

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

cadernos de Formação

01

Simposio: "São Paulo 1989 -
- Educar Adultos para quê?"

CO DOT-EDA/Sa 003/89

Série Construindo a Educação
do Jovem e Adulto Trabalhador

1989

APRESENTAÇÃO

Os "Cadernos de Formação" fazem parte do compromisso da administração com a formação permanente do professor que deverá se dar em vários níveis e através de vários instrumentos.

Iniciamos com a série: Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador, para socializar parte da discussão que acompanhou a Passagem do Programa de Educação de Adultos da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria Municipal de Educação.

O processo de discussão desenvolvido foi acompanhado e enriquecido pelo apoio e participação de três entidades : CEDI - CEPIS - VEREDA que contribuíram com seu acúmulo de experiência na área de Educação Popular.

Acreditamos que o conteúdo do Simpósio - "São Paulo 1989 - Educar Adultos para quê?" transcrito nesse número, deve contribuir para a concepção de Educação que queremos, com identidade própria, para o aluno da escola pública - o trabalhador.

Equipe da Divisão de Orientação
Técnica de Educação de Adultos

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros que contribuíram para o aprofundamento das discussões: Professores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Técnicos, Monitores e representantes de Grupos de Movimentos Populares.

Às entidades CEDI, CEPIS e VEREDA que colaboraram para a promoção e êxito do simpósio.

Aos colegas de SME Pedro Pontual e Vane Santarosa pelo apoio e orientação.

SIMPÓSIO - "São Paulo 1989 - Educar Adultos para quê?"

OBJETIVO - Levantar elementos para traçar uma política de educação de adultos para o Município de São Paulo

DATA - 12/Abril/1989

LOCAL - Colégio Madre Cabrini

PROMOTORES DO SIMPÓSIO - Secretaria Municipal de Educação
- Secretaria do Bem-Estar Social
- CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CEPIS - Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
- VEREDA - Centro de Estudos Educacionais

COMPONENTES DA MESA - Sra. Marta Campos - Secretária do Bem-Estar Social
- Prof. Sérgio Haddad - do Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- Prof. Paul Singer - da Secretaria do Planejamento da Prefeitura do Município de São Paulo
- Prof. Paulo Freire - Secretário da Educação da Prefeitura do Município de São Paulo
- Pedro Pereira Torres - Educador do CEPIS
- Pedro Pontual - da Secretaria Municipal de Educação
- Vera Barreto - VEREDA

PARTICIPAÇÃO - Maria Cecília Aires Nogueira - Coordenadora do Programa de Educação de Adultos da Secretaria do Bem-Estar Social onde se situava o Programa de EDA da P.M.S.P.
- Regina Inês Villas Boas Estima - Diretora da Divisão de Educação de Adultos - órgão da Secretaria Municipal de Educação que acolheu o Programa de EDA.

ABERTURA - Pedro Pontual

O tema do simpósio foi elaborado de modo provocativo na sua questão fundamental: "São Paulo 1989 - Educar Adultos para quê?"

A forma provocativa de enunciar o tema de hoje tem que ver com a nossa expectativa de que, ao reunir diferentes tipos de experiências e de atores que praticam educação de adultos no nosso município, possamos discutir amplamente o que significa educação de adultos em 1989 em São Paulo, qual seu sentido político, qual sua exigência pedagógica, quem é esse adulto trabalhador e sua inserção nessa metrópole.

É um pouco dentro desta abrangência que esperamos de encadear debates que possam nos ajudar a recolher subsídios e, sobretudo, contar com a participação de todos os envolvidos para a elaboração de uma política municipal de educação de adultos. Isso porque é convicção desta administração que esse trabalho supõe a participação de todos os atores que estão na prática da educação de adultos neste município.

Nós temos sim, uma proposta educacional, que está ligada à política geral desta administração, mas acreditamos que a estruturação programática do que deve ser a educação de adultos deve supor um processo de discussão, que já vem acontecendo desde janeiro, através de encontros de um grupo de trabalho com companheiros da SME, de SEBES e a participação de entidades comvidadas, CEPLIS CEDI, VEREDA e ainda muitos grupos de educação de adultos fundados por entidades de ação popular.

Acreditamos que é nessa forma de debates e de mini debates, que vamos de fato construir esta política municipal de educação de adultos e é este o motivo deste simpósio.

Na primeira parte teremos um painel, onde alguns companheiros de mesa farão suas colocações, tratando dos diferentes aspectos que envolvem nossa preocupação, atualmente, em relação à educação de adultos.

Iniciaremos, na fala do Prof. Paul Singer com a compreensão das características deste município, desta metrópole, das exigências que ela coloca para a educação de adultos. Em se

guida, com a contribuição do Prof. Sérgio Haddad, vamos procurar entender melhor quem é este alfabetizando, com quem estamos trabalhando, quais são as suas características, quais são suas expectativas e o que significa trabalhar com esses alunos.

Na seqüência, com o Prof. Paulo Freire, discutiremos a dimensão política do trabalho da educação de adultos, qual é o sentido político deste trabalho que pretendemos fazer.

O aspecto da especificidade pedagógica do trabalho, as exigências metodológicas que o acompanham serão tratadas pela Prof^a. Vera Barreto.

Com isso fecharemos o painel que será seguido de um debate, encerrando a primeira parte.

No período da tarde teremos um importante momento, com discussões em grupos de trabalhos, onde teremos a oportunidade de aprofundar e debater as colocações inicialmente feitas.

Teremos ainda oportunidade de ouvir companheiros que têm prática de educação de adultos em outras prefeituras.

Esta troca de experiências e debates e, sobretudo, a discussão sobre o que podemos fazer juntos, caminha no sentido de conseguirmos uma programação municipal de educação de adultos.

PAUL SINGER

Iniciando, quero analisar o que significa "ser analfabeto" na sociedade urbana brasileira hoje, em fins do século XX, quando a grande maioria da população já é alfabetizada e os analfabetos constituem, portanto, uma minoria.

