

# tempo e presença

Publicação do CEDI ■ Número 272 ■ Ano 15 ■ CR\$ 400,00



EDUCAÇÃO  
E MOVIMENTOS  
POPULARES



## SINAIS POSITIVOS, APESAR DE TUDO

Acontecimentos muito fortes estão marcando, neste final de ano, a conjuntura sociopolítica brasileira. Desvelam-se, a cada momento, armações amplas de corrupção que envolvem conhecidas figuras de diversos setores sociais, principalmente do Congresso Nacional e de grandes empresas econômicas. O povo está aturdido com tanta roubalheira, cinismo e ausência absoluta de um comportamento ético decente.

Contraditoriamente, à luz desses fatos, dois grandes sentimentos vão-se construindo

entre a população. Um, de revolta e descrença com relação a uma fatia significativa da chamada elite brasileira — a dos políticos e das poderosas empresas econômicas. A Comissão Parlamentar de Inquérito está mostrando a prática criminosa e a profundidade da corrupção que marcam, durante anos, as atividades de parte desses setores da sociedade.

O segundo sentimento é de alento e esperança. Pela primeira vez na vida republicana, e com instrumentos democráticos, cassa-se um presidente da República, prende-se seu

principal agenciador financeiro e publicamente denunciam-se e inquiram-se deputados, senadores, ministros e altas autoridades que se julgavam acima de quaisquer suspeitas e imunes a julgamento.

Isso, sem dúvida, significa um fortalecimento importante para o regime democrático. Mas não basta. É preciso que as consequências resultantes sejam correspondentes à gravidade do que se está evidenciando.

Caso isso não aconteça, a frustração e a descrença com a democracia poderão alcançar índices indesejáveis e perigosos para a construção de uma sociedade mais limpa e justa.

Precisamos ir até às causas mais profundas que produzem e possibilitam esse estado de corrupção e de impunidade —

o próprio modelo de sociedade que nos domina, que sempre privilegia e protege os grupos econômicos além de marginalizar e excluir grande parte da população. Renovamos nossa esperança de que a incipiente e relativa democracia saia fortalecida com esses dramáticos momentos que vivemos neste final de 1993.

Muito oportuna, portanto, a temática desta edição. Estaremos discutindo não apenas a relação dos movimentos populares com a educação, mas trazendo reflexões sobre o próprio significado desses processos nos dias atuais. O fortalecimento dos movimentos populares, autônomos e atuantes, com um prática educativa, democrática e extensiva serão fatores decisivos na configuração de uma sociedade civil que poderá definir o projeto político e econômico que levará o País a melhores dias.

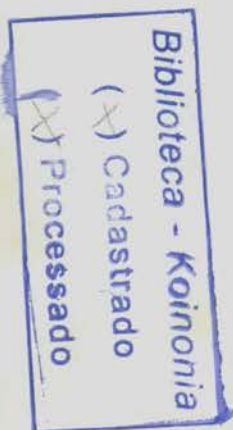
Apresentamos também os desafios e questões mais proeminentes da década de 1990, os novos conceitos para a educação popular, a importância do ensino público, o processo de conhecimento nessa época de mudanças tão rápidas e o compromisso com a democratização que deve perpassar todas as atividades, tanto dos movimentos populares como das práticas educativas. Em diversos artigos o desmantelamento da escola pública é questionado e a ambigüidade da tese da descentralização na educação é discutida.

Além dessa análise mais geral que demonstra a íntima conexão dessas práticas sociais com a política nacional e internacional, a temática é enriquecida com relatos de experiências muito concretas e originais que estão-se sucedendo na Bahia, Recife, São Paulo e outros lugares do Brasil.

TEMPO E PRESENÇA espera que as reflexões e experiências que teve o privilégio de divulgar neste ano possam servir de colaboração para que possamos, juntos, ecumenicamente, tornar mais sensíveis e concretos os sinais de avanços da justiça em nosso país.



Nova Escola / Manoel Novaes





## SUMÁRIO

### Educação

- 5 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS POPULARES: FUTUROS DESAFIOS  
Marília Pontes Sposito

- 8 BALANÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ENSINO PÚBLICO  
Sérgio Haddad

- 11 POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO  
Mirian Jorge Warde

- 14 LIMITES E POSSIBILIDADES: A DESCENTRALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
Vicente Rodriguez

- 17 EDUCAÇÃO POPULAR PÓS-MODERNA?  
Cristiano Amaral Garboggini  
Di Giorgi

- 20 O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DO FUTURO  
Carlos Alberto Emediato

### Escola pública

- 23 RUÍNA DA EDUCAÇÃO E APATIA DE MUITOS  
Chico Alencar

### Crianças de rua

- 26 PROJETO AXÉ: A PRÁTICA CONTRA O CETICISMO  
Entrevista com Cesare de Florio  
la Rocca  
Por Elie Ghanem

### Escola

- 29 REGIÃO METROPOLITANA DE RECIFE: ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES  
Euclisia Ferreira de Souza

### Alfabetização

- 33 MOVIMENTOS POPULARES E PREFEITURA: PARCERIA E CONFLITO NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS  
Orlando Joia

### Movimentos populares

- 36 UMA CENTRAL POR UMA VIDA MELHOR  
Elie Ghanem



Escolarização das camadas populares, Recife

Nova Escola / Manoel Novaes

### Pastoral

- 38 PASTORAL POPULAR E MOVIMENTOS POPULARES  
Benedito Ferraro

### Conjuntura

- 41 1994: O ANO QUE JÁ COMEÇOU  
Emir Sader

### Rubem Alves

- 44 O PARAÍSO

### América Latina

- 46 O OUTRO LADO DO SOMBRERO  
Marco Piva

### Bíblia hoje

- 49 COLHENDO ESPIGAS NO SÁBADO: A FOME NÃO CONHECE A LEI  
José Adriano Filho

### O que há para ler

- 51 EDUCAÇÃO / MOVIMENTOS POPULARES / JUVENTUDE

## EDUCAÇÃO — QUESTIONAMENTOS

Relação com os movimentos populares, ensino público, políticas internacionais, descentralização, perspectivas e outros desafios analisados de forma competente e criativa, sob diversos ângulos.  
Páginas 5 a 22

## ESCOLA PÚBLICA

O desmantelamento do ensino público é denunciado como parte de um projeto global excludente e perverso. Página 23

## EXPERIÊNCIAS POPULARES

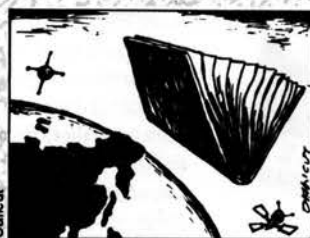
Em Salvador, Recife e São Paulo, com intensa participação popular, vão-se construindo práticas educativas que indicam novos caminhos inspiradores e fecundos.  
Páginas 26 a 35

## SOMANDO FORÇAS

Os movimentos populares buscam uma organização coordenadora nacional e a pastoral popular amplia colaboração com novos movimentos emergentes.  
Páginas 36 a 40

## ANTECIPANDO 94

Já é possível prever o que se espera para o próximo ano, em função das trilhas que os últimos acontecimentos estão revelando.  
Páginas 41 a 43



Calicut

## tempo e presença

Revista bimestral do CEDI  
Novembro / dezembro de 1993  
Ano 15 - nº 272

### CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Rua Santo Amaro, 129  
22211-230 Rio de Janeiro RJ  
Telefone (021) 224-6713  
Fax (021) 221-3016

Av. Higienópolis, 983  
01238-001 São Paulo SP  
Telefone (011) 825-5544  
Fax (011) 825-7861

### CONSELHO EDITORIAL

Carlos Rodrigues Brandão  
Emir Sader

José Oscar Beozzo  
Heloísa de Souza Martins  
Leonardo Boff  
Luiz Eduardo Wanderley  
Márcio Santilli  
Marília Pontes Sposito  
Milton Schwantes  
Paulo Schilling  
Regina Reyes Novaes  
Rubem Alves

### EDITOR

Jether Pereira Ramalho

JORNALISTA RESPONSÁVEL  
Paulo Roberto Salles Garcia  
MTb 18481

### EDITORES ASSISTENTES

Beatriz Araújo Martins  
Maria Cecília Iório  
Rafael Soares de Oliveira

### ASSESSORIA ESPECIAL

Programa Educação e  
Escolarização Popular do CEDI

### EDITORA DE ARTE

Anita Slade

### SECRETÁRIA DE REDAÇÃO

Beatriz Araújo Martins

### REVISOR E DIGITADOR

Paulo Roberto Salles Garcia

### CAPA

Anita Slade

### PRODUÇÃO GRÁFICA

Supernova

### FOTOLITO DA CAPA

Beni

### FOTOLITOS E IMPRESSÃO

Clip

Os artigos assinados não  
traduzem necessariamente  
a opinião da revista.

Preço do exemplar avulso  
CR\$ 400,00

Assinatura anual  
CR\$ 1.200,00

Assinatura de apoio  
CR\$ 1.500,00

Assinatura/exterior  
US\$ 50,00

ISSN 0103-569X

Parabéns pela linha progressista da revista. timas análises da situação e caminhos para transformação da sociedade. Passo sempre o número que recebo da **TEMPO E PRESENÇA** para os militantes do PT, do qual sou fundador, junto com minha esposa, e contribuinte fiel do partido. Sei que a revista é suprapartidária mas ajuda muito para o equilíbrio de nossas lutas.

Natale Mosetti  
Sorocaba/SP

Parabenizo a toda a equipe de **TEMPO E PRESENÇA** pelas maravilhosas informações que nos tem ofertado. Temas que possibilitam uma visão mais reflexiva e crítica no quadro da vida. Envio um abraço agradecido a todos vocês e desejo sucesso total.

Itagiba Ramos  
João Pessoa/PB

Aproveito para cumprimentar os editores pelo excelente trabalho: avalio como sendo de ótima qualidade os artigos (e a escolha do seus respectivos colaboradores), a conveniência na escolha dos temas (sempre importantes e

atuais), a apresentação gráfica e estética da revista e, é claro, a posição firme de compromisso com os movimentos de transformação social.

De grande utilidade tem sido a revista, como subsídio teórico nos nossos trabalhos pastorais e sociais (Pastoral da Juventude e Centro de Direitos Humanos).

Alexandra X. Figueiredo  
Teófilo Otoni/MG

Muito grato pelos números da revista **TEMPO E PRESENÇA** sobre Ecumenismo e Cultura. Sobretudo, parabéns! A revista está cada vez melhor. Faço propaganda onde passo. Um abraço fraterno.

Pe. Ermani/CNBB  
Brasília/DF

Parabéns pelo último número de **TEMPO E PRESENÇA**! Gostei muito, já que trata de um tema bastante atual e aborda quase todos os aspectos em discussão. Aliás, o tema de cultura e macro-ecumenismo vai entrar também no último capítulo do meu livro.

Gerhard Tiel  
São Leopoldo/RS

Estou-lhes remetendo um cheque de Cr\$ 4.200,00 para renovar minha assinatura e mais para quatro (4) pessoas que não possam pagá-las.

Jaime F. Galiana  
São Paulo/SP

Com grande interesse li a revista **TEMPO E PRESENÇA**, que descobri recentemente no Centro de Investigação e Documentação sobre América Latina (FDCL) aqui em Berlim. Agradeço muito o empenho de vocês e recebam os meus protestos de maior consideração.

Kerstin Wachmann  
Berlim/Alemanha

Agradeço a gentileza de terem me enviado a revista e um novo cupom para que eu volte a recebê-la mensalmente. Essa forma de se comunicar com calor humano e atenção especial só faz a gente ter muito mais admiração e carinho pelo trabalho e pela proposta de vocês. Abraços.

Maria Rosa Almeida Alves  
Esplanada/BA

## LEIA E ASSINE

# TEMPO E PRESENÇA



Povos indígenas, movimentos operário e camponês, educação popular, meio ambiente, ecumenismo e dívida externa são alguns dos temas tratados em *Tempo e Presença*, uma publicação bimestral voltada para o conjunto do movimento popular. Na caminhada por uma sociedade mais justa e democrática, é leitura indispensável.

