

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

D **IVERSIDADE** **CULTURAL**

E EDUCAÇÃO PARA TODOS

**MOACIR
GADOTTI**

graaal


NO PRESENTE LIVRO, MOACIR GADOTTI REÚNE TRÊS TEXTOS SOBRE A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DE IMPORTÂNCIA CRUCIAL PARA PAÍSES QUE, COMO O BRASIL, PRETENDEM SAIR DO SUBDESENVOLVIMENTO.

PUBLICÁ-LO NESTE MOMENTO É IMPORTANTE POR TRAZER EM SUAS PROFUNDAS REFLEXÕES A ESPERANÇA E A CONVICÇÃO DA POSSIBILIDADE DE SE CONSTRUIR UM VERDADEIRO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, QUE SUPERE AS DESARTICULAÇÕES E AS CONTRADIÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, O ENSINO BÁSICO E O SUPERIOR, A CULTURA ERUDITA E A POPULAR.

A PROPOSTA CENTRAL APRESENTADA PELO AUTOR É A DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, ONDE DIVERSIDADE CULTURAL É CONSIDERADA A PRINCIPAL RIQUEZA DA HUMANIDADE, DEVENDO A ESCOLA "SER LOCAL COMO PONTO DE PARTIDA E INTERNACIONAL COMO PONTO DE CHEGADA"

O LIVRO FAZ UM BALANÇO DA INÉRCIA E DOS AVANÇOS, DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA GESTÃO EDUCACIONAL, DESTACANDO DUAS IDÉIAS: A RETOMADA DA LUTA PELA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL CRESCENTE DAS

DIVERSIDADE CULTURAL E
EDUCAÇÃO PARA TODOS

MOACIR GADOTTI

DIVERSIDADE CULTURAL E
EDUCAÇÃO PARA TODOS

graaal

© autor

Preparação: Mario Quaiato
Revisão: Ana Lúcia Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir, 1941—

Diversidade cultural e educação para todos / Moacir Gadotti; prefácio
José Eustáquio Romão. — Rio de Janeiro: Graal, 1992.

1. Antropologia educacional - Brasil 2. Política e educação - Brasil 3. So-
ciologia educacional - Brasil I. Título.

92-1204

CDD-370. 1920981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil: Cultura e educação 370.1920981
2. Brasil: Educação e cultura 370. 1920981

Direitos adquiridos por
EDICÕES GRAAL Ltda
Rua Hermenegildo de Barros, 31A
20241 – Rio de Janeiro – RJ
Tel.(021) 252-8582

1992

Impresso no Brasil/*Printed in Brazil*

ÍNDICE

<i>Prefácio</i>	
Eutanásia cultural e resistência pedagógica	9
<i>Introdução</i>	
Educação multicultural e equidade	17
I. Identidade cultural e itinerário educativo	31
II. Política educacional e mudança social no Brasil	47
III. Significado e desafio da educação básica	61
<i>Conclusão</i>	
Educação multicultural e educação brasileira	81

PREFÁCIO

EUTANÁSIA CULTURAL E RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA

José Eustáquio Romão*

Apresentar Moacir Gadotti como um importante pensador pedagógico à comunidade educacional brasileira é totalmente dispensável, considerando-se seus inúmeros trabalhos já publicados e a riqueza de suas contribuições à reflexão sobre a educação, em geral, e sobre as mazelas da educação brasileira, em particular. No entanto, parece-me indispensável revelar a outra face do trabalho de Gadotti: o engajamento no concreto, a mão diretamente na prática educativa. E esse outro lado de sua vida, pelo pouco que tenho compartilhado, não se constrói isoladamente do primeiro: pelo contrário, nele se alimenta e a ele retorna, com a saudável humildade científica de quem reconhece que uma teoria só ganha legitimidade no interior de uma prática concreta. Gadotti vive, não apenas discute, a relação dialética entre teoria e práxis.

Esse *saber militante*, a serviço da educação popular no Brasil, tem sido uma prova concreta de que se há de ser radical, sem ser sectário; de que a transformação necessária ao país — no limite, a revolução — só pode ser construída com um olho nos princípios (resumidos no compromisso

* Da Universidade Federal de Juiz de Fora.

com as camadas populares) e com o outro nas estratégias adequadas a cada conjuntura (construídas, portanto, a partir de uma leitura lúcida da realidade). Gadotti é um típico pensador que não faz da reflexão inteligente mero ato de fruição — embora seja sempre um prazer renovado ler seus textos —, mas um instrumento de intervenção oportuna e penetrante na realidade alienada-alienante do chamado “sistema educacional brasileiro”.

Neste trabalho, *Diversidade cultural e educação para todos*, no qual reúne três conferências — três verdadeiros ensaios —, ele demonstra, com incomum perspicácia e com a generosidade de seu compromisso, estar atento à questão da educação básica, tão importante neste final de século, mormente em países que, como o Brasil, pretendem, sem voluntarismo, sair do subdesenvolvimento.

Dentre os principais eixos de sua reflexão, pode-se destacar o da esperança e o da convicção sobre a possibilidade de se construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, superando-se as dicotomias, as desarticulações e as contradições entre o público e o privado, o ensino básico e o superior, a cultura erudita e a popular.

Já na introdução, Gadotti confronta a educação multicultural e a questão da equidade, fazendo avançar a discussão sobre o aparente conflito entre identidade e universalidade culturais: “a escola tem de ser local, como ponto de partida, mas tem de ser internacional e intercultural, como ponto de chegada”. Supera, portanto, o simplismo regionalista ou bairrista e o universalismo colonialista, ao se encaminhar para o equilíbrio entre o respeito às particularidades culturais e a universalização do acesso ao patrimônio cultural e tecnológico que deve ser comum, para que o conhecimento não seja instrumento de dominação, mas de libertação. Em outros termos, traduz com propriedade a idéia de que, por exemplo, um programa de educação básica para o seringueiro amazonense há de respeitar os padrões e costumes locais, sem perder de vista que a aprendizagem da co-

tação da borracha nas bolsas internacionais é fundamental para que o educando não seja enganado pelo atravessador... Não se pode confundir respeito à cultura local com a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação.

Gadotti retoma e aprofunda a mesma discussão no primeiro ensaio, "Identidade cultural e itinerário educativo", aportando outras contribuições fundamentais, como as diferenças (não antagônicas) que abrem espaço às parcerias, sem as quais, nos dias de hoje, os imensos e complexos problemas da educação básica não podem ser resolvidos no mundo, e muito menos no Brasil.

Porém, em nenhum momento abre mão da ênfase na prioridade ao respeito e atendimento aos excluídos.

Outro destaque, à primeira vista óbvio, mas que ele atualiza e cuja reflexão faz avançar, é quando se debruça sobre o tema da organização popular. Em um momento de profunda perplexidade, em face dos últimos acontecimentos do mundo socialista, tem a coragem e a lucidez de recolocar na ordem do dia a questão da mobilização e organização populares como importante passo complementar da conscientização e condição *sine qua non* de qualquer mudança.

A parceria — possível e necessária — entre a sociedade civil e a sociedade política não elimina a necessidade de um motor que a force e que pressione a transformação do discurso das autoridades (sobre a prioridade da educação básica para todos) em prática: a população consciente e organizada!

Anunciado no final do primeiro ensaio, o tema é retomado em profundidade no segundo.

En passant, mas com uma propriedade inigualável, Gadotti aborda neste texto a consagração da estabilidade

dos ocupantes de cargos na estrutura do ensino, obtidos clientelisticamente nos governos de exceção. E — será uma fatalidade brasileira? — as soluções prussianas das elites nacionais têm conseguido usurpar as mais legítimas bandeiras progressistas, para roubar-lhes os efeitos originais. A estabilidade virou vitaliciedade e, o que é pior, biombo para a impunidade da tecnoburocracia educacional.

Retoma também a questão da dívida externa, como fator impeditivo do sucesso de qualquer política social do Estado. Aliás, na Reunião Preparatória da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Quito (29 de dezembro de 1989 a 1.º de janeiro de 1990), que congregou todos os países da América Latina e Caribe, a proposta da delegação brasileira, aprovada unanimemente, quase encontrou forte resistência do representante do Banco Mundial: conversão da dívida e de seu serviço em um fundo destinado à educação básica e administrado soberana e democraticamente pelo país devedor. Basta consultar o relatório final da reunião para se perceber quanto a proposta foi escamoteada. Não há dúvida de que a forma como os credores querem conduzir a questão da dívida externa constitui-se no imperialismo típico deste final de milênio, conforme chama a atenção o autor deste belo e corajoso livro.

Sem cair no “stakanovismo”, Gadotti aborda o problema (ou solução?) da relação dos movimentos populares com o Estado, elucidando um grande dilema: como prescindir da criatividade dos movimentos pedagógicos populares, mas que são impotentes, dadas as dimensões da sua carência; e como entregar a solução ao Estado, que embora tenha os recursos para atender a tais dimensões, no caso brasileiro, tem-se colocado a serviço das elites? “É preciso estar taticamente dentro e, estrategicamente fora do Estado”, diz ele.

Finalmente, no último ensaio, Gadotti faz um balanço da inércia e dos avanços, dos limites e das potencialidades da gestão educacional, passados dois anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada na Tailândia,

em março de 1990), e da disseminação de seus documentos (no Brasil, muito tímida), “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Destaca, então, duas idéias, que lhe têm sido muito caras: a retomada da luta pela descentralização — com o primeiro passo da municipalização do ensino básico, e o segundo, com o fortalecimento da autonomia da escola — e o papel das Organizações Não-Governamentais (ONGs) no redirecionamento das políticas e dos planos educacionais públicos.

Se a descrença e a desesperança — que só têm favorecido os que querem a continuidade das políticas forjadas nos governos de exceção — se explicam (porque, embora a ditadura tenha sido banida, ainda não se conseguiu ultrapassar o caráter exclusivista-excludente das políticas sociais que só favorecem às elites), não se justificam. E isso fica claro no livro que ora prefaciamos, pois ele é um alento à esperança e à convicção de que a Educação no Brasil não é uma causa perdida. No conjunto, o texto busca infundir a necessidade de criação de um novo Sistema Nacional de Educação, e, para isso, basta que nos armemos de uma nova concepção de educação, que não se confunda com a mera preocupação de preservar e acumular o saber, mas que a identifique com uma *reflexão sistemática sobre as determinações sociais*, isto é, com um processo dialógico entre educadores e educandos e destes com a sociedade. Nesse processo certamente brotará a convicção de que, se as mazelas da educação brasileira são necessárias — porque resultantes de processos históricos construtores da hegemonia das minorias abastadas —, por outro lado, elas são contingentes — porque resultantes de contradições às contradições de qualquer construção hegemônica. A superação dessas contradições depende da transformação da escola no *espaço da cidadania*, isto é, no ambiente da sagrada sistemática reflexão das camadas populares sobre as determinações sociais alienantes e excludentes, para que, instrumen-

talizadas, intervenham na realidade e orientem as determinações no sentido inverso do que têm sido até hoje.

O livro de Gadotti que ora é entregue ao público é um convite a essas e a outras reflexões tão oportunas. É mais uma prova de que esse grande companheiro de lutas nunca foge à responsabilidade de estar taticamente no poder e estrategicamente fora dele, pois nunca se filiou ao “Clube do Intimismo à Sombra do Poder”, cujos associados mantêm o intimismo (crítica formal às políticas públicas para fazerem figuração de progressistas ou sempre estarem bem com todas as correntes) perfeitamente conciliado com as benesses da sombra do Estado.

É que Gadotti é sócio-fundador do Clube da Resistência Pedagógica.

Juiz de Fora, março de 1992

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL
E EQUIDADE

Os índices de evasão e de repetência na escola básica brasileira continuam alarmantes. As respostas dadas pelos governos têm variado da “promoção automática” e da divisão por ciclos à frequência em tempo integral para uma minoria. Essas respostas supõem uma compreensão do problema que joga a responsabilidade na chamada clientela, nos alunos, na sua condição econômica, principalmente. A escola procuraria corrigir “defeitos” da demanda escolar, sem questionar a si mesma. Ela tentaria promover a igualdade de chances, facilitando a ascensão escolar aos “menos favorecidos”, por meio de mecanismos formais e burocráticos, permitindo a reprovação apenas em algumas séries ou fazendo que a criança permaneça o maior tempo possível na escola.

Essas “soluções” supõem que o problema está no aluno e não na escola.

Gostaria de colocar o problema de outro ângulo, que questionasse primeiro a escola, sem ignorar as dificuldades que os pobres têm para estudar. Gostaria de trabalhar a questão da repetência como um problema escolar.

As teorias da aprendizagem sustentam que a retenção do conhecimento depende não apenas do esforço, da repetição, mas sobretudo do interesse. Fixamos mais facilmente

na nossa memória o que temos interesse em conhecer e o que vivemos mais intensamente. Verifiquei, em uma pesquisa, que os excluídos da escola têm um alto conceito em relação a ela. Se pudessem, voltariam logo para ela. Reconheciam que os professores eram mal pagos, não compareciam, e que a escola não os tratava com respeito. Mas o que mais me chamou a atenção foi que eles gostavam da escola, mesmo não encontrando nela o que procuravam. Não encontravam um saber que correspondesse a seus interesses, portanto, que partisse do imediato de suas necessidades. Eles não se sentiam envolvidos pelas atividades da escola. Aprender era, para eles, mais um dever do que uma questão ligada à sua vida. Não sentiam necessidade de aprender o que a escola lhes ensinava.

Isso me levou a concluir que nossa escola não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas populares. É uma escola de classe média, tentando impor conceitos e valores da classe média. Não consegue fazer a síntese entre a cultura elaborada e a “cultura popular” (Paulo Freire), a “cultura primeira” (Georges Snyders). Apesar de muitas pesquisas e estudos, os nossos currículos não conseguiram equacionar adequadamente a relação entre a *identidade cultural* e o *itinerário educativo* dos alunos provenientes das camadas populares. Os nossos currículos ainda apresentam aos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados — aprovados ou reprovados — em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos. Não são avaliados em função do desenvolvimento de sua capacidade de pensar com autonomia, isso ainda depois de quase um século do aparecimento das teses da Escola Nova.