Da população urbana brasileira, em 1970, 20% dos adultos eram analfabetos. Isso considerando indivíduos de mais de 15 anos, por já estarem fora da faixa de alfabetização escolar. Em 1980, esta porcentagem caiu para 16,8%. Certamente, em uma cidade como São Paulo, essa porcentagem é muito menor (1)

(1) Paul Singer coloca percentuais reduzidos porque seus dados se referem ao analfabetismo completo (adulto com mais de 15 anos sem nenhuma escolarização.)

Em última análise, passamos de uma sociedade onde a proporção de analfabetos era enorme (30,40,50%), para uma sociedade onde a grande maioria de pessoas domina o código da escrita e da leitura, e conseqüentemente, o isolamento e a penalização é bem maior, pois o pressuposto da normalidade é que a pessoa saiba ler e escrever.

O não saber, além de impor severas limitações no usufruto da vida em sociedade, traz também sérias dificuldades na competição no mercado de trabalho, que também pressupõe alfabetização.

A esse respeito, podemos observar dados de uma pesquisa feita na região Sudeste (SP-MG-RJ-ES). Em 1985, havia 10,7% de analfabetos na população economicamente ativa e 17,4% na não ativa. Isto significa que, a proporção de analfabetos é muito maior entre aqueles que não trabalham, o que não é casual. Na realidade, é uma primeira constatação da barreira que representa o analfabetismo para o indivíduo entrar na atividade econômica.

Se considerarmos o analfabeto que consegue trabalhar, veremos que muito dificilmente ele o consegue no que chamamos de mercado formal, ou seja, o emprego que lhe garanta registro em carteira, o piso mínimo nacional de salário, leis trabalhistas, férias, assistência médica, etc.

Ainda em relação à região Sudeste, temos dados da RAIS (Relação Anual de Informação Social) que nos informa que a proporção de analfabetos, entre pessoas que trabalhavam em firmas, era de 2,2%. Isto é bastante expressivo quando comparamos com os dados acima mencionados, onde no conjunto dos trabalhadores 10,7% eram analfabetos na região Sudeste do país.

A grande maioria, portanto, dos analfabetos só consegue empregos informais, onde são bastante explorados. Provavelmente trabalham domésticos em domicílios e outros subempregos dessa natureza.

A RAIS nos dá uma série de informações sobre graus de instrução.

No nosso estado, entre os que tinham empregos em em presas em 1986, num total de sete milhões e meio de pessoas, 2,4% eram analfabetas, acima da média da região Sudeste, e outros 13,2 não tinham curso primário completo. Este, talvez, anal

fabetos funcionais.

De qualquer forma, as pessoas de baixa instrução, analfabetos explícitos ou com primário incompleto representavam 15,6% com emprego formal, no Estado de São Paulo, em 1986 e, obviamente, elas pertenciam aos grupos ocupacionais mais modestos, pior remunerados. Ou seja, mesmo os pouquíssimos, que conseguiam entrar para o mercado formal, estavam em péssimas condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida.

Os grupos ocupacionais onde encontrávamos, proporcionalmente, um número maior de analfabetos, eram de pessoas que trabalhavam na conservação de edifícios, faxineiros, jardineiros, ajudantes de pedreiros, ou seja, grupos que ocupavam funções que não exigem qualificação.

Se proporcionamos uma educação equivalente aos primeiros quatro anos de escolaridade para os analfabetos, estaremos dando-lhes a oportunidade de exercerem ocupações em que predomina esse grau de escolaridade: motorista de caminhão, guardas de segurança, etc. Isso lhes permitiria entrar no mercado de trabalho em uma categoria com alguma qualificação, melhorando-lhes assim a remuneração que chega, nessas funções, a 3 (três) pisos salariais ou mais. No caso dos guardas de segurança, 58,6% alcançavam mais de 3 (três) salários mínimos.

Se levamos o analfabeto a uma escolaridade correspondente a 8 (oito) anos, estaremos possibilitando, esse indivíduo entrar no mercado de trabalho, em funções que exigem este grau de instrução, em categorias ocupacionais como enfermagem, vendas (atacado ou varejo), serviço de abastecimento, auxiliar de escritório, auxiliar de contabilidade, caixa, ou seja, ocupações qualificadas do setor terciário.

A principal diferença entre os adultos trabalhadores com 4 (quatro) anos de escolaridade e 8 (oito) anos, residia no fato de que o primeiro grupo estava predominantemente nas chamadas funções manuais, enquanto que o segundo grupo em atividades de serviços. Nesse caso, as vantagens não são ponto de vista da remuneração, pois ela inexistente. Aqui pesam outros valores, como o prestígio social, por exemplo.

Uma primeira conclusão é que apesar das vantagens de 4 (quatro) para 8 (oito) anos de escolarização; o grande salto, a

grande mudança está entre o adulto analfabeto e aquele que tem os primeiros quatro anos de escolaridade. Com isso não quero dizer que não se deva proporcionar instrução de oito anos para o adulto analfabeto.

O que se conclui, ainda com esses dados, é que a alfabetização do adulto analfabeto ou a melhoria do seu grau de instrução, indiscutivelmente melhora sua possibilidade de entrar para o mercado formal de trabalho, que é uma vantagem social razoável. Não só pensando em termos da aquisição de direitos formais ligados ao trabalho, mas também na possibilidade de esse adulto se organizar em sindicatos, podendo lutar coletivamente por melhoria de remuneração, melhoria de condições de trabalho e vida, o que o trabalho informal não permite.

SÉRGIO HADDAD

Ao longo desses últimos anos, especialmente depois da 2ª Guerra Mundial, desde 45 (quarenta e cinco) até 80 (oitenta), o Brasil passa por um processo de industrialização e desenvolvimento extremamente poderoso, com um crescimento industrial, em média, de 7% ao ano, que é uma das maiores do mundo capitalista. Isto faz com que o Brasil saia da posição de quadragésima nona economia capitalista mundial para chegar à oitava posição, estando, portanto, dentro do mercado capitalista internacional e sendo um dos países onde o interesse desse capitalismo é muito poderoso.