Assinatura anual CR\$ 1.200,00  
Assinatura de apoio CR\$ 1.500,00  
Exterior US\$ 50,00  
Número avulso CR\$ 400,00

Faça sua assinatura através de cheque nominal para o CEDI, aos cuidados do Setor de Distribuição

Rua Santo Amaro, 129  
CEP 22211-230 Rio de Janeiro RJ

Av. Higienópolis, 983 CEP  
01238-001 São Paulo SP



# EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS POPULARES

## FUTUROS DESAFIOS

Marília Pontes Sposito

*Não se pode avaliar a potencialidade dos grupos populares apenas em seus momentos de grande visibilidade. É preciso analisar também as práticas miúdas, subterrâneas, que constroem as identidades. No campo educacional, apesar das condições difíceis em que ocorre atualmente a organização popular, algumas significativas vitórias foram conseguidas*

**D**entre as questões que estiveram em debate no final dos anos de 1970 e na década seguinte, situa-se o reconhecimento de atores e conflitos no cenário das lutas sociais em torno da escola pública. Neste momento, desloca-se o eixo de referência: não mais o Estado ou os grandes intelectuais aparecem como exclusivos protagonistas de demandas, projetos e alternativas para a educação pública tendo em vista sua democratização. Novos sujeitos nascem nas entidades de classe dos professores e demais trabalhadores do ensino, que produzem um campo tenso de conflitos expressos, sobretudo, nos ciclos grevistas que se estendem por todo o período.

Outra presença menos visível, também importante, passa a ser reco-

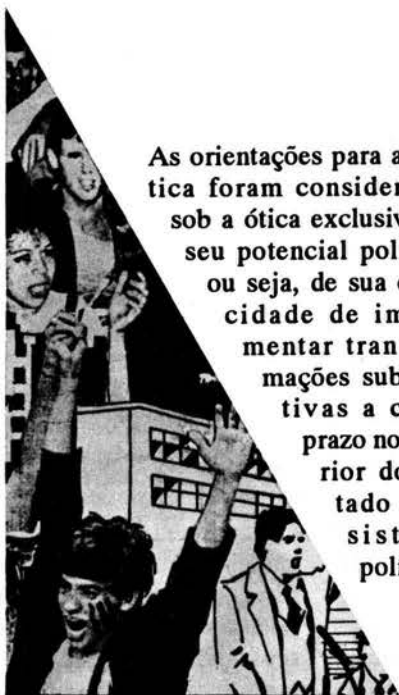
nhecida. Nas comunidades, nos clubes de mães e nas associações de moradores de bairros pobres da periferia de grandes cidades, pequenos grupos se mobilizam diante das condições adver-

sas do ensino público: ausência de escolas; vagas insuficientes; precariedade dos prédios; recursos humanos e materiais deficitários; e formas autoritárias de gestão e de relacionamento da escola com os seus usuários. Em algumas áreas, moradores empreendem iniciativas, organizando escolas comunitárias, creches, cursos de alfabetização de adultos, particularmente em regiões do País onde a ausência do Estado se fez mais intensa.

**Crise dos movimentos populares?** As mobilizações populares por educação constituíam apenas uma modalidade de conflito dentre outras que emergiam nesse período. A vitalidade e a capacidade organizativa desses movimentos foram reiteradamente acentuadas, talvez exageradamente.

A avaliação excessivamente otimista decorreu da sobrecarga política que intelectuais, assessorias, instituições e partidos realizaram sobre lutas sociais emergentes e incipientes.





As orientações para a prática foram consideradas sob a ótica exclusiva do seu potencial político, ou seja, de sua capacidade de implementar transformações substantivas a curto prazo no interior do Estado e do sistema político.

Na oscilação do pêndulo avaliativo, de um otimismo exagerado passa-se a um profundo ceticismo quanto à capacidade de construção de identidades e de conflitos coletivos em nossa sociedade. E, assim, reitera-se o argumento autoritário tão tradicional: o povo é incapaz, por isso precisamos de elites ou lideranças esclarecidas que atuem no interior do Estado para estabelecer as alternativas políticas e sociais desejadas.

Por estas razões, devemos perguntar se, de fato, há crise de movimentos ou, mais apropriadamente, afirmar que há uma crise das mediações estabelecidas pelas assessorias, militantes, instituições, igrejas e partidos com os grupos de base.

Apesar das condições difíceis em que ocorre a organização popular, algumas vitórias foram obtidas no campo educacional nas últimas décadas, não obstante a magnitude das necessidades não satisfeitas. A rede de escolas públicas foi estendida, tanto sob o ponto de vista do seu número de vagas quanto sob as várias modalidades de serviços educativos oferecidos à população. A expansão recente do ensino de segundo grau, a pré-escola e a cre-

che podem constituir alguns dos exemplos.

Mas a face menos visível e mais densa das lutas por educação incide sobre um campo profundo de conflitos que ainda não foi resolvido. Esses conflitos residem na luta que opõe os grupos sociais pelo controle da produção e socialização do conhecimento sistemático numa sociedade que se estrutura fortemente a partir de suas redes de informação. Mais do que a existência de uma alternativa de escolaridade, esteve e está em jogo nas lutas por educação a possibilidade de se retirar da exclusão cultural e social um conjunto enorme de grupos sociais que desejam se apropriar do conhecimento siste-

*A face menos visível  
e mais densa das lutas por  
educação incide sobre  
um campo profundo  
de conflitos que ainda  
não foi resolvido*

mático acumulado e participar do processo de sua produção.

Se o campo do conflito continua a existir, na medida em que as necessidades educativas não foram resolvidas, quais seriam os desafios para os anos de 1990?

**Os desafios da década de 1990.**

As ações populares em torno da educação, na maior parte das vezes, apresentam um caráter local, fragmentado, sem maiores articulações regionais. Protagonizadas sobretudo por mães e mulheres pobres, as mobilizações dirigidas ao Poder Público e seus representantes são desqualificadas em sua dupla dimensão de subalternidade: de um lado, a condição social de seus sujeitos — pobres; de outro, a dominação advinda das relações de-

siguais entre os sexos — mulheres. Mais ainda, os grupos que se articularam sempre encontraram significativa resistência no interior do sistema educacional, em todos os seus níveis, da escola ao gabinete do secretário: burocratizado, agigantado e muitas vezes caracterizado pelas práticas autoritárias do clientelismo.

Verifica-se que as orientações mais progressistas buscaram na última década aproximar a escola de seus usuários mediante a criação de canais como os conselhos de escola, associações ou círculos de pais. Essas iniciativas, além de sofrerem com a descontinuidade administrativa, nem sempre alcançaram os patamares desejados de participação democrática na gestão da unidade escolar.

Por essas razões, intensifica-se a necessidade de ultrapassarmos uma concepção delegativa de democracia que vem-se instalando no quadro político brasileiro com a transição. Por outro lado, deve-se levar em conta que os canais institucionais não podem centralizar e absorver todas as formas de democratização da gestão escolar. Se facilitam a participação democrática, essas instituições podem criar novos mecanismos excludentes: tendem à burocratização; podem selecionar apenas pais com recursos culturais e econômicos mais elevados; e submetem-se facilmente às orientações de diretores e professores, sem estabelecer nexos efetivos com o conjunto de pais e moradores do bairro onde a escola funciona.

**Visibilidade e latência.** É preciso ir além e reexaminar as concepções de movimentos sociais, lutas e conflitos que alimentam a reflexão e a prática social. Estaríamos atribuindo alguma potencialidade aos grupos populares a partir apenas de seus momentos de visibilidade, de sua capacidade de produ-



zir grandes manifestações, mobilizações e enfrentamentos? Por que não trabalhar com a hipótese de que a visibilidade é apenas uma das faces das ações coletivas, necessariamente complementada pela latência, pelos momentos de práticas miúdas, subterrâneas, que constroem as identidades? Essas redes de solidariedade estabelecem os canais a partir dos quais aliados e adversários se revelam na luta coletiva e no conflito social.

A ação política coletiva e a relação com o Estado não estariam sendo demasiadamente privilegiadas na avaliação e nas práticas dos grupos? Não há outras dimensões dos movimentos sociais que merecem investigação? A condição de inferioridade imposta às mulheres perante seus interlocutores e adversários mais cultos e poderosos no interior do Estado não ocorre também no próprio movimento? Por que homens hesitam e têm dificuldades em estabelecer a educação de seus filhos como uma questão pública e não apenas do "lar" e das mulheres? Por que lideranças e militantes de movimentos populares e sindicais revelam dificuldades em estabelecer uma discussão mais ampla sobre as questões educacionais que afetam, cotidianamente, suas próprias famílias e filhos?

**Juventude.** O olhar sobre as novas dimensões da exclusão social amplia ainda mais o elenco dos desafios que se impõem aos movimentos populares na área da educação.



Empreendidas por mães — em alguns casos, por grupos de pais de alunos —, as lutas por educação estiveram centradas sobretudo em torno dos benefícios advindos do acesso à escolaridade. Mas os usuários imediatos de tais ações seriam, em última instância, seus filhos, a nova geração.

Os anos de 1980 deflagraram uma enorme crise econômica, caracterizada pela recessão, que afetou particularmente o segmento jovem da população pobre brasileira. Moradores dos bairros distantes, os jovens não encontram alternativas viáveis de sociabilidade no mundo do trabalho, caracterizado pelo desemprego ou pelo subemprego. Com o mundo da escola,

*Intensifica-se a necessidade de ultrapassarmos uma concepção delegativa de democracia que vem se instalando no quadro político brasileiro com a transição*

que tende a excluí-los, mantêm relações descontínuas e, embora reconheçam a importância do conhecimento sistemático, orientam sua vida escolar apenas pela busca de credenciamento, do "diploma".

Observa-se, assim, um duplo processo:

▪ ausência dos jovens nos movimentos sociais "clássicos", sindicatos e grupos populares. O movimento estudantil tem apontado algumas dimensões inovadoras, como os "caras-pintadas", mas atinge sobretudo os setores de classe média, apresentando dificuldades em consolidar uma base popular ampla nas escolas dos bairros mais distantes. Sua ação esgota-se no universo mais integrado, não

menos importante, dos jovens de classe média da sociedade brasileira que mantêm um vínculo mais permanente com a escola;

▪ emergência de novas modalidades de ação coletiva e violência que têm a rua como *locus* de conflito e o jovem como protagonista: as galeras, as gangues, as tribos, os bandos racistas e os grupos de música como o *rap*, *funk*, samba, entre outros.

Desconhecidas e em grande parte com uma existência paralela ao mundo das instituições, essas novas modalidades de ação coletiva jovem propõem desafios. É muito tentador considerar essas ações apenas como expressão da criminalidade, da delinquência ou como resultado direto da miséria e da crise econômica. Nega-se, desse modo, a possibilidade de compreendê-las em si mesmas como processos dotados de sentido que exprimem alguma autonomia dos atores jovens e suas tentativas de construção de identidades coletivas.

Aos setores populares organizados e demais movimentos sociais está proposto o desafio de criarem interlocução com essas modalidades de ação juvenil, principalmente aquelas que apontam para uma construção positiva da identidade coletiva do ator jovem em torno de atividades expressivas (música, dança, teatro, grafite etc.). Reconhecendo as diferenças entre as gerações, no pano de fundo comum da situação de classe, talvez possa ser redescoberto um novo significado para a luta pela escola pública e pela educação no interior dos grupos sociais excluídos.

Marília Pontes Sposito é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e colaboradora do CEDI.

# BALANÇO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ENSINO PÚBLICO

Sérgio Haddad

*O descolamento entre democracia e desenvolvimento, ocorrido nas últimas décadas, refletiu-se na educação pública, e produziu, ao mesmo tempo, uma tendência democratizadora de expansão da escolarização popular, acompanhada, entretanto, por um novo modelo de exclusão social*

**H**á algum tempo admite-se que o conceito de educação popular abriga diversos significados. Ao deslocarmos a educação como prática social (traduzida em modelos, sistemas, regras e metodologias) para o lugar social das idéias sobre o saber e o fazer pedagógico, acabamos por identificar, sob a denominação educação popular, práticas muito diferenciadas.

