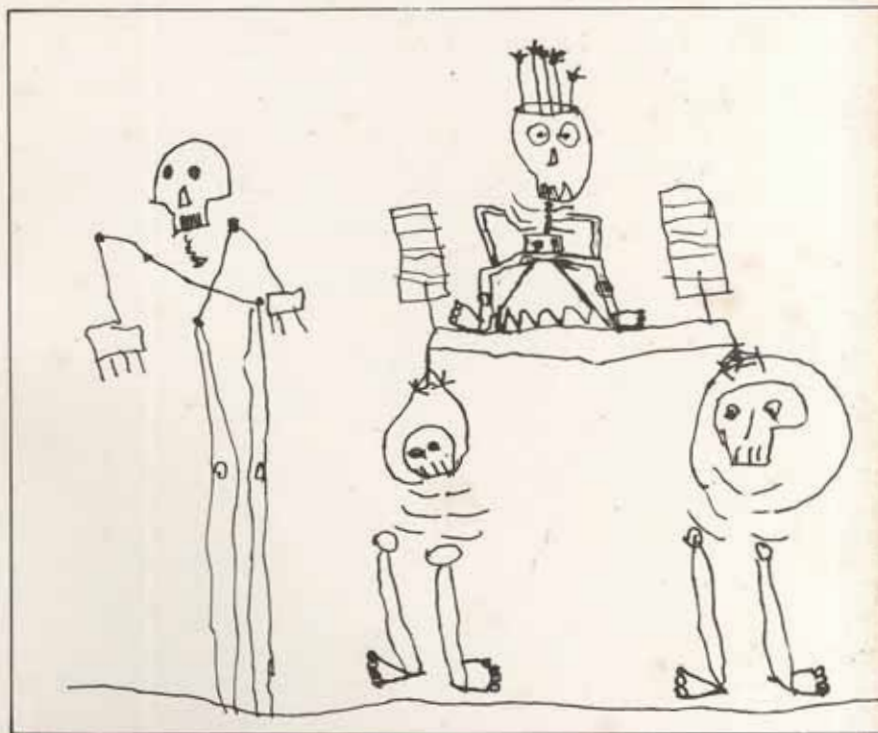


# EDUCAÇÃO & SOCIEDADE 20

Revista Quadrimestral de Ciências da Educação - Jan./Abril de 1985

MUDANÇA OU TRANSFORMAÇÃO?



 CORTEZ  
EDITORA

 CEDES

## ENSINO SUPLETIVO

Sérgio Haddad

"Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente."

Paulo Freire

Já utilizei em uma outra oportunidade a citação acima de Paulo Freire. Foi em um texto apresentado no IV Encontro de Professores de Língua e Literatura, em maio de 1981. Neste ano, 1982, também a utilizei na II Conferência Brasileira de Educação realizada em Belo Horizonte. Eu gosto dela porque reflete o sentido que procurei imprimir a este trabalho sobre escolarização popular: **entender a escola enquanto espaço social, construída de acordo com os interesses dos grupos sociais nela envolvidos, sob determinadas condições históricas.**

Discutir o problema da escola sem discutir o problema do seu enraizamento contextual não dá certo. Pensar em uma escola como categoria abstrata é, de imediato, vê-la como neutra. A escola não é uma só. Existem escolas e cada uma atendendo àquilo que os interesses nela envolvidos permitem que se produza. A escola neutra pode ser defendida por aqueles que vêem a sociedade como algo homogêneo, sem divisão em grupos de interesses.

Em uma sociedade de classes como a brasileira, a escola está dividida. Mais ainda, estando a responsabilidade da educação formal nas mãos do Estado e sendo este Estado uma entidade que não é neutra, mas sim organizada para manter e reproduzir a relação de classes existentes, esta educação estará orientada para atender aos interesses dos grupos dominantes. Isso todo mundo sabe, e, se não sabe, pelo menos sente.

A educação é uma prática social. Através dela se pretende o desenvolvimento de determinados comportamentos e saberes visando à formação de sujeitos, de acordo com determinados interesses sociais em dado momento histórico. A escola, uma das instituições que pretendem fazer educação, acaba se organizando para atender aos interesses dessa prática social. Ora, como os interesses sociais são diferenciados para cada grupo social, obrigatoriamente a prática social que é a educação também será diferenciada, bem como a escola.

No Brasil a educação dos bem nascidos sempre esteve adequada aos seus interesses. No princípio, através de uma educação do tipo clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato, os membros das elites coloniais se formavam para exercer a sua hegemonia, relegando aos índios, e mais tarde aos pretos e mestiços, o ensino dos ofícios e trabalhos manuais. Desde cedo, portanto, o nosso país aprendeu a conviver com a desigualdade educacional entre as elites e o povo.

No Brasil de hoje, com o Estado se responsabilizando pela educação de seu povo, esta desigualdade se transferiu para dentro de uma mesma escola, selecionando e formando a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento e manutenção do seu modo de produção e difundindo um tipo de saber necessário à legitimação de sua organização social.

A escola capitalista proclama a igualdade e age na desigualdade e é por aí que procura se legitimar. A abertura de novas escolas, a ampliação do número de vagas, fez do caráter quantitativo da democratização um fato. A qualidade da democratização fez deste fato uma ilusão. "Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual". (Brandão, 1981, p. 97).

Qual a prática desta escola? Muitos já falaram mal dela. Reafirmo o que já está ficando velho e cansativo:

- a) A escola é antidemocrática. Ela é um instrumento de seleção e exclusão daqueles que pretendem por ela passar.
- b) A escola veicula certo tipo de saber dos grupos dominantes que, através de suas representações e normas, procura a adaptação dos dominados. Além do mais, esta manifestação se dá dentro de padrões culturais diferenciados dos grupos populares.
- c) A escola reproduz um certo tipo de poder em sua organização, que é o mesmo poder que exclui das decisões sociais a maioria, procurando incorporá-lo como natural na visão de mundo de quem se escolariza.



