tramas" que tecem um cotidiano entre os camponeses, suas famílias, filhos, amigos, etc e suas conexões com a história. A partir dessa abordagem Martins vai na mesma direção, ao dizer: "As práticas dos grupos e classes subalternas, porém, indicadas acima, com suas valorações morais e o questionamento moral das relações imediatas, com as necessidades radicais derivadas do desencontro entre a pos-

sibilidade e a realidade, põem em questão não só a exploração, mas também as diferentes formas assumidas pelo poder na vida cotidiana dos diferentes grupos e pessoas. Desse modo, ganham força e importância as injustiças e opressões cotidianas na formulação da crítica da realidade e no desencadeamento dos movimentos sociais. Ganham força e importância as manifestações e expressões imediatas da acumulação e da dominação. Portanto, entram no âmbito do julgamento crítico não só a forma de exploração, mas a própria riqueza; não só a forma da dominação, mas o próprio poder".

É precisamente no resgate dessas duas categorias - privado e cotidiano - que entendemos estar o processo educativo presente nos assentamentos - quando fizeram parte do conjunto das pautas de sua organização. Isto está ligado profundamente com a questão da alfabetização no seu sentido "conscientizador". Portanto, se um projeto de formar monitores se utiliza dessas categorias - aí também estará o ganho de significado para o que se entende como cidadania. Todavia não nos esqueçamos do quanto que tais categorias podem se transformar também em desafios aos intelectuais e educadores populares em seus processos cristalizados de análise que fazem sobre os movimentos populares.

Desejamos destacar a "figura" do pesquisador, leitor privilegiado e agente "treinado" para transmitir a toda sociedade (socialização do conhecimento) como se processam as modificações dentro do movimento dos Sem Terra a partir dos assentamentos. É esse agente que, por formação acadêmica com tradição iluminista, deixa de lado o que se processa nas inúmeras instâncias do fenômeno social em estudo. Novamente é Martins<sup>20</sup> que nos ajuda: "... é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm, ao menos, algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe de

família, o adulto. Nada confunde mais o pesquisador de campo do que quando, cumprindo as normas estabelecidas pelo 'sábio' da pesquisa, chega a uma casa para entrevistar o chefe da família e no lugar dele encontra a viúva, a divorciada, a abandonada pelo marido, a mãe solteira, ou a criança que fica em casa enquanto os pais estão trabalhando"... acrescenta Martins: "... as ciências humanas com a possível exceção da antropologia, não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores"<sup>21</sup>.

Ousaríamos acrescentar que nessa assertiva falta ser enquadrado o educador popular que também poderá agir como o pesquisador. Não excluimos as agências de assessoria como também os partidos políticos e a própria Igreja. Por esse raciocínio poderemos concluir que o movimento popular será sempre conduzido (sic) para privilegiar o espaço público, da necessária conquista do Estado e como tal as instâncias menos "nobres" do dia-a-dia serão consideradas como fontes de análise menos qualificadas para o entendimento do público/político. As instâncias que constroem o cotidiano serão consideradas como metas a serem atingidas somente quando algumas pré-condições materiais e políticas forem resolvidas. É a famosa "postergação" - depois da conquista do Estado, então serão estudadas essas questões "menores".

## CONCLUSÃO

A complementação da produção do conhecimento crítico, entre assessoria dos movimentos populares e as classes subalternas, foi o significado que empregamos para o processo educativo neste artigo. Martins esclarece: "produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito, na medida em que lhe restituímos a condição de objetivo e lhe abrimos a possibilidade de resgatar o pleno sentido do conhecimento alternativo que ele representa e propõe na sua prática"<sup>22</sup>.

\*Nilton Bueno Fischer é professor da Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre

## NOTAS

1. Ver artigo "Teorias sobre campesinato: Formação Discursiva" de Jacques A.L. Marre, publicado por *Adverso*, Ano II, nº 3, Jun/Jul/Ago/91. Porto Alegre.

2. *Idem*, p.35

3. Lino de David, texto de avaliação do Projeto: Apoio ao MSR/RS. Neste artigo daremos destaque aos dados, documentos e exemplos do RS devido ao acesso que tivemos às fontes. Tabela 06 (mimeo), 1991.

4. Expressão retirada de Sader e Paoli: sobre "Classes Populares" no Pensamento Sociológico Brasileiro, *A Aventura Antropológica*, org. por Ruth Cardoso, Paz e Terra, Rio, 1986.

5. O excelente capítulo final do seu livro *Caminhada no Chão da Noite*, Hucitec, São Paulo, 1989 - torna-se uma leitura obrigatória para todos aqueles que trabalham junto aos movimentos populares.

6. *Idem*, p.133.

7. O engenheiro agrônomo Lino de David, num relatório técnico comenta essa questão muito apropriadamente.

8. Obra *Não há terra para plantar nesse verão*, edição Vozes, 1986.

9. *Idem*, p.102.

10. *Idem* p.103

11. É importante ler-se todo o documento gerador da proposta de alfabetização proposto pela assessoria do MST/RS.

12. DER. Departamento de Educação Rural da Fundepe (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro).

13. Ver texto mimeo *Sem Terra Agora Contra o Analfabetismo*, Abril de 1991.

14. Excelente texto de Ecléa Bosi *Cultura e Enraizamento in Cultura Brasileira* (org.) Alfredo Bosi: Ática, São Paulo, 1987.

15. *Regimar e seus amigos. A criança na luta pela terra e pela vida*. Título do capítulo no

livro *O Massacre dos Inocentes*, também organizado por José de Souza Martins, Hucitec, São Paulo, 1991.

16. *Educação como Cultura*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1985. O primeiro capítulo faz bem essa retrospectiva do MCP.

17. *Idem*, p.17, palavras de Carlos N. Coutinho.

18. *Revista Travessia*, nº 09, IV, Jan/Fev/91, p.31

19. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*, Henri Lefevbre, Ática, São Paulo, 1991.

20. Martins, Texto: *Regimar e seus amigos(...)* p.53. É emocionante um cientista social encontrar, no pequeno Regimar, (11 anos, miúdo e arrumadinho) a fonte qualificada sobre as questões da terra (p.74 a 78).

21. *Idem*, p.55

22. Palavras conclusivas do Livro: *Caminhada no Chão da Noite*, p.137.



# A FORMAÇÃO SINDICAL, UMA DAS VÁRIAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO DE CLASSE DOS TRABALHADORES

Silvia Maria Manfredi \*

# A

o falar da educação dos trabalhadores estamos nos referindo a um processo contínuo e permanente de formação que os trabalhadores se proporcionam como classe, daquela educação que se dá nas práticas sociais do cotidiano: no trabalho, na família, na escola, através da participação em organizações (partidos sindicatos, associações de bairro) e, através de sua participação em movimentos de caráter mais coletivo - greves, campanhas salariais, campanhas políticas, movimentos reivindicatórios, etc... São os próprios trabalhadores, através de suas histórias de vida, que reafirmam como e quando se dá essa educação. Foi isto que nos relatou Salvador Pires, trabalhador metalúrgico de origem rural:

*"Eu cheguei em São Paulo com quinze anos de idade, tinha um primeiro ano primário muito*



Foto: Arquivo Cem

*malfeito... Toda a informação que eu tinha da grande cidade jamais podia se aproximar, nem de longe, daquilo que foi a realidade. Tivemos que enfrentar tudo isso, mas como? Foi através do contato com os companheiros que já viviam aqui em São Paulo, há mais tempo. Esse ensinamento*

*se dava desde o momento de te contar como era o interior de uma fábrica, de te prevenir que você ia trabalhar numa máquina que não conhecia, que era capaz de fabricar não sei quantas peças num dia... Eu, por exemplo, sou torneiro mecânico e a minha vida profissional aprendi através dessa transmissão de conhecimentos, com os companheiros; aprendi a profissão nas máquinas. Sei que hoje não é mais assim: ainda existe espontaneidade de transmitir conhecimentos, mas os patrões não permitem mais que se coloque o maquinário na mão de aprendiz...*

*Foi também na fábrica, que eu senti mais de perto o que era uma greve. Se não me engano foi na campanha salarial de 1960..."<sup>1</sup>*

São muitos os aspectos comuns próprios dessa socialização e aprendizagem que se dão no dia-a-dia de qualquer trabalhador, cujas evidências poderíamos recolher através da história de vida de milhares, talvez milhões de migrantes que como Salvador Pires chegaram a São Paulo, provenientes das mais variadas regiões desse país, expulsos de suas terras e que aqui iniciam uma outra vida como trabalhadores urbanos.

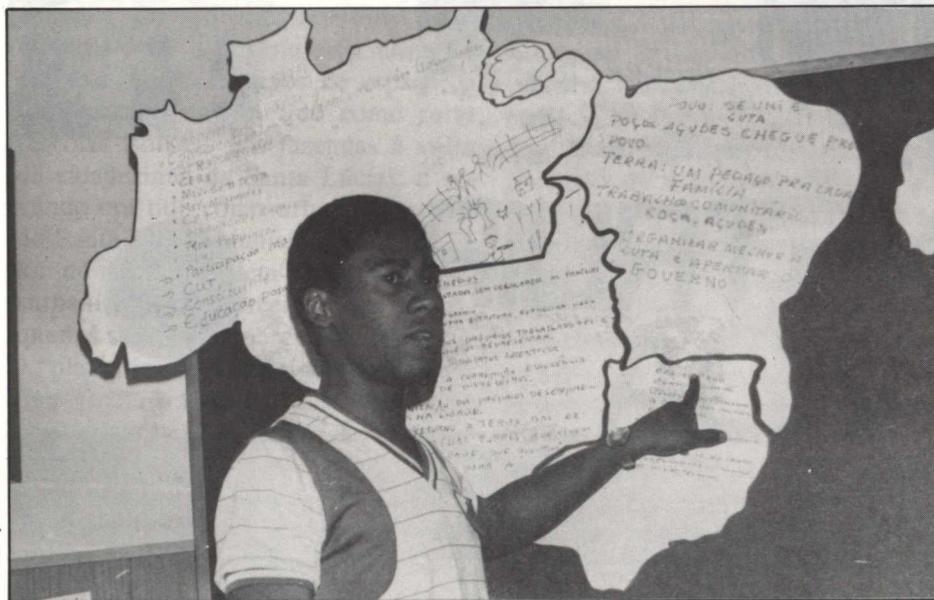


Foto: Arquivo Cem

## A DIFÍCIL PASSAGEM - DE CAMPONÊS PARA TRABALHADOR URBANO

**T**ornar-se um trabalhador metalúrgico, químico, da construção civil, constitui um processo de ressocialização e aculturação na maioria das vezes difícil, penoso, mas que também envolve vivências e momentos de intensa solidariedade entre pares, ao nível do cotidiano envolvendo um processo rico de educação/reeducação.

O ato de aprender a ser trabalhador também passa pela escola, mas esta se torna um recurso a que muitos recorrem para adquirir as condições básicas para competir no mercado de trabalho.

Se o processo de transformar-se de camponês ou trabalhador rural em trabalhador urbano é extremamente complexo e penoso, o que não dizer daquele em que se conquista uma identidade como trabalhador coletivo (seja ele rural ou urbano). Estamos aqui nos referindo aos processos em que os trabalhadores conquistam uma nova identidade social e política, à medida que se organizam e lutam coletivamente para defender seus direitos, interesses e vontades.<sup>2</sup>

Segundo pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, por cientistas sociais,<sup>3</sup> o processo de construção dessa identidade se dá através de pequenas

lutas, que se forjam no local de trabalho, nos bairros e se convertem em movimentos mais amplos e abrangentes: greves por fábricas, por categorias, movimentos e lutas pela moradia, transporte, educação, saúde, etc.

É na teia da constituição dessas pequenas lutas que se forjam as condições para a tomada de consciência do que significa ser trabalhador (como sujeito coletivo). Essa aprendizagem que se dá no cotidiano e nos momentos de embates envolve ensinamentos adquiridos na vivência, como também está perpassada por um conjunto de práticas e experiências educativas que compreendem uma reflexão e teorização mais sistemática. A tais práticas que ocorrem dentro do movimento operário sindical é que chamamos de educação ou formação sindical.

### MAS AFINAL DE CONTAS O QUE É EDUCAÇÃO (OU FORMAÇÃO) SINDICAL?

**D**enominamos de educação sindical aquelas práticas educativas mais sistemáticas, intencionalmente programadas, como por exemplo - os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc., promovidos por entidades de classes e/ou organizações culturais criadas para tais fins. Caberia ainda incluir entre as atividades de formação sindical aquelas iniciativas que visam a formação político-ideológica dos trabalhadores e que se destinam a grandes públicos - telecurso, a imprensa sindical, programas de rádio, etc.

Os programas e atividades de educação sindical visam:

- garantir a apropriação de códigos sócio-culturais importantes para resistir, organizar, lutar, etc.,
- permitir a acumulação de conhecimentos históricos, tanto no âmbito



societário, como aqueles específicos da classe;

c) desenvolver atividades e habilidades tais como: orientar, dirigir e organizar debates, reuniões; sistematizar e expressar opiniões; analisar e criticar dados e informações;

d) propiciar a organização e a troca de informações e experiências entre os próprios trabalhadores;

e) obtenção e reorganização dos conhecimentos teórico-práticos necessários para fazer avançar as formas de luta e organização dos trabalhadores;

f) transformar os espaços educativos em espaços de renovação da militância e da formação dos intelectuais orgânicos da classe; de democratização e questionamento das práticas e propostas dos dirigentes e militantes sindicais;

g) enquanto espaços de debate, impulsionar a discussão de visões e posições político-ideológicas diferentes existentes no interior das entidades sindicais e do próprio movimento.

Parafraseando Antonio Gramsci - "É preciso formar os jovens operários para pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige".

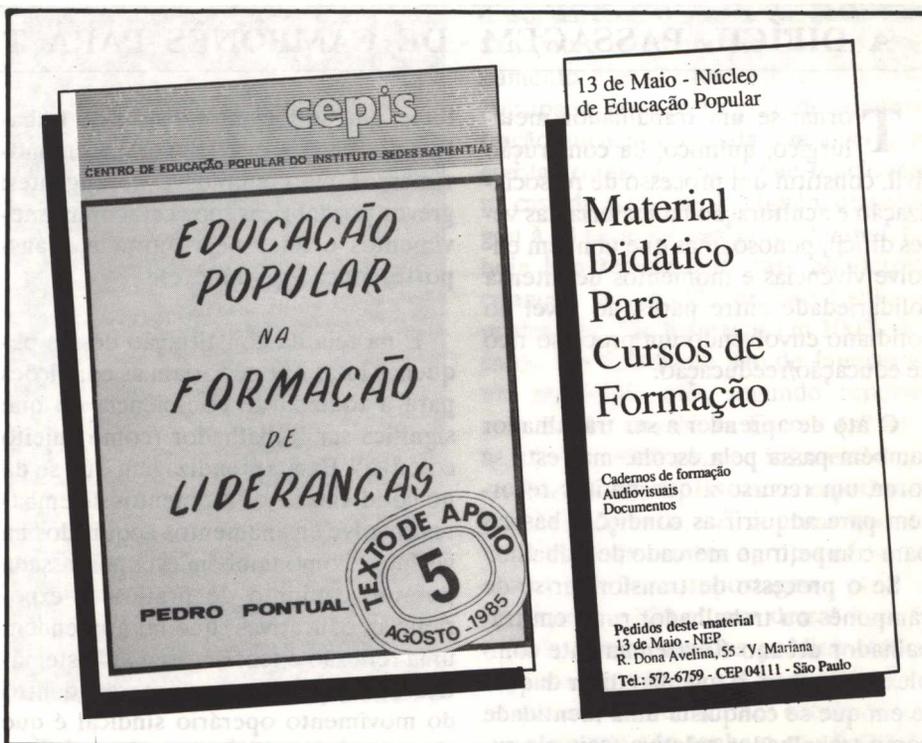


## A DESCOBERTA RECENTE DA EDUCAÇÃO SINDICAL

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que embora seja objeto recente de estudo, enquanto prática, a educação sindical faz parte da própria história do movimento operário - sindical brasileiro.

Já no início do século, mais especificamente a partir de 1906 - 1920, predominavam no movimento sindical brasileiro as propostas educativas dos grupos libertários.

O projeto de educação dos libertários (principalmente dos anarco-sindicalistas) combinava a educação para a ação sindical (ou seja, formação político-sindical - através da imprensa operária, dos congressos, dos centros de estudos), com a educação escolar destinada a crianças (escolas modernas) e adultos (universidade popular), num projeto global, classista, autônomo e independente do Estado. Além disso, tais práticas educativas articulam-se com outras práticas culturais massivas e populares (teatro, música, festivais de poesia, piqueniques, etc...) que eram promovidas pelos libertários nos bairros aonde os operários residiam.



Já entre os comunistas a tônica foi outra. Na medida em que o Partido Comunista Brasileiro foi se consolidando como entidade partidária (a partir de 1922), por influência da vitória da revolução russa em 1917, no que diz respeito às questões educacionais, este partido passou a definir duas linhas de atuação: uma, no âmbito da sociedade como um todo, atuando em defesa da escola pública e na defesa de políticas educacionais que lhe dessem suporte; outra, voltada para a formação política de seus quadros, procurando formar novos militantes através de cursos e periódicos. A necessidade de formar seus próprios quadros fez com que esta corrente relegasse para segundo plano projetos educativos mais abrangentes voltados para a educação sindical de base. Neste sentido, tanto durante o período de resistência (entre 1935 a 1954), quanto no período em que tiveram a hegemonia no movimento (de 1958 até 1964), os comunistas faziam a formação de seus militantes sindicais ao nível de iniciativas organizadas e desenvolvidas nos partidos (PCB, PC do B). Esses cursos, segundo seus próprios ex-militantes, eram desvinculados das necessidades e da vitalidade do movimento sindical de cada período. Assim afirma um ex-dirigente comunista:

*"os cursos partidários não tinham nada a ver com os cursos que nós fazíamos como militantes do Partido. Éramos, nós, trabalhistas, getulistas que fazíamos isso, claro que os comunistas tinham um maior peso porque tinham mais informação e formação. Então, nesse sentido, o valor do curso partidário era imenso, pois dava formação política, assim militante comunista acabava pela competência e formação tendo hegemonia. Contudo, o trabalho sindical era feito por um conjunto. Os cursos sindicais eram feitos por pessoas que não pertenciam só ao PCB, eram feitos por trabalhistas, getulistas, e, em determinados momentos, a partir de 60, até por católicos"*<sup>4</sup>

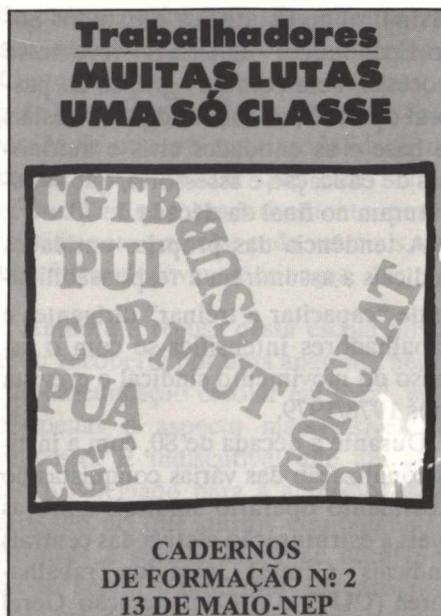
Devido à inexistência de uma política de formação sindical por parte dos dirigentes que formavam o bloco dos nacionalistas, as iniciativas de educação sindical ficavam na dependência de cada sindicato em particular. Contudo, no período pré-64, constatamos a existência de duas características da educação sindical: primeiro, a existência em um grande número de sindicatos, mesmo naqueles dirigidos por comunistas, de atividades educativas programadas e desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho (cursos de C.L.T., Previdência Social, Acidentes de Trabalho). E, em segundo lugar, o predomínio de um tipo de atividade educativa autônoma - os Congressos Sindicais. Tais congressos (de categorias ou intercategorias) eram centrados em pautas de discussão voltadas para as reivindicações trabalhistas e



sindicais da classe trabalhadora, principalmente no período 1961/1964.

