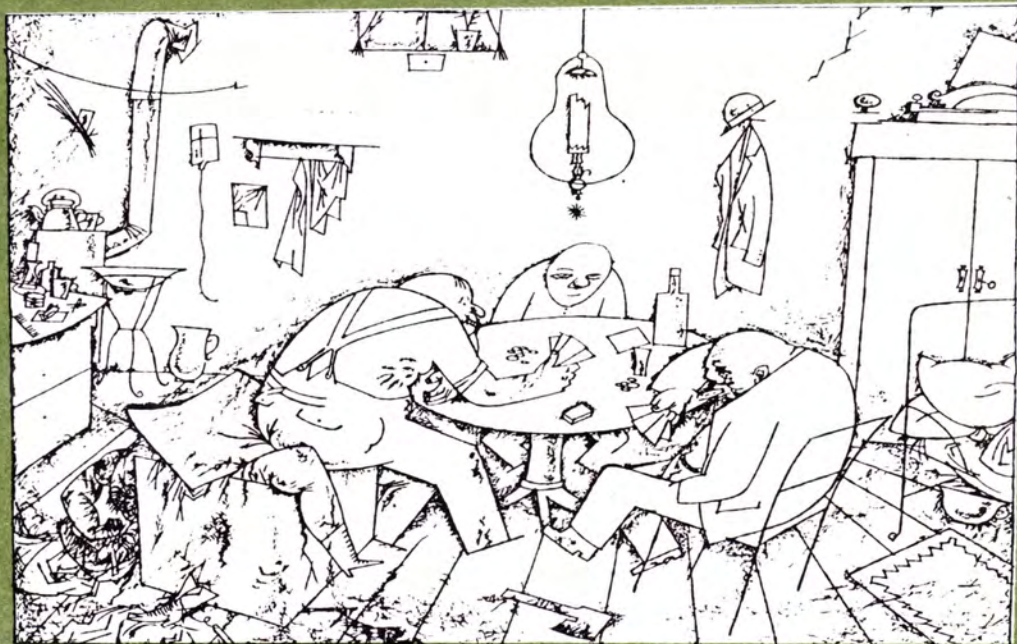


educação & realidade

Analfabetismo



Educação Popular

Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição Alceu R. Ferrari	3
Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul Marisa C. Vorraber Costa	31
Formación de Educadores para el trabajo con sectores populares. Una experiencia en la Universidad Silvia Brusilovsky	45
Organização e Educação Popular na África e na América Latina Antonio Faúndez	59
Assessoria aos movimentos populares: História, Avaliação e Significado Político Maria da Glória M. Gohn	65
Cambio Cultural y Educación Popular Ricardo Cetrulo	78

educação realidade

V.16 nº 1, jan/jun. 1991

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Alceu R. Ferrari e Róvilio Costa

Conselho Editorial: Balduino Antonio Andreola (presidente), Alceu Ferrari, Aldaneí Areias, Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Méridon Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa M^a Hessel Silveira, Róvilio Costa, Rute Vivian Baquero.

Secretária: Jacy Busatto

Composição: Central de Produções da Faculdade de Educação

Digitação: Nilo Salvagni (fone: 36 1166/36 3534)

Editoração Eletrônica: Aldo Luiz Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90049 - Porto Alegre - RS
Fone (0512) 28 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1991

até março 1992: Cr\$ 4.000,00

nº avulso: Cr\$ 2.500,00

No exterior, via aérea:

assinatura 1991: US\$ 20,00

nº avulso: US\$ 12,00

ISSN 0100-3143

Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição

ALCEU R. FERRARI

I - INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa mais uma etapa da pesquisa que venho desenvolvendo sobre o fenômeno do analfabetismo. A idéia inicial era a de focalizar a questão da alfabetização. Não o processo de alfabetização em sala de aula, mas a evolução e a situação atual da alfabetização no Brasil. Optei depois por abandonar a perspectiva da alfabetização, passando a centrar a atenção no analfabetismo, o aspecto problemático da questão.

O primeiro artigo sobre analfabetismo teve como título "Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares" (Ferrari, 1985). A expressão "avanços recentes" quis chamar a atenção para o fato de que, até aquele momento, não havia ainda nenhum dado que indicasse que o analfabetismo já tivesse começado a regredir em números absolutos no Brasil. Com efeito, o contingente de analfabetos aumentara de censo a censo, desde de o primeiro em 1872 até o último em 1980.

O segundo artigo sobre o assunto, intitulado "Escola e produção do analfabetismo no Brasil" (Ferrari, 1987), orientou-se para um duplo objetivo: avaliar as realizações do MOBRAL e aprofundar a questão do papel desempenhado pela escola no processo de produção do analfabetismo nos dias atuais.

Em trabalhos mais recentes: "O analfabeto do ano 2000" (Ferrari, 1990a), "Analfabetismo e ensino fundamental: situação atual, tendência histórica e perspectiva para os anos 90" (Ferrari, 1990b) e "Analfabetismo: problemas de diagnóstico" (Ferrari, 1990c), além de retomar as questões da tendência histórica e da situa-

ção presente do analfabetismo e do papel da escola em sua produção, procurei avançar: 1) explicitando alguns pressupostos, particularmente no que se refere ao conceito e aos critérios de classificação do analfabetismo; 2) projetando a dinâmica do fenômeno até o ano 2000 e 3) destacando as principais questões metodológicas encontradas no desenrolar das sucessivas etapas da pesquisa.

Neste artigo procuro condensar os principais resultados da etapa da investigação que focalizou o analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul, mas situando esse Estado no contexto nacional e tendo presentes os resultados dos estudos anteriores. E começo abordando algumas questões que poderia denominar de preliminares, deixando para as partes seguintes as questões metodológicas que exigem maior desenvolvimento.

1. Por que tanta preocupação com a alfabetização e, no caso, com o aspecto negativo do fenômeno – o analfabetismo? Simplesmente porque se trata de questão central em política educacional. Diria até que a alfabetização constitui hoje condição necessária, embora não suficiente, de sobrevivência. Já a perspectiva do analfabetismo focaliza o aspecto negativo, problemático, do fenômeno.
2. Alguma razão especial para escolher o Rio Grande do Sul? Diria que a questão principal não é: Por que o Rio Grande do Sul? mas sim: Por que um estado e não o Brasil como um todo. Estudos anteriores haviam mostrado enormes desigualdades dentro do Brasil. E desigualdades não só de situação presente, mas também de tendência secular do

analfabetismo entre as diferentes regiões e unidades da Federação. O caminho era a regionalização dos estudos sobre analfabetismo. O estudo do Rio Grande do Sul representa precisamente uma experiência de regionalização da pesquisa sobre o analfabetismo.

3. A questão do analfabetismo constitui o foco de análise, mas será vista em estreita relação com a escola fundamental. E não poderia ser outra forma, dada a participação da escola na produção do analfabetismo através do que denomino de exclusão da escola e exclusão na escola (Ferrari, 1987)

Feitas essas observações preliminares, passarei a tratar de algumas questões que exigem atenção especial no estudo do analfabetismo. A propósito, em documento recente que contém propostas para o "Censo de Población y Vivienda de 1990" na Argentina, Norma Paviglianiti e Alícia Vales (1988, p. 16) destacam três aspectos nas pesquisas censitárias relativamente à questão da alfabetização: 1) a definição de alfabetização; 2) o critério de classificação da população em alfabetizados e analfabetos e 3) o limite inferior de idade para o qual se deve coletar e/ou processar a informação. Tratarei sucintamente desses três aspectos, mas não sem antes lembrar que estou focalizando o analfabetismo e não a alfabetização.

II - CONCEITO DE ANALFABETISMO

O conceito, explícito ou implícito, que se tenha do analfabetismo condicionará toda a investigação: o projeto de pesquisa, a sua execução, os achados e as soluções propostas. Infelizmente, o problema não tem merecido a necessária atenção. Eu mesmo só ultimamente me ocupei de forma mais sistemática com o assunto. Retomo aqui algumas reflexões sobre o conceito de analfabetismo feitas recentemente em seminário sobre alfabetização (Ferrari, 1990b e 1990c).

Em estudo recente sobre o analfabetismo na América Latina, preparado para a UNESCO, Miguel Soler Roca (1989, p.4), referindo-se à questão da relatividade dos conceitos e das estatísticas, começa observando que "não é tarefa fácil quantificar o analfabetismo com um

certo grau de precisão", para logo adiante alertar que "Antes de contar os analfabetos, importa saber o que estamos contando, isto é, apoiar-nos numa definição de analfabeto que seja pertinente, clara e aplicada homogeneamente, pelo menos dentro de cada país" (p. 4). Infelizmente, o autor limita a questão conceitual às duas definições de analfabeto dadas pela UNESCO. Primeiramente, critica a definição de 1958, segundo a qual se considera analfabeta "a pessoa que não é capaz de ler e escrever, com compreensão, uma exposição breve e simples de fatos relativos a sua vida cotidiana". Não havendo qualquer tipo de prova de tais habilidades, fica comprometida a confiabilidade das informações assim obtidas pelos censos. A seguir, o autor refere a definição de analfabeto funcional, proposta pelo UNESCO em 1978, segundo a qual deve ser considerada como funcionalmente analfabeta "a pessoa que não é capaz de empreender aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para a atuação eficaz em seu grupo e comunidade e que lhe permitam continuar valendo-se da leitura, da escrita e da aritmética para o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da comunidade" (p. 5). Segundo esse conceito de analfabetismo funcional, o problema não estaria em a pessoa não saber ler e escrever, mas em não saber aplicar correntemente tais habilidades. E o autor esclarece: "O analfabeto puro é marginalizado por não saber (ler e escrever); o analfabeto funcional, por não saber usar seu escasso saber" (p. 5).

No meu entendimento, tanto o autor citado como as definições da UNESCO por ele examinadas não ultrapassam o plano do que os metodólogos costumam chamar de definição operacional de variáveis a serem investigadas. No caso, seria ou a falta de domínio da leitura, da escrita e da aritmética ou a incapacidade de utilizar no cotidiano tais habilidades. Ora, por mais que possam informar sobre o que o analfabeto é incapaz de fazer, tais definições não respondem satisfatoriamente à questão teórica sobre o que é analfabeto ou o que é analfabetismo.

Relativamente à segunda definição da UNESCO, vale repetir o alerta de Jenny Cook-Gumperz (1988, p. 35-6):

"... A nova alfabetização funcional contém também certos julgamentos sociais sobre atitudes específicas de sociedades tecnológicas avançadas. À medida que a alfabetização se vai definindo de maneira mais precisa e, ao mesmo tempo, mais

ampla, a **noção de analfabetismo** adquire uma especificidade enquanto ausência total de tais atitudes funcionais e torna assim ainda mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada. Dessa forma, por mais precisão técnica que contenha a definição, é provável que carregue também consigo elementos valorativos e prescritivos”.

Creio que a principal contribuição nesta parte é a de Paulo Freire (1985). Ele começa mostrando a inconsistência das noções correntes de analfabetismo:

“Nosso conceito de analfabetismo é, na melhor das hipóteses, ingênuo, quando o comparamos, de um lado, com uma **erva venenosa** (como está implícito na expressão habitual **erradicação do analfabetismo**) e, de outro, com uma doença contagiosa e transmissível a outros. Às vezes o vemos também como uma úlcera que deprime e que precisa ser **curada**. Seus índices, compilados estatisticamente pelas organizações internacionais, distorcem o nível de **civilização** de certas sociedades. Além disso, a partir dessa perspectiva ingênua ou astuta, o analfabetismo pode também aparecer como uma manifestação de **incapacidade** de um povo, de sua **falta de inteligência**, ou de uma proverbial **preguiça**” (p.7).

Prossegue sintetizando o que não é, para em seguida avançar na definição do que é analfabetismo: não é nem “úlcera”, nem “erva venenosa”, nem “doença”, mas “uma dentre as diversas expressões concretas de uma realidade social injusta”; não é problema estritamente lingüístico, nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas “problema político, assim como o é a alfabetização mesma, através da qual tentaríamos superar o analfabetismo” (p. 10).

E contrapondo-se ao discurso tão freqüente que coloca no analfabetismo ou na ignorância a causa de todos os males da Nação, esclarece de forma enfática:

“É essencial entender que o analfabetismo não é em si mesmo o obstáculo original. Ele é resultado de entraves anteriores e depois torna-se um obstáculo. Ninguém é analfabeto por escolha própria. As pessoas são analfabetas devido a condições objetivas. Em certas circunstâncias o **homem letrado é aquele que não precisa ler** (citação de Álvaro Vieira Pinto). Em outras circunstâncias, o analfabeto é aquele a quem foi negado o direito de ler. Em nenhum dos dois casos há escolha” (p. 14).

O Brasil tem a ver cada vez mais com a

segunda situação: milhões de pessoas que vivem numa cultura letrada, mas que não tiveram oportunidade de alfabetizar-se. Neste sentido – e aqui, na minha opinião, chegamos ao cerne da questão – o analfabetismo não se define como mera ausência de alfabetização ou simplesmente como não-alfabetização. Ele é produzido socialmente, historicamente. Resulta de um processo de exclusão. É esse significado social e político que as definições da UNESCO e as múltiplas noções criticadas por Freire não conseguem captar e até dissimulam.

III - CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

O segundo aspecto se relaciona com a definição de critérios de classificação de alfabetizados e analfabetos. No último censo demográfico (IBGE, 1980, p. 29) encontramos a seguinte definição de alfabetizado: “Foram consideradas como alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever mas esqueceram e as que apenas assinassem o nome foram consideradas analfabetas”. Em suma, alfabetizada, segundo o Censo de 1980, é toda pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, e analfabeta, toda pessoa que não seja capaz de fazê-lo. A definição das pesquisas nacionais por amostra de domicílios (PNADs), realizadas pelo IBGE, coincide com a do censo. São evidentes as limitações do critério do IBGE (ser ou não ser capaz de ler e escrever um bilhete simples) para classificar alfabetizados e analfabetos, com o agravante de se apoiar apenas na declaração do entrevistado, sem qualquer verificação. No entanto, necessitamos desse critério para comparações internacionais e, além disso, apesar das modificações por que passou no tempo, ele é o único que permite analisar a dinâmica do fenômeno do analfabetismo desde os primeiros censos até os dias atuais. O problema está não tanto no uso desse critério, quanto no desconhecimento de seus limites. Ademais, as suas limitações podem, pelo menos em parte, ser superadas pela adoção de critérios complementares.

Em trabalho anterior (Ferrari, 1985, p. 38), mostrei como, a partir da informação censitária **anos de estudo**, se poderia estabelecer, para o período mais recente, um critério mais rigoro-

so de alfabetização. Sugerir que fossem consideradas alfabetizadas as pessoas com quatro anos ou mais de estudo e como analfabetas as que tivessem menos de quatro anos de estudo.

É interessante comparar o resultado da aplicação dos dois critérios. Segundo o critério "incapacidade de ler e escrever um bilhete simples", o número de analfabetos no Brasil em 1987, entre as pessoas de 10 anos ou mais, é da ordem de 20,1 milhões, o equivalente a 19,3%. Se adotado o critério "menos de 4 anos de estudo", esses números saltam para 45,4 milhões e 43,5%, respectivamente. No Rio Grande do Sul, a adoção do segundo critério (menos de 4 anos de estudo) aumentaria o número de analfabetos de cerca de 688 mil para mais de 2,1 milhões e elevaria o índice de analfabetos de 9,9% para 30,7% (IBGE, **Censo Demográfico 1980**).

A adoção do segundo critério eleva de forma considerável tanto o contingente, quanto o índice de analfabetos. Não há nada de definitivo sobre qual deva ser o limite mínimo de escolaridade a ser utilizado como critério de alfabetização. Reafirmo a proposta de 4 anos de escolaridade. Sílvia Llomovate, em estudo sobre o analfabetismo na Argentina (1989, p. 9), tem praticamente a mesma posição. A autora sugere quatro ou cinco anos de estudo, porquanto abaixo desse limite haveria reincidência no analfabetismo em lapso relativamente curto de tempo.

Neste estudo sobre o analfabetismo no Rio Grande do Sul, trabalhei com os dois critérios de analfabetismo. No entanto, a adoção do critério "menos de 4 anos de estudo" não nos deve fazer perder de vista a vinculação estreita entre alfabetização e ensino fundamental obrigatório. Nesse caso, o critério para separar alfabetizados e analfabetos seria a conclusão do ensino fundamental, nos termos da Constituição.

IV - LIMITE INFERIOR DE IDADE

O terceiro aspecto a considerar refere-se à definição do limite inferior de idade a ser considerado para cálculo tanto do contingente como do índice de analfabetos. Quanto a isto, nos países latino-americanos a tendência tem sido

de investigar o analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais. No caso do Brasil, porém, esse limite inferior de idade só pode ser obtido a partir do Censo Demográfico de 1940. Os primeiros censos (1872 e 1890) investigaram a alfabetização sem qualquer especificação de idade. Em tal caso, pelo método exposto em trabalhos anteriores (Ferrari, 1985), pode-se obter índices de analfabetismo para pessoas de 5 anos ou mais. Esse, aliás, é o único índice que permite estudo de tendência do fenômeno desde o primeiro censo (1872) até o último (1980). A partir do censo de 1900 pode-se obter índices para a população de 15 anos ou mais. Este é o índice mais utilizado para efeito de comparações internacionais sobre analfabetismo.

A consequência disto é que é necessário ter flexibilidade no que se relaciona com o limite inferior de idade para cálculo de índices. Dependendo da situação, tenho utilizado como limites inferiores de idade, ora 5 anos, ora 10 anos, ora 15 anos.

Os dados da **tabela 1** permitem comparar, em números absolutos e relativos, o analfabetismo calculado segundo diferentes definições etárias da população brasileira em 1980, ou seja, segundo diferentes limites inferiores de idade. Os índices para as populações de 10 anos ou mais e 15 anos ou mais costumam estar muito próximos. No caso examinado, são idênticos. Em termos absolutos, no entanto, considerar a população de 15 anos ou mais em lugar da de 10 anos ou mais significa subestimar em cerca de 3,7 milhões o número de analfabetos no país (18,7 milhões e 22,4 milhões, respectivamente). Já o estabelecimento do limite inferior em 5 anos tem como resultado a superestimativa do analfabetismo em termos tanto absolutos como relativos. Entendo que só se deveria trabalhar com a população de 5 anos ou mais quando fosse impossível utilizar outro limite de idade, como em estudos de tendência que incluam os primeiros censos brasileiros. Em trabalho anterior abordei em maior detalhe esta questão (Ferrari, 1985).

Tabela 1
Analfabetismo segundo diferentes definições etárias da população - Brasil - 1980

DEFINIÇÃO ETÁRIA DA POPULAÇÃO	POPULAÇÃO TOTAL	PESSOAS ANALFABETAS	% DE PESSOAS ANALFABETAS
5 anos ou mais	102.579.006	32.731.347	31,9
10 anos ou mais	87.805.265	22.393.295	25,5
15 anos ou mais	73.541.943	18.716.847	25,5

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico - 1980*

V - O RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO NACIONAL

Vou fazer, nesta parte, um breve retrospecto sobre a questão das desigualdades regionais, tanto de situação presente como de tendência secular, por ser este aspecto de fundamental importância para a compreensão da perspectiva adotada no estudo do analfabetismo no Rio Grande do Sul.

1. Segundo o último censo, o Brasil tinha, em 1980, para a população de 10 anos ou mais, um total de 22,4 milhões de analfabetos, o equivalente a 25,5%. A ordenação dos índices de analfabetismo das diferentes unidades da Federação não forma um contínuo, mas grupos de unidades nitidamente distintos, com intervalos bem maiores entre grupos do que intragrupos, mostrando claramente que o fenômeno tem dimensões tipicamente regionais.

O grupo I, bem homogêneo, é constituído pelas unidades da Federação que apresentam os índices mais baixos de analfabetismo, variando de 11,1 a 12,9%, na seguinte ordem crescente:

- 11,1% - Distrito Federal (DF)
- 12,4% - Santa Catarina (SC)
- 12,5% - Rio Grande do Sul (RS)
- 12,9% - Rio de Janeiro (RJ)
- 12,9% - São Paulo (SP)

O grupo II, com índices pouco baixo do índice nacional, bem mais elevados do que os do grupo I, concentra-se entre 23,4 e 25,1%, na seguinte ordem:

- 23,4% - Mato Grosso do Sul (MS)
- 23,6% - Espírito Santo (ES)
- 23,9% - Minas Gerais (MG)
- 23,9% - Amapá (AP)
- 25,1% - Roraima (RR)

Pouco acima do índice nacional (25,5%), variando de 28,8 a 31,8%, situa-se o grupo III, assim constituído:

- 28,8% - Goiás (GO)
- 29,1% - Pará (PA)
- 30,6% - Mato Grosso (MT)
- 31,3% - Amazonas (AM)
- 31,8% - Rondônia (RO)

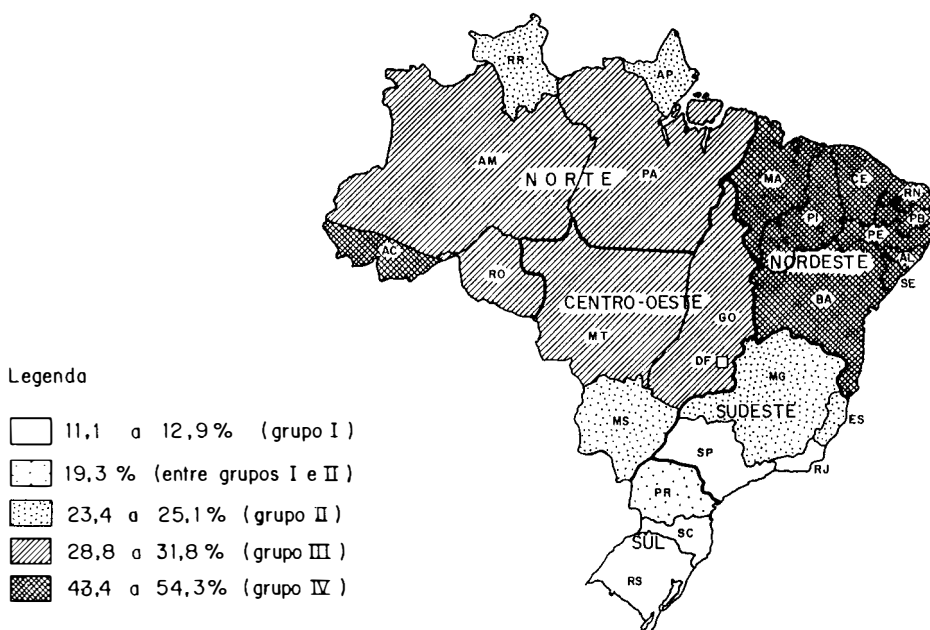
Todos os Estados do Nordeste, mais o Acre, formam o grupo IV, com índices extremamente elevados, que variam de 43,4 a 54,3%:

- 43,4% - Pernambuco (PE)
- 43,7% - Rio Grande do Norte (RN)
- 44,0% - Bahia (BA)
- 45,7% - Ceará (CE)
- 45,9% - Sergipe (SE)
- 47,6% - Acre (AC)
- 49,6% - Piauí (PI)
- 49,7% - Paraíba (PB)
- 50,2% - Maranhão (MA)
- 54,3% - Alagoas (AL)

O Estado do Paraná, com 19,3% de analfabetos, situa-se entre os grupos I e II, a caminho do grupo I.

O **mapa 1** evidencia ainda melhor a vinculação estreita entre analfabetismo e estruturas regionais: o Nordeste (grupo IV); Norte e Centro-Oeste (grupo III); um "cordão de isolamento", constituído pelos estados ao norte da Região Sudeste (ES e MG) e ao sul da Região Centro-Oeste (MS), e finalmente o centro político e econômico do País (DF, SP e RJ), mais a Região Sul.

Mapa 1
Índices de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos e mais
nas Unidades da Federação - 1980



2. Verificam-se desigualdades regionais também no que se relaciona com a tendência secular do analfabetismo, o que pode ser ilustrado com dois exemplos, envolvendo os estados de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul. Para subsidiar a análise, reproduzo na tabela 2, para os três estados e o

conjunto do País, os percentuais de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais, nos diferentes censos brasileiros. O gráfico 1 permite visualizar essas diferentes tendências do analfabetismo nos mais de cem anos decorridos desde o primeiro censo.

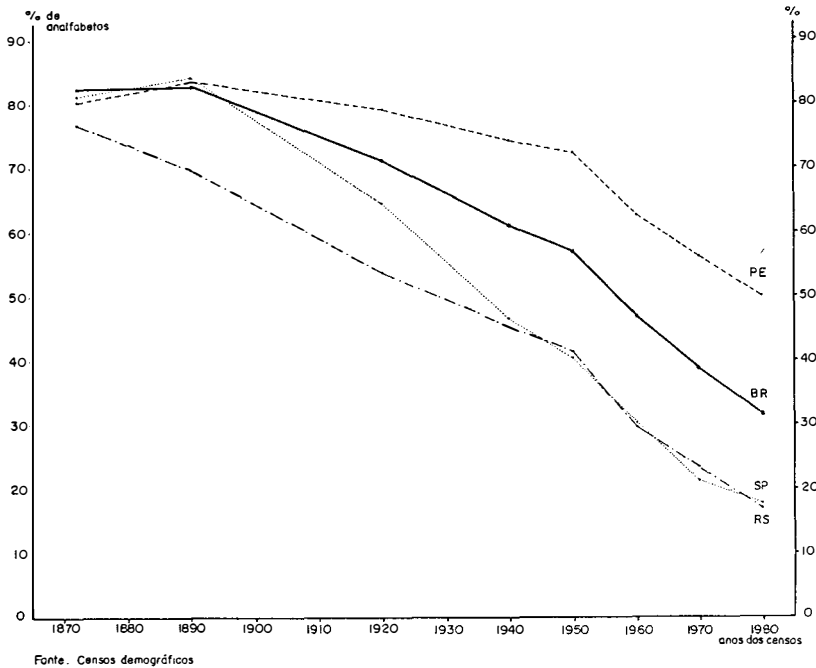
Tabela 2
Percentagens de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais, no Brasil e nos estados de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, segundo os diferentes censos.

ESPECIFICAÇÃO	% DE ANALFABETOS ENTRE AS PESSOAS DE 5 ANOS OU MAIS							
	1872	1890	1920	1940	1950	1960	1970	1980
BR	82,3	82,6	71,2	61,1	57,1	46,7	38,7	31,9
PE	80,4	83,2	79,2	74,3	72,3	62,6	56,1	50,0
SP	81,2	83,4	64,7	46,5	40,4	30,1	21,4	17,8
RS	76,8	69,7	53,8	45,3	41,2	29,8	23,2	17,2

Fonte: Censos Demográficos. Ver Ferrari, 1985, tabela 5, onde também se esclarece a razão por que se deixou de considerar o recenseamento de 1900.

Gráfico 1

Tendência dos índices de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais no Brasil e nos Estados de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, no período de 1872 a 1980.



Fonte: Censos Demográficos

O primeiro exemplo se refere aos Estados de São Paulo e Pernambuco, os quais, em 1890, tinham percentuais praticamente idênticos de analfabetos entre a população de 5 anos ou mais (83,4 e 83,2%, respectivamente), levemente superiores ao índice nacional (82,6%). O declínio dos índices de analfabetismo que se verifica, a partir daí, nos dois estados, é muito mais acelerado em São Paulo do que em Pernambuco, de sorte que a desigualdade surgida entre os dois estados vai aumentando progressivamente. Em 1980 o censo demográfico acusa para Pernambuco, o estado de menor índice de analfabetismo no Nordeste, um índice 2,8 vezes superior ao verificado em São Paulo (50,0% e 17,8%, respectivamente). Conforme se viu acima, em 1980, entre as pessoas de 10 anos ou mais, Pernambuco superava em 3,4 vezes o índice de analfabetismo de São Paulo (43,4% e 12,9%, respectivamente). Isto certamente tem a ver com o fato de São Paulo emergir como centro econômico do País, primeiramente em decorrência da própria expansão da economia cafeeira e posteriormente em função do seu desenvolvimento industrial. Pernambuco, por sua vez, reflete as conse-

quências da decadência da economia nordestina.

O segundo exemplo resulta da comparação entre Rio Grande do Sul e São Paulo. O Rio Grande do Sul apresenta desde o primeiro censo (1872) duas diferenças fundamentais em relação a São Paulo: um índice inicial mais baixo (76,8% contra 81,2%, em 1872) e, o que é mais importante, um índice em declínio já antes de 1890. Em São Paulo, portanto, a queda do índice de analfabetismo tem início pelo menos duas décadas mais tarde e parte de um patamar mais elevado. No entanto, uma vez iniciada a queda (período de 1890-1920), ela se processa a um ritmo bem mais acelerado, o que faz com que São Paulo alcance o Rio Grande do Sul já em 1940 (cerca de 46%), correndo praticamente juntos os dois estados a partir daí até 1980.

No primeiro exemplo, temos uma situação de extrema desigualdade no presente, em contraposição a uma situação inicial de igualdade. O segundo exemplo nos refere a uma situação de desigualdade inicial que num primeiro momento

se agrava e a seguir se atenua rapidamente até desaparecer.

Esses exemplos são suficientes para mostrar que as desigualdades regionais são acentuadas não só em termos de posição em determinado momento, mas também de tendência no tempo.

Penso que vale referir aqui o que disse em estudo anterior sobre as questões que a comparação entre Rio Grande do Sul e São Paulo obriga a levantar:

"A primeira questão refere-se ao fator ou fatores que teriam antecipado em pelo menos duas décadas a queda do analfabetismo no Rio Grande do Sul em relação a São Paulo. Quanto a isto, cremos que se deveria começar pelo estudo da influência da imigração européia não-lusa no Rio Grande do Sul, particularmente da imigração alemã a partir de 1824. A segunda refere-se ao declínio mais rápido, embora mais tardio, dos índices de analfabetismo em São Paulo, o que teria a ver com a emergência desse Estado como centro econômico do País..." (Ferrari, 1985, p. 44).

Hoje faria uma retificação no texto citado: diria simplesmente "imigração européia não-lusa" ou então destacaria, junto com a imigração alemã, também a italiana. Pelo menos parece que é isto que os resultados do estudo sugerem.

3. A questão que a análise das desigualdades regionais nos obriga a levantar é de como pensar em uma política nacional de alfabetização e educação fundamental para atender a essa enorme diversidade regional, que vai de

11 a 13% de analfabetos num extremo (DF, SC, RS, SP e RJ) até 43 a 54% no outro (todo o Nordeste, mais o Acre). A política deve responder a situações concretas. Isto significa que, em nossas análises, precisamos descer ao plano das regiões, dos estados, das regiões dentro de cada estado e inclusive ao plano dos municípios e distritos, dos bairros dentro de uma cidade, etc. Tal desagregação das informações é indispensável tanto para o pesquisador quanto para o administrador da educação. No fundo, trata-se de saber **onde** estão os analfabetos e os excluídos da escola. Não se está negando com isto a importância da questão sobre **quem** são os analfabetos e os excluídos da escola. A resposta a esta segunda questão – na realidade, a questão principal – é dada pelo estudo do fenômeno em suas relações com classe social, sexo, cor, filiação religiosa, idade, etc. Quer-se apenas enfatizar que, principalmente quando se tem em mente subsidiar a intervenção na realidade, é indispensável que a pesquisa descubra também **onde** estão as pessoas que devem ser alfabetizadas.

4. Mas há outro aspecto a ser considerado em relação com a idéia de regionalização dos estudos sobre analfabetismo. Trata-se da dimensão urbano-rural, que foi objeto de estudo ainda inédito que desenvolvi com a participação do Prof. Elomar Tambara. A **tabela 3**, aqui reproduzida, faz parte desse estudo. Ela focaliza a alfabetização e não o analfabetismo. Limita-se às pessoas de 10 anos de idade no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Alagoas.

Vejamos o que ela nos diz.

Tabela 3

Alfabetização entre as pessoas de 10 anos de idade no Brasil e nos Estados do Rio Grande do Sul e Alagoas, segundo a situação de domicílio* 1980

ESPECIFICAÇÃO	PESSOAS DE 10 ANOS DE IDADE		
	TOTAL	ALFABETIZADAS	% DE ALFABETIZ.
Total			
BRASIL	2.976.401	1.923.126	64.6
RS	165.922	148.801	89.6
AL	59.170	18.352	45.6
Zona Urbana			
BRASIL	1.843.622	1.441.186	78.1
RS	103.549	94.674	93.5
AL	27.025	13.274	49.0
Zona Rural			
BRASIL	1.132.779	481.940	42.5
RS	62.379	54.127	86.7
AL	32.145	5.078	15.7

Fonte: IBGE. *Censo Demográfico - 1980*. * De estudo inédito de Alceu R. Ferrari e Elomar Tambara.

- a) Para as três populações totais de 10 anos de idade, temos os seguintes índices: RS - 89,6%, BR - 64,6% e AL - 45,6%. O índice rio-grandense é praticamente o dobro do alagoano, figurando o Brasil em posição intermediária. Essa disparidade confirma a necessidade da regionalização dos estudos.
- b) Se considerarmos as populações urbanas de 10 anos de idade, os índices são, nos três casos, mais elevados do que os verificados para as populações totais. A diferença entre eles, no entanto, diminui um pouco: o índice do Rio Grande do Sul representa apenas 1,2 vezes o índice brasileiro e 1,9 vezes o alagoano.
- c) Mas, se voltarmos nossa atenção para as três populações rurais de 10 anos de idade, observamos desigualdades incríveis: o índice rural do Rio Grande do Sul (86,7%) é duas vezes mais elevado que o do Brasil (42,5%) e 5,5 vezes mais elevado que o índice rural alagoano (15,7%).
- d) Se compararmos os índices urbanos com os rurais, temos também enormes desigualdades. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o índice rural está bastante próximo do urbano (86,5% contra 93,5%). Para o Brasil o índice rural representa pouco mais que metade do índice urbano (42,5% e 78,1%, respectivamente). Já para Alagoas o índice rural (15,7%) representa menos de 1/3 do índice urbano desse estado (42,5%).
- e) Por último, o índice rural do Rio Grande do Sul (86,7%) representa 1,1 vezes o índice urbano do Brasil (78,1%) e 1,8 vezes o índice urbano de Alagoas.

Com base no que vimos nesta parte, podemos dar por assentadas, em termos metodológicos, a necessidade e importância: 1) de regionalização dos estudos sobre analfabetismo; 2) de levar em conta, nesses estudos, a divisão/oposição cidade-campo e 3) de atentar simultaneamente para a não-homogeneidade, seja do urbano, seja do rural.

Relativamente ao objeto de estudo, o Rio Grande do Sul se caracteriza não só por um dos menores índices de analfabetismo, como

também por uma diferença relativamente pequena entre urbano e rural no seu interior.

Apoiei-me, acima, apenas nos dados empíricos para estabelecer a importância das categorias rural e urbano nesse tipo de estudo. O fundamento teórico da importância desta separação/oposição já foi estabelecida há tempo e com muita clareza por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*:

"A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, inicialmente, à separação entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e à oposição de seus interesses".(p. 29)

A maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a separação entre a cidade e o campo".(p. 77)

Note-se que Marx e Engels não falam simplesmente em diferença entre cidade e campo, mas em separação e oposição de interesses. Seria, portanto, no mínimo equivocada a perspectiva de análise que, na distinção entre cidade e campo, perdesse de vista o aspecto mais importante da questão, que é exatamente o da relação entre ambos.

VI - O RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO E PLATINO

Em estudo recente sobre "El Analfabetismo em América Latina" Miguel Soler Roca (1989, p. 1, cuadro nº 1) apresenta um resumo dos dados relativos às repúblicas latino-americanas, publicados pela UNESCO em 1988, com base nas estatísticas mais atualizadas disponíveis. Os dados do estudo de Roca, aqui reorganizados em ordem crescente, nos permitem situar o Brasil e o Estado do Rio Grande do Sul no contexto latino-americano e em particular no contexto platino. Indica-se para cada caso o percentual de analfabetos para a população de 15 anos ou mais (para Cuba, 15 a 49 anos), destacando em parêntesis o ano do Censo Demográfico de onde provém o dado.