Como isto funciona para o ensino supletivo?

Imaginemos um Sebastião qualquer da vida.

Este senhor, conversando com seus amigos, tomando alguma coisa no bar, olhando seus filhos e os filhos do vizinho, vendo televisão, vai gradativamente se convencendo de que a sua situação é ruim porque não teve oportunidade de estudar quando era pequeno. Não precisou observar muito para perceber que a grande maioria das pessoas que são mais bem remuneradas tiveram uma boa formação escolar. Sebastião percebe isso. No escritório onde é faxineiro, aqueles que mais ganham são justamente aqueles que mais estudaram.

Sebastião resolve estudar. Vai ver o que pode fazer. Há muito tempo atrás fez primário. Faz tanto tempo que ele acha que já esqueceu tudo. Mesmo assim ele vai em busca de uma escola.

Depois de muito andar, soube por um colega de serviço que perto da sua casa havia um curso. Era um curso bom porque, além de ser perto, era só gente adulta e ele poderia terminar o curso na metade do tempo dos outros. Era um curso supletivo. Sebastião foi até lá e ficou um pouco preocupado com o preço do curso. Perguntou se não havia curso supletivo em escolas estaduais e a resposta foi negativa. Pensou bem e resolveu se matricular. Argumentou para ele mesmo que nada iria conseguir sem algum sacrifício. Além do mais, um amigo seu uma vez lhe falou que uma pessoa que gasta com educação não está tendo despesa mas sim investindo para o futuro.

Sebastião pagou a matrícula e, uma semana depois, a primeira prestação. Recebeu um monte de apostilas e uma carteirinha que controla a sua entrada no curso e dá direito a meia entrada no cinema. O duro mesmo foi encontrar o seu diploma de primário concluído lá no Ceará.

Recebeu a informação de que não precisaria copiar nada. Bastava prestar atenção na aula e depois estudar a apostila. Ele até gostou, pois nunca achou bom mesmo ficar copiando o ponto no caderno.

Sua primeira aula foi sobre a Mesopotâmia. Sentiu dificuldade em entender o que o professor falava e não entendeu nada da matéria. Ficou assustado. Achou que deveria ler as apostilas, pois sem isso ficaria muito complicado. As suas duas últimas aulas foram sobre os protozoários, classe dos rizópodes. Ficou mais assustado ainda. Nunca pensou que estudar fosse tão difícil.

No dia seguinte, pensou em dar uma estudadinha na hora do almoço. Não conseguiu passar da metade da primeira página. Estava destreinado da leitura.

Quando ia saindo do trabalho, no elevador, o contador da firma viu os seus livros e lhe falou: "Parabéns, é assim que se começa. Logo você vai conseguir alguma coisa melhor". Ele admirava muito este senhor, e o seu incentivo foi muito importante. Agora, mostrava a todos os seus livros, prova maior de que estava fazendo um esforço para deixar de ser o que era. Sentia que todos lhe queriam bem, apesar de não demonstrarem muito valor pelo seu trabalho. Mas faxineiro que estuda é outra coisa.

Na segunda noite, na aula de geografia, o professor falou sobre coordenadas geográficas. Foi uma aula muito bonita, cheia de gráficos e muito colorida. O professor falou que todos agora poderiam saber as horas em qualquer parte do mundo. Sebastião achou muito importante apesar de não ter relógio. Finalmente matemática. Um professor alegre, brincalhão, que falou sobre conjuntos. Dividiu todo mundo em grupos: de homens, mulheres, grupos mistos,

etc. Sentia que estava aprendendo, e logo aquilo de que ele tinha mais medo, a matemática moderna.

A semana foi passando. As matérias cada vez mais difíceis. O tempo para as apostilas era curto. O que estava escrito ele não entendia. Eram poucas as coisas que ele achava interessante apesar de entender que tudo o que os professores falavam era importante.

Ao final da segunda semana sentiu que não conseguiria continuar o curso. Tomou coragem e foi conversar com a orientadora sobre o que estava acontecendo. Disse que sua cabeça não dava para o estudo. A orientadora explicou que ele estava sem base e que infelizmente não poderia devolver o dinheiro pois a escola já havia assumido alguns compromissos. Disse ainda que ele deveria começar mais de baixo. Aconselhou-o a ir para o Mobral.

Sebastião chegou ao Mobral e não se sentia bem em estar lá, pois pensava que esta escola só servia para quem não sabia ler. Logo se convenceu de que poderia servir para reforçar os estudos de quem estava há muito tempo parado.

No primeiro dia achou muito bom. Conseguiu entender tudo. Além do mais seus colegas eram "gente fina". Conversavam muito durante as aulas, e ao final do dia, quando saíam da escola, caminhavam juntos até a vila onde a maioria vivia. Além do mais não pagava nada e sempre ganhava livros coloridos.

O Mobral estava fácil, sua professora sempre o ajudava muito. Eram muito bonitas as leituras sobre o Brasil, a família e as riquezas que tínhamos. Nunca pensou que este país tivesse tantas coisas, apesar de tão pouco ter sobrado para ele. Nas provas sempre conseguia fazer tudo. Quando não conseguia, os professores e colegas faziam para ele. Suas notas eram sempre altas e ele sempre as levava no bolso para dar exemplo aos seus filhos e aos colegas de trabalho.

Sebastião fez dois semestres: o terceiro e o quarto ano primário. Ao final do terceiro houve uma festa muito bonita chela de doces e salgados que as mulheres do curso fizeram para levar. Os homens se encarregaram das bebidas: cerveja e coca-cola. Dançaram muito forró e discoteque. Ao final do quarto semestre a festa foi maior ainda. Foi no Ginásio do Ibirapuera. Estava o governador, o prefeito e o dono do Mobral. Entregaram os diplomas para milhares, com show e muita música. Foi inesquecível.