No que se refere às correntes não hegemônicas, convém ainda destacar o papel que a Igreja Católica teve no que diz respeito à educação sindical. Esta instituição, historicamente, sempre se fez presente no movimento, atuando inicialmente numa perspectiva mais conservadora, através dos Círculos Operários, cuja origem data de 1932. Tal movimento educativo articula-se em oposição à Federação Operária, de orientação comunista, e ganha maior espaço institucional durante o governo de Vargas, durante o Estado Novo. Atuando à margem dos sindicatos oficiais e centrando suas atividades educativas no campo assistencial e de evangelização, os Círculos sempre se constituíram como um movimento de oposição às tendências de esquerda, pregando a harmonização entre o capital e o trabalho. O movimento fica enfraquecido com a morte de Vargas, mas no período pré-64 contará com o apoio de entidades patronais conservadoras, que financiaram e apoiaram tecnicamente a formação da escola sindical de líderes - a ELO - no Estado de Minas Gerais. Algumas dessas escolas existem até nossos dias. Muitos dos líderes sindicais, que vieram a ocupar os sindicatos sob intervenção após o golpe civil-militar de 1964, tiveram sua capacitação realizada nos Círculos Operários.

A vertente mais progressista da Igreja



ja organiza-se em fins da década de 40 e início de 50, através dos seguintes movimentos: Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Operária Católica (JOC); Juventude Universitária (JUC) entre outros. Esses movimentos ganham vulto a ampliam o seu campo de atuação na área de educação sindical, no período anterior a 1964. Entre eles convém destacar a JOC que teve maior influência no interior do movimento operário - sindical entre 1961/1964, tendo influenciado nos períodos posteriores de resistência, durante o golpe, as experiências celulares de educação realizadas através das Comunidades Eclesiais de Base e da Pastoral Operária, na década de 70.

A experiência educacional da JOC revela-se importante não só pela sua abrangência nacional, mas por ter desenvolvido uma pedagogia popular mais voltada para o trabalhador comum. Nos locais de trabalho ou de moradia a proposta e as experiências educativas mais expressivas serão propiciadas não só pelos setores pertencentes à ação católica (JAC, JUC, JOC e ACO), mas dos movimentos de educação e cultura popular (dos anos 60) - Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE) e Uniões Estaduais de Estudantes (UEE), o Movimento de Cultura Popular do Recife; Movimento de Educação de Base e dos Centros de Estudos e Cultura Operária (no Estado do Rio de Janeiro); o Pro-

grama Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire. Tais iniciativas voltadas para a criação de uma "pedagogia popular" e a articulação entre arte, cultura e política, foram a expressão de segmentos dos "setores médios" da sociedade brasileira - estudantes, intelectuais, artistas - que em nome de seu próprio processo de engajamento político, faziam "da educação e da arte popular" veículos para estimular a politização e a participação das classes populares (tanto do setor rural como urbano).

Até 1964, convém ainda lembrar a presença de entidades externas ao movimento que desenvolviam atividades de educação no seu interior: entidades patronais (SESI, SENAI); governamentais (Ministério do Trabalho, Delegacias Regionais do Trabalho, etc); educacionais (Universidades e Institutos - sendo o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB - o mais mencionado) e entidades sindicais internacionais americanas. O Instituto Americano para o Desenvolvimento do Sindicalismo Livre (IADESIL) e American Federation of Labor - Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO) financiam a criação do Instituto Cultural do Trabalho em 1963.

No período que vai de 1964 a 1974, desarticulam-se muitas das agências acima mencionadas, por força da intensa repressão que recaiu sobre o movimento operário-sindical e os demais se-





tores da sociedade civil. Neste período algumas entidades sindicais intensificam a prestação de serviços educativos através de cursos de 1º e 2º graus regulares e supletivos e cursos pré-vocacionais.

Contudo, será a partir de 1975, durante o período de resistência, que algumas entidades sindicais começam a desenvolver atividades voltadas para as necessidades do próprio movimento - cursos intensivos, seminários, congressos e palestras com o objetivo de treinar militantes e ativistas sindicais, reciclar dirigentes e reativar a reorganização dos trabalhadores. Cabe aqui ressaltar o papel que o Departamento In-



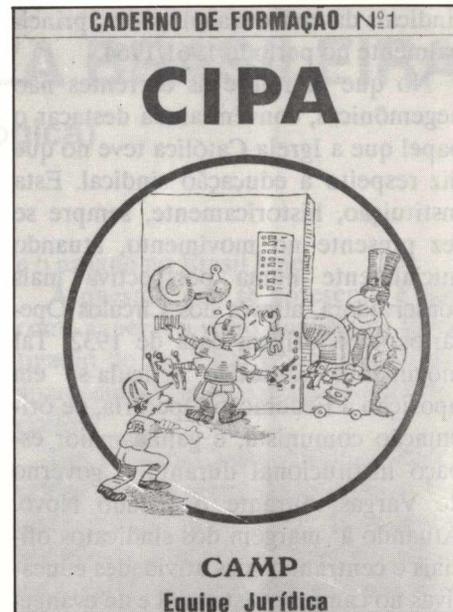
tersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE - teve nesse processo, bem como os grupos da pastoral operária, as comunidades eclesiais de base e as entidades civis e autônomas de educação e assessoria, que se estruturaram no final da década de 70.

A tendência das próprias entidades sindicais a assumirem a responsabilidade de "capacitar e treinar" dirigentes e trabalhadores intensifica-se com o ascenso do movimento sindical e grevista após 1978/1979.

Durante a década de 80, com a institucionalização das várias conquistas do movimento operário sindical, entre as quais a estruturação efetiva das centrais sindicais - Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a educação sindical passa por um processo de redefinição e pela necessidade de estabelecer uma política nacional de formação. A primeira a tentar defini-la foi a CUT, que em março de 1986 realizou o I Encontro Nacional de Secretaria de Formação. Hoje a Central já possui suas estruturas formativas e uma política nacional de formação. A CGT chegou a realizar algumas experiências significativas em alguns de seus sindicatos filiados - o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e no campo, através da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG).

A recém-criada central - Força Sindical - março de 1991, também procurará, sem dúvida alguma, elaborar uma política de formação sindical, já que esta preocupação consta de seus estatutos.

Enfim, apesar de todos os percalços, dificuldades e avanços, a educação no movimento sindical brasileiro ganha espaço e importância, tendendo a se



constituir num dos instrumentos de democratização e dinamização do próprio movimento.

\* Sílvia Maria Manfredi é professora da Faculdade de Educação e do CESIT - Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho - Instituto de Economia da UNICAMP.

## NOTAS

1. Entrevista realizada com Salvador Pires e publicada na revista - *Que história é essa?* - Escola viva - GEP/URPLAN, nº 02, fevereiro de 1985, pp. 6-17.
2. Há uma vasta bibliografia que trata desse tema. Mencionarei aqui apenas dois livros importantes que podem remeter a outras leituras de aprofundamento: Martins, José de Souza - *Caminhada no Chão da Noite* - São Paulo, Editora Hucitec, 1989 e Sader, Eder - *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1988.
3. Entrevista cedida à autora por Hércules Correa - 1989.

## BIBLIOGRAFIA

GUIRALDELLI, Jr., Paulo - *Educação e Movimento Operário*, São Paulo, Editora Autores Associados e Cortez, 1987.

MANFREDI, Sílvia Maria - *Educação Sindical entre o conformismo e a crítica*. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

MANFREDI, Sílvia Maria - *Recuperação histórica das concepções e experiências de*

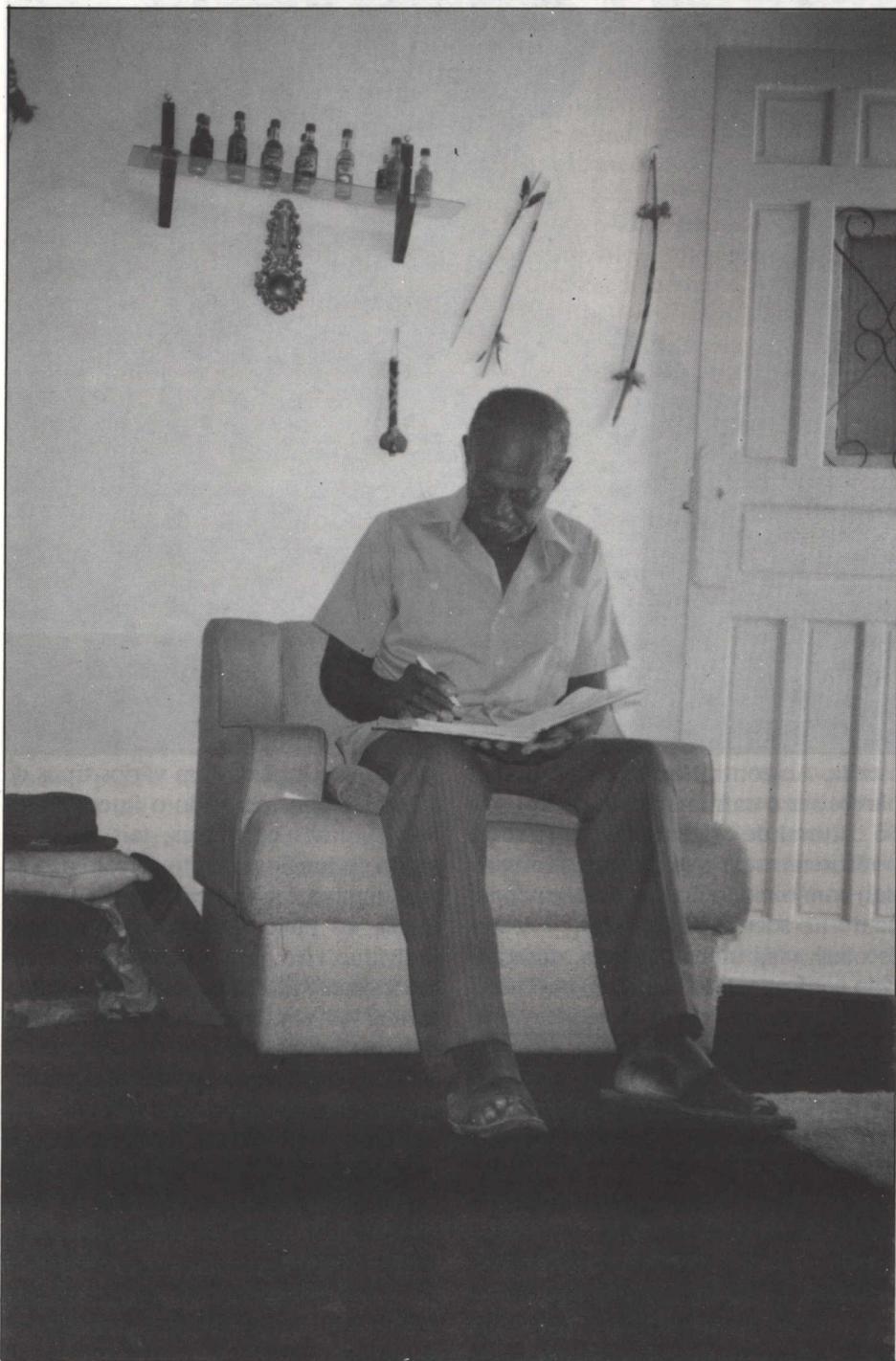
educação no movimento operário-sindical brasileiro. Edição mimeografada, 1989.

Revista Proposta - *Formação Sindical em Debate* - Rio de Janeiro, FASE, nº 30, julho de 1986.

Revista *Que história é essa? Escola viva*. GEP/URPLAN - PUC/SP, nº 02, fevereiro de 1985.

# ANALFABETOS NA SOCIEDADE LETRADA: DIFERENÇAS CULTURAIS E MODOS DE PENSAMENTO

Marta Kohl de Oliveira\*



Q

Quando nos referimos ao analfabeto na sociedade letrada, isto é, a esse sujeito que vive no mundo urbano, escolarizado, industrializado e burocratizado e que não tem o domínio da palavra escrita, estamos

nos referindo, na verdade, a um grupo social extremamente homogêneo. É um grupo composto, em sua maioria, por migrantes de zonas rurais, principalmente da região nordeste do país, trabalhadores em ocupações pouco qualificadas e com uma história descontínua e mal sucedida de passagem pela escola; seus pais também eram trabalhadores em ocupações braçais não qualificadas (principalmente lavoura) e com nível instrucional muito baixo (geralmente também analfabeto). A caracterização desse grupo cultural repete-se nas várias situações escolares e de pesquisa que lidam com esse personagem que designamos genericamente como "analfabeto": ele tem um lugar social específico, que vai se combinar com sua incapacidade de utilizar o sistema simbólico da escrita.

Se quanto a suas características sócio-culturais sabemos claramente que quem é o analfabeto, quanto ao domínio do sistema de escrita parece que não estamos lidando com um grupo formado por indivíduos muito semelhantes entre si. Os adultos que chamamos de analfabetos, imersos no mundo letrado, vão sendo contaminados pelas informações desse mundo e acumulam conhecimentos sobre suas regras de funcionamento e sobre o próprio sistema de escrita.

Numa sociedade tão saturada de escrita como a grande cidade contemporânea, raramente encontramos pessoas completamente analfabetas. Obviamente que, enquanto consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado. Mas ele sabe coisas sobre esse mundo, tem consciência de que não domina completamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas de vida que exigem competências letradas. Frequentemente esses indivíduos sabem escrever o próprio nome, muitas vezes reconhecem ou sabem escrever algumas letras, conhecem o formato de algumas palavras, conhecem números. Alguns conhecem letra de fôrma, mas não letra cursiva, outros têm dificuldade de saber onde “termina uma palavra e começa outra”, outros ainda conhecem as letras, mas não sabem “juntá-las”.

O rótulo “analfabeto” não identifica, pois, um estágio de alfabetização bem definido. Poderíamos trabalhar, na verdade, com a idéia de “graus de analfabetismo”: exposto de uma forma particular aos estímulos do mundo letrado, submetido ou não a algum tipo de treino escolar ou instrução por parte de pessoas mais escolarizadas, usando sua capacidade de reflexão sobre o contexto em que vive e sobre seu próprio conhecimento cada indivíduo constitui uma combinação específica de capacidades, não havendo a formação de um grupo homogêneo quanto ao domínio do sistema de leitura e escrita.

A consideração do lugar social ocupado pelo analfabeto, juntamente com a idéia dos diferentes graus de analfabetismo, coloca a questão do analfabeto no mundo letrado menos como um problema referente ao processo de alfabetização em si e mais como um problema que diz respeito às relações entre cultura e modos de pensamento. Isto é, o analfabeto não é qualquer indivíduo tecnicamente definido como privado da capacidade de leitura e escrita e, portanto, necessitado de uma ação alfabetizadora que simplesmente lhe permita acesso ao sistema simbólico da



Foto: Suzuki

escrita. Ao contrário, a questão central parece ser o enfrentamento de um grupo cultural de origem iletrada (e rural, tradicional, sem qualificação profissional) com o modo de pensamento dominante na sociedade letrada (e urbana, escolarizada, industrializada, marcada pelo conhecimento científico e tecnológico).

### DIFERENÇAS CULTURAIS E MODOS DE PENSAMENTO

A relação entre cultura e pensamento tem sido objeto de investigação e reflexão por parte de psicólogos, educadores, antropólogos e outros cientistas sociais. As diferenças observadas entre grupos culturais diversos

no seu desempenho em vários tipos de atividade têm motivado o interesse sobre questões correlatas, tais como: o modo de funcionamento psicológico do ser humano é universal? qual a importância do meio sócio-cultural onde o indivíduo vive para a definição de suas capacidades? a ação educativa pode transformar as possibilidades de desempenho das pessoas?

Duas tendências opostas têm marcado as reflexões sobre essas questões. De um lado temos linhas de pesquisa que procuram identificar um percurso universal para o desenvolvimento psicológico do ser humano, definindo quais são as formas mais e menos sofisticadas de pensamento. Certos grupos humanos teriam, assim, um modo de funcionamento psicológico mais “avançado”,

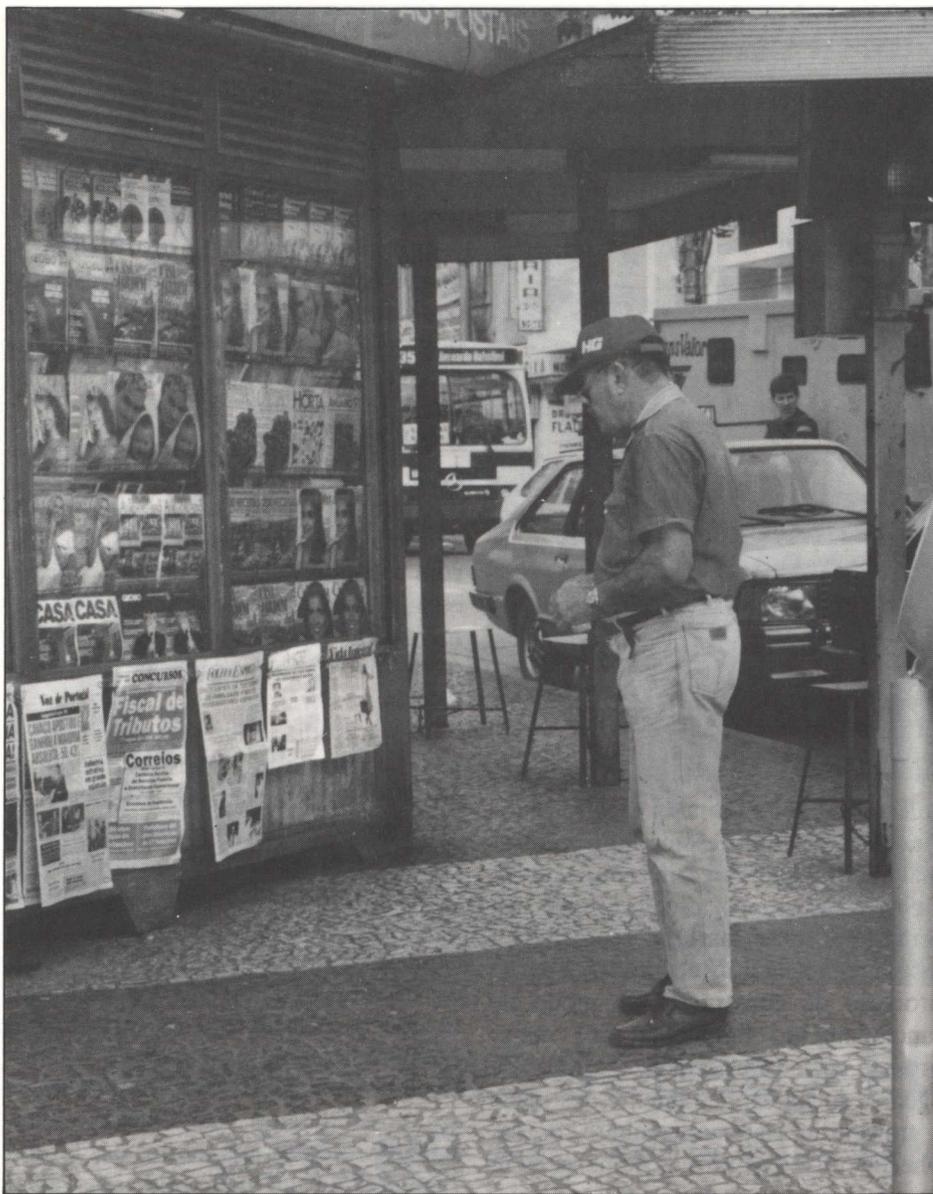


Foto: Suzuki

enquanto outros permaneceriam em estágios mais “primitivos”. Um resultado típico desse tipo de pesquisa aponta para a existência de “raciocínio abstrato” em certos grupos culturais e a ausência dessa capacidade em grupos menos sofisticados, presos à realidade concreta. Em termos educacionais os grupos culturais com um modo de pensamento menos avançado teriam que ser submetidos a algum tipo de educação compensatória, para remediar suas deficiências e possibilitar seu acesso às formas mais sofisticadas de funcionamento intelectual. Se na sociedade humana como um todo o modo de pensamento menos avançado é identificado nos grupos chamados “primitivos” (sociedades tribais, grupos iletrados), na sociedade urbana contemporânea os

grupos culturais que exibem um funcionamento psicológico considerado menos complexo são, justamente, aqueles de origem rural, sem escolaridade e com nível sócio-econômico mais baixo.