Distribuídos em ordem crescente, os países podem ser assim agrupados:

Grupo 1: menos de 10%

1 -	Cuba (1981)	2,2%
2 -	Argentina (1980)	6,1%
3 -	Uruguai (1975)	6,1%
4 -	Costa Rica (1984)	7,4%
5 -	Chile (1982)	8,9%

Grupo 2: 10% a menos de 20%

6 -	Paraguai (1982)	12,5%
7 -	Nicarágua (1979)	13,0%
	(42,5% em 1971)	
	(Rio G. do Sul (1980)	13,5%)
8 -	Panamá (1980)	14,4%
9 -	Colômbia (1981)	14,8%
10 -	Venezuela (1981)	15,3%
11 -	México (1980)	17,0%
12 -	Peru (1981)	18,1%
13 -	Equador (1982)	19,8%

Grupo 3: 20% a menos de 30%

14 -	Brasil (1980)	25,5%
------	---------------	-------

Grupo 4: 30% a menos de 40%

15 -	El Salvador (1980)	32,7%
16 -	Rep. Dominicana (1970)	33,0%
17 -	Bolívia (1976)	36,8%

Grupo 5: 40% ou mais

16 -	Honduras (1974)	43,1%
17 -	Guatemala (1973)	54,0%
18 -	Haiti (1982)	65,2%

O Brasil apresenta o segundo índice mais elevado de analfabetismo da América do Sul, superado somente pela Bolívia. Poderíamos dizer que, no que concerne ao analfabetismo, o Brasil se situa entre a América do Sul e México, de um todo, e a maioria das pequenas repúblicas da América Central, de outro. Em termos absolutos, concentra em seu território quase metade dos analfabetos da América Latina (18,7 milhões e 41 milhões, respectivamente).

E qual a posição do Estado do Rio Grande

do Sul nesse contexto? Com 13,5% de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais em 1980, o Rio Grande do Sul situa-se praticamente no mesmo nível do Paraguai (12,5%) e da Colômbia (14,8%). Se o compararmos com os países latinos limítrofes, podemos dizer que o Estado do Rio Grande do Sul, com seus 13,5% de analfabetos, se encontra aproximadamente a meio caminho entre o Brasil (25,5%), de um lado, e a Argentina (6,1%) e Uruguai (6,1%), de outro, no que concerne ao problema analfabetismo.

E qual a situação das províncias argentinas e departamentos uruguaios que fazem divisa com o Estado do Rio Grande do Sul?

Pelo lado argentino, temos as províncias de Misiones e Corrientes. Ambas situam-se, segundo dados do censo argentino de 1980, no grupo de províncias de índices mais elevados de analfabetismo naquele país, isto é, superiores a 10%: **Corrientes** - 15,9%; **Misiones** - 12,9%; Chaco - 17,7%; Formosa - 13,7%; Jujuy, 13,2%; Nuequém - 10,5%; Rio Negro - 10,2%; Salta - 12,4%; Estero - 13,9% (Llomovate, 1989, Cuadro 2). O Rio Grande do Sul, portanto, com 13,5% de analfabetos, situa-se no mesmo nível das duas províncias limítrofes ou, se se preferir, entre o índice de Misiones (12,9%) e o de Corrientes (15,9%).

Pelo lado uruaio, os índices mais elevados de analfabetismo se encontram precisamente na fronteira com o Rio Grande do Sul. Por exemplo, em 1975, os departamentos de Artigas e Rivera apresentavam os dois índices departamentais mais baixos de alfabetização no Uruguai: 90,0% e 87,9%, respectivamente, entre as pessoas de 10 anos e mais. Em termos comparativos, agora para a população de 10 anos ou mais, temos os seguintes índices de analfabetismo:

Rio Grande do Sul	- 12,5% (1980)
Rivera	- 12,1% (1975)
Artigas	- 10,0% (1975)

Como se pode ver, também aqui os departamentos uruguaios da fronteira encontram-se em situação muito semelhante à do Rio Grande do Sul como um todo. Observe-se, no entanto, que o que é válido para o Estado, já não vale para as microrregiões e municípios gaúchos da fronteira. Com efeito, de um modo geral, como se verá a seguir, os índices nas regiões de fronteira situam-se acima do índice estadual, principalmente no meio rural.

VII - FONTE E INDICADORES

Os dados educacionais utilizados no estudo foram fornecidos pelo IBGE, em tabulações especiais para o Projeto FAGED-UFRGS/OEA. Trabalhei com quatro informações básicas para o Estado do Rio Grande do Sul, todas do último censo demográfico (1980):

- a) Analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, segundo os municípios e a situação do domicílio.
- b) Analfabetismo entre as pessoas de 10 a 19 anos, segundo os municípios e a situação do domicílio.
- c) Pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população de 15 a 19 anos, segundo as mesorregiões, as microrregiões, os municípios e a situação do domicílio.
- d) Não estudantes entre as pessoas de 7 a 14 anos, segundo as mesorregiões, as microrregiões, os municípios e a situação do domicílio.

No Censo Demográfico de 1980 foram definidas como alfabetizadas "as pessoas capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem". São, pois, analfabetas, segundo o mesmo critério censitário, todas as pessoas que não sejam capazes de ler e escrever um bilhete simples. As duas

primeiras informações têm por base esse conceito censitário de alfabetização/analfabetismo. Saltam aos olhos as limitações desse conceito. A terceira informação (pessoas de 15 a 19 anos, com menos de quatro anos de estudo) representa uma tentativa de definição mais estrita de analfabetismo com base nas próprias estatísticas censitárias.

A quarta informação (não estudantes entre as pessoas de 7 a 14 anos) tem a ver diretamente com o processo de exclusão da escola e de produção do analfabetismo hoje.

Utilizei no estudo dados do último censo (1980) pela simples razão de que as PNADs não comportam as desagregações desejadas.

A **tabela 4** nos permite avaliar a situação do Estado do Rio Grande do Sul em 1980 relativamente aos 4 indicadores escolhidos, sempre com discriminação das populações urbana e rural.

Os 709.466 analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais no Estado do Rio Grande do Sul em 1980 representavam 13,5% da população. O índice rural (19,9%) é quase duas vezes mais elevado do que o urbano (10,6%). No entanto, é importante salientar que, em números absolutos, no Estado, há mais analfabetos na cidade (384.082) do que no campo (325.384).

Tabela 4
Situação educacional do Estado do Rio Grande do Sul em 1980,
segundo os indicadores escolhidos, com desagregação das populações urbana e rural.

INDICADORES	TOTAL	MEIO URBANO	MEIO RURAL
1. Analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais	13,5% (709.466)	10,6% (384.082)	19,9% (325.384)
2. Analfabetos entre as pessoas de 10 a 19 anos			
- 10 a 14 anos	6,6% (55.376)	5,3% (28.077)	8,7% (27.299)
- 15 a 19 anos	4,8% (42.608)	3,5% (20.890)	7,2% (21.718)
- 10 a 19 anos	5,6% (97.984)	4,4% (48.967)	8,0% (49.017)
3. Pessoas de 15 a 19 anos com menos de 4 anos de estudo	15,6% (139.502)	12,5% (73.980)	21,8% (65.522)
4. Não estudantes entre as pessoas de 7 a 14 anos	20,0% (265.103)	14,0% (117.148)	30,2% (147.955)

Fonte: IBGE. *Censo Demográfico 1980*. Tabulações especiais para o Projeto FAGED-UFRGS/OEA.

VIII - TIPOLOGIA AGRÁRIA, ÁREAS DE COLONIZAÇÃO E ESTRUTURA MICRORREGIONAL

Antes de passar à análise de como se distribui no Estado do Rio Grande do Sul o analfabetismo entre as diferentes regiões e municípios, apresento três mapas que servirão de subsídio na análise e facilitarão a compreensão dos mapas do analfabetismo.

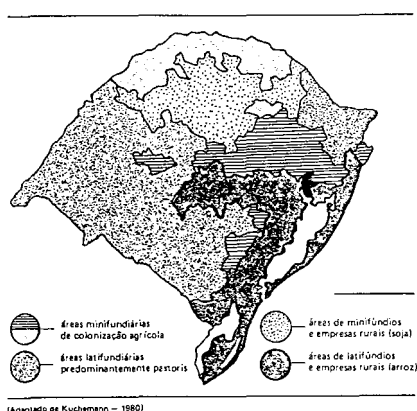
Os **mapas 2 e 3** são aqui reproduzidos da obra Espaço e Sociedade no Rio Grande do Sul, com a permissão dos autores Igor A. G. Moreira e Rogério H. da Costa (1986). Apresen-

tam-nos, respectivamente, uma tipologia agrária e as áreas de colonização do Estado, aspectos esses de fundamental importância para a análise da distribuição geográfica do analfabetismo. Esses mapas são auto-explicativos, de sorte que dispensam maiores esclarecimentos.

O **mapa 4** apresenta a estrutura microrregional do Estado, com a divisão municipal à época do censo de 1980 e com indicação da cidade-pólo de cada microrregião. É mais um subsídio para a análise. Neste, como nos demais mapas que seguem, aparecem apenas os números de ordem das microrregiões. Os nomes correspondentes constam na relação em anexo.

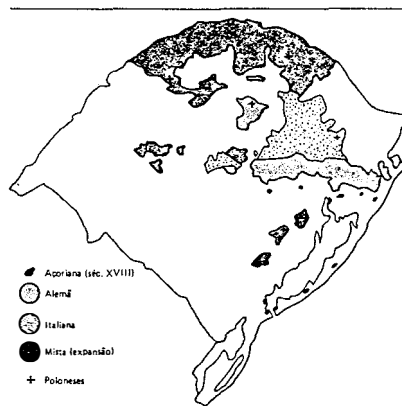
MAPA 2*

TIPOLOGIA AGRÁRIA



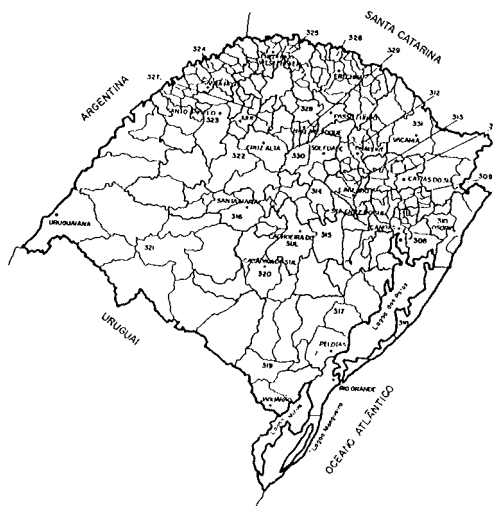
MAPA 3*

ÁREAS DE COLONIZAÇÃO



*Mapas reproduzidos de Igor A. G. Moreira e Rogério H. Costa, *Espaço e sociedade no Rio Grande do Sul*, 1986, p. 65 e 73, com permissão dos autores.

Mapa 4 - Estrutura microrregional do Rio Grande do Sul



IX - ANALFABETISMO URBANO

Conforme já vimos, o Estado do Rio Grande do Sul tinha, em 1980, 384.082 analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais residentes no meio urbano, representando em termos relativos 10,6% do total, índice que, para facilitar a análise que segue, é arredondado para 10%.

Conforme se pode verificar no **mapa 5**, situam-se acima do índice estadual urbano de analfabetismo (10%):

- todo o litoral (microrregiões 310 - Litoral Setentrional; 318 - Litoral Oriental da Lagoa dos Patos; 319 - Lagoa Mirim);
- toda a fronteira sul, com a República do Uruguai (319 - Lagoa Mirim e 321 - Campanha);
- grande parte da fronteira oeste, com a Argentina (321 - Campanha e 323 - Colonial das Missões);
- toda a região a oeste da Lagoa dos Patos (317 - Lagoa dos Patos e 320 - Alto Camaquã);
- todo o Vale do Jacuí (315) e parte da Microrregião de Santa Maria (316), situada ao meio da Diagonal Rio-Grandense que corre de leste a oeste pelos vales do Jacuí, Vacacaí e Ibicuí, dividindo o Estado ao meio.

Até aqui temos, com índices superiores ao índice urbano estadual (10%), toda a metade sul do Estado e todo o litoral.

Acrescentem-se ainda, no Planalto Meridional do Rio Grande do Sul, a quase totalidade dos municípios que integram as microrregiões situadas ao correr do caminho de penetração até as Missões pelo Planalto (331 - Campos de Vacaria; 328 - Passo Fundo; 330 - Soledade; 322 - Trinitatense de Cruz Alta e 323 - Colonial das Missões).

As áreas que acabei de separar caracterizam-se pela predominância do latifúndio, seja de pecuária extensiva, seja de lavoura empresarial. Integra este conjunto também a região das minas. E note-se que não estamos analisando a estrutura fundiária do Estado, mas o analfabetismo. E não o analfabetismo rural, mas o urbano!

E quais as regiões com índices de analfa-

betismo inferiores a 10%?

- os principais centros urbanos da Microrregião de Porto Alegre (308);

- a maioria dos municípios das zonas de colonização alemã situados na Enconsta do Planalto Meridional (309 - Colonial da Encosta da Serra Geral, 313 - Colonial do Baixo Taquari e 314 - Fumicultora de Santa Cruz do Sul);

- a grande maioria dos municípios das microrregiões Vinicultora de Caxias do Sul (311) e Colonial do ALto Taquari (312), de colonização italiana.

No restante do Planalto: Colonial de Santa Rosa (324), Colonial de Ijuí (327), Colonial de Irai (325) e Colonial de Erechim (326), ao norte do Estado, nas chamadas colônias novas, mistas, temos uma situação intermediária: parte acima e parte abaixo de 10%.

Os poucos municípios com menos de 5% de analfabetos estão nas seguintes quatro microrregiões coloniais: Enconsta da Serra Geral (309), Baixo Taquari (313), Alto Jacuí (329) e Santa Rosa (324). No outro extremo, os índices mais elevados (a partir de 15%) encontram-se, não na faixa das fronteiras sul e oeste, mas entre essa faixa e a Diagonal Rio Grandense, estendendo-se até o Litoral Oriental da Lagoa dos Patos e penetrando no Planalto pela Microrregião de Soledade (330). Os índices urbanos dos municípios de toda a fronteira com o Uruguai e da maior parte da fronteira com a Argentina ficam compreendidos na faixa de 10% a menos de 15%, pouco acima, portanto, do índice estadual urbano (10,6%).

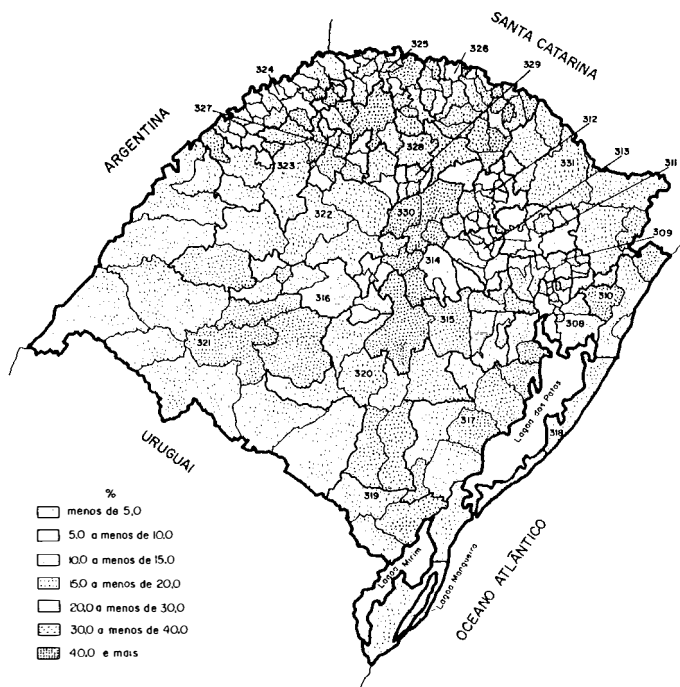
X - ANALFABETISMO RURAL

No meio rural do Estado do Rio Grande do Sul havia, em 1980, 325.384 analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais, perfazendo o percentual de 19,9%, índice este que pode ser arredondado para 20% para efeito de análise comparativa (**Mapa 6**).

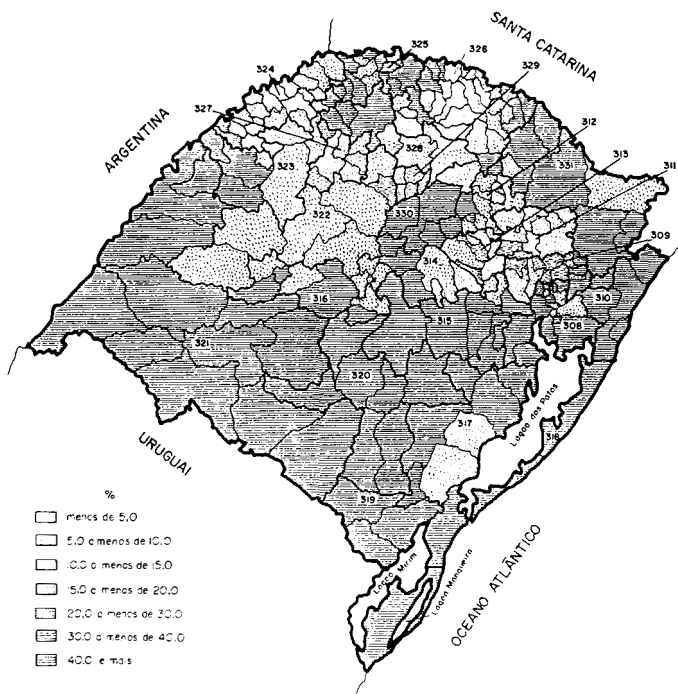
Situam-se acima do índice estadual rural (acima de 20%):

- todos os municípios do litoral (microrregiões 310, 318, 319);

Mapa 5
Percentagem de analfabetos entre a população urbana de 15 anos e mais,
segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



Mapa 6
Percentagem de analfabetos entre a população rural de 15 anos e mais,
segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



- toda a metade sul do Estado, com exceção de dois municípios (microrregiões 317, 319, 315, 320, 316, 321), penetrando na direção norte pelos Campos de Vacaria (331), pela Colonial das Missões (323) e pela microrregião de Soledade (330).

- grande parte da microrregião de Porto Alegre (308), inclusive a zona rural do município da Capital.

- cerca de 20 municípios, formando quase uma ilha, compreendendo grande parte da Microrregião Colonial de Iraí (325), mais alguns municípios das microrregiões de Passo Fundo (328) e Colonial Erechim (326).

Os índices inferiores a 20% concentram-se nas microrregiões coloniais (309, 311, 312, 314, 329, 326, 324, 327). Inclui-se nesta categoria com índices pouco inferiores ao índice estadual (entre 15 e 20%) a Microrregião Triticulora de Cruz Alta (322) e parte da Microrregião de Passo Fundo (328).

Em grandes linhas temos, no meio rural, o mesmo quadro encontrado no meio urbano do Estado: níveis de analfabetismo geralmente superiores ao índice estadual (20%) nas regiões de pecuária extensiva, de lavoura empresarial e de mineração, e níveis geralmente inferiores ao índice estadual, nas regiões coloniais.

As ressalvas a serem feitas são as seguintes: 1) a Microrregião Triticulora de Cruz Alta (322) e parte da Microrregião de Passo Fundo (328), situadas agora levemente abaixo do índice estadual; 2) diversos municípios coloniais, situados nas microrregiões da Encosta da Serra Geral (309), Fumicultura de Santa Cruz do Sul (314), Erechim (326), e particularmente Iraí (325), que apresentam índices que se aproximam dos característicos das regiões de latifúndio. Isto provavelmente tem a ver com o empobrecimento progressivo de determinadas áreas coloniais, resultante do sucessivo parcelamento da terra. A condição do camponês nessas regiões minifundiárias já se estaria aproximando da condição dos trabalhadores assalariados da estância, da grande lavoura empresarial e da mina.

Teríamos aí um indicador claro da progressiva proletarianização das regiões caracterizadas, no passado mais remoto, pela propriedade familiar, e no passado mais recente e nos dias atuais,

cada vez mais pelo minifúndio. Mas isso não impede que ainda hoje, em termos de analfabetismo, tanto urbano, quanto rural, o Estado se divida em duas partes nitidamente distintas: de um lado, a pecuária extensiva, a grande lavoura empresarial e a mineração, e de outro, as regiões coloniais, cada vez mais minifundiárias.

Esta divisão do Estado é ao mesmo tempo geográfica, econômica, social, política, étnico-cultural e, conforme vimos, educacional. Salta aos olhos a determinação estrutural do analfabetismo.

XI - ANALFABETISMO NA FAIXA DE 10 A 19 ANOS

1. Em 1980 havia 98 mil analfabetos na faixa de 10 a 19 anos, dos quais 55,4 mil com 10 a 14 anos e 42,6 mil com 15 a 19 anos, distribuídos em quantidades praticamente idênticas entre meio urbano e meio rural, mas representando os índices rurais quase o dobro dos urbanos (**tabela 4**). Os índices são relativamente baixos, variando de 3,5% entre as pessoas de 15 a 19 anos no meio urbano e 8,7% entre as pessoas de 10 a 14 anos no meio rural. Mas o contingente de 98 mil analfabetos no Estado do Rio Grande do Sul não é de forma alguma desprezível. Entendo que a solução do problema do analfabetismo passa necessariamente por uma ação decidida no sentido de atingir os analfabetos nos grupos de 10 a 14 e 15 a 19 anos.

Os dados do PNAD 1987 são até alentadores, uma vez que tanto os números absolutos de analfabetos quanto os índices de analfabetismo teriam baixado sensivelmente no período de 1980 a 1987, particularmente nos grupos de idade mais jovens, conforme se pode verificar na **tabela 5**. Na faixa de 10 a 19 anos, o número de analfabetos teria baixado de 98 mil para 65 mil. No meu entendimento, seria muito mais pertinente e eficaz concentrar esforços na alfabetização desses aproximadamente 65 mil analfabetos de 10 a 19 anos, do que perder-se no objetivo por demais amplo, vago e inatingível de alfabetizar os quase 688 mil analfabetos de 10 anos ou mais, dos quais mais da metade com 50 anos ou mais de idade (PNAD 1987).

Obviamente, o direito à educação deve ser assegurado a todos, independentemente de idade. Mas no plano político é necessário

estabelecer prioridades em termos de objetivos a realizar. Estancar a fonte de analfabetismo deve, sem dúvida, constituir a prioridade número um. Preocupa sobremaneira a pouca atenção dada aos analfabetos na faixa de 10 a 14 anos. De um lado, como a maioria deles ou nunca entrou ou já foi excluída da escola, esta

não se preocupa com eles a menos que espontaneamente a procurem. De outro lado, como ainda não chegaram aos 15 anos de idade, são excluídos das formas alternativas de alfabetização ou de ensino fundamental. Sem uma ação eficaz nessa faixa de idade é impossível estancar a fonte do analfabetismo. Os analfabetos de 15 a 19 anos deveriam vir logo a seguir na ordem de preocupações.

Tabela 5

Analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul entre as pessoas de 10 anos ou mais, por grupos de idade, segundo o Censo de 1980 e a PNAD de 1987

FONTES E GRUPOS DE IDADE	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS		
	Total	Analfabetas	% Analf.
CENSO DE 1980			
Total	6.097.923	764.842	12.50
10 a 14 anos	843.464	55.376	6.60
15 a 19 anos	893.001	42.608	4.80
20 a 24 anos	791.799	43.479	5.50
25 a 29 anos	669.646	50.808	7.60
30 a 39 anos	1.012.664	115.331	11.40
40 a 49 anos	765.080	133.658	17.50
50 a 59 anos	556.497	128.143	23.00
60 anos ou +	556.944	191.362	34.40
Idade Ignorada	9.832	3.492	35.50
PNAD DE 1987			
Total	6.938.182	687.749	9.90
10 a 14 anos	850.545	35.762	4.20
15 a 19 anos	833.089	29.641	3.60
20 a 24 anos	830.687	22.922	2.80
25 a 29 anos	765.664	40.196	5.20
30 a 39 anos	1.346.957	82.836	6.10
40 a 49 anos	901.758	115.209	12.80
50 a 59 anos	696.682	149.586	21.50
60 anos ou +	712.590	211.597	30.00
Idade Ignorada	210		

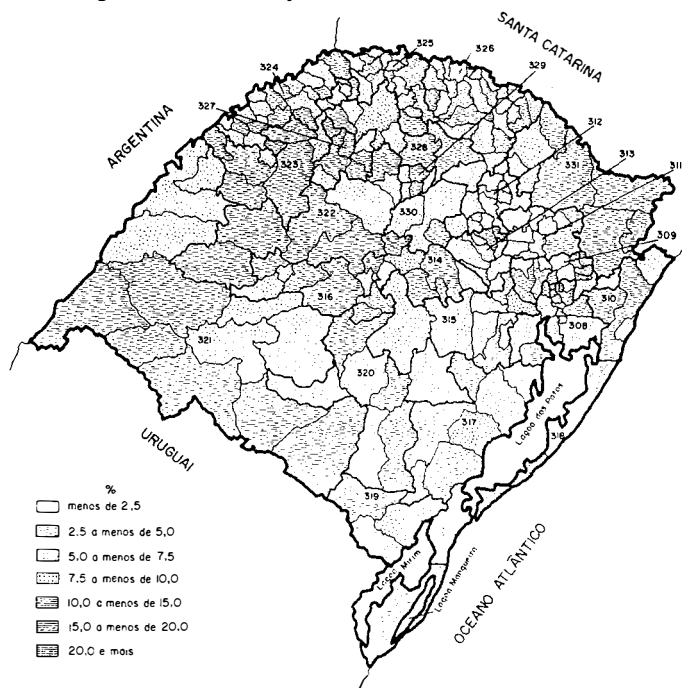
Fontes: IBGE. *Censo Demográfico - 1980 e PNAD 1987.*

Definidos os grupos de idade a serem priorizados, é de fundamental importância saber não só **quantos** são, mas também **onde** estão os analfabetos. Refiro-me à necessidade do mapeamento do fenômeno em nível de municípios, separadamente para o meio urbano e para o meio rural, como fiz acima com a população de

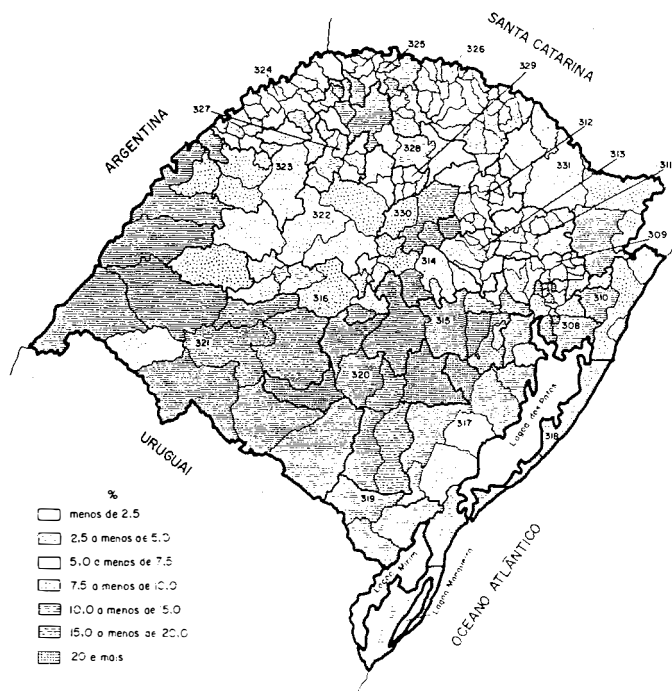
15 anos ou mais.

2. Começamos com a análise da distribuição do analfabetismo urbano entre as pessoas de 10 a 19 anos (**mapa 7**), reunindo numa única categoria o que defini como prioridades um e dois.

Mapa 7
Percentagem de analfabetos entre a população urbana de 10 a 19 anos,
segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



Mapa 8
Percentagem de analfabetos entre a população rural de 10 a 19 anos,
segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



Em 1980 havia, no meio urbano do Estado do Rio Grande do Sul, 48.967 analfabetos entre as pessoas de 10 a 19 anos, perfazendo 4,4% do total de pessoas nessa faixa de idade.

Por um lado os índices mais baixos (inferiores a 2,5%) se encontram todos nas regiões coloniais, sendo mais freqüentes nas colônias velhas, identificadas no mapa 3, como colônias alemã e italiana, e menos freqüentes nas colônias novas (mistas). Na Colonial das Missões e na Colonial de Iraí tais índices constituem exceção. Por outro lado, os índices de 5% ou mais estão praticamente todos fora das regiões coloniais, ou seja, estão quase todos nas áreas urbanas das regiões latifundiárias. Os índices de 2,5% a menos de 5% cobrem grande parte do Estado, sendo de um modo geral os mais elevados das regiões coloniais e os mais baixos das regiões latifundiárias.

3. No meio rural o problema é bem mais grave: 1) o índice estadual rural (8%) representa quase o dobro do urbano (4,4%) e 2) a amplitude é bem maior, indo de 1% a mais de 20%. Para efeito de análise podemos classificar os municípios em três níveis (mapa 8):

- a) índices baixos (menos de 5%) em relação ao índice estadual de 8%, típicos das regiões coloniais, com exceção das microrregiões de Iraí e Missões (325 e 323);
- b) índices altos (10% ou mais) em relação ao índice estadual, compreendendo, com poucas exceções, toda a metade-sul do Estado, do Atlântico até o rio Uruguai, subindo até as Missões (323), e da Diagonal Rio-Grandense até a fronteira com o Uruguai ao Sul, e mais algumas áreas no Planalto (331, 330, 328 e 325);
- c) índices intermediários (5% a menos de 10%), sendo, também aqui, quase sempre, os mais elevados das regiões coloniais e os mais baixos das regiões de latifúndio (pecuária, lavoura empresarial e mineração).

Em síntese, repete-se aqui, para a população de 10 a 19 anos, a mesma vinculação entre latifúndio e altos índices de analfabetismo. E novamente isto é válido inclusive no que se refere ao analfabetismo no meio urbano, tal a força de determinação da estrutura fundiária no Estado.

4. Os exemplos reunidos na tabela 6 permitem esclarecer outro aspecto importante da questão. Há municípios em que praticamente se estancou a fonte do analfabetismo, pelo menos segundo o critério "ler e escrever um bilhete simples", com índices em torno de 1%, tanto no meio urbano como no meio rural. No outro extremo, temos situações com índices ainda extremamente elevados para a faixa de 10 a 19 anos de idade, chegando a ultrapassar os 20%.

Mas não basta atentar para os índices de analfabetismo. Importa considerar também os números absolutos. Porto Alegre, por exemplo, tinha, em 1980, 8.989 analfabetos de 10 a 19 anos de idade, dos quais 8.636 no meio urbano. Embora o seu índice urbano seja moderado (4,18%), o número absoluto representa quase 1/10 dos analfabetos do Estado todo, nessa faixa de idade.

É necessário voltar a insistir que, para a formulação de políticas e planos de alfabetização, é absolutamente necessário que se possa dispor de dados mais desagregados do que os oferecidos pelos volumes dos censos. O próximo censo demográfico, que deveria ter sido realizado ainda em 1990, mas que acabou sendo transferido para 1991, poderia ser a oportunidade de o IBGE oferecer prontamente, a cada estado e a cada município, na forma de tabulações especiais, informações atualizadas e em tal nível de detalhamento que efetivamente pudessem subsidiar os formuladores de políticas e os administradores da educação.

XII - O ANALFABETISMO DEFINIDO PELO CRITÉRIO ANOS DE ESTUDO

1. Até aqui referi-me ao analfabetismo definido de acordo com o critério censitário que considera analfabetas as pessoas que não sejam capazes de "ler e escrever um bilhete simples" (IBGE, 1980). São evidentes as limitações de tal definição. Em primeiro lugar, ela é mais uma definição operacional do que propriamente conceitual. Em segundo lugar, mesmo como definição operacional é insuficiente, se utilizada como critério único.

No que concerne à questão conceitual, creio que a principal contribuição é a de Paulo

Tabela 6

Analfabetismo entre as pessoas de 10 a 19 anos em alguns municípios do Estado do Rio Grande do Sul em 1980, por situação de domicílio

SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO									
TOTAL				URBANA			RURAL		
Municípios	Total	Analfabetos	% Analfabetos	Total	Analfabetos	% Analfabetos	Total	Analfabetos	% Analfabetos
Feliz	2.989	30	1,00	813	8	0,98	2.176	22	1,01
C.B.*	3.366	34	1,01	1.531	14	0,91	1.835	20	1,08
Paráí	1.231	16	1,29	162	-	-	965	12	1,24
Sel.*	1.154	12	1,31	886	8	0,90	2.009	30	1,49
N.P.*	2.895	38	1,31	886	8	0,90	2.009	30	1,49
...									
POA*		8.989	4,30		8.636	4,18	2.223	353	15,80
...									
Pel.*	52.254	2.976	5,69	40.643	1.833	4,51	11.611	1.143	9,84
...									
Enc.*	6.698	1.142	17,04	1.978	122	6,16	4.720	1.020	21,61
F.X.*	3.646	877	24,05	392	25	6,37	3.254	852	26,18
S.J.*	5.233	1.272	24,30	1.910	355	18,58	3.223	917	27,59

Fonte: IBGE. Tabulações especiais do Censo Demográfico de 1980 para o Projeto FAGED-UFRGS/OEA

* Feliz, Carlos Barbosa, Paráí, Selbach, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Pelotas, Encruzilhada do Sul, Fontoura Xavier, São José do Norte.

Freire (1985) e já me referi a ela acima. Limito-me aqui ao segundo aspecto da questão. Que fazer se *"ler e escrever um bilhete simples"* não satisfaz como critério para classificar alfabetizados e analfabetos? Esse critério não pode ser abandonado por ser ele o único que nos permite analisar a dinâmica do fenômeno desde o primeiro censo (1872). Até 1920 inclusive, a única característica educacional pesquisada nos censos era a alfabetização. Acresce a isto a importância dessa informação para efeito de comparações internacionais. Não sendo possível simplesmente sua substituição por outro melhor, optei pela utilização de um critério complementar, elaborado a partir da informação censitária "anos de estudo", conforme dito acima. Vejamos o resultado da aplicação desse critério.

De acordo com o critério censitário (ler e escrever um bilhete simples), havia no Estado do Rio Grande do Sul, em 1980, 42.608 analfabetos no grupo de 15 a 19 anos, o equivalente a 4,8% (Tabela 4). Se, para esse mesmo grupo de idade, considerarmos como analfabetas todas as pessoas de 15 a 19 anos que, em 1980, tinham menos de quatro anos de estudo, esse número se eleva para 139.502, correspondente a 15,6%, número e índice esses 3,3 vezes mais elevados do que os obtidos pelo critério censitário. Esse número está assim distribuído: 73.980 no meio urbano e 65.522 no meio rural.

Pode-se passar agora à análise da distribuição do analfabetismo definido segundo o critério "menos de 4 anos de estudo". Para essa análise dispõe-se agora também de mapas das divisões microrregionais, o que possibilita uma visão mais sintética da distribuição do fenômeno.

2. Para o Estado, é 12,5% o índice de analfabetismo urbano entre as pessoas de 15 a 19 anos segundo o critério "4 anos de estudo" (isto é, com menos de 4 anos de estudo). Os mapas 9 e 10 nos permitem analisar a distribuição do fenômeno respectivamente por municípios e por microrregiões. Podemos classificar municípios e microrregiões em três categorias com respeito ao índice estadual urbano (12,5%): abaixo (menos de 10%), em torno (10% a menos de 15%) e acima (15% ou mais).

Índices abaixo de 10% são encontrados quase que exclusivamente nas regiões coloniais.

Índices superiores a 15%, chegando em alguns casos a superar os 30%, são predominantes nas microrregiões do Litoral, mais o Alto Camaquã e Vale do Jacuí, constituindo exceção nas zonas coloniais.

Índices em torno do índice estadual (10% a menos de 15%) são predominantes nas zonas latifundiárias do Planalto e da Campanha, bem como em algumas regiões coloniais - Encosta da Serra Geral (309), Missões (323), Santa Rosa (324), Iraí (325) e Ijuí (327).

Em síntese, temos uma distribuição semelhante à verificada com os dois indicadores anteriormente examinados.

3. No que diz respeito ao meio rural, o índice estadual é 21,8%. A amplitude é enorme, variando os índices de menos de 5% a mais de 40%.

Tomando-se 20% como referência, pode-se verificar nos mapas 11 e 12 que, com poucas exceções, nas regiões coloniais predominam índices inferiores a 20% e até inferiores a 10%, e que nas regiões latifundiárias predominam índices superiores a 20% e até superiores a 30% e mesmo a 40%. As exceções ficam por conta das regiões coloniais das Missões e Iraí (323 e 325), com índices superiores a 20%, e Triticulora de Cruz Alta (322), com índices inferiores a 20%.

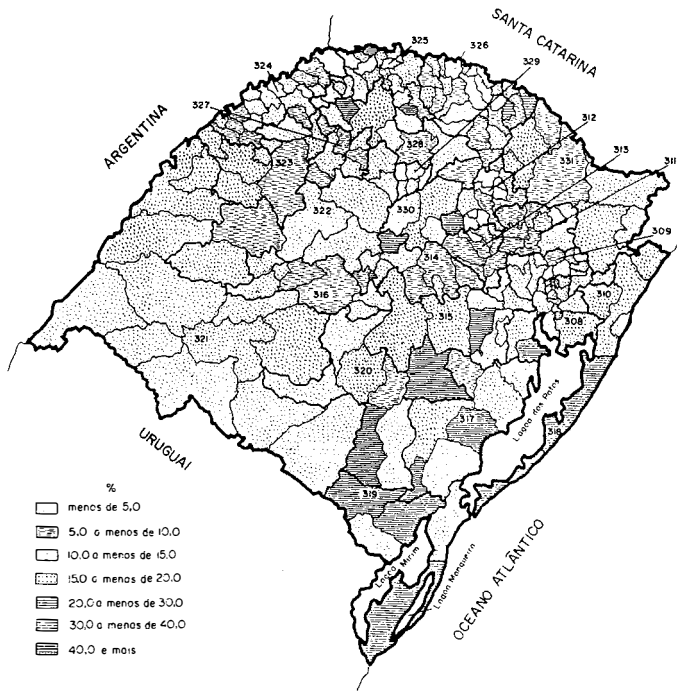
Em síntese, qualquer que seja o critério de classificação adotado, o analfabetismo é muito mais freqüente nas regiões latifundiárias, mesmo tratando-se do analfabetismo urbano. Em contrapartida, com as ressalvas feitas às microrregiões coloniais de Iraí e Missões (325 e 323), as zonas coloniais apresentam índices bem mais baixos de analfabetismo.