Carlos Brandão, no livro *Educação Popular* (1984), estabeleceu as seguintes distinções: a educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber; a educação popular como educação das classes populares; a educação popular como educação do poder popular em uma sociedade igualitária; e a educação popular como educação do ensino público.

Este artigo trata de um dos sentidos da educação popular: aquela que se realiza pelo ensino público.

A elite concebe a educação do povo. Como apontou Celso Beisiegel (*Estado e Educação Popular*, 1974), o ensino público brasileiro carrega a marca “de uma educação concebida pelas elites com vistas à preparação do povo para a realização de determinados fins”. Entendido como uma tarefa de iniciativa oficial, o ensino público foi transposto das nações mais desenvolvidas como parte do ideário liberal e foi-se incorporando como direito de cidadania nas legislações educacionais do Brasil e de toda a América Latina.

Estabelecido pelas elites de maneira antecipatória às demandas da sociedade, o ensino público foi impulsionado pelos educadores preocupados com as bases democráticas da nossa sociedade e por aqueles que viam na educação uma ala-

vança fundamental para o desenvolvimento econômico.

Houve e há, no entanto, uma manifestação surda, que apenas muito recentemente passou a ser ouvida e estudada pelos educadores: a luta dos próprios setores populares para conquistar e realizar uma escola pública de acordo com seus interesses.

Apenas a partir de 1930 o Brasil assistiu a uma industrialização rápida e crescente, o que desencadeou um movimento migratório significativo para os grandes centros urbanos. Foi nesse contexto de urbanização e surgimento de novas oportunidades de trabalho que os grupos populares passaram a reivindicar e a lutar por mais escolas.

A pressão popular sobre o Poder Público, unida aos interesses de



Jaime Silva / Énfase



setores da sociedade preocupados com os nossos destinos democráticos, acabou contraditoriamente por fazer com que o sistema escolar concebido pelas elites passasse a ser formalmente aberto a todas as camadas da sociedade.

**Desenvolvimento e democracia na América Latina.** Em *América Errada* (1990) e *O Estado do Desenvolvimento: democracia política e desenvolvimento econômico* (1992), o cientista político Francisco Weffort propõe as seguintes questões: Seria a democracia condição para o estabelecimento de um desenvolvimento com equidade? Seria o desenvolvimento condição para o estabelecimento de regimes democráticos plenos? Haveria uma relação interveniente entre desenvolvimento e democracia?

Ao longo da última década, desenvolvimento e democracia percorreram caminhos divergentes na América Latina. Registra-se uma das épocas de ampliação das conquistas democráticas, concomitante a uma profunda crise econômica e social. A "década perdida", assim chamada pelos economistas latino-americanos, produziu efeitos avassaladores. Desde 1982 a renda *per capita* da região caiu mais de 10%, enquanto sua dívida externa cresceu quase 100 bilhões de dólares, chegando aos 410 bilhões. Isso determinou a transferência ao exterior de 3% da sua produção total e mais de 20% de suas exportações, privando os países de recursos para investimentos e importações vitais, além de provocar déficits orçamentários, elevadas taxas de juros e índices de inflação. Os investimentos diminuíram e a atividade econômica declinou, tornando os parques industriais ociosos e obsoletos face à crescente modernização e sem poder de competição no mercado internacional.

Os efeitos sociais desta crise são dramáticos: aumento do de-

semprego e do subemprego; deterioração salarial; queda vertiginosa na qualidade de vida da maioria da população; incremento da violência; e outros.

Por outro lado, as conquistas democráticas na década de 1980 na América Latina foram significativas. Houve eleições presidenciais em praticamente todos os países, e processou-se a sucessão sem rup-

Diferentemente do que ocorreu em países europeus, em que se restaurou uma face democrática plena aliada ao desenvolvimento, os países latino-americanos não conseguiram traduzir o amplo movimento democrático gestado no espaço da sociedade civil em uma institucionalidade de mesmo molde. Limitados ao discurso neoliberal, os governos dos mais diversos mati-

#### GASTOS PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (US\$)

	1980	1985	1987	Variação
Total	31,3 milhões	26,6 milhões	-	- 15,1%
Per capita	88	-	67	- 24,0%

Fonte: CORVALÁN M., Ana M. *El financiamiento de la educación en periodo de austeridad presupuestaria*. Santiago: Chile, UNESCO/OREALC, 1990.

*A participação na política de grande parcela da população está condicionada pelos níveis baixos de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade*

turas. Ampliaram-se os espaços democráticos de organização e manifestação populares, assim como a liberdade de expressão nos meios de comunicação. Foram significativos também os avanços no campo dos direitos formais consagrados em leis.

Entretanto, as novas democracias latino-americanas constituíram-se de maneira precária, persistindo resquícios dos sistemas autoritários nas esferas política, das instituições e dos indivíduos. Estas novas democracias expressam uma institucionalidade frágil diante da vitalidade dos movimentos democráticos que as fizeram surgir.

zes buscaram implantar uma política econômica recessiva e excludente da maioria da população.

Assim, em boa parte dos países do Continente, o movimento de democratização acabou limitando a participação pública na vida política de uma grande parcela da população, condicionada que está aos níveis mais baixos de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.

**Democratização e exclusão no ensino público.** Os avanços democráticos produzidos nos últimos anos não só têm permitido como também têm estimulado demandas crescentes por políticas sociais, dentre elas a educação. Todo programa político tem a educação como uma das suas prioridades, não só porque há consenso social de que a expansão do sistema público de ensino é condição para o desenvolvimento e para a democracia.

A pressão popular nas novas democracias latino-americanas estimulou o aumento do atendimento escolar, porém a expansão da ofer-

ta de vagas esteve condicionada à situação de crise econômica da última década.

Na América Latina e Caribe, observou-se um estancamento da porcentagem dos gastos públicos em educação sobre o Produto Nacional Bruto: depois de crescer de 3,2% até 3,9% na década de 1970, esta relação se manteve praticamente estável nos anos de 1980,

recursos, a pressão social permitiu uma expansão da matrícula total no sistema de ensino, ainda que em ritmo mais lento, uma vez que o incremento anual de 4,5% observado entre 1970 e 1980 caiu para 2,4% entre 1980 e 1990.

Como foi possível manter a tendência democratizadora de expansão das matrículas com menores recursos? Queda na renda real dos

plicativa dessa crise reside no descolamento entre democracia e desenvolvimento, ocorrido nas últimas décadas. Enquanto a tendência à democratização se ampliou, a crise econômica condicionou o processo, tornando-o irregular e inconcluso. No caso da educação, isto se refletiu na manutenção da expansão das matrículas (tendência democratizadora), com menores recursos (crise econômica). O produto desta equação foi a ampliação da cobertura do sistema de ensino público com prejuízo da qualidade; maior ingresso de alunos com elevação dos índices de repetência e evasão; queda nos ín-

## A GRADUAL DESCONFIANÇA

A conquista direta do poder pelos militares não é mais perigo fundamental ao progresso democrático na América Latina, embora ainda seja uma ameaça em alguns países. Hoje, o maior risco deriva da erosão gradual da confiança pública em governos eleitos que são incapazes de se dedicarem eficazmente aos problemas fundamentais que afetam a vida nacional: deterioração econômica prolongada; intensa discórdia civil; enormes disparidades de renda e riqueza; instituições públicas insensíveis; contínua ingerência militar nos assuntos políticos; além de crime e corrupção oficial generalizados.

Fonte: *As Américas num Novo Mundo*. Relatório do Diálogo Interamericano. The Aspen Institute. Washington DC, 1990, p. 49.

*Houve a ampliação da cobertura do sistema do ensino público com prejuízo da qualidade*



muito distante da média de 6% registrada nos países de Primeiro Mundo. Com o agravante de que, nos anos de 1980, os gastos públicos e o Produto Nacional Bruto cresceram na região, o que faz com que a estabilidade signifique, na prática, que os sistemas públicos de ensino foram financiados com menos recursos.

Apesar da queda no volume dos

professores; diminuição dos recursos destinados à pesquisa, à formação dos educadores, aos equipamentos e à manutenção das escolas; aumento do número de turnos escolares com carga horária reduzida; aumento do número de alunos por classe. Todos estes fatores permitiram manter o atendimento crescente, porém com impacto

negativo sobre a qualidade da educação oferecida pelos sistemas públicos de ensino aos setores populares.

**A democratização inacabada.** À beira do colapso, o sistema público de ensino produz uma situação em que todos se enganam: os que acham que ensinam e os que acham que aprendem. Nossa hipótese ex-

dices de "analfabetismo absoluto" e incremento no índices de "analfabetismo funcional" entre jovens e adultos.

Nos países latino-americanos, o amplo movimento democrático impulsionado pela sociedade civil, ao se institucionalizar nos novos governos (em seus diversos matizes político-ideológicos), acabou por produzir modelos inacabados de democracia, condicionados pela atual crise econômica. No campo educacional, a tendência democratizadora de expansão da escolarização popular vem configurando um novo modelo de exclusão social, que se não opera no ingresso dos alunos, o faz pelas dificuldades de permanência no sistema escolar público ou na qualidade final do ensino.

Sérgio Haddad é professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e secretário-executivo do CEDI.



# POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Mirian Jorge Warde

*A educação é uma das áreas sociais em que a aplicação das reformas econômicas capitaneadas pelos organismos internacionais se manifesta mais claramente e sinaliza prejuízos sociais graves*

**H**á uma década, organismos internacionais — como FMI e Banco Mundial — voltaram a intervir nos países da América Latina de forma sistemática e direta, deles exigindo reformas profundas.

Com os argumentos de que as economias ocidentais (ou seja, capitalistas) entraram em crise desde meados da década de 1970, aqueles organismos têm imposto reformas que visam, ao mesmo tempo, a disciplinarização fiscal e a drástica redução das funções sociais e econômicas assumidas pelo Estado. Essa crise, no que diz respeito aos países latino-americanos — segundo os mesmos argumentos —, decorre: 1) do excesso de intervenção do Estado na economia e na sociedade; 2) da incapacidade do Estado de exercer as muitas funções que centralizou; e 3) da sua “indisciplina fiscal”.

Ainda que a crise fiscal esteja servindo, há mais tempo, de justificativa para profundos cortes orçamentários nos itens sociais (como educação e saúde), a crítica ao Estado — seu centralismo e in-

tervencionismo, bem como sua inoperância para atender às demandas sociais — tem sido uma arma mais eficaz de conquista de setores sociais para as reformas propugnadas.

Analistas nacionais e internacionais de várias áreas têm chamado a atenção para o fato de que os organismos internacionais, assim como os governos e os intelectuais que estão aderindo às suas teses neoliberais, defendem uma compreensão estritamente econômica da crise que afeta o desenvolvimento dos países latino-americanos — assim como dos países do Leste europeu —, ignorando as muitas forças políticas que nela interferem, mas, principalmente, os enormes custos sociais que as reformas propostas impõem a amplos setores sociais. A educação é uma das áreas sociais em que o corte estritamente econômico dos diagnósticos e das reformas capitaneadas por aqueles organismos se manifesta mais claramente e sinaliza prejuízos sociais graves.

“Propostas” para a educação. Desde o início da década de 1980, o Banco Mundial está à testa de avaliações dos sistemas de ensino e de projetos de reforma em

diversos países da América Latina. Nos documentos produzidos pelo Banco até o momento a tese central é a de que a educação básica deve ganhar a centralidade das atenções e deve ser requalificada. O foco de atenção é o processo de ensino-aprendizagem, especialmente o professor e os meios educativos.