Na verdade, ele achou que não havia aprendido muito. Com o diploma na mão procurou um outro emprego. Queria trabalhar em outra coisa. Talvez um dia pudesse ser contador. Tentou o teste no Bazar 13. Foi reprovado. Não conseguiu responder às perguntas. Aliás não entendeu metade da prova. Só perguntaram como calcular porcentagem, preencher nota fiscal e uma série de contas. Nunca pensou que estivesse tão mal assim. Pensou: "Acho que a minha cabeça não dá mesmo para o estudo."

Sebastião estava no mato sem cachorro. Queria voltar ao Mobral mas não deixaram. Disseram que ele já tinha diploma e que deveria deixar o lugar para outro brasileiro analfabeto. Voltar ao supletivo seria jogar fora o seu dinheiro.

Esta história tenta reproduzir o caminho que a grande maioria dos alunos adultos de baixa renda percorre. Escolhambado pelo ensino regular, o adulto carrega consigo a marca da sua incapacidade de aprender. Só aprendeu que a cultura escolar, a cultura



dos intelectuais, é a cultura que ele jamais alcançará. Aprendeu que não tem cultura, que o que fez só lhe serviu para ser o que é: um sujeito sem inteligência, que tem uma cabeça que não dá para os estudos e que a natureza não lhe foi muito generosa. Aprendeu que sua incapacidade é nata e que esta incapacidade nada tem a ver com suas condições sociais.

Para este adulto, o Estado reservou o Mobral e depois o supletivo. Alfabetização, primário, ginásio, colégio, escolas isoladas, o caminho do sucesso novamente garantido, para aqueles que não tiveram oportunidade em outros tempos. Mais uma chance para começar tudo de novo. Se depois ainda fracassar, é porque não merece mesmo mais do que tem.

O professor do ensino supletivo, aos olhos dos dominantes, depara com um grande problema: erradicar o analfabetismo e a falta de cultura desses seres "inferiores", para que todos possam ter condições de participar do mundo social. Deverá passar o conteúdo do ensino regular, na metade do tempo, para pessoas que trabalham, que não têm tempo para estudar e que chegam cansadas, diminuindo seu rendimento. É esta a mágica que tem de ser feita. Afinal, os objetivos do ensino supletivo são claros: "Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham conseguido ou concluído na idade própria". (Lei 5692/71, Cap. IV, art. 24).

Dentro desta perspectiva pouco resta para o ensino supletivo. Fará ele o papel que o Estado lhe conferiu, estar a serviço dos grupos dominantes. Uma escola do ensino supletivo que se propõe transmitir os conhecimentos do ensino formal regular, na metade do tempo, com o objetivo de fazer com que, mediante a volta aos estudos, o aluno adulto se integre novamente no sistema nacional de ensino, tende a reproduzir as mesmas dificuldades da escola regular. Será ela um elemento de exclusão e seleção.

Além do mais, ao se ater aos programas dos cursos regulares de 1.º e 2.º graus, tende a reproduzir o mesmo saber formal que muitas vezes está a serviço da adaptação destes grupos populares, às representações e normas dos grupos dominantes. Esses programas, normalmente, falam de um mundo construído a partir de uma classe social e que objetiva adaptar os grupos populares a uma forma de ser. Conforme Marilena de Souza Chauí:

"um **corpus** de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina a preforma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais; o

**corpus** assim constituído tem a finalidade de produzir uma universidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes". (Chauí, 1980, p. 24).

Na verdade, tanto a rede formal como o ensino supletivo, ao veicularem o mesmo tipo de conhecimento, procuram, de acordo com a clientela que frequenta a escola, exercer funções diferenciadas. Para as elites, reafirmam um modo de ser, desenvolvido ao longo de todo o processo de socialização pelo qual esta criança passou em seu meio social. A passagem das crianças das elites do seu mundo familiar para o escolar se dá naturalmente. Para esses meninos realmente a escola pode ser considerada uma "segunda casa". Para os meninos dos grupos populares e, posteriormente, para os adultos dos grupos populares, esta escola, veiculando o mesmo conhecimento, procura adaptá-los aos interesses dos grupos de elite. Assim se manifestou Snyders, interpretando Baudelot-Establet, quando, identificando o fato de haver duas redes de ensino, uma para os pobres e outra para os ricos, fala da veiculação de uma mesma cultura com interesses diferenciados para estes grupos sociais:

"De fato, as duas redes não transmitem duas culturas diferentes: é, num ou noutro lado, a mesma ideologia que é inculcada, a ideologia burguesa, embora não seja propagada da mesma maneira aos futuros exploradores e aos futuros explorados. É preciso que ela seja ensinada de duas formas opostas, características de cada rede de escolaridade. A rede SS (das elites) visa formar um intérprete ativo da ideologia burguesa, preparado para manobrar todos os instrumentos de domínio da ideologia dominante, estritamente preparados para suportar a ideologia burguesa dominante". (Snyders, p. 61).

Além do mais, este conhecimento vem dentro de determinados padrões culturais de quem o produz. Vem carregado de uma linguagem e de informações de um mundo absolutamente distante do mundo popular.

Para transmitir esta ideologia e esta cultura, para enfiar goela abaixo dos alunos o conhecimento das apostilas coloridas e dos livros didáticos, esta escola deve ser organizada de acordo com esta violência. Deve ser uma escola que provoque submissão. Deve ser uma escola que faça com que o aluno engula o novo como verdade absoluta mesmo se ele for radicalmente contrário ao saber que se aprende na luta diária para sobreviver. Deve ser uma escola em que o saber sempre está na mão do professor e o silêncio sempre na boca do aluno. Deve ser uma escola autoritária onde o aluno é sempre o último da hierarquia de mando.