A teoria de uma educação multicultural visa a responder adequadamente a essa questão, levando em conta a diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cul-

tura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Propõe-se instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente os preconceitos de raça e de pobreza (os excluídos da escola são principalmente os negros e os pobres). Sem esse princípio não se pode falar em educação para todos ou de melhora da qualidade de ensino.

Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. E ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa. "Igual para todos" não significa uniformidade monocultural. "Educação para todos" significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura.

A *educação multicultural* pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a *cultura local*, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma *cultura universal*, patrimônio hoje da humanidade. A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente. Ela é ao mesmo tempo uma *educação internacionalista*, que procura promover a paz entre povos e nações, e uma *educação comunitária*, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo onde a vida de cada um se passa.

Como uma concepção emergente da educação, essa teoria é pouco difundida entre nós. Ela implica uma pedagogia dos direitos humanos e de respeito pelo meio ambiente. Ela insere-se hoje num grande *movimento cultural* pela equidade de oportunidades educacionais e qualidade de vida, particularmente em relação às minorias e às cama-

das pobres da população. Muitas pessoas hoje não têm acesso à educação, quer por razões étnicas, quer por razões de extrema pobreza ou por deficiências de toda ordem.

A educação multicultural pretende analisar criticamente os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo. Por exemplo, na educação de jovens e adultos trabalhadores, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir do relato da experiência de trabalho e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos, e não do desenho das letras, que é uma técnica anticientífica. Essa inovação foi adotada com sucesso num programa de alfabetização na cidade de São Paulo. Os jovens e adultos sentiram-se mais envolvidos no processo de alfabetização, no momento em que perceberam a importância que o professor dava à vida deles. Como dizia um aluno, ele tinha “vergonha” de contar sua vida porque a considerava um “fracasso”. Atribuía a ele mesmo esse fracasso e não a uma estrutura social e econômica iníqua. Ao “contar” o que “fez na vida”, ele podia assumi-la com mais confiança, compreendê-la melhor, buscar as razões para uma “vida melhor”. Se aprender lhe possibilitava “viver melhor”, daria tudo de si para continuar aprendendo. Se a escola era isso, era tudo o que procurava. Sentia-se feliz em estar na escola, já que em tantos lugares de trabalho ele sempre era “envergonhado”.

A educação multicultural procura equacionar os problemas criados pela diversidade cultural diante da obrigação do Estado de oferecer uma educação igual para todos, e, ao mesmo tempo, procura apontar estratégias de superação desses problemas.

Num país com tantos imigrantes e seus descendentes, valoriza-se muito pouco o estudo de línguas estrangeiras ou

das línguas nativas, que nos permitem o acesso às diferentes culturas. As escolas bilíngües são reservadas a uns poucos privilegiados. Mesmo nos estados do sul, onde é grande a presença de imigrantes, as línguas estrangeiras só recentemente começaram a fazer parte dos currículos escolares como disciplinas optativas de umas poucas escolas. Muitos descendentes de estrangeiros que não falavam bem o português ao entrar nas escolas foram reprimidos, numa tentativa de se fazer que “esquecessem” ou “sentissem vergonha” de suas línguas maternas. Pessoalmente, eu, descendente de italianos, me considero um sobrevivente dessa tentativa de extermínio cultural, incentivado pelo nosso sistema educacional. Nas escolas pouco se fala das etnias. Só recentemente, por pressão dos movimentos populares, vêm sendo mencionados o negro e o índio para se falar da formação do povo brasileiro. Mas até bem pouco tempo só se falava no branco. Muito pouco se fala ainda sobre os imigrantes.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, *a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada.* Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. Como diz José Luiz dos Santos, “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (Santos, 1984: 8).

Mas a escola sozinha não pode dar conta dessa tarefa. Por isso, ela, numa perspectiva intercultural da educação, alia-se a outras instituições culturais. Daí a necessidade de ser autônoma. Sem autonomia não poderá ser multicultural.

Ela deve possibilitar a seus alunos o contato com alunos de outras escolas, possibilitar viagens, encontros e toda sorte de projetos, próprios de cada escola, que a constituam num organismo vivo e atuante no seio da própria sociedade.

Com essa intenção de aprender e ensinar é que, em 1991, já com cinquenta anos de idade e alguma experiência acumulada, procurei participar de congressos internacionais sobre educação, nos quais pude confrontar as idéias aqui expostas com educadores de outros países. Neste pequeno livro reúno três das conferências que fiz, sob um único título, que é o que mais me parece uni-las, ou seja, a preocupação em torno da relação entre “diversidade cultural e educação para todos”. Trata-se de uma aparente contradição entre a necessidade de acesso de todos à educação (unidade e equidade) e a afirmação da especificidade de cada cultura (pluralidade e autonomia). Em 1990 eu já havia lançado algumas idéias sobre esse tema no livro *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar* (Vozes).

“Educação para todos” foi o tema central da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, convocada em conjunto pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial. Participei ativamente das reuniões preparatórias da Conferência, na qual foram aprovados dois importantes documentos: a “Declaração mundial sobre educação para todos” e o “Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que são o resultado de um processo de consulta que se iniciou em 1989 e representam um certo consenso mundial sobre o tema. Da conferência participaram cerca de 1 500 pessoas, entre delegados de 155 países, representantes de vinte organismos intergovernamentais e de 150 organizações não-governamentais.

O tema da educação para todos foi também a preocu-

pação central do Seminário Internacional do Serviço Universitário Mundial (SUM), realizado em Nova Délhi (Índia), de 6 a 8 de setembro de 1991.

Apesar de o Serviço Universitário Mundial (SUM) ter sido fundado há 71 anos e estar implantado em sessenta países, no Brasil ainda é pouco conhecido. O SUM é uma organização internacional não-governamental, com sede em Genebra, que promove o direito à educação, o desenvolvimento e os direitos humanos. É uma rede de comitês nacionais e grupos de contato que facilita a participação de acadêmicos e estudantes em programas internacionais. O SUM é uma entidade consultora de várias agências especializadas das Nações Unidas, entre elas a UNESCO.

Desde sua fundação, em 1920, com o nome inicial de Apoio Europeu aos Estudantes, a organização passou por consideráveis transformações. O enfoque europeu inicial foi gradualmente substituído por um enfoque mundial e foram estabelecidos comitês na África e na Ásia, e posteriormente na América Latina. Desde a mudança de nome para Serviço Universitário Mundial, em 1950, a organização começou a tomar a forma atual. Desde 1981 o SUM tem um comitê no Brasil. Da preocupação exclusiva com a universidade, evoluiu para uma política de ligação entre os recursos educacionais das universidades e as necessidades das comunidades. Atualmente cresce a ênfase na interligação dos recursos técnicos das universidades com as necessidades do desenvolvimento. O SUM apóia programas de ação que respondam a iniciativas locais e estimulem a autogestão e o desenvolvimento sustentado.

O tema da educação multicultural, como estratégia de educação para todos, de respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e promoção da equidade e da autonomia, vem preocupando educadores, principalmente norte-americanos e europeus. No final de 1991, participei em Paris de uma Jornada promovida pelo INFREP (Instituto Nacional de Formação e Pesquisa em Educação Permanente),

cujo tema central foi “A formação dos menos qualificados na cidade e na empresa”. Coube-me o desenvolvimento do tema “Identidade cultural e itinerário educativo”.

Aqui a preocupação não é a educação escolar, mas a educação continuada de jovens e adultos na perspectiva da diversidade cultural. Os franceses, em 1989, no quadro das comemorações dos duzentos anos da Revolução Francesa, que está na origem da escola pública moderna, debateram intensamente a instrução pública. Decorridos duzentos anos, muitas idéias da Revolução ainda são válidas e outras sequer ainda foram plenamente implantadas. Contudo, hoje, se reconhece que a *autonomia das escolas*, a capacidade de cada uma definir seu projeto, representa um avanço em relação ao modelo original da escola pública moderna. A Revolução Francesa defendia a igualdade perante a educação, baseada na tese da unificação escolar, controlada pelo Estado, suprimindo a autonomia das escolas públicas e a liberdade de ensino das escolas privadas. Desde então, seguiu-se um longo conflito entre ensino público e ensino privado que continua até o presente em muitos países.

Hoje, ao contrário, a autonomia das escolas é considerada por muitos, na França, como uma garantia de equidade (o termo “igualdade” também envelheceu). O sistema educacional francês, fundado no conceito de “educação nacional” da Revolução, extremamente centralizado, debate-se com uma imensa burocracia estatal que prejudica a qualidade de ensino. Na década de 90, algumas utopias da década de 60 estão retornando sob novas formas, fortalecidas pela perplexidade paradigmática que caracteriza este final de século e pela deterioração concreta dos modelos erguidos sobre o pensamento de instituições burocráticas centralizadoras como partidos políticos, sindicatos e Igrejas. Abre-se hoje a era dos movimentos sociais e populares, mais dinâmicos e pluralistas, tanto no campo econômico quanto no campo cultural.

Nessas andanças pelo mundo, participei, de 3 a 7 de

abril de 1991, em Chicago, da Reunião Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA). Trata-se, na verdade, de uma grande “feira” educacional, a exemplo do que são aqui a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), com apresentação de numerosos painéis, debates, conferências e simpósios, em que os pesquisadores mostram os resultados de suas pesquisas e fazem contatos com outros pesquisadores, dos Estados Unidos e de outros países, em mais de mil sessões. Participei de um Simpósio com Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia (Los Angeles), Michael Apple, da Universidade de Wisconsin (Madison) e Paulo Freire, então secretário de Educação do Município de São Paulo. O tema do simpósio foi: “Política educacional e mudança social no Brasil”. Discutimos sobretudo a implantação, em São Paulo, da “escola pública popular”, chamada surpreendentemente por Michael Apple, na ocasião, de proposta “pós-moderna”.

Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de debater o tema da “escola pública popular” na VI Conferência Mundial da ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária), realizada em Port of Spain (Trinidad e Tobago), de 28 de julho a 2 de agosto de 1991.

Criada em 1974, a ICEA é uma organização não-governamental da qual participam pessoas que trabalham em comunidades locais e movimentos populares. Fundada em 1974, nos Estados Unidos, a ICEA é atualmente uma organização implantada em oitenta países. Seu objetivo na América Latina, como organização de prestação de serviço, é desenvolver a prática da educação popular comunitária.

A educação comunitária contribui para que os indivíduos construam suas vidas e achem seu lugar na sociedade. Ela objetiva desenvolver nas associações e movimentos (cooperativo, de mulheres, de crianças e adolescentes, indígena, negro, de comunidades eclesiais de base, ecológico, direitos humanos, etc.) a capacidade de enfrentamento de

problemas comuns, tais como: alimentação, moradia, emprego, vida familiar, saúde, transporte, educação, meio ambiente, etc. Ela procura fazer que as pessoas tomem consciência de seus direitos e participem coletivamente das decisões a serem tomadas para enfrentar os seus problemas.

A filosofia da ICEA fundamenta-se no reconhecimento da diversidade cultural, na economia popular, na educação multicultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania.

Detive-me um pouco no perfil das instituições acima descritas porque temos pouca tradição, no Brasil, de envolvimento com instituições internacionais no setor da educação. Permanecemos fechados em nossas instituições, e assim perdemos a oportunidade de aprender e de ensinar, apresentar, discutir e reformular nossa experiência. Nossos governos não facilitam contatos internacionais ou os reservam para uns poucos privilegiados. As dificuldades de participação, para nós, educadores, que não estamos ligados a órgãos governamentais, são imensas, e só podem ser superadas com grande esforço e por intermédio de contatos individuais.

A respeito desse tema, devo lembrar aqui a importância que teve a participação de educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em encontros internacionais, para a renovação da nossa educação. Isso deveria ser facilitado em todos os níveis de ensino. A correspondência escolar internacional, as viagens e intercâmbios entre escolas, do país e do exterior, a participação em encontros internacionais são importantes instrumentos, além de tudo, para uma verdadeira compreensão internacional e inter-regional.

Iniciativas nesse sentido estão surgindo em diversas partes do país e precisam ser apoiadas. Não basta estudar as diferenças. É preciso vivê-las, senti-las, para que elas não impeçam as pessoas de se compreenderem melhor e conviverem em paz. Como nos lembra Naomi Drew, “a paz também se aprende” (Drew, 1990).

Espero que os três trabalhos aqui apresentados possam animar outros educadores a empreenderem também jornadas semelhantes, e que as reflexões aqui expostas tragam benefícios concretos para a sua prática. Se tiverem críticas e comentários, ficaria agradecido se as encaminhassem para a escola em que trabalho, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

Bennett, Christiane I., *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 2.^a ed., Boston, Allyn and Bacon, 1990.

Berstein, Basil, *Class, Codes and Control: applied studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

Best, Francine, *Éducation, culture, droits de l'homme et compréhension internationale*, Paris, Unesco, 1991.

Drew, Naomi, *A paz também se aprende*, São Paulo, Gaia, 1990.

Erny, Pierre, *Etnologia da educação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

OCDE-CERI, *Multicultural Education*, Paris, OCDE, 1987.

Santos, José Luiz dos, *O que é cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1984.

I

IDENTIDADE CULTURAL E
ITINERÁRIO EDUCATIVO

Paris, 12 de dezembro de 1991

Meu objetivo, nesta breve exposição, é colocar algumas idéias que possam estabelecer um diálogo entre teoria e prática, algumas diretrizes teóricas alimentadas na prática, mas também alimentadoras da prática. Como me foi pedido, enfocarei o tema no quadro da formação dos “menos qualificados” na cidade e na empresa, bem como na rua e na economia popular. A questão colocada é a seguinte: *como desenvolver, a partir da cultura, certas temáticas que permitirão às pessoas dominar melhor seu itinerário educativo*. Por outro lado, tentarei mostrar alguns exemplos brasileiros e latino-americanos.

1. Se é fácil entender o que significa “itinerário educativo”, o mesmo não acontece com a expressão “identidade cultural”.