Mais recentemente, o Banco tem enfatizado a descentralização da gestão dos sistemas de ensino, a autonomia das unidades escolares e, no que tange ao processo peda-



Contra o monopólio da educação

Marcelo Pinto / Imagens da Terra

## EDUCAÇÃO PARA TODOS

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos — dois terços dos quais mulheres — são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Fonte: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, março de 1990.

*O Banco Mundial utiliza critérios econômicos para avaliar as deficiências dos sistemas educacionais e propor as suas reformas*

gógico, tem deslocado o interesse pelos processos de reforma curricular e centrado os recursos na melhoria dos materiais educativos e seu maior acesso, bem como na melhoria das condições salariais dos professores. Contraditoriamente, utiliza critérios econômicos para avaliar as deficiências dos sistemas educacionais e para propor as reformas, mas privilegia os processos pedagógicos e administrativos nas reformas que financia e implementa. Os postulados trabalhados para intervir nos sistemas de ensino são: todo poder ao mercado e, em contrapartida, minimização do Estado; e qualificação da escola básica de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários ao mercado, ao



A influência do Banco Mundial nos planos econômicos do Brasil é muito forte

mesmo tempo que mais imune às diferenças sociais.

Outros organismos recentemente se apresentaram no cenário internacional com diagnósticos e proposições de reformas para a educação: Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura) e Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, promovida em Jomtien (1990); e a Cepal (Comissão Econômica para América Latina), com o documento "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992).

Em ambos os casos são mantidas as teses mais gerais do Banco Mundial que apontam para a necessidade de modernização da educação, bem como para implementação de formas alternativas de organização do ensino e da escola que guardem autonomia do Estado.

Na Conferência de Jomtien essas teses são postuladas fora do enquadramento estritamente econômico e a favor de

um enquadramento multiculturalista. A idéia central da Conferência é a de "necessidades básicas de aprendizagem" que "se referem aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo", e a que deve gerar o "desenvolvimento humano" (conceito mais abrangente do que "desenvolvimento dos recursos humanos" para o

mercado). Diferentemente da estrita centralidade do mercado postulada pelo Banco Mundial, a Conferência postula a centralidade das comunidades.

No documento "Educación y Conocimiento", a Cepal repõe o centro dos diagnósticos e das pro-



posições na esfera econômica, ainda que incorpore alguns temas sociais. O problema capital a ser enfrentado pelos países da América Latina e Caribe, no que se refere à educação, é o de colocar aquelas economias e sociedades em condições de competitividade mediante o aumento da produtividade. Isso demanda um esforço intenso de qualificação dos sistemas de ensino para torná-los eficientes e dinâmicos. Uma das estratégias básicas propostas pela Cepal é a redefinição plena do papel do Estado, pelo abandono de suas funções dirigistas e centralizadoras.

**Entre a economia e o multiculturalismo. É difícil compreender como as políticas educacionais**

Como colocar os sistemas de ensino em condições de competitividade internacional ao mesmo tempo que a escola e o ensino são remetidos às comunidades? Como, enfim, planejar a educação e o ensino numa visão "planetária" e ao mesmo tempo valorizar o multiculturalismo?

Com certeza, os organismos internacionais não defendem essas teses aparentemente contraditórias por ingenuidade ou incoerência, afinal estão depositando somas imensas de recursos nos sistemas de ensino de muitos países latino-americanos, incluindo o Brasil. Também não parece muito acertada a hipótese de que defendam determinadas teses como a da descentralização da gestão escolar, da

*Os organismos internacionais não defendem teses aparentemente contraditórias por ingenuidade ou incoerência, já que depositam somas imensas de recursos nos sistemas de ensino de muitos países latino-americanos*

existente (lugar onde elas disputam e negociam seus interesses) para que novas forças sociais e políticas emergam e, com elas, um novo Estado. Nessa hipótese, os organismos internacionais não estão apostando no fim do Estado, ou seja, não estão, por certo, defendendo posições revolucionárias; estão defendendo, isso sim, a constituição de um novo Estado com baixo nível de coesão e legitimidade nacional, para o qual as teses multiculturalistas se ajustam como uma luva.

É possível, assim, compreender que nessa nova etapa do desenvolvimento econômico capitalista, os organismos internacionais estão trabalhando para o redesenho do mercado internacional fora da possibilidade de uma nova guerra mundial (por duas vezes desencadeada em situações equivalentes), fora da possibilidade de financiarem golpes de Estado (muitas vezes apoiados nas últimas décadas e em muitos países), mas, fora, também, da possibilidade de sustentarem o desenvolvimento das economias do Terceiro Mundo para torná-las competitivas com as do Primeiro, e, muito menos, autônomas.

Mirian Jorge Warde é coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Universidade Católica de São Paulo.

## MOMENTO DE AÇÃO

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos.

Fonte: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia, março de 1990.

propostas pelos organismos internacionais postulem teses aparentemente contraditórias. Por exemplo, como conciliar a proposta de restrição do Estado em relação à educação ao mesmo tempo que se defende uma extensiva e profunda requalificação do sistema de ensino? Como colocar o sistema de ensino no rumo dos mais sofisticados conhecimentos científicos e tecnológicos ao mesmo tempo que se propõe a gestão autônoma das escolas? Como descentralizar a gestão das escolas e ao mesmo tempo centralizar o sistema de avaliação?

autonomia das escolas, da aproximação com as comunidades, da valorização das culturas locais, etc, porque visam "cooptar" setores sociais por meio da "falsa" e "distorcida" incorporação de temas e teses progressistas.

Talvez seja mais acertado pensar que, para essa nova etapa de desenvolvimento econômico, em que a competição no campo científico e tecnológico ganha papel central, forças sociais e políticas constituídas na etapa anterior devam ser "destruídas"; afinal, para destruí-las é preciso "destruir" o Estado

## LIMITES E POSSIBILIDADES A DESCENTRALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Vicente Rodriguez

*O tema da descentralização começou a freqüentar a agenda brasileira com o movimento de democratização no final dos anos de 1970 e passou a ser uma das principais reivindicações do movimento político-institucional, principalmente na área de educação*



É importante investir na escola pública

Nas eleições de 1982, quando os principais Estados elegeram governadores oposicionistas ao regime militar, a descentralização passou a ser uma das principais reivindicações do movimento político-institucional. Amparada no discurso da democratização, a descentralização financeira da União foi a principal estratégia para quebrar o *bunker* militar palaciano. Sob esse tema, os governadores conduziram o movimento político-institucional até a Constituinte de 1988 e fortaleceu-se o municipalismo no Brasil.

O sucesso deste movimento consolida-se nas disposições tributárias constitucionais, como exposto no Quadro I. Os municípios

aumentaram em mais de 50% sua receita, o que significa aproximadamente 8 bilhões de dólares e equivale ao total dos gastos estaduais com educação em 1990.

O consenso descentralizante contra a União que dominou os anos de 1980, porém, começa a dissolver-se no final da década. Produto da profunda crise econômica e dos planos de ajuste de conteúdo privatizante sugeridos pelo "consenso de Washington" (José Luis Fiori. *Ajuste, transición y gobernabilidad: el enigma brasileño*. BID, Washington, 1993), falar em descentralização passou a representar um conjunto de idéias imprecisas, na maioria das vezes conflitantes entre os diversos atores e

interesses presentes no cenário nacional.

**Os muitos sentidos atribuídos à descentralização.** Do ponto de vista ideológico, descentralização tem significado, para o campo neoliberal, reduzir o Estado às suas funções mínimas, desregular a economia e privatizar serviços públicos buscando o aumento da eficiência e competitividade geral das economias, para permitir sua inserção no contexto da globalização. Para o campo progressista, significa a democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas



públicas pelo controle direto dos usuários. Do ponto de vista analítico, vale destacar os balanços críticos que alguns autores realizam como resposta às principais vantagens apregoadas pelos defensores da descentralização, contrastando-as com os resultados efetivos.

Os principais pressupostos políticos apresentados pelos defensores do binômio democracia/descentralização e seus efeitos para o bem-estar e a equidade na sociedade, podem ser assim resumidos: aumento da participação popular nos processos decisórios; o Estado fica menos permeável aos interesses das elites econômicas e das oligarquias; maior permeabilidade e acesso das camadas populares e de seus representantes às funções de direção nas esferas públicas e burocráticas, via processo eleitoral; e maior transparência e eficácia na gestão pública dada pela competição eleitoral.

Não obstante o avanço das conquistas obtidas no plano formal e institucional, consolidadas pela Constituição de 1988 — crescimento dos partidos populares, representatividade dos sindicatos e grandes movimentos de moralização da ação política e do controle do Estado —, no plano da ação real os resultados estão longe do esperado.

O aumento da participação popular traduziu-se perversamente na agregação de interesses particulares ou corporativos dos setores organizados e com maior poder de barganha, aumentando as desigualdades e a exclusão dos não organizados.

A permeabilidade do Estado aos interesses das elites dominantes aumentou e a competitividade eleitoral não conseguiu fortalecer os partidos como representantes orgânicos e agregadores de demandas sociais.

O enfraquecimento das burocrá-

cias estratégicas e das agências reguladoras estatais ampliou o clientelismo e o grau de incerteza na formulação e implementação das políticas.

A descentralização, em lugar de aumentar a eficiência e a transparência, enfraqueceu a capacidade governativa do sistema político.

Quanto à análise do desempenho das políticas sociais no quadro descentralizador da década de

Estas considerações devem servir para recolocar a discussão atual sobre descentralização num marco menos ideológico e apontar seus limites e possibilidades no contexto da crise atual da sociedade brasileira.

A descentralização somente pode ser compreendida como um instrumento de gestão a serviço de uma estratégia maior que, como já assinalado, pode ser de variada na-

#### QUADRO I — BRASIL: REPARTIÇÃO DA CARGA TRIBUTÁRIA

Ano	Arrecadação própria			Receita disponível		
	União	Estados	Municípios	União	Estados	Municípios
1980	75,3%	21,8%	2,7%	69,4%	22,0%	8,6%
1990	67,0%	29,6%	3,4%	56,7%	28,5%	14,9%

Fonte: Kahir, A. *Propostas de Reforma Tributária*. FUNDAP/IESP. 1993. Mimeo.

1980, fatores parecem ser aceitos por todos os analistas: o aumento do gasto social e da cobertura nas áreas de educação, saúde e previdência e assistência social. Houve, porém, a queda do nível de qualidade do atendimento em todas as áreas, com um alto grau de desperdício de recursos e ineficiência administrativa.

#### *Para o campo progressista, descentralização significa a democratização do Estado e da política*

Vale ressaltar que até aqui o processo descentralizador foi desigual em cada área específica da política social. Durante a década de 1990 a descentralização deverá aprofundar-se no setor educacional e de assistência social, como resposta às crises destes setores.

Para o campo progressista, ela deve sempre procurar a diminuição das desigualdades e o aumento da participação popular nas decisões públicas.

**A descentralização na educação.** Como verificou-se anteriormente, houve uma importante descentralização de recursos fiscais na década de 1980. Porém, o aumento de recursos tributários à disposição dos municípios obtidos durante esse período, da ordem de 2% do PIB, não representou nenhum aumento no atendimento à demanda educacional de 1º e 2º graus. Ao contrário, como verifica-se no Quadro II, houve diminuição da oferta de vagas pelos municípios.

Vale dizer que, sem controle popular, a descentralização de recursos pode resultar inócua para a melhoria do atendimento social à população. Principalmente se considerarmos que esses recursos, por terem vinculação constitucional, são desviados da função educacional por artimanhas contábeis das

administrações municipais. Neste particular, chamamos a atenção para a importância de um projeto de controle e de acompanhamento dos empréstimos internacionais para o setor educacional, que várias organizações não-governamentais estão implementando no âmbito nacional. A experiência poderia ser reproduzida para o acompanhamento e o controle do gasto educacional como um todo.

recursos (o que significa salários muito baixos para os docentes), gigantismo administrativo (que se traduz em alta entropia do sistema) e incapacidade de gestão. A descentralização e a municipalização têm sido apontadas como o caminho para superar estes obstáculos. Porém, isto somente será possível se:

▪ descentralização não significar "prefeiturização" do ensino, pois

*A descentralização somente pode ser compreendida como um instrumento de gestão a serviço de uma estratégia maior*

insulamento e atomização do sistema, com competitividade entre as unidades escolares, pois isto consolidaria e aumentaria as desigualdades e a heterogeneidade atual;

▪ junto com o repasse de competências aos municípios forem instalados sistemas de avaliação e acompanhamento ligados a "mínimos sociais de atendimento", com responsabilidade estadual para complementação e equalização das desigualdades;

▪ existirem garantias de manutenção de um currículo básico comum;

▪ forem mantidas as garantias de trabalho para o magistério (concurso público, carreira etc).