Ao mesmo tempo o Brasil controla a taxa de 43 a 45% de toda a produção industrial da América Latina.

É o quarto exportador mundial de alimentos e o sexto em armas.

Tem uma economia moderna, mas, ao mesmo tempo, tem um lado que é extremamente pobre, consequência do rápido processo de desenvolvimento.

Se por um lado há um crescimento extremamente vigoroso, por outro lado, o processo de concentração bastante grande dessa renda faz com que as condições sociais da maioria da população, durante esses últimos anos, tenham piorado. Um dos indicadores dessa ocorrência é a educação.

Se considerarmos a questão da educação de adultos,

apesar dos índices percentuais nos últimos cem anos terem caído em relação à população como um todo, o que verificamos é que justamente nesse período, onde o Brasil saiu da condição de 49º para 8º na economia capitalista, um número absurdo de analfabetos ou de pessoas com menos de um ano de escolaridade cresce de 8(oito) para 20(vinte) milhões.

São, portanto, esses indivíduos que sofrem a consequência direta dessa pobreza resultante da desigual distribuição de renda.

Essa é a primeira questão que eu gostaria de colocar. Parece-me difícil tentar resolver a questão da educação de adultos, a da educação de uma maneira geral, sem que se resolva a questão social. Assim, como implementar uma democracia educacional, sem que ocorra uma democracia social? Sem que haja condições efetivas para que a maioria da população possa ter acesso à escola, possa estar exercendo seus direitos de frequentar programas de educação de adultos?

A segunda questão diz respeito à educação infantil. Não podemos resolver a problemática da educação de adultos, sem que se resolva a da educação infantil e pelos dados que temos, ela está muito longe de ser resolvida.

Os dados de 1980 demonstram que dos 23 (vinte e três) milhões de pessoas que estavam na faixa dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos, 8 (oito) milhões estavam fora da escola. Restavam, portanto, 15 (quinze) milhões dos quais 11 (onze) milhões estavam defasados em termos idade/série. Seriam, portanto, esses 11 (onze) milhões os nossos futuros frequentadores de supletivo ou cursos de alfabetização.

Da faixa dos 23 (vinte e três) milhões de pessoas, dos 7 (sete) aos 14 (catorze) anos; apenas 4 (quatro) milhões estavam na idade ideal em relação à série. Certamente essas crianças não pertencem às classes populares deste país.

Essa realidade, nós educadores de adultos, não podemos deixar de lado. Se a educação infantil continua nesse processo (selecionando e expulsando a criança) vai ser difícil a questão a nível de supletivo e alfabetização, pois desta forma a educação infantil estará sempre aumentando a nossa demanda.

A terceira questão que eu gostaria de colocar diz respeito às características da educação de adultos no Sistema

Educacional Brasileiro.

Nós que trabalhamos com alfabetização e ensino supletivo, estamos acostumados ao preconceito em relação ao trabalhador. Este é um preconceito que demonstra o próprio preconceito de classe, que existe inclusive entre os educadores, entre nossos colegas e em relação a nosso trabalho.

O que quero dizer é que para uma realidade educacional de 4 (quatro) milhões de pessoas, que são as que estão na idade ideal em relação à escolaridade, todo o processo educacional se volta com seus recursos, com sua pesquisa, com seu pensamento, deixando de lado a grande maioria, que são defasados de idade/série e que voltam à escola buscando concluir sua escolarização.

Para que se possa ter uma idéia da gravidade da situação, em 1980, praticamente 80% da população de pessoas acima de 15 (quinze) anos não tinha escolaridade básica, ensino de 1º Grau. (2).

Concluimos aqui que essa é a realidade educacional do País, a dessa maioria de crianças das classes populares, que se atrasa na escolaridade e depois volta para a escola procurando o ensino Supletivo ou os cursos de alfabetização. É essa maioria que constitui, na verdade, a realidade da educação brasileira. Maioria esta que recebe, tanto por parte dos governos estaduais como por parte do governo federal, desconsideração absoluta.

Hoje no Ministério da Educação não existe nenhum responsável por educação de adultos de 5ª a 8ª série. Não existe também dados estatísticos, pois educação de adultos está fora do sistema dos computadores. Com relação às despesas realizadas na função educação e cultura, tivemos em 1985, das despesas realizadas pelos órgãos federais, 0,16% com educação de adultos. Com relação à média das despesas estaduais para o

(2) Quando Sérgio Haddad nos fala de porcentagens ao nível de 80%, está tratando de uma situação geral do país e se refere a adultos com mais de 15 anos sem escolaridade básica (8 anos do 1º Grau) que por lei é dever do Estado.

conjunto do País vamos chegar a 0,79%. Isso numa realidade que é praticamente de 60 (sessenta) milhões de pessoas. E no caso de São Paulo, separadamente, 0,0%.

TABELA XX: DESPESA REALIZADA NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURA PELOS ÓRGÃOS FEDERAIS DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA E OS PROGRAMAS 1982-1985 (EM Cz\$ 1.000)

ANO	DESPESA TOTAL	PROGS. DE ENS. SUPLETIVO	X
1982	571.022	1.468	0,26
1983	1.133.493	4.093	0,36
1984	3.482.286	16.599	0,48
1985	16.771.238	27.392	0,16

Fonte: Anuários Estatísticos do Brasil 1985 e 1986. IBGE.