O que é identidade cultural?

Primeiramente, deveríamos falar de identidade étnico-cultural, pois, ao falarmos de identidade de uma cultura, temos que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico. Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional, determinada também historicamente.

O filósofo Roland Corbusier dizia, há alguns anos, que a identidade nacional brasileira começou a existir a partir do modernismo, isto é, no início deste século. Antes existíamos apenas com uma identidade “transplantada”.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma *diferença*, e, ao mesmo tempo, uma *semelhança*. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente. Pode-se dizer que o Brasil pertence ao Terceiro Mundo, porque se diferencia do Primeiro Mundo. Mas a simples oposição ao outro, a autodefesa em relação ao Primeiro Mundo, por exemplo, não constitui a identidade de uma nação ou de um povo.

Vivemos hoje numa época de explosão das diferenças — étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc. — que coloca a questão do resgate da identidade. Cada vez mais nos perguntamos: quem somos nós?

Diante dos blocos econômicos do Norte (América do Norte, Europa e Japão), nós, habitantes do Sul, e em particular, habitantes da América Latina, nos perguntamos: Quem somos nós, latinos? O que é ser latino? Com base em que identidade podemos realizar a nossa utopia que é a nossa unidade latino-americana? Em que nos distinguimos dos outros países e blocos econômicos?

Somos uma mistura de afro-americanos, índios e brancos... Mas só isso? O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade dizia que “nenhum Brasil existe” e se perguntava: “e acaso existem os brasileiros?”. O que é genuinamente nosso? O que pode constituir-se numa identidade nossa?

Roger Bastide dizia que existiam dois Brasis. Existem, talvez, muitos Brasis. Não só os Brasis reais, mas os Brasis descritos por sociólogos e filósofos. Por exemplo, o Brasil do sociólogo Gilberto Freyre (*Casa grande e senzala*, 1933)

é bem diferente do Brasil do filósofo Álvaro Vieira Pinto (*Consciência e realidade nacional*, 1960).

A identidade sócio-cultural seria um conceito inócuo se tendesse a fixar padrões culturais para apenas “preservá-los”. A cultura é dinâmica, e no contato com outras culturas ela se transforma.

Observe-se ainda que o conceito de identidade cultural oferece um espaço mais amplo do que o conceito de “luta de classes” para a construção de um projeto político novo. Cito o exemplo brasileiro do PT, Partido dos Trabalhadores. Ele vem construindo a sua “ideologia” na prática política, sem definir de antemão um modelo estático. A experiência que trazemos aqui do livro de Paulo Freire, *L'éducation dans la ville* (Paris, Paidéia, 1991), é a experiência concreta na busca de um itinerário educativo para as classes populares dentro de uma proposta política democrática e popular, que é a proposta do PT. Mas é ainda, por isso mesmo, um projeto inacabado, fazendo-se na prática e no compromisso com as classes populares.

O PT acaba de realizar, depois de dez anos de fundação, o seu primeiro Congresso — os partidos de esquerda são conhecidos pelos seus famosos Congressos! — no qual os 1 200 delegados preferiram não se definir pelo socialismo ou pela social-democracia simplesmente. Eles entenderam que o seu modelo político (democrático, pluralista e humanista) iria se definindo na ação concreta, respeitando, no seu interior, as diferenças.

As culturas são dinâmicas e estão em constante transformação. Hoje é cada vez mais difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência de outras. Uma das tendências mais notáveis, neste fim de século, é sem dúvida a globalização da economia, que torna viável a aldeia global. Paradoxalmente, outra tendência marcante hoje é a multiculturalidade, a diversidade cultural, portanto, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos, etnias, etc.

Nesse contexto, desponta uma instância educativa, com uma força inédita na história da educação, pelo menos entre nós: o poder local. É também um movimento de descentralização das políticas públicas, tanto por força da reivindicação crescente por uma escola pública de qualidade, quanto pela pressão por maior autonomia local, ambas conducentes ao pluralismo de concepções dentro de uma unidade qualitativa, reivindicações típicas da cidadania, esvaziada nos anos da ditadura militar (1964-1985) que concentrou o poder decisório e de gestão no Brasil.

Como podemos articular a diversidade cultural com itinerários educativos que se direcionem para a equidade? Suponho que não exista condição de reconhecer a diferença, se não se partir da aceitação da alteridade e da igualdade. Para me conhecer, necessito conhecer o outro como parceiro. A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há *diálogo* e *parceria* quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos há o conflito.

O tema da relação entre diversidade cultural e o itinerário educativo já foi tratado por educadores como Paulo Freire e Georges Snyders. Cada um a seu modo aponta para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do educando.

2. Paulo Freire constrói a sua pedagogia, o seu “método”, como é conhecido, num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica, articulando a primeira com a segunda.

O pensamento de Paulo Freire tem suas raízes mais profundas no debate político-cultural do final dos anos 50. Tratava-se do debate em torno da construção de uma identidade nacional baseada no desenvolvimento político, social e econômico, que, segundo ele, passava pela tomada de consciência da realidade nacional. Esse processo não poderia dar-se sem uma transformação na estrutura do ensino e

da extensão da educação para todos. Um projeto de emancipação e construção de uma nova nação brasileira passava pela assunção de suas características de nação latino-americana e terceiro-mundista, ao contrário do que as elites dominantes pensavam, que era criar, no Brasil, uma “nova Europa” ou uma “nova América”.

Daí Paulo Freire insistir na questão da “invasão cultural”, da “dependência” e da “consciência alienada”. Denunciando essa “realidade nacional”, ele estava anunciando, dialeticamente, o seu fim e inaugurando, entre nós, um vigoroso movimento em torno de um pensamento pedagógico autônomo. Paulo Freire reintroduz a reflexão sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com ideais socialistas e democráticos.

Cultura popular, portanto, é sinônimo de “conscientização”, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional, para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los contra o autoritarismo, a violência (simbólica ou não) e o arbítrio.

Enfim, cultura popular significa cultura da cidadania. E na dedicatória do seu livro *Pedagogia do oprimido* estavam indicados os novos atores dessa transformação: “os esfarrapados do mundo e os que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Portanto, não somente os “esfarrapados do mundo” são os atores da história, pois, se assim pensasse, Paulo Freire seria um basista. Portanto, não somente os “grupestros” (como diria Felix Guattari), os excluídos, os “menos qualificados”. Mas os que “neles se descobrem e com eles lutam”. Isso me lembra o que mais tarde iria afirmar Pasolini: “A solidariedade é um dever bem diferente da piedade. Agir, lutar, é suportável”.

Já a pedagogia de Georges Snyders pretende operar uma ruptura e uma continuidade entre a cultura primeira —

cuja modalidade mais evidente é a cultura de massa — e a cultura elaborada, própria da escola, a escola, entendida como o lugar do sistemático e do progressivo, mas também o lugar da alegria.

Como Paulo Freire, Snyders não desvaloriza a cultura de massa, mas mostra quanto ela é insuficiente. A cultura primeira promete muito, mas cumpre pouco. Ela necessita de um prolongamento na cultura elaborada. A cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, atingir a satisfação prometida pela cultura primeira.

A cultura do nosso tempo é a cultura de massa. Só que esta, na forma como é veiculada, retira o que há de melhor na cultura popular e a devolve ao povo sob a forma de receitas e preceitos. Retira dela o que ela tem de original. A sua grande força está no fato de nos unir instantaneamente a todo o mundo, embora de forma fugaz.

A escola que negasse a cultura de massa estaria contribuindo para o fracasso escolar das crianças das camadas populares, em relação às crianças das elites. A escola que tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho, que não utiliza a sua linguagem e não satisfaz os seus desejos, fracassa na sua tarefa primeira que é despertar o desejo de aprender e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura (como diz Snyders) em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares. O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado.

Está claro que isso é válido, sobretudo nos países em que a cultura de massa é hegemônica, mas não é tão evidente em relação aos países nos quais existem nações e povos com grande diversidade cultural. Vou me referir, mais adiante, ao nosso caso da cultura indígena.

O multiculturalismo, a diversidade cultural, é hoje uma realidade cada vez mais visível. E não há como estabelecer hierarquias entre as culturas. Seria estúpido dizer que a cultura francesa é superior ou inferior à cultura africana.

Na medida em que cresce o respeito pelos direitos civis das minorias, cresce também a sua importância política e cultural. A diferença se torna visível e pode incomodar. E pode acontecer que aqueles que sempre encontram inimigos para justificar a dominação, hoje, com a dificuldade de encontrar inimigos externos, encontrem mais facilmente muitos argumentos para, internamente, discriminar negros, índios, imigrantes, crianças, pobres, etc., simplesmente porque são diferentes.

A cultura elaborada não representa necessariamente algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de “esquecimento” ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o “discurso do outro” — na expressão de Cornelius Castoriadis —, que, hospedado dentro de mim, acaba falando por mim. É o caso, por exemplo, do drama que hoje enfrentam algumas comunidades indígenas no Brasil. Acabam não sendo nem índios nem brasileiros. A escola dos brancos pode destruir a identidade indígena. Sendo o contato com o branco inevitável, o que pode ser feito e, de certa forma, estamos fazendo, é criar escolas bilingües e auxiliar na formação de centros de cultura indígena. Já existem seiscentas dessas escolas no Brasil. Elas têm por objetivo preservar e fortalecer a organização social, a cultura, os costumes, as línguas, crenças e tradições das comunidades indígenas.

3. Mas os meios de comunicação de massa não são a única fonte do saber dos “menos qualificados”. Há uma outra fonte: o saber do trabalhador se constrói e se desenvolve no trabalho, isto é, no ato de produção. É, sobretudo, um saber primeiro, mas é também, muitas vezes, extrema-

mente elaborado. É sobretudo um saber “em ato” que se exprime pela oralidade.

Muitos empresários hoje se perguntam que benefícios esse saber pode trazer para a empresa e para os próprios empregados. As gerências acabam se apropriando desse saber. Muitos técnicos e engenheiros buscam “na obra”, no campo concreto do trabalho operário, completar o seu saber aprendido nos bancos das universidades. Eles sabem, mas, muitas vezes, não sabem fazer ou sabem apenas “no papel”.

Não é necessário realçar quanto isso tem a ver com a empresa moderna, com uma nova cultura organizacional, em que se busca a chamada “participação”, que não pode ser, para ser legítima, mera participação na execução, mas uma participação efetiva na esfera da concepção e, portanto, da decisão. E isso é possível na empresa capitalista, desde que não seja no “capitalismo selvagem”, onde a classe empresarial é herdeira dos métodos utilizados pelos senhores de escravos do século passado. A eles se aplicaria muito bem o que disse Aristóteles há mais de dois mil anos: “Saber empregar escravos é a ciência do patrão. Essa ciência não é, na verdade, nem muito extensa nem muito alta: consiste em saber ordenar o que os escravos devem fazer”.

Os trabalhadores não têm interesse em desenvolver o seu saber se ele não for reconhecido como poder, isto é, se o seu saber não puder interferir na concepção e na tomada de decisão.

4. “Comment développer à partir de la culture, des thématiques permettant aux personnes de mieux maîtriser leurs itinéraires éducatifs?” (Como desenvolver, a partir da cultura, temáticas que permitam às pessoas dominar melhor seus itinerários educativos?)

Essa foi a pergunta que me fez Yvon Minvielle, em São Paulo, quando nos visitou no ano passado, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Paulo Freire estaria melhor qualificado do que eu para responder a ela, porque se trata evidentemente de exempli-

ficar o que fizemos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de que ele era o titular. A pergunta é “como desenvolver...”. Refere-se, portanto, a estratégias concretas, exemplos, experiências.

Em primeiro lugar, devo esclarecer que, no Brasil, o município ocupa-se prioritariamente da educação infantil e do ensino fundamental, e não do ensino médio e profissionalizante. Entre as setecentas escolas da Prefeitura de São Paulo, apenas uma é de ensino médio. Mas nos ocupamos da educação básica de jovens e adultos trabalhadores (os “menos qualificados”). Posso falar alguma coisa dessa experiência, pois coordenei um dos projetos de alfabetização — MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de São Paulo).

A Secretaria da Educação, através de convênios com entidades do movimento popular, sindical e social, oferece os recursos financeiros e técnicos necessários à alfabetização inicial de jovens e adultos. Cabe ao Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização (criado pelos Movimentos Populares), definir com a Secretaria os critérios para a celebração de convênios, nos quais os conveniados se responsabilizam pela criação de núcleos, locação de salas, material didático e pagamento aos alfabetizadores e supervisores.

É um dos raros exemplos em que há uma conjunção de esforços entre a sociedade civil e o Estado em igualdade de condições. É evidente que nessas circunstâncias a relação não é sempre harmoniosa. Ela é perpassada por tensões. Mas essa *parceria* é uma condição necessária para um trabalho paritário entre Estado e Movimentos Populares.

O MOVA-SP não impõe uma orientação metodológica única. Procura manter o pluralismo, só não aceitando métodos pedagógicos anticientíficos e procedimentos autoritários. Mas é claro que os seus promotores defendem uma concepção libertadora da educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, uma teoria do conhecimento que parte da prática concreta e a afirmação do educando como sujeito do conhecimento.

Ainda é cedo para avaliar os resultados desse projeto. Contudo, pela observação empírica, podemos constatar que a contribuição da educação básica de jovens e adultos trabalhadores, realizada dessa forma, é decisiva não só para a sua atuação enquanto cidadãos; está demonstrado que a formação continuada de jovens e adultos, valorizando a educação, tem uma influência positiva na educação dos filhos, que se sentem mais estimulados ao estudo do que os filhos de pais analfabetos. O aprendizado da lecto-escritura e do cálculo se reflete na melhora da qualidade de vida dos alfabetizados, embora um suplemento de formação não signifique automaticamente aumento de salários. Entre duas pessoas que vivem numa mesma favela, a que é alfabetizada tem melhor qualidade de vida do que a não-alfabetizada, pois pode ler uma bula de remédio, ler a informação de um letreiro ou de um folheto, escrever uma carta, tomar um ônibus sem a preocupação de não chegar ao local desejado e, sobretudo, pode ensinar seus filhos e levá-los para a escola, sabendo que a escola pode, apesar de suas deficiências, ter um papel decisivo no futuro deles.