XIII - ESCOLA E PRODUÇÃO DO ANALFABETISMO

1. E o que tem a ver escola com o analfabetismo? Conforme já demonstrei em trabalhos anteriores (Ferrari, 1985 e 1987), a escola medeia a produção do analfabetismo. E o faz através de duas formas de exclusão, que podem ser definidas e quantificadas em relação à população em idade de escolarização obrigatória (7 a 14 anos), mas que poderiam estender-se também a outros grupos etários, tanto

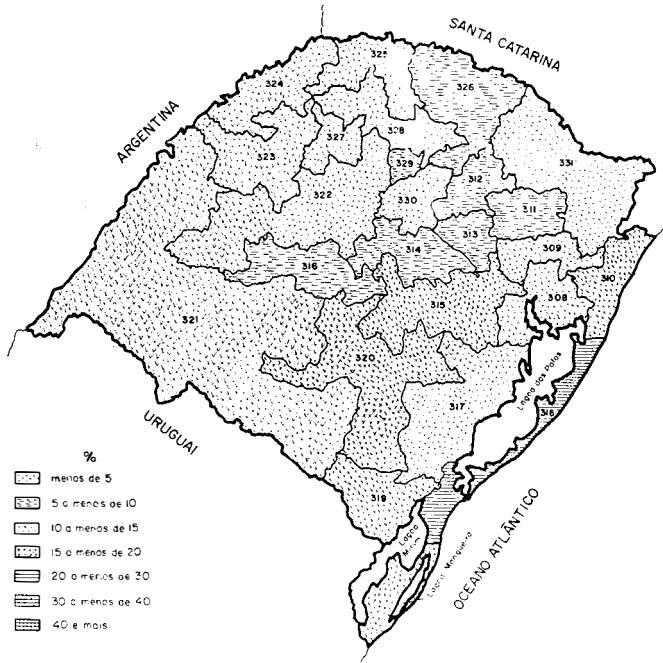
Mapa 9

Percentagem de pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população urbana de 15 a 19 anos, segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



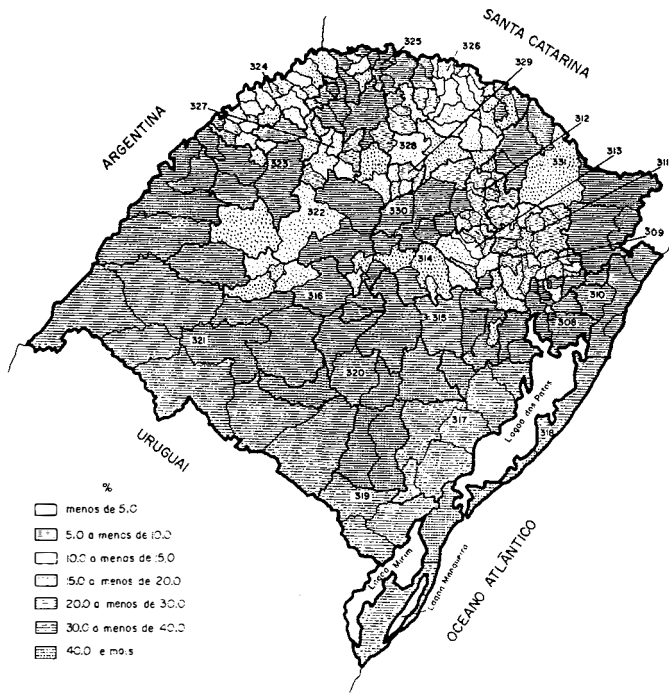
Mapa 10

Percentagem de pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população urbana de 15 a 19 anos, segundo as microrregiões. Rio Grande do Sul, 1980.



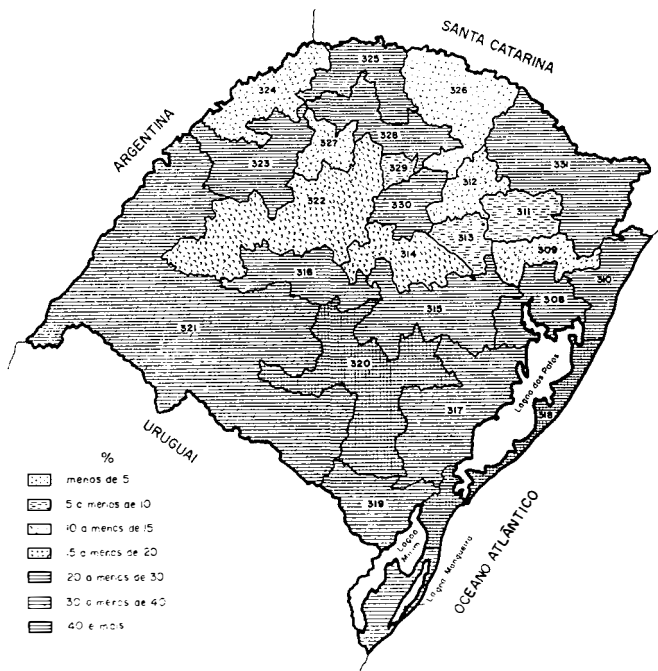
Mapa 11

Percentagem de Pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população rural de 15 a 19 anos, segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



Mapa 12

Percentagem de pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população rural de 15 a 19 anos, segundo as microrregiões. Rio Grande do Sul, 1980.



abaixo de 7 anos, como acima de 14 anos. Essas duas formas foram assim definidas (Ferrari, 1987, p. 93).

"A exclusão da escola... compreende duas categorias de crianças e adolescentes: os que nunca ingressaram na escola e os que, ainda na faixa de 7 a 14 anos, já foram dela excluídos. Essa segunda categoria de excluídos da escola é alimentada principalmente pelos que já foram de alguma forma atingidos pela exclusão praticada na escola. Essa segunda forma de exclusão escolar tem a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e costuma ser obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, repetência. Na realidade, esta é também uma forma de exclusão, com a diferença que, aqui, os excluídos ainda estão na escola,..."

A exclusão da escola pode ser aferida pela não-frequência à escola, ao passo que a exclusão na escola pode ser medida pela defasagem nos estudos ou pela assincronia na relação idade/série. No estudo citado (**tabela 6 e gráfico 4**) mostrei as dimensões alarmantes dessas duas formas de exclusão entre os cerca de 30 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, conforme dados do censo de 1980: 7,6 milhões de excluídos da escola e 6,4 milhões de excluídos na escola, ou seja, com defasagem de pelo menos dois anos na relação idade/série. Em termos percentuais, esses dois grupos de excluídos representam respectivamente 32,9% e 27,6%. Somados, ultrapassam os 60% do total de 7 a 14 anos. Essa a situação do Brasil em 1980.

2. O Rio Grande do Sul caracteriza-se como um dos estados de melhores sistemas de ensino fundamental e de menores índices de analfabetismo. Mesmo assim, os dados do Censo de 1980 são alarmantes. Com efeito, havia no Estado, naquele ano, 265 mil crianças de 7 a 14 anos excluídas da escola, das quais 117 mil no meio urbano e 148 mil no meio rural, correspondendo a 20,0% no Estado como um todo, a 14,0% no meio urbano e a 30,2% no meio rural. Aos excluídos da escola é necessário acrescentar os excluídos na escola, entendendo-se como tais os alunos já defasados nos estudos, geralmente em consequência da reprovação e repetência. Os que tinham pelo menos dois anos de defasagem na relação idade/série somavam, em 1980, sempre no grupo de 7 a 14 anos, outros 312 mil, representando 23,5% do total. As duas formas de exclusão atingiam, conjuntamente, 43,5% da popula-

ção de 7 a 14 anos, num total de 577 mil crianças. Esses números dão a dimensão do papel de mediação desempenhado pela escola na produção do analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul.

As PNADs dos anos 80 indicam que o quadro do analfabetismo no Estado não deve ter-se alterado tão substancialmente a ponto de invalidar as nossas análises: de 1980 para 1987, o número de analfabetos entre as pessoas de 15 anos ou mais baixou de 709 mil para 652 mil, o que, em termos percentuais, representa uma queda de 13,5% para 10,7% no mesmo período. Mas o fenômeno da exclusão da escola é tão grave, que vale a pena analisar a sua distribuição no Estado.

3. E começarei analisando o fenômeno no meio urbano, com o auxílio dos **mapas 13 e 14**, tendo como referência o índice estadual urbano de exclusão da escola, o qual, em 1980, era da ordem de 14%.

Índices de exclusão da escola inferiores a 10% são relativamente raros e verificam-se quase todos nas regiões coloniais. Apenas duas regiões coloniais (Alto Taquari - 312 e Alto Jacuí - 329) apresentam índices regionais inferiores a 10%.

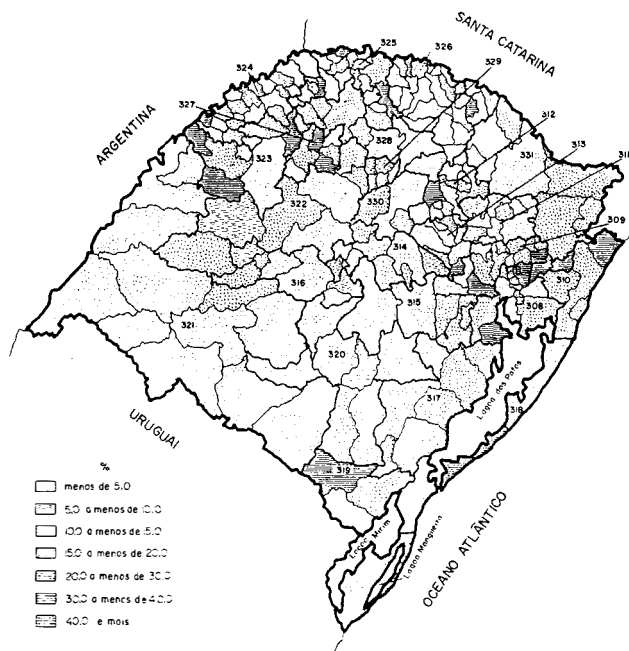
Índices de 10 a 15% são predominantes no Estado, incluída aí a Campanha (321), com exceção de um município. Índices superiores a 15% predominam nas três Microrregiões do Litoral (310,318,319), na Microrregião de Soledade e surpreendentemente em várias microrregiões coloniais (309 - da Encosta da Serra Geral, 323 - das Missões, 327 - de Ijuí e 325 - de Iraí).

Em relação à exclusão da escola (não-frequência à escola) no meio urbano do Rio Grande do Sul impõem-se algumas conclusões.

- a) É importante reconhecer que um índice estadual urbano de 14% de excluídos da escola na faixa de 7 a 14 anos deve ser considerado não só elevado, como também preocupante. Tal situação é absolutamente incompatível com a realização da meta de alfabetização universal.

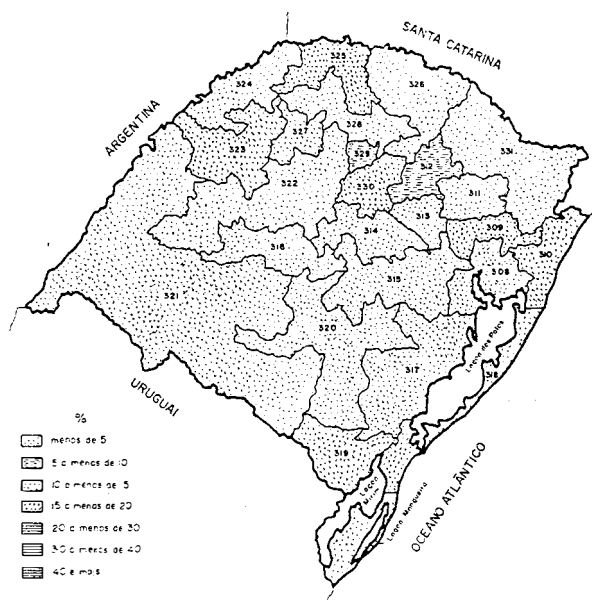
Mapa 13

Percentagem de não-estudantes entre a população urbana de 7 a 14 anos, segundo os municípios. Rio Grande do Sul, 1980.



Mapa 14

Percentagem de não-estudantes entre a população urbana de 7 a 14 anos, segundo as microrregiões. Rio Grande do Sul, 1980.



b) No que concerne os índices urbanos de exclusão da escola no Estado, a vantagem das zonas coloniais em relação às zonas de pecuária extensiva, lavoura empresarial e mineração já não aparece com tanta evidência como nas análises anteriores, ou melhor, já não se manifesta com a mesma frequência verificada em relação aos indicadores de analfabetismo.

c) Não é de se excluir que essa situação se deva em parte ao intenso movimento migratório rural-urbano que atinge tanto as cidades das regiões coloniais como as cidades das regiões latifundiárias.

4. Mas, se a situação no meio urbano é preocupante, o índice estadual rural de 30,2% de exclusão da escola entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos é com certeza alarmante. Isto significa que, no meio rural, 3 em cada 10 crianças de 7 a 14 anos, estavam fora da escola em 1980.

Se tomarmos como referência o índice estadual rural (30%, arredondando), podemos

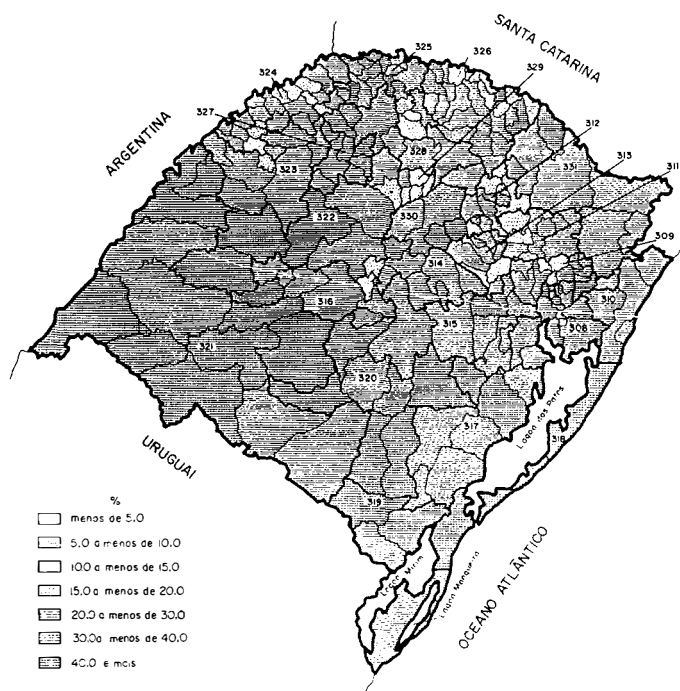
destacar uma série de observações com base nos mapas 15 e 16.

a) Os índices inferiores a 20% de exclusão da escola são raros, mesmo entre os municípios das microrregiões coloniais. Uma única microrregião (329 - Colonial do Alto Jacuí) se situa abaixo desse nível (mapa 16).

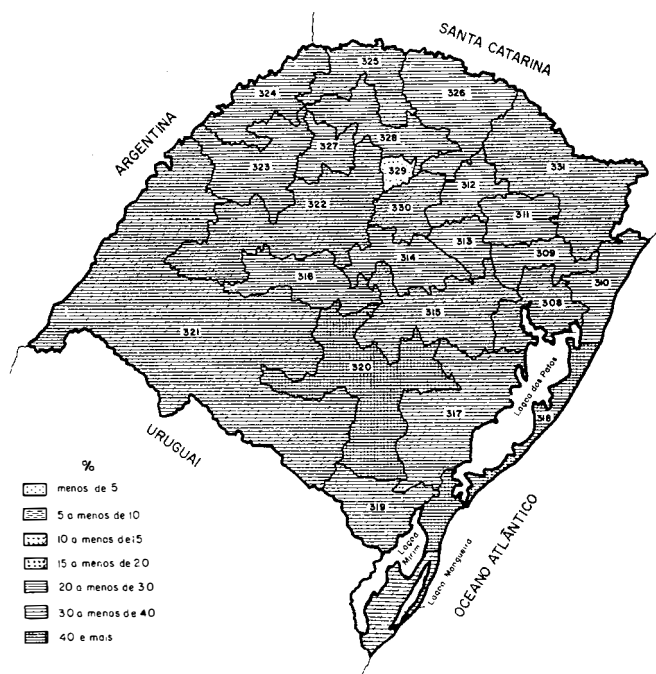
b) Todas as microrregiões coloniais, com exceção da Colonial de Iraí (325), apresentam índices regionais inferiores a 30%, ao passo que todas as microrregiões não-coloniais ou latifundiárias, com exceção das microrregiões de Santa Maria e Passo Fundo (316 e 328), acusam índices regionais superiores a 30% e mesmo superiores a 40%.

c) Com exceção de pouquíssimos municípios e da microrregião de Santa Maria (316), toda a metade-sul do Estado forma um espaço contínuo com índices rurais de exclusão da escola superiores a 30% e em muitos casos superiores a 40%. Toda a Fronteira Sul e grande parte da Fronteira Oeste estão nessa situação.

Mapa 15
Percentagem de não-estudantes entre a população rural de 7 a 14 anos, segundo os municípios, Rio Grande do Sul, 1980



Mapa 16
Percentagem de não-estudantes entre a população rural de 7 a 14 anos,
segundo as microrregiões. Rio Grande do Sul, 1980.



XIV - CONCLUSÃO

Seria longo e – creio – inutilmente repetitivo fazer aqui uma síntese dos resultados da pesquisa. Seria certamente mais interessante discutir as questões metodológicas enfrentadas e os caminhos abertos no decorrer da pesquisa. Mas tal estudo também seria longo e, ademais, já foi amplamente desenvolvido em trabalho recentemente apresentado na 42ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, em Porto Alegre, de 08 a 13 de julho de 1990, sob o título de "Analfabetismo: problemas de diagnóstico", que se pretende publicar como texto independente.

Creio que o caminho de conclusão é dado pela própria seqüência e encadeamento das questões tratadas. Comecei focalizando o analfabetismo, detendo-me ao final no papel desempenhado pela escola na produção do analfabetismo. O estudo evidenciou que o analfabetismo é determinado estruturalmente. No caso do Rio Grande do Sul, o determinante estrutural foi no passado o complexo latifúndio-propriedade familiar e é hoje, cada vez mais, o complexo latifúndio-minifúndio, com sinais evi-

dententes de deteriorização das condições das regiões coloniais. Esse determinante estrutural é não só fundiário, mas também, e ao mesmo tempo, econômico, social e político. Não surpreende, pois, que produza efeitos também na esfera educacional.

A escola, por sua vez, desempenha um papel mediador importante nessa determinação estrutural do analfabetismo. E o faz, como vimos, através de um duplo processo de exclusão: exclusão da escola e na escola. A lógica interna que rege a escola pública destinada às classes trabalhadoras é a lógica da exclusão.

A solução do problema do analfabetismo passa necessariamente pela educação das condições que o produzem: pela transformação do seu determinante estrutural – o complexo latifúndio-minifúndio, entre outros – e pela transformação da lógica de exclusão que rege o funcionamento da escola pública fundamental.

Seria, por isso, um equívoco reduzir a questão à sua dimensão quantitativa, ou seja, à falta de escolas, à precariedade de suas instalações e equipamentos, à falta de professores, etc. É

necessário penetrar no âmago da instituição escolar para, no plano científico, **analisar**, e no plano político, **transformar** a lógica que rege o funcionamento da escola pública fundamental. Na realidade, a escola pública que aí está, **não é pública** no verdadeiro sentido do termo. Ela é seletiva tanto no **acesso** quanto no **processo**, o que equivale a dizer que sua função é mais **selecionar** alguns, do que propriamente acolher e conduzir a todos pelo caminho da progressão nos estudos. A escola só pode selecionar alguns, na medida em que exclua muitos. A

solução do problema do analfabetismo passa, pois, necessariamente, pela transformação qualitativa da escola, da lógica que a rege.

As propostas alternativas, não escolares, populares, comunitárias, ... de alfabetização de adolescentes e adultos podem dar uma contribuição importante na solução do problema do analfabetismo. No entanto, não poderão jamais substituir a escola pública fundamental, democrática e de boa qualidade, aberta e capaz de acolher, reter e conduzir a todos pelo caminho da progressão nos estudos.

Referências Bibliográficas

1. BAYCE, Rafael. *El Sistema Educativo Uruguayo - 1973-1983. El Deterioro Cuantitativo* v. 1. Montevideo, CIEP, 1985.
2. BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil - 1920*.
3. FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):35-49, fev. 1985.
4. _____. Escola e produção do analfabetismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 112(2):81-96, jul./dez. 1987.
5. _____. O analfabeto do ano 2000. *Tempo e Presença*, São Paulo, 12(251):10-12, Maio/Junho 1990.
6. _____. Analfabetismo e ensino fundamental: situação atual, tendência histórica e perspectiva para os anos 90. *Seminário Internacional de Alfabetização e Educação (Anais)*, Frederico Westphalen, FURI, 1990, p. 31-51.
7. _____. Analfabetismo: problemas de diagnóstico. Trabalho apresentado na 42ª Reunião Anual da SBPC, Porto Alegre, 08 a 13 de julho de 1990, no Simpósio sobre "O problema do analfabetismo e políticas de alfabetização: Brasil e América Latina". (Inédito, 19 p.)
8. FREIRE, Paulo. *The Politics of Education*. Massachussets, Bergin & Carvey Publ., 1985.
9. IBGE. *Censo Demográfico - 1940; 1950; 1960; 1970; 1980*.
10. _____. *Censo Demográfico 1980: tabulações especiais para o Projeto FAGED - UFRGS/OEA*.
11. _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1982; 1984; 1986; 1987*.
12. _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1988. Síntese de resultados da pesquisa básica*.
13. LLOMOVATE, Silvia. *Analfabetismo y Analfabetos en Argentina*. Buenos Aires, Mino e Davila, 1989. Cuadernos FLAESO.
14. MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. 1987.
15. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.
16. PAVIGLIANITI, Norma y VALES, Alcía. *Taller sobre diseño conceptual del Censo de Población y Vivienda de 1990*, Buenos Aires, 22 al 25 de noviembre de 1988. Buenos Aires, INDEC, 1988. Mimeo.
17. ROCA, Miguel Soler. *El Analfabetismo en América Latina. Reflexiones sobre los Hechos, los Problemas y las Perspectivas*. UNESCO, setembro de 1989.
18. VASCONI, Tomas Amodeo y RECA, Inês C. El Analfabetismo como Fenomeno Estrutural y Perspectivas de una Campana Nacional de Alfabetización. *América Latina*, 10(2): 72-120, 1967.

ANEXO

RELAÇÃO DAS MESORREGIÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, COM INDICAÇÃO DAS MICRORREGIÕES HOMOGÊNEAS QUE AS COMPÕEM

Porto Alegre (72)
Porto Alegre (308)

Encosta do Planalto Meridional (73)
Colonial da Encosta da Serra (309)
Colonial do Baixo Taquari (313)
Fumicultora de Santa Cruz do Sul (314)

Leste Rio-Grandense (74)
Litoral Setentrional do Rio Grande do Sul (310)
Vale do Jacuí (315)
Lagoa dos Patos (317)
Litoral Oriental da Lagoa dos Patos (318)
Lagoa Mirim (319)
Alto Camaquã (320)

Caxias do Sul (75)
Vinicultora de Caxias do Sul (311)

Planalto Meridional do Rio Grande do Sul (76)

Colonial do Alto Taquari (312)
Colonial das Missões (323)
Colonial de Santa Rosa (324)
Colonial de Iraí (325)
Colonial de Erechim (326)
Colonial de Ijuí (327)
Passo Fundo (328)
Colonial do Alto do Jacuí (329)
Soledade (330)
Campos de Vacaria (331)

Oeste Gaúcho (77)
Santa Maria (316)
Campanha (321)
Triticulora de Cruz Alta (322)

FONTE: IBGE. Censo Demográfico 1980. vol. Brasil, p. LXIX.

* * *

Alceu R. Ferrari é professor da Faculdade de Educação da UFRGS.

Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul

MARISA C. VORRABER COSTA

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido (p. 52)

Este estudo pretende identificar as primeiras manifestações da educação libertadora no Rio Grande do Sul, sistematizando alguns elementos filosóficos, político-pedagógicos e históricos que contribuem para a compreensão de seu significado no nosso meio.

Inicialmente esboçamos o panorama histórico-político do país no período em que se forjou o pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire. Na segunda parte, examinamos a concepção de educação libertadora, incluindo, aí, a contribuição de Ernani Maria Fiori e a de Álvaro Vieira Pinto, explicitando, a seguir, a concepção de Paulo Freire. Na terceira parte, tratamos de relatar a presença e a disseminação das idéias pedagógicas de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, tendo como principal fonte de referência um dossiê jornalístico da época (1963 a 1964), o qual registra os numerosos eventos que assinalaram o surgimento da educação libertadora no Estado. Ao final, tecemos algumas considerações a título de conclusão.

Ao longo do texto, damos preferência à expressão "educação libertadora", em vez de "pedagogia libertadora", por considerarmos a primeira mais abrangente do que a segunda. Entendemos que Paulo Freire criou uma modalidade de prática pedagógica – em que há uma relação indissociável entre o processo de conscientização e a valorização da cultura popular – para tornar possível a sua proposta de educação libertadora.

1. O PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO EM QUE SE FORJARAM AS IDÉIAS DE PAULO FREIRE

O pensamento pedagógico de Paulo Freire,

forjou-se, segundo depoimentos dele mesmo, ao longo de sua educação familiar, de sua vida como estudante e como professor, continuando a enriquecer-se, até hoje, com o acúmulo de vivências no Brasil e no exterior.

A religião católica, inspiradora da educação que recebeu em família, influenciou acentuadamente sua formação e sua postura pedagógica, caracterizada pela comunhão permanente entre teoria e prática. Como militante no movimento de Ação Católica – criado pela igreja católica na década de 20 – posicionou-se a favor do cristianismo mais avançado, criticando a igreja dos opressores e defendendo a igreja profética que, segundo ele, é a igreja da esperança, do futuro das classes oprimidas (Gadotti, 1989, p. 22).

Nascido em 1921, no Recife, Paulo Freire vivenciou toda a fase crítica compreendida entre a Revolução de 30 e o golpe militar de 64, período em que as classes populares surgem no cenário político nacional, configurando movimentos de diferentes orientações como, por exemplo, o dos católicos radicais que se envolvem na mobilização popular.

Após a segunda Guerra Mundial, expande-se o populismo, fenômeno típico da América Latina, decorrente da emergência das classes populares urbanas, insatisfeitas com suas condições de vida e de trabalho em meio à industrialização crescente. Góes (1989) caracteriza o populismo brasileiro como revolucionário em 1930; 'bonapartista' em 1937; nacionalista e antiimperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até sua queda em 1964" (p.10). Imbuídos do espírito do nacionalismo-desenvolvimentista, os governos populistas logo revelam a ambigüidade de suas propostas, reagindo sensivelmente à pressão

popular por um lado e, por outro, utilizando-se de estratégias de manipulação das massas, visando dirigir suas aspirações. A esse quadro some-se ainda a invasão econômica e cultural norte-americana que veio chocar-se com as aspirações nacionalistas. A penetração do capital estrangeiro através das empresas multinacionais contribuiu para o surgimento da outra face do capitalismo caracterizada pelo agravamento da pobreza e ampliação dos grupos socialmente marginalizados.

Esse foi o ambiente fértil para a emergência de movimentos, no próprio contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, com o objetivo de corresponder ao anseio sempre presente entre alguns políticos e intelectuais – que lutavam ao lado das classes subordinadas – de resolver o dramático problema da educação popular.

Os movimentos de cultura popular que se manifestaram inicialmente no Nordeste brasileiro, constituíram-se numa forma de reação contra o elitismo da educação conservadora que se encastelava nas universidades.

Góes (1989) registra quatro movimentos importantes que emergiram no período 1960-61; em Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP); em Natal, a Campanha, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler; na Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base (MEB) e na UNE, o Centro Popular de Cultura (CPC).

O MCP – em cuja estruturação e desenvolvimento envolveu-se Paulo Freire como diretor da Divisão de Pesquisa do Departamento da Formação da Cultura – surgiu durante o governo de Miguel Arraes, em maio de 1960 (Góes, 1989) tendo como objetivo fundamental a participação do povo na produção da cultura.

A educação popular, com caráter libertador, que se desenvolveu embasada nas idéias de Paulo Freire, concretizou-se através de práticas pedagógicas cujo objetivo principal e ponto de partida era a alfabetização de adultos. O método de alfabetização, gestado desde o final da década de 50, teve no Brasil, um meteórico período de utilização, iniciado em 1962 e interrompido abruptamente com o golpe de 1964.

As experiências realizadas neste período, porém, constituíram o embrião da pedagogia libertadora cujas bases teóricas são explicitadas, já no exílio, nas obras *Educação Como Prática de Liberdade* (a primeira edição é de 1967) e *Pedagogia do Oprimido* (editada em inglês e espanhol, em 1970).

2. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A concepção de educação como afirmação de liberdade remonta aos gregos e persiste, até hoje, como uma das idéias fundamentais do humanismo ocidental, tendo sofrido ampla apropriação por várias correntes da pedagogia. Relaciona-se com o surgimento da consciência de que somente ao próprio homem e a cada homem cabe a tarefa de tornar-se plenamente humano. A educação é parte do processo de humanização e este, uma luta constante contra todas aquelas forças que buscam fazer do homem objeto e não sujeito de sua construção histórica.

Na segunda metade deste século – em 1968 – a expressão “Educação Libertadora” foi consagrada no documento dos bispos da América Latina, em Medellín, na Colômbia, estabelecendo-se uma acentuada ligação entre essa concepção e o pensamento católico progressista. De acordo com o referido documento, a educação libertadora é aquela que “transforma o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento” e constitui “meio chave para libertar os povos de toda a escravidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humanas para condições mais humanas” (Rossa, 1988, p. 10-11).

- A contribuição de Ernani Maria Fiori

Ernani Maria Fiori, filósofo gaúcho, amigo de Paulo Freire desde os anos 50, quando se conheceram numa visita de Freire ao RS, talvez tenha sido quem ofereceu a contribuição mais significativa para a explicitação do conceito de educação libertadora na perspectiva em que ele passa a ser utilizado na práxis pedagógica de Freire.

Ao prefaciar a *Pedagogia do Oprimido*, Fiori escreve:

O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem: é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura... O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta (p. 16).

Destaca, assim, a exigência de um processo dialógico intersubjetivo na base da construção do sujeito consciente e livre, realizador de sua própria história e participe do processo de humanização.

Posteriormente, numa conferência proferida em 1971, no Panamá, Fiori (1988) diz que

A libertação é processo que conduz à liberdade, a qual assume diferentes configurações circunstanciais, mas que, em qualquer delas deverá coincidir com o pleno reconhecimento ativo do homem pelo homem – como sociedade que é, e dentro das condições objetivas da história que também é – de tal maneira que ele tenha suficiente autonomia para plasmar a forma histórica de seu mundo, o que vale dizer, sua própria forma humana (p.27)

Para ele, à educação não cabe “libertar uma essência humana já pré-formada segundo determinações naturais. Inventar historicamente o homem... é risco e aventura histórica... é desenvolvimento dialético de um processo histórico-cultural” (p.27). Concebe o aprender como um esforço de re-invenção do mundo que assume e supera as circunstâncias históricas objetivas em que se vive. Se o aprendizado não for um ato criador e ocorrer “separado da produção real da existência” (p.28), ele passa a ser instrumento da alienação humana. Denuncia o equívoco daqueles que acreditam que, integrando os dominados ao sistema escolar dos dominantes, estariam contribuindo para sua libertação. Para ele, isto é uma pseudodemocratização, uma vez que o saber institucionalizado que se encontra mistificado na escola, as idéias e valores aí transmitidos serviriam apenas para aumentar a submissão dos dominados ao sistema da dominação. O papel da educação libertadora é o de desmistificar o saber ideologizado, não apenas através da crítica das idéias dominantes, mas das “participação ativa na práxis produtora do mundo e do homem” (p.30). Para Fiori, a cultura tem um sentido tão fundamental na educação como libertação, porque é ela que consubstancia em profundidade toda a amplitude do humano. Ela

É processo social de permanente re-criação do mundo, da existência do homem. É a história toda. Insistimos: para o homem, constituir seu mundo e constituir-se é o mesmo. O homem se forma, se educa nas formas do mundo que ele elabora em comum – somente a colaboração pode produzir e produzi-lo (p.31).

A valorização da cultura popular, do diálogo intersubjetivo e da construção coletiva no contexto da educação libertadora encontra inspiração e ressonância nestas idéias de Fiori, partilhadas com Freire ao longo de seus encontros e desencontros em suas trajetórias de vida.

- A Influência de Álvaro Vieira Pinto

Vanilda Paiva (1984) em suas Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil, indica Álvaro Vieira Pinto, ideólogo do ISEB¹, como o pensador que exerceu maior influência na formação do pensamento de Paulo Freire, na década de 60. Desde 1958, a nova geração de educadores brasileiros é marcada pela teorização do ISEB e também pelas idéias de filósofos cristãos como Maritain, Teilhard de Chardin e Mounier. Vieira Pinto, influenciado pela corrente do existencialismo cristão, principalmente através do personalismo de Mounier, e também por autores populistas russos, como Proudhon – contribuiu para a explicitação e articulação de elementos ideológicos que fundamentaram as forças católicas que rejeitavam o capitalismo pelo que ele representava como instrumento de desumanização e destruição de valores cristãos. Tal rejeição sustentava-se na idéia de valorização da cultura do povo, defesa de suas tradições e contra o progresso avassalador. Segundo Paiva, é “esta articulação de padrões ideológicos populistas no interior do nacionalismo desenvolvimentista” (p.244) que constituiu-se no ponto de contato entre Vieira Pinto e Paulo Freire.

Vieira Pinto via o papel do intelectual como aquele que contribui para que a massa, o povo seja capaz de proferir o seu ideário. Educação é um trabalho de “clarificação ideológica” (Paiva, 1984, p.243), que envolve superação da consciência ingênua e ação transformadora como projeto de libertação. Semelhante a alguns posicionamentos de Fiori, Vieira Pinto também ressalta a importância, na perspectiva de uma educação libertadora, de elementos como produção da cultura, trabalho e conscientização, historicidade da ação, etc.

- A concepção de Paulo Freire

A educação libertadora concebida como aquela em que o homem se liberta através de uma ação cultural em que ele é o ator principal e o autor de sua própria história, tem em Paulo Freire um de seus principais mentores.

Kowarzik (1983), ao analisar a dialética do diálogo libertador de Freire, diz que este “retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basi-

camente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando" (p.69-70).

Em entrevista a Ivan Teófilo, publicada na Revista da AEC, em 1988, Paulo Freire reconstitui o contexto gerador da educação libertadora na sociedade brasileira. Refere-se, primeiramente, a ingredientes históricos, sociais, políticos, culturais e ideológicos, emergentes na América Latina, que dão origem à educação popular. No Brasil, estes ingredientes, somados às práticas engajadas de educação popular, tomam corpo inicialmente no Nordeste, principalmente sob as formas de educação de adultos e movimentos de cultura popular. Segundo ele, o conceito de cultura popular foi cunhado no Nordeste, em Recife, no Movimento de Cultura Popular, durante o governo de Miguel Arraes, nos anos 60, de onde se originaram os Centros Populares de Cultura.

O movimento de Cultura Popular nasce de um grupo de intelectuais, artistas e gente do povo, profundamente marcados pela contradição entre a espoliação das classes populares e os seus sonhos, aspirações e vontade de ser. Este é o contexto gerador de uma luta crescentemente crítica que, historicamente, avançou da educação de adultos e da cultura popular, nos anos 50 e 60, para a educação popular. Freire diz que "a educação popular é o esforço organizado, o esforço sistematizado de mobilização das classes populares, de organização das classes populares, para a transformação da sociedade injusta e a invenção de uma sociedade menos injusta" (1988, p.82). A educação popular é, então, uma luta política, no contexto das classes sociais, em favor dos interesses das classes populares. É aí que emerge uma educação com caráter libertador e que só se constitui como tal quando a situação opressora gera a rebeldia do oprimido e impele-o a agir na busca de sua libertação. É assim que a situação concreta de opressão se torna pedagógica, diz Freire. O oprimido inicia a compreensão e a percepção objetiva da realidade opressora através de um trabalho puramente intelectual, resultante de sua participação conflituosa no contexto da opressão. É por isso que o opressor não pode fazer deliberadamente a pedagogia para a libertação do oprimido. Isto só ocorre se houver uma conversão profunda do opressor, uma conversão política, não aquela do tipo assistencialista.