TABELA XXI: DESPESA ESTADUAL REALIZADA NA FUNÇÃO EDUCAÇÃO E CULTURA (Cz\$ 1.000.000)

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	1984			1985		
	TOTAL	ENSINO ISUPLETIVO	%	TOTAL	ENSINO ISUPLETIVO	%
BRASIL	5,406,286	20,110	0,52%	22,468,637	177,102	0,79%
NORTE	206,894	675	0,33%	987,603	3,605	0,37%
Rorônia	51,943			243,574		
Acre	13,307	241	1,81%	82,752	3,102	3,75%
Amazonas	64,407	179	0,28%	305,316	478	0,16%
Pará	77,237	255	0,33%	355,961	5	
NORDESTE	840,692	9,806	1,17%	3,982,721	75,596	1,90%
Maranhão	35,813	1,019	2,85%	207,993	10,347	4,97%
Piauí	80,937	3,592	4,28%	322,600	8,564	2,65%
Ceará	110,049	1,686	1,53%	566,141	7,150	1,26%
R. Gde. do Norte	62,087			272,240		
Paraíba	35,864	1,830	5,10%	228,139	4,803	2,11%
Pernambuco	128,425	458	0,36%	655,479	1,782	0,27%
Alagoas	37,063	890	2,40%	274,999	5,915	2,15%
Sergipe	48,380	331	0,68%	229,153	517	0,23%
Bahia	299,074			1,225,897	36,518	2,93%
SUDESTE	2,852,927	2,207	0,08%	11,676,695	72,924	0,62%
Minas Gerais	489,905	1,407	0,29%	2,104,144	7,302	0,35%
Espírito Santo	76,407	222	0,29%	361,873	1,189	0,33%
Rio de Janeiro	472,813	578	0,12%	1,832,989	64,383	3,51%
São Paulo	1,813,802			7,397,689	46	
SUL	1,043,669	5,344	0,51%	3,888,878	18,209	0,47%
Paraná	348,298	2,022	0,58%	1,275,539	7,449	0,58%
Sta. Catarina	184,059	369	0,20%	749,233	2,194	0,29%
R. Gde. do Sul	511,312	2,953	0,58%	1,864,106	8,566	0,46%
CENTRO-OESTE	462,104	10,078	2,10%	1,912,740	6,052	0,36%
Mato Grosso do Sul	66,750	307	0,46%	319,770	640	0,20%
Mato Grosso	72,939	174	0,24%	307,700	4,738	1,54%
Goiás	139,979	364	0,26%	513,693	1,450	0,28%
Distrito Federal	182,436	9,233	5,06%	771,497	16	

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura

Esta desconsideração e preconceito aparecem em relação ao ensino supletivo e educação de adultos de uma maneira muito forte. São raras as faculdades de educação que mantêm pelo menos um curso de educação de adultos, quanto mais especialização neste campo.

A quarta questão que eu gostaria de levantar diz respeito ao interesse desses alunos. Dadas suas características de pobreza, o que esses alunos procuram em um curso supletivo ou de alfabetização?

Certamente eles estão à procura de melhoria de condições de vida, ou seja, sair da condição de pobreza. A escola, sem dúvida nenhuma, é um instrumento que auxilia nesse processo e nossos alunos tem consciência do quanto ela pode ser útil no sentido de lhes dar acesso a um melhor trabalho. Mas, muitas vezes, a leitura que ele faz disso, não é a mesma leitura nossa, em relação às possibilidades de alcance dessa escolaridade, enquanto sabemos ser ela absolutamente desfavorável em comparação ao ensino regular, ao ensino da classe média e da classe alta.

Mas, evidentemente, é claro que para quem ganha dois ou três salários mínimos e passa a ganhar quatro ou cinco, a diferença é substancial em relação à sua receita e essa diferença é significativa para sua vida.

No contato com nossos alunos, podemos perceber fortemente essa dimensão pessoal do alcance da escolaridade.

A segunda dimensão ainda dentro dessa questão da busca do aluno, se relaciona à informação.

Nas condições de vida do aluno trabalhador, o maior espaço que ele tem é dedicado ao seu trabalho. O espaço que lhe resta para estar a par das coisas do mundo é bem reduzido e a escola não pode deixar de proporcionar a ele, relacionando aos conteúdos formais, conteúdos com possibilidades de tratar assuntos relativos a seu dia-a-dia, a seu trabalho e a informações atuais.

Uma terceira dimensão, que para mim é bastante real e muito grave, é o nível da dimensão social que a escola deve ter.

Para esse aluno trabalhador, o trabalho é um espaço de desumanização da pessoa. Para esse aluno com possibilidade

de um convívio social extremamente reduzido, a escola tem que ser um espaço aberto, um espaço participativo, de convívio social, um espaço de valorização da pessoa como um todo.

Nós que trabalhamos com educação de adultos, podemos perceber através da própria vestimenta do aluno, através da própria forma como ele vai para a escola, como esse aspecto social do espaço escolar é caro para ele.

Devemos levar isso em consideração no sentido de não fecharmos os canais da escola, no sentido de fazermos uma escola aberta, uma escola que possa oferecer esse espaço participativo, que a divisão social do trabalho não realiza.

Se tomarmos as características de uma das categorias de trabalhadores, que mais apresentam condições sociais de dominação, a empregada doméstica, por exemplo: a marca principal de seu trabalho é a sua servilização. Quanto mais ela deixar de lado a sua própria vida, quanto mais ela permanecer apenas no espaço que lhe é permitido, mais ela é valorizada como profissional. A inversão de valores na sua categoria, a inversão de sua condição humana é a sua valorização no espaço de trabalho.

É justamente aí que entra a escola na sua dimensão social, onde ela pode se realizar enquanto espaço de convivência, de comunicação, de discussão de trabalho e de troca de experiências de vida.

Devemos utilizar esse movimento que leva o aluno a procurar o curso, para apoiá-lo na utilização desse como instrumento para sua dinâmica de trabalho, para uma dinâmica de participação do mundo de informação, do mundo social e da convivência entre seus pares.

PAULO FREIRE

Vou fazer uma análise do tema que me é proposto numa frase: "A dimensão política da educação de adultos".

A primeira reflexão que gostaria de fazer, está ligada à compreensão da palavra dimensão, dentro da frase que apresenta o tema.