5. O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental.

A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.

No final dos anos 80 a educação popular ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como educação pública popular. Essa tendência da educação popular firma-se cada vez mais com os governos democráticos e com a conquista de parcelas importantes do poder por partidos populares.

Outra tendência importante dentro da educação popular de hoje é a educação popular comunitária. Embasada na

mesma racionalidade política vigente na educação popular, a educação comunitária está mais inserida nas novas alternativas de produção. Ela vincula aprendizagem com alternativas de produção.

Com a educação comunitária, a categoria “produção” entrou definitivamente no referencial da educação popular:

A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria de “produção”, busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante.

Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal como a não formal, as organizações econômicas e populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as microempresas, os movimentos populares e sociais, etc.

Aprender por meio de atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem da educação a um que-fazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a uma cultura geral, exigida para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho.

Nem todas as atividades dos trabalhadores associados ou engajados em atividades da economia informal constituem-se em educação popular. A economia popular de que trata a educação popular, através, por exemplo, de produção cooperativa, comunitária, alternativa, microprojetos econômicos, etc., visa a instituir uma sociedade com um modo de vida (de produção) que se inspire nos ideais de solidariedade e não se oriente apenas pela lógica do lucro.

Seria ilusório, contudo, pensar que essa atividade econômica se dá fora do sistema capitalista, prescindindo das relações de mercado. Todavia, a economia popular, como a entende a educação popular, evidencia a luta dos trabalhadores para redefinir os objetivos da própria produção e das relações que os produtores mantêm entre eles. As organizações econômicas populares têm como elementos constitutivos essenciais a cooperação, a comunicação, associadas a

valores de solidariedade, participação, autogestão, autonomia e iniciativas de caráter integral, como vida coletiva, cultural e educativa. A educação popular articula a produção com outras formas de luta social.

A informalidade, como elemento integrante da economia urbana, deve ser contextualizada no processo de modernização capitalista do tipo periférico que predomina na América Latina. Para muitos produtores hoje, a economia popular é uma necessidade de sobrevivência ditada pelas condições de recessão, desemprego e ajustes econômicos. Contudo, para outros, ela se constitui num modo novo de ganhar a vida, isto é, num modo de viver, que nada mais é do que um modo de produção. O modo de produção é fundamentalmente um modo de vida. O setor informal sempre foi ocupado por analfabetos ou trabalhadores com poucos anos de escolaridade. Hoje já existem sinais de mudança na composição social e econômica desses trabalhadores. O setor começa a ser ocupado pelas classes médias. Já não são apenas os excluídos do sistema que engrossam as fileiras da economia popular.

A economia popular, a que fazemos referência aqui, como está se desenvolvendo em diversos pontos da América Latina, não se baseia nos critérios de rentabilidade e de lucro do sistema capitalista e da economia não-popular. Nisso ela aponta para algo diferente do capitalismo, embora esteja nascendo no universo capitalista.

6. Para concluir, eu diria que as condições políticas e sociais da década de 90 não são as que possibilitaram a educação popular da década de 50. Por isso, convém recolocar a questão da educação popular na América Latina nos anos 90.

A educação popular despontou como modelo educativo emergente logo depois da Segunda Grande Guerra, em função do modelo econômico desenvolvimentista que postulava, no marco do modelo de substituição de importações, uma ênfase na produção para os mercados internos e regionais, forte intervencionismo estatal destinado a promo-

ver o modelo, tanto em termos de acumulação quanto de legitimação. Nesse contexto, o papel da educação era fundamental, mas ela era entendida pelas elites apenas como “recurso humano” e não como formação cívica.

A educação popular, com base no fértil terreno das utopias de independência, autonomia e libertação, desafiavam esse modelo econômico dependente, propondo alternativas de reforma do Estado. Esse desafio foi interrompido pela truculência de brutais intervenções militares. A educação popular permaneceu por muito tempo na clandestinidade, enquanto, nas últimas décadas, aprofundaram-se as diferenças sociais, cresceu dramaticamente a pobreza e caiu a renda *per capita*.

Os educadores, que durante esse período permaneceram fiéis aos princípios da educação popular libertadora, encontraram saída, nos últimos anos de reconquista da democracia, em duas direções, já apontadas: a educação pública popular, no espaço conquistado no interior do Estado, e na educação popular comunitária, predominantemente não-governamental.

Se antes havia enorme ênfase na transformação da educação através da conquista do Estado pelos setores populares, iludidos pela política populista, agora a educação popular dispersa-se em milhares de pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo que também constitui mecanismos de democratização, onde se refletem os valores de solidariedade e reciprocidade e novas formas alternativas de produção e consumo.

A década de 80 foi para a América Latina, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento, uma “década perdida”. Só ganhamos com a volta à democracia. Mas uma democracia frágil, com enorme dívida externa, uma crise fiscal profunda, maciço desemprego e crise social. A educação pública, nesse novo contexto, perde qualidade e acentua a desigualdade de acesso.

Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, o questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação de “subjetividades políticas múltiplas” (Peter McLaren), que se expressam por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60.

Qual pode ser o futuro da educação popular nessas novas condições?

Para essa pergunta não tenho nenhuma resposta.

A educação popular tem concretamente a seu favor o surgimento de novas forças do poder local democrático e a possibilidade de estabelecer novas alianças com o Estado. Mas as perspectivas econômicas são sombrias: o ponto central está na crescente deterioração da qualidade de vida das camadas populares.

Diante desse quadro, sustentamos que a educação popular, como modelo teórico reconceituado, pode oferecer grandes alternativas para a América Latina nos anos 90. Dentre essas alternativas, está a reforma dos sistemas de escolarização pública. A vinculação da educação popular com o poder local e a economia popular abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação popular.

Enfim, como afirmamos, eu e Carlos Alberto Torres, no epílogo do nosso livro *Estado e educação popular na América Latina* (Petrópolis, Vozes, 1992), “entre as grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa ao nível internacional, está o modelo teórico da educação popular. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito popular, a noção de ensinar a partir dos temas gerados, a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal”.

II

POLÍTICA EDUCACIONAL E MUDANÇA
SOCIAL NO BRASIL

Chicago, 4 de abril de 1991

Entendemos aqui a política como poder político e estratégia de intervenção do governo nas relações sociais. No caso da política educacional, a intervenção nas relações sociais vinculadas à educação.

Existem três expressões distintas a partir das quais se enfoca a política educacional: ela é incluída nas chamadas “políticas sociais”, “políticas públicas” ou “políticas governamentais”. As expressões “políticas públicas” e “políticas governamentais” têm a desvantagem de não expressar com clareza o envolvimento dos setores privados e da sociedade civil nas políticas. Por isso, preferimos a expressão “políticas sociais”. Estas se constituem de um conjunto das estratégias de enfrentamento dos problemas sociais, voltadas para a melhora da qualidade de vida e para o bem-estar social.

Preferimos a expressão “políticas sociais”, porque ela, melhor que as outras, evidencia a relação entre Estado e sociedade. A partir dessa ótica, a política educacional seria um momento das políticas sociais.¹

1. “A política social manifesta estratégias governamentais, com a finalidade de interferir na correlação de forças sociais.” Evaldo Amaro Vieira, “Política social e educação”, in FDE, revista *Idéias*, 1988, p. 13.

A história das políticas sociais no Brasil é muito fluante, mas tem uma característica comum, que é a permanência tanto do discurso quanto da prática. Cabe muito bem às políticas sociais no Brasil a expressão piagetiana "plus ça change, plus c'est pareil" (quanto mais muda, mais igual fica). Os discursos dos planos sociais são sempre vazios, enfadonhamente repetitivos. Se entendemos a política como uma estratégia, esta está inserida nos planos, projetos etc. que sistematizam diretrizes mais gerais. Falamos em planos setoriais de diretrizes políticas globais.

A repetição desses planos é enorme. Todos eles, há décadas, por exemplo, vêm insistindo na gravidade do problema do analfabetismo. Todos eles propõem campanhas para "erradicar a chaga do analfabetismo". Como esse objetivo não é alcançado, no plano seguinte ele se repete. Não há, no todo, coerência entre o discurso e a prática.

Mas não há uma pura repetição. Há, de qualquer forma, uma evolução das políticas sociais.

A política educacional, como estratégia de intervenção do governo nas relações sociais vinculadas à educação, passa por alterações de acordo com a composição das forças que o integram. É uma política setorial que oscila de acordo com as pressões exercidas sobre o governo; por isso, sofre as flutuações desse governo, embora não havendo mudanças profundas, pois não existem mudanças profundas nas sucessivas recomposições das classes dominantes no governo.

O que distingue hoje as políticas educacionais dos governos municipais democráticos e populares, como o da cidade de São Paulo, é que existe uma coerência entre o discurso e a prática.

A história da política educacional brasileira é também a história de um sem-número de reformas: a média de uma reforma geral da educação a cada cinco anos.

As reformas desmobilizam a área educacional, na medida em que os educadores acabam passando muito tempo

estudando-as, procurando saber como elas vão funcionar, como vão ser aplicadas, etc. Enquanto isso, a vida passa.

Desde o surgimento do Estado Nacional Brasileiro, há quase dois séculos, a elite só se preocupou com a formação dela mesma, não se preocupando com a educação popular. Tinha preceptores e, por isso, desvalorizava a escola popular. Os setores populares tiveram que arrancar das elites o compromisso de uma educação para todos.

Assim, uma das características fundamentais do sistema educacional brasileiro é a dualidade entre uma educação das elites e uma educação das camadas populares. A nação tomou conhecimento dessa dualidade, sobretudo após os estudos feitos por Paulo Freire, na década de 50, no Nordeste brasileiro. Ele denunciou o caráter fundamental da política educacional brasileira: o elitismo. De um lado, a educação das elites, sempre garantida pelas classes dominantes, e, de outro, a educação da maioria, garantida apenas nos níveis mais baixos, pela luta dos setores mais organizados das classes populares. Nossas elites são conservadoras e atrasadas. Não se modernizaram. Construíram um sistema educacional arcaico, extremamente burocrático e centralizador.

A história da luta pela “expansão das oportunidades educacionais”, na expressão de Celso de Rui Beisiegel (1974), iniciou-se entre as décadas de 20 e 30, quando o Brasil passou por uma mudança estrutural de uma economia agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial e uma economia de substituição de importações.

As massas urbanas, que já vinham se organizando desde o início do século, pelo menos, pressionaram as elites e obtiveram algumas conquistas no setor das políticas sociais.² Na verdade, a burguesia urbano-industrial, para ven-

2. “O problema da construção de uma educação popular neste País acompanha a formação de nossas massas populares urbanas e o surgimento de desafios ao poder de nossas classes dominantes.” Celso de Rui Beisiegel, *in* FDE, revista *Idéias*, 1988, p. 19.

cer as oligarquias rurais, necessitava do apoio das camadas populares — aliança populista policlassista — e, em troca desse apoio, negociou certos benefícios sociais, entre eles a previdência social, o direito de sindicalização, a liberdade de organização, a expansão das oportunidades educacionais, etc.³

O problema educacional no Brasil começa a ser percebido como problema apenas no momento em que a mudança na estrutura de produção exige da massa da população maior escolaridade para ascender socialmente. A sociedade agrária não era desafiada a oferecer educação para todos. Foi o operariado urbano que trouxe esse desafio às elites, e elas, pelo menos em São Paulo, responderam positivamente, na medida em que a expansão da escolaridade fundamental era uma exigência da manutenção do poder nas mãos das novas classes dirigentes. Mas não expandia, por exemplo o 2.º grau, que continua, mesmo em São Paulo, ainda um privilégio.

O processo de formação das massas populares urbanas trouxe a consciência do problema educacional como problema nacional, desafiando o poder instituído, para a criação e manutenção de escolas para a maioria da população.

A política educacional se define num campo de lutas entre o conjunto de forças que compõem a sociedade na luta pela hegemonia. Os planos e as estratégias não são definidos por técnicos que examinam a situação e indicam as

3. "É um equívoco supor que as massas de tal modo desvinculadas de seus interesses reais pudessem, como 'massas de manobras', oferecer um suporte de legitimidade ao regime que as mantinha dominadas. Isso significaria propor o impossível: os dominados estariam legitimando a opressão. Em realidade, o que parece ter havido de fundamental seria antes algo parecido a uma aliança tácita entre classes (ou melhor, uma aliança entre alguns grupos de diferentes classes), da qual o populismo teria sido a expressão mais completa. Em outros termos, com a manifestação de uma parte das massas abria-se entrada, em alguma medida, à manifestação de seus interesses sociais reais, e as vantagens do 'pacto' tendiam a repetir-se entre as classes dominantes e um setor das classes dominadas, não obstante àqueles, evidentemente, se reservassem as maiores vantagens." Francisco C. Weffort, "Educação e política", prefácio ao livro de Paulo Freire *Educação como prática da liberdade*, pp. 21-2.

diretrizes e metas a serem atingidas, de forma neutra. Eles traduzem, tecnicamente, o resultado de uma luta política mais ampla.

A legislação chega a contemplar essas conquistas de direitos sociais, e ela é até muitas vezes mais avançada. Todavia, a sua aplicação prática depende exclusivamente da capacidade, do poder, que as massas organizadas têm, de fazer valer os seus direitos. Por isso, a aplicação prática das leis conquistadas não ocorreu em todo o país de forma igual. Existem muitas disparidades no atendimento às necessidades educacionais. Temos hoje regiões em que a taxa de analfabetismo acima de 10 anos é de 50%, sem contar o analfabetismo funcional. Entre os maiores de 16 anos, 68% não têm quatro anos de escolaridade. Os índices de evasão da 1.^a para a 2.^a série do ensino fundamental, somados aos da repetência, continuam estáveis nos últimos cinquenta anos, em torno de 40%. Com relação à distorção série-idade, a realidade é ainda pior: 68,66% dos alunos da 1.^a série do ensino fundamental encontram-se fora da faixa etária apropriada; quando se trata da 5.^a série, essa porcentagem se eleva para 80,43%, segundo dados do próprio Ministério da Educação (MEC, p. 38).