Com todas estas características, ou a escola de ensino supletivo se amolda às experiências de uma agência que colabora com a dinâmica do modo de produção capitalista, ou então ela passa a ser uma fábrica de diplomas, amolecendo no processo de avaliação e vendendo ilusões a custos normalmente muito altos (quase todas as escolas de ensino supletivo estão nas mãos de particulares).

E daí? O que fazer? Abandonar a escola e esperar uma nova organização social para poder novamente ocupá-la? Creio que não. Se é verdade que a escola está tendencialmente organizada para atender os interesses da classe dominante, ela não o faz de maneira absoluta. Pelo contrário, muitas vezes, ela pode estar organizada a serviço dos grupos populares, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa.

Retomemos a epígrafe de Paulo Freire, em sua segunda parte: "Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente". Qual a função, neste momento histórico, de uma escola de ensino supletivo que não a dos interesses dos grupos dominantes?

Em primeiro lugar, gostaria de anotar o fato de que o ensino supletivo é aquele de maior crescimento nos últimos anos no Estado de São Paulo. Largado nas mãos das escolas particulares, a grande comercialização deste ensino só se daria se houvesse uma procura efetiva. E isto ocorreu.

Seria ingenuidade imaginarmos que toda esta massa de pessoas esteja iludida com o verdadeiro valor que a escola possa lhe dar. É de supor que existe certa movimentação dos grupos populares pela escola e que esta tenha um valor específico para eles. Esta movimentação se dá em relação não só ao ensino supletivo mas também ao ensino público regular.

É verdade que os grupos populares jamais consideram a escola algo seu, pois ela sempre se mostrou como coisa de outro mundo.

"O descompromisso dos adultos para com a escola pública não é devido à falta de tempo. Muitos destes pais gastam o corpo, o tempo e o dinheiro por meses a fio nos preparos dos blocos por bairro, ou da 'escola de samba'. Eles fazem assim porque tratam a escola 'do governo' como tratam as suas outras agências: o posto de saúde, a delegacia, a agência de bem-estar social. **Tratam como locais para serviços de emergência e, ao mesmo tempo, como postos invasores de um tipo de domínio de classe indesejável**" (Brandão, p. 106).

Por outro lado, sabem os grupos populares do valor que a escola tem para eles, bem como da utilidade do conhecimento



que ela veicula. Sabem que este conhecimento lhes é útil na mudança de ocupação que pretendem, mudança esta muitas vezes pequena em termos financeiros, mas de grande utilidade para os que ganham pouco. Sabem também que a cultura dominante muitas vezes é a sua defesa, no uso da linguagem, no conhecimento do que é dito, no relacionamento com outras pessoas. Sabem também que as pessoas mais bem qualificadas tecnicamente possuem maiores poderes de barganha. Sabem que a escola é um espaço importante de encontro, principalmente para aqueles que não se encontram e que vivem no mundo sós. Sabem que a escola é o local do saber mais, saber das coisas do mundo, saber daquilo que não sabem, principalmente para aquele cuja ocupação do dia-a-dia o afasta do conhecer mais e melhor.

"São os trabalhadores que reivindicam, para seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola aguça-se paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade. São os trabalhadores que reivindicam a compreensão e o domínio daquilo que executam. Aspiram a dominar a técnica em lugar de se deixar escravizar por ela — e pressentem que uma formação mais avançada os ajudará: a educação como meio de defesa contra o trabalho parcelar e desqualificado, visto que presentemente a ciência passou a ser força produtiva direta.

Os trabalhadores não ignoram que um aumento cultural, e também um maior domínio dos instrumentos e técnicas de cultura lhes permitirá compreender melhor o mundo e lutar mais eficazmente: é preciso saber ler muito bem a fim de poder explicar aos camaradas o que se leu, a atraí-los, convencê-los". (Snyders, p. 104).

O conhecimento veiculado pelas escolas de formação geral, bem como aquele veiculado nas escolas técnicas, quando assumido a partir das necessidades que os grupos populares sentem de sua organização de classe, ou mesmo individualmente na sua luta diária por melhores condições de vida, passam a ser elementos de resistência contra a sua exploração.

Desta maneira, o problema não é negar que a escola seja um veículo a serviço dos grupos dominantes. Ela de fato é. O problema é julgá-la como um todo harmônico, sem contradições e que sempre cumpre o seu papel. Na verdade, ela serve aos dominantes, mas pode também, pelo seu caráter contraditório, estar a serviço dos grupos populares. Uma sociedade não muda do nada. Não podemos esperar que a sociedade mude para posteriormente organizarmos a escola dos nossos sonhos. É necessário que desde já principiemos a mudança. E ela se faz também através das instituições. E se faz também através da escola, por causa de seu caráter contraditório, conforme reafirma Snyders:

"A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, cor-reia de transmissão da ideologia oficial, domesticação — mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação". (Snyders, 106).

É importante também que se perceba os limites que se impõem à escola, tanto no seu aspecto reprodutor como no seu aspecto transformador. Considerá-la como a grande responsável pela desigualdade social é no mínimo ingenuidade. Na verdade, a escola registra e reforça as condições de classe construídas fora do espaço escolar. Da mesma maneira, considerá-la como agente privilegiada de transformação social é responsabilizá-la por algo do qual é incapaz. O que ela pode é colaborar, e de maneira limitada, no processo de organização e participação dos grupos populares.

Como então organizar esta escola que possa estar a serviço dos grupos populares?

Na verdade, a possibilidade de organização desta escola passa por algumas condições.