3. O SURGIMENTO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO RS

A atuação de Paulo Freire no Brasil, no período que antecedeu o golpe de 64, caracterizou-se, basicamente, pela realização de conferências, de embates polêmicos com os adversários da educação popular e pela prática do método de alfabetização de adultos que viria a revolucionar toda a pedagogia nesta área. A teoria emergente neste período só foi sistematizada, posteriormente, no exílio, continuando a ser explicitada, até hoje, através da intensa atividade de reflexão sobre a prática que o autor continua a desenvolver, agora, já plenamente inserido no contexto educacional, político e acadêmico do país.

A pedagogia libertadora de Freire, com forte componente político-emancipatório, teve como base sua experiência junto à classe trabalhadora, quando, em 1946, começou a atuar no SESI, em Recife, no setor de educação. Foi aí, ao longo de oito anos, no contato com alunos, professores e pais, que ele começou a tomar consciência das diferenças entre a linguagem culta que utilizava e a linguagem popular dos trabalhadores e da importância de superação deste distanciamento para estabelecer um efetivo diálogo com o povo. Abandonou, então, o discurso abstrato, substituindo-o por elementos concretos da vida das pessoas com quem trabalhava: a partir daí é que evoluiu sua pedagogia centrada na prática, na história e na cultura popular. Foi assim que surgiu o círculo de cultura como núcleo inicial de trabalho. Segundo escreveu Francisco Weffort, no ensaio, Educação e Política, apresentado na primeira parte da obra EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE (1980),

Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome (p.7).

A alfabetização nos círculos de cultura, extremamente bem sucedida, repercutiu positivamente nos meios políticos de esquerda, atemorizando a direita e passando a vincular, claramente, a proposta de Paulo Freire com a ascensão das classes populares. A experiência realizada na cidade de Angicos, no RN, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45

dias, impressionou a opinião pública fazendo com que o governo federal projetasse sua ampliação para todo o país. Afirma Weffort (1980) que entre junho de 1963 e março de 1964 realizaram-se cursos para capacitação de coordenadores em várias capitais dos estados, atingindo a milhares de pessoas. Prevvia-se para 1964 a instalação de 20.000 círculos de cultura, atingindo, através deles, a alfabetização de 2 milhões de alunos.

É neste contexto de valorização da cultura popular e preocupação com a alfabetização do povo, com vistas a uma ampla participação democrática na vida política do país, que surge, em Porto Alegre e em outras cidades do interior do RS, uma intensa mobilização visando à criação de programas nesta direção. Em 1963 e início de 1964, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) – sob a orientação da Profa. Zilá Mattos Totta, educadora de idéias avançadas e reconhecida competência pedagógica, assessorada por uma equipe com larga experiência na área da educação e cultura da JEC, JUC, UNE, UGES e UEE – constitui-se no centro articulador, no estado, das atividades relacionadas com educação popular e de alguma forma integradas à Campanha Nacional de Alfabetização da qual Paulo Freire foi o inspirador e coordenador.

As iniciativas deste período estavam, todas elas, fortemente marcadas pelas idéias da educação libertadora de Freire e vinculavam-se aos movimentos de cultura popular surgidos no Nordeste e em expansão por todo o país. Era um momento de intensa ebulição política em que se alargavam os espaços de participação da classe trabalhadora.

Um dossiê com recortes de jornais de Porto Alegre cobrindo o período de 16 de março de 63 até meados de janeiro de 64, organizado pela Profa. Ana Maria Zardim, é a fonte dos dados que analisamos a seguir.

- O plano de cultura popular da SEC/RS

Em 1963, na Divisão de Cultura (DC) da SEC, sob a direção da Profa. Lúcia Castilho, foi criado o Grupo de Cultura Popular que pretendia, "através de um trabalho de coordenação, dar às atividades daquele setor, um sentido eminentemente popular". O Conselho de Cultura Popular (CCP) da DC assim define seus objetivos:

Considerando que o CCP entende cultura não apenas como a transmissão do conhecimento,

mas a participação ativa de todos, do povo, no processo cultural e social brasileiro, propõe-se a um trabalho de conscientização do mesmo, levando-o a uma atitude crítica em relação à sua realidade, no sentido de assumi-la e transformá-la, encarando sua vocação de sujeito da história².

A concretização desses objetivos, no Plano de Cultura Popular da SEC, iniciou por três experiências-piloto. A primeira, típica de "zona urbana", desenvolvia-se no Partenon, junto ao Curso Supletivo do Grupo Escolar Apeles Porto Alegre. Envolviam-se na experiência a Associação dos Amigos do Bairro Partenon, o Círculo de Pais e Mestres, o Clube de Mães e o Trabalho Comunitário de Recuperação de Menores. A experiência funcionou com nove turmas e um coordenador. A segunda experiência, em "vila popular", localizou-se na Vila Conceição, no bairro Santo Antônio, rua Caldre e Fião, em estreita colaboração com a Pequena Casa da Criança, com o Centro Popular de Cultura da própria vila, com a Divisão do Trabalho e a Divisão de Habitação da Secretaria de Habitação, que atuavam em "reconstrução da vila" e "sindicalização", e ainda com a colaboração do Grupo de Assistência Judiciária de Alunos do Direito e o Grupo de Assistência Médica e Educação Sanitária de alunos da Medicina. Funcionou com cinco turmas e um coordenador. Finalmente, a terceira experiência, característica de "bairro operário" e que ainda se encontrava em estágio mais atrasado, localizava-se junto ao Curso Supletivo do Grupo Escolar Dolores Alcaraz Caldas e esperava contar com a colaboração do Grêmio dos Estudantes do Colégio Dom Diogo. Abrangeu quatro turmas e um coordenador (Folha da Tarde de 17/04/63 e 2/5/63).

O plano previa, ainda, integração com o Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos da SEC para a organização de cursos supletivos e elaboração de uma "Cartilha Existencial". Junto aos cursos supletivos pretendia-se colocar Escolinhas de Arte – Teatro, coordenado pela Profa. Maria de Lourdes Agnostopoulos, apresentando peças, promovendo debates e estimulando a criação de novos grupos teatrais da localidade; Poesia, com a orientação do Prof. Carlos Appel, com trabalho semelhante ao teatro; Cinema, com a criação de documentários educativos e Cine forum; Música, utilizando grupos corais e introdução gradativa de música erudita. Objetivava-se, também, a criação de uma biblioteca volante e o planejamento de Educação Sanitária,

Higiene e Recreação Dirigida (Folha da Tarde, 17/4/63).

O editorial do jornal *Correio do Povo* de 4 de maio de 1963 tece elogiosas considerações à atuação do estado na área de alfabetização, destacando os méritos da expansão da rede escolar e a confiança no decorrente aprimoramento do corpo docente para que o RS se firmasse, definitivamente, como um dos estados líderes nesta área, no país. Ressalta, ainda, o editorial, a propriedade da implantação, no dia 2 de maio de 63, de 650 cursos supletivos, num programa destinado a atender aquela parcela da população de adolescentes e adultos que quase sempre fica à margem da rede de ensino. Esses cursos, sob a supervisão do Serviço de Educação Especial de Adultos e Adolescentes da SEC – sob a coordenação da Profa. Ana Maria Franco – cobriam num primeiro estágio, 70% da área do estado, ampliando-se, após, para outras regiões. Somente em Porto Alegre, estava prevista a implantação de 130 unidades com este fim. O mencionado editorial concluía referindo-se ao fato de que os cursos poderiam funcionar tanto “em grupos escolares como junto a instituições particulares, quartéis, paróquias e corporações de classe, por forma a se obter um rendimento que resulte em efetivo combate ao analfabetismo com base à mais completa valorização do homem apto a operar em todos os setores de atividades” (*Correio do Povo*, 4/5/63).

Pode-se perceber, pelo próprio teor do editorial, além do apoio às iniciativas na área educacional, a incorporação do sentido humanizador (e, portanto, libertador) que havia no bojo dessas campanhas de ampliação das oportunidades de educação para o povo, na perspectiva da superação de sua marginalidade em relação aos bens culturais e econômicos da sociedade. Da mesma forma, a ampla cobertura dada pelos jornais da época – *Correio do Povo*, *Folha da Tarde*, *Jornal do Comércio* e *Jornal do Dia* – aos eventos relacionados com a educação popular, é reveladora de uma certa adesão da imprensa ao significado patriótico, nacionalista e desenvolvimentista que perpassava as iniciativas neste setor.

A *Folha da Tarde* de 10 de maio de 63 faz referências aos locais em que estavam ocorrendo os cursos de alfabetização de adultos, notando-se que os mesmos aconteciam nos mais variados tipos de escolas e instituições, cobrindo toda a região metropolitana, incluindo as vilas mais afastadas e as encostas dos

morros. Constatam-se, também, através das notícias da imprensa, inúmeras iniciativas que revelam os vínculos de toda esta agitação democrática na educação com as idéias de Freire e os Movimentos de Cultura Popular, emergentes em todo o país. Em relação aos cursos em desenvolvimento, há sempre o registro de que seguem o método de Paulo Freire. Manchetes como “USO DE CORAL FALADO NA ALFABETIZAÇÃO” (*Folha da Tarde*, 20/5/63) e “E A VILA FAZ TEATRO” (*Folha da Tarde*, 4/6/63), indicam o objetivo de “integração do homem na sua comunidade” e “popularização da cultura”. Maria de Lourdes Agnostopoulos falando de seu trabalho com teatro na Vila Cipó, diz “ – A vida é que fará teatro!” Explica que a comunidade foi aprendendo o que é teatro, o que é mímica, o que é improvisação e, assim, é que se chegou à criação. Acentua emocionada que se surpreendeu com

A facilidade com que aquela gente, aparentemente sem maiores luzes e oportunidades, tomou o tema nas mãos, criou personagens, viveu-as, sacudiu-as, usando interpretação, improviso, mímica, canto e até um certo sentido de plasticidade, de movimentação cênica” (*Folha da Tarde*, 4/6/63).

No mês de junho de 1963, os jornais anunciaram amplamente a vinda de Paulo Freire à Porto Alegre, na primeira quinzena de julho, para ministrar curso sobre seu método³. As notícias referiam-se também ao sucesso da alfabetização em 40 dias em manchetes como: “EM APENAS 40 HORAS – ALFABETIZAÇÃO; ‘MÉTODO PAULO FREIRE’ PRODUZ GRANDES RESULTADOS NO RN”; “ALFABETIZAÇÃO EM 40 DIAS; SOCIÓLOGO PERNAMBUCANO VAI DAR CURSO EM PORTO ALEGRE”. O curso de Paulo Freire, promovido pela SEC e UEE, realizou-se de 10 a 16 de julho, no Salão de Atos da PUC (atual Rosário), com grande participação, registrada através de foto na reportagem sob o título “40 HORAS PARA A SALVAÇÃO DO ‘HOMEM BRASILEIRO’” (*Folha da Tarde*, 18/7/63). Nesta matéria, Walter Galvani refere-se ao evento como “o maior acontecimento na área cultural do Rio Grande do Sul deste ano de 1963”, qualificando-o como “um curso destinado a se constituir em célula, em germe de uma verdadeira revolução”. Destaca a participação de, aproximadamente, novecentos inscritos no curso, sendo um terço do interior do estado. Analisando a receptividade, registra que, ao final apresentaram-se pelo

menos, 150 pessoas dispostas a passar a integrar a campanha, significando isso, no mínimo, o surgimento de 50 novos Círculos de Cultura. A reportagem prossegue descrevendo os fundamentos do método de Freire e o seu significado sócio-político (Folha da Tarde, 18/7/63).

O entusiasmo dos educadores gaúchos, tanto professores como estudantes e intelectuais que se engajaram no Plano de Cultura Popular da SEC/RS, manifesta-se vivamente na sua participação no I Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização, cuja realização, em Recife, de 15 a 21 de setembro, é noticiada pelo Correio do Povo, Jornal do Dia e Folha da Tarde em 13 de setembro de 63. A missão seria composta de elementos da SEC, da UEE, do CPC da UGES, do CPC da FEUSM, da Faculdade de Filosofia de Ijuí, de um representante do Movimento Comunitário desta mesma cidade e de quatro líderes sindicais, como convidados (Jornal do Dia, Folha da Tarde e Correio do Povo, 13/9/63).

Ao voltar do Recife, a delegação do Rio Grande do Sul realizou um encontro na Vila Betânia em que avaliou o trabalho até então realizado no estado e traçou novos planos. O Correio do Povo e o Jornal do Dia anunciam em outubro, como deliberação desta reunião, a instalação de 50 Círculos de Cultura, dando-se ênfase especial ao trabalho de alfabetização, abrangendo "vilas populares, empregadas domésticas, operários de fábricas, doentes internos da Santa Casa e vilas marginais" (Jornal do Dia, 6/10/63).

A decisão de levar avante o trabalho de cultura popular, com especial impulso aos setores de teatro e cinema, nos 8 a 10 Círculos de Cultura a serem instalados no Passo D'Areira, é registrada em notícia do Correio do Povo de 10 de outubro de 63. Nesta mesma matéria é anunciada a criação de um trabalho de "desenvolvimento e vida de comunidade". É também lançado pela Câmara Júnior de Porto Alegre um pedido de apoio financeiro da comunidade, para que, através de seu intermédio, possam ser fornecidos materiais tais como projetores de slides, baterias de slides, quadros-negros, cadernos e lápis, indispensáveis ao funcionamento dos Círculos de Cultura no "método moderno de alfabetização" (Correio do Povo, 10/10/63).

Ao longo do mês de outubro de 1963, os jornais continuam dando cobertura a todas as atividades desenvolvidas no estado, tendo em

vista a implantação e o aprimoramento dos Círculos de Cultura, e prosseguem relatando a participação dos coordenadores em cursos sobre o método de Paulo Freire.

A partir de 23 de dezembro de 1963, a Folha da Tarde passa a anunciar os resultados que vêm sendo obtidos no estado com a Campanha de Alfabetização. Destaca que os testes não poderiam ser melhores após "8 meses de aplicação puramente experimental em termos de pesquisa científica do 'Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização' em nosso meio". Compara os resultados obtidos aqui com os da experiência de Angicos no RN, considerando-os indicadores da "certeza da qualidade do sistema" (Folha da Tarde, 23/12/63).

Na mesma reportagem, é relatado o caso de uma avó de 53 anos, integrante do Círculo de Cultura coordenado por frei Bernardo, na Vila Santa Luzia, que, após 36 horas de trabalho, alfabetizou-se. Citaremos a seguir o texto do jornal para captar a "emoção pura" que impregnava o depoimento do frei e comoveu o repórter:

Era a noite em que pela 36ª. vez os integrantes do Círculo da vila de 17.000 habitantes, situada entre a Av. Oscar Pereira e a Voltaire Pires, no coração da metrópole gaúcha, encontravam-se naquela sala de aula, diante dos bancos escolares que nunca freqüentaram em sua infância distante, do frei lutando para deixar de ser o 'professor' tradicional mas sim 'um deles' que apenas coordena o trabalho e ajuda-os a descobrir 'o seu valor', o quadro negro, a tela branca, o projetor de slides. O Natal estava cada vez mais próximo. O frei achou de pedir 'aos membros' do Círculo, suas manifestações sobre a festa máxima de solidariedade humana. Que desejavam eles? Uma festa? Presentes?

Uma daquelas boas mulheres baixou os olhos e pediu para interpretar os sentimentos de todo grupo. Disse que não escreveria na pedra nem diria porque 'sentia vergonha'. Escreveria em seu caderno.

Daqui a pouco, estremecido pela emoção, o frei Bernardo leria aquela frase que era mais do que um agradecimento. Era uma afirmação do próprio valor que se descobria:

- "Melhor presente de Natal é aprender a ler!" (Folha da Tarde, 23/12/63).

A matéria estava ilustrada com fotos mostrando o círculo da vila em atividade, acompanhada de dizeres como "A CAMINHO DA CONSCIENTIZAÇÃO", "UM MUNDO QUE DESPERTA". Sob uma foto lê-se: "Aos poucos, tocados no

mais íntimo de sua vivência, os integrantes de um 'círculo de cultura' despertam e passam a confiar ao papel as mais espantosas e emocionantes revelações. Agora a vitória já está próxima" (Folha da Tarde, 23/12/63). Incluía também a reprodução de palavras de Paulo Freire, justificando os Círculos de Cultura como uma proposta de superação das condições estáticas de uma escola noturna que se apresenta em "contradição com a sociedade em trânsito". Sendo assim, o professor foi substituído pelo coordenador de debates, "o aluno, por participantes do grupo. A aula, pelo diálogo. Os programas escolares por situações existenciais" capazes de desafiar os grupos e conduzi-los à crítica (Folha da Tarde, 23/12/63). Há, ainda, menção, nesta reportagem, ao recém fundado Instituto de Cultura Popular do RS, seguida da frase "estaremos em plena batallha".

Como se pode perceber, há uma ampla e explícita receptividade de parte da Folha da Tarde em relação ao direcionamento dado às atividades de educação libertadora no estado, indicadora da adesão, talvez politicamente oportuna, ao clima nacionalista disseminado em todo o país.

Durante o mês de dezembro de 1963, o jornalista Walter Galvani apresenta uma série de reportagens sempre encabeçadas pela frase "MELHOR PRESENTE DE NATAL É APRENDER A LER". Elas tratam, fundamentalmente, do trabalho nos Círculos de Cultura, relatando as características básicas do método de Paulo Freire. O entusiasmo pelas iniciativas em educação popular e a conclamação à participação expressam-se em manchetes como: "PRODIGIOSA É A FOME DE CULTURA DO NOSSO POVO", "E NÓS, LEITORES, COMO AJUDAREMOS?". Frases como "Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros" revelam, segundo o jornalista, "todo o processo de verdadeira emersão do povo, característica do estágio atual da sociedade brasileira em trânsito" (Folha da Tarde, 24/12/63).

A frase escrita por participante de um Círculo de Cultura, "O POVO TOPA A LUTA", encabeça a reportagem de 26 de dezembro de 63, na qual Galvani relata situações vividas nos Círculos de Cultura. Ao final, ele diz: "Enfim, esta gente está despertando ... Eles encontrarão o seu caminho, se lhes possibilitarmos os meios para entenderem que eles são 'gente de muito valor'" (Folha da Tarde, 26/12/63).

As duas reportagens seguintes da mesma série abordam as contribuições da população em geral, seja em termos de participação na qualidade de coordenadores de futuros círculos, seja pela doação de materiais como lápis, borrachas, slides, projetores, etc. (Folha da Tarde, 27/12/63). A Associação dos Repórteres Fotográficos e Cinegrafistas de Porto Alegre coloca-se à disposição da campanha através de correspondência enviada à Folha da Tarde. Da mesma forma, dirigentes de firmas e leitores oferecem-se para qualquer tipo de ajuda. A notícia "COMEÇAM A CHOVER CONTRIBUIÇÕES" expressa o espírito de colaboração que há entre a população (Folha da Tarde, 30/12/63).

No dia 31 de dezembro a Folha da Tarde publica a reportagem "A VILA MANDA MENSAGEM PARA A CIDADE GRANDE". Inicia com o texto de um homem, "seu" Ernesto Rocha, que, há apenas dois meses, era completamente analfabeto:

Que esse ano tenha paz e tenha melhoramento de vida para toda a humanidade. Haja boa vivência. Mais descanso de vida. O homem não descansa, por isso aparece muita agitação. Há muita carestia. E esta carestia traz aperto no pessoal que passa fome. Haja mais moralidade. O bem que a gente sente, todos deveriam sentir. O bem é para todos! (Folha da Tarde, 31/12/63).

No início de janeiro a Folha da Tarde continua a noticiar a ampla participação da população, iniciando as matérias com as frases "COORDENADORES: SURGEM DE TODOS OS QUADRANTES PARA COLABORAR" (Folha da Tarde, 4/1/64) e "MOÇAS QUEREM SER COORDENADORAS, FIRMA TRAZ GIZ E UGES, SOLIDARIEDADE" (Folha da Tarde, data presumível: antes de 8 de janeiro de 63). Junto a esta última reportagem, há uma foto com a legenda "UGES SOLIDÁRIA", na qual aparece o presidente da UGES, Aurélio da Rocha Moraes e o secretário de Imprensa, Geraldo Gama, anunciando ao repórter a realização do I Seminário Gaúcho de Cultura Popular, reunindo os estudantes gaúchos de grau médio em Cachoeira do Sul. O Seminário aconteceu de 8 a 12 de janeiro. Ressalte-se que a reportagem faz o registro de presença dos representantes da UGES na redação do jornal com a finalidade de trazer a integral solidariedade da agremiação ao movimento que a Folha da Tarde vem realizando em prol da alfabetização "correspondendo àquelas grandes aspirações de toda a

coletividade de que se trabalhe para a erradicação da miséria e da incultura de nosso meio" (Folha da Tarde, data presumível: antes de 8 de janeiro de 63).

Finalmente, o último recorte do dossiê, sob a manchete "SÃO LEOPOLDO: GRANDE 'BLITZ' SERÁ DESFECHADA SEGUNDA-FEIRA" registra o surgimento de mais iniciativas ligadas à campanha em favor do "sistema de alfabetização do Professor Paulo Freire". A União Leopoldense de Estudantes Secundários (ULES) anuncia a criação de três Círculos de Cultura e a ampliação progressiva deste número até que se alcance, ainda em 1964, o objetivo de erradicação completa do analfabetismo na comunidade. Pretendem realizar também, antes da pesquisa vocabular que precede a instalação dos cursos de Paulo Freire, um levantamento censitário para conhecer, em números absolutos, quantos são os analfabetos em São Leopoldo e qual o seu percentual em relação ao total da população. O levantamento já iniciado na Vila Esperança apontou um índice de 40% de analfabetos (Folha da Tarde, 10 de janeiro de 1964).

A mensagem ao Professor, publicada no Jornal do Dia, Folha da Tarde e Correio do Povo de 15/10/63, que apresentamos a seguir, expressa com muita propriedade as idéias norteadoras e inspiradoras de todas as manifestações a que nos referimos nesta parte deste estudo. A Secretária de Educação, Zilá Mattos Totta, foi a porta-voz oficial, em nosso estado, do ideário da educação libertadora, além de ter estimulado e criado condições para que as idéias e os ideais se transformassem em práticas concretas.

MENSAGEM AO PROFESSOR

TU ÉS PRESENÇA

vislumbrada pelo olhar ansioso da criança ao iniciar sua grande aventura no limiar da escola: presença que marca, que encoraja e que convida a penetrar no mundo das descobertas...

TU ÉS PRESENÇA

com a qual se identifica o jovem carente de afirmação, sedento de autenticidade...

TU ÉS PRESENÇA

que envolve toda a experiência educativa,

sem, no entanto, interceptar o ato criador, sem macular, a obra prima, única e original que o crescimento harmonioso da personalidade do educando projeta por si mesmo diante dos teus olhos perspicazes e repletos de esperança...

TU ÉS PRESENÇA

testemunho vivo e amadurecido de uma conquista que arrasta e convence, promovendo a libertação dos que seguem o teu roteiro sem confundir os seus passos com os teus...

TU ÉS PRESENÇA

silenciosa e atenta, quando se trata de ouvir; serena e equilibrada, quando se trata de orientar...

TU ÉS PRESENÇA

que convida ao diálogo; que recebe a novidade sem se scandalizar; que rasga perspectivas, para construir...

TU ÉS PRESENÇA

que tem sempre uma mensagem para anunciar ao mundo...

P R O F E S S O R,

Nesta presença, eu te coloco.

Embora conhecendo as limitações, do teu cotidiano e as carências da humanidade que trazes contigo, na confiante certeza com que te homenageio nesta data, que é tua, vai a afirmação de que vejo em teu presente labutar, em tuas realizações e investidas, a esperança de um amanhã que recomeça cada dia.

O que pretendes, não se esgota num hoje perecível e limitado.

Educação é obra de plenitude, que supõe um amor de promoção e impulsiona à Grande Presença, que justifica o próprio ato criador.

Porto Alegre, 15 de outubro de 1963.

Zilá Mattos Totta

Secretária de Educação e Cultura

– O Instituto de Cultura Popular no RS⁵

A criação do Instituto de Cultura Popular do

RS (ICP/RS) insere-se no amplo movimento nacional de valorização da cultura popular, elemento indissociável da proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Em nosso estado constitui-se em mais uma iniciativa dentro do quadro de intensa participação e mobilização do povo, com a cobertura oficial da Secretaria de Educação e Cultura, cuja titular, a Profa. Zilá M. Totta, representava uma linha política diferente da do então governador Ildo Meneghetti, que não partilhava das idéias populistas de Jango.

O Instituto de Cultura Popular do RS foi fundado em 14 de dezembro de 63, em assembléia geral realizada na Biblioteca Pública Municipal de Porto Alegre, presidida pela Profa. Lúcia Castilho e secretariada pelo Prof. Geraldo Meyer Fagundes. A ata de fundação foi assinada por 70 pessoas sendo

... 28 estudantes, 20 professores, 6 assistentes sociais, 3 funcionários públicos, 3 advogados, 2 clérigos, 1 economista, 1 jornalista, 1 comerciante, 1 médico, 1 engenheiro, 1 dona-de-casa, 1 odontólogo e 1 participante não identificado profissionalmente (Andreola, 1988, p.40).

O envolvimento da Profa. Lúcia Castilho na criação do ICP/RS evidencia o entrelaçamento do Instituto com as atividades da Divisão de Cultura da SEC que, aceitando sugestões do Prof. Ernani Fiori, pretendia imprimir um cunho popular ao trabalho do setor cultural, no qual já se utilizava o método de Paulo Freire.

O Prof. Fiori foi eleito presidente do ICP/RS nesta mesma assembléia em que também foram aprovados os Estatutos, documento que continha os requisitos de caráter jurídico e administrativo para o reconhecimento oficial e delineava a filosofia e as diretrizes de ação.

Transcrevemos, a seguir o Art. 1., do Título I, dos estatutos, para explicitar com fidelidade as finalidades do ICP/RS.

Art. 1 - O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul é uma sociedade civil, de duração indeterminada e número ilimitado de sócios, cujas finalidades são as seguintes:

1. *Promover a criação de autêntica cultura popular nacional, levando o povo ao conhecimento e à interpretação crítica dos fenômenos*

sociais bem como à participação ativa na busca de soluções para seus problemas.

2. *Atender à democratização da cultura através da alfabetização e outros instrumentos educativos que possibilitem o acesso do povo às formas culturais.*
3. *Propiciar ao povo condições para a elaboração de novas formas expressivas de nossa cultura.*
4. *Planejar, coordenar e avaliar atividades de cultura popular no Estado, em regime de colaboração com outras entidades e movimentos congêneres.*
5. *Formar pessoal habilitado para atuação nos trabalhos de cultura popular.*
6. *Manter experiências-piloto como laboratório de pesquisa de técnicas de cultura popular.*

(Andreola, 1988, p. 41)

Como se pode observar, todas as atividades do ICP/RS estão relacionadas com a valorização e expansão da cultura popular e da educação popular, inclusive prevendo o preparo de pessoas para atuarem nesta direção.

Em 7 de março de 1964, o Prof. Fiori envia carta ao Ministro da educação e Cultura, Júlio Sambaqui, na qual descreve as atividades previstas pelo Instituto para aquele ano (nas áreas de Alfabetização, Teatro, Cinema, Artes, Estudo e Pesquisa, Núcleos e Praças de Cultura, Divulgação), e solicita um auxílio de 50 milhões de cruzeiros para desencadear as ações iniciais, explicitando, também, a intenção de que o Instituto se tornasse, com o tempo, pelo menos, parcialmente, autofinanciável (Andreola, 1988, p.42). Em entrevista concedida por Paulo Freire a Tomaz Tadeu da Silva, publicada na Revista Educação e Realidade, Freire menciona ter tomado conhecimento deste documento enviado por Fiori ao MEC e afirma que, naquele momento, o Ministério já possuía uma informação oficial segura acerca da existência do Instituto. Na visita que Freire e o Ministro Sambaqui fizeram ao RS, na época, estava programado um contato com Fiori para estabelecer um convênio entre o MEC e o ICP/RS. O encontro aconteceu, o convênio foi acertado, mas o golpe, que viria a ocorrer no final daquele mês, interrompeu abruptamente

todos os planos e perspectivas do Instituto bem como os sonhos dos brasileiros que acreditavam na promoção do povo através da valorização da sua cultura, instrumento fundamental de sua emancipação.

Apesar de sua efêmera duração – 14/12/63 - 31/3/64 -, o Instituto de Cultura Popular no RS representou uma das manifestações mais autênticas da presença do ideário da educação libertadora entre nós.

Andreola (1988) afirma que

A organização do trabalho através de Círculos de Cultura e a adoção do "Sistema Paulo Freire" no campo da alfabetização manifestam, de maneira inequívoca, a relação do instituto de Cultura Popular no RS com o Centro de Cultura Popular de Recife e, sobretudo, com o "método Paulo Freire". No projeto "Núcleos e Praças de Cultura" também é evidente a inspiração do MCP de Recife (p.42).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos eventos no campo educacional no RS, nos anos iniciais da década de sessenta, e a elucidação do sentido filosófico e político-pedagógico dessas manifestações, tornam-se mais fáceis quando esta problemática é historicamente contextualizada.

Podemos perceber, por exemplo, que o pensamento pedagógico de Paulo Freire teve seu impulso inicial no âmago da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, sendo fortemente influenciado pelo humanismo cristão. O caráter emancipatório de sua proposta pedagógica insinuou-se a partir do contato direto com as massas oprimidas pelo poder do capital e sutilmente confinadas na sua ignorância pelo ardiloso jogo ideológico do populismo.

A tomada de consciência da necessidade de valorização da cultura das classes subalternas como uma forma de recriar a educação a partir desse ponto, foi o primeiro passo para que intelectuais, profissionais e políticos de idéias avançadas se engajassem nos movimentos populares da época, unindo forças na constituição de um meritório clima de luta política contra as hegemonias imperialistas.

Delineou-se, assim, uma fase ímpar de mobilização política com ampla participação popular, como se todo o país partilhasse, em uníssono, os mesmos ideais de liberdade e igualdade. No

RS, estado cuja história registra uma resposta sempre pronta aos apelos de caráter nacionalista, a participação não foi diferente. As manchetes dos jornais, transcritas nas páginas anteriores, ilustram todo o entusiasmo do povo pelas iniciativas na área da educação, as quais, se não tivessem sido abruptamente suprimidas pelo golpe militar de 31 de março de 64, poderiam ter-se constituído na grande contribuição político-pedagógica para a superação do subdesenvolvimento social e cultural ao qual estamos sujeitos até hoje. Por outro lado, o golpe revelou que a adesão maciça ao movimento era apenas aparente, pois as forças conservadoras estavam atentas para entrar em ação assim que houvesse indícios de risco de perda de controle das massas.

Um ponto que despertou nossa curiosidade foi o fato de o dossiê jornalístico, utilizado como uma das fontes deste trabalho, conter notícias publicadas até o mês de janeiro de 64, quando o golpe só veio a ocorrer em 31 de março. Em depoimento pessoal, a profa. Ana Maria Zardim esclareceu que a Secretária de Educação, Zilá Mattos Totta, foi demitida pelo Governador Ildo Meneghetti na primeira semana de janeiro, aparentemente devido a um impasse nos posicionamentos relativos à política adotada com os professores do estado. Porém, segundo a depoente, um clima político conturbado já vinha se fazendo sentir na SEC, principalmente porque a orientação imprimida ao trabalho desgostava algumas parlamentares da época.

Em solidariedade à titular da SEC, demitiram-se também seus colaboradores mais diretos, entre eles dois subsecretários, a diretora da Divisão de Cultura e a própria professora Ana Maria Zardim, que era chefe do Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos. Com o afastamento destas pessoas cessou o trabalho de educação popular, pelo menos aquele com caráter oficial. O novo Secretário, Ariosto Jager, imprimiu nova direção à política educacional do Estado, e a imprensa passa a ocupar-se dos atos dos titulares recém empossados e das novas propostas. Embora sem apoio governamental, muitos dos Círculos de Cultura já criados continuaram a funcionar, porém sua resistência foi efêmera, por motivos óbvios.

A imprensa, por sua vez, que havia assumido um papel tão relevante na mobilização popular em torno da educação libertadora, silenciou, passando a dar cobertura apenas às iniciativas oficiais. Aliás, os mais tradicionais veículos de comunicação em nosso estado, pelo menos

nos últimos 50 anos, têm se caracterizado por uma trajetória acentuadamente marcada por pactos com os grupos e as ideologias hegemônicas.

Em relação ao Instituto de Cultura Popular, merece destaque a ampla participação, na época, de intelectuais e profissionais das mais diferentes áreas, revelando interesse ímpar por um movimento desta natureza. Parece que hoje não verificamos a mesma disposição dos variados segmentos da população, e nem mesmo dos intelectuais, em engajar-se nas lutas popu-

lares. Teria sido mais mobilizador o momento histórico-político dos anos 60? Hoje, trinta anos após, estaremos assistindo ao predomínio da racionalidade crítica orientando a conduta dos agentes sociais, compelindo-os a um agir com caráter acentuadamente individualista e desengajado? Bem: os dados históricos aí estão, disponíveis para nossa análise e compreensão. A interpretação do presente é um desafio permanente. Quanto ao futuro, quem se arriscaria a fazer previsões?

Notas

1. O ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) foi criado em 1955, no Ministério da Educação, constituindo-se num centro avançado de estudos políticos e sociais, destinado a fornecer elementos teóricos que subsidiassem as propostas de desenvolvimento nacional. Apesar da heterogeneidade ideológica das pessoas de notório saber que compunham seus quadros, o ISEB foi, até março de 1964, o principal órgão de elaboração e difusão do nacionalismo desenvolvimentista. (Cf. Cunha, 1983, p.53-54).
2. Trechos retirados de reportagem da Folha da Tarde, de 17 de abril de 1963 – *LOCALIZADAS TRÊS EXPERIÊNCIAS PILOTO DO PLANO DE CULTURA POPULAR DA SEC*.
3. Jornal do Dia (13/6/63), Folha da Tarde (20/6/63), Correio do Povo (21/6/63), havendo ainda registros em jornais de outras datas. As manchetes falam de alfabetização em 40 dias e 40 horas. A experiência de Angicos – RN, em que o método foi utilizado com sucesso, durou 40 dias.
4. Folha da Tarde de 24, 26, 27 e 30 de dezembro de 1963.
5. A principal fonte utilizada nesta parte do estudo é o artigo de Balduino A. Andreola – Cultura e Educação Popular nos Anos Sessenta no RS – (cf.bibliografia).

Referências bibliográficas

1. ANDREOLA, Balduino A. Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 13(2): 39-48, jul./dez. 1988.
2. ANDREOLA, Balduino A. et alii. Alfabetização de adultos nas vésperas do golpe (1963-1964) em Porto Alegre. Porto Alegre, Fac. de Educação da UFRGS. Trabalho apresentado na 42ª. Reunião da SBPC. Anais da 42ª. Reunião Anual da SBPC – 8- 13 julho/90. P. Alegre-RS p. 164 42-B.6.
3. CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr. O golpe na educação. Jorge Zahar, 6. ed. Rio de Janeiro, 1989.
4. CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade crítica. O ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
5. FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11(1): 3-10. jan./jun. 1986.
6. FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília, Ano 17, Nº 67, p. 26-36, jan./mar. 1988.
7. FREIRE, Paulo. Educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília. Ano 17, Nº 67, p.81-90, jan./mar. 1988. Entrevista a Ivan Teófilo.

8. FREIRE, Paulo. Ernani Fiori: um intelectual apaixonado. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 11(1): 11-18, jan./jun. 1986. Entrevista a Tomaz Tadeu da Silva.
9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
10. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
11. GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Scipione, 1989.
12. PAIVA, Vanilda (org.) et alii. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
13. ROSSA, Leandro. Educação libertadora – aspecto histórico – *Revista de Educação AEC*, Brasília, Ano 17, No 67, p.7-16, jan.mar. 1988.
14. SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

JORNAIS:

Correio do Povo, Folha da Tarde, Jornal do Dia e Jornal do Comércio (vários números no período compreendido entre 16/3/63 a janeiro/64).

* * *

Marisa C. Vorraber Costa é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Formación de Educadores para el trabajo con sectores populares. Una experiencia en la Universidad.

SILVIA BRUSILOVSKY

La experiencia que se presenta forma parte de una línea de trabajo que responde a nuestro propósito de formar profesionales de la educación capaces de trabajar con sectores populares en forma crítica y comprometida. Esta preocupación orienta, en los últimos años, nuestra exploración de formas de trabajo docente que nos permitan romper el papel de agentes de reproducción que suelen cumplir los educadores, y desarrollar, en la universidad, una acción pedagógica con sentido político popular¹.