A situação educacional no Brasil, em termos nacionais, é dramática, embora existam regiões melhor atendidas, sobretudo no sul do país.

Os historiadores da educação, como Bárbara Freitag (1979), costumam distinguir três períodos históricos na política educacional brasileira:

1. do descobrimento até 1930: período em que predomina a educação tradicional, marcada pela presença dos jesuítas e pelo ensino privado das elites;

2. de 1930 a 1964: predominam o populismo educacional, o confronto entre o ensino público e o privado e o triunfo do modelo educacional liberal, embora ainda elitista, não democrático;

3. período pós-64: caracteriza-se pela educação autori-

tária dos governos militares e o predomínio do tecnicismo educacional, seguido de um curto espaço de tempo de liberdades democráticas (de 1985 para cá).

No período da educação populista, o Estado era permeável a certas reivindicações da população, por conta dos compromissos eleitorais do sistema de representação. Todavia, o período pós-64 foi marcado por um extremo distanciamento do Estado em relação à sociedade com o fim das eleições, o fechamento do Congresso Nacional e o triunfo da tecnoburocracia e do clientelismo político.

Esses dois períodos são muito diferentes, e hoje é muito mais complexo enfrentar as estruturas rígidas e enrijecidas no período autoritário e que ainda não foram vencidas, nem mesmo nos governos democráticos e populares instaurados nos últimos anos, em certas municipalidades. A presença maciça dos setores urbanos organizados é condição fundamental, até hoje, para arrancar das elites certos direitos.

Os governos militares que se sucederam após 1964, até bem recentemente (1985), imprimiram uma direção autoritária às políticas sociais. Elas não foram discutidas com a sociedade civil organizada. A população perdeu o seu poder de reivindicação. Isso teve significativa importância na deterioração da educação nas últimas duas décadas, com graves conseqüências para o futuro.

As estruturas burocráticas criadas pelo período autoritário são hoje o maior obstáculo à inovação educacional.⁴ Em todo o país, hoje, existem perto de um milhão de funcionários públicos "cuidando" da escola, sem atividades nas

4. "A tecnoburocracia não apenas controla os aparelhos do Estado e a organização e apropria-se da mais-valia através de altos ordenados, como impõe novas crenças e valores: sobrevaloriza o planejamento (o controle e o conhecimento técnico-organizacional), a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão, etc. Os tecnoburocratas concebem as coisas e fenômenos estaticamente, como funcionam hoje, estabelecem, por isso, normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos nas decisões políticas." Moacir Gadotti, *Concepção dialética da educação*, pp. 154-5.

salas de aula, frutos do clientelismo político dos 21 anos da ditadura. Em 1988, a nova Constituição lhes concedeu a estabilidade no emprego, tornando-se vitalícios nos cargos ou funções. Essa é a grande calamidade do sistema escolar brasileiro. A cabeça inchou, está muito pesada, e os pés são de barro. Não estão suportando tanto peso. Como diz José Mário Pires Azanha, "a permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democratizante" (Azanha, 1987: 139).

A criança entra na escola, mas logo é expulsa, pouco aprende, e tenta voltar como jovem ou adulto ao sistema escolar, que é totalmente despreparado para receber enormes contingentes de analfabetos e semi-analfabetos. Na capital de São Paulo temos em torno de 1 milhão e 250 mil analfabetos, com 10 ou mais anos de idade, a maioria migrante de outros estados. Isso representa uma taxa de 9,8% da população, que, mesmo assim, é uma das taxas mais baixas de analfabetismo no Brasil.

Durante várias décadas, as massas populares reivindicavam a escola que era apenas destinada às elites. Conseguiram acesso à escola, porém não conseguiram a qualidade das escolas destinadas às elites e não permanecem nelas por falta de condições materiais, porque precisam muito cedo ganhar a sua sobrevivência no trabalho infantil generalizado. A população lutou pela escola e agora deve lutar para que ela não seja uma mentira, onde "o aluno faz de conta que aprende e o professor faz de conta que ensina", deve lutar por uma escola que atenda aos seus interesses, que não apenas transmita alguns conhecimentos, mas seja capaz de fazer a crítica desses conhecimentos, não apenas uma escola que transmita uma cultura, mas a reelabore em função de seus interesses.

Por essa razão as novas políticas educacionais dos governos populares e democráticos desejam transformar radicalmente essas políticas, para tornar a educação pública realmente popular, isto é, uma educação de qualidade do

ponto de vista das massas populares, e não do ponto de vista das elites.

Isso não é novo teoricamente, mas é novo na prática concreta. E é a prática que é o nosso desafio.

As massas populares conseguiram arrancar das elites a escola, mas não arrancaram as condições necessárias para permanecer nela. Não é a escola que expulsa os alunos. A causa principal da chamada “evasão” é a condição generalizada da pobreza da população, que, no Brasil, é representada pelos que recebem salário mínimo (em torno de 60 dólares mensais). Hoje 64,7% da população economicamente ativa recebem até dois salários mínimos mensais (Jaguaribe, 1986: 17).

Diante do empobrecimento geral e da crescente concentração de renda — os 5 % mais ricos detêm 33 % da renda nacional (Jaguaribe, 1986: 18) — a escola é impotente e acaba assumindo funções compensatórias (alimentação, transporte, material escolar, etc.). Quem expulsa os alunos da escola não é a escola em si, mas a precária qualidade de vida da população. A escola pode até colaborar, mas não é a causa primeira. A causa primeira é o fracasso das políticas sociais como um todo. A escola pode, mesmo, atenuar essa situação sendo competente, mas isso é insuficiente. Há um conjunto de causas, sendo a situação econômica a principal.

O fracasso das políticas sociais no Brasil das últimas décadas tem muito a ver com a dívida externa. “O endividamento dos países latino-americanos constitui-se numa nova forma de dominação imperialista que agrava criminosamente as condições de vida de nossa população, provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública, reduzindo o padrão de vida (baixos salários e péssimas condições de vida), aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade... O custo de vida reflete-se na deterioração dramática da qualidade de vida, das políticas sociais e dos serviços públicos essenciais à população” (Gadotti, 1989: 5-6). Existem hoje, na América Latina, mi-

lhões de crianças e jovens trabalhando para pagá-la. De nada adiantará nosso enorme esforço em desenvolver programas educacionais, se não levarmos em conta a pesada carga que suportamos nos nossos ombros, fruto da criminosa divisão internacional do trabalho.

A influência da dívida sobre a educação é notória: diminuição dos investimentos para cobrir o pagamento dos juros e o principal da dívida; deterioração do padrão de ensino; piora do nível de vida geral da população, reduzindo a sua capacidade de adquirir material escolar, manter-se informado, alimentar-se adequadamente... e também reduzindo o tempo dedicado a atividades culturais e educativas, em função da necessidade de trabalhar mais cedo.

A dívida externa está ligada a uma longa história de fraudes, manipulação e imoralidade de uma política econômica imposta a novos povos e necessitando urgentemente de uma auditoria, que permita investigar as denúncias, identificar os mecanismos de expropriação e punir os responsáveis.

Nós chamamos os últimos seis anos de “transição” da ditadura para a democracia, mas tem sido uma transição negociada, controlada pelas elites, uma transição “pelo alto” e não “pela base”, uma transição que representa, na verdade, uma nova “conciliação das elites” como já ocorreu em 1891, 1930 e 1964 (Weffort, 1984).

Não tivemos no Brasil nenhuma revolução democrática. Como diz Michel Debrun, os liberais brasileiros sempre foram “autoritários” (Debrun, 1984: 45). Daí essa transição infundável, girando em torno da reconciliação das elites e dos reordenamentos de uma democracia puramente formal.

É nesse contexto nacional que partidos democráticos e populares, como o PT, conquistaram alguma parcela de poder.

Nas novas administrações populares, dá-se uma importância capital à participação da população não só para reivindicar vagas nas escolas, mas para participar na sua gestão (através, por exemplo, dos Conselhos de Escola).

Alguns debates hoje, em torno da natureza e do papel

do Estado frente à educação, ilustram essa preocupação com a mobilização da sociedade para resolver os graves problemas educacionais do país. Cada vez mais se torna importante trabalhar com a população para que ela mesma revalorize a educação. Os filhos que encontram nos pais um esforço e uma valorização maior da educação têm mais chance de êxito nas escolas. Por isso, são importantes os movimentos de alfabetização de jovens e adultos, pois os pais que os freqüentam têm filhos ou netos nas escolas públicas e, ao valorizarem sua própria educação, dão exemplo, e acabam estimulando os filhos ou netos.

Na cidade de São Paulo, por exemplo, Paulo Freire implantou o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), em 1989, no qual são os próprios movimentos sociais e populares que ministram cursos de educação de jovens e adultos nos níveis da alfabetização e da pós-alfabetização, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação. No MOVA-SP, a Secretaria e os Movimentos Populares trabalham em parceria, também na definição dos objetivos e metas da política educacional. É isso que chamamos de “escola pública popular”. Para que a escola pública se torne popular, devem-se construir novas alianças, novas parcerias com as organizações de base.

Para mudar o caráter da escola pública burocrática não se pode olhá-la apenas de dentro para fora, mas olhá-la, dialeticamente, de fora para dentro. Esse é o olhar privilegiado dos movimentos sociais e populares. A tarefa da educação não pode ser uma tarefa exclusiva do Estado: é também uma tarefa da sociedade e uma obrigação do indivíduo.

As elites brasileiras, cedendo às pressões por educação popular, a concebiam como uma doação, inculcando o paternalismo do Estado. De certa forma, está aí a origem da “educação bancária” (Paulo Freire): algo que se recebe “gratuitamente” do Estado, como um objeto de consumo e não como uma conquista. Os educadores populares no Brasil têm hoje uma enorme tarefa: desmistificar essa compreen-

são burguesa da educação, inclusive para formar nas massas populares uma outra mentalidade em relação à própria educação. É preciso que elas a assumam como algo construído de dentro para fora, por si mesmas, restabelecendo nelas a capacidade de se auto-educar.

Os movimentos sociais e populares mais avançados sabem, porém, que as políticas sociais do Estado sempre foram falaciosas, e é por isso que, mesmo diante das prefeituras progressistas, adotam uma postura de “estar taticamente dentro e estrategicamente fora”. Isso significa que os movimentos sociais e populares que reivindicam a educação popular, ou participam como parceiros da elaboração de políticas sociais, estão sempre com um pé dentro e outro fora do Estado. Não querem que o Estado os coopte nem os trate paternalisticamente. Reivindicam a parceria sem abrir mão de sua autonomia.

Como a mudança do Estado e das políticas sociais exige uma atuação a partir de dentro do Estado, é muito importante — como assinala Carnoy (1986) — que aqueles que estão dentro, tentando mudar essas políticas, sintam-se apoiados de fora, numa relação que não é sempre fácil, porque muito tensa, mas é absolutamente necessária.

A escola pública popular, que ora está surgindo com muita força no Brasil, tem uma característica comum que é a busca da autonomia e da auto-organização. Cada escola com o seu projeto, com rosto próprio. Um dos desastres mais sentidos na educação brasileira, provocado pelos governos autoritários, foi a implantação de um modelo tecnoburocrático centralizador dos sistemas educacionais, que imobilizou a capacidade criadora das escolas e da sala de aula, tornando-as dependentes de órgãos centrais em relação aos mínimos movimentos de inovação.

Uma mudança substantiva da sociedade brasileira precisa ocorrer a partir das próprias bases da sociedade. Essa é uma velha tese, mas que muitas vezes é esquecida. A transformação efetiva de uma sociedade depende de suas bases

sociais, da mudança ao nível da sua própria cultura. Vivemos poucos momentos de democracia. O Brasil, como afirma Francisco Weffort, “em 160 anos de história independente, não teve a oportunidade de avaliar a tese da democracia como forma, por excelência, da dominação burguesa. Se Marx fosse brasileiro, teria dito, certamente, que a ditadura é a forma por excelência da dominação. E talvez dissesse também que a democracia é a forma por excelência da rebeldia popular” (Weffort, 1984: 39).

BIBLIOGRAFIA

Azanha, José Mário Pires, *Educação: alguns escritos*, São Paulo, Nacional, 1987.

Beisiegel, Celso de Rui, *Estado e educação popular*, São Paulo, Pioneira, 1974.

Carnoy, Martin, *Estado e teoria política*, Campinas, Papirus, 1986.

Debrun, Michel, *A conciliação e outras estratégias*, São Paulo, Brasiliense, 1984.

FDE (Fundo para o Desenvolvimento da Educação), revista *Idéias*, n.º 1, São Paulo, 1988.

Freire, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

Freitag, Bárbara, *Escola, Estado e sociedade*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

Gadotti, Moacir, *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*, São Paulo, Cortez, 1983.

Gadotti, Moacir, “Estratégias de mobilização da sociedade nas políticas educacionais do Estado”, in *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*, Rio de Janeiro, MEC/Fundação Educar/DEA/IICA, 1986.

Gadotti, Moacir, “Dívida externa e educação”, in revista *Educação Municipal*, São Paulo, CEAD/UNDINE/Cortez, n.º 5, nov. 1989, pp. 5-18.

Jaguaribe, Helio et alii, *Brasil, 2000. Para um novo pacto social*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MEC (Ministério da Educação), *Política nacional de educação*, Brasília, 1989.

Skidmore, Thomas, *Brasil: de Getúlio a Castelo, 1930 - 1964*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

Weffort, Francisco C., *Por que democracia?*, São Paulo, Brasiliense, 1984.

III

SIGNIFICADO E DESAFIO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Nova Délhi, 6 de setembro de 1991

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), desencadeou uma série de iniciativas em todo o mundo, sobretudo em relação às necessidades básicas de aprendizagem. Durante os anos que a precederam, em muitas partes do mundo, o tema foi amplamente discutido em reuniões preparatórias. Estamos agora na fase de divulgação da Declaração e do Plano de Ação da Conferência, e novas colaborações estão surgindo, à medida que o conceito de “educação básica” vai ganhando concretude.