Em primeiro lugar, é importante não desconsiderar o papel do professor. Normalmente, oriundo de setor médio da sociedade, o professor vem tendo os seus salários comprimidos ao longo dos anos, o que faz com que suas condições de vida venham sendo gradativamente reduzidas. Isto, além de identificá-lo com os setores despossuídos da sociedade, vem provocando a sua organização como categoria profissional, com o objetivo de lutar pelos seus interesses, aumentando a sua consciência de classe. Desta maneira entender o professor somente como agente da reprodução e da veiculação da ideologia dominante não parece o mais correto. É justamente ele, talvez, um dos mais interessados na transformação social. Além disso, pelo seu papel estratégico no processo educacional, é o que tem maior responsabilidade nesta tentativa de construir uma escola de caráter popular. Maria Tereza Nidelcoff afirma isso, ao procurar construir a escola popular a partir do que ela acredita ser o seu maior responsável pela mudança, o professor:

"Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: **é o modo de agir dos professores**, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos.

Sem ser algo definitivo, tudo isso pode ir produzindo sérias transformações, na medida em que — e convém não esquecer este dado — a escola que o povo recebe é muito mais **a escola que os professores organizam** com sua maneira de ser, de falar, e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares". (Nidelcoff, p. 19).



Mas, como mudar o modo de agir do professor? Mas como o educador é educado para esta prática de escolarização que atenda aos interesses dos grupos populares? Sendo o educador formado por esta escola capitalista não seria ele um novo agente de reprodução?

São questões que devem ser respondidas. A sociedade educa este educador, é verdade. Não só através da escola que o formou, mas também pelas suas relações sociais, pelos meios de comunicação, etc. Mas não podemos aceitar o determinismo social sobre a formação da consciência do professor. Aceitá-lo seria negar esta capacidade do educador de se educar. A sociedade educa o educador e o educador educa a si próprio para modificar esta sociedade.

E como o educador pode se educar? Em primeiro lugar aceitando o fato de que, mesmo sendo capaz de se educar, é condicionado socialmente, o que significa que esta contradição se revela na sua própria prática educativa. Nem sempre o pensar transformador se revela em uma prática do mesmo nível.

Em segundo lugar, ganhando competência técnica na sua função, de maneira a ser respeitado pelo seu caráter profissional, e não pelo seu poder de educador.

Em terceiro lugar, ganhando consciência política, através das associações e sindicatos docentes, lutando por melhores condições de trabalho e por uma democratização efetiva do ensino dos grupos populares.

Em quarto lugar, trabalhando junto aos grupos populares, de maneira a poder se educar pela apreensão de seus interesses e formas organizativas de vida.

Na prática, isto significa que o professor deve ter liberdade de se organizar dentro dos cursos supletivos, não só para poder se educar para sua competência técnica, trocando experiência com os colegas, como também para ajudar a construir o caminho político pedagógico desta experiência educativa.

Significa também que o professor do ensino supletivo deve estar vinculado a seu sindicato e a associações de docentes, no mesmo sentido de se educar política e tecnicamente.

Por fim, e o mais significativo, estar ligado aos grupos populares, não só pela relação professor-aluno de sala de aula, mas também pelos corredores e espaços internos de organização dos alunos na escola, como também na comunidade a que o aluno pertença.

Um segundo fator a ser levado em consideração na organização de uma escola de ensino supletivo de caráter popular é o fato de que também o aluno não é um agente passivo perante a ideologia dos grupos dominantes. Da mesma maneira que o educador pode não ser o agente transmissor desta ideologia, o aluno pode não ser o receptor. Se é verdade que os aparelhos de transmissão da ideologia dominante têm um peso muito grande na formação da consciência dos grupos populares, verdade também é que a sua prática de luta pela sobrevivência lhe reafirma uma resistência a esta adaptação às normas e representações impostas, e ao modelo cultural que a escola veicula. Assim se pronunciou Carlos Brandão sobre este aspecto:

"Mas, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação. Alguns pesquisadores têm descoberto hoje o que existe há milênios. Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como idéias ou como práticas — e também formas próprias de educação do povo (...)

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. Como sempre se faz na história da educação erudita e formal quando se discute o que é educação, sempre se deixa de lado este seu outro lado, à margem da vida dos dominantes, dos escravos aos bóias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido 'criar' alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber e de viver. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior das classes e entre as classes.

Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia de seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidas aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de 'Cultura Popular' (...) (Brandão, 104).

Desta forma, um dos aspectos que caracteriza a escola capitalista — ser um veículo de transmissão da ideologia e de padrões culturais dos grupos dominantes — pode ter o seu poder diminuído, de um lado, pela possibilidade que o professor tem de não estar a serviço desta transmissão; de outro, pela possibilidade de resistência dos grupos populares.

Por outro lado, muitas vezes esta capacidade de controle do processo educativo por grupos de educadores de camada média, em especial dos conteúdos veiculados por ele, deu margem, no espaço de reflexão e prática da chamada educação popular, ao desenvolvimento de questões referentes ao tema da conscientização.



A educação popular, inicialmente considerada como referência às práticas educativas escolares de princípio da década de 60, mais tarde, ocupando os espaços de fora da escola, no movimento popular, muitas vezes acaba por negar a possibilidade de sua realização no espaço escolar. De qualquer maneira, sempre a questão da conscientização dos grupos populares esteve em pauta na relação entre grupos de educadores e educandos, tanto na escola como nas práticas de organização popular que ocorrem no movimento social.

Conscientizar, conscientização, "fazer a cabeça" dos despossuídos pelo sistema visando à transformação social: imagens daqueles que, tendo o poder e controle sobre o processo educativo, procuraram fazer mais do que lhes era possível, reproduzindo o mesmo autoritarismo e a mesma ingenuidade dos que viam na escola e na educação o fator primordial de mudança social. O professor ilumina o aluno, despertando ou atualizando a consciência adormecida, ou então, conforme as palavras de Marilena Chauí:

"O professor imagina o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como 'falsa consciência'. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência 'verdadeira' lhe seja trazida de fora por aqueles que 'sabem'. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos pólos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro pólo. Com isto, sob o nome de conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater". (Chauí, p. 37).