A linha de pesquisa que se opõe a essa tendência baseia-se na idéia de que os indivíduos e grupos humanos funcionam psicologicamente em resposta às demandas do contexto em que vivem. Isto é, não haveria um percurso universal para o desenvolvimento humano mas, ao contrário, os modos de pensamento e a atividade psicológica em geral seriam definidos na relação do ser humano com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta. Nessa perspectiva não haveria sentido numa comparação entre grupos “avançados” e “primitivos”, pois todo desempenho

humano é equivalente e de igual valor. Os conteúdos culturais podem ser diferentes, mas não há modos de funcionamento mais e menos sofisticados.

A consequência dessa segunda tendência de pesquisa para a educação é a de que devemos trabalhar com a realidade do aluno e que todo tipo de conteúdo cultural e modo de pensamento deve ser respeitado e incorporado ao trabalho pedagógico realizado na escola. Os grupos sociais que têm sido tradicionalmente alijados da escola também são produtores de conhecimento e não caberia à escola impor seu próprio modo de funcionamento psicológico: o que cada indivíduo traz consigo é equivalente, em termos de valor, sofisticação e complexidade, ao que a escola tem para oferecer.

A contraposição entre essas duas formas de pensar as relações entre cultura e pensamento traz à tona alguns temas específicos extremamente relevantes para a discussão da questão da inserção do analfabeto no mundo letrado, os quais serão delineados a seguir.

## ANALFABETOS E ILETRADOS

O grupo cultural constituído pelos chamados analfabetos que vivem inseridos na sociedade industrial contemporânea tem, como discutimos anteriormente, um lugar social bem definido e a característica de não dominar completamente o sistema simbólico da escrita. A identidade de um membro desse grupo se **constrói**, em grande parte, por uma negação: ele é **não** alfabetizado, **não** domina o sistema da escrita, **não** tem acesso a certos modos de funcionamento claramente presentes na sociedade em que vive. Sua situação é muito diferente da situação de um indivíduo que vive numa sociedade sem escrita, relativamente isolada do mundo letrado (um grupo tribal, por exemplo). Um membro de uma sociedade sem escrita vive como os demais membros de seu grupo social e insere-se numa cultura onde a ausência da escrita não é uma lacuna, mas é parte integrante do modo de funcionamento predominante nessa cultura. Ser iletrado é uma característica que explicita a pertinência do

indivíduo a um grupo cultural sem escrita; ser analfabeto na sociedade letrada, por outro lado, é uma característica que indica a ausência, no nível individual, de uma competência presente e valorizada nessa sociedade.

As outras características desse grupo cultural tão homogêneo (posição subalterna na sociedade, baixa qualificação profissional, origem rural, falta de escolaridade) explicam a falta de oportunidade de acesso ao domínio da capacidade de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, combinam-se com o não domínio da escrita para definir a situação do analfabeto como a de um indivíduo com lacunas na sua constituição como membro de uma cultura letrada.

A questão das relações entre cultura e pensamento ganha, neste caso, uma dimensão específica: não estamos comparando sociedades científicas e não científicas, sistemas astronômicos de grupos indígenas com a astronomia construída pela ciência contemporânea, formas de classificar plantas para uso religioso com a classificação da botânica. Estamos, isso sim, comparando subgrupos de uma mesma cultura abrangente, que vivem integrados na vida urbana, industrial, burocratizada, com forte presença dos meios de comunicação de massa, e que têm condições diversas de interação com esse material cultural. O pensamento de um indígena que classifica a baleia como peixe porque na sua cultura não existe a informação de que a baleia é um mamífero e o pensamento de um analfabeto que diz que "estamos no ano quinze" porque é o 15º aniversário de uma rede de televisão, têm conseqüências diferentes para a discussão das relações entre cultura e pensamento. O indígena está falando a linguagem de sua cultura; o analfabeto está interpretando mal um dado por falta de instrumental para lidar com uma informação da sua própria cultura.

## O PAPEL DA ESCOLA

Nas várias pesquisas que buscam equacionar as relações entre cultura e pensamento, a escolaridade aparece como uma variável fundamental na definição das diferenças culturais. Isto é, independentemente do tipo de interpretação oferecida pelos pes-



Foto: Dirceu Cutili

quisadores, sujeitos mais escolarizados tendem a ter um desempenho intelectual qualitativamente diferente daquele de sujeitos pouco escolarizados. Na verdade, é quase natural pensarmos a escola como instituição privilegiada no processo de construção do modo de funcionamento intelectual dos membros da sociedade letrada: a escola é a agência social explicitamente destinada a transmitir, sistematicamente, os conhecimentos e as formas de pensamento considerados necessários e adequados no interior dessa sociedade marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Qualquer que seja a escola concreta de que tratemos - pública ou privada, "tradicional" ou "moderna", de melhor ou pior qualidade - ela tem uma característica inerente à própria natureza da instituição: o conhecimento é o objeto

privilegiado de sua ação. A escola é o lugar onde trabalhamos com o conhecimento em si mesmo, independentemente de suas ligações com a vida imediata. Isto é, na escola o indivíduo aprende a relacionar-se com o conhecimento descontextualizado, a tomar a própria organização do saber (basicamente construído pelas várias disciplinas científicas) como objeto de sua reflexão. Esse procedimento de pensar sobre o próprio conhecimento, que em psicologia chamamos de metacognição, é talvez o resultado mais fundamental do processo de escolarização. O indivíduo que passa pela escola é submetido, deliberadamente, à prática de trabalhar com o conhecimento enquanto objeto; essa prática provavelmente o instrumentaliza para o modo de funcionamento intelectual típico da sociedade letrada.

Assim, se há diferenças no modo de pensamento de membros de diferentes grupos culturais dentro da sociedade industrial contemporânea, isto não se deve a "deficiências" na constituição do intelecto dos indivíduos de alguns desses grupos, mas não se deve tampouco apenas ao enfrentamento das demandas da vida concreta. Isto é, é importante que se considere a construção das possibilidades de desempenho intelectual dos indivíduos, mesmo quando essas possibilidades não estejam claramente presentes nos limites das tarefas regulares de sua vida cotidiana. Talvez a escola seja o protótipo da instituição social que, no âmbito da sociedade letrada, ensina o homem a transcender seu contexto e a transitar pelas dimensões do espaço, do tempo e das operações com o próprio conhecimento.

\* Marta K. de Oliveira é professora da Faculdade de Educação da USP.

## BIBLIOGRAFIA

COLE, M. e SCRIBNER, S, *Culture and Thought: a psychological introduction*. New York, John Wiley and Sons, 1974.

LURIA, A. R., *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo, Icone, 1990.

OLIVEIRA, M.K. de, *Inteligência e vida co-*

*tidiana: competências cognitivas de adultos de baixa renda. Cadernos de Pesquisa*, 44:45-54, fev. 1983.

OLIVEIRA, M.K. de., *O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. Revista da Faculdade de Educação*, 13 (2): 15-26, Jul/Dez 1987.

# O QUE PODE LER O ILETRADO?

Sylvia Leser de Mello\*  
Jerusa Vieira Gomes\*\*

**É**

possível eliminarmos o conhecimento que temos da língua escrita e compartilharmos o mundo do analfabeto, vindo a cultura letrada como ele a vê? A resposta é negativa. Nem em fantasia podemos comparti-

lhar a relação do analfabeto com as letras e as palavras porque, para nós, esses signos se naturalizaram de tal modo que é impossível estranhá-los. Mesmo numa língua em que as letras não são familiares a idéia básica da significação permanece. Analfabeto convive com os signos sem poder ter a experiência do seu significado, embora tenha familiaridade com eles. O analfabeto, sobretudo o analfabeto urbano, tem que conviver com uma deficiência extraordinária por não dominar os símbolos da escrita. Uma das faces da deficiência é a sua exclusão de um mundo ao qual não pode ter acesso, exclusão real e exclusão simbólica. "É chato gente que não sabe lê. Porque não conhece nada, né?". Essa afirmação de uma analfabeta contém alguns dos sentimentos básicos, quanto à cultura letrada, que podemos encontrar entre os letrados. O analfabetismo é igual à ignorância, à burrice, à incapacidade. Os conhecimentos dos analfabetos, que são, em grande maioria, migrantes de origem rural, são relativos a uma outra ordem de coisas. Ao virem para a cidade não têm mais emprego para o que sabem e passam a crer que o único conhecimento valioso, aquele que permite ascender a uma vida melhor, aquele que torna as pessoas importantes, é o conhecimento das letras. A sabedoria letrada sempre lhes

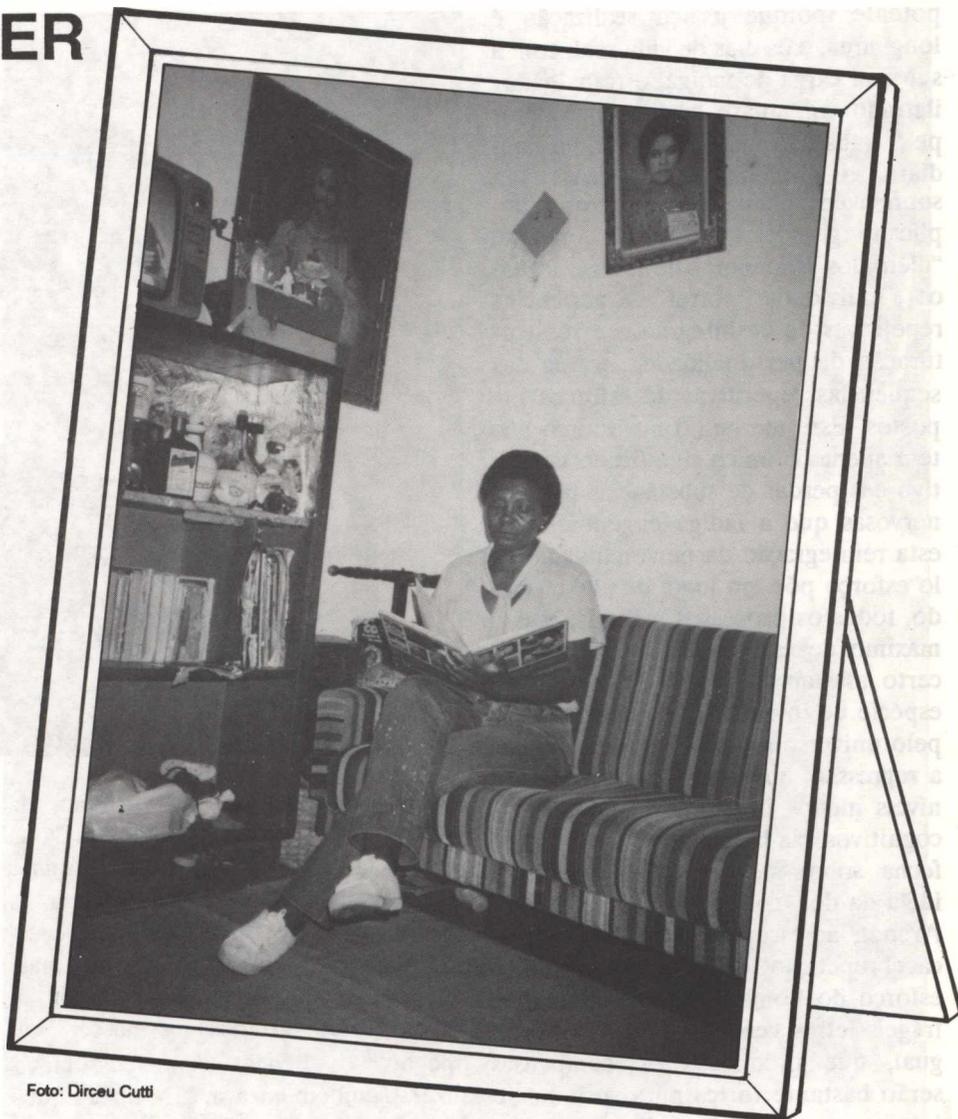


Foto: Dirceu Cutti

inspirou respeito, como pensa um personagem de Graciliano Ramos: "Quando seu Tomás da bolandeira passava, amarelo, sisudo, montado num cavalo cego, pé aqui, pé acolá, Fabiano e outros semelhantes descobriam-se"<sup>1</sup>. Não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade. Por isso identificam o analfabetismo com a burrice, com a impossibilidade "interna" de aprender. É a "cabeça" que não serve, que não é adequada. Muitas vezes, também, justificam a dificuldade que têm para aprender atribuindo-a ao cansaço do trabalho pesado, o trabalho braçal, que "embota" a capacidade de assimilar qualquer coisa que não seja fruto da sua ação. Com essas expressões e sentimentos querem dizer que o analfabetismo é um estigma

a mais a discriminar o que é e o que não é socialmente aceitável<sup>2</sup>.

Se o caminho para a superação de alguns estigmas da pobreza é o trabalho, o acesso à melhoria do trabalho passa pela escola. Ir à escola, para os adultos analfabetos, significa acrescentar algumas horas à longa jornada de trabalho diário. Embora a vontade de ler e escrever seja uma poderosa motivação, o cansaço do trabalho, as longas horas de esforço concentrado sobre o corpo, deixam pouca energia para estabelecer as relações necessárias entre aqueles sinais, letras e sons, e ainda menos disposição para aprender a relação entre aqueles signos e a vida de trabalho que os espera de novo no dia seguinte. Ler ou não ler, escrever ou não escrever, entre o desejo que é im-

potente, porque a sua realização é longínqua, e os dias de vida real, com a sua real carga de fadiga, o trabalhador iletrado vai, quase certamente, optar pelo trabalho que lhe garante, de imediato, o dinheiro necessário à sua sobrevivência. As atividades que implicam grandes gastos de energia, "além dos fenômenos da fadiga, fazem os indivíduos sofrer experiências repetitivas de desintegração e reestruturação da personalidade, através das sequências repetitivas de esforços impostos. Este mergulho no esforço não tem apenas o único significado destrutivo das perdas de substâncias físicas e nervosas que a fadiga engendra. Mas esta reintegração da personalidade pelo esforço põe em jogo, de algum modo, todos os processos mentais, pois o máximo de esforço físico implica um certo afastamento da reflexão e uma espécie de invasão do comportamento pelo universo emotivo"<sup>3</sup>. Isso significa a regressão, ao menos momentânea, a níveis menos integrados de processos cognitivos. Na labuta pesada o corpo se fecha sobre si mesmo, invocando a idéia da dor, como reconhece Hannah Arendt, acrescentando que "a implacável repetição" é que torna doloroso o esforço do homem<sup>4</sup>. Como podem as frágeis letras vencer esta batalha desigual, que prêmios ou recompensas serão bastante fortes para sustentar o interesse, superar a fadiga e limpar olhos e ouvidos da escura poeira que o cotidiano deposita neles?

Como é possível, além disso, enfrentar o profundo sentimento de inadequação do analfabeto, que se traduz como inferioridade diante de um saber quase inalcançável? Primeiramente é preciso reconhecer que o estigma da ignorância não atinge apenas o analfabeto, mas todo um segmento da sociedade. Nem por serem alfabetizados os filhos e netos dos migrantes escapam ao estigma que abarca mais fatores do que o simples saber ler e escrever. Para os mais velhos esse estigma envolve a desqualificação de um modo de vida, de uma cultura aprendida no trabalho e na manipulação direta das coisas. É a perda da tradição, do "saber fazer" do camponês - saber

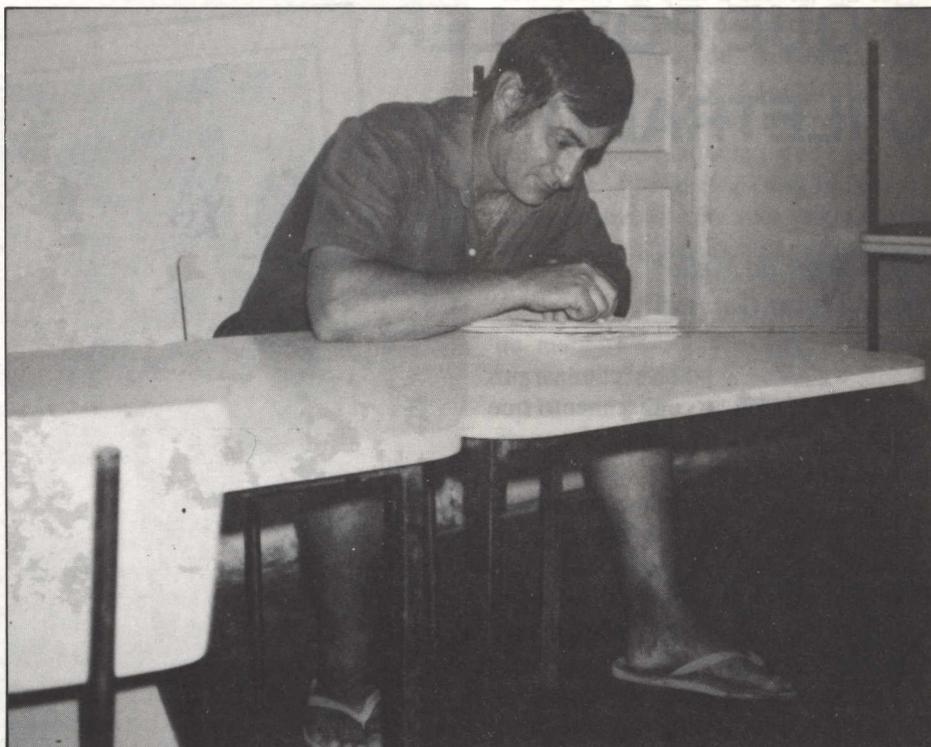


Foto: Dirceu Cutti

que vai do sagrado ao profano, da saúde à doença, da vida à morte. Dona Maria, que foi parteira durante quase toda a sua vida, aprendeu a fazer os partos por acaso, ou melhor, por necessidade, auxiliando a resolver um nascimento demorado. Depois, ajudou centenas de crianças a nascer, ou "pegou" os bebês, como costumava dizer. Também curava. "Eu fazia aqueles remédios, se chegasse e falasse assim: 'Eu tô com dor de cabeça...' eu fazia uma garrafada de remédio de horta e mandava e sarava aquela doença. Não foi ninguém que ensinou, foi meu dão". O conhecimento oriundo da prática com as coisas do campo ou com o universo simbólico onde aquelas práticas encontravam explicação, dificilmente tem espaço na cidade. Não é possível competir com o parto seguro e asséptico dos hospitais e muito menos com a medicina oficial dos postos de saúde. É certo que os resultados das práticas tradicionais são questionáveis e que é desejável a extensão dos benefícios a toda a população. No entanto, como os remédios são muito caros e a população é muito pobre, aquelas práticas continuam a ser amplamente empregadas, merecendo, por isso, um sério estudo quanto à sua

validade. O problema é que o uso que delas faz a população é encoberto pela vergonha que têm de admitir a sua prática, tantas vezes brutalmente desqualificada pelos "letrados" da medicina oficial. Do mesmo modo, quase todos os outros aspectos da cultura "iletrada" são desqualificados no processo de adaptação do migrante à cidade. O que era conhecimento transforma-se em ignorância e o iletrado em "burro". Assim, a migração vai estabelecer uma verdadeira ruptura, onde todo um modo de vida e de trabalho se torna irrelevante. "O migrante não vive mais em um universo relativamente fechado; as atividades se dissociam; rompe-se a tela de significados inter-relacionados que abrangia a quase totalidade dos modos de vida. Permanecem apenas a família e os parentes, como grupos de relações pessoais que orientam a participação no novo universo sociocultural e dentro dos quais se elaboram as novas representações"<sup>5</sup>. Se quisermos responder com propriedade à pergunta proposta no título deste texto diríamos que o iletrado pode ler a sua desvalia na cidade, e a inadequação dos valores tradicionais às necessidades novas criadas pelo modo de vida urbano.