Uma das primeiras conseqüências da Conferência de Jomtien foi deslocar o eixo do debate educacional, principalmente no chamado Terceiro Mundo, do tema da “alfabetização” para o tema da “educação básica”. De certa forma, a “nova visão” da educação proposta pela Conferência de Jomtien inclui a alfabetização no conceito de educação básica, e assim fazendo dá um novo significado tanto para uma quanto para a outra. A educação começa a ter um novo enfoque. A alfabetização deixa de ser a principal preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo, para os esforços se concentrarem na universalização da

educação básica, encarando-se a alfabetização como parte da educação básica.

Qual é o significado desse novo enfoque?

Na verdade, depois da Conferência de Jomtien, os excluídos da educação continuaram os mesmos, os chamados analfabetos continuaram analfabetos, mas a nova visão teórica pode mudar substancialmente a prática educativa.

Existem mesmo analfabetos? Não é uma verdade que o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem começam a construir-se desde o nascimento? Não é verdade que as experiências mais significativas são as que ocorrem na primeira infância? Não é verdade que os chamados de analfabetos não se reconhecem como tais, e que chamar alguém de analfabeto é chamá-lo de ignorante? “Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo”, diz o educador brasileiro Paulo Freire. Segundo essa tese, não existem propriamente “analfabetos”: existem pessoas que, na idade própria, não tiveram acesso à educação básica.

O tema do significado da educação básica e do desafio que ela representa hoje tem especial relevância, tanto teórica quanto prática.

1. SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Documento de Referência da Conferência Mundial de Jomtien, preparado pela Secretaria Executiva da Comissão Inter-Agências e publicado um mês depois da realização da conferência, “Satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para os anos 90”, dava a seguinte definição de educação básica: “A educação básica refere-se à educação que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução primária ou fundamental, em que a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, cultura geral e habi-

lidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio”. As necessidades básicas de aprendizagem, segundo a mesma fonte, referem-se “ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem a qualidade de suas vidas e continuarem aprendendo”.

Tomando por base essa definição, vamos fazer alguns comentários.

1. A educação básica deve ser entendida como “base”, como piso e não como teto do desenvolvimento educativo de cada indivíduo.

2. Ela inclui o nível primário ou básico do ensino formal, mas não se confunde com esse ensino.

3. Ela não se destina apenas às crianças, mas igualmente aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade própria.

4. A educação básica assim compreendida supõe uma articulação entre a educação formal e a educação informal.

5. Daí decorre a necessidade de a escola formal articular novas alianças com a comunidade.

6. Pela proximidade com a comunidade, o município é o ator fundamental dessas novas alianças.

A Conferência de Jomtien procurou dar uma definição de educação básica, mas é preciso reconhecer que é impossível, diante da heterogeneidade de culturas e experiências, trabalhar com um conceito uniforme. Qualquer definição que fosse dada teria problemas. A nova definição de educação básica deveria, pois, ser ao mesmo tempo flexível e operacional. Procurou-se, então, dar uma visão integral e integradora ao conceito, mas que, ao mesmo tempo, não fosse uma definição vaga, pois não serviria para dar suporte a planos de ação concretos. Por esse motivo, a Conferência de Jomtien procurou dar à educação básica um novo enfoque, associando-a ao conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”.

Por esse novo enfoque, a escola continuará sendo o

principal canal de acesso às necessidades básicas de aprendizagem, mas, levando em conta outros veículos de formação, como o rádio, a televisão, clubes, bibliotecas e outras múltiplas formas de educação comunitária, formal ou não-formal, com uma vasta gama de tecnologias educacionais apropriadas a essas modalidades de formação.

Na filosofia subjacente a esse conceito devemos destacar duas categorias essenciais e complementares: eqüidade e autonomia.

Através da eqüidade, pretende-se promover a justiça perante o direito humano fundamental de acesso à educação, pelo menos em nível básico. Observe-se, contudo, que a eqüidade não deve ser entendida apenas no que se refere ao acesso à educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir os benefícios da educação como um todo. Em muitos países, hoje, o problema da eqüidade não está situado tanto no acesso à educação, mas na qualidade da educação: para uns poucos ela é de ótima qualidade e para a maioria é de péssima qualidade.

Através da idéia de autonomia insiste-se na autodeterminação de cada indivíduo, no direito de ter acesso à educação, mas, igualmente, insiste-se na necessidade de chamar a atenção para a sua responsabilidade de buscá-la permanentemente. Esses dois princípios põem em xeque muitos sistemas escolares atuais elitistas — incapazes de oferecer uma “educação para todos” de qualidade — ou burocráticos, que imobilizam a capacidade criadora das escolas e da sala de aula, tornando-as dependentes de órgãos centrais em relação aos mínimos movimentos de inovação.

Promover a eqüidade significa dar oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente, melhorar a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes, etc. Por isso, o conceito de autonomia é indispensável como complemento da eqüidade.

Afirmar a autonomia da escola significa afirmar que não existem duas escolas iguais. Cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. Toda tentativa de uniformização desse processo significa diminuição da qualidade da escola.

Na discussão desse tema costuma-se freqüentemente cair em duas armadilhas opostas: de um lado, o regionalismo conservador, e de outro, o universalismo alienado.

No primeiro caso cai-se no ufanismo de julgar que existe uma autonomia absoluta, exaltando-se o particular e rechaçando-se tanto o saber universalmente válido, quanto ideais e valores universais, como a democracia e o pluralismo. No segundo caso, desprezam-se a especificidade regional e a cultura local.

Essas duas tendências são ingênuas. Elas se colocam na contramão da história, pois hoje existe uma clara tendência para a globalização da economia, de um lado, e para a valorização da cultura local, de outro. E não são tendências antagônicas, mas complementares. No fenômeno educativo isso se traduz pelo que chamamos de "sistema único e descentralizado", isto é, um sistema que leva em conta um conjunto de conhecimentos universais, hoje disponíveis, filtrados pela cultura local e por uma escola emergente, a escola cidadã, baseada no exercício da democracia interna, na formação para o exercício dos direitos civis e para a criação de novos direitos; a escola cidadã, formadora do cidadão governante e não do cidadão puramente governado. Nessa escola da educação não há lugar para falsas dicotomias entre saber universal e cultura local ou cultura popular. Ela opera, assim, a síntese entre equidade e autonomia.

Por outro lado, também o conceito de "satisfação das necessidades básicas" implica um piso e não um teto; implica a necessidade de melhorar as escolas atuais na qualidade do ensino que oferecem e buscar novas formas não-escolares de educação, notadamente por meio de novas alianças com organizações sociais, Igrejas, setores empresa-

riais, sindicatos, etc. Não implica uma diminuição da responsabilidade do Estado, mas uma discussão da natureza de suas obrigações perante a educação de todos e que não inclui o monopólio burocrático da gestão de todas as escolas. Como ficou claro na Consulta latino-americana preparatória à Conferência Mundial, realizada em Quito, de 28 de novembro a 1.º de dezembro de 1989, “a nova visão é considerada como postura coerente com o resgate e desenvolvimento das identidades culturais das diversas populações comprometidas na iniciativa mundial” (texto do relator, p. 14).

Uma visão renovada do conceito de educação básica sugere que o ensino fundamental seja a base para uma educação continuada, integrada a todos os aspectos do desenvolvimento humano, e integrante, na medida em que serve para aproximar os indivíduos na comunidade, concentrando o processo educativo nas pessoas, em suas necessidades e no seu contexto.

A educação básica não deve ser entendida como um nível separado da totalidade da educação. A sua articulação com o ensino superior e a educação permanente é inerente ao conceito aqui exposto. Só uma concepção burocrática da educação é que dicotomiza níveis e séries de ensino. A educação básica encontra significado num todo orgânico, num sistema educacional articulado, orientado por finalidades gerais. É sabido que muitos sistemas nacionais de educação não passam de agregados de partes desigualmente tratadas. O ensino superior, preparando os docentes de educação básica regular e recebendo alunos provenientes da educação básica, está necessariamente articulado com ela. Nessa articulação há uma aprendizagem mútua.

Não teria sentido colocar a prioridade da educação básica como uma prioridade oposta à educação superior. Trata-se de prioridades complementares. Não se trata de optar de forma excludente por uma das duas alternativas. Como dizia Juan Carlos Tedesco, na Consulta de Quito, “resolver os problemas da base do sistema é vital para garantir

o caráter democrático do desenvolvimento social. Fortalecer a capacidade científica, promovendo a formação de recursos altamente qualificados e a produção de conhecimentos que permitam resolver os problemas sociais e produtivos, é vital para garantir o crescimento e a disponibilidade de recursos” (Tedesco, 1989: 18).

Da mesma forma que não se deve promover a educação básica à custa do desenvolvimento de outras prioridades, como o desenvolvimento científico e tecnológico, também não se deve desenvolver a educação básica independentemente de sua ligação com o trabalho e a produção, sobretudo na educação básica de jovens e adultos. Como insistem Daniel A. Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres (Morales-Gómez, 1990) a promoção da educação básica deve aproveitar-se das mais recentes experiências históricas em educação nas regiões. E apontam na América Latina a contribuição original da educação popular, particularmente no campo da educação de jovens e adultos, e da educação não-formal dos anos 60 e 70. Nos últimos anos, a educação popular tem sido também desenvolvida dentro do sistema escolar, na chamada “educação pública popular”.

A educação básica deverá ter, em diferentes contextos, diferentes metas e objetivos. Trata-se de buscar e renovar sempre o sentido da educação, e não se fixar em modelos teóricos inflexíveis e incapazes de ler o grande livro que é a realidade, para aprender com ela. As necessidades básicas de aprendizagem não podem ser consideradas como camisas-de-força da educação básica. São indicações possíveis, mas que merecem em cada sociedade uma análise concreta e não uma reprodução mecânica e abstrata.

Para que essa visão nova da educação básica seja eficaz, necessita-se de uma reorientação curricular permanente e refletida, que dê consistência teórica e prática ao aprendizado, que elimine preconceitos, que reconheça o saber do educando e parta dele para construir um saber mais elaborado. O educando é o sujeito do conhecimento, e

a sua experiência, seja ele criança ou adulto, é a fonte primordial desse conhecimento. É preciso enfatizar o processo de construção do conhecimento e da aquisição de habilidades, mais do que a simples adaptação ou aquisição, que traduz uma concepção estática dos processos de aprendizagem.

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo "seu" o conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento.

Um verdadeiro processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, no trabalho, no lazer, na cultura, etc. O conhecimento não se reduz ao produto, é também processo. Uma coisa é assimilar conhecimentos na forma privada de apropriação, e outra é a construção democrática do próprio conhecimento.

Diante do atraso educacional em que se encontram muitos países, cresce a responsabilidade da universidade de engajar-se num movimento de universalização da educação básica. Em muitas regiões, a universidade está por demais voltada sobre si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia justamente buscar saídas na educação básica para todos. Nesse sentido, muitos seriam os serviços que poderia prestar:

1. rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento biopsíquico da criança e do adolescente;
2. oferecer programas permanentes de recapacitação do magistério;
3. assessorar o planejamento dos órgãos responsáveis pela educação básica;

4. produzir materiais didáticos;
5. desenvolver centros de documentação e informação e difundir materiais didático-pedagógicos;
6. definir e experimentar modelos de educação formal;
7. desenvolver atividades de cultura e extensão universitária.

A universidade está em débito em relação à chamada “extensão universitária”, isto é, em relação aos serviços que presta à comunidade, preocupada que está, muito mais, com o ensino e a pesquisa.

Como se vê, uma *reconceituação da educação básica* implica uma reconceituação também do ensino superior. Se quisermos enfrentar de forma renovada os desafios da educação básica, necessitamos também renovar nossos instrumentos conceituais. Trabalhamos com conceitos muitas vezes elaborados há séculos, num contexto histórico em que predominavam os interesses das elites, que não correspondem mais às atuais exigências da democracia. A Conferência de Jomtien deu um pequeno passo na direção da democratização da educação, mas não indicou todo o caminho, que precisa ser feito caminhando, levando-se em conta cada contexto.

2. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em que consiste o desafio da educação básica?

A resposta a essa pergunta é simples: o desafio da educação básica é a sua própria universalização, já que estamos diante de um quadro mundial de quase um bilhão de jovens e adultos analfabetos e de mais de 100 milhões de crianças sem acesso à educação. O que é complexo é o cumprimento desse desafio na prática. Diante desse desafio, é preciso distinguir a enorme disparidade entre aqueles países que, há mais de um século, vêm desenvolvendo esforços em favor da educação básica, e que já atingiram um alto

grau de democratização das oportunidades educacionais, e muitos outros países que iniciaram esses esforços há pouco tempo ou de forma muito precária.

O que é certo é que, nos países onde existe um grande atraso educacional, a universalização da educação básica não se dará sem a vontade política dos seus governantes. Na prática, isso significa que só o Estado pode dar conta do atraso educacional. Nas condições sócio-econômicas em que vive a maioria da população nos países em desenvolvimento, é vital que os poderes públicos participem da universalização da educação básica. Sem isso, poucas serão as garantias de sucesso de ações privadas. Se elas não forem articuladas com uma política mais global, as iniciativas privadas correm o risco de ser iniciativas pulverizadas e de duração efêmera.

Todavia, o Estado será impotente sem a participação e o envolvimento da sociedade. Um conceito chave dentro dessa tese foi desenvolvido pela Conferência de Jomtien: trata-se da construção de novas alianças, ou parcerias, abrangendo, por exemplo, órgãos públicos responsáveis pelo ensino e movimentos organizados da sociedade civil.

A contribuição das organizações não-governamentais dentro dessa política de novas alianças é particularmente importante, na medida em que elas facilitam o contato direto com a comunidade local.