A descentralização da educação, sem mecanismos regulatórios de equalização nos órgãos centrais dos sistemas e sem participação e controle popular, poderá significar um retrocesso para a consolidação de uma escola pública de qualidade.

#### QUADRO II - BRASIL: MATRÍCULA INICIAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1981	0,5%	54,6%	31,5%	13,4%
1989	0,5%	57,2%	29,2%	12,6%

Fonte: Ministério da Educação.



Marcelo de Oliveira / Imagens da Terra

Por outro lado, registra-se uma profunda crise dos sistemas estaduais de ensino — principais responsáveis pela oferta de ensino de 1º e 2º graus —, revelada no alto grau de ineficiência dos indicadores de qualidade dos sistemas. As causas estão associadas à falta de

isto somente reproduzirá, no nível subnacional, os problemas de isolamento do sistema com os usuários e da utilização clientelista da educação. Para tal, é importante justamente reforçar a autonomia escolar;

▪ descentralização não significar

Vicente Rodriguez é pesquisador do Instituto de Economia do Setor Público (IESP) — Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (Fundap).



# EDUCAÇÃO POPULAR PÓS-MODERNA?

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

*O debate sobre o pós-moderno está atingindo os diversos setores do conhecimento e das práticas sociais. Neste texto discute-se, de forma crítica e questionadora, o que pode significar o pós-modernismo para a Educação Popular*

**S**erá preciso alterar a idéia e o conceito de Educação Popular (EP) diante das novas situações e dos novos desafios que enfrentamos neste final de milênio?

Tentarei responder a questão acima mediante um enfoque que poderá, à primeira vista, parecer estranho, inusitado e talvez até estapafúrdio: interrogar-me-ei sobre o significado de uma Educação Popular pós-moderna.

A primeira impressão de estranheza se desfaz quando nos lembramos de que intelectuais como Moacir Gadotti têm empregado freqüentemente esta expressão, e que o próprio Paulo Freire, sem dúvida alguma o maior representante do Paradigma da Educação Popular — PEP (ver box), a tem usado de vez em quando, ainda que de forma menos enfática que Gadotti. São provas de que existe alguma coisa no ar em relação a isso.

De fato, temas recorrentes do chamado pós-modernismo têm invadido o campo da Educação Popular. Adianto ao leitor a minha posição contrária à concepção de Educação Popular pós-moderna, mas antes tentemos ver o que ela significa.

**Pós-modernismo.** Procuremos situar inicialmente o que é o pós-modernismo. Mais que um conceito, é uma sensação e uma aposta. Uma sensação de que a modernidade está falida; de que a racionalização da vida, típica da modernidade, é inaceitável e desumana; de que a promessa de progresso, inscrita nos



ideais do Iluminismo, é uma ilusão; de que o universal é perigoso.

É também uma aposta: contra a racionalidade, as verdades universais, o progresso e a continuidade do processo histórico, os pós-modernos apostam na heterogeneidade e na diferença; afirmam a fragmentação de experiências como típica da situação existencial e cultural do homem (se é que se pode usar ainda este termo "universalizante") contemporâneo; enfatizam a existência de micropoderes capilares no interior da sociedade e consideram ilusórios o poderio do Estado e a dominação de classe.

Tentemos, no entanto, extrair alguma conceituação dessa sensação e dessa aposta. Para os defensores da idéia de pós-modernidade, esta se manifestaria num novo cotidiano em que a máquina teria sido substituída pela informação, a fábrica pelo shopping center como locus de formação de mentalidades. A sociedade não mais seria formada por cidadãos, que se remeteriam ao espaço público, mas por "tribos", para as quais o espaço público não teria mais sentido e seria substituído pela intimidade exibicionista da multiplicidade de particularismos, da miríade de fragmentos. Os que vêem nisso um fenômeno positivo entendem que este é o sintoma de uma sociedade rebelde, avessa a todas as totalizações.

A perda progressiva da dimensão interior dos indivíduos, substituída pela relação com o vídeo e outras fontes de informação publicitária, é vista como positiva: "O homem pós-moderno é esquizóide, é permeável a tudo, tudo é demasiado próximo, é promíscuo com tudo o que toca, deixa-se penetrar por todos os poros e orifícios, e nisso se parece com o anti-Édipo de Deleuze e Guattari, que liberta os fluxos de energia obstruídos pelo capitalismo, transformando-se, assim, na pura máquina dese-

## O QUE É PEP

O "Paradigma da Educação Popular" (PEP) é aqui compreendido como um conjunto de idéias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceram com os movimentos de Educação de Base e Cultura Popular do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 e que cresceram no interior da resistência popular nos anos de 1970 e início dos 1980. Alguns pontos de honra deste paradigma são: a valorização da cultura popular; a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a necessidade de ter como referência constante ao longo de qualquer processo pedagógico ou de mudança social a realidade de vida dos educandos e a forma com que eles encaram esta realidade — a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais; o estímulo à participação dos educandos em todas as fases do processo educativo; a atenção ao pequeno, ao miúdo, ao cotidiano; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade.

*É grande a tendência de se apegar a uma vertente que nega os grandes projetos sociais quando não se tem nenhuma clareza sobre o que poderia ser um projeto social viável e desejável*

jante, no revolucionário esquizofrênico que se opõe à paranóia fascista" (Rouanet. *As Razões do Iluminismo*, 1987:234). Ao homem centrado na razão, senhor de suas paixões, contrapõe-se o homem fragmentado, múltiplo, descentralizado. "O sujeito pós-moderno é a glorificação do ego no instante, sem esperança alguma no futuro" (Santos. *O que é Pós-Moderno*, 1986:105).

**Consequências para a educação.** Bem, perguntarão alguns, o que tem tudo isso a ver com EP? Não seria a expressão usada por Paulo Freire e Gadotti apenas um equívoco conceitual, um uso do termo diferente do que se usa na praça, um problema semântico, um *quid pro quo*? Não creio. Acho que existem algumas motivações mais profundas para se estar tentando aproxi-

mar EP de pós-modernismo, ainda que os propositores desta aproximação possam não estar conscientes das consequências dela.

Em primeiro lugar, sempre houve no campo da Educação Popular um forte questionamento à Razão Instrumental. Esse questionamento pode desembocar na perspectiva de um conceito mais rico e amplo de Razão, ou na negação da Razão. A diferença entre estas duas vias, que é essencial, em geral esteve obscurecida nos debates internos de EP.

Ora, o pós-modernismo aposta na desconstrução — na negação radical — das grandes idéias, valores e utopias da modernidade, confundida com a racionalidade instrumental. Há aí já um primeiro ponto de contato.





Em segundo lugar, há a questão da crise de paradigmas. É grande a tendência de se apegar a uma vertente que nega os grandes projetos sociais quando não se tem nenhuma clareza sobre o que se poderia ser um projeto social viável e desejável.

Em terceiro lugar, EP sempre teve uma relação forte, ainda que tensa, com o marxismo. A tentativa hoje de cortar esta relação leva a reenfatizar temas que formavam, em grande parte, o conteúdo desta tensão com o marxismo: o respeito à particularidade, o significado único e próprio do universo simbólico de cada grupo popular, etc., ou seja, uma determinada visão do que seja o multiculturalismo (tema, aliás, em voga não só em EP — lembremo-nos dos exageros do “politicamente correto” nos EUA). O multiculturalismo “desancorado”, ou seja, não ligado a nenhuma hierarquia de valores mais geral, casa-se extremamente bem com o pós-modernismo e seu culto ao fragmentário, tanto no plano individual quanto no social.

**Perspectiva.** E em que sentido caminha, ou viria a caminhar, uma Educação Popular pós-moderna?

Em primeiro lugar, seria radicalmente redefinido o objetivo central de EP de “criar sujeitos sociais”. Este objetivo tem sido entendido como um projeto de fortalecer os grupos populares, dar-lhes condições de agir no espaço público em defesa de seus interesses, possibilitando assim uma radical democratização da sociedade.

A EP pós-moderna, considerando ilusório ou no mínimo secundário o espaço público, preocupar-se-ia centralmente em discutir e superar as relações de dominação e de poder que se manifestam no cotidiano dos grupos populares: rela-

*A educação popular  
“pós-moderna” encara  
qualquer ruptura  
com estruturas  
universalizantes  
como positiva*

ção homem-mulher, pais-filhos etc. Lembremo-nos de que EP sempre se preocupou com estas relações, mas como aspectos do projeto mais amplo de “criar sujeitos sociais”. Na EP pós-moderna, não haveria projeto mais amplo: a tarefa resumir-se-ia a este tipo de questão.

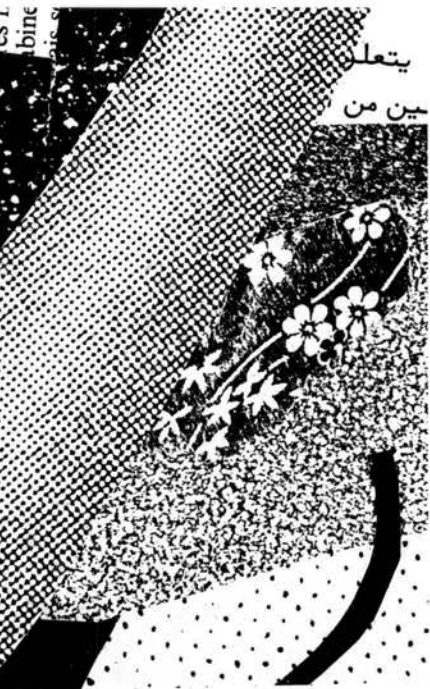
Em segundo lugar, EP radicalizaria a sua relação “esquizofrênica” com as instituições. A desconfiança em relação ao Estado e às instituições sempre foi uma característica de EP. Por décadas a contraposição EP x “educação formal” foi aceita e até incentivada pelos grupos que se dedicavam à EP. No caso particular da escola pública de hoje, assiste-se a um fenômeno curioso: há várias propostas, vindas do campo político dos domi-

nantes, que sugerem formas de informatização e até de desinstitucionalização da escola pública. A EP “pós-moderna” apóia e aplaude estas propostas, pois encara qualquer ruptura com estruturas universalizantes como positiva. Já a EP “moderna” encara com criticidade e até certo ceticismo tais propostas, pois não abandonou a pretensão de ver por trás das políticas concebidas por grupos dominantes a intenção de recompor a sua hegemonia sobre o todo social.

**Construir coletivamente.** Isso não quer dizer que se recusa a discutir as necessidades de descentralização — que sempre foi uma de suas bandeiras — diante do gigantismo de estruturas estatais ineficientes. Mas procura ver ainda na escola pública a dimensão da formação do cidadão, que diz respeito a um projeto social global.

Como indicação final deste artigo, e retomando a pergunta inicial, vale a pena afirmar que EP precisa rever a sua forma de atuação e até mesmo repensar as suas utopias. Acredito que a valorização do diálogo, que sempre esteve presente em EP, tem grande potencial para aproximá-la da “utopia da comunicação ideal” de Habermas, que me parece o projeto utópico mais fecundo deste momento histórico. Mas isto já seria assunto para outro artigo. É preciso rever. Não se pode abandonar, no entanto, a idéia de utopia e o projeto de construir coletivamente um mundo de acordo com os nossos sonhos — e isto, queira-se ou não, exige projetos “universalizantes”.

**Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi** é diretor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista — Campus de Presidente Prudente.