Além do seu aspecto autoritário, este tipo de visão do processo educativo se mostrou pouco eficaz no sentido de ampliar a participação social do educando. A distância imposta entre o momento pedagógico e a prática política acaba por resultar em uma abstração do que é a realidade, produzindo uma pequena resposta para ação. Isto se agrava, dependendo da capacitação teórica do educador e da metodologia utilizada, aliás pouco desenvolvida para este tipo de prática pedagógica.

Esta concepção de conscientização, nascida e difundida em larga escala a partir do pensamento inicial de Paulo Freire, acabou por resultar em uma postura de "criar primeiro a consciência, para depois resultar em uma ação consciente" (Jara, 1981, p. 6). Para Eduardo Cervantes, este tipo de prática não pode resultar senão em uma conscientização relativa e insuficiente:

"Suponhamos que, no melhor dos casos, alguns estudantes considerem seriamente a possibilidade de optar politicamente. O como, quando, com quem, em que direção, etc, dificilmente poderá ser resolvido por aquele que apenas começa a entrar nestes aspectos. O educador muito provavelmente não é um militante ou não tem claro o referente às opções, resultando em uma orientação confusa, se por um acaso for dada. Por outro lado, talvez não haja opções políticas à vista no local onde se trabalha (...). O resultado é o regresso às abstrações. Quando se dão estes casos e certamente se dão, o avanço da consciência observado no estudante corre o risco de cair em um refluxo e tenderá a adaptar-se, ante a ausência de respostas claras à sua inquietude, à monótona mecânica da sala de aula, constituindo-se em um simples receptor de um novo saber". (Cervantes, p. 66).

As críticas feitas aos limites deste tipo de conscientização, unidas às críticas realizadas pelos sociólogos da educação sobre o caráter reprodutor da escola capitalista, acabaram por valorizar um outro tipo de prática no campo da educação popular que ressalta, primordialmente, a ação como processo educativo para a participação social.

Este tipo de concepção descuida notoriamente o aspecto da formação dos estudantes em sua formação analítica e reflexiva. Tende a simplificar a realidade social.

"Ideologiza o estudante valorizando a ação política como um postulado primordial, sem chegar a darem-se, pela ausência de análise reflexiva, ações políticas maduras e com perspectivas. Tende-se a desvirtuar o conhecimento sistemático da realidade, relativizando-se abertamente o valor da teoria e reduzindo esta a suas expressões mais simples (...); o processo pedagógico, considerado em si mesmo, é relativizado; há ausência de uma programação definida, abundam as improvisações, descuida-se ostensivamente da parte acadêmica e são deixados de lado, em geral, os critérios pedagógicos aplicados programadamente". (Cervantes, p. 63).

Sem negar que, evidentemente, existem resultados possíveis tanto em uma como em outra posição descrita acima como saída política para a ampliação da possibilidade de participação dos grupos populares, e sem desconsiderar os limites que às duas posições estão impostos, há que encontrar alternativas que possam equilibrar ambas as posições.

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração na organização de uma escola de caráter popular e do qual muitas reflexões foram desenvolvidas no âmbito da educação popular é a questão do poder dentro da prática educacional. O valor destas reflexões está justamente no fato de ter realçado que muitas vezes a relação de poder que se procura modificar fora do espaço educativo e a partir deste espaço, objetivando que os grupos populares possam ter vez e voz, passa também pela forma com que esta prática educativa se realiza.



"O que nem sempre é considerado, é que esta questão do poder não é exterior à educação popular mas integra o seu processo de trabalho. Isso porque, uma vez que a atuação da educação popular na área de conhecimento se dá enquanto prática histórica e social, ela articula uma rede de relações sociais. O modo de constituição destas relações — no processo interno de educação popular — é que vai engendrar ou não, conservar ou não, uma diferenciação entre os que participam desta prática. Essa diferenciação — reproduzindo a divisão de trabalho típica do sistema social vigente — é que vai manter os mecanismos de criação e controle do próprio conhecimento em mãos de alguns. Portanto, as relações (de poder) que se estabelecem no interior da prática de educação popular é que vão determinar o processo de trabalho e, conseqüentemente, o conhecimento produzido.

Em suma, o modo de efetuação das relações sociais na prática da educação popular — no seu processo de trabalho — mantém determinado tipo de poder; ou possibilita o surgimento de um novo tipo de poder e, conseqüentemente, possibilita ou não o surgimento de novas formas de conhecimento". (Rocha, 1980, p. 31).

Evidentemente, as reflexões acima estão muito mais voltadas às práticas de educação popular produzidas fora do espaço escolar, onde o chamado "saber popular" tem um peso significativo no processo de organização e participação popular. Estas reflexões, ao serem transportadas para a escola, estão muito mais ligadas aos momentos de não transmissão do saber formal, ou seja, aos momentos em que os espaços conquistados de participação do aluno possam ser momentos de veiculação, transmissão e produção de um novo tipo de conhecimento.

Além do mais, a questão do poder não se revela apenas nos espaços de transmissão ou não do saber, revela-se também no desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à prática participativa.

O desenvolvimento das habilidades de expressão, organização e participação só pode ser produzido dentro de um espaço onde as pessoas gradativamente vão ganhando segurança, e onde a sua vez e a sua voz possam ter lugar, no projeto coletivo de construção de uma escola.

Também as questões do poder, produzidas no âmbito da educação popular, podem trazer desvios significativos que devem ser evocados. Um deles é o de negação do saber do professor. No sentido de contestar o autoritarismo presente nas escolas, e criticar o verbalismo e o autoritarismo de práticas docentes, todo o conhecimento do professor passa a ser negado, prevalecendo em muitas circunstâncias o saber da vida do aluno, como único, exclusivo e verdadeiro conhecimento a ser veiculado no processo de aprendizagem.