## COMO O ILETRADO LÊ A ESCOLA?

Como sugerimos antes, a escola é vista pelo iletrado como uma porta de passagem, talvez a única de que dispõe, para uma vida melhor. Quando ela é acessível para seus filhos e netos representa uma qualificação não apenas para o trabalho, mas uma qualificação simbólica para a vida urbana. A escola dá acesso à vida social rica que o analfabeto pressente como um modo de vida especificamente urbano. Lá onde se aprende a dominar a leitura e a escrita, aprende-se também a convivência individualizada, a experiência da própria subjetividade, o modo de ser e de pertencer à cidade. Misturados às letras estão novos padrões culturais de conduta e novos valores. Em certos depoimentos de analfabetos sente-se um poder quase místico emprestado à escola, poder de transformar as relações de dominação e de vencer as diferenças de fortuna. O fracasso sistemático das crianças, em lugar de mostrar como a escola é insatisfatória para acolhê-los, vem reforçar a idéia de uma incapacidade que não é mais pessoal, mas de classe social. A ausência das noções básicas da cidadania, de direito a melhores escolas, melhores condições de vida, de trabalho e de salário, transformam o acesso à escola, muitas vezes, em nova mistificação, reforçadora dos estigmas da pobreza.

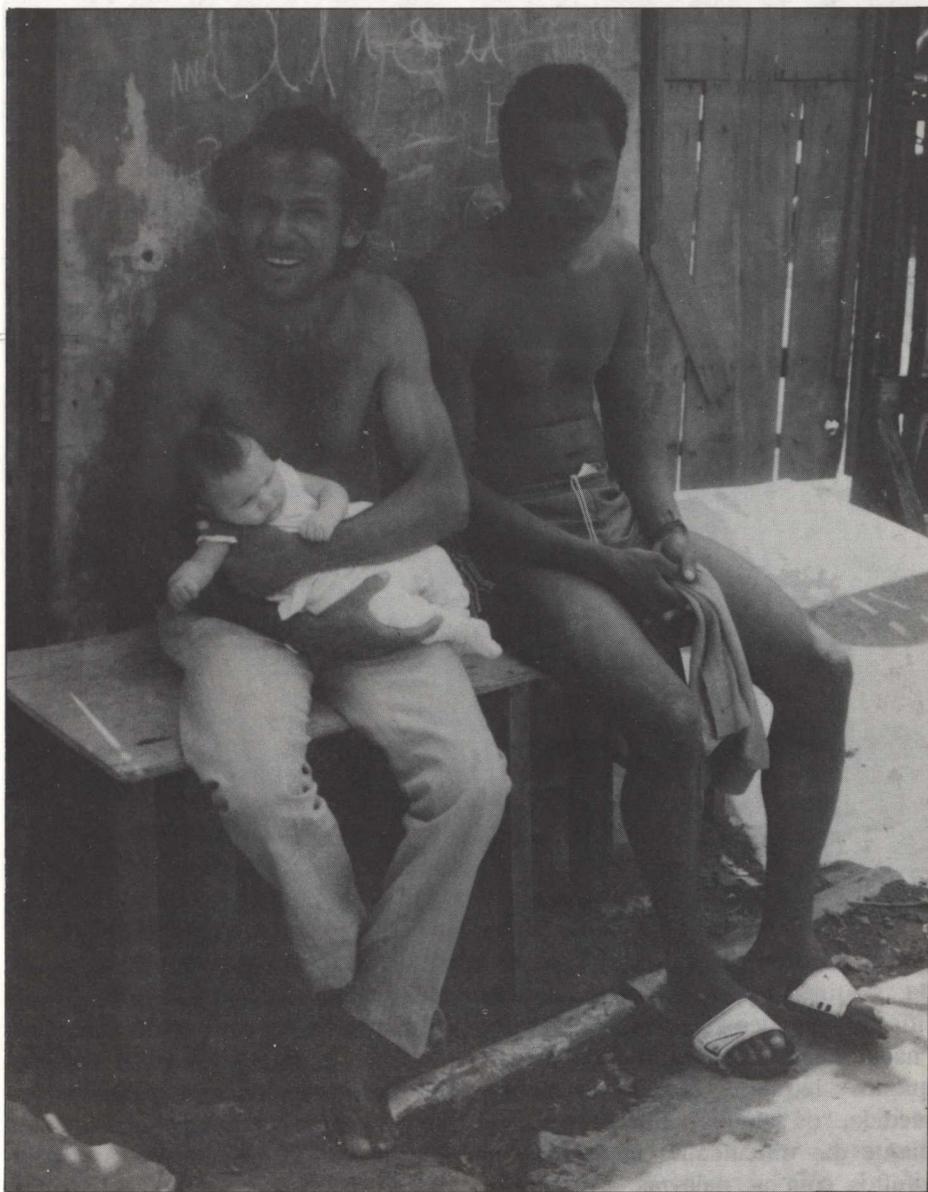


Foto: Suzuki

## COMO O FILHO DO ILETRADO LÊ A ESCOLA?

Se, como dissemos, o iletrado pode ver na escola uma porta de acesso a uma vida melhor, não temos garantia de que seus filhos e netos a vejam assim.

A expectativa e a alegria que costumam anteceder e acompanhar o início da vida escolar de crianças de estratos médios e altos - com as exceções, sobejamente conhecidas, das crianças relutantes, cuja entrada na escola é sempre acompanhada de muito sofrimento emocional-, também são experimentadas por parte das crianças pobres, filhos e netos de iletrados.

Ao que tudo indica, nos primeiros anos escolares, às vezes reduzidos a meses, a vontade de saber - de dominar letras e números, de ler e escrever-, parece comum e suficiente para atraí-las. E lá se vão orgulhosas, alegres, risonhas e esperançosas.

Em pouco tempo atingem algum domínio nessas "artes" e vão, progressivamente, sentindo-se - e até tornando-se mesmo - diferentes dos adultos ao seu redor. Desenvolvem, assim, a consciência de dominar um universo novo, estranho, vedado às gerações mais velhas de sua família, de seu meio.

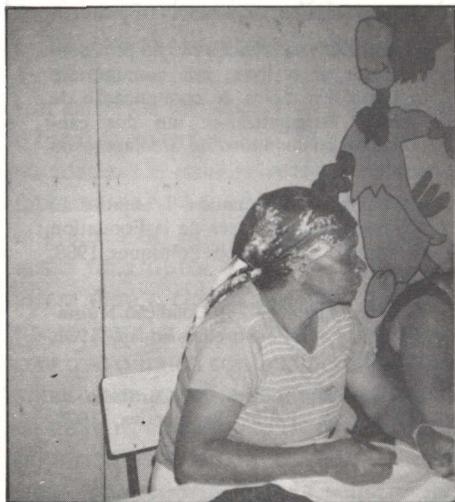


Foto: Dirceu Cutili



Foto: Dirceu Cutti

E acabam, também elas, em certa medida, sentindo-se superiores e desqualificando aqueles que, não sabendo ler, "nada sabem", enquanto eles, os pequenos "letrados" são, nessa mesma medida, "os sabidos". Chacotas e risos diante das dificuldades manifestas de adultos com as palavras - escritas e faladas -, são corriqueiros e aceitos sem constrangimentos, como algo natural e verdadeiro, até mesmo na presença de estranhos.

Porém, se para o poeta há uma pedra no meio do caminho, para essas crianças a pedra pode chamar-se escola. Eis aí uma cilada do destino: aguarda-as o dia da desilusão, o dia em que cada uma delas sentirá suas próprias dificuldades, geradas sobretudo por uma escola que, "a priori", definiu-as como incapazes para as lides do saber, à semelhança de seus pais. Assim, umas já não passam da primeira série, outras avançam um pouco mais, outras, poucas mesmo, terminam a oitava série, mas apenas raras chegarão

a completar o segundo grau.

No curso dessa trajetória de fracassos e insucessos esvai-se a esperança, instala-se a desesperança. A perspectiva de uma qualificação para o trabalho, de um trabalho melhor, de uma vida mais fácil, associada à escolarização, também se desfaz. Resta mesmo é a escola enquanto espaço privilegiado de sociabilidade: nela encontram-se os primeiros amores, aprendem-se as novidades e a subcultura própria dos jovens. Aprende-se, enfim, o modo de vida urbano, o que implica a experiência objetiva e subjetiva de pertencer à cidade. Tudo isso acontece longe do controle doméstico, o que, sobretudo para as meninas, representa a ampliação da independência. Há, porém, ao lado do insucesso escolar, o apelo crescente ao trabalho, ao ganho imediato de algum dinheiro que, ou vai aliviar o precário orçamento familiar, ou vai permitir que o jovem tenha algum dinheiro para o seu próprio consumo miúdo. Desnecessário lembrar que o local de trabalho também vai se

constituir, tal qual a escola, em espaço de sociabilidade e de aprendizagem de modos urbanos de existência. Mas, antes de tudo, ele será sempre um local de trabalho, trabalho tão pesado, em geral, como aquele que os pais realizam. Por isso a escola aparece, para os jovens que nela permanecem, apesar do fracasso que se repete a cada ano, como o lugar de exercício de uma sociabilidade sem compromissos, e só de maneira muito secundária como um lugar de estudo.

Há, sem dúvida, uns poucos vitoriosos, os bem-sucedidos, que conseguem levar a cabo uma vida escolar satisfatória. Alguns chegam mesmo a realizar o sonho familiar de um trabalho mais leve, relativamente qualificado e de remuneração razoável para os padrões nacionais. Contudo não estão a salvo: a pedra-cilada, posposta, consistirá em conciliar, no futuro, as relações familiares e sociais de origem com as novas relações de trabalho, com o novo meio.

Mas esta é já uma outra história.

\*Sylvia Leser de Mello é professora do Instituto de Psicologia - USP

\*\*Jerusa Vieira Gomes é professora da Faculdade de Educação - USP

## NOTAS

1. Mas o próprio Fabiano reconhece que seu Tomás, apesar de toda a "sabedoria", não "soube" enfrentar a seca: "Pois viera a seca, e o pobre do velho, tão bom, tão lido, perdera tudo, andava por aí mole. Talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia agüentar verão puxado". Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, S. Paulo, Martins, 1973, p.57.
2. Em 1989, na primeira eleição presidencial direta e livre, era comum, até mesmo nos meios de comunicação de massa, estigmatizar-se um dos candidatos, chamando-o de analfabeto ou semi-analfabeto.
3. Sainsaulieu, Renaud - *L'identité au Travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988, p.22.
4. Arendt, Hannah - *A Condição Humana*, S. Paulo, Forense-Edusp, 1981, p.112.
5. Durhan, Eunice - *A Caminho da Cidade*, S. Paulo, Perspectiva, 1978, p.14.



Foto: Dirceu Cutti

## INDAGAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS FILHOS DE MIGRANTES

*Marília Pontes Sposito\**

**A** década de 90 confirma, para muitos, a sensação de impasse e de falta de perspectivas para a sociedade brasileira. A recessão que marcou a última década, agravada pela profunda crise que ultrapassa as fronteiras da miséria social, atingindo as instituições e comprometendo o processo de transição democrática, é a grande herança para os próximos anos. Tais efeitos são imediatamente perceptíveis sob o ponto de vista geral da sociedade e de seus segmentos explora-

dos. No entanto, seria preciso aprofundar o quanto esta situação de crise atinge particularmente os jovens, filhos de trabalhadores migrantes<sup>1</sup>.

Sob o ponto de vista mais geral, as estatísticas tendem a confirmar que há um "envelhecimento populacional" na medida que a presença da faixa etária dos 0 aos 19 anos tende a diminuir, ainda que discretamente nos últimos anos, no conjunto da população brasileira<sup>2</sup>.

Este envelhecimento populacional cria novos desafios e alguns paradoxos, uma vez que, de modo inegável, a questão do idoso configura-se como importante

sob o ponto de vista das políticas públicas. Mas tal processo ocorre ao lado de problemas crônicos e de omissões do Estado no que se refere às políticas para a juventude e infância, quer sob o ponto de vista das possibilidades educacionais, como sob a ótica do mercado de trabalho e do lazer. Este quadro tende a se agravar porque a distribuição das faixas etárias incide de modo diferente de acordo com a renda aferida. Assim, a população jovem tende a se concentrar nos segmentos mais pauperizados da população, aqueles que cotidianamente ressentem-se da ausência das políticas públicas na área social e sofrem os efeitos da crise econômica e da recessão.

## SÃO PAULO: UM EXEMPLO PERVERSO

A Região Metropolitana de São Paulo talvez se constitua em modelo exemplar dessa situação. O município da capital passa por um visível processo de desconcentração industrial, denominado por alguns de desindustrialização, ao lado da terciarização do mercado de empregos e do crescimento do setor informal. A participação da migração no crescimento populacional tende a diminuir, espalhando-se pelos municípios que constituem o entorno da cidade de São Paulo. Nela, evidencia-se o processo de deterioração das condições de vida pois, se em 1981 cerca de 34,7% das famílias aferiam renda de até um salário mínimo, em 1987 estes índices chegam a 42,1%. Se considerarmos apenas sob o ponto de vista do espaço urbano, é possível verificar que a população de 0 a 19 anos está concentrada nas áreas periféricas da cidade e nos bolsões centrais, onde estão localizados cortiços e favelas, criando novo patamar perverso de distribuição espacial da pobreza (São Paulo:1990).

A concentração e fixação das famílias migrantes ocorrem nessas regiões, embora grande parte das levadas migratórias tenda hoje a se alocar nos municípios que constituem a Região Metropolitana, dadas as difíceis condições de moradia na capital.

Integrantes de família migrante, lutando para sobreviver diante dos desafios do dia-a-dia, residentes nos bairros periféricos ou buscando moradia nas áreas centrais em cortiços ou favelas, crianças e jovens enfrentam as deficiências da rede pública de educação.

Os serviços educacionais não conseguem absorver a demanda de vagas, revelando uma extrema desigualdade espacial na capacidade de atendimento, pois nos bairros pobres e periféricos a oferta ainda é deficitária, as escolas estão superlotadas, havendo déficit de construções e o recurso a soluções improvisadas para absorver novas matrículas<sup>3</sup>.

Aos problemas crônicos de atendimento somam-se os altos índices de

exclusão e repetência, invalidando, na prática, a luta cotidiana de vários grupos populares pela conquista do direito à educação mediante pressões e movimentos organizados pela expansão dos equipamentos públicos escolares: creches, pré-escolas, unidades de primeiro e segundo graus<sup>4</sup>.

No entanto, para se resgatar a complexidade desses processos, é preciso ir além do quadro descrito pelas estatísticas e levantar algumas questões que possibilitem compreender a perspectiva dos seus sujeitos. Marcados por reflexões demasiadamente abstratas ou de corte estruturalista, os estudos sobre educação recuperaram, nos últimos anos, apenas as determinações de classe, negligenciando as múltiplas formas que reproduzem as dimensões da do-

minação e da opressão. Somente a partir de meados da década de 80, outras categorias começam a incorporar a análise, recuperando questões centrais como as de gênero e aquelas que envolvem grupos geracionais, sobretudo a análise da criança, do jovem e do idoso.

Neste artigo privilegamos o ponto de vista dos jovens, não eliminando a importância de se considerar a criança como sujeito de processos sociais que vivencia, sendo capaz de produzir interpretações (Martins:1991). Tendo como ponto de partida os jovens, atores de processos sociais dos quais são vítimas e protagonistas, busca-se oferecer alguns indícios que apontem os desencontros que se abrem frente a seus projetos de vida e à educação a que têm acesso.

## MIGRAR E EDUCAR PARA O FUTURO

Foto: Dirceu Cutti



A migração é expulsão da terra de origem e, ao mesmo tempo, busca de novos caminhos. Enquanto busca acalenta projetos, sonhos e esperanças. É verdade que o agravamento das condições de vida no campo e a hostilidade da cidade têm deteriorado o conteúdo do sonho e do projeto, talvez negando não só o direito de ser mas o de vir a ser, consubstanciado em uma idéia de futuro. Mesmo assim, os migrantes em suas famílias lutam por um destino melhor e condensam nos filhos a possibilidade de sua realização<sup>5</sup>.

O conteúdo desse sonho, que se configura em projeto, envolve a educação dos filhos. É um projeto que se delinea imprecisa mas fortemente, porque nele está contido o desejo de recusar a condição de vida que lhe foi imposta, lutando por um futuro melhor, mediante a vontade de um outro destino para o filho. É preciso oferecer aos filhos o que não se teve: a escola. Mas essa educação desejada não integrou a experiência concreta de sua existência

## OS DESENCONTROS ENTRE PROJETOS: COMO ESTÃO OS JOVENS?

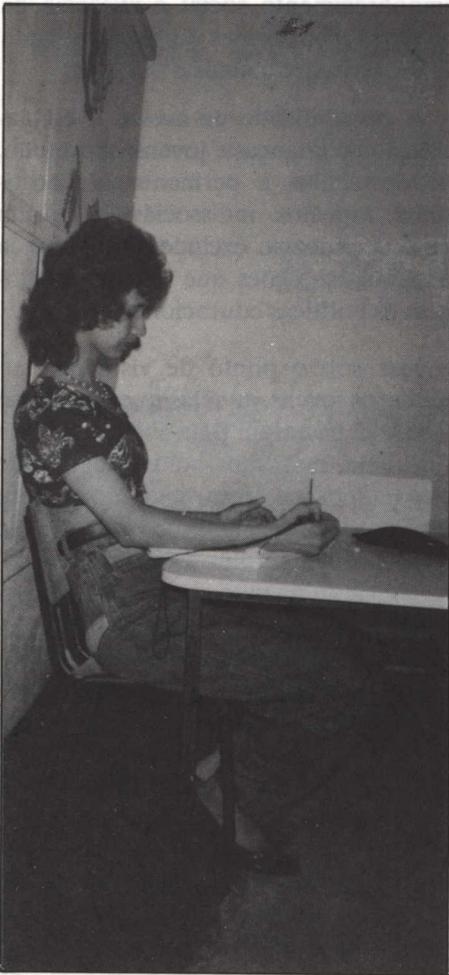


Foto: Dirceu Curti

Como estão os filhos diante dos projetos que seus pais acalentam?

Para as novas gerações, socializadas na cidade grande, o início da vida escolar é recoberto de muitos significados: "ir à escola é como ser batizado e fazer primeira comunhão, deve-se cumprir o estabelecido e pronto"<sup>6</sup>.

No conteúdo das lembranças daqueles que hoje são jovens, a interiorização do mundo social com suas regras e valores mediatizados pela família apresenta o caráter inquestionável do bem que é a ida à escola. Tão sagrado como as práticas religiosas, o acesso à escola também adquire as características da ritualização: é preciso ir, muito embora não se entenda, de início, o porquê de tanta importância, de tanto valor.

Os desencontros se iniciam precocemente, pois as práticas escolares, as exigências de material escolar e de recursos na casa para apoiar as tarefas diárias não podem ser respondidas pela família e transformam a permanência na escola em desafio ou teimosia, muitas vezes traduzidos mais pelo desejo dos pais do que pela curiosidade ou o interesse infantis.