Eu tenho dúvidas de que se possa e se deva, realmente, falar de dimensão política da educação de adultos, em lu-

gar de falar da natureza política da educação de adultos. Me parece que nós estamos muito mais diante da natureza da prática educativa, do que de uma dimensão dela.

Isso me leva a sair um pouco da expressão fechitiva "de adultos" como uma expressão que restringe, que limita, que delimita a compreensão do conceito de educação. Quando eu digo educação de adultos, com "de adultos" eu estou estabelecendo uma certa limitação na extensão da compreensão da palavra educação.

Eu vou sair um pouco da limitação que está posta no tema em "de adultos" e vou apanhar a educação, na amplitude de sua compreensão, de sua significação e refletir um pouco sobre a prática educativa.

A prática educativa tem uma natureza política que a proíbe de ser pensada em termos neutros. Na medida mesma em que implica, vai sair de dentro dela e num prolongar-se até um sonho qualquer, que é o objetivo e a finalidade de toda a prática educativa. Quero dizer que, o fato de não poder haver uma prática educativa que não despeje, que não projete mais além dela mesma, perseguindo, embutido nela, um certo tipo de sonho ou de objetivo, exatamente por isso é que a prática educativa não pode ser jamais neutra. É, portanto, política a sua natureza e porque é política, ela vai sempre mais além dela e é também diretiva. Ou seja, não há prática educativa sem diretividade.

Isso não significa que ela deva ser manipuladora.

Se faz necessário, já a essa altura, clarear certos conceitos que começam a ser deturpados, pois o fato de ser diretiva, não significa necessariamente, que deva ser manipuladora. Mas interessante notar que o fato de ser diretiva não permite jamais que ela seja puramente espontaneísta. Ela tem que se dirigir a um determinado objetivo, a um determinado fim, e então ela não pode ser um "deixa estar para ver como é que fica".

Não! Ela tem uma direção.

Por outro lado, não significa que deva ser autoritária, manipulativa. Isso vai exigir da educadora ou do educador, uma clareza em tomo desta natureza política da prática e por isso mesmo, deve-se estar muito claro e lúcido com relação à opção política, ao que se segue a necessidade de ser coerente com essa opção. A questão que se coloca ao educador não é apenas

que ele tenha uma opção política, que vai iluminar a sua prática educativa, mas que viva intensamente a coerência entre o sonho político e a prática para objetivar o sonho.

Essa para mim é uma das grandes virtudes do educador progressista. É a virtude de diminuir a distância entre o que diz e o que faz. Essa deve ser sua busca permanente.

No Brasil estamos vivendo um momento tal que o discurso do candidato é sempre contraditório à prática do eleito, ou seja, o candidato tem um discurso progressista e, ao eleger-se, é reacionário na prática.

Voltemos então ao primeiro momento dessa reflexão em torno da natureza política da educação. Em sendo uma prática política, ela é sempre submetida a limites.

É formidável observar como, precisamente porque a prática educativa está sujeita a limites, que são limites ideológicos, políticos, culturais, econômicos, materiais; precisamente porque ela é limitada, ela é eficaz. Então, contraditoriamente, a eficácia da prática educativa reside na sua limitação.

Observemos o seguinte: não podemos esperar da prática educativa o que se espera numa perspectiva idealista, segundo a qual a educação seria capaz de transformar-se na chave da transformação social. Seria a própria alavanca de transformação.

Neste caso, não teríamos porque falar em limites da prática educativa, pois nessa compreensão dela, a prática educativa tudo poderia fazer. Ela tudo poderia e se ela tudo pudesse, não haveria porque falar em limites dela.

Mas se ela nada pudesse, se dela nada pudessemos esperar, também não haveria porque falar nos seus limites.

É falando dos limites e repensando os limites que descobrimos o poder da prática educativa. Quero dizer, a prática educativa pode fazer qualquer coisa, precisamente porque não faz tudo e não está dirigida no sentido de nada fazer.

É exatamente porque não pode fazer tudo e exatamente porque pode fazer alguma coisa que ela é limitada.

A questão que se coloca ao educador, no tempo e no espaço, é descobrir o que pode ser feito e realizar aquilo que está parecendo que não pode ser feito; viabilizar o chamado im-

possível, que nem sempre é definitivamente impossível.

Se isso é válido para a prática educativa como um todo, é obviamente válido para a prática educativa no campo dos adultos. Ela está submetida a "n" limites, mas ao mesmo tempo pode constituir-se em instrumento de transformação também.

É interessante que para discutir essa questão do que é a educação, eu talvez pudesse usar um discurso muito contraditório. Tão contraditório, quanto a realidade mesma.

Talvez eu pudesse dizer o seguinte: "A educação não é a alavanca de transformação social, porque poderia ser".

Eu acho que essa afirmação deixa muito claro o poder do limite da educação. Isso significa que a classe dominante nenhuma cometeu suicídio até hoje.

Não é possível esperar de uma classe dominante no poder, que ela se organize, estabeleça e ponha em prática uma educação que a desmistifique. Daí a afirmação: "... não é a alavanca da transformação social, porque poderia ser". E não é, porque a classe dominante nenhuma cometeu suicídio na história até hoje.

O suicídio de classe, para citar Amílcar Cabral, se dá a nível individual.

Esse ponto me leva a um segundo aspecto da reflexão sobre essa natureza política da educação de adultos. A compreensão lúcida desta natureza política pode nos trazer, como educadores, à discussão de um ponto que vem sendo uma preocupação enorme na história do pensamento, na história da filosofia: o papel da consciência ou o papel da subjetividade na história.

E o que a educação tem a ver com isso? O que ela pode fazer? A partir daí podemos dar o salto para compreender a questão dos conteúdos. Do ensino dos conteúdos não como uma coisa mecânica, de pura transmissão.

Essa briga histórica em torno do papel da consciência, em termos muito sucintos, quase reducionistas, nos coloca diante de duas posições que vêm atravessando o pensamento filosófico da humanidade.