# O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Carlos Alberto Emediato

*O projeto de democratização em qualquer sociedade, no espaço do conhecimento e do saber, exige uma escola compromissada com o cotidiano, com o afeto e com as potencialidades de cada aluno. Esta é a educação do futuro*

O futuro é o potencial. Como possibilidade e desafio ele é agora e não algo que está, linearmente, para depois. Dessa forma, os conceitos de futuro e de educação se aproximam, concebendo-se educar como extrair o que já está presente, de forma latente, potencial.

Neste sentido, não é uma contradição afirmar que muitas das

contribuições do chamado passado, vindas das tradições de sabedoria, das experiências históricas, do saber popular são parte deste futuro.

Também é parte deste agora/futuro a sabedoria que nos leva ao autoconhecimento: conhecimento do nosso corpo, das nossas necessidades, bem como dos níveis de experiência que nos conectam com os núcleos do nosso ser e com o universo.

A globalização. A ampliação e a aceleração das comunicações, do transporte e do comércio criam uma realidade cultural nova, caracterizada pela conexão instantânea, em alguns casos, e altamente interativa em outros, entre indivíduos de diversas culturas, raças e nações.

Esse processo de ampliação do espaço vital-cultural de cada indivíduo processa-se pela expansão de seus sentidos via recursos tecnológicos.

Por exemplo: a televisão permite ver um acontecimento no outro lado do mundo ou no espaço, no momento que ele ocorre; o telefone permite ouvir uma voz distante a milhares de quilômetros; as redes educativas, operando a baixo custo, permitem a interação de crianças de diferentes países sobre tópicos tão diversos quanto um experimento de biologia ou os costumes locais.

Mas esse movimento não é linear nem unidirecional. No processo de globalização, não somente se alça o indivíduo do local ao planetário, mas também quebram-



se identidades nacionais, ideológicas e políticas. Nesse processo há um movimento aparentemente inverso de desagregação.

Por um lado, formas de divisão como o Muro de Berlim tornaram-se obsoletas diante de um fluxo planetarizado de comunicação eletrônica, da ineficiência de economias isoladas, da artificialidade de estados nacionais e controles ideo-





lógicos que não correspondem às aspirações de grande quantidade de pessoas.

Por outro lado, a velocidade das migrações inter e intranacionais, a urbanização, as mudanças tecnológicas, bem como as de percepção concomitantes a estes macroprocessos, modificaram profundamente a forma de coesão social e a visão de mundo de multidões que viviam sob parâmetros e referências ético-comportamentais não mais vigentes nos novos contextos.

Há de se notar que uma característica destes novos contextos é, justamente, uma contínua modificação de parâmetros e referências. As conseqüentes mudanças de vi-

Só sabemos que a matriz inicial se esgotou e não mais serve de modelo para rearranjar as peças com a fluidez e dinamismo exigidos pelos novos tempos.

Nessa desagregação ruíram as bases da percepção de "quem sou eu", de "que mundo eu habito", de "como eu afeto ou sou afetado pelos processos cósmicos, da biosfera, da sociedade e da minha própria mente". Novos conhecimentos passaram a ser vitais na busca de um novo entendimento, de uma nova descoberta da nossa condição de humano. Certamente este processo pede uma nova educação.

**Multiplicidade cultural.** Parece contraditório dizer que a desagre-



*Novos conhecimentos passaram a ser vitais na busca de um novo entendimento*

são de mundo e quebra de laços afetivos, religiosos e de lealdades pessoais constituem elementos centrais da crescente desagregação social e da violência na sociedade contemporânea. Como num grande quebra-cabeça, as peças foram desmontadas da sua matriz inicial e não sabemos como rearticulá-las.

gação faz parte de um movimento de globalização. Na verdade, a desagregação, a divisão, a quebra fazem parte do processo de descoberta, de superação dos limites e estruturas que aprisionam o conhecimento e a liberdade. Essa quebra dos limites e das identidades artificiais é que permite a expansão e o avanço da aventura humana.

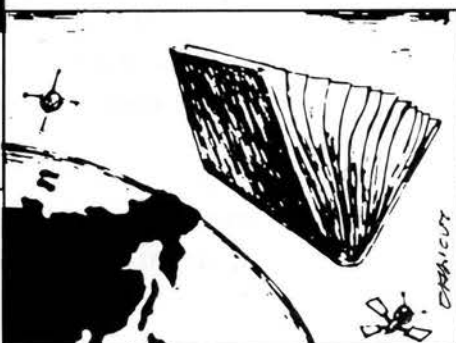
Nenhuma forma histórica, seja ideológica, política, educacional ou religiosa, embora efetiva em um certo período, pode dar conta da caminhada do homem em busca de conhecer-se e criar. As quebras são

## UMA NOVA AGENDA

As reflexões sobre educação do futuro têm colocado para discussão uma vasta gama de temas, que incluem:

- visão transdisciplinar do conhecimento;
- integração corpo-sentimento-mente-espírito;
- conceito de "escola expandida" que considera o uso das tecnologias eletrônicas e recursos da própria comunidade;
- conceito de "comunidade de aprendizagem" envolvendo uma nova visão das empresas, associações, organizações públicas, além da escola;
- criação de ambientes de aprendizagem na escola e fora dela;
- aprendizagem das artes, ofícios e habilidades de uso no cotidiano;
- desenvolvimento dos talentos e da criatividade;
- autoconhecimento como pedra angular de qualquer conhecimento.

Fonte: arquivo do autor



inevitáveis nas expansões, as crises são possibilidades de crescimento.

Não conseguimos, ainda, viver as transições sem violência e destruição. Esta seria uma das principais tarefas de uma educação voltada para a paz: aprendermos a viver no fluxo das mudanças.

Na base desta educação estaria a capacidade de entendimento *cross-cultural*, inter-regional e interna-

cional das múltiplas etnias e especificidades de cada sexo. Este entendimento começa com o conhecimento e a valorização das próprias raízes culturais e da situação cotidiana de cada criança, de cada pessoa.

Uma proposta pedagógica com esta orientação choca-se diretamente com a uniformidade, o burocratismo e a impessoalidade de currículos e sistemas de avaliação padronizados.

A curiosidade de aprender e a possibilidade de expansão da noção de pertencimento a um mundo mais amplo, colorido, instigante, nascem da conexão com o conhecimento experimental como um motor e uma necessidade interna.

A educação precisaria fazer o mesmo movimento que fez a física moderna: ir

*Uma proposta pedagógica que valoriza as raízes culturais e o cotidiano das crianças, choca-se com a uniformidade e impessoalidade de currículos e sistemas de avaliação padronizados*

em direção ao mais interno e, ao mesmo tempo, investigar, em sucessivos graus de abrangência, a vastidão do universo e da vida. A curiosidade, o prazer em aprender, o interesse em criar uma conexão com o diferente é que sinalizam o caminho a percorrer.

**Sociedade do conhecimento.** O aprendizado é nossa principal arma para assumir o comando de nossa vida, exercer integralmente nossa

## ELOGIO DO APRENDIZADO

Aprende o que é mais simples!  
Para aqueles cujo momento chegou,  
Nunca é tarde demais.  
Aprende o ABC: Não basta, mas aprende-o!  
Não desanimes, tens de assumir o comando!  
Aprende, homem no refúgio!  
Aprende, homem na prisão!  
Mulher na cozinha, aprende!  
Aprende, sexagenário!  
Tens de assumir o comando!  
Procura a escola, tu que não tens casa!  
Cobre-te de saber, tu que tens frio,  
Tu que tens fome, agarra o livro: é uma arma!  
Tens de assumir o comando!  
Não tenhas medo de fazer perguntas:  
Não te deixes levar por convencido,  
Vê com teus próprios olhos,  
O que não sabes por experiência própria,  
A bem dizer, não sabes.  
Tira a prova da conta,  
És tu quem vai pagar!  
Aponta o dedo sobre cada item,  
Pergunta: como foi parar aí?  
Tens de assumir o comando.

*Bertold Brecht*

cidadania num mundo interdependente, assumir nossa responsabilidade individual e planetária.

Cada vez mais o conhecimento se torna fundamental para a vida econômica e social. Sabemos que as "vantagens comparativas" para os investimentos não são mais garantidas por matéria-prima abundante e mão-de-obra barata, mas pela qualificação profissional e o potencial do mercado. Problemas de saúde pública, bem como mudanças sociais básicas, não se equacionam sem conhecimento e participação.

A emergente sociedade do conhecimento vai requerer, cada vez mais, que cada espaço se torne um "ambiente de aprendizagem". De fato, muito do que sabemos hoje não aprendemos na escola: vem da família, da mídia, das igrejas e associações, das empresas e organizações profissionais.

Qualquer projeto de democrati-

zação do conhecimento requer que a educação seja uma prioridade básica em todas estas instituições. Requer uma revisão radical da escola atual, limitada pela segmentação curricular e pela burocratização dos aparelhos de Estado. Requer da escola compromisso com o cotidiano, com o afeto e com as potencialidades dos alunos.

Têm surgido propostas e experiências pedagógicas que buscam integrar o desenvolvimento do corpo, dos sentimentos, das dimensões intuitivas e intelectuais a partir da experiência cotidiana dos alunos. Diversas iniciativas de inovação escolar têm surgido por intermédio de educadores, empresas, governos e comunidades com vistas a garantir uma eficiência mínima à escola.

A sociedade tem gerado canais e recursos potentes, especialmente na área da comunicação — informática, multimídia e redes —, capazes de estimular e apoiar uma significativa reformulação da educação.

O que se pode esperar de profissionais interessados na educação do futuro é a continuação de uma ampla e aprofundada reflexão sobre o tema; uma interação mais intensa entre profissionais envolvidos com experiências inovadoras em diversos locais do País e do mundo; e a estimulação de todos os setores ativos da sociedade a se engajarem nesse processo de buscar saídas práticas e criativas, na sua esfera de atuação, para que todos possam construir pontes efetivas com o conhecimento.

**Carlos Alberto Emediato** é sociólogo, doutor em Educação, consultor educacional e um dos organizadores da Conferência Internacional de Educação do Futuro.



# RUÍNA DA EDUCAÇÃO E APATIA DE MUITOS

Chico Alencar

*Quem não se lembra da canção "Que saudades da professorinha, que me ensinou o be-a-bá"? É sacudindo a sonolência do atual quadro da educação brasileira que voltaremos a ter uma boa escola como no passado*

**S**aneamento básico, iluminação pública, teto, terra, movimentos contra a carestia. Desde a metade dos anos de 1970, ainda em plena vigência do regime autoritário, as comunidades vêm pleiteando melhorias em sua qualidade de vida. Entretanto, é difícil achar, entre essas bandeiras, aquela que clama por uma escola pública de qualidade. Talvez porque o ensino, nessa sociedade de carências terríveis, seja considerado secundário: "as únicas letras que enchem barriga são as da sopinha, e olhe lá!", diria um apressado e desinformado. Ou talvez porque a escola universal tenha sido implantada "de cima", começando com uma iniciativa oficial, em 1827, quando o imperador Pedro I instituiu o ensino primário público no Brasil (o dia 15 de outubro, consagrado ao professor, surgiu como uma referência a esta iniciativa).

No imaginário popular pode ter-se cristalizado a idéia da doação, da dádiva excedente e, se "a cavalo dado não se olham os dentes", ninguém vai exigir do Poder Público

que cumpra sua tarefa docente. O princípio napoleônico e burguês da escola laica para todos ainda não foi entendido pela maioria dos(as) brasileiros(as) como direito.

A escola pública de ontem. Resta a saudade da "boa escola". Quando um grupo de quarentões embarca numa sessão nostalgia e chega à aurora de suas (nossas) vidas, sempre alguém cantarola o sucesso de Ataulfo Alves: "Que saudades da professorinha, que me ensinou o be-a-bá...". De fato, em meados deste século o ofício de ensinar, numa sociedade que fazia o trânsito do rural para o urbano, era suave, quase bucólico. A escola pública de então era restrita, risonha e franca. E seus artífices, quase que exclusivamente mulheres, tinham a exata noção de seu papel. Para muitas uma função transitória, até o casamento com um *pater famílias* de futuro promissor. Muitos

lares bem-sucedidos e bem comportados nasciam nos bailes de formatura das escolas militares, para onde acorriam, esperançosas, as normalistas. Anos dourados... O Poder Público até dava conta da demanda da escolaridade das crianças do Brasil.