"Junto com sua autoridade, aboliu-se a confiança na capacidade do professor de conduzir a descoberta de algo que tenha valor (sirva à 'prática'): só

vale a pena de ser apreendido aquilo que já se encontra previamente no horizonte dos alunos. A discussão teórica foi substituída pela troca de experiências através da qual são relatados eventos vividos pelos participantes em sua prática. A lógica de tal movimento o conduz a um feroz anti-intelectualismo (...). No entanto, não se trata apenas da denúncia dos vícios do sistema educacional e dos métodos pedagógicos anacrônicos: estamos diante da contestação de toda a educação formal destinada à população adulta — seja nas universidades, seja nos programas destinados às camadas populares (alfabetização, educação básica supletiva)". (Paiva, p. 4s).

Um outro tipo de desvio pode ocorrer na negação, em nome da não interferência, de transmitir formas de organização e participação aos grupos populares, como se fosse uma violência às suas formas próprias de pensar e agir.

A negação do papel e do saber do professor no processo educativo é sem dúvida nenhuma um erro, da mesma maneira que o é a negação do papel e do saber do aluno.

Um último fator, e ainda no espaço de reflexão da educação popular, deve ser levado em consideração. Trata-se dos outros aspectos de educação que passam pela vida e não pela escola.

Os grupos populares transmitem normas e comportamentos de geração em geração independentemente do espaço escolar. Criam e recriam formas de resistência. Reinventam na educação solta pelo mundo suas práticas de vida e trabalho. Reconstruem no espaço da luta pela sobrevivência caminhos políticos de defesa, organização e participação. Fazem do movimento popular a dinâmica da transformação social. Aprendem e transmitem suas experiências de vida e amor, independentemente de outras classes, transmitindo ainda restos de uma cultura resistida.

O que pode o movimento popular ensinar à escola? Talvez a unidade entre o contexto pedagógico e a ação, talvez a não compartimentalização do conhecimento em disciplinas específicas, talvez o equilíbrio de poder na relação educativa entre os pares, talvez a preservação de um saber popular.

A escola só aprende com o movimento social na medida em que estiver próxima deste movimento. Na medida que for resposta a este movimento, pelo papel que lhe é solicitado pelos grupos populares. Na medida em que o movimento social estiver passando por dentro dela, quer no conhecimento de sua ação, quer no espaço que suas instalações podem lhe oferecer.

Assim, podemos estabelecer alguns parâmetros para a organização de uma escola de ensino supletivo e de caráter popular:

- a) Procurar responder às necessidades de aquisição de conteúdos do ensino formal, de maneira selecionada, respei-



tando as características do aluno do curso, uma vez que estes conteúdos qualificam tecnicamente o trabalhador, elevando a sua possibilidade de participação.

- b) Abrir espaço para que as manifestações de caráter popular possam ser expressas, entendendo-as como uma forma de resistência aos padrões culturais de outras classes. Conforme o Prof. Weffort, em um artigo sobre os nordestinos em São Paulo, que trata sua cultura regional como forma de resistência e de encontrar uma saída para a incorporação desta cultura:

"Minha opinião é que seria conveniente partir de um certo ponto de vista teórico que também fosse capaz de considerar de um modo positivo a capacidade do migrante de questionar a cidade, e não estivesse sempre na expectativa de que aquele devesse integrar-se a ela tal como ela se apresenta. Em outras palavras, deveria ser uma perspectiva que, sendo capaz de reconhecer os problemas da cidade, fosse capaz de considerar a possível contribuição dos migrantes para resolvê-los. Em termos mais concretos: o nordestino que chega a São Paulo, se portador de uma cultura regional de alcance nacional, chega a um mundo dotado de uma cultura urbana totalmente pobre, praticamente um mundo culturalmente vazio onde um capitalismo predatório e selvagem destruiu a cultura regional tradicional e não foi capaz de criar nada em seu lugar. Em São Paulo, diz o provérbio popular, vive-se para trabalhar, ao contrário, por exemplo, do Rio, onde se trabalha para viver. E, para um imigrante pobre, este viver só para trabalhar significa quase o mesmo que viver só para ser explorado. Para ele esta é a "lei do cão". Por que deveria, portanto, o migrante adaptar-se a ela? por que o refugiar-se em sua própria cultura seria necessariamente um empobrecimento? Não estaria nesta resistência uma possível fonte de vida para uma nova cultura da cidade? Para uma cultura nacional e popular?" (Weffort, 1982, p. 22).

É verdade que os mecanismos de veiculação e transmissão desta cultura passam por espaços outros que não a escola. Mas não poderia ser ela também, por menor que fosse o seu papel, uma pequena gota neste rio de resistência?

- c) Superando a dicotomia conscientização/ação, responder às questões referentes ao sentido político do trabalho pedagógico, levando em consideração os seguintes aspectos:
- Evitar o imediatismo pedagógico procurando em qualquer conteúdo a possibilidade da conscientização (Cunha, 1980, p. 22), ou, por outro lado, encontrar uma ação política imediata, a qualquer tipo de proposta. Assim, procurar evitar um certo "complexo de culpa" no fato de que muitas vezes não se encontra uma saída política imediata na simples instrumentalização do aluno, por exemplo, na aprendizagem das operações matemáticas.

Por outro lado, a ação política passa por ações intermediárias de organização e participação em atividades de trabalho, desenvolvendo mecanismos de colaboração e auto-responsabilidade, tomando iniciativas e decisões de caráter individual e coletivo. Isto pode ser realizado em trabalhos fora do espaço de sala de aula, ou mesmo dentro, ligados ou não à comunidade local.