Mas a vida provoca outras rupturas, novos desencontros e a necessidade do trabalho aparece em poucos anos<sup>7</sup>. Se este é um aspecto que determina fortemente o abandono da escola ou o início da dupla jornada, escola noturna e trabalho, é preciso considerar que nos bairros periféricos, muitas vezes, o próprio sistema escolar facilita a ida de crianças e jovens para o mundo das ocupações. As características internas ao processo educativo muitas vezes excluem crianças e jovens que, após esse primeiro desencanto, buscam no trabalho uma alternativa de vida, ainda que provisória. Em outras situações, a incapacidade de atendimento das escolas no período diurno empurra para as classes noturnas as séries mais adiantadas, independentemente da idade ou

necessidade dos alunos. Assim, estudando só à noite, esses jovens são levados a buscar qualquer emprego ou bico, muitas vezes estimulados pela própria família, diante das preocupações advindas do número excessivo de horas "de ócio" e "de rua" para aqueles que não assumem os encargos domésticos diante da labuta diária dos pais, que permanecem muitas horas ausentes de casa.

Os desencontros se acentuam, provocando as idas e vindas, dando um caráter intermitente tanto ao mundo do trabalho como ao mundo da escola (Madeira:1986). Esta descontinuidade, no entanto, revela de modo mais profundo o desencontro das temporalidades: o tempo da escola e o tempo da vida. Projetado linearmente, o tempo da escola não permite o seu fracionamento. A ruptura e cada interrupção sempre são vividas como perdas, algumas delas irreparáveis.

Na multiplicidade dos tempos, o tempo linear da reprodução mercantil do trabalho também é vivenciado cotidianamente em meio à percepção de novas exigências. No mercado de compra e venda da força de trabalho este jovem percebe os efeitos mais visíveis da exploração consubstanciada na desigualdade dos salários. Ao vender sua força de trabalho ele luta pela sua valorização. A desigualdade com que convive é expressa pela comparação que realiza frente aos outros trabalhadores que podem receber maiores salários e pelo grau crescente de exigências que os empregadores fazem para a obtenção de qualquer cargo, sobretudo a elevação dos requisitos escolares. E novamente a escola aparece como forma de resposta individual à depreciação que ele sofre no mercado.

Os caminhos são variados: após alguns anos de escola básica, o abandono. Muitas vezes os cursos rápidos oferecidos pelo SENAI, SENAC ou grupos privados são alternativas. Para alguns há o retorno à escola pública, muitas vezes para o Curso Supletivo,

anterior, porque as condições de vida recusaram a escola, ela não foi incorporada em sua trajetória e, assim, aparece como sonho, utopia e, muitas vezes, como mito. Além de uma ocupação mais digna, a escola pode oferecer o saber para a sobrevivência. Os filhos precisam ser "sabidos", donos de um saber que permita enfrentar não apenas a pobreza, mas as várias dimensões da subalternidade: a opressão, a dominação e a humilhação.

A densidade e importância do projeto, ainda que mal delineado em seus contornos, são medidas pela luta cotidiana pela sobrevivência e para oferecer "condições de estudo para os meninos"; desdobram-se nos inúmeros movimentos e lutas radicados nas periferias, nos últimos anos, onde a educação sempre foi questão importante. Enfim, casa, saúde e educação constituem uma trilogia inseparável, um elemento alimentando o outro e tecendo os fios da vida e da utopia.

procurando concluir o primeiro grau ou o segundo grau noturno para os que já conseguiram vencer as barreiras iniciais.

Os jovens que terminaram o segundo grau, uma minoria, percebem o valor meramente credencialista da escola: "o que vale é o papel, então o pessoal cobra muito se a gente é diplomado ou não, tem o negócio do diploma, eles estão sempre te avaliando pelo papel, não importa se na escola que a gente esteve a gente aprendeu as coisas pela metade ou se não foi um negócio forçado ou se não era nada daquilo da realidade da gente".

O agravamento das condições de vida nos últimos anos tende a descortinar um horizonte mais complexo no mundo do trabalho.

A relativa autonomia dada pelo salário permite realizar apenas parte do consumo próprio de jovens como discos, roupas, jeans, tênis, o som, "ostentando marcas visíveis de pertencimento à categoria jovem, sobretudo aquelas veiculadas pelos meios de comunicação" (Madeira:1986). Mas este processo criou o descompasso entre as pressões e necessidades de consumo, que são impostas socialmente, e as escassas possibilidades de realização. Os desencontros entre o padrão de consumo real e as expectativas engendradas são potencialmente geradores de conflitos, não só no âmbito familiar como do ponto de vista social mais amplo.

De outra parte, jovens migrantes socializados na ética do trabalho e para o trabalho, cujo modelo está inscrito na luta diária dos pais, não encontram nesse mundo das ocupações, alternativas e possibilidades de ascensão. Sequer observam na trajetória familiar os frutos advindos do esforço e da labuta diária no trabalho. O país está mais pobre, as famílias se empobreceram e as perspectivas de melhoria estão cada vez mais reduzidas. A pobreza crescente caminha ao lado de um amplo apelo ao consumo de bens materiais e simbólicos. A erosão das instituições, sua perda da legitimidade, as escassas possibilidades para as novas gerações também corroem a ética e os projetos incorporados no âmbito da família.

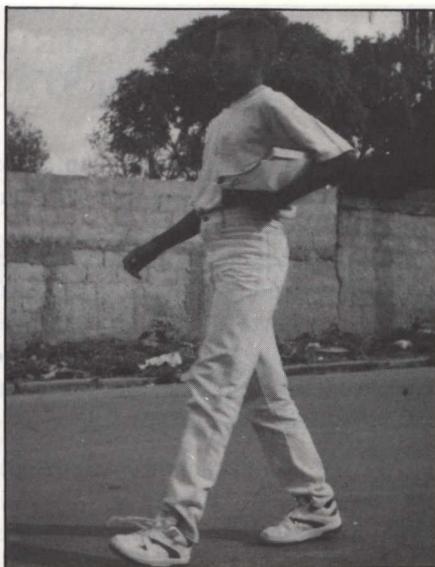


Foto: Dircneu Cutti

Como jovem ele vive a dimensão da transitoriedade, ele está em movimento para algo diverso, busca realizar um projeto para o seu futuro (Braslavsky: 1985 e Mannheim: 1954). O conteúdo de tais projetos é múltiplo e, em grande parte, desconhecido por educadores e familiares.

Mas é preciso acrescentar a liminaridade como outro elemento para enriquecer a compreensão dessa condição. A relativa autonomia do jovem frente à família, a vontade de marcar fronteiras próprias que o identifiquem, possibilitam seu distanciamento e o tornam mais distante das exigências do mundo adulto, afastando-o do mundo infantil. Tanto a transitoriedade como o estranhamento contêm a idéia de que os jovens vivem cotidianamente no limiar: entre um código de regras e outro; entre os projetos familiares, a escola e o mundo da rua com a turma e os grupos espontâneos. Tais alternativas nem sempre redundam em escolhas compatíveis com as formas e expectativas dominantes, mas podem conter um nova legitimidade e novos projetos para a vida social.

### EM BUSCA DE UM NOVO PROJETO EDUCATIVO

A escola pública vive momentos de crise e desafios que não podem ser reduzidos apenas à situação de

empobrecimento social e ausência de políticas consistentes do Estado diante da ofensiva neoliberal.

A possibilidade de acesso à escolarização de crianças e jovens, sobretudo, os obstáculos à permanência constituem aspectos indissociáveis de um mesmo processo excludente que ainda demanda soluções que não se restringem às políticas educacionais.

Mas sob o ponto de vista dos sujeitos, os jovens, aqueles que de alguma forma já passaram pela escola ou a ela retornam, marcados pelo antagonismo dos tempos - a linearidade do projeto escolar, a linearidade do processo de trabalho mercantilizado frente aos ritmos e ciclos da vida cotidiana - as insatisfações são mais fundas.

Embora anteveja a importância do conhecimento sistematizado, o jovem apreende do processo educativo mais suas funções credencialistas do que a possibilidade de apropriação de instrumentos para conhecer e decifrar o mundo em que vive. Atenua suas expectativas de ascensão individual e a escola aparece como mais um, entre outros, mecanismos de resistência ao processo de desvalorização da força de trabalho: é preciso ir à escola para sobreviver, embora, muitas vezes, prevaleça a sensação "de ser carta fora do baralho".

E, assim, em um aparente movimento contraditório, o jovem rejeita aquilo que o conhecimento pode lhe oferecer, uma vez que o modo de transmissão e as estratégias vigentes no sistema de ensino, somados às características do mercado de trabalho, produzem efeitos contrários àqueles inicialmente pretendidos pelos educadores.

Suas necessidades são mais amplas, os jovens buscam na escola, muitas vezes sem encontrar, um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassa as dimensões do processo instrucional. Sua trajetória é multifacetada, pois a transitoriedade envolve projetos e caminhos diversos: a vida pessoal, o lazer, a sexualidade, conflitos e perspectivas de vida em família, alter-

nativas para a participação e presença na vida pública. No entanto, essas questões têm sido objeto de desatenção e, muitas vezes, não estão presentes na construção de novas alternativas pedagógicas. Seria possível um novo projeto pedagógico sem assumir como pressuposto a dupla condição de jovem e trabalhador que exige um tratamento diverso? Não seria necessário admitir, como ponto de partida, que é preciso realmente conhecê-lo, decifrar suas angústias e sonhos?

Por essas razões, a possibilidade de novos projetos educativos para a juventude, sobretudo para os filhos de trabalhadores migrantes, não deve excluir o que aparentemente já está fora do alcance do domínio pedagógico. Não se torna mais possível, hoje, ignorar dentre outras questões, o problema da violência, sobretudo aquela que atinge diretamente os jovens dos bairros periféricos e oriundos da classe trabalhadora<sup>8</sup>.

Sem adentrar nos processos mais gerais da violência e da exclusão social, é preciso, no entanto, ressaltar o modo como a própria escola tem sido alvo da violência, empreendida, sobretudo, por jovens e crianças. Escolas são depreedadas e agredidas, envolvendo muitas vezes professores, funcionários e alunos. No dia-a-dia da atividade escolar, estas questões têm sido predominantemente tratadas como problemas de segurança e, portanto, como parte de um outro mundo, o dos "marginais", que não afeta ou atinge a vida escolar. A escola, em grande parte, têm excluído, por processos diversos, jovens e crianças já vitimados pela exclusão social, que se transformam em agressores e deixam de integrar a "comunidade escolar". A condição de liminaridade da juventude produz um conjunto de transgressões diárias que, em geral, produzem interpretações sobre suas ações que captam apenas os seus aspectos mais evidentes. Carregadas de estereótipos, estas interpretações tendem, cada vez mais, a estigmatizar, isolando a escola do mundo da rua e da vida.

Mas a violência que atinge hoje a escola pública pode ser analisada a partir

de outros parâmetros. Ela encerra várias modalidades de protesto e resposta frente às formas de agressão impostas pelo sistema educativo e o Estado. Esta violência encerra uma modalidade de recusa desta escola que está sendo oferecida e que, gradativamente, perde sentido para parcelas cada vez mais significativas de jovens e crianças.

Embora a recusa desta escola possa estar recoberta por uma aparente negação da educação escolar em geral, este é apenas o aspecto mais visível do processo. É indiscutível que um alvo tão privilegiado para a agressão, mais atingido do que outros equipamentos públicos e sociais, continue de algum modo sendo importante nos projetos negados e recusados aos jovens, hoje. No aparente caos e na crise vigente, podem estar sendo gestados uma nova legitimidade, o esboço de outras alternativas e de um novo projeto educativo.

Repensar a possibilidade da educação para jovens filhos de migrantes em meio à crise descortinada para os anos 90 é tarefa complexa e desafio estimulante. Mas os momentos de crise são, também, portadores do novo. Podem introduzir legitimidades alternativas e produzir uma nova sociabilidade. Neste esforço, que é sobretudo coletivo, talvez se possa resgatar os sonhos acalentados pela geração dos pais migrantes e oferecer condições para que os jovens sejam portadores de uma nova utopia.

\* Marília P. Sposito é professora da Faculdade de Educação da USP.

## NOTAS

1. Neste artigo a designação jovem compreende a faixa etária dos 15 aos 24 anos, sem que essa abrangência signifique critério estatístico e exclua, em situações concretas, o grupo de crianças com mais de 10 que, em função de suas condições de vida, inicia precocemente sua inserção no mercado de trabalho.
2. Em 1960, 52,84% da população brasileira eram constituídos por grupos etários com menos de 20 anos. Já em 1985 reduz-se essa presença para 46,98% (Fundação Seade: 1988).
3. Em bairros pobres da cidade de São Paulo, como Capela do Socorro, S. Mateus, V. Jaguara, V. Brasilândia e Sapopemba, entre 35% e 40% da população da faixa etária de 7 a 14 anos não têm acesso à escolaridade básica (Mello: 1991)
4. No município de São Paulo, 32% dos jovens de 10 a 17 anos já compunham, em 1985, a População Economicamente Ativa (Mello: 1991)
5. Este tema foi desenvolvido no artigo *O Migrante e a Educação: o sonho nutre a luta*, TRAVESSIA, Ano I, nº 02, Dezembro, 1988.
6. Os depoimentos, citados entre aspas, são de grupos de jovens, filhos de migrantes e moradores da Zona Leste da cidade de São Paulo. Em meados dos anos 80, integravam o Movimento de Educação da Zona Leste, que lutou pela ampliação da rede pública de segundo grau e de cursos supletivos.
7. A População Economicamente Ativa Urbana no Brasil, nos anos de 1970 e 1980, sofreu processo de rejuvenescimento. Verifica-se que na faixa de 10-14 anos os índices saltam de 1,8% para 2,6%; na faixa de 15-19 de 5,4% para 6,7% e na faixa de 20-24 de 15,5% para 17,3%, respectivamente (Fundação Seade: 1988).
8. Os índices mais altos de homicídio como causa de morte registrados em São Paulo correspondem aos grupos etários de 10 a 19 anos (39%) e de 20 a 49 anos (16,5%), especialmente nas

## BIBLIOGRAFIA

BRASLAVSKY, Cecilia, *Juventud y Sociedad en la Argentina*, CEPAL, 1985.

FUNDAÇÃO SEADE, *O Jovem na Grande São Paulo*, São Paulo, Coleção Realidade Paulista, 1988.

MADEIRA, Felícia, *Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas*, *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, nº 58, Agosto, 1986.

MANNHEIM, Karl, *Diagnostic of Our Time*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1954.

MARTINS, José de Souza (coord), *O Massacre dos Inocentes*, São Paulo, Hucitec, 1991.

MELLO, Maria Cecília Figueira, *Segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo e marginalização da criança e do jovem*, *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, nº 78, Agosto, 1991.

ROLNIK, Raquel, Kowarick, Lúcio, Somekh, Nadia (orgs), *São Paulo: crise e mudança*, SEMPLA, Brasiliense, São Paulo, 1990.

SPOSITO, Marília Pontes, *O Migrante e a educação: o sonho nutre a luta*, *Travessia*, Ano I, nº 2, dezembro, 1988.

# O RURAL-URBANO E A ESCOLA BRASILEIRA

(ensaio de interpretação sociológica)

Dulce Consuelo Andreatta Whitaker\*

## I - INTRODUÇÃO

**P**

ara compreender como vejo a questão da educação rural (e urbana) na sociedade brasileira hoje, é preciso, logo no início deste artigo, superar a razão dualista que costuma dicotomizar os fenômenos humanos, contrapondo-os em pares antagô-

nicos: cultura x natureza, rural x urbano, países desenvolvidos x países subdesenvolvidos, etc. Tal maneira conceitual de organizar o raciocínio pode ajudar a compreender os fenômenos a partir da ciência positivística, mas é obscuradora do real em sua complexidade (totalidade)<sup>1</sup>.

Somente o raciocínio dialético permite observar como os objetos reais se interpenetram de forma ora articulada ora integrada, mas sempre compondo com a totalidade. Superar a razão dualista é, portanto, o primeiro passo para compreender como se articulam o rural

e o urbano no Brasil hoje.

A questão que se apresenta é pois como superar a visão dualista na investigação de um rural e um urbano que aparecem ao senso comum tão diferenciados?

Em primeiro lugar devemos fazer a crítica de um certo senso comum que afeta muitas vezes até o pensamento acadêmico e diz: "O Brasil foi até os anos 30/40 um país agrário. Hoje é um país moderno (urbanizado, industrializado etc). Sua taxa de urbanização é de tal ordem que no ano 2.000 o Estado de São Paulo, por exemplo, terá somente 4% da população no campo. Conclusão: o rural vai desaparecer".

Tal forma de raciocínio, útil para entender aparências, pode levar a conclusões perigosas. A experiência da Inglaterra, país pioneiro da Revolução Industrial, mostra que o rural não desaparece (1989). É importante então que pensemos a educação rural (e urbana) no contexto de um rural-urbano unificados, tal como apontado por Martins nos anos 70 (Martins 1979). Embora a crítica à razão dualista se faça desde os anos 60, na Sociologia, conforme mostra o mesmo Martins, quer me parecer que a visão dualista do rural-urbano é mais forte do que a crítica, uma vez que ela permanece até nos departamentos universitários, que muitas vezes separam sociólogos em rurais e urbanos. E no entanto, todos sabem dos riscos epistemológicos que envolvem o pesquisador, quando trata separadamente o rural e o urbano na sociedade brasileira - unificados que estão hoje pelo capital, através principalmente do avanço do complexo agro-industrial.

Vejamos concretamente como se apresenta essa unificação. Para tanto basta observar a região agrícola mais próspera do país (o Nordeste do Estado de São Paulo com os ricos municípios de Araraquara e Ribeirão Preto, por exemplo). Ali não é preciso muita

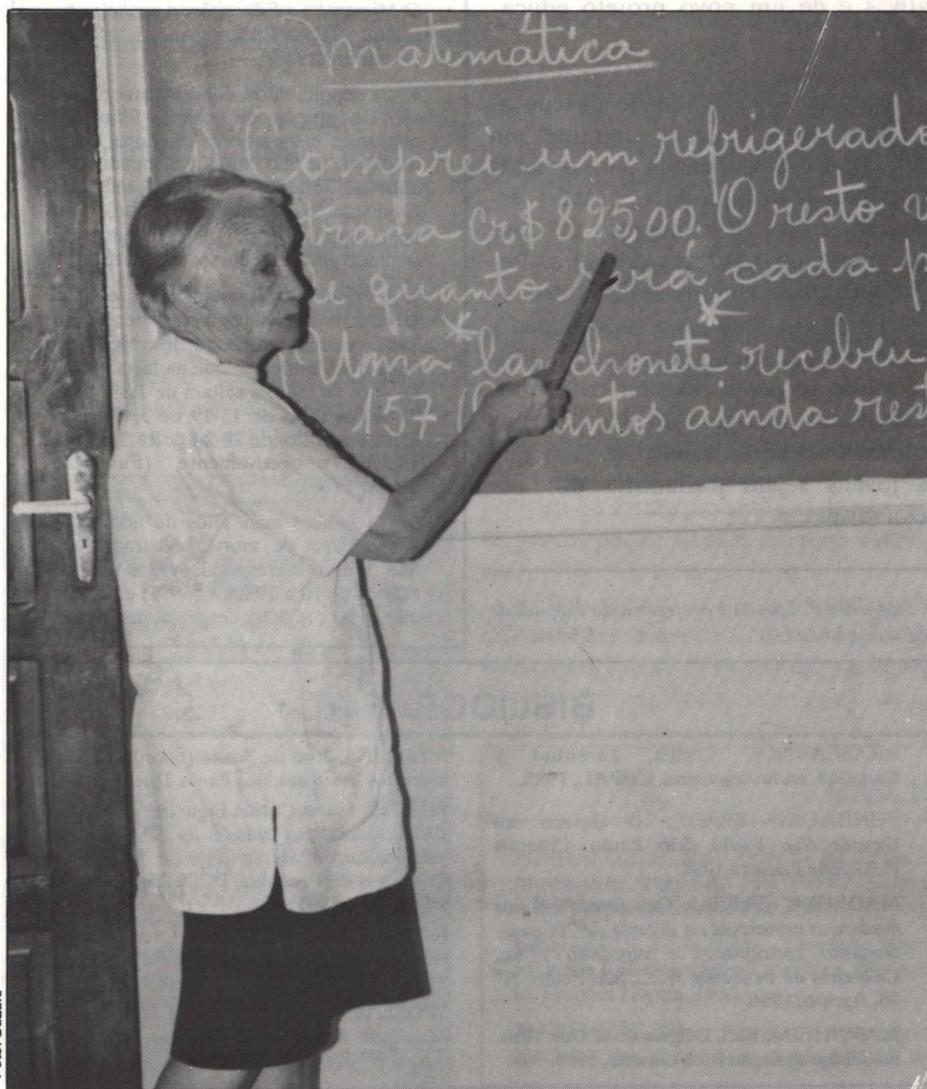


Foto: Suzukid

sociologia para perceber tal unificação. É suficiente caminhar um pouco pelos extensos canaviais que dominam o espaço geográfico para constatar a existência de ruas e placas com números para identificação. Nesses espaços desaparece a antiga fazenda de café, que correspondia ao modelo "hacienda", com sua diversificação de produção animal e vegetal (gado, porcos, perus, horta, pomar, etc). No seu lugar apareceu a "plantation" de cana-de-açúcar, comandada pelas usinas, configurando-se nelas tudo aquilo que a razão dualista pensava como urbano: a fabricação de açúcar e álcool com toda maquinaria, toda subsunção real do trabalho ao capital, toda administração "racional", todo aparato tecnológico e mais a contabilidade de custos que caracteriza a moderna empresa. Elementos pensados pelo senso comum como urbanos e que lá estão, no meio do canavial.