Este objetivo es compartido por la mayor parte de las unidades de docencia de educación de las universidades nacionales de nuestro país y se expresa, fundamentalmente, en los contenidos de asignaturas, que han incluido información teórica y empírica sobre los problemas de los sectores populares de Argentina y América Latina, así como en actividades de extensión universitaria. No hay, sin embargo, documentación sobre experiencias que evidencien el desarrollo de una práctica y reflexión sistemática sobre los criterios y métodos de formación de profesionales para el trabajo con sectores populares.

Nuestro trabajo regular en relación con esta cuestión se inicia en la Universidad Nacional de Luján a comienzos de 1986. La preocupación por formar profesionales críticos y reflexivos, cuya actividad se caracterice por la coherencia entre sus propuestas y sus prácticas tiene su origen en nuestra experiencia docente. La observación de la actividad pedagógica universitaria, nuestra experiencia personal, el intercambio con colegas, nos muestran que la forma habitual de trabajo docente es poco eficaz para resolver la preocupación planteada: la poca persistencia de los conocimientos o las incoherencias en su aplicación a la práctica profesional es ya un lugar común en la crítica a

la universidad. Esta puso siempre énfasis en la transmisión del conocimiento y en la capacitación para la generación de conocimientos científicos o técnicos, por lo menos como expresión de deseos. Un aporte de los enfoques educacionales críticos es que apuntan a hacer una lectura de los supuestos implícitos en las teorías científicas. Pero este abordaje desde el nivel cognoscitivo no siempre logra la revisión crítica de la concepción del mundo del estudiante y la construcción de una configuración diferente. Se puede esperar que ese saber – por el enfoque desde el cual problematiza la realidad social – cambie la actitud del estudiante y que éste aprenda a percibir y a analizar desde una perspectiva nueva. Sin embargo, la experiencia demuestra que es insuficiente. Si las teorías estudiadas no contribuyen a superar los marcos de construcción de la realidad anteriores, es probable que el sujeto no llegue a apropiarse de ellas o que mantenga marcos contradictorios de interpretación – los del sentido común y los científicos – o que su pensamiento cotidiano termine englobando ese saber en su propia estructura, sin cambiar, en consecuencia, la esencia del quehacer profesional (A. Heller, 1977). Creemos que la Universidad se encuentra, por lo tanto, en una situación de contradicción entre el consenso existente respecto de los propósitos de desarrollo de profesionales críticos y creativos y la realidad de la práctica pedagógica más generalizada. Nos parece relevante, en la búsqueda de los caminos para resolver esa contradicción, investigar la forma de superar la discontinuidad entre saber cotidiano y científico. Con este propósito desarrollamos, en la Universidad Nacional de Luján, una experiencia en la que estudiantes de Ciencias de la Educación participan de las actividades de un proyecto de extensión universitaria centrado sobre educa-

ción no formal de adultos que se lleva a cabo en un barrio periférico de la ciudad de Luján².

ANTECEDENTES DEL TRABAJO

Para los efectos de facilitar la comprensión de las ideas y actividades que se desarrollaron, nos parece conveniente hacer una breve descripción del trabajo de extensión universitaria con el que se articula el proyecto objeto de este artículo.

A partir de un convenio firmado con UNESCO, París, para la realización de una experiencia de servicio social universitario en educación de adultos, la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad nacional de Luján lleva a cabo, desde mayo de 1986, un programa de actividades en un barrio periférico de Luján³. Se comenzó con un programa de alfabetización postalfabetización, en el cual la función docente estuvo a cargo de estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Ciencias de la educación. En 1988, a partir de una evaluación de lo realizado y de las nuevas condiciones institucionales que surgen en ese núcleo urbano, se reformula el plan de trabajo y se organizan actividades de educación no formal de adultos. A fines de 1988 se decide hacer un censo del barrio, con el objeto de disponer de información más precisa para el desarrollo de las actividades. El proyecto incluía participación de la población misma en el diagnóstico. La información procesada sería "devuelta" a esa comunidad en encuentros destinados a la retroalimentación, a la profundización del análisis de problemas y, eventualmente, a la organización de nuevas actividades.

Desde la iniciación del proyecto se articulan las actividades de extensión universitaria con las de docencia. Es por ello que siempre se integran estudiantes que realizan trabajos técnicos aceptables a su nivel de formación, con orientación sistemática de los docentes. Las tareas que cumplen los estudiantes son de diverso tipo y se van ajustando a los requerimientos del proyecto de extensión universitaria: realizan censos, entrevistas, procesan informaciones, dan clase, preparan material didáctico, etc. Participan también regularmente de un taller docente cuyos objetivos son el aprendizaje de los conocimientos necesarios para la tarea y la reflexión sobre la misma.

INTERROGANTES CENTRALES DEL TRABAJO

JO CON LOS ESTUDIANTES

En el caso del trabajo realizado en 1989, intentamos responder a varias preguntas que nos fuimos formulando a lo largo de esta experiencia. Para presentar acá nuestro análisis seleccionamos las siguientes:

- ¿Cuáles son las características de lo que se entiende acá por "sentido común", por "práctica crítica" y por "pasaje del sentido común a la práctica crítica"?
- ¿Cuáles son las actividades que pueden realizarse en la Universidad para favorecer ese pasaje?

QUÉ SE ENTIENDE POR "SENTIDO COMÚN". CONCEPTOS GENERALES.

Tomamos de la filosofía las nociones de sentido común, de Gramsci, y de pensamiento y saber cotidiano de Agnes Heller. El "sentido común" es la sedimentación de concepciones del mundo que llegan a la conciencia de forma fragmentaria y dispersa y que se desarrolla en interacción con el ordenamiento de la vida social en un sistema político-cultural de clases.

Agnes Heller entiende que el pensamiento o saber cotidiano es "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo" (A. Heller: 317), es pensamiento pragmático, cuyos contenidos son tomados como verdades o hechos evidentes o puestos a prueba en acciones prácticas particulares, sin explicitar la conexión que los liga a otros fenómenos.

Estos conceptos tienen en común el supuesto de que hay un saber que permite a los miembros de una sociedad orientarse en el mundo, resolver problemas, pero que no proporciona una comprensión de la realidad porque es un saber que pasa por alto que el núcleo interno esencial no es "visible", que las formas fenoménicas de la realidad no sólo revelan sino que también ocultan la realidad y que "captar el fenómeno de una determinada cosa significa indagar y describir cómo se manifiesta esta cosa en dicho fenómeno, y también cómo se oculta al mismo tiempo" (K. Kosik: 28). Es un conocimiento que reduce los fenómenos a lo individual, al aislarlos de la totalidad concreta. Esta organización de nociones es asimilada y utilizada por los agentes sociales según el lugar que ocupan en el

proceso y relaciones de producción. El saber cotidiano, el sentido común, ocultan la realidad, obstaculizan su comprensión impiden actuar sobre sus condiciones estructurales.

De la sociología se incorporó el concepto de habitus, de P. Bourdieu. Se parte del supuesto de que la práctica social está estructurada por los habitus, sistemas de disposiciones durables, estructuras interiorizadas de pensamiento, percepción y acción, que organizan el pensamiento y las prácticas; están incorporadas al agente social de modo tal que éste no percibe su arbitrariedad y deben su eficiencia precisamente al hecho de ser una matriz inconsciente, estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes (Bourdieu, 1972). Son sistemas subjetivos pero no individuales, esquemas **comunes** que fundan la concertación de las prácticas y la coincidencia de las visiones del mundo de un grupo social.

Este concepto nos sitúa en el punto de intersección de lo psicológico y lo social y hace referencia a una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, construida socialmente e incorporada por el individuo según la posición

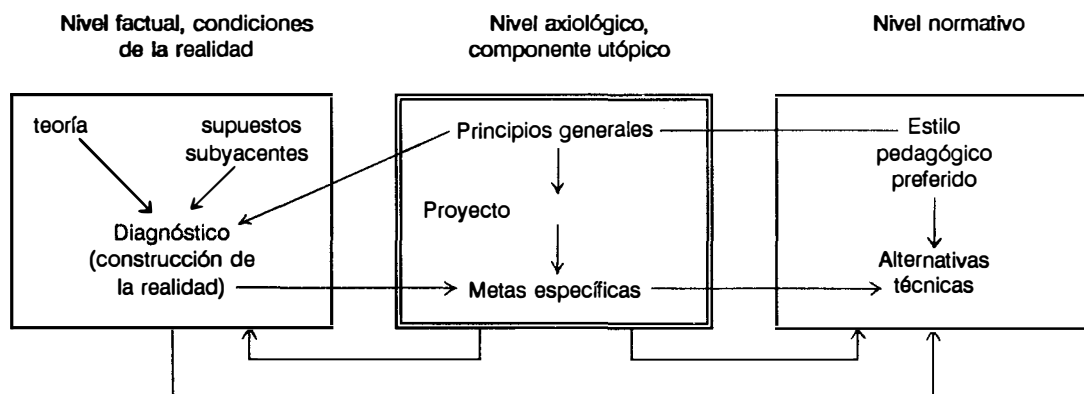
que ocupa en la sociedad (Jodelet, D., en Moscovici, 1984).

QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA CRÍTICA UN ENFOQUE PEDAGÓGICO

Los conceptos antes presentados fueron reelaborados con el objeto de darles un enfoque pedagógico general que luego se aplicó a la problemática específica del estudio. Se consideró que, por tratarse de estudiantes universitarios de una Licenciatura en Educación, la experiencia debía enfocarse como un aspecto de su formación como pedagogos.

Se considera que un pedagogo que actúa críticamente debe ser capaz de hacerlo teniendo siempre en consideración los tres componentes esenciales que son los que constituyen el "esqueleto de las ciencias de la educación...: la explicación, la normatividad y la utopía" (J. Gimeno Sacristán: 160) y la relación que existe entre ellos. Se supone que un pedagogo (como otros profesionales particularmente del campo social, que deben desarrollar una práctica reflexiva) debería operar con el siguiente esquema:

Características de la práctica profesional pedagógica deseable



(Adaptación del esquema desarrollado en: Sirvent – Brusilovsky. Guía de discusión sobre interrogantes referidos a la determinación de políticas y estrategias para la acción del Programa Modelo Experimental. Asos. Cutural M. Moren Bernal – Documento interno).

Operar con este esquema de acción implica tomar en consideración los tres componentes de las Ciencias de la Educación el normativo, el factual, el utópico o proyectivo – y sus relaciones en la práctica educativa. Supone reconocer que:

- El objeto educativo está en proceso de

construcción permanente, y que esta construcción se apoya en el componente utópico (que da dirección a la práctica) y en el reconocimiento de la situación actual (tanto su configuración como las fuerzas o condiciones que la produjeron).

- La normativa no se deriva de los contenidos que explican la realidad configurada (salvo

que la realidad actual sea considerada como el modelo deseable que se procura reproducir o propagar) sino que son los componentes valorativos los que determinan los aspectos de la realidad que serán analizados para actuar sobre ella.

- Toda teoría científica tiene supuestos básicos subyacentes y tener vigilancia crítica sobre la propia práctica supone poder explicitar los supuestos sobre aspectos de la realidad que subyacen en la teoría adoptada.
- No sólo el paradigma técnico afecta la práctica, sino que los supuestos básicos subyacentes son, además de científicos y técnicos, supuestos de sentido común, aprendidos en la socialización del educador como integrante de un sistema social y estos supuestos básicos subyacentes deben también ser vigilados.
- Es posible tomar decisiones técnicas (nivel normativo), que guarden coherencia con el sistema valorativo adoptado, tomando en consideración la situación real no sólo como situación que marca límites a la acción, sino como condición a ser superada. (No sólo análisis de factibilidad sino de distancia de la realidad respecto del "modelo" utópico, de las condiciones que obstruyen su logro y de las que lo permitirían).

Con este enfoque, el marco valorativo, la utopía a realizar es punto de partida tanto para el conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar como para optar por formas de acción. Esto significa que la propuesta pedagógica se inscribe en un proyecto político que define el sentido del proyecto profesional.

Esta definición supone:

- a) el rechazo de posturas tecnicistas que fundamentan la práctica pedagógica en una lógica de racionalidad técnica que define la actividad profesional como instrumental, en la que las normas que regulan el trabajo derivan centralmente de la relación medios-fines.
- b) la afirmación de que toda práctica pedagógica implica un proyecto político – esté o no explícito – cuyo efecto sobre la realidad puede considerarse centralmente ya sea reproductor de las condiciones socio-políticas estructurales o bien comprometido es un proyecto de cambio social. Es decir, implica el compromiso

con los fines y efectos sociales de la práctica profesional.

QUÉ SE ENTENDE POR "PASAJE DEL SENTIDO COMÚN A LA PRÁCTICA CRÍTICA"

Para comenzar a responder a este interrogante se analizó la relación entre la lógica de la práctica pedagógica que se considera deseable y la espontánea, estructurada por los hábitos, así como las características de las prácticas espontáneas que pueden obstaculizar la deseable.

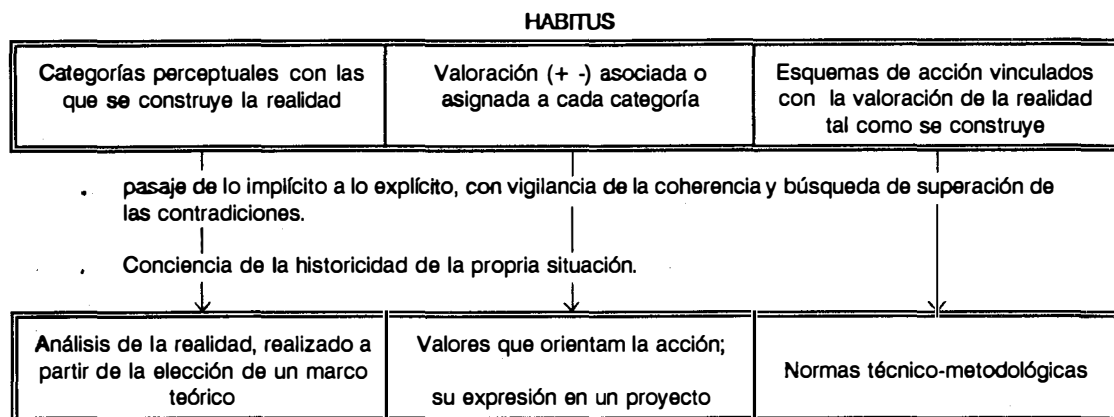
Una diferencia esencial está en el grado de **reconocimiento o conciencia** que permite **delineada búsqueda de coherencia** entre los tres niveles o dimensiones de la estructura en que se funda la acción: el axiológico (proyecto/esquema de valoración); el correspondiente a la "construcción de la realidad" (concepciones teóricas, conceptos/esquemas de percepción) y el normativo (decisión técnico-metodológica/esquema de acción).

Cabe aclarar que este planteo no significa que se espera que todo el conocimiento con el que se opera sea de carácter explícito y factible de ser verbalizado. Se supone que un profesional – como toda persona que realiza una acción inteligente – pone en actividad conocimientos y capacidades que son resultado de la experiencia y reflexión anteriores y que constituyen un "saber hacer" tácito, necesario para responder a las múltiples demandas de una situación de trabajo. Lo que se espera es que se reconozca tal situación y se adopte una actitud vigilante que permita identificar y corregir posibles contradicciones.

Otra característica central de la práctica crítica es el **reconocimiento de la historicidad de una concepción**. Desde el sentido común se utilizan saberes sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen con aquella en la que se aplican y la apropiación de significados se hace sin cuestionar su génesis. La práctica crítica, en cambio, se apoya en el uso de saberes y en el análisis de situaciones procurando explicitar las relaciones existentes entre hechos o situaciones particulares y conjuntos de hechos, en situaciones históricas determinadas.

La comparación que hacemos puede esquematizarse de la siguiente forma:

Pasaje del habitus a la práctica profesional pedagógica deseada



Práctica profesional pedagógica deseada (especificado en esquema 1)

LA FORMACION DE LOS ESTUDIANTES

Para poder especificar los contenidos del sentido común de los estudiantes con los que nos proponemos trabajar es necesario considerar la situación en la que se lleva a cabo su formación: estudian y reflexionan en torno de las tareas que cumplen en un proyecto de educación popular. Consideramos que hay dos objetos a ser recortados: la concepción de pobreza y la concepción de educación.

Nuestro supuesto es que si se tipifica a la población como "pobre" ésta entrará en una red de significaciones vinculadas tanto con la descripción y explicación del fenómeno de la pobreza, como con propuestas de estrategias de intervención social y pedagógica que se derivan de la "tipología" de pobreza que se adopta. Coincidimos con el planteo de Nun cuando sostiene que "la experiencia de la realidad no es nunca un incidente aislado y las interpretaciones de sentido común - como cualesquiera otras - poseen siempre algún grado propio de estructuración que varía según el contexto y que segmenta y organiza la facilidad del mundo de la vida cotidiana para sus actores. Por eso, si se les quiere hacer justicia, estas interpretaciones deben ser, ante todo, comprendidas en sus términos, como manifestaciones de sistemas simbólicos contruidos históricamente, mantenidos socialmente e individualmente aplicados" (Nun, José: 223). Nuestro proyecto se centró en la identificación y análisis de estas concepciones de la realidad.

Los aspectos siempre presentes en el trabajo respondieron a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los atributos con los que los estudiantes caracterizan a "los pobres", a "los marginados"?
- ¿Cuáles son las razones que dan para explicar la pobreza?
- ¿Cuáles son las estrategias de acción social y educativa que consideran adecuadas para modificar tales situaciones?
- ¿Qué relación hay entre las estrategias pedagógicas y otras formas de intervención que se proponen o atribuyen como deseables para otros agentes sociales?

En el curso del trabajo, tanto los discursos como las actividades realizadas por los estudiantes se analizaron buscando su "analogía" o semejanza con concepciones sociológicas, antropológicas, pedagógicas que interpretan la pobreza, con las normas de acción derivadas de ellas así como con las clases de intervención que efectivamente se llevaron a cabo con el objeto de enfrentar la pobreza⁵.

La adopción de este enfoque metodológico tiene dos propósitos:

- Disponer de teoría para la interpretación de discursos y prácticas de los estudiantes.
- Utilizar las teorías como herramienta conceptual para el trabajo docente (en el Taller de reflexión) con el objeto de que

los estudiantes revisen el propio sentido común, utilizando los conceptos provenientes del campo teórico.

A continuación presentaremos el trabajo que llevamos a cabo para la formación de los estudiantes universitarios. Para esta descripción separamos: a) los criterios que constituyen la base para la organización de las actividades; b) las etapas en el desarrollo del trabajo.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Los criterios centrales organizadores del proceso de formación de los estudiantes fueron los siguientes:

- Se considera que las actividades realizadas por los estudiantes deben ser tareas necesarias y con sentido en un proyecto de acción. No se trata de ejercicios prácticos o de simulación, pensados sólo para su formación, sino que forman parte de un plan de trabajo real, cuyos objetivos y condiciones en las que se lleva a cabo las justifica. El supuesto de que "la racionalidad no se limita a la elección de medios tecnológicos sino, ante todo, a fines" (Varsavsky, O.: 8) es uno de los fundamentos de esta experiencia que conduce a articular el aprendizaje con un proyecto de trabajo cuyo sentido político debe ser analizado y discutido.
- El currículum que se desarrolla debe dar oportunidad a los estudiantes de participar de una experiencia estructurada según los criterios del modelo de acción pedagógica que se desea promover. Esta necesidad parte del supuesto de que los esquemas de percepción y acción se adquieren en la vida social. Por lo tanto, la experiencia debe constituir una oportunidad de vivenciar y analizar el "estilo pedagógico" que se desea promover.
- Otro eje de trabajo corresponde a la preocupación porque los estudiantes realicen su tarea de manera técnicamente correcta. Se considera fundamental que adquieran los conocimientos metodológicos y técnicos necesarios para el trabajo profesional, para evitar que su carencia dé lugar a que las actitudes solidarias con los sectores populares se

conviertan en las prácticas asistencialistas que suelen evidenciar los docentes en tales situaciones.

- Se considera, así mismo, que los estudiantes deben tener oportunidad de construir y ejecutar una propuesta educativa con cierto grado de autonomía dentro del contexto global del trabajo. Se supone que sólo así tienen oportunidad de aprender a integrar las tres dimensiones del esquema de acción (componente utópico, fáctico y normativo).

ETAPAS EN EL DESARROLLO DE TRABAJO

El plan de docencia se organiza articulando actividades realizadas en dos "espacios":

- el campo, donde se lleva a cabo la práctica (en este caso se trata del barrio en donde los alumnos cumplen tareas de diverso tipo, que se van ajustando a los requerimientos del proyecto de extensión universitaria).
- el "aula", donde se desarrollan actividades de estudio y reflexión sobre la tarea.

Las actividades se organizan procurando que la experiencia constituya un aprendizaje **en y para** el trabajo.

Las unidades didácticas se organizan con criterio de planificación abierta y flexible. Los contenidos curriculares giran sobre los dos aspectos sobre los que se considera importante centrar la reflexión:

- las concepciones con las que se describe y explica el fenómeno de la pobreza urbana;
- las concepciones y prácticas educativas (tanto las explícitas, que se expresan en propuestas, como las efectivamente actuadas por los estudiantes).

Las actividades específicas se van desarrollando a lo largo de todo el trabajo, sin una secuencia única preestablecida y se van decidiendo según las necesidades. Hay, sin embargo, una cierta prioridad dada a cada uno de los aspectos en momentos del proceso, lo cual nos permite fijar etapas.

El cuadro de la próxima página es una síntesis de la secuencia con la que se trabajó y se desarrolla en las páginas subsiguientes. En

cada etapa se diferencian dos tipos de actividades: a) centradas en el conocimiento y reflexión para la acción; b) centradas en el conocimiento,

en la acción y en la reflexión en y sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Pérez Gómez, A.).

ETAPAS EN LA FORMACION DE LOS ESTUDIANTES

ETAPA \ CONTENIDO	CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN	CONOCIMIENTO EN ACCIÓN, REFLEXIÓN EN Y SOBRE LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN EN ACCIÓN
CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO Y SENSIBILIZACIÓN	Caracterización del proyecto de educación de adultos y de la población del barrio.	- Reflexión en acción: esquemas de percepción y acción de la relación docente-alumno. - Reflexión sobre la acción: esquemas de percepción de la comunidad
INICIACIÓN METODOLÓGICA	Formación del proyecto de educación de adultos y de la población del barrio.	- Práctica de esquemas de acción profesional (trabajo de equipo, trabajo en barrio). - Reflexión de la acción: supuestos que apoyan decisiones técnicas
SISTEMATIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS ESQUEMAS DE PERCEPCIÓN	Información sobre enfoques sociológicos y antropológicos que describen y explican la pobreza urbana y de criterios para organizar actividades de educación de adultos.	- Conocimiento en acción: realización de censos. - Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción: análisis de las experiencias en el barrio, autoanálisis de registros de campo
CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA	Desarrollo de una propuesta para realizar la "devolución" del censo a la población: construcción de un montaje cultural.	

Primera etapa. Contextualización del trabajo y sensibilización

1. Conocimiento para la acción: caracterización del proyecto de educación de adultos.

Siguiendo el criterio de que el nivel axiológico debe ser el punto de partida de la acción, la primera etapa se destinó a caracterizar el proyecto y su sentido en la realidad en que se llevaba a cabo. Si bien los estudiantes se incorporaron a un proyecto de educación popular que ya estaba en marcha y, en consecuencia, no participaron de la construcción de sus objetivos, se dedicaron reuniones a

trabajar la información sobre los propósitos, orígenes, desarrollo y situación actual de las actividades de educación de adultos, para que pudieran así decidir su participación sobre la base de acuerdos explícitos. Se tomó esta decisión para los efectos de evitar que la práctica se constituyera en un quehacer empírico, guiado sólo por un criterio de racionalidad técnica, en un desempeño de roles y tareas fragmentarias. Se supuso que, de este modo, la responsabilidad técnica quedaría encuadrada en el contexto que define su sentido.

El conocimiento del proyecto de educación popular incluyó tanto la descripción de su desarrollo como su ubicación en relación con las tendencias teóricas y metodológicas de educación de adultos.

2. Reflexión en y sobre la acción y sobre la reflexión en acción.

Ya desde esta primera etapa se inicia el proceso de explicitación de los esquemas de percepción y acción de los estudiantes. Tal como se señaló, se trabajó sobre dos objetos de análisis: la educación y la pobreza urbana.

Reflexión sobre la concepción de educación.

El análisis se centra en la relación pedagógica - docente/alumno/conocimiento - y se realiza por medio de la descripción y análisis de los discursos y acciones que emergen en las reuniones del taller docente y que evidencian contradicciones entre las propuestas que se hacen y las prácticas efectivas. A partir de los señalamientos y el estímulo para la autoobservación, se inicia la preparación para la autovigilancia, en los propios discursos y prácticas, de las huellas de la propia concepción de la realidad. Esto se hace tanto en las situaciones que indican contradicción como en las que evidencian coherencia. Esto diferencia este trabajo de los señalamientos que se hacen en un grupo de aprendizaje con el objeto de superar situaciones que obstaculizan el avance de la tarea. El énfasis que ponemos en la contradicción se debe a que constituyen el núcleo problemático que debe ser resuelto no sólo para avanzar en la tarea del momento sino en el proceso de construcción del tipo de práctica deseada.

Entre los problemas que se observaron en el taller de reflexión se trabajó con los estudiantes, por su relevancia en educación popular, la relación con la autoridad y el lugar del conocimiento del alumno en la situación de aprendizaje. Desde el enfoque que adoptamos, la educación popular se define tanto por la población con la que se trabaja como con los propósitos que se plantean. Si bien en la teoría y la práctica de la educación popular hay diversas tendencias, todos tienen en común realizar un trabajo educativo cuya "finalidad principal es la autonomía, liberación o emancipación de algún segmento oprimido" (Hugo Lovisoló: 25). Se caracteriza por una fusión entre lo político y lo pedagógico en dos sentidos: porque se compromete explícitamente con fines que se consideraban propios de la acción política (autonomía, liberación) y porque se propone el establecimiento de una relación igualitaria entre los

participantes de la situación educativa. Si bien se propone una relación pedagógica simétrica, el análisis de las relaciones sociales en el interior de la mayoría de las experiencias existentes (incluyendo la que acá se analiza) evidencia que en los proyectos de educación popular interactúan sujetos pertenecientes a distintas clases sociales, de modo que la relación entre los actores de esta situación es una situación particular de la relación asimétrica entre sectores sociales distintos. La "horizontalidad" o "simetría" es un proceso a ser creado.

Uno de los aspectos observados y analizados con los estudiantes es que, si bien declaran la necesidad de establecer relaciones democráticas con las autoridades, tienden a eludir el contacto con ellas. El siguiente registro de una reunión evidencia la toma de conciencia de sus obstáculos para construir una relación más simétrica.

Alumna 1. (refiriéndose a sus propuestas de entrevistas para buscar información sobre proyecto de educación de adultos).

- Yo quería comentar qué me pasa a mí con esto... Yo iba a preguntar en un espacio más acotado (a una compañera, a alguien del barrio). Y surgió la propuesta de una compañera de hacerlo más amplio... y me pregunté por qué la dificultad de hacer la conexión con el rector o la decana o el presidente de la Sociedad de Fomento... cómo uno contribuye al mantenimiento de la distancia de las relaciones en una institución... como que yo dejé automáticamente de lado a algunas personas.

Alumna 2.

- Claro... las esferas más altas no, porque yo arriba no llego.

Alumna 1.

- ... Fue inconsciente... sin darme cuenta.

Alumna 2.

- ... Cuando las chicas dijeron de entrevistar al rector pensé: qué interesante, pero a mí no me gustaría hacerlo.

(del Registro del taller).

Otro aspecto que surge como objeto de reflexión es la dificultad para identificar como situación de aprendizaje el trabajo sobre problemas, incluyendo los saberes de todos los integrantes del grupo; pese a que la demanda es de participación se reclama que el docente

concentre permanentemente la función de informar.

Alumna 1. (Después de la presentación de la información e interrogantes que el grupo tenía sobre el trabajo de educación popular, coordinada y completada por los docentes).

- Yo creo que el trabajo grupal es difícil, sobre todo en una propuesta con más compromiso, con trabajo de campo... ¿Cuándo empezamos a trabajar? ¿Estamos ya trabajando?... me da la impresión de que nos estamos tomando todo el tiempo cómodas para charlar... ¿Cuándo empezamos a ver material?...

... material teórico, sobre trabajo de campo, a eso me refería.

Docente.

-Creo que les está "moviendo" lo que entienden por situación de aprendizaje... Vos leiste muchas veces que en un grupo se aprenden cosas... y lo decís con sorpresa, como si nunca lo hubieras leído.

Alumna 1.

- Creo que tenemos pocas oportunidades en la Universidad.

Alumna 2.

- Creo que hemos tenido experiencias, pero creo que nos olvidamos... Me acuerdo en Psicología educacional, en las primeras clases caso todo el grupo se resistía. Y la profesora ¿a qué viene, al final? Uno tarda mucho en metabolizar.

(del Registro de taller)

Reflexión sobre la concepción de pobreza.

Este trabajo se realiza tomando como objeto de análisis el barrio en el que se lleva a cabo el proyecto de educación de adultos. Este proceso se inicia con la explicitación, previa al trabajo de campo, de los supuestos acerca de sus características. Posteriormente se hacen observaciones en el barrio y registro de ellas. Estas observaciones y su posterior descripción en el aula se convierten en objeto de reflexión. El reconocimiento de las diferencias, limitaciones y distorsiones de las visiones de cada uno permite poner en evidencia que las observaciones y descripciones se orientan según supues-

tos. También en este trabajo los estudiantes comienzan a reconocer los esquemas de análisis que utilizan irreflexivamente. El siguiente registro de taller pone en evidencia este reconocimiento.

Alumna: "Yo, cuando vi la actividad que hay planificada, pensé que individualmente íbamos a hacer un listado de cómo me imagino el barrio y pensé: qué lástima, yo no me imagino nada. Y a partir de este trabajo me imagino un montón de cosas. En realidad, sí me imaginaba, pero no me daba cuenta".

El inventario de atributos con los que los estudiantes describen el barrio pone de manifiesto que en cada uno coexisten "visiones" diversas. Sin embargo podemos decir que en el grupo se observan dos tendencias, ambas estereotipadas. Por un lado están quienes los tipifican descalificatoriamente, aplicando rótulos y utilizando las prácticas de su propio grupo como parámetros para juzgar las de la población o abriendo juicio sin análisis de las condiciones reales en las que se dan los hechos o episodios analizados. Con un enfoque opuesto, está quienes tienen una visión "romántica", homogeneizadora de los sectores populares, a quienes perciben como grupo con una cultura propia en la que dominan rasgos positivos como solidaridad, bondad, capacidad organizativa.

Segunda etapa. Iniciación metodológica:

Preparación de los estudiantes como equipo responsable del censo

1. conocimiento y reflexión para la acción: comprensión y conocimiento del uso de la técnica.

A partir del momento en que los estudiantes tuvieron oportunidad de comprender el lugar de su tarea en el contexto del proyecto de educación de adultos que se llevaba a cabo en el barrio, se inició el proceso de preparación como equipo responsable de llevar a cabo el censo del barrio.

En la primera parte de este artículo (anteriores del trabajo) se explicó que a fines de 1988 se había iniciado la realización de un censo en el barrio en el que se trabajaba y que estaba previsto "devolver" la información

procesada a la población. La tarea técnica que se propuso a los estudiantes fue la de hacerse cargo de completar dicho censo.

El propósito prioritario para esta segunda etapa fue la preparación para cumplir con esa responsabilidad de censar. Los contenidos y actividades seleccionadas estaban destinados tanto a uniformar los criterios de uso del instrumento (propósito ligado a la "lógica del trabajo") como al desarrollo de la capacidad de uso reflexivo de la técnica, a la comprensión de la relación entre esta actividad y la totalidad del proyecto y al desarrollo de la flexibilidad necesaria para enfrentar situaciones inciertas, tanto en lo relativo al contenido de la entrevista como a la relación con el entrevistado.

En esta etapa el énfasis del trabajo docente se puso en lograr una eficaz formación técnico-metodológica. Se suspendió, por lo tanto, el análisis de los supuestos de sentido común y se centró la atención en hacer explícitos los supuestos teóricos y metodológicos del censo. Es por ello que se enseñó no sólo el uso del instrumento, sino también los fundamentos teóricos y metodológicos de la selección de variables y el lugar de esta técnica entre otras que se aplicaban en el trabajo en el barrio.

2. Práctica de esquemas de acción profesional.

La preparación para la comprensión y uso de la planilla censal requería, por la falta de experiencia de los estudiantes, un trabajo analítico centrado en el instrumento. Se planteó el problema, por lo tanto, de cómo seguir manteniendo a los estudiantes conectados con la totalidad del trabajo en el barrio. Se resolvió (y este procedimiento se mantuvo a lo largo del resto del trabajo de año), considerar al grupo de estudiantes como un equipo de trabajo en relación con otros equipos, responsables todos del avance de la totalidad. La estrategia que se adoptó fue dar, al comienzo de cada reunión de aula, información de "puesta al día" del trabajo de los otros grupos y de "novedades", eventos significativos que hubieran sucedido en el barrio.

Durante el desarrollo de esta etapa sucedieron dos acontecimientos que incidieron en el trabajo: las elecciones nacionales y la crisis social (expresada en los asaltos a supermercados) con el establecimiento del estado de sitio. Estas situaciones se incluyeron en el trabajo, y en el aula se analizó la realidad

nacional y se revisó todo el proyecto de trabajo, en función de las condiciones del contexto nacional.

En las reuniones en las que se trabajó sobre los problemas emergentes de la realidad nacional, los docentes desempeñaron su función conservando los criterios adoptados desde la iniciación del trabajo. La atención se puso en solicitar a los estudiantes que apoyaran sus interpretaciones en información, que explicitaran las fuentes de las informaciones, aclararan el sentido de las categorías con que analizaban la situación, así como en buscar información en fuentes adecuadas (documentos legales, informantes especializados).

Tercera etapa. Sistematización del análisis de los esquemas de percepción y acción.

1. Conocimiento para la acción: enfoques teóricos para el análisis de la pobreza y de la educación de adultos.

A partir del momento en que los estudiantes comenzaron el censo del barrio, el contacto con la población y el acceso a las viviendas, dio lugar a observaciones y consultas no sólo de carácter técnico vinculadas al manejo del instrumento y la relación entrevistador/entrevistado sino también sobre las características de la vida de la población y sobre los conflictos y contradicciones a que daba lugar la entrevista como situación entre sujetos colocados en situación social asimétrica.

Se decidió trabajar a partir de estos contenidos para avanzar en la sistematización de la reflexión sobre la acción y sobre el conocimiento en acción. Con tal propósito se informó acerca de los enfoques sociológicos y antropológicos para el estudio de la pobreza; se analizaron los conceptos centrales de cada uno, así como su relación con el contexto histórico en el que surgieron y se retomó y profundizó la información acerca de las concepciones de educación y sus estrategias educativas valoradas.

Esta decisión se apoya en el supuesto de que las nociones, las categorías de sentido común no se oponen a las construcciones teóricas sino que tienen sentidos semejantes, constituyen formas con diferente nivel de sistematización de las concepciones del mundo que, en forma dominante o emergente, coexisten en una situación histórica determinada.

Se proyectó orientar a los estudiantes para

que gradualmente pudieran utilizar esta información para analizar las situaciones en que participaban así como para revisar conceptualmente los supuestos implícitos en la forma en que cada uno percibía y resolvía su trabajo en el barrio. En esta etapa se hicieron ejercicios analíticos y de simulación, con el objeto de graduar el aprendizaje del análisis y clasificación de discursos.

2. Conocimiento en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción.

El proceso de reflexión sobre los esquemas de percepción y acción en relación con la pobreza y la educación como objetos de análisis se realizó con metodologías didácticas diferentes, que correspondían a las diferencias de la práctica analizada.

a) Reflexión sobre "pobreza".

En los relatos de episodios y en las consultas sobre el trabajo de campo, los docentes observamos que en el grupo se expresaban dos "tendencias": la de los estudiantes que tienen una visión de la sociedad próxima a la de las teorías dualistas, originadas en vertientes funcionalistas y los que enfocan los problemas de la pobreza vinculándolos a las condiciones estructurales. El primer grupo concibe la función de la educación como factor de cambio y hace propuestas educativas comparables a las de los enfoques de educación fundamental o de desarrollo comunitario; los segundos proponen acompañar los procesos de autoorganización de los sectores populares y suelen desdibujar la posible función específica del educador⁶.