De um lado aqueles que dizem: a consciência faz tudo. A consciência cria a objetividade.

Do outro lado, aqueles que dizem: não é a consciência que faz tudo, mas a realidade material que faz e refaz a consciência.

Há outros ainda que sustentam: as duas se encontram;

a consciência e a realidade. Se encontram, se reconhecem, se transformam, mudam, etc...

Ao grupo que mantém a segunda posição, nós chamaríamos de materialista mecanicista. Para eles a transformação infra-estrutural da sociedade determina a mudança da consciência. Isso é uma ilusão louca.

Criar um homem novo é muito difícil. As revoluções o têm provado.

Esta questão de consciência e subjetividade tem que estar muito presente. Nós somos mais do que o puro pegar. Somos também a consciência do pegar e do fazer, isso deve ser muito bem estudado por nós educadores, principalmente educadores de uma administração progressista como esta.

Isto nos leva a uma última reflexão.

No momento que pretendemos essa relação contraditória, consensual, dinâmica, dialética da percepção do mundo; a percepção que se faz do mundo e o mundo da percepção. A partir do entendimento de que a consciência se constitui na materialidade, mas exerce sobre ela uma espécie de volta crítica, para entender-se como constituída, mas que pode alterar o constituinte.

No momento que entendemos isso, a questão do conteúdo se coloca para nós de forma diferente.

Seria um absurdo que um educador progressista, ao receber adultos que querem se alfabetizar porque estão pressionados pela realidade; que esse educador, por causa de sua opção política, em lugar de alfabetizá-los, passasse a discutir o plano verão, organizar protestos contra o governo e não ensinar se esses adultos a ler e escrever.

Isso é uma traição à luta popular.

O adulto que procura um curso para se alfabetizar, tem que ser alfabetizado. Não há dúvida nenhuma.

O alfabetizador tem que alfabetizar. Essa é sua tarefa fundamental.

Agora a questão que se coloca é que é impossível, numa perspectiva dialética, segundo a qual a realidade e a consciência se dão simultaneamente; nessa perspectiva é impossível conceber o ato de ensinar de forma estritamente mecânica, como se ele fosse a simples transferência, no caso da alfabetização, do

ba, be, bi, bo, bu.

É impossível separar a leitura da palavra da leitura do real, da leitura do concreto, porque é nesse concreto que a palavra se gera e não na cabeça das pessoas.

Agora, é preciso aprender a ensinar bem, ser competente para ensinar.

É preciso saber o que é ensinar e o que é aprender; que só há aprendizagem na apreensão do objeto aprendido e isso implica na consciência do objeto que se aprende.

Então, mais do que aprender a ler a palavra, é preciso ganhar a consciência da necessidade de ler a palavra e aí vem a questão da formação política do educador e do educando, para que eles possam viver plenamente a natureza política da prática educativa.

VERA BARRETO

Eu gostaria de pensar junto com vocês a questão da especificidade da educação de adultos a partir de duas personagens.

Uma primeira, José de 19 anos, filho de imigrantes, nasceu em São Paulo pouco depois da vinda de sua família para essa cidade.

José passou pela escola há algum tempo. Saiu de lá sabendo algumas coisas, mas por lá permaneceu pouco tempo.

Hoje, com 19 anos, José é ajudante numa indústria próxima de sua casa.

Sua vida é difícil. Ele acorda cedo, trabalha o dia inteiro e aos domingos, a namorada, a música, roda de amigos lhe tomam o resto do tempo.

José acredita que um diploma poderia dar a ele melhores condições de vida e procura um curso de adultos.

Outro personagem é uma criança, Mariazinha, vizinha de José, tem 8 anos, sabe tomar conta dos irmãos e conhece sua rua.

A mãe de Mariazinha também acredita que passando pela escola ela poderá ter uma vida melhor e por isso matricula a filha na escola.

Acho que esses dois casos poderiam servir de ponto de partida para pensarmos.

A escola de José poderá ser a mesma da Mariuzinha?

Acredito que ninguém diria sim, que poderia ser a mesma.

Mas o que significa, na verdade, construir uma escola de adultos? O que essa escola vai apresentar para permitir uma especificidade ou a satisfação das curiosidades, das características que traz esse adulto?

Eu gostaria de pensar isso a partir de alguns pontos.

Parece que essa escola de adultos tem que ter suas portas e janelas abertas, enfim tem que estar totalmente aberta para a realidade desse aluno.

Uma realidade na qual toda cultura nossa está presente. Onde se fala de poluição, dos programas de televisão, inflação, festa, greve, futebol, exploração e onde este universo, ao entrar, seja lido e escrito. Onde essa realidade, transforma da em objeto de conhecimento, seja objeto de uma análise e de uma síntese.

Uma escola que, ao trazer e trabalhar, sistematicamente, a realidade na sala de aula, se torne essencialmente política, porque é essencialmente política essa realidade que ela traz.

Como construir uma escola que leve em conta o cansaço, a pressa em aprender, a vista irritada ou a fome desta população que chega a ela?

Como buscar metodologias que sejam eficientes? Cursos cuja duração corresponda às suas necessidades reais de vida?

Eu apontaria ainda um outro aspecto que me parece importante. Essa escola teria que incentivar a ousadia, teria que quebrar o medo que esse aluno tem de se expressar, falando ou escrevendo, o medo que ele tem de errar.

A construção dessa escola é alguma coisa que está por se completar e, acredito, que a única possibilidade que temos para construí-la, para construir essa escola, seria com um trabalho coletivo.

Coletivo como? A partir de quem? Quem são os construtores dessa escola que ainda não existe?

Essa possibilidade está fortemente presente no de -

envolvimento de uma reflexão participativa dos educadores. No encontro deles, nas trocas de experiências, ao analisar conjuntamente as dificuldades e os acertos que os trabalhos vêm demonstrando.

É nesse sentido que eu acredito que pode, de fato, começar a nascer, de maneira mais eficiente, uma escola que seja resposta às necessidades e esperanças das pessoas que chegam a ela.