Em contrapartida, se se pergunta a um cortador de cana (trabalhador rural) onde fica sua residência, é muito provável que ele diga que mora na cidade (enquanto alguns operários da usina moram no campo).

Evidentemente, nada disso significa que o rural está desaparecendo. Muito pelo contrário, fazendo pesquisa nesta região agrícola, que é a mais rica do país, encontrei pequenos sítios tradicionais no meio dos canaviais, fenômenos de resistência que têm merecido estudos recentes (Whitaker 1984; Coelho 1990; Alvarenga Reis 1991).

Mas o mais interessante é que aquele rural bucólico, cheio de passarinhos, hortas e pomares, que o senso comum imagina estar desaparecendo, pode ser encontrado nas pequenas cidades (asfaltadas) em quase todos os quintais e principalmente nos daquelas pessoas que se mudaram recentemente do campo. Uma esposa de um cortador de cana que morava em terras da usina (campo), quando entrevistada afirmou ter mudado para a cidade para poder plantar horta e frutas, etc. (Whitaker, 1984).

Um outro aspecto da questão - do qual a Sociologia nem sempre se dá conta - e este vai ser o mais importante para se discutir a educação rural (e ur-

ba) é o fato de que, ao avançar pelo campo, através do complexo agro-industrial, o capitalismo não só não urbaniza o campo como desurbaniza as pequenas cidades da região, que se transformam em cidades-dormitório de trabalhadores volantes. É um processo, portanto, de desruralização e de desurbanização<sup>2</sup>. São dois processos claros na região dos canaviais à volta de Araquara e principalmente no eixo Araquara-Ribeirão, com inúmeras cidades transformadas em cidades-dormitório de cortadores de cana - encravadas todas elas numa paisagem que vai se homogeneizando. Paralelamente, essa homogeneização, eliminando a diversidade, vai criando a desintegração ambiental pela destruição do ecossistema.

Esta leitura do espaço que se pode fazer observando a paisagem, ou lendo as estatísticas de produção de cana do Estado de São Paulo é, no entanto, apenas o plano mais geral das tendên-

cias da agricultura na região. Escondidos pela grandiosidade dos canaviais e das usinas, no entanto, seres humanos resistem.

Resistem em pequenos sítios, resistem em bairros rurais (Coelho 1990; Alvarenga Reis 1991) e resistem em Assentamentos de Trabalhadores Rurais. Tal como ocorre no Brasil todo, a luta pela terra é também nessa região um traço de resistência. Mesmo entre cortadores de cana, trabalhadores volantes em geral, não há homogeneidade, conforme demonstra a literatura sociológica. Há categorias diferenciadas que vão desde os trabalhadores fixados pelas usinas através da moradia até migrantes de outros Estados, que passam parte do ano no Estado de São Paulo. Essa extrema diversidade, dentro de uma região aparentemente homogeneizada pelo complexo agro-industrial, pode dar uma pequena idéia da heterogeneidade que caracteriza o Brasil (rural e urbano).

## II - A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Foto: Dirceu Cutti



É dentro dessa visão - rural-urbana integrados num país de extrema heterogeneidade econômica e cultural - que vou discutir o problema da Educação.

Num país de tal complexidade cultural, como se apresenta a escola pública? Rural ou urbana, ela tem três características fundamentais, a saber:

- a) é urbanocêntrica, isto é, voltada para conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização;
- b) é sociocêntrica, isto é, voltada para interesses de certas classes sociais;
- c) é etnocêntrica, isto é, privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental - a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico tecnológico.

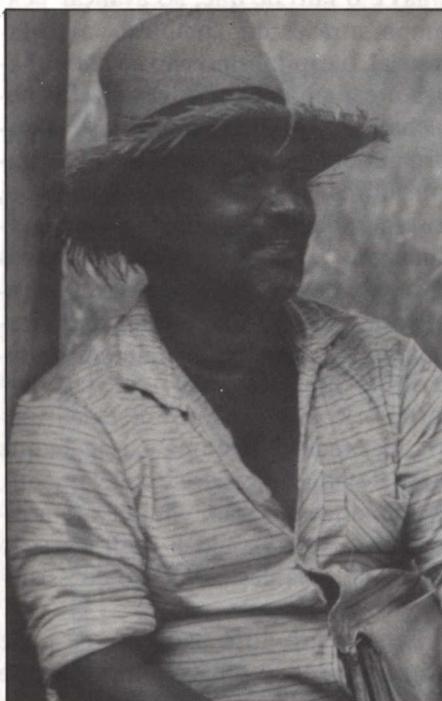
O que tem isso de errado? Em princípio, nada. A escola tem mesmo que ensinar as bases matemáticas da ciência ocidental, a norma culta da linguagem e a História Oficial, porque é desses conteúdos que as pessoas necessitam para conquistar a cidadania numa sociedade que se diz moderna. O proble-

ma está em que a escola brasileira não estabeleceu condições para fazer a conexão entre esses conteúdos culturais e aqueles que parecem "menores", mas existem em maior quantidade na sociedade nacional. Que conteúdos são esses? Tais conteúdos são as práticas culturais - também diversificadas pelo país heterogêneo - e que caracterizavam uma população que foi rural até poucas décadas. A escola brasileira não apresenta metodologias apropriadas para estabelecer essa ponte necessária entre os diferentes tipos de cultura - que estão baseados em códigos diferentes, esse é um dado fundamental.

O homem brasileiro, mesmo quando urbano, tem um substrato rural porque seus pais, ou no mínimo seus avós, nasceram e viveram na zona rural. Em todos os estratos sociais no Brasil encontramos pessoas com dificuldades para viver a vida urbana, lidar com os equipamentos urbanos. Ao mesmo tempo, não sabem mais lidar com a natureza porque desprezam o rural. Desenraizados do rural, vivemos num mundo urbano em desintegração. O capitalismo unificou economicamente o rural e o urbano e os homens transitam (vivem e trabalham) igualmente nesses espaços integrados. Por não compreendermos isso, vivemos hoje um processo de barbárie, no qual se destroem ao mesmo tempo a natureza e os equipamentos urbanos.

Enquanto isso o que faz a escola - rural ou urbana - desligada totalmente de tais complexas realidades?

Continua urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Digo etnocêntrica para não dizer racista, já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa como escola. Ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim. Minhas pesquisas mostram que os professores, na ambigüidade do seu papel, fazem às vezes esforços sinceros para mudar, mas nem sempre o conseguem, porque permanecem presos às malhas burocráticas da administração centralizada da educação no Brasil.



Tal escola, quando instalada na zona rural, simplesmente não funciona. Multisseriada, unidocente, com terminalidade precoce, atende a uma pequena quantidade de crianças, já que aos 12, 13, 14 anos o mundo do trabalho absorve a maioria. É bem verdade que a escola instalada na zona urbana também não funciona bem (o que pode ser atestado pela fuga das classes médias em direção ao sistema particular de ensino). Mas na zona urbana muitas crianças e adolescentes conseguem permanecer na escola até a 8ª série, o que embora seja apenas o cumprimento de um preceito constitucional, neste país já é um sucesso.

Vejamos, então, o caso da Educação Rural, não só porque ela apresenta maior número de problemas, como também porque pretendo analisar alguns equívocos que se cometem em relação a ela, por pensá-la diferente da educação urbana.

Falar em escola rural no Brasil é um perigo. Não se pode generalizar ao desprezar essa escola. As escolas rurais do Estado de São Paulo, ainda que funcionem numa sala de aula ou numa construção que não atinja 100 m<sup>2</sup>, nem de longe podem ser comparadas com as escolas das ilhas do Rio Guamá, em Belém do Pará, por exemplo, que funcionam em casas sobre palafitas. Além

disso, as escolas rurais do Estado de São Paulo estão em processo de agrupamento e evidentemente uma Escola Agrupada, com certo grau de administração burocrática, nada tem a ver com escolas rurais do Piauí que funcionam na casa da professora - alguém que chegou à 3ª série da escola fundamental e hoje luta bravamente para alfabetizar crianças. No Estado de São Paulo as professoras são formadas em 100% dos casos. No Estado do Rio de Janeiro há um município que, segundo reportagem da Revista Nova Escola (nº 41 - agosto de 1990) oferece infra-estrutura perfeita às 25 escolas rurais espalhadas pelo seu interior. É o município de Resende, cuja riqueza agropecuária, segundo a mesma reportagem, permite oferecer aos 900 alunos dessas escolas o mesmo conforto dos prédios escolares urbanos e chega até ao fornecimento gratuito dos uniformes escolares para todos que não tenham condições de comprar. No entanto, apesar dessas condições invejáveis, os pais estavam aproveitando o transporte escolar gratuito para enviar as crianças à cidade para cursar da 1ª à 4ª série, o que resultava em vagas ociosas nas escolas rurais e déficit de vagas nas urbanas. A reportagem trata então dos inventivos recursos pedagógicos que estão sendo utilizados por aquela Secretaria Municipal de Cultura para segurar as crianças menores nas escolas rurais.

O exemplo sugere aquilo que já sabemos. A escola não é responsável pelo desenraizamento do homem do campo. Ele é expulso pelo avanço econômico. Mas ele sugere também algo que nem todos sabem. Os pais pressentem que seus filhos, estudando na cidade, terão acesso mais imediato àqueles conteúdos que são necessários a uma melhor integração ao mundo moderno (urbanocêntricos, portanto). Apoiadas ou não por melhores recursos das prefeituras, as escolas rurais estarão sempre sem vazias; ou porque as crianças foram absorvidas pelo mundo do trabalho ou porque preferem estudar na cidade. O problema, portanto, não está na escola como estrutura material ou instituição. O problema é sistêmico e parte dele pode ser localizado na política educacional que assola o país.

### III - A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO RURAL

**P**reocupados com a população desenraizada que se encaminha dos campos para as cidades, engrossando nelas circuitos de miséria e sofrimento, os técnicos encarregados da política educacional perdem de vista a totalidade. Enquanto os artífices da política agrícola em Brasília criam uma Lei Agrícola que privilegia os grandes proprietários, propõem modernidade, competitividade, produtividade e declaram que os incompetentes (leia-se “pequenos”) devem sair do mercado (palavra mágica no mundo atual), deixando o espaço para aqueles que sejam capazes de verticalizar<sup>3</sup>, a política educacional se comporta de forma esquizofrênica em relação ao contexto, mantendo as diferenciações na educação rural.

No Estado de São Paulo, por exemplo, está ocorrendo, desde o governo passado, um aparentemente louvável processo de agrupamento, em substituição à ineficiente escola isolada. No seu lugar surgem as Escolas Agrupadas, em geral nos Distritos, pequenas Vilas próximas às escolas transferidas. Realizando pesquisa sobre escolaridade nos Assentamentos do Horto Silvânia na região de Araraquara, visitei as escolas agrupadas freqüentadas pelos filhos dos assentados nos Distritos de Silvânia e Bueno de Andrade. Entrevistando professoras que lá trabalham, minhas pesquisadoras encontraram um certo entusiasmo pelo agrupamento das escolas (natural dentro das condições do isolamento anterior) mas que se baseava muito no fato de que novas medidas relativas ao enriquecimento curricular iriam permitir a fixação do homem ao campo(!?).

Mal refeita do susto (afinal, no Estado mais urbanizado do país ressurgem das cinzas o ruralismo pedagógico) tratei de investigar a legislação das Escolas Agrupadas. Achei bonito: transporte para todas as crianças e estrutura administrativa, aliviando o trabalho dos professores. Chamou-me atenção, no entanto, que nessa proposta vem um enriquecimento curricular, cuja base principal é o ensinar as crianças a fazer



Foto: Arquivo Cem

horta. O documento que consultei fala também em economia doméstica (!) e corte e costura, mas o “quente” da proposta, pelo menos no discurso das professoras entrevistadas, é a confecção da horta. Já havia, inclusive, nas escolas visitadas, hortas bem cuidadas. No futuro serão criadas granjas, e assim “além de ajudar a fixá-los no campo, estaremos ensinando às crianças coisas que são da realidade delas”<sup>4</sup>. Segundo as professoras, as crianças adoram trabalhar na horta e a partir daí desenvolve-se um discurso otimista com relação ao futuro da Educação Rural.

Ora, se retomarmos agora o eixo central desta discussão - aquela idéia de que o Capitalismo e o Industrialismo unificaram o rural e o urbano, nada disso tem sentido. Tem sentido fazer horta, mas não com esse objetivo. Tem sentido fazer horta em qualquer escola, até numa escola no Morumbi ou na Consolação, se houver espaço e a poluição permitir. As professoras não percebem que as crianças gostam de trabalhar na horta porque crianças gostam de atividade. A horta é uma atividade educativa que aproxima as crianças da natureza e crianças urbanas inclusive podem usufruir tais resultados. Não tem o menor sentido, porém, ensinar a fazer horta como forma de segu-

rar as pessoas no campo. Em primeiro lugar não vai segurá-las; conforme já vimos, outros são os fatores de expulsão.

Outro equívoco - mais grave - dessa proposta é que ela, no fundo, pretende preparar dois tipos de cidadania (se é que se pode falar em cidadania neste país): uma, para viver as delícias da vida urbana (abstraindo-se é claro a poluição, as neuroses do trânsito, dos assaltos, etc,etc,etc) e outra para permanecer num bucólico mundo das hortas e pomares que o complexo agro-industrial pretende suprimir. Para os primeiros, capricha-se no conteúdo relativo à vida urbana, enquanto aos restantes ensina-se a fazer hortas e granjas. Conforme palavras de uma mãe muito crítica, moradora de um dos Assentamentos pesquisados “não preciso que meu filho aprenda a fazer na escola aquilo que já sabe”.

A frase acima desvela os vários equívocos da política educacional, que por não atuar sobre uma realidade integrada, pensa o mundo ainda de forma dualista. A proposta pretende “ensinar às crianças que o rural e o urbano se complementam”, o que envolve raciocínio dualista - coisas que se complementam é porque são diferentes ou estão separadas.

Os equívocos da política educacional em relação à educação rural são resultados, a meu ver, do desconhecimento de como funciona a escola rural. Não só a escola é urbanocêntrica. A ciência também. Estuda-se muito a escola através da legislação, exaustivamente criticada, interpretada, observada, etc. Estudam-se problemas de aprendizagem em escolas de periferia ou em áreas metropolitanas. Não é fácil para os Sociólogos e Pedagogos (urbanos) irem à zona rural e observar as escolas no seu funcionamento cotidiano - o universo concreto das relações entre escola e o espaço em que se situam mais os grupos humanos que dela dependem/independem.

A Sociologia da educação no Brasil já apresenta excelentes estudos sobre Educação e Trabalho no mundo rural, mas ela não foi ainda capaz de dar conta da extrema complexidade das relações entre cultura escolar e culturas tradicionais, nas condições do país hoje, em graus diferenciados de avanço da agroindústria sobre realidades heterogêneas.

E bota heterogeneidade nisso. Quando realizei minha pesquisa para doutorado, no início dos anos 80, preocupava-me o processo ideológico de controle do trabalho nos canaviais da região. Apliquei então um experimento, para captar relações entre escola e trabalho numa situação muito específica. Colhi redações, com um tema que era muito próximo às crianças numa situação de controle. Os pequenos redatores eram crianças de 2ª a 8ª série com moradias em três diferentes tipos de espaço: o primeiro espaço era tido como rural (escolas isoladas nas fazendas à volta da cidadezinha da Santa Lúcia); o segundo era tido como urbano (a escola de Santa Lúcia, município distante 18 km de Araraquara em processo de desurbanização); o terceiro eram os pequenos sítios que sobrevivem em meio à "plantation", que abrigavam também uma escola isolada próxima e inclusive com crianças já estudando em Santa Lúcia.

O interessante foi que, ao buscar o específico, encontrei uma heterogeneidade muito grande: filhos de cortadores de cana, capatazes e funcionários da



Foto: Dirceu Cutili

usina estudando ao lado de filhos de pequenos sitiantes e da classe média local. Filhos de famílias cujos avós estão na região há muito tempo ao lado de filhos de migrantes de diferentes categorias de trabalhadores volantes. Havia fragmentos de sub-culturas regionais do Brasil todo naquelas famílias tentando reconstruir suas vidas...

O tema da redação era "Descreva sua casa e um dia na sua família" e através dele pude descobrir fatos surpreendentes. Entre eles, o fato de que crianças de 2ª, 3ª série, filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, contrariamente ao que se propala por aí, têm competência lingüística. Foram elas que me forneceram a chave para compreender muito o processo de controle ideológico que se desenrola em relação ao trabalho da cana. E pude descobrir também, através dessas redações, que os filhos dos pequenos sitiantes que resistem ao avanço dos canaviais escrevem com mais criatividade, com mais liberdade de expressão, com mais fluidez. E são eles que têm maior compreensão do mundo do trabalho e da natureza, que se concretizam até à volta da casa onde moram. Enquanto isso, os filhos dos cortadores de cana, que moram em casas cedidas pela usina, num espaço que imita o espaço urbano de forma caricatural, talvez pelo confinamento em que vivem, apresentam menor criatividade e maior pobreza vocabular. Quanto às crianças que moram no espaço em desurbanização de Santa Lúcia, também refletiram esse desequilíbrio em suas redações.

Minha intenção não era pedagógica

ou lingüística quando realizei essa investigação. Eu estava interessada num processo ideológico. Mas do ponto de vista pedagógico, o que mostra essa parte do meu trabalho? Mostra que é uma falácia da política educacional pensar a educação rural separada da urbana. O universo dessas crianças é a totalidade rural-urbano e quando elas vão à escola é porque seus pais anseiam que adquiram conteúdos que lhes permitam decifrar os códigos da sociedade industrial.