Estas observaciones no se comunicaron a los estudiantes. Sin embargo, una vez desarrollada la información de los enfoques teóricos para el análisis de la pobreza, los estudiantes comenzaron a utilizar las categorías teóricas para interpretar sus propios discursos y acciones, y a analizar y modificar sus reacciones en el trabajo de campo, al disponer de un apoyo conceptual que permitía la reflexión en acción y, a posteriori, sobre ella. Este trabajo de autorreflexión sistemática fue realizado por los estudiantes espontáneamente, antes de que los docentes lo propusieran. En el plan de docencia se había graduado una secuencia de trabajo de modo de aplicar primero los conceptos al

análisis de discursos ajenos, tanto teóricos como de sentido común, para no provocar rechazos forzando la autocrítica. Sin embargo, algunos alumnos aceleraron el proceso e iniciaron espontáneamente la autorreflexión, aún cuando reconocían que les resultaba doloroso y que eludían registrar por escrito ideas y sentimientos que surgían en contacto con la población del barrio.

El efecto de este trabajo fue – en el caso de los estudiantes que parten de una "postura" dualista y descalificatoria – el intento de reconocer las condiciones y formas de vida de los sectores populares, sin abrir juicio crítico. Estos cambios, que marcan un comienzo de superación de su sociocentrismo, suelen dar lugar a posturas que, al estilo del relativismo cultural, no abren juicio pero dejan oculta la existencia de la desigualdad y las condiciones históricas que la produjeron. Sin embargo, consideramos que esta deliberada suspensión del juicio es un avance en el proceso de revisión crítica de la propia visión del mundo.

Los estudiantes que suponen la existencia de una cultura popular homogénea, comienza a reconocer que esta visión niega la existencia de procesos de hegemonía.

b) Reflexión sobre educación

Se continuó con la estrategia de reflexionar sobre la práctica educativa en la que se estaba participando. La metodología adoptada por los docentes consistió en conducir cada sesión del taller de reflexión aplicando técnicas diversas pero coherentes con el modelo pedagógico que se deseaba promover y en someter cada sesión a análisis. El contenido teórico de estas reuniones fueron los conceptos y dimensiones que permiten caracterizar los enfoques o concepciones de relación pedagógica. Al final de cada reunión se reservaba un tiempo para reconstruir el proceso y para analizar sus efectos sobre el avance de la tarea, la integración del grupo y el aprendizaje e interés individuales. En esta reflexión sobre la acción se aplicaban los conceptos desarrollados como contenido.

Cuarta etapa. Construcción de una propuesta educativa.

En la última etapa, la integración estudio-trabajo se acentúa el eje del proceso de formación de los estudiantes es la elaboración y

ejecución de la devolución de una parte de los datos del censo a la población. Para que esta propuesta resulte comprensible es necesario colocarla en el contexto de las actividades del barrio. Cuando se terminó el censo de la población del barrio, se propuso a los estudiantes que, como parte del equipo de extensión universitaria, procesaran didácticamente parte de la información recogida.

El propósito que tenía esta actividad era que los estudiantes pudieran realizar un trabajo pedagógico que permitiera poner en práctica tanto los esquemas de acción planteados como los contenidos sustantivos de teoría social y educativa que conocían. Se esperaba un producto que fuera coherente con los objetivos generales del proyecto de trabajo en barrio y que resultara metodológicamente correcto.

Se decidió hacer un "montaje cultural", técnica individual (diapositivas con música y texto) utilizada en educación de adultos para presentar el desarrollo de un tema o problema. La información que se comprometieron a procesar fue: a) situación educativa del barrio: nivel de escolaridad de niños y adultos; problemas (deserción, analfabetismo) y sus causas; b) las acciones solidarias en el barrio.

En esta etapa no cabe hacer la separación analítica de conocimientos para la acción y de conocimientos y reflexión en y sobre la acción, porque la búsqueda de información y la reflexión constituirían parte del proceso de resolución de los problemas de la producción del audiovisual.

Para elaborar el montaje los estudiantes actuaron como un grupo de trabajo, con la coordinación y asesoramiento de los docentes. El Grupo fue trabajando con progresiva autonomía para resolver los propósitos y contenidos del montaje y trataron de ir tomando decisiones por consenso. En los momentos en que los docentes observaban que alguna confusión conceptual obstaculizaba la tarea, hacían aclaraciones o preparaban ejercicios analíticos, pero estas actividades estaban "al servicio" de la construcción del audiovisual.

Dado que en esta etapa del trabajo el grupo estaba relativamente integrado, conocía suficientemente las características de la totalidad del proyecto y había desarrollado capacidad de estar alerta a la búsqueda de coherencia entre

los diferentes aspectos del montaje (objetivos, condiciones de la población, contenidos, problemas a plantear) se los dejó ir tomando las decisiones con autonomía; el mayor apoyo que hubo que proporcionar estuvo en el plano de la técnica, por su falta de experiencia en el uso de formas de comunicación audiovisual.

En esta última etapa del trabajo se observa el resultado del trabajo de todo el año: en la elaboración del audiovisual definen y revisan permanentemente el sentido del trabajo, vigilan y discuten las visiones que tienen y las que desean comunicar, revisan la coherencia de propósitos, contenidos, método. La tarea que se realizó evidenció el desarrollo de la capacidad de reflexión en y sobre la acción y de construcción de una propuesta original y coherente.

REFLEXIONES FINALES

En primer lugar deseamos aclarar que el análisis que se presenta constituye la descripción de los criterios desarrollados en nuestra experiencia y que no tienen sentido prescriptivo ni de "normativa" pedagógica.

En segundo lugar, queremos dejar explícito que somos conscientes de las limitaciones y posibilidades de este trabajo. Sabemos que el trabajo pedagógico en la universidad no llega a transformar la visión del mundo, especialmente los supuestos que los estudiantes utilizan como implícitos de percepciones y juicios; pensamos que la actividad universitaria puede proponerse la enseñanza de su "vigilancia", la preocupación por "corregir" incoherencias y por superar contradicciones. La actividad profesional y la reflexión sobre ella es lo que podrá ir transformando las concepciones y prácticas.

En cuanto a las limitaciones de esta experiencia en particular, sabemos que no se contó con el tiempo necesario como para "instalar" una nueva forma de pensar y actuar en todos los estudiantes y que el aprendizaje de la reflexión requiere un tiempo más prolongado que el que tuvimos. Nuestro propósito fue iniciar la sistematización y conceptualización de este tipo de actividades, para facilitar el comienzo de la discusión y la multiplicación de experiencias.

1. La forma en que se planteó el trabajo constituye un intento de recuperar y dar continuidad a la experiencia de una generación, iniciada al final de la década del 50 y continuada hasta 1966, brevemente recuperada entre 1973 y 1974. En ambos períodos, aunque bajo gobiernos nacionales y universitarios de diferente tendencia política, habíamos constituido equipos de jóvenes docentes y de estudiantes preocupados por trabajar con los sectores populares y por articular teoría y práctica en la formación de los universitarios. Ambos intentos se vieron interrumpidos por las intervenciones de las dictaduras en las universidades argentinas.
2. La Universidad Nacional de Luján (UNLu) fue fundada en 1972, en la ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La ciudad es un núcleo urbano que tiene, según el Censo Nacional de Población de 1980, 61520 habitantes. Está ubicada en una zona que es límite de dos ejes: el área metropolitana (la mayor concentración urbana e industrial del país) y la Pampa Húmeda (la más rica desde el punto de vista de la producción agropecuaria).
La UNLu desarrolló sus actividades hasta el año 1980, en que fue clausurada por la ley 22167 del gobierno militar. En 1984, con el advenimiento del gobierno democrático, el Congreso de la Nación resolvió su reapertura. La UNLu tenía en 1989 nueve carreras con unos 3.000 alumnos. La Licenciatura en Educación existe desde su creación, pero en 1984 se elabora un nuevo plan de estudios que pone énfasis en la formación profesional general. La cantidad de alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación era 360.
3. Este trabajo se inicia en marzo de 1986 a partir de la firma de un convenio con UNESCO, París, para llevar a cabo una experiencia de servicio social universitario en educación de adultos y evaluar sus efectos en la universidad, en sus estudiantes y en la población adulta. Se firmaron dos convenios semejantes: uno con el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en el que trabajamos; el otro con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La información sobre esta etapa del trabajo en la Universidad Nacional de Luján está publicada en: Silvia Brusilovsky - P., Lafourcade - Servicio Social Universitario en Educación de Adultos. Análisis de una experiencia - UNESCO - OREALC. Santiago de Chile, 1989 y en: Brusilovsky Silvia - Formación de educadores populares en la universidad. Revista Argentina de Educación, Año V, nº 9, pag. 21.
4. Desde el comienzo del trabajo, se procuró crear condiciones para integrar esta actividad con las regulares de estudio. En los dos primeros años de nuestro trabajo, el "servicio" constituyó una alternativa para cursar los trabajos prácticos de asignaturas obligatorias (Metodología de la Investigación y Estadística, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación). A partir de agosto de 1988 los estudiantes pudieron acreditar la actividad como asignatura optativa. Los planes de estudio de las carreras de Licenciado y de Profesor en Ciencias de la Educación que se dictan en la UNLu incluyen dos asignaturas optativas. Para articular el proyecto con la formación regular de los estudiantes, se estructuró la actividad con los estudiantes como Seminario de Educación Popular (en el primer cuatrimestre académico) y Taller de Educación Popular (en el segundo cuatrimestre académico). Ambos fueron aprobados como asignaturas optativas por Resolución del Consejo Directivo del Departamento de Educación.
5. A tal efecto se construyeron tres esquemas que sistematizan:
 - a) las concepciones teóricas (sociológicas, antropológicas) que se desarrollaron en este siglo para interpretar la pobreza urbana.
 - b) las estrategias del Estado y de la sociedad civil en relación con la pobreza.
 - c) las tendencias de la educación de adultos que se desarrollaron en América Latina.
6. Somos concientes de que esta síntesis puede ser una simplificación y que una persona puede usar categorías diferentes y contradictorias en diversos momentos; por eso hablamos de "tendencias", como características que se expresan en cada caso con más frecuencia. Creemos que es necesario profundizar este aspecto del trabajo y, como pedía Gramsci, hacer el inventario de las huellas recibidas sin beneficio de inventario.

1. BOURDIEU, Pierre: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Génève, Librairie Droz, 1972.
2. GIMENO SACRISTAN, J.: *Explicación, norma y utopía en las ciencias de la Educación. En Epistemología y educación*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1978.
3. HELLER, Agnes: *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona. 1977.
4. JODELET, Denise: *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici S. *Psicología social II*. Paidós. Barcelona, 1986.
5. KOSIK Karel: *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, México, 1986.
6. LOVISOLO: *Educação de adultos entre dois modelos*. Cadernos de Pesquisa Nº 67. Novembro, 1988.
7. NUN, José: *"Gramsci y el sentido común"*. En Lecher N. (comp): *Cultura, política y democratización*. CLACSO - FLACSO - ICI. Bs. Aires, 1987.
8. PÉREZ GÓMEZ, Ángel: *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. En Villa A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid, 1988.
9. VARSAVSKY OSCAR: *Estilos Tecnológicos*. Ed. Periferia. Bs. Aires, 1974.

* * *

SILVIA BRUSILOVSKY - Profesora Titular del Seminario "Educación de Adultos" y Jefe de la División Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

* * *

A revisão do texto esteve a cargo de Profa. Vilma L. Tijlboy.

Organização e Educação Popular na África e na América Latina

ANTONIO FAÚNDEZ

Não é fácil a tarefa de propor algumas idéias, tanto teóricas quanto práticas sobre a formação dos animadores. A experiência por nós adquirida ao longo de diferentes programas e projetos de educação e de desenvolvimento, em países e regiões de culturas diferentes e variadas, nos leva a pensar que cada situação é única, que dificilmente se presta à repetição, e que não é possível fornecer modelos de educação e de desenvolvimento aplicáveis de maneira universal e definitiva. As necessidades essenciais sobre as quais se baseia um processo de educação e de desenvolvimento são, em geral, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, de acordo com cada realidade histórica concreta, mesmo no âmbito de um mesmo país e de uma mesma região. Estas necessidades se manifestam de maneira específica, conforme as diferentes comunidades que têm, cada qual, formas diferentes de se organizar, de expor e de resolver seus conflitos, de viver sua vida social, de compreender, através do imaginário, seus atos e seus modos de comportamento na vida social e individual de cada dia. Esta vida social e individual é extremamente complexa, e não pode ser proposta como exemplo de contradições, de antagonismos, de conflitos, de mitos, de dominações e de lutas contra essas dominações.

Toda esta vida social em permanente efervescência nos preserva de elaborarmos um conceito precipitado de "povo" que, com muita frequência, aparece como se fosse uma soma de virtudes e bondades. Trata-se, muito ao contrário, de um conceito extremamente ambíguo e complexo, e não devemos nos deixar obnubilar, em nome de uma ideologia, seja ela qual for, por uma conceptualização que nos leve a conceber erroneamente a sociedade. Unicidade e complexidade são duas características da realidade social que devem guiar a abordagem metodológica em qualquer elabora-

ção de programas e projetos de desenvolvimento e de educação, porque se trata de pólos inseparáveis dum mesmo devir. Cada resposta deve ser, por conseqüente, nova a fim de responder à especificidade da realidade, e desautoriza assim, evidentemente, os modelos de desenvolvimento e de educação tão em voga há muitos anos. Cada resposta precisa tomar em conta o conjunto dos componentes, - quer sejam de ordem social, econômica, cultural, política, religiosa, etc. - que caracterizam a complexa trama social de cada realidade histórica, na qual o abstrato e o concreto se misturam constantemente. Esta dialética é preciso que a dominemos, a fim de estarmos em condições de compreender e de transformar a realidade.

Uma vez aceitas estas premissas essenciais, podemos afirmar que a característica fundamental do processo de desenvolvimento e de educação é a criação permanente. Neste processo as respostas devem ser criativas, e tomar em consideração as características específicas dos problemas e das condições que permitam de resolvê-los. É necessário desconfiar de toda a imitação das teorias e das práticas populares em matéria de educação e de desenvolvimento, porque nenhuma imitação é suscetível de fornecer a solução adequada às dificuldades que se precisa superar. Não esqueçamos que em geral a imitação de uma experiência, a aplicação de modelos estrangeiros a uma comunidade, conduz a uma dependência não apenas econômica, mas também política, cultural, educacional, etc. A recusa de qualquer imitação e a afirmação da criatividade não implicam na recusa de influências positivas de outras idéias e de outras práticas, originadas em realidades diferentes. Mas as mesmas não devem ser jamais consideradas senão como fonte de inspiração, como experiência a recriar e a ser adaptada às características particulares

do novo contexto histórico.

Se o objetivo fundamental do processo de educação e de desenvolvimento consiste em resolver os problemas essenciais de uma comunidade (locais, regionais, nacionais e internacionais), uma das tarefas básicas consiste em determinar quais destes problemas são fundamentais. Isto supõe que se parta para a descoberta da comunidade em questão, e exige que passemos do 'sentir', que caracteriza a vida social da comunidade - cujas manifestações são práticas quotidianas ditadas por certas idéias pré-estabelecidas da mesma sociedade, para a sua própria reprodução e sobrevivência, para a "compreensão" de seus diversos componentes: social, econômico, político ou cultural. Esta passagem difícil do "sentir" ao "compreender" é sempre provisória, o que significa que ela é permanente. Trata-se, com efeito, de um processo aberto, no qual cada dia deve trazer um esclarecimento novo sobre a realidade a transformar. Tal transição contínua é ao mesmo tempo teoria e prática, sendo que a compreensão não pode acontecer sem uma prática concreta, sem ação, sem organização e sem criação. A transição é assim, ao mesmo tempo, condição e resultado, e vice-versa.

Este salto qualitativo entre o "sentir" e o "compreender" não pode ser o desafio dum simples indivíduo, dum dirigente ou de um grupo de dirigentes. Deve ser um desafio coletivo, no qual o conjunto da comunidade aprende a conhecer criticando e criticando-se, aprendendo assim a aprender. É frequente considerar que são os "experts", os "animadores individuais", que devem proceder a esta descoberta, a este diagnóstico da realidade, a fim de propor um projeto de educação e de desenvolvimento. Da nossa parte, pensamos ser o conhecimento do ser coletivo por si mesmo que é fundamental. Sem a participação do "animador coletivo" em seu próprio conhecimento e sem uma tomada de consciência clara de si mesmo, não será possível evitar as relações de poder de uma minoria sobre o conjunto da comunidade. Sem uma participação coletiva, crítica, criativa e permanente, não é possível, ao que nos parece, descobrir as questões essenciais nem as respostas adequadas, que permitirão construir uma sociedade mais justa, mais livre e solidária.

ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR

Uma vez expostas as bases teóricas e práticas que acabamos de esboçar, podemos propor alguns princípios metodológicos fundamentais para a formação dos animadores. Este tema não foi escolhido ao acaso. As diferentes comunidades com que trabalhamos nos obrigaram a refletir com elas precisamente sobre este assunto. Estas reflexões são, pois, o resultado de uma busca coletiva e individual. Os princípios metodológicos aos quais nos referimos, como o podemos deduzir das páginas precedentes, não têm a pretensão de ser imutáveis, a-históricos, restritos ou exaustivos. Devem adaptar-se, ao contrário, de maneira criativa, a cada situação histórica específica e, em poucas palavras, devem ser recriados, sem limite, pela ação e pela teoria da prática social. Achamos que toda tentativa destinada a enfatizar os problemas essenciais e a propor as soluções adequadas exige um esforço intelectual e político concebido como um processo permanente de formação. Convidamos o leitor que se interessa desta problemática a ler, entre outros, nossos artigos "Notas sobre a formação dos animadores culturais para a alfabetização", "Notas sobre o animador", "A participação no processo educativo", etc.

Neste processo, um dos problemas mais importantes a resolver é aquele que concerne à organização. Ao que nos parece, na "descoberta" e na "transformação" da realidade, as formas sociais de organização existentes na comunidade deverão servir de base à organização educativa para o desenvolvimento. Mas o fato de que sirvam de base não significa que não se devam propor melhoramentos no processo de organização ou propor simplesmente novas formas de organização. Partir, porém, das organizações existentes para adaptá-las, conforme as necessidades, é, quem sabe, mais eficaz que propor novas formas de organização, estranhas à comunidade, que provocam pouco a pouco resistências. Sem conhecer o que somos, e sem partir disto, é difícil propor uma linha de conduta para orientar o futuro. A organização da educação proposta pelos sistemas educativos do Estado ou pelos sistemas privados não corresponde, geralmente, aos objetivos essenciais, que implicam criatividade e democracia, requeridas por um processo de educação popular. Estes sistemas são amplamente hierarquizados e anti-democráticos e, não obstante as contradições a eles inerentes, têm por objetivo reproduzir uma sociedade injusta, na qual certos grupos dominam os

outros, no plano econômico, político, cultural, religioso e ideológico.

Não nos parece possível resolver os problemas sociais de um povo, sem uma organização democrática e participativa, crítica e inovadora, capaz de melhorar constantemente. Tal organização deve permanecer aberta, e é inteiramente contra o sistema rígido de formação de "experts" do sistema educativo em vigor. Deve ser uma organização elaborada e posta em execução pelo conjunto dos animadores individuais ou coletivos.

FORMAÇÃO DE ANIMADORES

Em certos programas de educação e de desenvolvimento, na África e na América Latina, os animadores decidiram consagrar algumas horas por semana à própria formação prática e teórica. Eles utilizam para isso diferentes meios ou técnicas como, por exemplo, reflexões sobre suas próprias práticas e suas leituras coletivas, visitas a outros projetos, avaliações permanentes, feitas por eles mesmos, os jornais murais, as exposições de temas por parte de pessoas da comunidade ou de fora, etc. Assim também os seminários-oficinas sobre trocas de experiências foram adotados como forma de organização capaz de responder à formação do conjunto dos animadores. Estes seminários podem ser realizados em nível regional, nacional ou internacional. Este novo tipo de organização popular e democrática destinado a responder aos objetivos políticos e pedagógicos do processo educativo implica, evidentemente, uma nova metodologia, que esteja de acordo com os princípios de criatividade e democracia. Nossa experiência nos mostrou que o princípio pedagógico básico, na formação dos animadores, supõe uma reflexão constante sobre as práticas dos mesmos. Nós nos referimos constantemente ao animador e ao animador coletivo. Esta nova pedagogia implica uma pedagogia do erro, uma pedagogia da crítica e da avaliação permanente. Os animadores mesmos estarão, pois, em condição de determinar seus sucessos, seus fracassos, suas dificuldades – que são certamente relativos – e poderão, aprendendo uns dos outros, melhorar seus resultados, bem como superar seus erros e as dificuldades enfrentadas. Tudo isto, a partir de uma reflexão sobre práticas concretas e da aplicação desta reflexão. É neste processo de reflexão e de ação que os animadores poderão detectar as insuficiências de informação e de

formação. A partir disto poderá ser elaborado um programa para corrigir estas deficiências. Serão convidadas, então, "pessoas" que disponham de uma experiência – não necessariamente de "títulos" – para abordar temas específicos determinados com antecedência. Tais temas podem ser de diferentes áreas, relacionados, por exemplo, com a organização, a administração, a gestão, a ecologia, as técnicas de diversas disciplinas (avaliação qualitativa, quantitativa, didática, estatística, etc.), a economia, a análise política, a educação cívica, os direitos do homem, a participação das mulheres, dos jovens, etc. As pessoas convidadas o serão como participantes, não como "experts".

Todas estas idéias reafirmam um princípio implícito, que diz respeito ao conjunto das matérias que constituem o curso de formação. Referimo-nos às disciplinas e às práticas ligadas ao conhecimento e ao estudo para os quais deve orientar-se a reflexão. É preciso que este curso seja gerador, ou seja, ele deve ser elaborado na medida que se processa. Somente a crítica e a avaliação permanente, que devem acompanhar o processo educativo, permitem que se descubram as "falhas", tanto práticas quanto teóricas, e que se aperfeiçoe assim progressivamente a formação dos animadores. O currículo tradicional, que é um modelo rígido e a-histórico, não acompanha de maneira eficaz, segundo nos parece, a realidade histórica, que é movimento e re-criação permanente. A vida, que é ao mesmo tempo conservação e criação em constante contradição, exige que vivamos esta tensão, sem privilegiar um ou outro pólo, mas aprendendo a superá-la.

Em nosso artigo "Notas sobre o animador", propusemos, a título provisório, certas características do animador como também certas contradições que o mesmo precisa superar em seu trabalho. Neste outro, esforçamo-nos para expor, de maneira sucinta, algumas reflexões sobre práticas que se revelaram eficazes em certos projetos de educação e de desenvolvimento, na África e na América Latina. O animador que pertence à mesma comunidade beneficia-se, evidentemente, de algumas vantagens, em função da própria realidade. Há casos, porém, em que um animador vindo de fora é melhor aceito pela comunidade, por várias razões. Assim mesmo, salvo melhor juízo, o animador autóctone está em melhores condições de exercer sua função política e social, de dar "alma" ao processo educativo. Ele partilha

melhor o "sentir" da comunidade, e pode abordar com mais facilidade a etapa difícil do "compreender", que constitui a assimilação do primeiro momento. Um animador proveniente de fora precisa apropriar-se deste "sentir" da comunidade, bem como dos conhecimentos práticos e empíricos implicados no fato de viver numa determinada sociedade.

Esta apropriação é essencial, sendo ela que possibilita a passagem da "doxa" (a opinião) para a "episteme" (a ciência), que não se efetua sem dificuldade, e que deve realizar-se permanentemente, já que não se chega nunca a um resultado absoluto. Nem a ciência, nem a compreensão, nem o conhecimento, não serão jamais absolutos, pois se trata de um processo em perpétuo devir e criação.

DEMOCRATIZAÇÃO DO PODER E DO SABER

Julgamos necessário estabelecer agora uma distinção entre o animador individual e o coletivo. Não se trata de uma distinção gratuita. Ela não parece, ao contrário, essencial. Colocou-se, com efeito, com muita frequência, o acento sobre a função do animador individual, atribuindo-se-lhe até mesmo um poder que ultrapassa suas funções sociais. Esta atitude tem como base ideológica a identificação entre conhecimento e poder. Aquele que "conhece" possui igualmente um "poder". Poder significa, geralmente, dominação e, na prática e na teoria do animador individual, esta dominação se manifesta em oposição ao animador coletivo. Um processo de verdadeira educação se caracteriza pelo fato de que todos os participantes devem transformar-se em animadores, mesmo se um deles detém o papel específico de "animador". Achamos, por esta razão, que o grupo de participantes deve chegar a ser ele próprio um animador, ou seja, uma entidade social capaz de exercer, como tal, sua própria crítica, sua avaliação, sua reflexão e sua ação, em todas as atividades e decisões que têm lugar ao longo do processo educativo no qual toma parte. Desta maneira se estabelece uma nova relação de poder que, com a participação de todos, se manifesta através dum saber coletivo, que permite compreender melhor e transformar a realidade social, política, econômica e cultural da comunidade. Esta nova prática do poder deve ser acompanhada por uma reflexão sobre o poder mesmo, dando assim origem a uma nova concepção do poder.

Este gênero de abordagem democratiza o

saber, ou seja, faz com que todos os participantes tomem parte no processo de criação do conhecimento, processo no qual cada um sabe alguma coisa e ignora também alguma coisa. Esta troca de conhecimentos, acompanhada por uma reflexão sobre os mesmos, fará nascer um novo tipo de saber, que transcende os saberes particulares. Este novo saber nasce da amálgama dos conhecimentos empíricos e científicos. Tal conhecimento se recria, emergindo da tensão entre compreensão e transformação, as duas faces de uma mesma medalha, isto é, ao mesmo tempo condição e resultado.

Uma nova problemática nasce assim de nossa reflexão. Trata-se da relação entre o animador e a tomada de consciência social, que também é condição e resultado, num processo educativo. Uma relação adequada é, com efeito, indispensável para uma participação crítica e criadora na compreensão e na transformação da sociedade e da natureza.

Segundo alguns, o animador individual seria o detentor, o possuidor da consciência, e sua função básica consistiria em transmiti-la ao grupo social. Um ponto de vista como este baseia-se em certas premissas que se apresentam como dogmas inalteráveis e incriticáveis. Existiria uma consciência universal que compreenderia a sociedade e suas contradições, e bastaria apreendê-la para possuir tal verdade. Caberia, em seguida, transmiti-la para transformar a realidade, "conscientizando" a massa social. Mais ainda. Esta consciência universal se adquiriria essencialmente através do estudo (se possível universitário), apropriando-se assim da teoria universal da consciência política. Estas premissas estão ligadas a uma outra idéia, que seria também fundamental, e segundo a qual existiria uma separação clara e nítida entre uma consciência crítica e uma consciência mágica ou ingênua. Não se afirma, igualmente, por acaso, que existe esta separação absoluta também entre ciência e ideologia?

O que pretenderíamos afirmar, admitindo embora que somos susceptíveis de errar (pois todas as nossas afirmações são, com efeito, ao mesmo tempo perguntas), é que não existe consciência universal válida em todo lugar e todo tempo. A realidade histórica é extremamente complexa e múltipla, e se manifesta de diferentes maneiras, no espaço e no tempo. Ela se compõe de múltiplos elementos, ligados entre si, mas, ao mesmo tempo, independentes. É certo que, hoje em dia, a dependência política, econômica, cultural, etc. se universalizou

amplamente. Esta universalização se manifesta, contudo, na particularidade de cada espaço e de cada tempo histórico. A história é uma espécie de palimpsesto, que exige, conseqüentemente, diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes consciências. Sem dúvida, no momento atual estas consciências particulares estão ligadas ao universal. Todavia a soma destas consciências não constitui a consciência universal. Cada realidade histórica deve criar sua própria consciência, a partir de seu próprio "sentir", de sua própria "compreensão" e de sua própria prática social, no processo de luta destinado a criar uma sociedade igualitária, mais solidária e mais justa. Esta consciência social nasce do grupo, ao longo do processo de transformação e de compreensão, do qual participa também o animador individual. Ele não é o único que possui a consciência e toma parte no processo de criação da consciência social, com o mesmo título que o animador coletivo. Se a tomada de consciência não é coletiva, ela é ilusória e, por isso mesmo, ineficaz para realizar uma sociedade nova.

Ademais se esta forma de consciência é criada pelo povo, ao longo de sua luta prática e teórica, não é mais necessário apoiar-se, a partir deste momento, sobre estudos "oficiais" para contribuir em sua elaboração. Mesmo se em certos casos e em certos momento específicos tais estudos podem revelar-se úteis nos níveis teórico e prático.

Na mesma linha, a separação anti-dialética entre consciência crítica e consciência ingênua nos induz a uma compreensão errônea do fenômeno. É difícil caracterizar a passagem qualitativa de uma para a outra, principalmente porque nunca é absoluta, e porque depende das características de cada processo histórico concreto. O que nos parece errado é supor que existe um momento preciso de ruptura entre estes dois momentos da consciência, e não ver este processo como uma luta permanente entre elementos contrários de uma unidade essencial. Ahamos que a favor de um processo político-educativo se estabelece uma interação e uma determinação recíproca entre as duas. Entendemos, pois, que a consciência crítica está permanentemente "mesclada" de consciência ingênua, e vice-versa. Queremos dizer com isso que a consciência crítica é um processo em constante avaliação e, por isso mesmo, suas condições e seus resultados são sempre provisórios. Pensar que a consciência crítica chega, num certo momento, à liberdade absoluta, de mane-

ira irreversível, é, segundo nos parece, uma concepção anti-dialética do problema. Sem uma crítica permanente da ação e da teoria da transformação, e sem considerar esta consciência crítica como feita de contradições a ela inerentes, que será preciso superar ao longo do processo histórico, corremos o risco de perder toda a influência (*l'emprise*) – sempre frágil e relativa – sobre a transformação. Esta premissa, pretensamente científica, nos lembra a posição intelectual que incorre, a nosso ver, num outro erro, o de estabelecer a separação antidialética entre ideologia e ciência. A ciência, que é um fenômeno histórico, também está "mesclada" de ideologia, e vice-versa.

Se a auto-consciência social em si é uma função que cabe tanto ao animador individual quanto ao animador coletivo, é claro que a mesma deve ser criada com a participação crítica, consciente e criativa dos dois tipos de animadores. Isto significa uma participação democrática que implica na criação de condições que viabilizem a democracia, a criação de uma prática democrática e a criação de uma nova teoria da democracia.

REALISMO E UTOPIA: OS LIMITES E OS HORIZONTES DA LIBERDADE

Um dos objetivos essenciais, do processo educativo consiste em reforçar o poder do povo, dos grupos que sofrem a dominação de outros grupos ou de outros indivíduos. O fortalecimento deste poder deve manifestar-se de diferentes maneiras, no nível da organização, da criação de conhecimentos, da acumulação de informações, da melhoria da formação no campo da aprendizagem contínua; no nível de tudo o que constitui a participação; no nível do exercício da crítica, da criação, da democracia, etc. Somente este fortalecimento do seu poder permitirá ao povo de participar, de maneira consciente, na elaboração de seu próprio destino, de sua própria história, de sua própria liberdade. Trata-se de um processo difícil, incessante, e todavia necessário para qualquer sociedade e qualquer indivíduo. A participação consciente de um povo em sua própria história tem, evidentemente, limites objetivos, embora no processo de luta sonhos e realidades coexistam e se confundam. Se aceitamos definir a liberdade humana como o conhecimento da necessidade, temos que aceitar o espaço restrito que nos deixa esta necessidade, para dominá-lo, mesmo quando temos dela conheci-

mento. O conhecimento da necessidade, esta consciência crítica da mesma não nos permitirá, de maneira alguma, mudar o curso das coisas como desejaríamos, dado que a história nos impõe seus limites objetivos. A margem de ação do indivíduo e do grupo social no curso da história é extremamente restrita e nós não podemos exercer nossa liberdade senão conhecendo estes limites e propondo sonhos realizáveis, nos quais possam confundir-se realismo e utopia. Esta realidade histórica, profundamente complexa e imprevisível, perenemente mutável, exige de nós um esforço permanente para determinar as mudanças que intervêm nesta necessidade e para exercer assim nossa liberdade social e individual. Uma verdadeira consciência crítica é aquela que se materializa em ações concretas, surgindo da consciência desta necessidade. Não uma consciência que se expressa apenas no nível dos vocábulos, não passando de consciência vazia. Toda libertação implica palavra e ação, constituindo dois aspectos de uma mesma realidade, sem privilegiar nenhum desses dois pólos. Transformar é transformar em atos e em palavras, cada qual exercendo reciprocamente sua influência sobre o outro, numa "luta" permanente. O critério fundamental para determinar a verdade é a prática, que gera, por sua vez, a teoria.

A realidade social é uma realidade complexa, da mesma forma que as necessidades sociais. Estas são ao mesmo tempo dependentes e independentes umas das outras, e é impossível separá-las, nesta relação contraditória. É, pois, importante que todo conhecimento e toda ação tome em consideração esta relação de dependência-independência para estar em condições

de propor soluções adequadas. Nossa experiência nos mostrou que é essencial responder de forma integral ao conjunto das necessidades da sociedade e do indivíduo. É por esta razão que nossos programas, na África e na América Latina, se esforçam para ser programas integrados, nos quais procuramos responder aos diferentes problemas específicos, sem esquecer jamais, porém, de nos referirmos ao conjunto da problemática que concerne à sociedade em questão. Tal abordagem precisa de uma formação ao mesmo tempo específica e polivalente dos animadores que trabalham no campo concreto. Assim, por exemplo, o animador cultural que trabalha em alfabetização, terá que realizar duas funções específicas na comunidade: um trabalho de alfabetização propriamente dito, e um trabalho de conscientização, que permitirá descobrir as outras necessidades (econômicas, agrícolas, sanitárias, etc.). Uma vez definido o novo problema específico, e uma vez pensadas as diversas soluções para este problema, é preciso pensar em formar um novo animador, que se encarregará de animar o novo processo. Num projeto de educação e de desenvolvimento, será preciso começar, pois, pelas necessidades evidenciadas pela comunidade, formar, depois, um animador que será encarregado de animar o processo particular, mas que, ao mesmo tempo, se esforçará para descobrir, junto com a comunidade, as outras necessidades, e para formar outros animadores que animarão os novos processos. A formação será, então, ao mesmo tempo, específica e universal, a fim de responder, de maneira específica e universal, às necessidades concretas da comunidade.

* * *

Antônio Faúndez é professor do Instituto Universitário de Estudos do Desenvolvimento em Genebra e Consultor para Programa de Educação de Adultos no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, Suíça. Escreveu, em coautoria com Paulo Freire, o livro:

Por uma pedagogia da Pergunta. Rio, Paz e Terra, 1988, 3ª ed.

* * *

Tradução de Balduino A. Andreola. O original (Genebra, 1988) trazia o título "A propos de la formation des animateurs", e nos foi entregue pelo Autor, em 1989, quando realizou um seminário nesta Faculdade.

Assessoria aos movimentos populares: História, Avaliação e Significado Político

MARIA DA GLÓRIA M. GOHN

Este trabalho aborda o papel e o significado político da atuação de grupos de assessorias aos movimentos populares urbanos. Para tal, selecionamos 09 grupos¹ diferentes de assessoria do ponto de vista de sua inserção institucional, que ocorre com o sindicato, a universidade, a igreja católica, partidos políticos, entidades assistenciais e associações comunitárias, etc. O denominador comum é a temática básica que trabalham: a questão da moradia. Caracterizamos a origem destes grupos, sua forma de atuação, os fundamentos político-partidários de suas práticas e os pressupostos teórico-metodológicos embutidos em suas práticas.

Em trabalhos anteriores, temos destacado a importância do trabalho das assessorias junto aos movimentos sociais populares. Chegamos até postular que os movimentos só podem ser compreendidos como fruto da relação: assessoria/lideranças/bases demandatárias.

As assessorias constituem-se em grupos de indivíduos, não pertencentes à base demandatária do movimento, que se articulam com o objetivo de subsidiar os grupos populares em sua organização interna e no encaminhamento de suas ações externas. Estes grupos atuam diretamente junto aos movimentos populares. Usualmente eles pertencem a um grupo externo ao movimento, institucional ou não, os quais poderão ser de ordem político-partidária, político-religiosa, político-técnico (um núcleo de estudos ou apoio da sociedade civil), etc. Desde logo queremos demarcar a função política destes grupos, ainda que isto seja negado por vários deles.

As assessorias não são isoladas. Elas constituem-se em redes. São redes locais, regionais, nacionais e internacionais. O princípio articulatório de uma rede são as propostas de uma

determinada instituição ou grupo social.

Existem assessorias isoladas, centradas na figura de uma pessoa ou de várias, sem articulação a uma rede. Mas elas são excessões. E não desempenham papel significativo junto aos movimentos. Por isto nos deteremos nas redes.

As redes articulatórias dos movimentos populares contêm dois princípios básicos: um de natureza política e outra de natureza social. A primeira diz respeito ao perfil político-ideológico do grupo, ou mais especificamente, à sua definição partidária. A segunda diz respeito ao bem ou equipamento coletivo carente de uma determinada região, demandado por sua população. Assim, temos, por exemplo, redes em torno da questão da moradia, da educação, dos transportes, etc.