Isto não quer dizer que não havia crianças fora das escolas, mas que este fato não era politicamente relevante. E os modestos planos de governo, mesmo sem a proeminência dos economistas, como hoje, garantiam investimentos suficientes em educação, considerando-se o que a sociedade entendia como ensino público.

No campo ideológico, o magistério reproduzia-se como tarefa nobre, "viga mestra da Nação" e até como sacerdócio, visto que a profissão era exercida, basicamente, por quem não tinha como obrigação principal sustentar suas casas.



Jaime Silva / Enfase

## QUADRO NACIONAL DE GREVE

Greve dos trabalhadores em Educação em 1993 (janeiro a novembro)

UF	Nº de dias parados	Rede estadual/municipal
AC	40	Estadual
AL	59	Estadual
AP	0	—
AM	0	—
BA	2	Estadual
CE	0	—
DF	15	Estadual/Funcionários
ES	109	Estadual
GO	13	Estadual
MA	30	Municipal
MG	76	Estadual
MT	76	Estadual
MS	51	Estadual
PA	2	Estadual
PI	19	Estadual
PE	39	Estadual
PB	24	Estadual
PR	0	—
RJ	20	Estadual
RO	40	Estadual
RR	15	Estadual/Federal
RS	0	—
SC	38	Estadual
SP	79	Estadual/Professores/Especialistas
SP	22	Funcionários
SE	26	Estadual
RN	40	Estadual
TO	0	—

Obs: Em São Paulo e no Distrito Federal, houve greve em períodos diferentes dos funcionários e professores, e no DF não houve greve dos professores.

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

O caminho da degradação. Bons tempos? Diferentes, sem dúvida. De lá para cá o Brasil completou o processo substitutivo de importações, sua população triplicou, tornamo-nos uma sociedade de massas com gigantescos núcleos urbanos. A perspectiva desenvolvimentista, calcada no produtivismo industrialista, hegemônica desde os anos JK, consagrou um modelo perverso de crescimento. Estradas de rodagem, grandes obras de construção civil, indústria de bens de consumo mais sofisticados, telecomunicações, o Brasil caminhava para uma modernidade capenga, que ia abandonando os cuidados básicos com saúde e educação.

Um presidente do ciclo militar chegou a consagrar o paradoxo: "A economia vai bem mas o povo vai mal". O general Médici, nesta expressão de franqueza, revelava a fraqueza do Estado brasileiro, transformado em mero agente da elite econômica. Ele não supria mais as necessidades fundamentais de sua população. O ganho fácil, o retorno imediato, os animadores índices do PIB desta nação que "ninguém segurava" levavam a camada dirigente a esquecer as tarefas públicas primordiais. Privatizava-se o Estado, demolia-se a educação. Mestres para quê?

Ao lado disso, entretanto, acontecia o processo de afirmação da mulher, reivindicando sua autonomia e ocupando espaços que antes eram exclusivos dos homens. Ela não queria mais ser um apêndice. Os cursos normais, já sofrendo a perda da qualidade determinada por um Poder Público sem vontade política, deixaram de ser etapas de "espera-marido". Sinais positivos dos tempos...

O magistério descobriu-se como classe trabalhadora. Descobriu-se, como tantos, perdendo renda, progressivamente, na divisão reconcentradora do bolo nacional. Olhando o mapa-múndi, trazi-

do por algum colega de geografia, os professores apontarão dezenas de países que tratam melhor os seus mestres, como Portugal, onde o salário inicial é de US\$ 600, e a Itália, com salário inicial de US\$ 1.200, enquanto aqui ele não chega a US\$ 100.

Ainda no mapa, os professores verão que a taxa de evasão escolar do Paquistão, do Iraque e do Uruguai é bem menor que a brasileira, onde de cada 1.000 matriculados na 1ª série do 1º grau, somente 270 concluem a 8ª série, com apenas 45 crianças sem repetir nenhuma série. Nossos 3,3% do PIB investidos em educação estão abaixo do aplicado pela maioria das nações do Terceiro Mundo, como Taiwan (3,6%), Coreia do Sul (4,5%) e Cuba (11%).

A decadência da escola pública. A perversão do modelo brasileiro significou a decadência da escola pública e o subassalariamento das professoras. A crise aprofundou-se tanto que já não é consolo saber agora que algumas prefeituras promovem uma recuperação gradativa das perdas salariais de seu corpo docente, trazendo o discurso dos palanques eleitorais (comum a todos os partidos) para a realidade. O desencanto, tamanho, faz com que belos projetos e grandes propostas já não comovam seus implementadores, os profissionais de Educação. Como animá-los nesta realidade de miséria, em que seu drama cotidiano na luta pela sobrevivência se confunde com a aspreza da vida de seus alunos? Sonia Kramer, em seu excelente livro *Por entre as pedras: arma e sonho na escola* (Editora Ática, 1993), indaga, diante da absoluta precariedade material de uma escola da rede municipal do Rio, a maior da América Latina: "Que fazer da nossa vontade de ensinar, de nossos ideais? Como alterar a impossibilidade de ensinar a ler e escre-

ver, seja lá pelo método que for, sem lápis?”.

Como sempre, só a mobilização da sociedade, em ação reivindicante ofensiva, construirá no Brasil um ensino universal de qualidade e garantirá o cumprimento do preceito constitucional que determina a aplicação de 18% da receita tributária federal em educação. É verdade, como foi dito no início, que essa mobilização é pequena, pontual ou inexistente. Mas o fato de todos os partidos políticos destacarem a educação como prioridade, ao menos nos palanques eleitorais, não estaria indicando a emergência desse querer coletivo? Educação como compromisso político ou até como demagogia caça-votos não demonstra que a questão da ruína do ensino e suas consequências já é sentida além dos muros das escolas públicas e universidades? O retorno de parcelas da classe média às escolas públicas, expulsas da rede particular pelas

mensalidades insuportáveis, não cria uma nova pressão, mais qualificada na escala social porque formadora de opinião?

**O magistério como cidadania.** A mudança começa em casa: no limiar do Terceiro Milênio o magistério também se descobre como cidadania. E percebe que não foi suficiente buscar o caminho do sindicato, importantíssimo instrumento para qualquer categoria numa sociedade democrática. É preciso mais. É necessário pensar grande, pensar Brasil. Ajudar a elaborar, na dureza da sala de aula e do pouco

*A perversão do modelo brasileiro significou a decadência da escola pública e o subassalariamento das professoras*

## POR UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

“Um dos maiores dramas da Educação está em manter os estáveis e alarmantes índices de fracasso escolar em torno dos 50% nos últimos anos. Este quadro de perversidade se soma à opressão dos profissionais da Educação submetidos a baixíssimos salários, na maioria dos Estados e municípios, com valores inferiores ao Salário Mínimo Nacional como referência básica. Este cenário tem-nos levado a jornadas excessivas de trabalho, ao abandono da profissão, à realização de greves em 24 Estados, só em 1993.

“Os Trabalhadores em Educação, submetidos a tão aviltantes condições de vida e trabalho, não têm encontrado espaço para planificar as suas lutas fundadas, historicamente, em três vértices: a luta salarial, a luta pela melhoria das condições de vida do povo brasileiro e a luta pedagógica. Temos sido empurrados pela política da maioria dos governadores e prefeitos à redução de nossos esforços para a garantia de salários nos limites de sobrevivência.

“A sociedade brasileira não pode mais continuar convivendo passivamente com os projetos de exclusão de imensas parcelas da população. Esta é uma postura de submissão, de não-autonomia, uma cultura de dependência, de atraso, de antidemocracia. Por isso, o esforço articulado dos diversos setores sociais aliados de uma sociedade democrática é o imperativo inadiável para possibilitar a necessária qualidade da Educação e a construção da cidadania das futuras gerações”.

Fonte: Trechos da “Carta de Natal”, documento preparado pelos participantes da III Conferência Nacional de Educação (Natal, 15 de outubro de 1993).

pão de cada dia, um projeto para este país que deixa fora da escola 4 milhões de seus filhos entre 7 e 14 anos. Mobilizar-se por ela. Esta nação, que na intuição poética de Caetano Veloso, “carrega a possibilidade de ser grande e original”, só encontra seu rumo político e o desenvolvimento equilibrado se respeitar seus trabalhadores da Educação. E se investir pesado na construção de uma nova escola pública, democrática e de qualidade.

Esta tarefa começa na sala de aula mesmo, espaço de resistência e de criação. Ali os professores reaprendem a esperança com suas crianças, alegres e curiosas, apesar de maltratadas por uma ordem social injusta. Ali pode surgir a revelação do que é permanente no belo ofício de ensinar, e que une a professorinha de Ataulfo Alves, que não existe mais, aos mestres de hoje. Utopia factível anunciada por Riobaldo, o jagunço-filósofo de Guimarães Rosa no *Grande Sertão Veredas*: “Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Professores e alunos estão aprendendo o caminho das ruas e das praças e vão sacudir a sonolência dos que acham que educação é importante mas ainda não lutam por ela. Desde já, um programa democrático-popular para o Brasil tem que afirmar seu projeto emergencial: em cinco anos, nenhuma criança fora da escola, nenhuma escola fora da realidade da criança, nenhum professor sem perspectiva pedagógica e financeira no trabalho, nenhum analfabeto adulto.

Chico Alencar é professor de História e vereador do Rio de Janeiro pelo Partido dos Trabalhadores (PT).



# PROJETO AXÉ: A PRÁTICA CONTRA O CETICISMO

ENTREVISTA COM CESARE DE FLORIO LA ROCCA

Por Elie Ghanem

*Advogado, pedagogo e filósofo italiano, 56 anos, Cesare de Florio La Rocca está há 26 anos no Brasil trabalhando com educação de crianças e adolescentes em situação de risco. Foi representante adjunto do Unicef no Brasil por quatro anos e, em 1990, implantou o Projeto Axé, com meninos de rua de Salvador. Em 1993, recebeu os Prêmios Criança, da Fundação Abrinq, Criança e Paz, do Unicef, e a Ordem Nacional do Mérito Educativo, do MEC.*

**Como começou o Projeto Axé?**

Com 25 educadores, sem nenhuma estrutura física, apenas com a proposta de pedagogia de rua. Visava-se construir o projeto no processo e com a participação protagônica dos meninos e dos adultos. Hoje, o *Projeto Axé* tem 16 unidades de atendimento em Salvador: nenhuma construção foi efetuada, todas as instalações foram cedidas gratuitamente pelo governo do Estado, pela prefeitura e pela igreja.

**Que conhecimentos acumulados anteriormente vocês puderam aproveitar?**

Certos princípios básicos. Todo projeto que se dirigisse aos meninos e meninas de rua deveria considerar o fato de que eles estão na rua; a proposta pedagógica e os recursos humanos deveriam estar de acordo com essa ambiência social. A partir da minha experiência de quase 35 anos com crianças em situação de risco, 26 dos quais

no Brasil, digo que é possível educar na rua, desde que o processo pedagógico não se esgote nela e que se tenha clara a visão de que rua não é lugar de criança. Que se evitem dois radicalismos: a retirada compulsória e violenta das crianças e a perpetuação das mesmas na rua. Nós queremos que as crianças saiam da rua mediante instrumentos sociopedagógicos.

Outro princípio nosso é o de ter uma lúcida visão política das causas geradoras da infância de rua, sejam elas estruturais ou mais imediatas. As causas estruturais, queremos que sejam derrubadas por uma ação política global, realizando-se, por exemplo, uma reforma agrária de verdade

para impedir que o povo deixe o campo, inche as periferias das cidades e seus filhos busquem a rua para sobreviver. Também uma política de pleno emprego, uma política salarial adequada etc. Mas a ação política e a ação pedagógica devem ser simultâneas, porque se formos esperar a mudança estrutural nós vamos cruzar os braços e não vamos dar a resposta que a infância precisa, aqui e agora, porque amanhã será tarde demais.