Permanece, no entanto, o problema de como ensinar-lhes esses códigos. Entre pedagogos e professores há uma rica polêmica a esse respeito, que conforme pretendo demonstrar está também informada pela razão dualista. São duas as grandes correntes, no que se refere à escolarização, não só de crianças da zona rural como de todos os filhos das camadas exploradas da sociedade nacional. A primeira delas, que eu chamaria de pedagogia romântica, engloba as várias tendências culturalistas e afirma que os conteúdos escolares devem focar o cotidiano da criança informando-se e formando-se a partir do meio cultural em que a criança vive. Inspiradas (mal inspiradas, talvez) nas teorizações de Paulo Freire, as práticas pedagógicas dessa corrente correm o risco de não passar desse primeiro nível, que é importante, sem dúvida, mas não é o suficiente para a socialização que se pretende nesse mundo industrializado. Para muitos defensores dessa pedagogia romântica, não importa que o professor tenha apenas a 3ª série do 1º grau. O professor é um líder da co-

munidade e como tal deve ser capaz de dar afeto às crianças, auxiliar poderoso no processo de socialização. Tudo que os seguidores dessa corrente afirmam é verdadeiro. O drama é que todas as afirmativas da corrente oposta também o são. Quais são essas afirmativas? A principal delas é a de que a obrigação da escola é preparar para a plena cidadania e para tal há conteúdos fundamentais - realizar bem as quatro operações e cálculos de porcentagem, conhecer regras de bem falar, dominar enfim os conteúdos básicos do núcleo comum de disciplinas do currículo escolar, por mais abstratos que possam ser. Quem em sã consciência poderia negar que isto é verdadeiro? O drama está em que as crianças dessas camadas exploradas nem sempre aprendem esses conteúdos, já que são estranhos à sua cultura. Para esta corrente, que eu chamo de Pedagogia Modernizadora, o fracasso escolar resulta da falta de competência técnica. Mas basta conhecer um pouco das teorias de Piaget para saber que não só as crianças, como qualquer ser humano, aprendem apenas conteúdos para os quais tenham esquemas de assimilação. Assim, enquanto a Pedagogia Romântica peca pelo risco de empobrecimento do currículo, esta Pedagogia da Competência peca pelos perigos da não-aprendizagem.

Se a criança não tem esquemas para assimilar conteúdos da cultura urbana das classes privilegiadas e etnocêntricas é preciso um programa para superar essa dicotomia. Essas duas correntes se digladiam porque não superaram a lógica dualista, que separa rural e urbano, popular e erudito, cultura intelectual e cultura de massa, como se existissem sempre em compartimentos estanques. Ao perder de vista a dialética do processo humano, a Pedagogia sempre faz propostas impossíveis de realizar. Não estou afirmando que a Pedagogia tem qualquer culpa pelo fracasso da escolarização, cujas causas são bem conhecidas no Brasil.

Mas se é verdade que existe um curso de Pedagogia que prepara profissionais para desenvolver metodologias adequadas à aprendizagem, deveria ser também verdade que a escola no Brasil tivesse certo sucesso.

Pretendo ter demonstrado que do ponto de vista educacional, num país como o Brasil, generalizações são perigosas (e não só do ponto de vista educacional). A tentativa de homogeneização também é perigosa, porque tentar eliminar diversidades culturais é tão perigoso quanto eliminar a diversidade da natureza. A centralização da administração escolar, quer em nível da União, quer das capitais dos Estados, constrói camisas-de-força que impedem a criatividade dos professores. Para superar a razão dualista que estabelece a separação entre a educação rural e a urbana, o melhor caminho é estabelecer uma larguíssima autonomia nas escolas, através da qual diretores e professores possam buscar os melhores conteúdos a serem trabalhados em cada caso sem nunca perder de vista a ponte que deve ser estabelecida entre a cultura da criança e a cultura da escola. A autonomia de cada escola (e não municipalização porque municipalizar é empobrecer) é a única maneira de garantir que ela faça sobre os conteúdos, o enfoque rural-urbano no grau mais adequado.

O Brasil não é mais um país rural, mas também não é um país moderno como querem os economistas que transitam (de avião) no eixo Rio-São Paulo-Brasília-Nova York e nunca viram um igarapé ou uma escola rural do Mato Grosso a 300 km da Delegacia de Ensino mais próxima.

Conforme assinalou Luiz Felipe de Alencastro, em brilhante artigo publicado pela Folha de S. Paulo, nem os

cientistas sociais conhecem bem este país com sua imensa e variada diversidade, aguardando levantamento antropológico adequado (Alencastro 1990). É muita pretensão portanto do MEC ou das Secretarias Estaduais estabelecerem regras gerais para todas as escolas. No dia em que os necessários recursos forem colocados para resolver nossa crise educacional, ainda será preciso muita vontade política para superar os obstáculos. E vontade política só se produz a partir da autonomia. Com esta condição talvez seja possível superar o dualismo que ainda forma sociólogos que se dividem entre rurais e urbanos.

*\*Dulce C.A. Whitaker é professora/pesquisadora do programa de Pós-graduação em Sociologia Rural e Urbana da UNESP Araraquara.*

## NOTAS

1. Capra mostra, até para a Física, como a Ciência Moderna conceitua o Cosmo como um Universo de partículas em movimento perpétuo - o homem participando desse movimento - e não mais um mero observador que analisa "pedaços" recortados pela Ciência Positivista (Capra - 1983).
2. O avanço da "plantation", segundo Morse, provoca hiper metropolização, porém esvazia as "aldeias". (Veja-se por exemplo Morse 1975 ou Whitaker 1984).
3. Resultados dessa política podem ser avaliados pela Edição de 31-08-1991 do jornal Folha de S. Paulo.
4. Extraído do depoimento de uma professora.

## BIBLIOGRAFIA

- 1- ALENCASTRO, L.F. - *Compreensão da realidade nacional é um desafio para cientistas sociais*. in: *Caderno Letras*. Folha de S. Paulo, 22 de setembro de 1990.
- 2- ALVARENGA REIS, S. - *O Engenho Velho e os Batistas de Carvalho*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Sociologia Rural e Urbana da Unesp em Araraquara (mimeo), 1991.
- 3- CAPRA, E. - *O Tao da Física*. Cultrix, São Paulo, 1983.
- 4- COELHO, M. - *Bairro dos Machados: entre o sonho e a realidade*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Sociologia Rural e Urbana da UNESP em Araraquara, 1990.
- 5- MARTINS, J.S. - *Sobre o modo capitalista de pensar*. Hucitec, São Paulo, 1978.
- 6- MORSE, P. - *Evolução das Cidades Latino-Americanas*. Cadernos CEBRAP, nº 22, 1975.
- 7- WHITAKER - *Ideologia e Práticas Culturais: o controle ideológico do trabalhador da cana*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, (mimeo), 1974.
- 8- WILLIAMS, R. - *O Campo e a Cidade*, Cia. das Letras. São Paulo, 1989.

# EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CONHECIMENTO

Sérgio Haddad\*

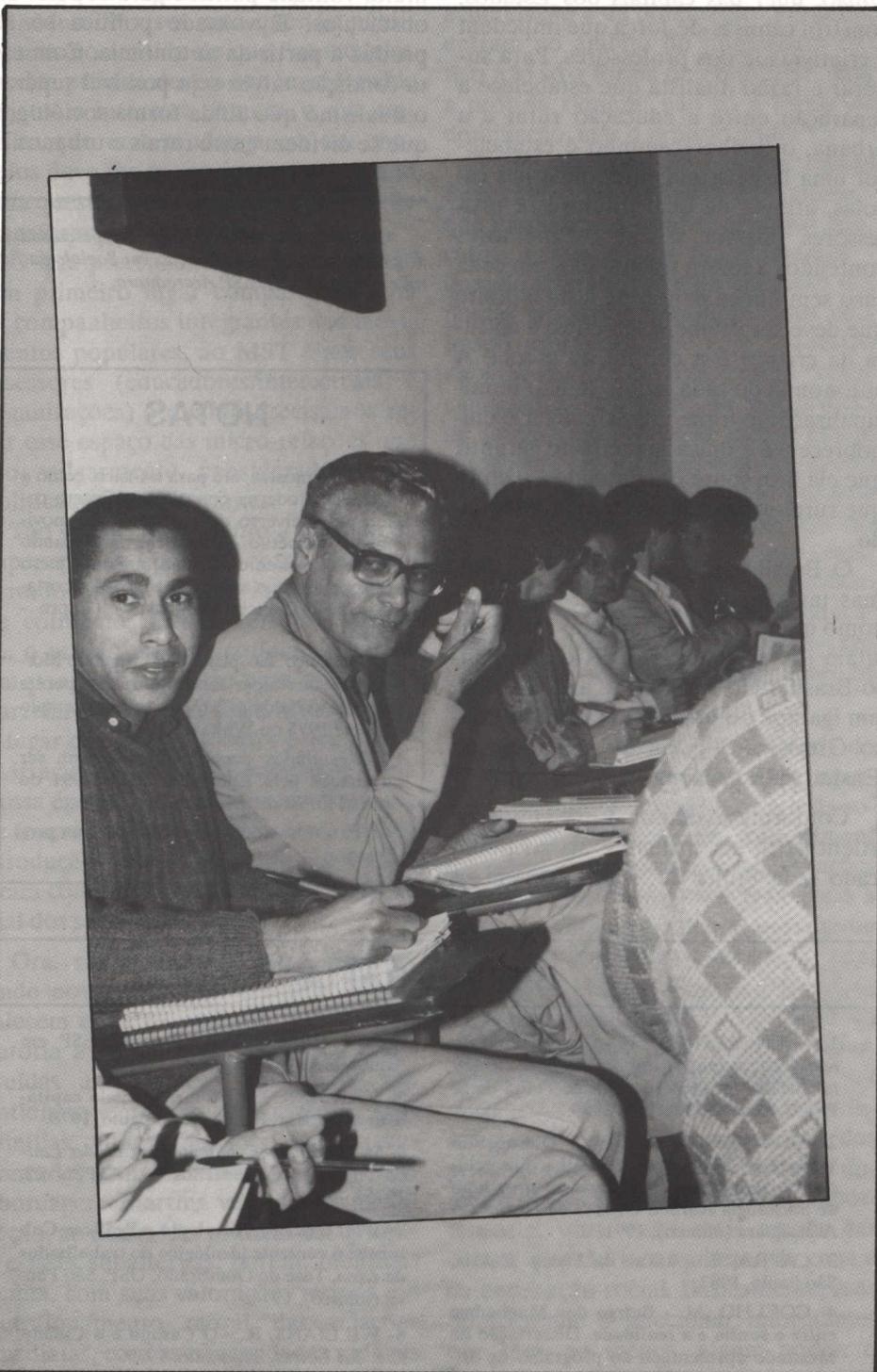


Foto: Suzukid

**D**urante 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.

**T**rabalhar 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

**E**m 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, vêem-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

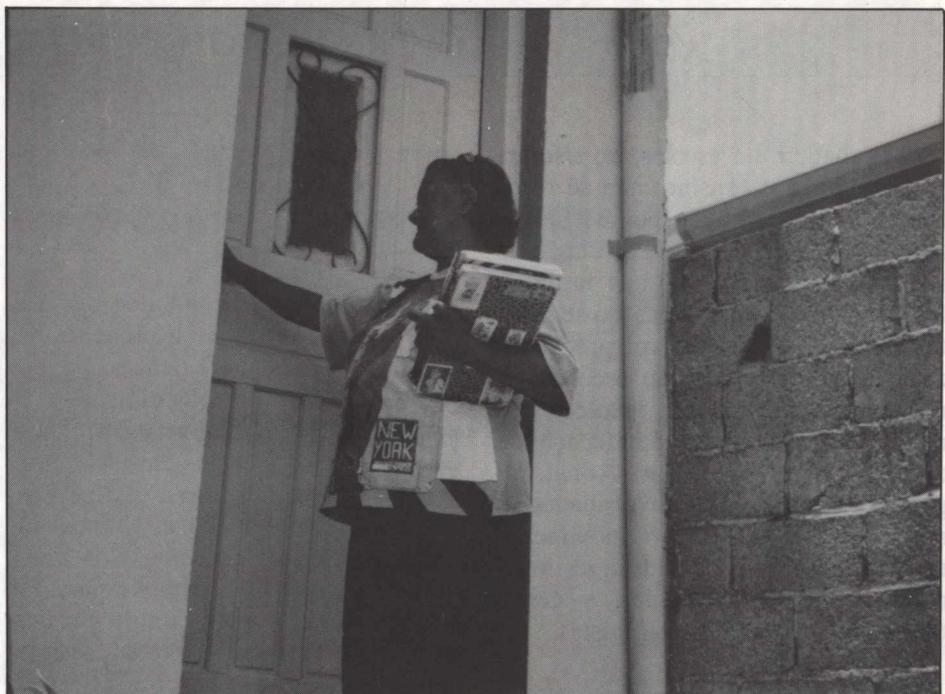


Foto: Dirceu Cutti

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.*

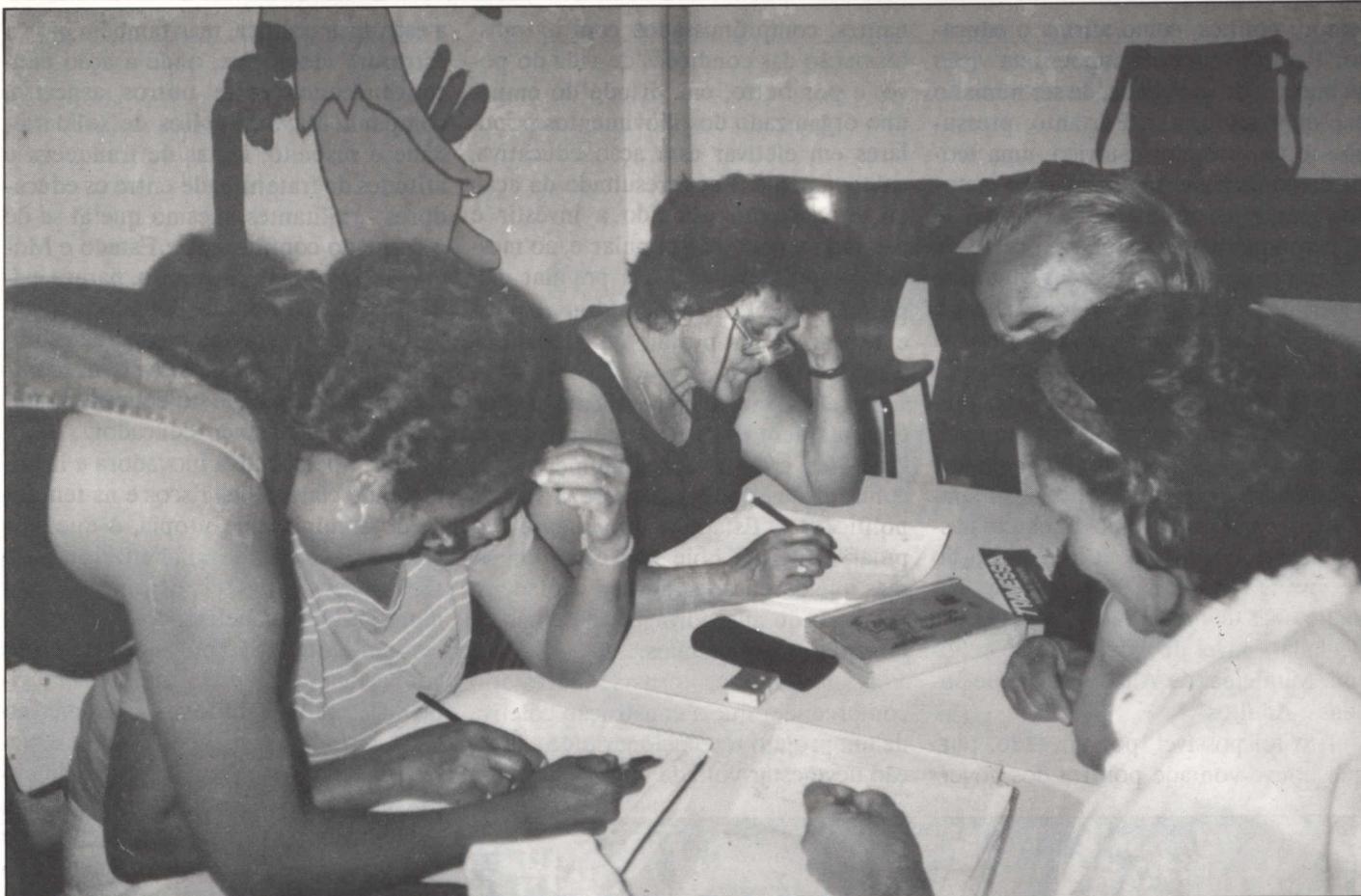


Foto: Dirceu Curti

## MOVA-SP: UMA EXPERIÊNCIA TENTANDO ESCULPIR A UTOPIA

*Maria Stela Santos Graciani\**

**D**iante da possibilidade inédita de poder trabalhar e construir com o educador Paulo Freire um projeto novo, com verdadeiras rupturas pedagógicas, os movimentos sociais, sindicais e populares criaram o Projeto MOVA-SP<sup>1</sup>. Seu nome já é carregado de significado e de significantes promotores de idéias e concepções de movimento, mudança, dinamismo e totalidade. MOVA-SE SÃO PAULO, frente à situação do analfabetismo instaurado na cidade - mais de um milhão e meio de analfabetos vindos das mais diferentes regiões de nosso país, migrantes sem rumo, sem desti-

no. Um gigantesco desafio: definir uma política de ampliação do atendimento educacional destinado a jovens e adultos e suas opções estratégicas com o Movimento Popular.

A palavra de ordem era romper, ousar e enfrentar o desafio, mesmo que de forma emergencial, mas com caráter de irreversibilidade. As diferentes forças populares estavam definitivamente comprometidas e politicamente decididas a assumir em parceria com a Secretaria Municipal da Educação esta empreitada social, preservando a sua autonomia e independência política.

A história começou com o debate franco, porém polêmico, de como se daria o processo alfabetizador via movimento popular e sua relação política com os técnicos da prefeitura. Desencadeou-se um processo de discussão e re-

flexão, a partir de encontros, seminários, onde, tal como teia de aranha, teceu-se uma proposta, uma concepção de trabalho. Abril de 1989 é um marco deste momento. Criam-se diretrizes gerais político-pedagógicas que definiriam a identidade do projeto. As teses traziam em seu bojo o debate candente de uma praxis educativa popular e seus desafios, completada pelas interrogações e inquietações de uma formação competente do educador - militante que apontava para uma utopia de transformação social, via formação global para a democracia.

A proposta, além de delinear pressupostos claros e objetivos, que exigiam um referencial político-pedagógico transparente, mesmo porque toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra, ela é

sempre política, como afirma o educador Paulo Freire, ela supõe uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano que quer se formar. Portanto, pressupõe-se um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, uma opção metodológica, a partir de uma concepção de Educação entendida como processo de formação, de apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo criativo e organizado na transformação estrutural da sociedade.

Os movimentos populares já acumulavam experiências vividas e diferenciadas em graus e níveis de fecundidade, que poderiam trocar em processo simbiótico com outros movimentos nascentes na caminhada de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo, mas de maneira organizada e articulada a nível de cidade; nasce o Fórum Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos<sup>2</sup>.

Isto foi possível, por um lado, porque houve vontade política dos gover-

nantes, compromissados com a transformação das condições de vida do povo, e por outro, em virtude do empenho organizado dos movimentos populares em efetivar esta ação educativa, coletivamente. Foi o resultado da ação de um governo decidido a investir e priorizar a educação popular e, ao mesmo tempo, de uma força popular disposta a mobilizar e organizar o povo em torno de um projeto de Alfabetização Libertadora.

A relação tensa, reivindicatória e de enfrentamento dos movimentos populares, fez crescer o entendimento das contradições dialéticas entre a função política do "Estado e Movimento Popular", que até hoje não estão claras, mas que desencadearam um verdadeiro processo de aprendizagem de como se faz política, para ambos.