Outra evidência é que a universalização da educação básica de boa qualidade só será possível com o sistema regular de ensino e a escola pública desburocratizada, isto é, com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

A experiência nos tem demonstrado, com raras exceções, que é uma ilusão pensar a universalização da educação básica por meio de campanhas eventuais ou movimentos episódicos. É necessário um esforço permanente, que envolva tanto as crianças quanto os jovens e os adultos. Nesse sentido, a educação básica deve ser pensada com metodo-

logias próprias para cada idade. É evidente que a educação básica de jovens e adultos trabalhadores deve ser oferecida através de conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho, e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno.

Contudo, a concepção metodológica é insuficiente se não for acompanhada de investimentos maciços na educação básica nos países onde a falta de acesso, a evasão e a repetência escolar forem altas. Em diversas reuniões internacionais, vem tomando corpo a tese de que os países com grandes dívidas externas possam transformar parte dessas dívidas em fundos para o desenvolvimento da educação básica, sob o controle de ONGs. Outros recomendam a criação de Fundos Regionais para canalizar novos recursos destinados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o que possibilitaria mútuo apoio regional e troca de experiências. Assim, além do esforço interno de cada país, poderiam ser criadas condições regionais para potencializar esforços educativos comuns.

A disparidade de investimentos em educação é revelada pelo custo-aluno. Há países, segundo foi revelado por Frederico Mayor, diretor-geral da UNESCO, no discurso de abertura da Conferência de Jomtien, que gastam US\$ 29 por aluno-ano, enquanto outros países gastam US\$ 1.987. E muitas vezes, no interior de cada país, também se reproduzem essas disparidades. Por exemplo, no Brasil, em 1987, o custo-aluno direto nas escolas de ensino fundamental da rede estadual do Rio de Janeiro foi de US\$ 306, enquanto o Estado do Piauí investiu por aluno apenas US\$ 32.

Nesse sentido é que também se desenvolve a tese de uma nova ordem educacional, como foi defendida na VI Conferência Mundial da ICEA (International Community Education Association), realizada de 29 de julho a 2 de agosto de 1991 em Port of Spain, uma nova ordem que possibilite uma inversão das atuais prioridades na educação. No Brasil, por exemplo, segundo estudos do próprio governo,

em 1990, menos de 7 % dos recursos federais vinculados à educação foram aplicados nos programas de educação fundamental e alfabetização, quando a própria Constituição prevê que sejam aplicados 50 %.

Um dos maiores obstáculos à universalização da educação básica encontra-se na distribuição dos próprios recursos financeiros, que privilegiam as máquinas administrativas, as funções de planejamento, supervisão, orientação e controle, em detrimento das atividades-fim, em sala de aula. Em muitos casos, a pesada burocracia educacional tem dificultado a própria expansão das oportunidades educacionais. Nessa nova ordem educacional, trata-se fundamentalmente de resgatar o papel do professor na sala de aula e na escola — formal ou não-formal — como *locus* privilegiado da educação.

Na busca de enfrentamento prático do desafio que representa a educação básica em muitos países, desponta com uma força inédita uma instância educativa: o poder local, em particular nos municípios. Esse fenômeno está associado também à crescente vitalidade demonstrada pelo surgimento de incontáveis organizações não-governamentais e movimentos populares. Em muitos lugares, o poder local emerge com a vontade de interferir na formulação de políticas para o setor, embora acuse a sobrecarga de responsabilidades que lhe são impostas pelo aparato legal e pela direção das demandas sociais de educação básica, além de ainda demonstrar fragilidade técnica e financeira. É certo que os países que conseguiram melhores resultados na expansão das oportunidades educacionais, além da vontade política de seus governantes, apoiaram-se na força da comunidade. Redes gigantescas de ensino (como a do Estado de São Paulo, com aproximadamente seis milhões de alunos e mais de cinco mil escolas) são ingovernáveis e se distanciam substancialmente da população.

Por isso, os órgãos municipais de educação são os mais qualificados, pela proximidade com os problemas lo-

cais, para planejar e gerir a educação básica. A descentralização (ou municipalização) é uma necessidade e em nada ameaça a desintegração dos sistemas nacionais de educação, se, nos diversos níveis e sistemas, se trabalhar em “regime de colaboração”, com vistas a objetivos comuns.

3. A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN E O PAPEL DAS ONGs

Passado um ano e meio da Conferência Mundial de Jomtien, já podemos fazer uma análise crítica dos resultados alcançados.

Em primeiro lugar, a conferência serviu para mostrar uma década perdida na educação, que foi a década de 80, depois de um período de expansão das oportunidades educacionais ocorrida na década de 70. A Conferência Mundial acabou evidenciando o fato de que o mundo entrou numa etapa não apenas de estancamento, mas de regressão no campo educativo. Em muitos países de baixa renda, o analfabetismo adulto cresceu até dezessete pontos percentuais, nos últimos quinze anos. Os investimentos públicos em educação caíram em 25% nesse mesmo período, nos países pobres e endividados. E existem outros dados para comprovar a regressão no campo educativo. Essa tendência coloca em perigo o próprio desenvolvimento de várias regiões, aprofundando as diferenças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas que persistem entre regiões, países, grupos e classes sociais.

Diante dessa constatação, a Conferência de Jomtien propôs a luta pela equidade e um movimento de revalorização da educação básica. Mas — e aí está o ponto negativo desse breve balanço — não conseguiu que todos os países se comprometessem na priorização da educação básica, assegurando-a para todos e com boa qualidade. As quatro agências patrocinadoras, a partir desse balanço, deveriam retomar as posições assumidas na Tailândia e promover junto

aos governos dos países signatários da Declaração e do Plano de Ação um conjunto de esforços para — respeitada a especificidade de cada país — promover concretamente o objetivo de uma educação básica para todos. Sem essa retomada dos esforços iniciados na Tailândia, não acredito que seja atingida a meta estabelecida para o ano 2000: atendimento a 80 %, pelo menos, das crianças em idade escolar e nenhum país com mais de 15 % de analfabetos jovens e adultos.

Nesse sentido, deve-se destacar o papel das ONGs (excluídas aquelas que usam a sigla apenas para ocultar interesses comerciais). Devemos distinguir duas frentes de ataque da questão: o plano governamental e o não-governamental. As ONGs podem jogar um papel importante na pressão junto ao governo para que este crie políticas sociais arrojadas de educação básica. O papel das ONGs não se restringe, porém, a reivindicar mais educação, mas de participar, enquanto sociedade civil, junto com o Estado, na definição das políticas públicas e também participar da sua própria execução, em parceria com o Estado. Foi destacado o papel das ONGs impulsionando, por exemplo, a UNESCO na proclamação do Ano Internacional da Alfabetização (1990). Essa iniciativa das ONGs deverá prosseguir em outros campos. Atualmente, por exemplo, as ONGs, como preparação para a II Conferência Internacional sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, que terá lugar na cidade do Rio de Janeiro na primeira quinzena de junho de 1992, estão organizando um amplo programa de educação popular e educação ambiental, com a participação do Serviço Universitário Mundial (SUM), da Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA) e do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE).

Embora não seja o tema específico dessa conferência, não posso deixar de mencionar, enquanto educador de um país com profundas disparidades sócio-econômicas, inserido num continente de miséria “explosiva” (como declara o

informe do Banco Mundial divulgado em Washington em 29 de abril deste ano), que garantir educação básica para todos supõe uma revisão global não apenas do campo da educação, mas, principalmente, do campo econômico; pressupõe também uma nova visão do tratamento da dívida externa (como sugeriram os delegados dos países latino-americanos na conferência); pressupõe a redução dos gastos em armamentos, um intercâmbio comercial mais justo entre países desenvolvidos e em desenvolvimento; enfim, uma educação básica para todos está subordinada, para os países pobres, a uma nova ordem educacional associada a uma nova ordem econômica.

A equidade perante a educação não pode ser promovida juntamente com o colonialismo ou novas formas de dominação econômica, como a dívida externa.

Como pregar a equidade diante da educação num quadro de desigualdades e, por que não dizer, de iniquidade social e econômica mundial? Essas questões mais globais afetam dramaticamente o desempenho dos sistemas educacionais, e seria muito ingênuo ignorá-las. Para que um programa de educação básica seja eficaz e enfrente de fato o grande desafio que ela representa, esta não pode ser descontextualizada. Caso contrário, podemos exacerbar o messianismo pedagógico que é inconseqüente e desconhece os limites reais da educação.

O ponto mais crítico e que deixa cétricos hoje muitos educadores terceiro-mundistas diante do programa “Educação para todos” proposto na Tailândia, é que ele supõe uma mudança de orientação política das agências de financiamento da educação (em especial o Banco Mundial), o que não está ocorrendo. Para isso, basta verificar quanto é investido em educação básica. A prioridade da educação básica não deve ser avaliada a partir da retórica, mas pelos recursos investidos nela. Não me surpreenderia se daqui até o final do século as mudanças e as metas propostas na Declaração de Jomtien tiverem ficado apenas no papel. E, para

que isso não ocorra, é que estou, ao lado de muitos educadores, promovendo e defendendo essa Declaração. Tive a oportunidade de traduzi-la para o português em parceria com outro educador brasileiro, José Eustáquio Romão, tornando-a uma bandeira de luta em favor da educação, apesar de reconhecer as ambigüidades existentes num documento tão geral.

Para que a Declaração de Jomtien não se torne letra morta como tantas outras, necessita de planos concretos que traduzam o seu espírito, portanto, elaborados com a parceria dos movimentos sociais e populares, com as ONGs. Se a Declaração os chama de parceiros, eles não podem, como interlocutores e parceiros, receber planos já feitos para apenas eles executarem. É preciso que as ONGs pressionem as quatro agências que promoveram a Conferência de Jomtien, para que elas respeitem os compromissos aí assumidos. Do contrário, como afirma em documento recente a Associação Africana para a Alfabetização e Educação de Adultos (AALAE, 1991), a Declaração torna-se uma "iniciativa hipócrita".

A formulação de políticas e a elaboração de planos só se tornam eficazes na medida em que atendam demandas concretas da sociedade e esta os legitime através da participação ativa, assegurada pela difusão das informações e por canais de comunicação abertos pelo poder público. A comunidade precisa discutir, propor e participar organicamente da elaboração da política educacional.

Não acredito em planos de educação preparados em gabinetes fechados, mesmo que elaborados pelos melhores técnicos. Só acontece algo de novo na educação quando a sociedade se mobiliza, quando ela prioriza a educação. Por isso, um dos maiores desafios da educação básica está na mobilização social em torno do seu valor, da valorização da escola, do saber e, por que não dizer, como afirma o grande educador francês Georges Snyders (1986), "da alegria de construir o saber elaborado".

Eu não gostaria de finalizar esta exposição sem fazer uma breve referência, mas importante, aos aspectos ético-políticos da promoção da educação básica, que tem a ver com uma certa compreensão da educação que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de educação libertadora.

É verdade que a sociedade, por intermédio do Estado, tem o dever de oferecer a todos a oportunidade de acesso à educação. Mas o sentido profundo que nos deve estimular para promover a equidade diante da educação é a promoção humana, o desejo intenso de fazer justiça e de construir uma sociedade humana solidária. É uma atitude, portanto, de grande respeito pelas diferenças e pelas pessoas. Se os excluídos da educação básica entram em nossos cálculos, não entram como números ou metas, mas como pessoas. Nada estamos doando a eles. Estamos apenas promovendo seus direitos.

Todos os nossos esforços devem ser direcionados para a maior participação dos que devem se beneficiar com a educação básica. Portanto, eles devem ser constantemente ouvidos, devem estar profundamente envolvidos para que a educação básica não seja um mero desejo de educadores bem intencionados. Ela deve ser, antes de mais nada, fruto do envolvimento — chamem a isso de movimento popular ou planejamento participativo — dos próprios indivíduos, que precisam tomar suas próprias decisões diante da vida como um todo. E, para isso, a educação básica é um instrumento indispensável.

BIBLIOGRAFIA

AALAE (African Association for Literacy and Adult Education), *Education for All by a Few*, Nairobi, 1991.

ARRIEN, Juan B., *Estrategias para universalizar la educación básica en América Latina y el Caribe (1990-1999)*, Manágua, Ministerio de Educación, nov. 1989.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação

para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9.3.1990 (tradução para o português de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão).

Faure, Edgar *et alii*, *Apprendre à Être*, Paris, Fayard-Unesco, 1972.

Freire, Paulo, *L'Éducation dans la Ville*, Paris, Paideia, 1991.

Gadotti, Moacir, *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*, Petrópolis, Vozes, 1990.

Morales-Gómez, Daniel A., e Carlos Alberto Torres, *Education for All: Prospects and Implications for Latin America in 1990s*, Los Angeles, mar, 1990 (mimeo).

Ninmicht, Marta Arango, *Providing Education for All Through Community Education*, Port of Spain, Trinidad, 29 jul. a 2 ago. 1991.

Reimers, Fernando, "Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness", Los Angeles, *New Education*, vol. 12, n.º 2, 1990.

Reimers, Fernando, *Effects of External Debt Payments on Educational Expenditures in Latin America*, México, out. 1989.

Snyders, Georges, *La Joie à l'École*, Paris, PUF, 1986.

Tedesco, Juan Carlos, *La situación educativa regional y las estrategias en marcha frente a la Conferencia Mundial "Educación para todos"*, Consulta de Quito, 28 nov. a 1.º dez. 1989.

UNDP/Unesco/Unicef/Banco Mundial, *Meeting Basic Learning Needs: a vision for the 1990s, (Background Document)*, Nova York, Unicef House, abr. 1990.

UNDP/ Unesco/ Unicef/ Banco Mundial, *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, Nova York, Unicef House, maio 1990.

CONCLUSÃO

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Onde começa o itinerário educativo de uma pessoa?

Alguns psicólogos afirmam que começa antes mesmo do nascimento. Muitos traços da nossa personalidade dependem de herança biológica e do ambiente em que nascemos e crescemos. Mas é possível estabelecer um certo limite: começo a ser eu mesmo no momento em que sou senhor dos meus atos, quando tomo decisões por mim mesmo, quando sou autônomo. É claro, a autonomia é sempre relativa, determinada. *Sou eu mesmo quando posso agir sobre minhas próprias determinações, enfim, quando sou livre.*

A autodeterminação marca um ponto na linha do tempo de cada indivíduo. Essa linha da vida não é uma linha matematicamente reta, num desenvolvimento contínuo, sem interrupções ou saltos. A construção da personalidade não se dá num continuísmo pacífico. Há conflitos, crises, negações. Há contradições, retrocessos, avanços, estagnação, confronto com outros, com os quais aprendemos e os quais ensinamos. Mas a educação propriamente dita é somente a auto-educação.