GRUPOS DE TRABALHOS

Na segunda parte do Simpósio, os participantes dividiram-se em grupos de trabalhos para aprofundar questões estabelecidas em um roteiro:

- 1) Quais são as pessoas que necessitam da Educação de Adultos hoje em São Paulo?
- 2) Como estamos respondendo a essas necessidades?
- 3) O que, em conjunto, nós (monitores, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de grupos populares) podemos fazer?

O objetivo desse segundo momento era estar aproveitando a riqueza dessa oportunidade, onde se reuniam pessoas com particulares formas de trabalho sobre educação de adultos para, estimulando a reflexão conjunta sobre essas questões específicas, termos uma compreensão maior dirigida para uma ação correta.

Síntese das discussões em torno da questão 1

Os jovens são os que mais procuram os cursos de educação de adultos. Representam, atualmente, cerca de 60% das pessoas que frequentam as classes. Situam-se na faixa de 14 a 20 anos. Foram marginalizados do Ensino Regular ou por motivos sócio-econômicos (necessidade de trabalhar cedo para complementar a renda familiar) ou por condições da própria escola (inadequação do trabalho desenvolvido; convivência com crianças menores, falta de vaga, etc.). Pertencem a famílias de baixa-renda, de modo geral, filhos de imigrantes. Já trabalham: carregadores de feira, empacotador, guardador de carro, empregada doméstica, etc. Buscam a escolarização para melhor se inserirem no mercado

de trabalho característico de "cidade grande".

Os adultos (20 anos em diante) são, em sua maioria, migrantes, vindos do Norte, Nordeste e interior de Minas. Grande parte são mulheres. Parte deles chegaram a frequentar escola, 1 ou 2 anos, quando crianças. Trabalham como empregadas domésticas, faxineiras diaristas, auxiliares na construção civil, porteiros, faxineiros de prédios residenciais, ou em outras ocupações do chamado "mercado informal" sem registro em carteira profissional ou estão desempregados.

Se concentram, principalmente, na periferia da cidade.

A motivação básica é melhorar as condições de vida, entendendo-se por isso uma melhor inserção no mercado de trabalho. Entre os adultos é que se encontra o maior número de analfabetos. E são eles que têm consciência do que representa ler e escrever para a vida na cidade, como um todo. Aqueles que participam dos movimentos populares também reconhecem que o "estudo iria ajudar muito mais na sua luta".

Síntese das discussões em tomo da questão 2

Tanto a Prefeitura como a Rede Estadual têm atendido muito pouco, em termos numéricos, os jovens adultos que querem estudar. A Prefeitura reduziu, nos 3 últimos anos, o número de classes e o Estado tem dado prioridade ao chamado "Ciclo Básico" e não oferece classes para o supletivo. Não há investimento na qualidade do ensino, na formação dos professores e em uma programação adequada. A educação de adultos ainda é vista como um trabalho de 2ª categoria.

Além disso, devido à situação do Ensino Regular: vagas insuficientes, má qualidade de ensino, conteúdos distantes da realidade, alto índice de repetência e evasão (ou melhor, expulsão), o número de pessoas, inclusive adolescentes e jovens que procuram os Cursos Supletivos Noturno, é cada vez maior.

O Movimento Popular tem desenvolvido experiências de alfabetização principalmente, e em alguns casos também de pós alfabetização, de forma autônoma, em relação ao Estado, enfatizando nesses trabalhos os objetivos de conscientização e

de organização popular. Enquanto metodologia; enfatizam o "par - tir da realidade do aluno, o respeitar suas expectativas, o envolver-se com sua vida".

Contam com inúmeras dificuldades: falta de recursos financeiros (a Fundação EDUCAR que conveniava com alguns grupos não tem repassado as verbas), funcionam, muitas vezes, em locais inadequados, sem recursos (material didático, lousa, carteiras, luz adequada, etc.).

Obs.: os grupos discutiram pouco ou não discutiram essa 2ª questão, houve uma tendência em debater propostas (3ª questão)

Síntese das discussões em torno da questão 3

Os grupos apresentaram várias propostas que, na realidade, coincidem com a maioria das reivindicações dos educadores que pretendem uma escola democrática, pública e popular.

- Oferecer escolarização a jovens e adultos, atendendo à demanda em todos os níveis, é responsabilidade do Estado, que deve assumir o compromisso em oferecer ensino de qualidade através da alocação de recursos suficientes.

- Extensão do noturno, abertura de mais classes de supletivo e também do Regular Noturno.

- Integração Supletivo/Regular com planejamento adequado.

- Formação do Educador e maior apoio pedagógico.

- Abertura da escola à comunidade

- Colaboração entre a Secretaria da Educação e grupos populares que desenvolvam práticas de educação de adultos, ressaltando-se especificidades e preservando-se a autonomia, mas garantido-se subsídios financeiros, visto que sua ação é complementar à responsabilidade do governo e reconhecimento da dimensão educativa dos movimentos populares.

- Envolver grupos ainda pouco desenvolvidos, sindicatos, estudantes e igreja.

- Reproduzir fóruns regionais similares a este para articular iniciativas governamentais e não governamentais e preparar de maneira mais adequada a incorporação do EDA/SEBES em SME.

- Encontro dos grupos populares que atuam em educação

para discutir propostas das relações entre os grupos e entre esses grupos e a Administração Municipal.

- Política de Leitura para o povo - abertura das bibliotecas das escolas e criação de mais bibliotecas.

- Desenvolver uma pedagogia que respeite a cultura das comunidades.

- Garantir a continuidade da escolarização para os alunos dos cursos de educação de adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolhermos esse simpósio para iniciar a nossa série de publicações dos Cadernos de Formação pretendemos desencadear na Rede Municipal de Ensino uma reflexão que se faz urgente, hoje, sobre a educação de adultos.