Neste sentido, torna-se necessário compreender que a construção coletiva de um projeto revolucionário de educação deve estar voltada não apenas para

a estrutura política, mas também para a estrutura ideológica, onde a ação educativa requer entre outros aspectos, companheirismo, hábitos de solidariedade e respeito, idéias de franqueza e atitudes de fraternidade entre os educadores - militantes, mesmo que aí se dê o cerne do conflito entre Estado e Movimento Popular. Portanto, parece evidente que a formação político-pedagógica e o desenvolvimento da sensibilidade são partes inseparáveis na construção da identidade do educador - militante e do educando-educador.

Nesta perspectiva inovadora e inédita, tendo clareza dos riscos e na tentativa de esculpir uma utopia, é que surgem os núcleos de alfabetização, que são espaços vitais de organização comunitária de alfabetizandos e educadores - militantes. São pólos de criação de conhecimento coletivo que num movimento espiral aglutinam e ao mesmo tempo irradiam um saber vivido e experienciado e geram novos conhecimentos na cotidianeidade da criação em ato. A relação é dialógica, o clima de alegria e a interação pressupõem afetividade, mas o que se pretende com o escopo é que o processo mergulhe da leitura do mundo à leitura da palavra, mesmo que a ação ocorra em barracões, salões paroquiais, garagens, etc... ou seja, num cenário profundamente precário e às vezes até inadequado.

É essencial que esse saber fundamental esteja voltado para a leitura crítica do mundo e para a apropriação e criação de novos conhecimentos que melhor capacitem o sujeito à ação transformadora sobre a realidade social. O processo educativo é um processo de criação e recriação de conhecimentos, é a colocação em prática de uma teoria do conhecimento por meio de um conjunto organizado de atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

O MOVA-SP é parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania e da identidade histórica dos trabalhadores contribuindo para a constituição de uma alternativa democrática e popular em nossa cidade.

E em desdobramentos inesperados, os Fóruns já são realidades regionais;

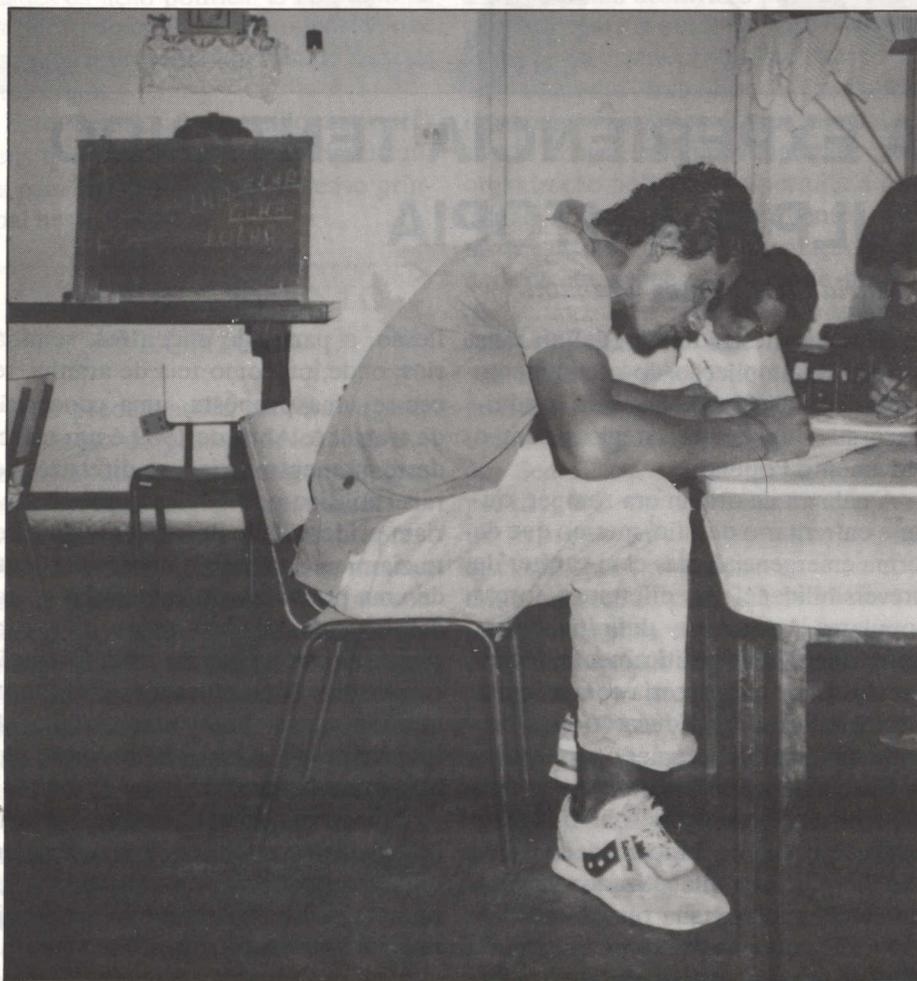


Foto: Dirceu Cutti

além das discussões dos pontos políticos-pedagógicos intrínsecos ao projeto, já se definem novas atribuições originais de assessorias - coletivas no fazer ou refazer dos projetos de alfabetização dos novos movimentos que vêm ao longo de 1990/91, aderindo à construção em mutirão. A própria turbulência da correlação de forças políticas dos diferentes movimentos constitui hoje desafios profundamente interessantes, revelando o retrato vivo e dinâmico do aprofundamento necessário que se faz, para a continuidade deste Projeto como favorecedor das condições para a articulação dos grupos organizados, como os de Moradia, Mulheres, Indígenas, Educação, Operário, etc. Se a educação popular de modo geral e a alfabetização em particular nunca fizeram parte das pautas de discussões de eixo de vários movimentos populares, hoje já se iniciam, mesmo que tenramente incipientes, debates nestes espaços. E as preocupações mais agudas perpassam inquietações do processo reivindicativo de movimentos que já conquistaram alguns espaços e estão atinados frente a novos desafios como a institucionalização das lideranças populares; o perigo da perda de autonomia e independência política do movimento nas relações com Estado; a competência do movimento popular como participante - parceiro numa responsabilidade social e educativa como alfabetizador. Embora este processo sempre tenha sido entendido pelo movimento como instrumento de luta e organização da classe trabalhadora, vinha sendo assumido de forma desigual e difusa pelos seus protagonistas, que agora, de maneira coesa, tentam ampliar o número de núcleos, mas principalmente a qualidade do processo alfabetizador.

E a construção coletiva de uma nova concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores, vincula-se enquanto totalidade, seja em sua estrutura, formas de organização, conteúdo, metodologia, etc... ao mundo do trabalho, às vivências do cotidiano e aos elementos da cultura popular, fundamentalmente. Os projetos de escolarização básica de jovens e adultos, tal qual se desenvolvem atualmente em caráter transitório, tendem a esgotar-se quan-

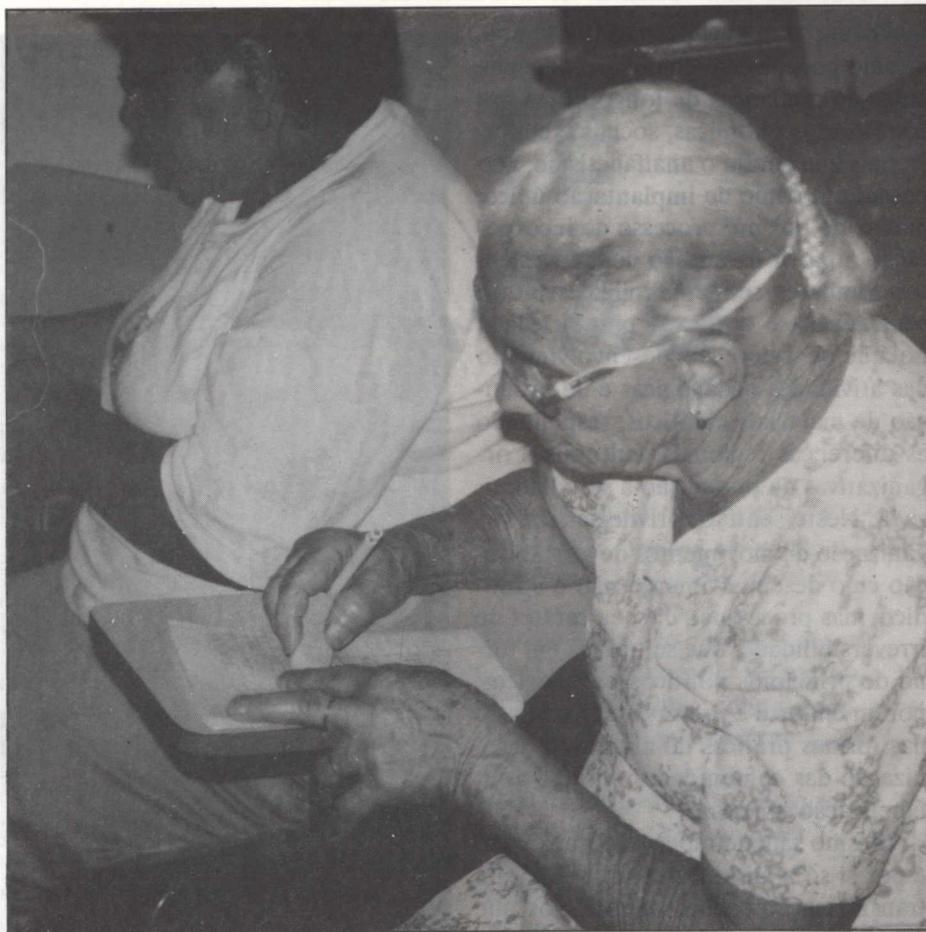


Foto: Mônica Lúcia da Silva

do a sociedade puder assegurar no tempo próprio escolarização para todos. E esse serviço de educação de jovens e adultos vem tentando apoiar as condições físicas, materiais e pedagógicas para a oferta abrangente de um ensino de qualidade, via convivência com os movimentos populares, sociais e sindicais. Este apoio do poder público às modalidades informais de educação de jovens e adultos promovidas pelos movimentos, respeita suas especificidades, sua autonomia e independência na Ação educativa Alfabetizadora e Pós-Alfabetizadora. Finalmente, entendemos que o apoio a estas iniciativas populares já existentes e novas, busca imprimir à educação de jovens e adultos um caráter de convocação da sociedade civil na direção de um projeto político-cultural popular, que se conduz sob gestão direta e participativa dos movimentos populares através do Fórum Geral dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos, construindo-se numa instância de decisão compartilhada e em parceria com o poder público.

Um dos exemplos mais concretos desta prática educativa compartilhada foi o 1º Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo, ocorrido em 16 de dezembro de 1990, o qual possibilitou a mais ampla participação, desde a organização, tematização e elaboração do texto base, por parte dos alfabetizandos, alfabetizadores e lideranças dos movimentos populares envolvidos. Com esforço e garra mobilizaram-se 5.100 alfabetizandos para dizerem a sua palavra, para expressarem a sua mensagem de forma criativa e alternativa - canto, coral, poesias, dramatização, etc. -, além da discussão das teses contidas e debatidas a nível dos núcleos ou região e a nível de Cidade de São Paulo. Dentre as quais podemos citar: "não somos analfabetos porque queremos", "as mulheres têm direito de se alfabetizarem", "o que faremos depois de alfabetizados", etc...

O Projeto MOVA-SP não se identifica e nem se caracteriza como Campanha de Alfabetização uma vez que, não tem pretensão de erradicar o anal-

fabetismo num curto espaço de tempo, mesmo porque sua eliminação depende antes de mudanças de longo prazo nas condições econômicas, sociais e educacionais que geram o analfabetismo; não possui um ritmo de implantação único, mas se dá por um processo de incorporação a partir da adesão dos movimentos populares, sem uma rígida estrutura centralizada e unificada para a cidade no que se refere ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e de produção de materiais didáticos, respeitando as diferenças regionais, culturais e organizativas da população a ser alfabetizada. Neste sentido, privilegia-se a organização de movimentos de alfabetização cujo desenvolvimento não é episódico, mas processual, daí seu caráter de irreversibilidade, que se unifica em torno de princípios políticos-pedagógicos, porém endossa e preserva a diversidade nas formas práticas de atuação e organização das comunidades em que a alfabetização se realiza.

Mesmo sabendo que a educação não é por si só a alavanca suficiente para a transformação social, acreditamos que projetos alternativos e alterativos, como este, que se constroem coletivamente e se inserem no contexto não isoladamente mas tentando integrar-se ao projeto social global da luta popular, poderão contribuir para a suspensão do atual sistema social. A educação caracteriza-se como libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente, crítica e criadora das classes oprimidas, exploradas e expropriadas sobre o seu próprio processo de libertação.

\* *Maria Stela Santos Graciani, ex-Coordenadora Geral da MOVA-SP Sec. Municipal da Educação, é Vice-Diretora Geral do Centro de Educação da PUC-SP*

## NOTAS

1. MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - SME - Prefeitura Municipal de São Paulo.

2. Criação do Fórum Geral dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - Decreto nº 28/302 de 21 de novembro de 1989 - Prefeitura Municipal de São Paulo.

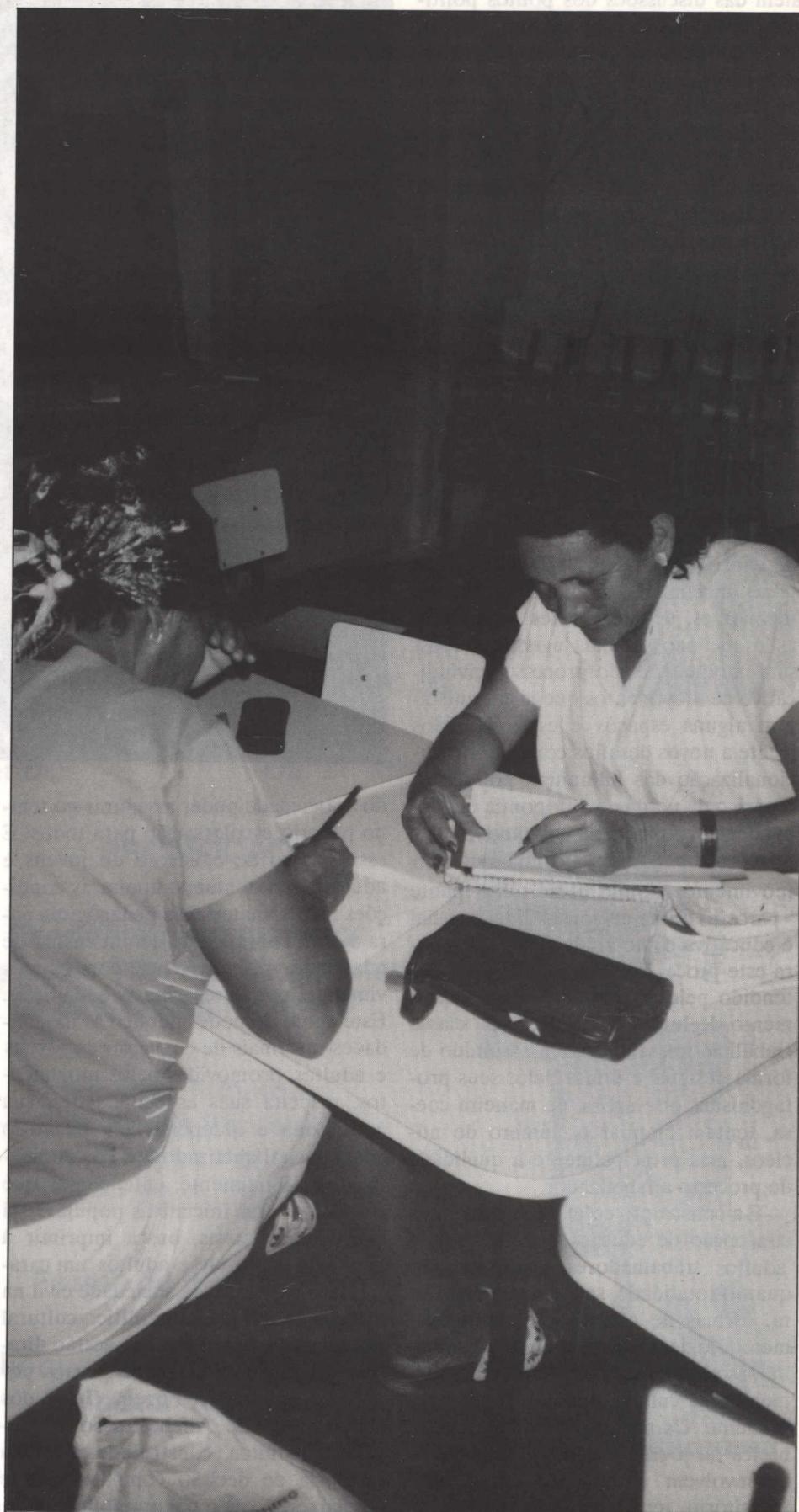
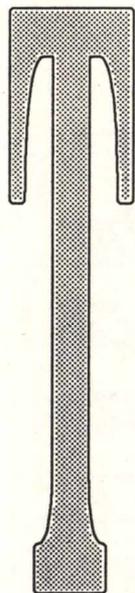


Foto: Dilceu Cutti

# SEJA UM COLABORADOR

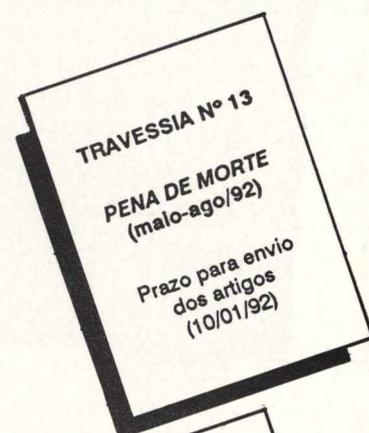


Travessia está aberta à publicação de artigos de pesquisadores e estudiosos que analisam a realidade em que o migrante está envolvido, a partir dos diferentes ramos do conhecimento: social, político, cultural, econômico, antropológico, educacional etc...

A revista destina-se, fundamentalmente, a um público intermediário; quer ser uma ponte entre a produção acadêmica e a produção popular. Se for do seu interesse, envie artigos para a redação, obedecendo aos seguintes quesitos:

- . Os artigos devem enquadrar-se, na medida do possível, dentro do tema geral de cada número, previamente anunciados;
- . Clareza de linguagem e simplificação dos conceitos;
- . Os artigos devem ser inéditos;
- . Máximo de 10 laudas de 20 linhas com 70 toques;
- . Breve identificação do autor e endereço com telefone para eventuais contatos;
- . Obedecer aos prazos para envio das matérias, conforme estipulado ao lado.

## PRÓXIMOS LANÇAMENTOS



“Tem um filho meu que estuda em Ji-Paraná, na cidade. Mas não é um ensino baseado naquilo que é necessário para os filhos do pobre. O filho do rico é um tipo de estudo, o do pobre é um tipo de analfabetismo. Vou explicar porque o estudo do pobre é fraco: há um ano atrás começou um tal de pró-rural, a criança batalhava os quatro primeiros anos na escola e quando saía não sabia fazer uma conta de dividir de dois algarismos, nem de multiplicar.

Era um ensino que só falava que a fada vai na lua, o sapo pula, o macaco assobia e pula de galho em galho. Era um tal de pró-rural que não tem saída”.

(Otacílio Lopes Primo, In: Histórias de Migrantes, organização de Marilda A. de Menezes (CEM), a ser publicado pela Loyola)

“... talvez se eu tivesse sido criado por meus pais, se tivesse educação. Hoje tenho três filhos. Estão na escola, e eu digo a eles: tem que estudar porque teu pai tem sofrido tanto! Vocês têm que estudar para aprender a lê e escrever para quando for procurar emprego, saber pelo menos preencher uma ficha e não pegar uma lata de concreto e carregar nas costas”.

(Luiz, entrevista, In: Pão e Poesia..., dissertação de mestrado de Patrick J. Clarke, PUC/SP, 1991, mimeo)