O papel da educação é potenciar os indivíduos, para que, o mais cedo possível e a maior parte do tempo possí-

vel, eles possam tomar suas próprias decisões, estabelecer seu próprio caminho, dirigir suas vidas, aumentar sua capacidade de compreender os outros e o mundo, desenvolver sua capacidade de atenção, de observação e, tudo isso, para serem mais felizes, como dizia Aristóteles.

O que move alguém a continuar sua formação? Quais são os interesses mais profundos que movem o indivíduo a buscar mais educação?

O que aparece imediatamente, a resposta dada mais freqüentemente, é “subir na vida”. A relação entre educação e vida é imediata no senso comum. Isso significa: ter mais conforto, ter menos trabalho penoso, ter uma qualidade de vida melhor... “subir na vida” significa ser mais feliz. A felicidade é o fim da educação. “Subir na vida” e tudo o que isso subentende é o objetivo da educação.

Todavia, essa busca permanente dos objetivos da educação pode acabar encobrendo o seu objetivo básico: a sua finalidade.

A educação multicultural pretende reforçar a relação entre educação e vida, entre os objetivos e a finalidade da educação.

A tese que defendemos aqui é que a renovação dos conteúdos culturais da escola, entrelaçando o setor formal (educação regular) com o setor não-formal (educação assistemática), ou, como dizia Snyders, a “cultura elaborada” e a “cultura primeira”, é condição essencial para o sucesso da educação para todos, isto é, uma educação para a equidade. Sustentamos que é inviável estender um conceito de educação mundial ou um saber pretensamente universal sem transformar, primeiro, a educação regular, ligando-a aos problemas concretos e aos conteúdos significativos de cada sociedade.

Essas idéias não são novas. A sua prática é que ainda se constitui num grande desafio. Trata-se de levar em conta a diferença cultural. O respeito aos direitos humanos é fator de desenvolvimento da democracia e, justamente, democra-

cia e direitos humanos não se constituíram, a não ser muito recentemente e com raras exceções, em conteúdos nodais da escola brasileira. Cremos que, na medida em que a sociedade avança na construção da democracia e do respeito aos direitos humanos, cresce também, dentro da escola, o valor da democracia: sociedade cidadã cria a escola cidadã.

O Brasil tem uma experiência de educação multicultural nas chamadas “escolas públicas comunitárias” que precisa ser resgatada, estudando-se seu possível impacto sobre a escola regular. Com todas as dificuldades e sem apoio nem dos sindicatos e das entidades mais expressivas de educadores nem dos governos, o modelo das escolas públicas comunitárias prossegue sua caminhada como experiência pedagógica inovadora, levada à frente apenas pela força do vínculo criado com a comunidade. A comunidade as defende como “suas” próprias escolas, contrapondo-as às “escolas do governo”. Trata-se de transformar todas as escolas públicas, escolas da comunidade, inserindo o popular no público, no governamental, como propõe a teoria da escola pública popular.

Essas escolas têm uma interação com o seu contexto sócio-econômico e cultural, são autogeridas pela própria comunidade por intermédio de suas entidades representativas tanto nas zonas urbanas quanto nas zonas rurais. Elas atendem sobretudo a clientela mais pobre da população. São cada vez mais apoiadas pelo poder público, quando este reconhece o êxito alcançado pelo modelo, embora sejam criadas, organizadas e administradas por associações comunitárias. O elemento característico dessas escolas, do ponto de vista curricular, é que elas, mesmo atendendo às exigências legais mínimas do Estado (currículo monocultural), respeitam a realidade e a cultura de cada local, inserindo-as no currículo escolar (currículo multicultural). É uma escola anti-autoritária e anti-racista.

Atualmente, as novas propostas de escola de tempo integral (CIEPs e CIACs), únicos projetos educacionais de

impacto que surgiram na última década, vêm se constituindo também, aos poucos, num paradigma de renovação educacional, podendo redirecionar, com o tempo, o próprio sistema educacional brasileiro, estagnado desde a década de 60. Além do princípio da educação pública de tempo integral e da autonomia escolar, esse novo modelo propõe o atendimento global à criança, integrando educação, ações de saúde, alimentação, cultura, trabalho, esporte e lazer.

Esse modelo, na verdade, não é novo teoricamente, visto que se apóia nas teses de Anísio Teixeira. Mas é novo na prática, pois, pela primeira vez no Brasil, governos estaduais e o governo federal procuram implantá-lo de forma sistemática e não apenas experimental. Se as teses de Anísio Teixeira e a prática das escolas comunitárias tivessem recebido o mesmo apoio, o Brasil teria podido constituir seu modelo de escola muito antes e ter resolvido em tempo o problema da mudança da qualidade do serviço público em educação.

O sistema educacional brasileiro, como todo sistema nascido no seio de uma sociedade dependente e colonial, criou estruturas centralizadas que não atendem nem à realidade nacional nem às peculiaridades regionais. Mas não está apenas aí o problema. Por mais insignificante que seja a influência da escola, sobretudo depois que a televisão se implantou em todo o país, ela, com seus padrões impostos de fora, cria hábitos de dependência e passividade. A educação, assim, pode dar uma grande contribuição à subserviência. A descolonização dos sistemas educacionais, tanto na América Latina quanto na África e na Ásia, apenas está começando.

Acumulamos muitos fracassos na educação. Nosso atraso educacional, mesmo em relação a outros países da América Latina, é de décadas. Uma das principais causas é a falta de um modelo próprio que mesmo os pedagogistas chamados “progressistas” não souberam construir. Pensam sempre a “educação para todos” como a extensão da educação das elites. Não soubemos construir o universal a partir

do nosso particular, da nossa identidade, da diferença. *Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos.*

A primeira tarefa de um sistema nacional de ensino é incentivar a cultura local e não impedir a diferenciação. Confundimos universalização da educação com uniformização. Confundimos igualdade de chances diante da educação com expansão de um modelo unificado. A escola pública moderna nasceu sob o signo dos direitos humanos, que são direitos universais. Mas o homem não é universal. Esse homem universal não existe. Pelo contrário, quanto mais a tecnologia nos aproxima uns dos outros, tanto mais cada um quer mostrar quanto é diferente. A maior conquista da tecnologia atual, que nos permite estar ligados a todo o mundo, e que nos expõe ao mundo enquanto habitantes de uma aldeia global, é o poder que nos oferece de observar, registrar e entender culturas tão diversas. A tecnologia pode, justamente, mostrar a nossa particularidade. A Terra pode ser azul, vista de longe, mas é multicolorida, vista de perto. O azul da Terra é feito de miríades de cores e tons. O azul está somente na exterioridade do planeta.

A educação multicultural não é apenas uma educação destinada às minorias. Mesmo numa grande cidade, numa metrópole, onde as aspirações parecem ser tão iguais em termos de qualidade de vida (alimentação, moradia, vestuário, transporte, trabalho, saúde, educação, cultura, lazer, etc.), se considerarmos que cada escola é o resultado de suas próprias determinações em termos de pessoal que a realizam concretamente e em termos da situação sócio-histórica, própria de cada local, não poderemos pensar em uniformizá-las. Muitos estadolatrás, mesmo nas chamadas administrações populares e democráticas, continuam insistindo num modelo centralizador e burocrático em relação, por exemplo, ao currículo e aos chamados regimentos co-

muns das escolas. A tese dos regimentos comuns contradiz a defesa da autonomia escolar. Estatutos uniformes não admitem qualquer diferença. Em nome de uma pretensa igualdade, acaba-se pondo um garrote na capacidade criadora dos indivíduos e das instituições escolares.

Agindo dessa forma, a burocracia educacional desobriga a escola da sua tarefa de buscar a inovação e a experimentação pedagógicas. Para romper com essa tradição é preciso pôr em questão inclusive a responsabilidade das Secretarias de Educação e do próprio Ministério de fixarem diretrizes e metas da política educacional, ignorando as escolas. Se não contarem com a participação ativa das escolas, essas metas não serão atingidas. As escolas não podem ficar sempre na dependência das diretrizes e normas das Secretarias. A noção de sistema educacional supõe regras comuns, orientações gerais, mas sistema educacional é sobretudo uma filosofia da educação, uma carta de princípios orientados para a equidade e a justiça, onde não pode faltar o pluralismo de concepções pedagógicas. Numa perspectiva democrática, cada escola, a partir dessa filosofia não unificadora, deveria construir seu regimento próprio, sua visão curricular, e ousar dar vida concretamente à sua escola, como é projetada pelas comunidades.

Reformas curriculares e regimentos comuns acabam reforçando os mecanismos de dominação e subordinação de pessoas e instituições a burocracias incrustadas, há anos, no poder do Estado sem nenhuma capacidade de renovação. A escola autônoma é aquela que é capaz de resistir ao poder instituído e, ao mesmo tempo, é capaz de instituir novas relações sociais. Uma escola não é um agrupamento de pessoas, é, ao contrário, uma comunidade. Não é também um prédio, seja ele feio ou bonito, é um conjunto de relações sociais e humanas. É nessas relações que a escola democrática pode intervir. E para potencializar essa intervenção é que uma administração democrática deveria oferecer os instrumentos.

Numa sociedade autoritária, estabelecer novas relações sociais significa, para que elas sejam realmente novas, estabelecer relações de igualdade, de parceria. Parceiros não são necessariamente iguais. A parceria reconhece a diferença. Na parceria há igualdade na diferença. E porque os parceiros são diferentes, podem juntos construir o novo.

Nenhuma reforma é democrática quando é meio democrática, isto é, quando proclama a autonomia da escola, mas uma autonomia condicionada ao cumprimento de uma série infundável de obrigações estabelecidas por órgãos centrais da burocracia. O pior castigo que uma escola pode receber é essa submissão à burocracia. As máquinas burocráticas que pesam sobre as escolas e salas de aula, além de consumirem metade dos recursos destinados à sala de aula, acentuam as desigualdades.

Essas burocracias costumam argumentar que, se “entregassem” seu poder às escolas, estas não teriam capacidade nem iniciativa para gerenciar a si mesmas. Essa é uma meia verdade. De fato, os melhores elementos das escolas foram “escapando”, administrando, dirigindo, orientando, coordenando, supervisionando as escolas ou indo trabalhar em órgãos burocráticos ou em outras Secretarias. É um processo que vem deteriorando há décadas o nosso sistema educacional.

Trata-se hoje, como ontem, de inverter o sinal da política educacional da ditadura, que privilegiou o planejamento e o comando em detrimento da escola e da sala de aula. É preciso que todos os professores voltem às suas escolas, e lá planejem, organizem, controlem a qualidade do ensino. E os poucos que, em rodízio, por curtos espaços de tempo, tiverem que assumir funções administrativas, não deixem inteiramente a sala da aula, e, sobretudo, confiem a tarefa de educar aos professores e às escolas e intervenham o mínimo possível, mas defendam, ao lado das escolas, a luta por melhores salários, reformem os prédios escolares, troquem seu mobiliário, deixem-nas limpas e bonitas, difun-

dam muitos e variados modelos pedagógicos, ofereçam melhores condições de ensino, muitos livros, bibliotecas, vídeos, material didático... esse é o papel de uma administração democrática. E deixem as escolas criarem seu modelo pedagógico. Verão, então, quando isso acontecer, que as burocracias intermediárias e até o próprio secretário da Educação tornar-se-ão dispensáveis, porque, finalmente, as escolas terão a chance de funcionar.



Impressão e Acabamento

GRÁFICA E EDITORA FCA

AV. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO, 3972 - TEL.: 419-0200
SAO BERNARDO DO CAMPO - CEP 09700 - SP

ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (ONG) NO REDIRECIONAMENTO DAS POLÍTICAS E DOS PLANOS EDUCACIONAIS PÚBLICOS.



MOACIR GADOTTI, MESTRE EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PELA PUC-SP E DOUTOR EM CIÊNCIAS EDUCACIONAIS PELA UNIVERSIDADE DE GENEBRA, É DIRETOR REGIONAL PARA A AMÉRICA LATINA DA ICEA (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA).

OUTRAS OBRAS DO AUTOR:

A EDUCAÇÃO CONTRA A EDUCAÇÃO; PEDAGOGIA, DIÁLOGO E CONFLITO; UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS: CAMINHOS DA AUTONOMIA ESCOLAR; ESCOLA DE VIDA, ESCOLA PROJETADA.

“APRESENTAR MOACIR GADOTTI COMO UM IMPORTANTE PENSADOR PEDAGÓGICO À COMUNIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA É TOTALMENTE DISPENSÁVEL, CONSIDERANDO-SE SEUS INÚMEROS TRABALHOS JÁ PUBLICADOS E A RIQUEZA DE SUAS CONTRIBUIÇÕES À REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO, EM GERAL, E SOBRE AS MAZELAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, EM PARTICULAR. NO ENTANTO, PARECE-ME INDISPENSÁVEL REVELAR A OUTRA FACE DO TRABALHO DE GADOTTI: O ENGAJAMENTO NO CONCRETO, A MÃO DIRETAMENTE NA PRÁTICA EDUCATIVA. E ESSE OUTRO LADO DE SUA VIDA, PELO POUCO QUE TENHO COMPARTILHADO, NÃO SE CONSTRÓI ISOLADAMENTE DO PRIMEIRO: PELO CONTRÁRIO, NELE SE ALIMENTA E A ELE RETORNA, COM A SAUDÁVEL HUMILDADE CIENTÍFICA DE QUEM RECONHECE QUE UMA TEORIA SÓ GANHA LEGITIMIDADE NO INTERIOR DE UMA PRÁTICA CONCRETA. GADOTTI VIVE, NÃO APENAS DISCUTE, A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁXIS.”

DO PREFÁCIO DE JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO

graal