É preciso desvendar, através do conhecimento e de um olhar crítico da nossa postura, os mecanismos que encobrem toda uma concepção preconceituosa sobre a questão e clarear assim nossos espíritos, evoluindo para uma concepção e uma ação mais justa, sem nunca deixarmos de ligar essa discussão com a discussão mais ampla de educação e compromisso político.

Acreditamos que os dados trazidos pelo Prof. Paul Singer nos são esclarecedores e apontam para a barreira significativa que representa atualmente o analfabetismo, assim como a fala do Professor Sérgio Haddad denuncia o quanto a precariedade da Educação de Adultos está amarrada à questão conjuntural do País, à questão do também precário Ensino Regular que seleciona e expulsa o aluno aumentando a nossa demanda e à questão do preconceito e desconsideração com o aluno adulto e educador de adulto.

O discurso dialético do Prof. Paulo Freire nos revela o pensamento progressista a respeito da Educação e nos torna aptos a rejeitar colocações equivocadas como por exemplo a da negação total do conteúdo ou a da prática não menos equivocada do espontaneísmo.

Desta forma, à luz de um saber mais consistente, necessitamos, como bem resume a professora Ve

ra Barreto, estar analisando de forma participativa as especificidades desse nosso trabalho para podermos criar a Educação de Jovens e Adultos que queremos.

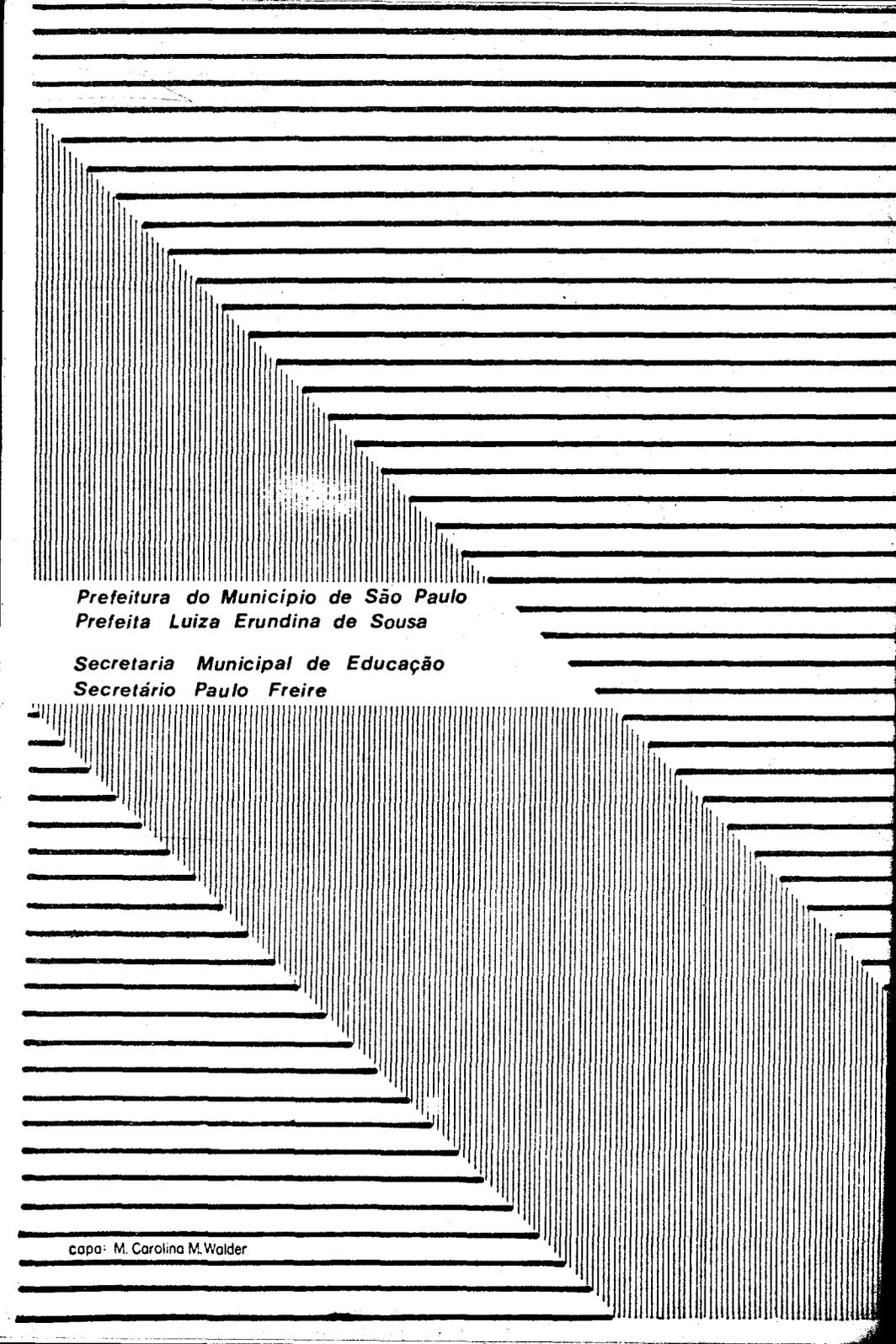
Nós, do DOT-EDA determinados, portanto, a assumir e levar adiante essa tarefa, estamos pensando que para os próximos números da série "Construindo a Educação de Jovens e Adultos" selecionaremos desde assuntos mais amplos sobre Educação de Adultos até questões mais restritas como metodologias e técnicas de trabalho.

Oportunamente novas séries serão gestadas nas diversas divisões da DOT para compor os Cadernos de Formação.

Fazemos um convite para que estes Cadernos sejam lidos, discutidos, analisados e criticados e, a partir daí, enviadas sugestões de temas para posteriores publicações.

RIVBE/eml.

20/9/89 - Tiragem: 6.200 exemplares



Prefeitura do Município de São Paulo
Prefeita Luiza Erundina de Sousa

Secretaria Municipal de Educação
Secretário Paulo Freire