O elemento articulatório fundamental de uma rede não é o movimento popular propriamente dito, e nem suas lideranças, mas sim suas assessorias. São as assessorias que realizam a mediação entre o movimento e o partido, o movimento e a Igreja, etc.

Em determinadas conjunturas sociais, as redes específicas se entrecruzam, formando um denso tecido social que dá força e densidade a uma determinada problemática social. Após a solução dos conflitos imediatos as redes tendem a se desentrelaçarem. Neste processo, usualmente, as assessorias têm papel relevante.

É bastante usual também a divergência e o conflito entre diferentes redes. Elas chegam, às vezes, a competir pela forma de influência e atuação junto a alguns movimentos populares.

Para o desenvolvimento deste trabalho, selecionamos alguns núcleos de assessoria numa área de grande demanda e carência social: a habitação. A escolha desta área objetivou dar prosseguimento à pesquisa que

realizamos anteriormente².

Procuramos selecionar núcleos de assessoria constituídos a partir de diferentes instituições sociais. Assim, montamos um quadro composto pelos seguintes agentes institucionais: a universidade, o sindicato, a Igreja Católica, partidos políticos, associações assistenciais e associações comunitárias. Assim sendo, selecionamos para este trabalho, nove entidades que desenvolvem trabalhos de assessoria junto aos movimentos populares. Entretanto, nossa pesquisa sobre os centros de assessoria foi muito mais ampla. Ao final deste texto anexamos a listagem dos textos e documentos consultados, que serviram de base para nossas análises.

EXPERIÊNCIAS CONCRETAS DE ASSESSÓRIAS

Objetivando delinear um painel que retrate exemplos concretos de núcleos de assessorias aos movimentos populares ou a grupos organizados da população de baixa renda, apresentaremos alguns casos de atuação na área da habitação popular.

A assessoria em torno da questão da moradia articula-se em torno de uma demanda bem específica: a casa para moradia. Ela é diferente, por exemplo, da assessoria na área da educação, que é mais difusa, articulando-se em torno de problemas da área, como a alfabetização, desenvolvendo-se através de formas da educação não formal. Para este estudo, selecionamos algumas entidades/instituições de assessoria, a saber:

- 1) A assessoria do NUDECRI/UNICAMP – Núcleo de Desenvolvimento e Criatividade da Unicamp
- 2) A Cooperativa Habitacional de São Bernardo do Campo
- 3) O Grupo de Trabalho com Habitação do IPT-SP. Instituto de Pesquisas Tecnológicas
- 4) O Núcleo de Assessoria do Sindicato dos Arquitetos do Estado de São Paulo
- 5) A assessoria da FASE/SP – Federação das entidades de Assistência Social
- 6) A assessoria do Informar – SP. Centro de Cultura e Educação Popular
- 7) A assessoria da ANSUR – Articulação Nacional do Solo Urbano
- 8) A Associação em Defesa da Moradia – Assistência Jurídica
- 9) Instituto Cajamar – São Paulo

Cumpra ressaltar que **todas as** entidades assinaladas, embora voltadas para os setores de habitação, desempenham um papel educativo junto aos movimentos e grupos que assessoram. Cada entidade possui suas especificidades no que se refere à forma de trabalho, vínculos institucionais, concepção sobre o trabalho de assessoria, população que atende, projetos elaborados, etc.

Os dados relativos às entidades foram coletados entre 1986-1990, com ênfase no período 1987/88. As fontes dos dados são diversas, utilizando como instrumento para coleta: entrevistas, material das próprias entidades e participação em alguns eventos promovidos pelas mesmas. Embora as entidades selecionadas sejam bastante diferentes, o critério básico da escolha foi o da demanda em questão. É importante registrar também que, o que é bastante usual em muitos movimentos, encontramos mais de uma entidade prestadora de assessoria. E muitas vezes estas entidades apresentam grandes diferenças na forma de estruturação e organização, conforme veremos nos próximos tópicos.

Finalizando esta apresentação, anotamos a existência de entidades aglutinadoras de lutas e de movimentos de moradia, que desempenham o papel de “assessoria total” ou seja, fornecem parâmetros para as ações de suas filiadas. Como exemplo citamos a União dos Movimentos de Moradia da Zona Leste, vinculada à Igreja Católica. Existe também entidades de assessorias que são do tipo “matriz principal”. Elas abrangem vários trabalhos em várias áreas, são suportes para outras entidades de assessoria. Como exemplo citaríamos o Centro Pastoral Vergueiro de São Paulo. Optamos por não analisar estes dois tipos de assessorias assinaladas pelo fato de terem elas propostas muito abrangentes, difíceis de serem abordadas nos limites deste trabalho.

1. A origem dos núcleos de assessoria

A quase totalidade das formas de assessorias que iremos tratar a seguir nasceram nos anos 70 e se estruturaram enquanto instituição organizada nos anos 80. Este dado nos revela o crescimento da organização popular nos anos 80, em movimentos organizados com assessorias próprias. Este aumento da organização não corresponde a igual aumento da mobilização das massas. Excetuando-se alguns eventos ocorridos em conjunturas abruptas,

como os saques e invasões de terras, o movimento popular foi “mais comportado” nos anos 80 que nos 70. As causas são várias, destacando-se a mudança da política estatal (não mais de rechaço às demandas populares mas de incorporação e negociação) e o papel das assessorias que deixaram de ser voluntaristas e se organizaram em núcleos, associações, etc, com corpo técnico próprio e forte conteúdo político-partidário. Elas criaram redes de relacionamentos, conforme já assinalamos na introdução deste trabalho.

As assessorias passaram a ser os grandes agentes de intermediação entre os movimentos e as novas políticas sociais, entre o povo e o governo. Ainda que nos processos de negociações sempre se contasse com a presença de uma ou duas lideranças expressivas dos movimentos, as assessorias desempenharam papel de mediação fundamental. Esta relevância explica-nos, em parte, a sua própria constituição de grupos específicos de assessoria. Suas presenças eram uma das demandas dos movimentos para as negociações: queriam ter assessorias próprias.

NUDECRI - NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO E CRIATIVIDADE

O Nudetri foi criado na Unicamp como um grupo de trabalho que se vincula diretamente à Reitoria da Universidade. Ele não tem, portanto, vinculação a nenhum departamento de ensino daquela Universidade pois, como sabemos, a Unicamp não possui, até o momento, Faculdade de Arquitetura; a maioria de seus núcleos de pesquisa vinculam-se diretamente à Reitoria da Universidade.

O Nudetri é composto por um grupo de profissionais multi-disciplinar destacando-se a presença de seu coordenador, um arquiteto que participou da experiência do Laboratório de Habitação da Faculdade Belas Artes, em São Paulo, no início dos anos 80. Existe um espaço físico, dentro da Unicamp, onde o Nudetri desenvolve suas experiências-pilotos no campo da construção civil para as camadas populares. Entretanto, o centro principal de produção e agenciamento do Nudetri localiza-se em São Paulo, num escritório situado numa região nobre da cidade.

A Cooperativa Habitacional de São Bernardo do Campo foi criada em 1985, quando foi desenvolvido um projeto popular de construção

de casas – A Vila Comunitária – com financiamento estatal, na gestão do ex-governador Franco Montoro. Desta experiência participaram os Moradores do bairro, destacando o trabalho de assessoria de uma equipe multi-disciplinar, nos setores da habitação, educação e consumo de alimentos.

Na equipe de São Bernardo destaca-se o trabalho realizado por um arquiteto que participou da experiência das Cooperativas do Uruguai na década de 70. Ele também foi funcionário de um órgão público paulista que atua no setor habitacional – CDHSP – Companhia de Desenvolvimento Habitacional – durante a fase de construção da Vila Comunitária, na gestão do ex-governador Franco Montoro.

O Grupo de Trabalho do IPT-SP – Instituto de Pesquisa Tecnológica – tem uma história da assessoria na área da habitação popular que remonta aos anos 70. Ele teve papel importante no início dos anos 80, como organizador de uma série de eventos, destacando-se um seminário realizado no início da década. Na ocasião foi apresentada a experiência das cooperativas do Uruguai, dando origem a algumas iniciativas do gênero em São Paulo.

O Núcleo de Assessoria do Sindicato dos Arquitetos de São Paulo surgiu em 1987, após a organização de um seminário sobre a temática, fruto de uma das linhas de trabalho que a nova diretoria daquele sindicato demarcou em seu plano de atuação.

A FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional surgiu no início na década de 60 no Brasil. Ela é uma entidade civil, criada por incentivo do Serviço Católico de Assistência, órgão da Conferência Nacional dos Bispos Norte-Americanos. No início, a FASE dedicou-se mais à sua própria estruturação, enquanto Federação, expandindo-se para a Amazônia, Maranhão, Belém, Recife, Fortaleza, etc. Ao mesmo tempo, foi estabelecendo assessorias junto a órgãos locais, públicos ou não, em programas de assistência social. Foram desenvolvidas também campanhas de dinamização da estrutura eclesial como a motorização do clero, desenvolvida no Rio de Janeiro em 1966. Em 1967, a FASE entra em nova etapa, começando um novo tipo de trabalho, centrado na promoção e na integração de comunidades pela auto-ajuda e criatividade comunitária, com base na teoria da Organização Humana do prof. paulista Antonio Rubro Miller. Esta etapa foi até 1970.

Em 1971, ocorre nova reformulação passan-

do a entidade a se dedicar à promoção humana e à educação de base. Neste período ocorreu também o aprimoramento de sua estrutura administrativa. Seus trabalhos se concentraram na região norte do país, particularmente na zona rural, em projetos agrícolas e de saúde.

No final da década de 70, a FASE desenvolveu, por um certo período, trabalho de assessoria direta aos sindicatos. Nesta época, a orientação, em termos de educação popular, era bem demarcada.

Os anos 80 trarão novas mudanças. A FASE retoma com vigor sua linha de atuação na "comunidade", nos bairros periféricos, particularmente nas grandes capitais. Reorienta sua atuação no sentido de prestar um serviço, uma assessoria, no sentido dos projetos que a comunidade em questão esteja envolvida. Cria um setor de vídeo e documentação e passa a fazer das cartilhas um veículo menos de doutrinação e mais de sistematização de informações.

O Informar – Cultura e Educação surgiu no início dos anos 80. Ele foi criado por um grupo de militantes que estiveram engajados nas lutas pela redemocratização do país, principalmente na Anistia, entre 1976-80. Em 1987, a diretoria do Informar era composta por militantes com larga tradição na luta pela democracia no Brasil, incluindo a participação antes de 1964.

O objetivo básico do Informar é a prestação de serviços, objetivando a formação política de grupos populares organizados, através de debates e produção de material de apoio.

A ANSUR – Articulação Nacional do Solo Urbano "nasceu por iniciativa de militantes, assessores e agentes pastorais, envolvidos com o problema da moradia, após o amplo movimento espontâneo de ocupações de terras que ocorreu a nível nacional". Documento: "Definição do caráter da ANSUR – s/d.

Quando do seu surgimento, a ANSUR atuou mais como um fórum de troca de experiências e de assessoria para lutas específicas, particularmente aos Sem Terras, grupos de ocupação de áreas no meio urbano. A partir de 1986 a ANSUR passou a ter um papel mais geral, atuando sobre temas de interesse nacional como a Lei de Desenvolvimento Urbano que tramitava no Congresso Nacional. A luta pela posse da terra ampliou-se para um campo maior, "de luta pelo direito à cidade, enquanto espaço provido de toda infra-estrutura e de todos os serviços, enquanto direito a ser estendido a todos os moradores do tecido urbano, garantindo-se mecanismos de participação

popular para os seus habitantes. A luta ganhou uma dimensão maior, de luta pela Reforma Urbana". Documento: "Definição do Caráter da ANSUR".

Em 1987/88 o eixo central da ANSUR foi a participação na Constituição Federal através da elaboração da Emenda Popular, do recolhimento de assinaturas e atos públicos. Parte da luta foi vitoriosa como a obtenção do usucapião, alguns mecanismos de controle da especulação imobiliária e a introdução da função social da propriedade.

Em 1989 e início de 90, a atuação básica da ANSUR foi em torno da Lei Orgânica dos Municípios e a questão dos planos diretores.

A ADM – Associação em Defesa da Moradia é uma entidade civil criada em 1985, com a finalidade de prestar assistência jurídica e social à população carente através do trabalho de estudantes da área de Direito.

A ADM surgiu a partir do trabalho dos centros e diretórios acadêmicos das faculdades de Direito da USP e da PUC/SP. Estas faculdades realizam, há vários anos, serviços de assistência jurídica à população sem recursos econômicos, através do trabalho de estagiários. A ADM foi uma aglutinação de estagiários ao redor de uma demanda específica das camadas populares: a moradia. Para esta aglutinação contribuíram fatores de ordem político-ideológicos, tais como o engajamento de estudantes em trabalhos que eram linhas básicas de atuação da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, da Comissão de Direitos Humanos, etc.

A ADM foi criada em cima de uma estrutura já existente. Ela dividia sua atuação na capital paulista em grupos de trabalho em cinco locais periféricos.

A ADM mantém convênios com a Secretaria de Justiça (Programa Pró-Vítima), com a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil para o exercício de seus estágios e treinamentos dos estudantes de Direito. Ela organiza também, enquanto membro da Executiva Nacional de Entidades que prestam assistência jurídica vinculada às Faculdades de Direito, encontros nacionais de assistência jurídica.

O Instituto CAJAMAR – INCA foi criado na década de 80 por um grupo de militantes do Partido dos Trabalhadores. Ele se define como "uma escola de formação da classe trabalhadora onde a sua experiência de luta é refletida e teorizada buscando uma melhor intervenção na construção de uma nova sociedade"(Bole-

tim Informativo do INCA, Ago. 1989).

A quase totalidade das atividades do INCA centra-se no trabalho com os sindicatos. Por isto ele é denominado por alguns como "o órgão de formação política de lideranças sindicais ligado às tendências majoritárias da CUT e do PT, a Articulação" (Folha de São Paulo, 12/02/90).

Em 1988/89 o INCA decidiu investir também na formação de lideranças populares a nível de bairros. Criou um Programa Popular que pretendia "contribuir com o processo organizativo dos movimentos populares, desenvolvendo cursos e seminários que possibilitassem às lideranças refletirem sobre sua prática política e fortaleceram a sua atuação nas lutas" (Boletim INCA, 1989).

2. Os modos de atuação dos Grupos Assesores

O modo de atuação dos núcleos de assessorias variam segundo as entidades células-mães a que se articulam. Ou seja, as matrizes das redes. Entretanto existem alguns denominadores comuns tais como: em todos eles a questão econômica é extremamente frágil. Usualmente eles trabalham com projetos específicos. As equipes também se estruturam em função da execução dos projetos, sendo difícil manter equipes permanentes.

A rotatividade de profissionais/assessores é uma constante. Está a merecer um estudo mais aprofundado o papel que estes núcleos de assessoria têm desempenhado na formação complementar do profissional recém-formado. Isto por que estes trabalhos têm servido como estágio para vários daqueles profissionais. Muitas vezes eles estão à espera de uma oportunidade de trabalho na máquina estatal; ou esperam a entrada num curso de Pós-Graduação, com uma bolsa de estudos; ou um estágio no exterior, etc.

A seguir caracterizaremos os modos e as formas básicas de operacionalização das assessorias nos núcleos.

Os profissionais que atuam no Nudetri ou como alguns denominam, o Escritório de Habitação da Unicamp, são todos remunerados, com vínculos empregatícios com a própria Universidade. O trabalho direto de assessoria aos grupos de demandatários por habitações populares é composto por dois tipos: Assessoria a movimentos populares e assessoria a prefeituras municipais, de diferentes estados do

Brasil.

A assessoria aos movimentos populares é direta e seus custos são embutidos nos projetos formulados pelos movimentos. No caso das prefeituras, o Escritório vende um pacote tecnológico e presta assistência durante o seu período de execução. As duas formas de assessorias são bastante distintas. No primeiro caso, há o acompanhamento do processo desde o início, há a participação popular desde as primeiras etapas do trabalho (escolha da área, formação dos grupos de moradores, da associação, etc). No segundo caso, o processo construtivo é organizado pelas prefeituras.

Na Cooperativa de São Bernardo do Campo o desenvolvimento do trabalho se faz diretamente com toda a comunidade de pessoas envolvidas no projeto mutirão. Existe a mediação da Igreja Católica através das CeBs, as quais têm grande influência na área. O trabalho dos profissionais é remunerado pelo próprio projeto. Entretanto, durante a construção das primeiras casas da Vila Comunitária, ocorreram alguns fatores peculiares no processo tais como, a contratação, pelo órgão público financiador do projeto, de um arquiteto que já assessorava o grupo de moradores. Desta forma foi possível haver uma concordância na orientação técnica entre o projeto do órgão público e o demandado pela população.

A equipe coordenadora do IPT tem se alterado bastante ao longo dos anos e seus trabalhos têm caráter mais laboratorial, sendo raros os casos de assessoria direta, tais como o que ele desenvolveu em Campos do Jordão, construindo um conjunto de casas populares em madeiras "Pinus" logo na entrada do Portal da cidade.

O Núcleo do Sindicato dos Arquitetos de São Paulo é composto por um grupo de profissionais jovens, que desenvolvem o trabalho de assessoria direta, de forma bastante espontânea, não remunerada, atendendo a inúmeras demandas populares que são dirigidas ao Sindicato. Entretanto, a meta do Núcleo, quando se constituiu, era a de criação de um campo de trabalho profissional, remunerado, com verbas dos projetos em questão, de origem pública ou de instituições privadas de apoio à pesquisa e à intervenção direta na realidade.

Entre 1986-1988, o Informar atuou junto a vários movimentos de luta pela moradia da Zona Sul de São Paulo no sentido de capacitá-los no encaminhamento de suas demandas. Ele cedia aos movimentos sua sede para reuniões,

assim como material de apoio, pessoal técnico para elaboração de cartilhas, boletins, panfletos, folhetos e jornais.

O Informar possui um grande arquivo de slides, utilizados como ilustração ou instrumento de conscientização popular. Uma das tarefas mais importantes do Informar é ser uma entidade de mediação entre alguns movimentos populares e entidades internacionais, financiadoras de projetos no campo de atendimento às demandas populares. Em 1986, por exemplo, o Informar formulou, encaminhou e obteve uma verba para a compra de material de vídeo cassete, filmadora, textos, etc, para o Movimento de Luta pela moradia na Zona Sul.

A ANSUR em 1989 "se auto-definiu como uma articulação de militantes, assessores e entidades, com o objetivo de lutar pela Reforma Urbana e pela Unificação do Movimento Popular". Observa-se que há uma dificuldade na ANSUR em clarear sua identidade de grupo de assessoria aos movimentos. Em vários momentos ela tem se posicionado como uma entidade de articulação de movimentos, agregadora de demandas e, em outros, como uma entidade de prestação de assessoria direta a demandas de movimentos. Esta ambiguidade encontra explicações na forma de composição e de atuação da ANSUR.

De um lado temos na ANSUR, os "assessores pré-selecionados". São especialistas em determinadas áreas temáticas, ligadas à participação popular e ao uso do solo urbano, que são convidados a contribuir nos seminários e eventos da entidade. Eles fazem análises de conjuntura, escrevem textos, produzem cartilhas. São os "intelectuais" da entidade. De outro lado, temos o corpo de profissionais contratados pela ANSUR, atuando diariamente na entidade, por tempo determinado, segundo projetos específicos.

Nos eventos de caráter mais geral, a ANSUR toma forma de entidade aglutinadora de movimentos. No dia-a-dia, a partir do trabalho dos técnicos, o trabalho da ANSUR tem um caráter mais de prestação de serviço e assessoria a determinados movimentos. Assinalo o "determinados" porque são alguns Movimentos de moradia que apóiam ou seguem a linha da ANSUR. Esta questão abordaremos em nosso tópico final, relativo às forças político-sociais presentes no interior dos núcleos de assessoria. É importante registrar que, a partir de 1989, a ANSUR tende a se posicionar mais como uma entidade realmente de assessoria sobre uma

problemática específica: A Reforma Urbana, e não uma entidade de aglutinação de movimentos. Isto por que, nos últimos anos, surgiram várias entidades deste gênero, tais como a União de Movimentos da Zona Leste, o MOPS, a ANLUT, etc. E a ANAMPOS - Articulação Nacional Movimentos Populares vem tentando, desde 1987, criar uma central Única dos Movimentos Populares.

Assim sendo, a dubiedade do trabalho da ANSUR tende a ser equacionada em termos não de assessoria técnica às lutas imediatas dos movimentos, mas às lutas gerais dos mesmos, como a Reforma Urbana, a democratização do FGTS, etc.

A ANSUR mantém uma sede própria, de caráter nacional, mantida com verbas internacionais. Até 1990, ela conseguiu manter quadros de funcionários e infra-estrutura em 18 estados da federação. Ela se organiza a partir de uma Coordenação organizativa a nível nacional.

A Associação de Defesa da Moradia - ADM atua através do trabalho de seus estagiários em grupos de trabalho formados na periferia da cidade. Cada estudante tem um estágio de dois anos. A atuação ocorre em dois níveis: individual e coletivo. O atendimento individual privilegia as pessoas que já estão participando de movimentos sociais da região, como forma de estimular a organização dos moradores na luta por seus direitos. O atendimento coletivo se faz a nível preventivo - visando informar através da educação popular quais são os direitos das pessoas; e imediato - promovendo a defesa dos moradores em ações que estejam em andamento (ex.: reintegração de posse) ou acionando a justiça em favor dos moradores (ex.: usucapião a favor dos moradores de uma favela).

O atendimento coletivo se dá através de reuniões com os moradores. A este respeito a ADM ressalta: "os problemas comuns são amplamente discutidos e as propostas de solução encaminhadas democraticamente, de modo que a própria comunidade possa gerir os seus interesses, conforme suas necessidades. Através destas reuniões se busca, pelo método de educação popular, um processo de conscientização política" (ADM - O que é e quem faz a ADM - São Paulo - 1987).

Em relação aos movimentos já organizados e estruturados a ADM busca atuar na formação política das lideranças, prestando-lhes uma assessoria jurídica de caráter popular. Como

exemplo citaríamos a transformação de propostas dos moradores em uma peça jurídica tais como, o estatuto da associação, a elaboração de um projeto de lei (concessão de direito real de uso) etc.

Finalmente, a ADM atua também através da confecção e promoção de boletins, jornais, cartilhas, seminários, cursos, etc.

A forma de atuação do Instituto Cajamar é basicamente através de cursos, seminários, encontros e debates. Estes eventos ocorrem em sua sede – um antigo clube de campo à margem de uma importante rodovia paulista, perto de São Paulo. O Inca possui equipes próprias de técnicos e especialistas em educação política.

A partir de 1989 o Inca elaborou um programa sui generis, voltado para lideranças de movimentos populares e entidades, que já passaram por um processo de formação básica em suas regiões. O objetivo do Programa é criar bases de fundamentos teóricos e políticos. Assim, estuda-se a sociedade capitalista, o urbano, o papel do estado, etc. Os participantes dos eventos, oriundos de diferentes partes do país, ficam hospedados na sede do Inca durante os cursos.

3. Os Fundamentos político-partidários dos Grupos de Assessorias

A questão acima é uma das mais polêmicas, controvertidas e ocultas na temática das assessorias aos movimentos populares. Em tese, e por princípio, todos os grupos são neutros ou sem finalidades político-partidárias. Alguns insistem em negar o caráter político de suas atuações. A maioria nega apenas a cor partidária. Mas grande parte deles possuem intenso engajamento político-partidário.

O Laboratório de Habitação da Unicamp constitui uma certa exceção no cenário. Entre 1987/88, ele era coordenado por um arquiteto defensor da autonomia e autogestão. Se por um lado, suas propostas eram simpáticas junto a determinadas alas do movimento popular articulado ao PT; por outro lado, sua defesa da autonomia e independência dos movimentos em relação ao partido contrariava as vinculações daqueles líderes com o partido.

A Cooperativa Habitacional de São Bernardo do Campo mantinha vinculações estreitas com a Igreja Católica e com o PT. Apesar de também incorporar a bandeira da autonomia e da autogestão das cooperativas e do processo de

mutirão, o grupo manteve estreita relação com os poderes públicos. O arquiteto responsável pelo projeto inicial foi, durante um certo período, contratado pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Estado de São Paulo – CDH – como técnico mediador entre o órgão público e o movimento. Posteriormente foi demitido.

O IPT é o único órgão de face mais neutra, do ponto de vista político-partidário. Seus técnicos desenvolviam projetos selecionados pelas cúpulas administrativas, dentro de diretrizes políticas do governo do Estado de São Paulo.

Já o Sindicato dos Arquitetos, na gestão 1987-90, foi composto por militantes do PT com claro engajamento com os movimentos populares. Logo no início da gestão, o Sindicato representou um espaço aberto para movimentos populares já organizados em torno da luta pela moradia. A Criação de uma Comissão de Assessoria aos Movimentos Populares foi o início de um trabalho mais estruturado, junto a vários grupos populares. Passou a ser também uma nova opção para alguns movimentos que estavam descontentes com a assessoria que possuíam.

Entretanto, o trabalho sistemático do sindicato durou pouco. As eleições de novembro de 1989, elegendo o PT em várias cidades do Estado de São Paulo, inclusive na capital paulista, retirou do Sindicato, para o quadro da administração pública, a grande maioria dos profissionais engajados e com experiência junto aos movimentos populares.

A FASE manteve nas duas últimas décadas um espectro político-partidário ambíguo. Engajada junto a vários grupos de oposição, ela não trabalha com nenhuma bandeira político-partidária explícita. A razoável quantidade de técnicos que possui para o trabalho de campo e o turn-over das equipes e das coordenações, não possibilitam uma configuração partidária clara. Apenas opções partidárias individuais deste ou aquele técnico, sem expressar a posição da instituição.

O Informar é uma instituição ligada diretamente a certas cúpulas do PT, relacionada com a ala progressista do clero católico. Entre 1986/87 alguns de seus coordenadores afastaram-se dos cargos para coordenar campanhas políticas de candidatos petistas.

A ANSUR é uma entidade que se autodefine apartidária mas, de fato, ela é composta e apoiada por militantes petistas. Alguns de seus

diretores possuem também cargos na estrutura do partido, outros possuem cargos de confiança na administração do PT. Em 1990 houve o lançamento de um de seus diretores como candidato ao cargo de deputado estadual.

A ANSUR possui também relacionamento estreito com as altas cúpulas da Cúria Metropolitana de São Paulo.

A ADM é composta também por militantes e/ou simpatizantes do PT que atuam junto ao movimento estudantil, principalmente a ala cristã que busca recuperar a JUC – Juventude Universitária Católica.

Do quadro delineado a respeito do perfil político partidário das assessorias aos movimentos por moradia em São Paulo, entre 1986-90 observamos: há uma grande predominância da vinculação partidária das entidades e esta vinculação é basicamente com o PT.

Resta-nos a indagação: seria o partido que busca se viabilizar junto aos movimentos, através de suas assessorias: ou são os movimentos que procuram camuflar sua cor partidária, transferindo para as assessorias o caráter político mais explícito. Acreditamos mais na primeira hipótese. De fato, a observação atenta ao trabalho de várias assessorias leva-nos a concluir que as assessorias são canais de transmissão das políticas partidárias aos movimentos e órgãos de auscultação das demandas populares junto ao partido. Esta relação adquire um significado especial quando uma cidade é administrada pelo PT.

A imprensa brasileira tem registrado, nos últimos meses, vários conflitos envolvendo as novas administrações populares do PT. Para enfrentar estas situações, os administradores petistas têm recorrido a uma retórica toda especial: os movimentos populares, ou os movimentos sociais, ou ainda a população, decidirá sobre as alternativas em questão.

Assim, um novo sujeito vem sendo construído pelo discurso governamental petista. Trata-se de um sujeito que cria uma representação de força política e procura legitimar as ações da administração como bem intencionadas. Também representa um sujeito constrangedor pois, ao contrariar-se as políticas ou decisões que teriam passado pelo crivo do referendun popular organizado, corre-se o risco de ser, no mínimo, taxado de anti-democrata. O que nunca fica claro e explícito é a natureza político-partidária destes movimentos. A análise acurada, nos moldes que fizemos com os grupos de assessorias nos revela que, os movimentos

consultados ou auscultados pela administração são uma parte do todo. Assim não se trata de todos os grupos e Movimentos Sociais organizados mas de alguns, com a mesma cor partidária da administração.

Em resumo, a análise dos fundamentos político-partidários das assessorias nos revela ser este um dos aspectos mais importantes para explicar a dinâmica dos movimentos sociais populares nas últimas décadas. Entretanto, os próprios interesses políticos contidos nesta questão não têm permitido que eles se apresentem na aparência dos fenômenos. Também as análises sobre os movimentos populares têm omitido esta questão.

4. Os parâmetros teórico-metodológicos das ações das assessorias

A grande maioria das assessorias aos movimentos populares desenvolve seus trabalhos de forma bastante empírica. As discussões realizadas entre as assessorias, ou entre estas últimas e o movimento propriamente dito, são de caráter técnico (quando diz respeito a uma lei ou a um projeto de casa, por exemplo) ou de caráter político, enquanto estratégia a ser seguida pelo movimento em suas ações e demandas. Este último tipo de discussão tem absorvido a maior parte do tempo das assessorias.

A contribuição de natureza especificamente técnica, usualmente ocupa parte pequena do trabalho do assessor. Acrescente-se a este quadro o fato das assessorias reclamarem constantemente de não terem tempo para debates, estudos, aprofundamentos. Em suma, por não "refletirem" sobre a prática.

Na realidade, se quisermos aprender o conteúdo teórico-metodológico do trabalho das assessorias, o caminho a ser percorrido é resgatar suas ações, sua práxis propriamente dita. Seus discursos e duas representações, carregados de elementos sensitivos e ideológicos, fundados no empirismo a que estão submetidos, são elementos determinados por suas ações e devem ocupar, no plano da análise, um papel secundário. Igualmente os documentos produzidos pelas assessorias não devem ser considerados como fontes de dados por excelência, a priori. Usualmente estes documentos são de duas naturezas: ou muito sofisticados e intelectualizados, com análises críticas que não são do domínio corrente dos movimentos, ou muito elementares, com palavras de ordem

para mobilizar as massas.

Portanto, a práxis é o elemento determinante para aprender o modelo teórico que fundamenta a ação das assessorias. Este modelo tem como pressupostos que a formação de saberes, e as ações transformadoras ocorrem a partir do vivenciamento de situações novas, da participação e do contato com as estruturas sociais existentes. Para compreender estas estruturas seria preciso se inserir nas mesmas, conhecendo-as e negando suas formas de organização e de funcionamento. Também o estabelecimento de relações sociais novas, do ponto de vista da novidade de nunca ter sido experimentada antes, é visto como fundamento das ações.

Uma prática usual e importante das assessorias é dada pela busca constante de se impulsionar o movimento a entrar em contato ou a penetrar nos aparelhos estatais. Atrás das ações demandadas argumenta-se que se aprende sobre o funcionamento dos aparelhos burocráticos, além dos efeitos políticos obtidos pelo grupo ao agir como grupo de pressão. O pressuposto destas práticas é dado pela divisão que se estabelece entre o funcionamento da sociedade civil e da sociedade política. São ritmos, tempos, espaços e disciplinas diferenciadas que se confrontam e entrecamam. A aprendizagem destes novos elementos é considerada como fundamental para a "caminhada" de um movimento.

A metodologia da ação direta, forçando a participação dos indivíduos e grupos, priorizando o contato direto em detrimento da representação delegada a colegiados, tem como suposto que a aprendizagem da ação política, e conseqüentemente, a consciência e a politização, não advêm de conteúdos previamente sistematizados e/ou catalogados por outros, mas elas advêm através da experiência. A citação dos argumentos de um curso de uma das assessorias estudadas para lideranças dos movimentos, é bastante ilustrativa a este respeito: "O curso tem por objetivo a sistematização das experiências dos participantes... para uma melhor compreensão da realidade brasileira, capacitando-os para as tarefas de organização e articulação dos movimentos".

A categoria de maior força para fundamentar e explicar o processo de mudança e de transformação social é a experiência. Ela é tida como idéia força não apenas na prática do dia-a-dia do movimento. Ela se apresenta como a única categoria que pode construir uma visão

de totalidade às classes populares. Nesse sentido, a experiência passada de um grupo, em sua luta pela obtenção de um bem, é algo fundamental. Assim sendo, em todos os encontros dos movimentos as assessorias organizam uma sessão para o relato das experiências. A troca de experiências é um momento necessário no trabalho das assessorias.

Porém, a recuperação da experiência passada é feita sempre voltada para a busca de soluções no presente. Usualmente se resgatam somente as experiências relativas ao problema objeto central da luta de um movimento. Assim, a historicidade das ações do movimento, é algo apenas aparente. Isto porque não existe a preocupação com o registro dos fatos, com o recolhimento sistemático ou com a reflexão e análise das causas. Por isto os movimentos raramente têm "memória" e as assessorias não cuidam disto (voltaremos a este ponto pois tem implicações com a estrutura de relações internas de poder dos grupos).

A ênfase nas experiências, presentes e passadas, tem como fonte privilegiada de dado, os depoimentos e as representações dos segmentos envolvidos. A história se fecha e se resume na experiência "do grupo" (em luta por um determinado bem ou equipamento).

As representações constituem-se em formulações que os participantes do movimento fazem quanto ao papel que eles desempenharam num dado evento ou conflito. Conseqüentemente interpretam-se as ações dos demais envolvidos nos acontecimentos, segundo a ótica de valores do grupo mobilizado. Por isto estes participantes são denominados por alguns analistas como atores sociais, ou seja, eles representam ou simbolizam determinadas práticas. Estas práticas podem ser passadas ou planejadas para o futuro.

A categoria de "ator" e "agente" tem sido utilizadas indistintamente pelos analistas dos movimentos sociais populares no Brasil. Mas na realidade elas possuem matrizes teóricas distintas. O ator representa. O agente age, executa a ação. O ator relaciona-se com o desempenho de determinados papéis. Supõe-se uma sociedade estratificada em instituições específicas as quais atribuem diferentes conotações no desempenho daqueles papéis. O agente é o sujeito de dadas ações, ele constrói sua própria historicidade, não participa apenas como um representante.

Analisando-se as práxis de grupos de assessorias junto a vários movimentos populares,

observamos em vários casos que, os movimentos de fato apenas representam ações pré-configuradas pelas assessorias. Estas últimas são agentes intelectuais e mentoras das ações desenvolvidas pelos movimentos. O Sujeito que impulsiona a ação é uma somatória das assessorias mais as lideranças, com grande predominância das primeiras sobre as últimas.

Cumpramos destacar ainda, como elemento fundamental no modelo teórico-metodológico que embasa a práxis das assessorias, a questão do cotidiano. Intimamente associado a experiência, é no cotidiano que as principais experiências são vivenciadas. Por não haver preocupação com a história, o que importa é o aqui e o agora. Por isto as representações são igualmente importantes.

É no cotidiano que são experimentadas novas propostas, criadas novas estruturas organizativas e articuladas as ações. Para que isto ocorra é fundamental uma permanente avaliação deste cotidiano sob a forma de "análise da conjuntura". Este aspecto constitui o oposto de atuação permanente das assessorias junto aos movimentos. É o cerne da atuação e da contribuição política desenvolvida junto aos movimentos.

Ao examinarmos várias pautas de reuniões de congressos e de assembleias dos movimentos populares, o ponto inicial sempre é dado por uma análise de conjuntura. Muitas vezes este ponto está embutido no item primeiro: informes. A análise de conjuntura constitui-se numa leitura do comportamento ao objeto/problema de reivindicação básica do movimento.

Usualmente as análises de conjuntura das assessorias limitam-se ao quadro local, imediato, das relações entre os segmentos que configuram os conflitos. Entretanto, nos congressos e encontros mais amplos, existe a preocupação de análise da conjuntura nacional, e às vezes até internacional (o destino do socialismo, etc).

A análise de conjuntura tem sido um elemento de preocupação didática de vários centros de formação de lideranças e de assessoria direta a movimentos. Teólogos da Igreja Católica já elaboraram guias e manuais práticos de como fazer uma análise de conjuntura.

As estruturas da sociedade são objeto de interesse das "análises de conjuntura" apenas na medida que estejam inseridas na própria conjuntura. Como esta última prioriza os elementos políticos (grupos de pressão e de interesses, forças sociais e políticas, conflitos e

antagonismos entre pessoas na investidura de cargos públicos, etc), a análise das estruturas econômicas e seus fundamentos é um problema secundário com destaque de menor importância.

CONCLUSÕES

A questão das assessorias não pode ser mais ignorada nas análises sobre os movimentos sociais populares. Por várias razões destacando-se: o peso (desproporcional) que elas têm desempenhado junto aos movimentos, o papel que representam enquanto mediadoras na relação Estado-movimento ou povo-Governo, e pelo significado que elas têm na constituição de redes de articulação, entre os movimentos e entre elas próprias.