- Tentar uma saída pedagógica para o problema da conscientização que possa levar em consideração o fato de que tanto o educador como o educando estão sujeitos aos efeitos da ideologia dominante e também conseguem mecanismos de resistência a estas imposições. Uma estratégia poderia ser justamente o desvelamento desta consciência contraditória a partir dele mesmo, como sugere Marilena Chauí:

"Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância como a verdade vêm de fora, tanto o mal (a opressão) quanto o bem (a libertação) também vêm de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória? Por que essa pedagogia seria mais rica (poderíamos mesmo dizer: libertária)? Porque a contradição, sendo **interna** (tanto do aluno como do professor), pode pôr-se em movimento por si mesma sem que precise aguardar a ação de um "bom" motor-imóvel para movê-la, tirando-a da suposta passividade para levá-la a uma não menos suposta atividade. Uma pedagogia deste tipo não seria iluminista, intervencionista, dirigista, mas tentaria captar aqueles momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se. Não se trata de um espontaneísmo aguardando que cada um faça quando puder e como puder a autodescoberta de suas contradições; trata-se apenas de uma pedagogia capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos quanto do professor, quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer" (p. 33).

- Uma outra alternativa pedagógica que poderia ser levada em consideração no sentido de superar a distância entre a conscientização e a mobilização política é o da valorização do caráter "técnico" do programa. Explico: muitas vezes se consegue, a partir do atendimento imediato das necessidades do aluno, por exemplo, a escolarização de primeiro grau para o caso do ensino supletivo, passar deste estágio para a discussão sócio-política dos limites e das possibilidades do atendimento desta necessidade e do papel político que representa ensino supletivo. No dizer de Vanilde Paiva :

"Atividades, cursos programados em função de problemas concretos, levam freqüentemente à discussão da estrutura social, como ocorre em consequência das frustrações geradas pela incapacidade da estrutura ocupacional de absorver força de trabalho qualificada em cursos profissionais solicitados ao programa



pela própria população. No campo, cursos que contribuem para a elevação da produtividade das terras conduzem à discussão dos problemas ligados ao crédito e à comercialização dos produtos e, em última instância, à discussão da estrutura sócio-econômica. Em síntese: a dimensão técnica dos programas termina por colocar a nu e obrigar a enfrentar os problemas sociais e políticos" (1981, p. 77).

Ora, a dimensão técnica dos conteúdos de ensino de 1.º grau para os trabalhadores do setor terciário — bancos, escritórios e lojas — é significativo. Portanto esta discussão tem sentido para os que esperam da escola a solução para a sua ocupação profissional.

- d) Fazer da escola uma entidade de prática coletiva na construção sistemática de um curso de ensino supletivo que se aproxime cada vez mais das necessidades dos grupos populares. Para tanto, é necessário o envolvimento de professores, alunos e funcionários, em todos os espaços de decisões. Isto só é possível ser vivenciado dentro de um espaço de prática de formas alternativas de poder, onde todos possam ter vez e voz. Não é um espaço consentido, é um espaço conquistado, na confiança que se cria pelas relações pessoais ou na luta pela valorização e incorporação dos interesses de cada um.
- e) Por último, fazer com que a vida do movimento social passe pela escola. Fazer que o movimento que ocorre na sociedade, através da organização e participação dos grupos populares por melhores condições de vida, seja um instrumento constante de aprendizagem, tanto no conteúdo como na metodologia que esta forma de educação sistematicamente recria. Assumir no limite isto, em uma nova sociedade, significa, talvez, a própria negação da escola, conforme Rosiska Darcy de Oliveira:

"(...) o objetivo prioritário não deve ser a multiplicação por toda parte destas estruturas escolares artificiais, separadas da vida e da comunidade. É preciso inverter radicalmente os dados de base do "problema educativo" e partir justamente da vida comunitária, do trabalho produtivo e das atividades sociais quotidianas. Partir, portanto, deste viver e deste fazer que, tomados em sua totalidade, podem transformar-se em contextos permanentes de formação..." (p. 57).

## BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Lei 5692/71**. do Capítulo IV, Artigo 24.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Editora Brasileira S.A., 1981, p. 97.
- CERVANTES, Eduardo. **Educación Popular y Sociedad Capitalista**, México, Servicios Educativos Populares, 1977, p. 66.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação, in **Educação e Sociedade n.º 5**, São Paulo, Cortez Editora, 1980, p. 24.
- CUNHA, Luiz Antonio. Quem Educa o Educador, in **Educação e Sociedade n.º 5**, São Paulo, Cortez Editora, 1980, p. 45.
- FREIRE, Paulo. Apresentação do livro **Cuidado Escola!** São Paulo, Livraria Brasileira Editora S.A., 1980.
- JARA, Oscar. Educación Popular: La Dimensión Educativa de la Acción Política, in **Educação e Sociedade**, n.º 10, São Paulo, Cortez Editora, 1981, p. 6.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o povo**. São Paulo, Brasiliense, 1978, p. 19.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Os Movimentos Sociais Reinventam a Educação, in **Educação e Sociedade n.º 8**, São Paulo, Cortez Editora, 1981, p. 57.
- PAIVA, Vanilda. **Anotações para um Estudo sobre Populismo e Educação no Brasil**, mimeog., pags. 4 e 5.
- PAIVA, Vanilda. Notas sobre Tendências Atuais da Educação Popular na América Latina in: **Revista de Educação da AEC**, Brasília, ano 10, n.º 40, 1981, p. 77.
- ROCHA, Regina. Educação Popular e Poder, in **Cadernos do Cedi**, Rio de Janeiro, Tempo e Presença Editora Ltda., 1980, p. 31.
- SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa, Moraes Editora, 1977, p. 61.
- . Sobre o caráter da escola capitalista, ver, em especial, os trabalhos de Louis Althusser. **Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado**, Christian Baudelot e Roger Establet, **A Escola Capitalista**, e P. Bourdieu e J. C. Passeron, **A Reprodução**.
- WEFFORT, Francisco C. Nordestinos em São Paulo: Notas para um Estudo Sobre Cultura Nacional e Cultura Popular, in **A Cultura do Povo**, São Paulo, Editora da Universidade Católica, 1982, p. 22.