Na última década, as assessorias cresceram mais que os próprios movimentos populares, em termos numéricos e em termos da importância. Dezenas de grupos e núcleos se formaram a partir de sindicatos, igrejas, partidos, associações, universidade, organismos estatais, etc, objetivando assessorar os movimentos em suas demandas cotidianas.

Neste trabalho procuramos configurar o perfil de nove entidades diferentes, todas com programas de assessoria na área da moradia e da habitação popular. Observamos em relação à origem que, das 9 entidades pesquisadas, 6 delas foram criadas nos anos 80.

Quanto ao modo de atuação, observamos que ele varia da assessoria direta, em cima de projetos específicos (Laboratório da Unicamp, Cooperativa de São Bernardo, ADM, IPT, Sindicato de Arquitetos); a prestação de serviços de apoio direto aos movimentos (Informar, FASE) com seus trabalhos de vídeo/cartilhas, etc; ou a serviços de apoio indireto, através de Congressos, estudos e elaboração de projetos de lei (Ansur); até a assessoria de caráter explicitamente político-partidário, de formação de lideranças (Instituto Cajamar).

A forma de trabalho também varia segundo a estrutura do grupo assessor. Alguns se vinculam a órgãos públicos (Universidade, IPT), outros à Igreja ou a certas linhas de atuação na Igreja, outros ao partido, etc. Estas vinculações formam as redes. Uma rede se relaciona com outra em termos de solidariedade face a uma certa conjuntura, ou apoios eventuais. Porém, as redes têm ligações mais verticais do que horizontais ou seja, uma certa entidade se articula com uma dada linha de trabalho e

pensamento que não é a mesma da outra, embora elas se entrecruzem em várias atividades. Conseqüentemente, as bases de apoio ou os movimentos propriamente ditos, bases das assessorias desenvolvidas, não são sempre as mesmas.

A maior parte das assessorias são desenvolvidas por profissionais de nível de educação superior, por envolver questões técnicas específicas (o projeto de uma casa, a regularização da questão fundiária de uma área, etc). Entretanto, encontramos também assessores leigos, militantes de partidos políticos. Temos observado ainda que a assessoria tem se constituído em uma etapa de ascensão política de vários candidatos nas últimas eleições (a nível do município, do estado e até da Câmara Federal e do Governo dos Estados). Este ponto assinala o caráter político deste trabalho, no sentido tradicional da política-partidária.

Observamos que, em maior ou menor grau, todos os grupos desempenham uma função político-pedagógica junto aos movimentos populares. Elas são uma das fontes de referência no aprendizado político dos movimentos. E as assessorias aprendem também no processo.

A vinculação partidária é um dos pontos visíveis entre os grupos estudados. Excetuando-se os casos das assessorias realizadas pelos órgãos públicos (universidade e IPT), as demais têm vinculações político-partidárias explícitas. E sempre com o PT.

O papel político-pedagógico das assessorias junto aos movimentos ocorre através das análises de conjuntura que realizam, das decisões que auxiliam as estruturas, da sistematização e codificação de informações estratégicas que repassam aos movimentos. Porém, é preciso destacar que este último aspecto é um tanto quanto complicado. As informações são trabalhadas segundo a ótica dos valores do grupo assessor. Vários movimentos têm tomado consciência deste processo e reivindicado que as assessorias não têm repassado o conhecimento que elas dominam para os movimentos populares, devido à sua inserção diferenciada no processo produtivo mais geral.

Na realidade, a grande maioria dos movimentos populares são dependentes de suas assessorias. Sua autonomia e autodeterminação são processos mais discursivos do que práticas efetivas. E todo movimento popular tem articula-

ção com um grupo assessor. Não existe movimento puro, solto, sem articulação com nenhuma assessoria. Poderá haver grupos embrionários, lideranças isoladas. Mas não movimentos.

Sendo assim, concluímos que as assessorias são elementos constituintes dos movimentos populares.

Se por um lado observamos que, em geral, as assessorias desempenham um papel político-partidário marcante, chegando mesmo a se constituir numa certa "escola ou estágio" para inserção no quadro político-eleitoral de vários níveis no país, reafirmando assim práticas e processos já velhos na sociedade brasileira: por outro lado, observamos que, as concepções que fundamentam a práxis cotidiana das assessorias são negadoras das práticas ortodoxas, vinculando-se a concepções novas sobre a análise social. Na realidade estas concepções são novas enquanto embasamento político na sociedade brasileira, que sempre oscilou entre o conservadorismo das elites e a ortodoxia da esquerda. A novidade está no resgate de concepções e fundamentos da social-democracia, do anarquismo, ou do socialismo democrático do final do século passado e início deste século, para uma política de massas, que deverá atender carências num Estado de políticas centralizadoras e situação econômica de falência. Ou seja, num estado de "mal-estar" social.

Ao resgatarmos os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as ações das assessorias observamos as ênfases nas práticas cotidianas, no valor da experiência enquanto critério de aprendizado e assimilação, na negação de processos voltados exclusivamente para a obtenção do aprendizado de conteúdos e a valorização de processos que introduzem novidades no cotidiano dos movimentos.

Uma indagação que fica é: em que medida o trabalho das assessorias está contribuindo para a formação de uma nova cultura política entre os movimentos populares, através das inter-relações das redes; e em que medida está se criando condições para transformações sociais significativas, em termos de um poder popular ou de relações sociais diferenciadas. Contribuindo para uma visão pessimista sobre estas questões temos o cenário atual dos movimentos populares – em descenso e a crise de identidade que vários grupos de assessoria enfrentam.

1. Os grupos selecionados foram: NODECRI/UNICAMP, SP, Cooperativa S. B. Campo, IPT-SP, Sindicato dos Arquitetos, SP, FASE-S.P., INFORMAR-SP, ANSUR, ADM-SP e Instituto Cajamar.
2. Vide Maria da Glória Gohn – Lutas pela Moradia Popular em São Paulo. Tese de Livre Docência – FAU-USP. 1987.

* * *

Documentos e Referências Consultadas

1. ADIEPP – Associação Defensora de Treinamento e Projetos Pedagógicos. Coleção Escritos do Povo. Curitiba-PR, 1989.
2. ANSUR – Definição do Caráter da Ansur – Proposta para Debate. São Paulo, 1989.
3. ANAMPOS – Documento de Belo Horizonte – VIII Encontro Nacional, 1989.
4. AMEPPE – O Educativo no Momento Social. Belo Horizonte, 1989. Associação em Defesa da Moradia – Assistência Judiciária. São Paulo, 1987.
5. CEDAC – Centro de Ação Comunitária – Série Associação de Moradores. Rio de Janeiro, 1985.
6. CEDAP – Centro de Educação e Assessoria Popular – Campinas. Cadernos de Formação, 1988.
7. CESAP – Centro de Serviço e Assessoria Popular. Lutas Populares no Brasil, 1987.
8. CEAS – Centro de Estudos e Ação Social – Conflitos Urbanos. Salvador, 1977.
9. CEAC – Centro de Estudos e Ação Comunitária – Trabalhador e BNH. Nova Iguaçu, s/d.
10. CELAD – Como se organiza um Centro Popular de documentação. São Paulo, ed. Paulinas, 1985.
11. CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae. Dinâmicas para análise da Sociedade. São Paulo, 1983.
12. CIDE – Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação. La Tienda de las Reuniones. Santiago do Chile, 1988.
13. CPT – MG – Comissão Pastoral da Terra - Debulhando a Construção. Belo Horizonte, 1988.
14. CPT – Goiás – Uma Luta Encolhida. Goiânia, s/d.
15. CPV – Centro Pastoral Vergueiro – Movimentos Populares e Partidos Políticos. São Paulo, 1982.
16. ETAPAS – Equipe Técnica de Assessoria e Ação Social – Organização Interna das Entidades de Bairro – Dicas. Recife, 1988.
17. Equipe de Habitação de São Bernardo do Campo – Como cair Fora do BNH e Construir Casas por Mutirão – S.B.C., 1986.
18. FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e educacional. Análise da Estrutura e Conjuntura. São Paulo, 1985.
19. INFORMAR – Boletim. São Paulo, 1986.
20. INSTITUTO CAJAMAR – Boletim informativo e Programa Formador. Cajamar, 1989.
21. IPT – Habitec 87 – Anais do Simpósio Internacional sobre Produção e transferência de Tecnologia em Habitação: da Pesquisa à Prática. São Paulo, 1987.
22. IPT – Manual de Orientação para Construção por Auto-Ajuda. São Paulo, 1985.
23. NODECRI – Núcleo de Desenvolvimento e Criatividade. Boletim UNICAMP, 1987.
24. Reconstrução, Educação, Assessoria, Pesquisa, Comissões de Fábrica em São Paulo. São Paulo, 1985.
25. SASP – Sindicato dos Arquitetos do E.S.P. Assessoria aos Movimentos Populares e o Papel do Sindicato. São Paulo, 1988.
26. SOF – Serviço de Orientação à Família – Movimento Popular – Saúde-Mulher. São Paulo, 1989.

27. PIIIE – Programa Interdisciplinar de Investigação em Educação. Programa de Formação de Dirigentes para a condução de organizações. Santiago do Chile. 1986.

28. POLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais – Movimento Popular. São Paulo, 1989.

* * *

Este texto fez parte do Seminário Temático: Movimentos Sociais: Democracia, conflito e participação na Cidade, apresentado no XIV Encontro Anual da ANPOCS, de 22-26.10.1990, em Caxambu-MG.

* * *

Maria da Glória Marcondes Gohn é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas – SP).

Cambio Cultural y Educacion Popular

RICARDO CETRULO

El tema de la presente ponencia apunta a un importante debate que no sólo afecta el área de la educación popular en sus prácticas y sus métodos, sino además resitúa y revaloriza la contribución de la educación popular a la elaboración y realización de un proyecto político transformador en el nivel macro de la sociedad.

En efecto, los rápidos procesos regresivos de los socialismos históricos por un lado, la agresiva ofensiva ideológica de las fuerzas conservadoras por otro, y, finalmente, los resultados electorales que las mayorías latinoamericanas han generado con sus opciones políticas post-dictadura, nos obligan a plantear con nueva fuerza varios problemas.

En primer lugar, el papel central de la cultura y más concretamente, de la cultura popular, espontánea en la permanencia y reproducción de la presente formación social. La invasión de los sectores populares por elementos culturales provenientes de las clases que ostentan el poder impide la elaboración y la efectiva puesta en marcha de propuestas políticas populares y mantiene desarticuladas las grandes mayorías de nuestros pueblos latinoamericanos.

En segundo lugar, la necesidad de las transformaciones culturales como momento importante dentro de la realización de un proyecto político alternativo: se trata de contribuir a liberar la cultura popular de aquellos elementos de resistencia al cambio, pasividad, inmovilismo, que las situaciones de vida generan en la cotidianidad para potenciar las capacidades creadoras de esos actores sociales.

El cambio cultural (o la revolución cultural, si se me permite usar el término clásico) es parte integrante de un proceso político y en pie de igualdad con todas las otras formas de acción política.

En tercer lugar, la reivindicación de los puntos anteriores permitirá a la educación

popular salir de su más o menos abiertamente confesado complejo de "aislamiento en lo pequeño" para comenzar a pararse con carta de ciudadanía propia frente y en complemento con los que hasta hoy han detentado la quasi exclusividad de una supuesta eficacia histórica: los partidos políticos.

No se trata de negar el papel central del partido político en la organización y conducción de los procesos populares. Simplemente se afirma aquí la necesidad de analizar las condiciones para que esos procesos **ocurran realmente** y no sólo en las cabezas de los liderazgos partidarios y una de esas condiciones es liberarnos de aquellas viejas controversias de la década del 60 entre los "culturalistas" y los "revolucionarios", para reivindicar sin complejos el espacio de la cultura como dimensión del problema político. Intentaré mostrar que esta afirmación no es gratuita sino que surge del análisis de los hechos de enorme trascendencia que están ocurriendo cotidianamente ante nuestros ojos. En efecto, el derrumbe de los socialismos históricos nos lleva a preguntarnos si eso marca el fin de una utopía y tal vez de toda utopía como lo pretenden quienes celebran con alborozo la vuelta al redil de los extraviados, o si, por el contrario el indagar en las causas de esos fracasos nos permite descubrir lo esencial que había sido olvidado y restituir a la utopía su carácter dinamizador del presente¹.

I. LENIN Y LA REVOLUCIÓN CULTURAL

Para esto tendremos que tomar distancia con respecto al área de la educación popular y centrar nuestra atención en los socialismos históricos o, más concretamente, en la URSS. Porque los países de Europa del Este fueron socialistas por la situación geográfica de los ejércitos de ocupación al término de la guerra

del 45. En esos países, aunque sorprende, es más fácil comprender la rápida reacción en cadena que llega en algunos casos hasta la eliminación de los partidos comunistas. El problema se plantea con más agudeza en la URSS donde después de 70 años de revolución y de supuesta construcción del socialismo, se inicia un proceso de regresión a formas cada vez más parecidas al capitalismo occidental. ¿Por qué esa sociedad, aliviada de la represión en que vivió por décadas, emerge sin diferenciarse mucho en el nivel de sus aspiraciones, de sus reclamos, con lo que serían exigencias y reclamos en la sociedad capitalista?

La respuesta fácil sería atribuirlo todo al stalinismo que paralizó la vida con la represión del Estado policiaco. E indudablemente es un factor, pero deja muchas preguntas sin resolver y no la menor: ¿Por qué fue necesaria una represión tan severa y tan prolongada en un proceso que siempre se afirmó inspirado en Marx, pienso así que para Marx lo propio de una sociedad socialista es la progresiva coincidencia entre los intereses comunes y los individuales? ¿Por qué la liberación del hombre anunciada por Marx se convirtió, en nombre de Marx, en esclavitud de las peores?²

Algo tiene que haber pasado en los orígenes que nos dé alguna clave interpretativa de este fenómeno.

La primera pista la tuve en 1976, en un programa de la T.V. francesa sobre la T.V. soviética. Al preguntarle el conductor del programa a una alta autoridad dentro del mundo de la comunicación: ¿"Qué es el hombre nuevo soviético?" respondió: "El hombre nuevo soviético es el que es capaz de ensamblar en el espacio dos cápsulas espaciales. El hombre nuevo soviético es el que es capaz de construir una vía férrea a 60 grados bajo cero". "Es decir, el hombre nuevo, nuevo con respecto al viejo hombre producto de la sociedad capitalista, es el hombre de la sociedad científico-técnica (¿difiere acaso del hombre "viejo" de USA?) no el hombre liberado con un nuevo principio de realidad fruto de relaciones humanas transformadas. Se le preguntó por la "cualidad" y respondió con la "cantidad". Esta pista me llevó entonces a indagar en el momento fundacional en que Lenin pone las bases de esa gigantesca construcción que llegó a ser la URSS ¿Cómo enfrentó la primera revolución socialista el problema de la cultura?. En primer lugar, todo cambio, y más aún todo cambio radical plantea el problema de la dialéctica de

lo viejo y de lo nuevo, de la continuidad y de la ruptura. Ahora bien, en los albores del socialismo soviético dos posiciones entraron en conflicto por esa relación de lo viejo y lo nuevo, y precisamente en el plano de la cultura.

La organización llamada Proletcult, liderada por Bogdánov y Bujarin propiciaba una ruptura total con la cultura dominante y la creación de una cultura proletaria³. Según Gorbunov, "Los partidarios de esta teoría afirmaban que toda la cultura espiritual de las épocas pasadas era inaceptable para la revolución proletaria triunfante, para el proletariado"⁴. Esa ruptura era radical: "En nombre de nuestro Mañana quememos a Rafael, destruyamos los Museos, y pisoteemos las flores del arte"⁵.

Y esa radicalidad llega hasta los elementos materiales: "No necesitamos las casas viejas creadas por otras clases y para otros fines, llenas de sentimientos ajenos, donde nos instalamos ahora provisionalmente después de nuestra victoria. ¡No! Necesitamos nuestra auténtica casa propia... donde se colocará concientemente cada ladrillo por cada albañil"⁶.

Es innegable la validez de la intención de crear en la construcción de una nueva sociedad, una nueva cultura, en este caso, la cultura proletaria. Está en el origen mismo del pensamiento marxista: modificadas las relaciones de la base material se modifica también la conciencia y la producción de bienes simbólicos. Sin embargo el Proletcult sabe lo que destruye pero no sabe lo que quiere construir, y no puede saberlo. Al pretender que la ideología y la cultura proletaria deben nacer en un "lugar vacío"⁷ hacen irrealizable la nueva cultura que corresponda a la nueva sociedad. Los cambios en la historia – esto también es parte esencial del marxismo – no se realizan por rupturas totales y construcciones desde punto cero, sino por el desarrollo dialéctico de lo nuevo desde las contradicciones de lo viejo. La destrucción de lo viejo no genera de por sí nada nuevo.

Lenin – en el otro extremo del Proletcult – vio teóricamente ese problema: "Ni la negación pura, ni la negación inútil, ni la negación escéptica, ni la vacilación, ni la duda son la característica y lo esencial de la dialéctica... sino la negación como un momento de la conexión, como un momento del desarrollo, que mantiene lo positivo, es decir, sin ninguna vacilación"⁸. Pero, en la práctica, su pragmatismo y una extraña admiración por los logros del capitalismo, lo llevaron a incorporar de tal manera los elementos de lo que él llama cultura capitalista

que uno termina por preguntarse donde se sitúa el punto de ruptura y qué es lo nuevo que emerge de lo viejo. El Proletcult fue estéril porque quiso construir sobre las ruinas. Lenin no podrá construir lo nuevo porque, como veremos, introducirá acríticamente en la URSS lo más esencial del sistema capitalista que no es la propiedad privada de los medios de producción sino la racionalidad que lo hizo posible.

Lenin encontró frente a sí masas proletarias obreras y campesinas, ignorantes y hambrientas; una Rusia atrasada – según su expresión – 50 años con respecto al resto de Europa. En ese contexto y bajo su liderazgo, debe construir el socialismo. Y es probable que esas carencias expliquen, en parte, su concepción de la cultura y de la revolución cultural que, como vamos a ver, no fue tal.

En medio de sus obras, siempre polémicas, siempre dirigidas a la coyuntura y la acción, Lenin repite una y otra vez el principio inspirador de su concepción: "hay que tomar toda la cultura que dejó el capitalismo y construir el socialismo a base de ella"⁹. Con frecuencia sus textos se refieren al uso estratégico de los intelectuales burgueses, – los que encarnan la cultura capitalista – a falta de gente preparada en los cuadros dirigentes del socialismo. "Tenemos especialmente burgueses y nada más. No tenemos otros ladrillos, no tenemos otra cosa con qué construir... y si no contruís la sociedad comunista con ese material, seréis gente vanilocua, charlatanes. ¡Así se plantea la cuestión de la herencia histórica del capitalismo!"¹⁰. Hasta para la formación del Ejército Rojo se utilizan oficiales del Zar: Algunos de nuestros camaradas – dice el camarada Lenin – se indignan de que al frente del Ejército Rojo se encuentren servidores del Zar y viejos oficiales... El problema de los especialistas deben plantearse con mayor amplitud. Debemos utilizarlos en toda las esferas de la edificación en las que, naturalmente, por no tener la experiencia ni la preparación científica de los viejos especialistas, no podemos arreglárnoslas con nuestras propias fuerzas. No somos utopistas que creen que la edificación de la Rusia socialista puede ser realizada por una gente nueva, y utilizamos el material que nos dejó el viejo mundo capitalista"¹¹.

Pero en otras ocasiones se trata no ya de utilizar a los intelectuales burgueses sino de asumir la cultura del capitalismo: "Hay que tomar toda la cultura del capitalismo y construir

el socialismo a base de ella". ¿Y qué es la cultura?. El texto continúa: "Hay que tomar toda la ciencia, la técnica, todos los conocimientos, el arte"¹².

Si eso es cultura, la revolución cultural consiste en lograr la introducción de los obreros y campesinos hoy ignorantes, para que asimilen los logros del capitalismo: la ciencia y la técnica, y construyan el socialismo. La cultura sería entonces como un territorio de conocimientos en sí mismo neutro, que puede ser usado por unos o por otros. ¿En qué difiere entonces la cultura que subtiende y hace posible el sistema capitalista de la cultura que debería generar un sistema alternativo como el socialismo? ¿Cuál sería, en la perspectiva de Lenin el punto de ruptura dentro de la continuidad? ¿Es extraño entonces que muchas décadas después la T.V. soviética haya dicho: "El hombre nuevo soviético es el hombre científico-técnico (el hombre unidimensional del cual habla Marcuse)? en esta perspectiva se explica que levantada la represión policial haya aparecido intocado el mundo de las aspiraciones y de las necesidades populares que se vuelcan espontáneamente y ávidamente hacia occidente, vuelco simbolizado cruel y caricaturescamente por esas colas para entrar a los Mac Donald's de Moscú".

Es importante aclarar que lo que se está cuestionando aquí no es que la URSS haya asumido la racionalidad científico-técnica y la creación de una intelectualidad en esa línea. Lo que se cuestiona es que se haya reducido a eso la **revolución cultural** sin las transformaciones profundas que permitan pasar del "ethos" cultural del capitalismo al "ethos" cultural de la nueva sociedad.

Agnes Heller señala agudamente que el fenómeno llamado Occidente resulta de la convergencia de tres lógicas: la de la democracia, la del capitalismo y la de la industrialización. El sistema soviético rompe con las dos primeras y asume **acríticamente** la tercera – industrialización, ciencia y técnica – y al harcerlo introduce al caballo de Troya sin percibir que esa lógica surge y se desarrolla al servicio de la evolución del sistema económico que la revolución socialista quiere combatir y superar. Al identificar esa lógica con la revolución cultural de la URSS entra a competir con Occidente en aquello que es la base misma de su ser: su lógica de dominación¹³. La represión posterior del stalinismo no es sino la consecuencia de un sistema que fue capaz de socializar los medios de producción pero dejó a sus ciudadanos con

su mundo de aspiraciones, necesidades, intereses, valores, propios del sistema que se quería superar. Lo que está en crisis hoy en la URSS no es el socialismo sino una formación social que no puede superar la cultura occidental de la dominación por una nueva cultura de la solidaridad¹⁴.

Un contemporáneo de Lenin oriundo de Cerdeña nos va a ayudar a dar un paso más en nuestra reflexión.

II. GRAMSCI Y SU APOORTE A LA NOCION DE CAMBIO CULTURAL EN UN PROCESO POLITICO

El análisis precedente es un intento de comprender lo que sucede **hoy** a la luz de la concepción de cultura y revolución cultural que acompañaron el nacimiento del primer socialismo histórico. No pretendí hacer un enjuiciamiento anacrónico del pasado, reprochando a Lenin no haber visto lo que las ciencias sociales y humanas en general, han ido elaborando a lo largo de décadas, y lo que la educación popular nos ha permitido descubrir desde los sectores populares. En buena hermenéutica, el contexto de la Rusia de principios de siglo sigue siendo el referente para entender el tipo de formación social que se gesta allí a partir de 1917. Sin embargo, lo que hoy sabemos puede permitirnos vislumbrar algunos de los porqués esa sociedad entra en un proceso de regresión hacia el modelo occidental que hace exclamar a Henry Kissinger: "Vivimos el fin de la amenaza ideológica comunista"¹⁵. Puede permitirnos también a los que en América Latina buscamos un futuro para el hombre, a ver más claro cuál es nuestra función hoy.

En el caso de Gramsci, el contexto italiano de las dos primeras décadas del siglo, es también el referente para entender su concepción de la cultura y de su función dentro de un proceso político.

A diferencia de Lenin, Gramsci debe pensar lo nuevo desde lo viejo dominante, en una Italia con una nivel de instrucción y desarrollo bien superior al de la Rusia del 17. Desde esa situación él va a realizar la enorme contribución de incorporar la cultura como parte esencial de la dimensión política. Pero su noción de cultura va a ser bien diferente de la de Lenin. ya en los escritos de juventud escribe este texto – que nos excusamos de citar en su totalidad – alguno de cuyos pasajes parecen preanunciar lo que Paulo Freire elaboraría desde la práctica de

la educación popular:

Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que llenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro, como en las columnas de un diccionario, para poder contestar en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgranar en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismos y los demás.

... Pero eso no es cultura sino pedertería, no es inteligencia sino intelecto, y es justo reaccionar contra ello.

La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes.

Pero todo eso no puede ocurrir por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurre en la naturaleza vegetal y animal.

El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica y no naturaleza. De otro modo no se explicaría por qué habiendo habido siempre explotados y explotadores, creadores de riqueza y egoístas consumidores de ella, no se ha realizado todavía el socialismo. La razón es que sólo paulatinamente, estrato por estrato ha conseguido la humanidad conciencia de su valor y se ha conquistado el derecho a vivir con independencia de los esquemas y de los derechos de minorías que se afirmaron antes históricamente. Y esa conciencia no se ha formado bajo el brutal estímulo de necesidades fisiológicas sino por la reflexión inteligente de algunos primero, y luego de toda una clase, sobre las razones de ciertos hechos y sobre los medios mejores para convertirlos, de ocasión que eran de vasallaje, en signos de rebeldía y de reconstrucción social. Eso quiere decir que toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos al principio refectorios y sólo atentos a resolver día a día, hora por hora, y para ellos mismos, su problema económico y político, sin vínculos de solidaridad con los demás que se encontraba en las mismas condiciones¹⁶.

Toda la inspiración fundamental que Gramsci desarrollaría a lo largo de su accidentada vida, está contenida en este texto. En primer lugar desidentificación de cultura y conocimientos

"aprendidos" – conocimientos parcelados, yuxtapuestos, tal como se imparten en el sistema educativo. En segundo lugar, Gramsci refiere la cultura a **otro tipo de conocimiento** que sitúa al sujeto como actor histórico desde una conciencia "superior" a lo que vendría a ser la conciencia espontánea. El primer tipo de conocimiento sólo crea o reproduce "pedantería", (pretendida superioridad) o "barreras" entre los hombres. Es una forma de decir que se trata de un saber para la dominación.

El segundo tipo, la cultura (aún imperfectamente perfilada en este texto) está orientado a la recuperación de sí mismo para acción histórica, para asumir su función social¹⁷.

El tercer lugar, el paso de un conocimiento al otro (cultura, conciencia) no se realiza por "generación espontánea" sino que es producto de una creación histórica.

El cómo de ese paso parece insinuar-se en la segunda parte del texto, cuando habla de la reflexión inteligente de algunos y luego de una clase, "sobre las razones de ciertos hechos y sobre los medios para convertirlos en signos de rebeldía y de reconstrucción social". Aquí, da la impresión de Gramsci de simplificar el proceso que hoy llamaríamos de concientización, reduciéndolo a una reflexión sobre las razones. Más adelante, en su vida su respuesta será más compleja.

Finalmente, aparece ya en este texto temprano, la relación entre cultura y proceso político: si no tenemos ya otro tipo de relaciones en la sociedad distintas a las propias del sistema capitalista es, precisamente, porque las mayorías populares no han tenido aun acceso a esa cultura: "no se explica por qué habiendo habido siempre explotados y explotadores no se ha realizado todavía el socialismo.

Para Gramsci, el problema no es que el pueblo sea ignorante, como sí es el caso de Lenin sino que está sumergido en condiciones de vida que le impiden ser actor histórico en la línea de sus intereses. Por el contrario, Gramsci lo ve como un agregado de individualidades, vuelta cada una sobre sí y sus problemas sin experimentar "la solidaridad con los que están en las mismas condiciones".

Gramsci reserva la expresión "folklore" para referirse a los efectos superestructurales de esta situación, en contraposición a cultura, expresión reservada ya sea a los contenidos de una conciencia transformada, ya sea a la cultura "oficial", la de los actores que detentan la hegemonía en la sociedad.

A través de la noción de folklore, Gramsci va enriqueciendo su análisis de la cultura popular en su relación con el proceso político. "Se puede decir que hasta ahora el folklore se ha estudiado sobre todo como elemento "pitoresco". ... Habría que estudiar el folklore, en cambio, como "concepción del mundo y de la vida", implícita en gran medida, de determinados estratos de la sociedad, en contraposición a las concepciones del mundo "oficiales" (o en sentido más amplio, de las partes cultas de las sociedades históricamente determinadas) que se han sucedido en el desarrollo histórico (...) Concepción del mundo no sólo no elaborada y sistemática porque el pueblo (o sea, el conjunto de las clases subalternas e instrumentales de toda forma de sociedad que ha existido hasta ahora) no puede, por definición, tener concepciones elaboradas, sistemática y políticamente organizadas y centralizadas en su desarrollo acaso contradictorio¹⁸.

A diferencia de todos los populismos, Gramsci, como se ve, aunque afirma la capacidad hegemónica de los sectores populares, es muy crítico de lo "popular", en cuanto librado a sus propios mecanismos. Veamos su testimonio más de ese carácter parcelado, desarticulado, de la conciencia popular en su punto de partida: "... por no decir que se trata (el folklore) de una aglomeración indigesta de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la historia¹⁹.

El paso, entonces de una concepción del mundo y de la vida sistemática, no elaborada, fragmentada, etc. a otra, es decir, en el lenguaje de Gramsci, el paso del folklore a la cultura propiamente dicha es un factor político esencial para que los sectores populares pasen progresivamente de una posición subalterna a una condición hegemónica²⁰. Por eso Gramsci decía en el largo texto al inicio de este apartado, que toda revolución ha sido precedida "por un intenso trabajo de crítico, de penetración cultural, de permeación de ideas"²¹.

Es que para él es muy claro lo que en las prácticas políticas es sistemáticamente ignorado: el sistema capitalista con sus injusticias tan flagrantes, con su explotación a veces sutil, a veces abierta y desatada, no podría susistir por pura dominación coercitiva. La hegemonía para Gramsci no se ejerce sólo por la "dominación" sino además por lo que él llama la "dirección", es decir, la incidencia de las ideas, los valores culturales, las concepciones del mundo, en la legitimación y mantención de un sistema²².

Cuando ambos aspectos del poder se hallan en la misma clase (hegemonía por tanto), la sociedad vive situaciones de relativa estabilidad. Las crisis anunciadoras de transformaciones, o crisis de hegemonía se producen cuando comienzan a disociarse dominación y dirección, es decir, cuando la cultura popular espontánea se va transformando en cultura – conciencia histórica, en la expresión de los auténticos valores de clase, en una nueva concepción del mundo que permite descubrir la responsabilidad de la acción histórica.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN

No hemos hablado de educación popular, salvo en la introducción. Sin embargo ella ha estado presente a lo largo de toda esta reflexión. La necesidad de revisar en los orígenes del socialismo está generada por la conciencia que la educación popular nos ha dado de que la presente crisis de los socialismos históricos se debe a la hegemonía casi absoluta de los partidos en el ámbito político. Notamos que mientras los partidos comunistas están perplejos frente al proceso soviético, la práctica de la educación popular y su énfasis en el cambio cultural puede apuntar con certeza hacia el olvidado Marx de la Ideología Alemana, como fuente para reivindicar nuevamente la utopía que el propio Marx formulaba con aquellas palabras: "La vocación del hombre es ser hombre. Y ser hombre es ser-en-común-con-los-demás".

Hemos revisado los aportes de Gramsci porque sin duda fue el primero en incorporar la

acción cultural como parte integrante de la acción política que busca crear alternativas más humanas para el hombre.

Mucho hemos profundizado desde el camino que abrió Gramsci hasta hoy. Y tal vez el descubrimiento más importante que hemos hecho es el que las propias dictaduras latinoamericanas nos posibilitaron: cerradas las puertas a la acción de los partidos encontramos otra forma de acción política complementaria que es la educación popular.

Gramsci creía que la transformación de la cultura la realizaba el partido. Históricamente no ha sido así, sino que la lógica del poder y el pragmatismo de la acción ha ido llevando a dogmatismos férreos y a epistemologías muy poco dialécticas y muy poco abiertas al análisis histórico. Tal vez esto explique, en parte, logros tan menguados en un continente como América Latina, campo de tantas contradicciones y sufrimientos.

Es mi convicción la que adelanté en la introducción de esta ponencia: la educación popular tiene que entrar con carta de ciudadanía propia y con aportes específicos, en el ámbito macro de la sociedad. Su fuente serán siempre las prácticas de campo junto a los sectores populares. Desde allí tendremos que decir lo que hemos aprendido al servicio de una propuesta política que debe pasar por los partidos, pero no se deja agotar por ninguno de ellos. Lenin luchó contra el Proletcult en parte, porque "este reivindicaba la batalla cultural confrontada con el partido"²³. Tal vez hoy se den las condiciones para que la acción cultural y la acción partidaria puedan articularse en un proceso común.

* * *

Notas

1. Eduardo Galeano en un artículo titulado: "Los muertos saludables – El niño perdido en la interperie" dice en forma irónica: estamos todos invitados al entierro del socialismo. Yo confieso que no me lo creo. Estos funerales se han equivocado de muerto". *Magazín Domini-cal*. Bogotá, 01.04.1990.
2. Herbert Marcuse en su libro, *El Marxismo soviético*, intenta una explicación de este fenómeno, por el contexto agresivo de occidente que, lejos de pasar al socialismo, como lo pensó en un comienzo Lenin, supo producir los anticuerpos para vaciar el contenido revo-

lucionario de la clase obrera occidental.

3. ver la versión oficial sobre el Proletcult en: Lenin. *La Cultura y la Revolución cultural*. Ed. Progreso-Moscú, 1980. Nota 46 de las notas explicativas de la editorial.
4. GORBUNOV, Vladimir. *Lenin y las tareas de la revolución cultural*. Ed. de la Agencia de Prensa Nóvsti. Moscú, 1968, p. 12.
5. *Los poetas proletarios de los primeros años de la época soviética*. Moscú, 1959, p. 357.

6. *Actas de la 1ª Conferencia de las organizaciones culturales y educativas de la ciudad de Moscú*. Moscú, 1918, p. 15.
7. "La ideología proletaria, según las ideas del Proletcult, surge en un lugar vacío, está aislada, encerrada en sí misma, y no puede ser comprendida por los representantes de las otras clases (pongamos por caso, por el campesinado, por la intelectualidad). Esto atañe también la "cultura proletaria" (Gorbunov, Op. cit., p. 22).
8. Cit. por Gorbunov Op. cit., p. 17 El paso de una lógica lineal a una lógica dialéctica es, tal vez, la transformación más difícil para el ser humano, y puede explicar, en parte, la relativa esterilidad y las vicisitudes de los movimientos pretendidamente transformadores en América Latina.
9. *Obras escogidas*. T. I., p. 58. Edición en español.
10. Lenin, La cultura y la Revolución Cultural. p. 62.
11. Reseña de Prensa del 12.03.1919. Cit. en Lenin, Op. cit., p. 58-59.
12. Idem, p. 62.
13. HELLER, Agnes. *Anatomía de la izquierda occidental*. Ed. Península, Barcelona, 1985. Ver. Cap. I. Occidente, p. 7-24.
14. Este desarrollo que parece lejano a América Latina no lo es: la influencia del Leninismo en la conformación de las izquierdas latinoamericanas (no sólo de los P. C.) ha sido decisiva.
15. Conferencia en la Cancillería mexicana. Ver *La República*, Montevideo, 12.03.1990.
16. GRAMSCI, Antonio. Scritti Giovanelli. Torino. 1958, pp. 22 y ss. Cit. en Antología. Ed. Siglo XXI. México. 1984, pp. 15-16.
17. Qué lejos estamos del concepto de Lenin: el acceso del proletariado a la ciencia y a la técnica para la construcción del socialismo.
18. GRAMSCI, Antonio. *Litteratura e vita nazionale*. Torino. 1955, pp. 215 as. Cit. en Antología, Op. cit. pp. 488-489.
19. GRAMSCI, Antonio. Ibidem. Ver también CIRESE, Alberto. "Concepción del mundo, filosofía espontánea, folklore". En *Dialectiques*. Paris. Nº 4-5.
20. "El Folklore debe concebirse... como una cosa seria. Sólo así determinará el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, sólo así desaparecerá la separación entre la cultura moderna y la cultura popular, el folklore". Ibidem.
21. Comparar con este texto de Lenin: "Entre nosotros la revolución política y social precedió a la revolución cultural, esa revolución cultural, ante la cual, a pesar de todo, nos encontramos ahora". *Obras escogidas*. T. 3, p. 818. Moscú, 1966.
22. Gramsci era enemigo de una teoría de la dominación que se entendiera únicamente en términos de coerción. El creía que sin el apoyo de ideas y valores culturales, la fuerza y las armas serían derrotadas a corto y largo plazo. *HELLER, Agnes. Op. cit. p. 241. Ver también GRUPPI, Luciano. "El concepto de hegemonía en A. Gramsci. en *Dialectiques*. Paris. Nº 4-5, p. 46.
23. GIRARDI, Giulio. Cultura y Liberación. Ponencia al Congreso de filosofía "Libertad y Liberación". Sassari, 14-15 de noviembre de 1980.

* * *

Texto apresentado pelo autor por ocasião do Seminário-Taller sobre:
Educação popular em América Latina y el Caribe.
Del 9 al 14 de Julio de 1990, La Paz – Bolivia.

* * *