Tenho hoje a convicção de que, nós, que atuamos na área não-governamental de atendimento aos filhos das classes populares, estamos ocupando o terreno baldio deixado pela falência das políticas públicas básicas de educação e saúde. Se tivéssemos uma escola pública adequada, competente e capaz de responder às exigências desses meninos, nós teríamos meninos das classes populares, mas não meninos de rua.

**O que fazer para que a qualidade da escola pública se eleve?**

Pressão política. No Legislativo, existe toda uma participação das entidades, organizadas em



Fernando Vivas / Abril Imagens

lobby, como a que vem acompanhando a discussão da LDB (*Lei de Diretrizes e Bases*). Quando se tem uma lei, isso não significa que resolveu o problema, mas pelo menos há o instrumento de luta. Existe um abismo dramático entre o Brasil legal e o Brasil real. Encurtar essa distância é uma tarefa política.

Quanto ao Executivo, é preciso pensar nos três níveis de governo. Com a nova cultura da municipalização mais adequada num país como o nosso, as grandes ações devem acontecer em nível municipal. Eu não falo de prefeitura, mas de forças vivas locais que possam participar dessa luta sobre o poder municipal para que adeque seu sistema de ensino.

Não vamos mudar a cabeça do professor apenas com uma mudança de postura e de visão política. É preciso uma mudança da vergonhosa situação financeira em que se encontram os professores. A tarefa delicada de ser professor primário é considerada aqui um subemprego, sem nenhum reconhecimento. O Estado negou até agora o direito à formação de recursos humanos nessa área. Preparação, formação permanente e remuneração adequada são indispensáveis.

*Como se manifesta a inadequação da escola pública em relação aos meninos com que trabalha o Projeto Axé?*

Quando você pergunta a um menino de rua qual o seu maior sonho, ele responde claramente: estudar e trabalhar. Agora, com "estudar", ele não está dizendo ir à escola. Ele quer aprender, mas tem uma absoluta rejeição pela escola. Costumo dizer que isto é uma manifestação de grande saúde mental do menino de rua. Mas não podemos simplesmente aceitar essa realidade. No Axé não implantamos um sistema paralelo de ensino, apenas construímos uma ponte entre a rua e o sistema formal. É um curso rápido de alfabetização. Depois da educação de rua e da alfabetização, viria a reinserção na escola formal.

A maior parte dos meninos passou pelo menos algum tempo na escola, mesmo alguns meses. Percebemos a inadequação do sistema formal de ensino quando fomos mobilizá-lo para que aceitasse os "pivetes", "trombadinhas", que ele rejeita de antemão. As diretoras e professoras nos disseram: "Nós vamos aceitar, mas vocês devem capacitar os nossos professores para trabalhar com esse tipo de menino". O Axé fez capacitação de professores e colocou um educador de rua dentro da escola para acompanhar a reinserção dos me-

نینos. A rejeição é sobretudo da escola em relação ao menino. Ele rejeita porque foi rejeitado.

*Como são selecionados e formados os educadores do Axé?*

O Projeto Axé nasceu com linhas norteadoras e princípios inegociáveis — o resto estaria em aberto, para ser construído no processo. As linhas eram: a melhor educação para os mais pobres; para ter a melhor educação deveríamos ter o melhor educador; respeito

*Todo projeto que se dirige aos meninos e meninas de rua deve considerar o fato de que eles estão na rua*



Fernando Vivas / Abril Imagens

pelo menino e sua co-participação, como sujeito e não como objeto de atenção. Decidimos buscar educadores na universidade e nos movimentos populares para juntar o saber teórico e o conhecimento vivencial da realidade a que pertencem os meninos.

A seleção do educador é extremamente demorada e rígida, as etapas são seletivas e o processo leva mais ou menos seis meses. Além disso, temos um sistema permanente de formação. O educador de rua tem uma jornada de quatro horas — mais do que isso seria insustentável nesse trabalho —, mas com cinco horas semanais de formação. Uma das características interessantes do Axé é o profissionalismo. O voluntariado desempenhou um papel histórico fundamental no Brasil,

*Tenho hoje a convicção de que estamos ocupando o terreno baldio deixado pela falência das políticas públicas básicas*

mas, hoje, para fazer educação não são suficientes nem a militância nem a mística. As duas coisas podem ser interessantes, desde que haja profissionalismo.

*Como você vê a hostilidade de autoridades em relação às organizações não-governamentais?*

Temos no Axé 2.747 crianças e 95 recursos humanos adultos. O Poder Público atende um



*Não vamos mudar a cabeça do professor só com uma mudança de postura e de visão política*

*O Poder Público atende um menino com o mesmo investimento que uma não-governamental faz para atender vinte*

menino com o mesmo investimento que uma entidade não-governamental faz para atender vinte. A demonstração de eficiência por um setor não-governamental está ameaçando o

Estado. Nós equilibramos a relação custo-benefício com um bom ambiente de trabalho para o educador, remuneração e direitos trabalhistas, mas sobretudo um investimento permanente em

sua formação. Por que, então, esta campanha contra as organizações não-governamentais? Sem dúvida, ao lado das entidades filantrópicas também existem as 'pilantrópicas', mas é uma injustiça fazer de

todas um único feixe, como se todas fossem lastras.

A engenheira Alda Marco Antonio, presidente do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, por exemplo, fez um excelente trabalho como secretária do Menor em São Paulo, mas tem uma visão provinciana. A concepção dela é

que o Estado é que deve dar as respostas adequadas. A minha também, só que eu penso que isso não passa pelo aniquilamento da área não-governamental. Acho que o Estado deve exercer o mais rígido controle sobre a aplicação das verbas públicas por entidades não-governamentais, mas ao mesmo tempo tem que exercer o papel de extrema articulação com a essa área para que a sinergia delas produza um resultado positivo para a criança.

*Fale um pouco das atividades que o Axé realiza.*

Temos a educação de rua, numa proposta que chamamos de pedagogia do desejo, com três fases: a paquera pedagógica, o namoro pedagógico e o aconchego pedagógico, quando se dá a saída da rua. Não é apenas uma linguagem pitoresca, é uma linguagem que quer colocar em evidência o valor da afetividade no projeto de educação.

Temos também a alfabetização (com seis núcleos) e as empresas educativas. Chamamos assim porque antes vem a formação, depois a produção, que deve ser de excelente qualidade, também por um motivo pedagógico. Quando o menino vê que um produto que saiu da sua criatividade, das suas mãos, da sua inteligência é desejado pelo mercado, evidentemente a auto-estima dele se eleva.

A outra área é cultural, o *Projeto Erê*, dirigido às crianças mais jovens. Salvador tem uma excelente constelação de entidades culturais e nós celebramos acordos com oito delas. Por meio de atividades culturais, o menino assimila hábitos comportamentais, há o respeito pelo mestre de capoeira, a solidariedade com os companheiros, a obediência às normas que regem o grupo, mas num ambiente extremamente divertido e agradável.

*Como seguir com esse tipo de trabalho evitando a ingenuidade ou o ceticismo?*

Nós evitamos com a prática. Estamos vendo que os meninos saem da rua, que para eles o futuro é possível, capacitam-se e, sobretudo, são inseridos no mundo do trabalho e frequentam a escola. Nós, da área não-governamental, queremos contaminar o Poder Público com efeitos demonstrativos, com a convicção de que é possível atender os filhos das classes populares com uma proposta pedagógica adequada e sem recorrer ao trabalho como exploração.



# REGIÃO METROPOLITANA DE RECIFE

## ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES

Euclisia Ferreira de Souza

*Interessante constatar os resultados de uma pesquisa sobre estratégias de sobrevivência escolar, realizada em doze municípios da Região Metropolitana de Recife. A grande revelação é a possível formação de uma rede paralela de ensino, com escolas comunitárias, particulares e filantrópicas*

**R**ecife e Olinda possuem um grande número de escolas comunitárias, geralmente organizadas por habitantes de invasões urbanas egressos do campo. Surgidas no início dos anos de 1970, as escolas comunitárias expressam a mobilização das periferias para assegurar escolarização inicial à população não absorvida pelos sistemas públicos de ensino. O chamado movimento de escolas comunitárias é liderado pela Associação de Educadores das Escolas Comunitárias de Pernambuco, entidade criada em 1985 e que congrega atualmente 90 escolas.

Este foi o ponto de partida da pesquisa "Escolarização Básica das Camadas Populares", que analisou as estratégias de sobrevivência escolar nos doze municípios da Região Metropolitana de Recife

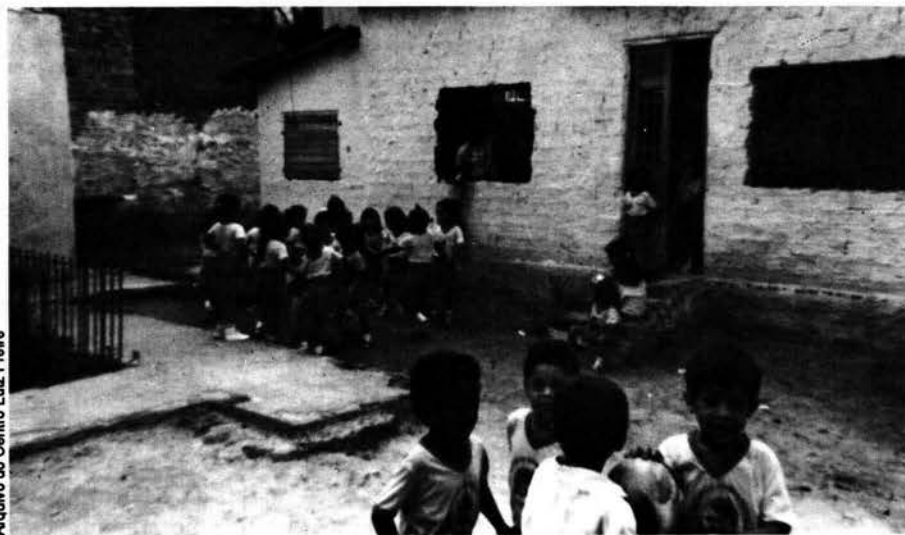
entre 1991 e 1992. O estudo foi desenvolvido pelo Grupo Alternativas Educacionais do Centro de Cultura Luiz Freire (organização não-governamental sediada em Olinda) e contou com o financiamento de *Save The Children Fund* — Instituição Britânica de Apoio às Crianças. A pesquisa consistiu num amplo mapeamento das práticas de escolarização desenvolvidas por escolas comunitárias, particulares de pequeno porte e filantrópicas.

Diante do quadro geral de dificuldades de acesso e permanência na escola, o estudo procurou investigar a prioridade que os setores populares atribuem à educação escolar.

A primeira etapa da pesquisa teve um caráter censitário, procu-

rando verificar a abrangência desse tipo de experiência nos municípios da Região Metropolitana de Recife. A segunda etapa do estudo voltou-se para um aspecto mais qualitativo, e implicou a observação do cotidiano escolar, reunindo informações acerca dos professores e dos familiares dos alunos. O desempenho escolar foi avaliado por uma prova de Português e Matemática aplicada a 664 crianças das classes de alfabetização e 1ª série de uma amostra composta por quarenta escolas pesquisadas e cinco escolas públicas.

**A proliferação das escolinhas de bairro.** Uma das principais revelações da pesquisa se refere ao número de escolas cadastradas. Não fossem a dispersão geográfica nos



Arquivo do Centro Luiz Freire

Escola filantrópica confessional, Jaboatão/PE

## QUADRO I

Escolas, alunos e locais de funcionamento

Categoria <sup>1</sup>	Nº	%	Alunos	%
Particular	618	71,5	45.112	66,4
Comunitária	181	20,9	14.873	21,9
Filantrópica	65	7,5	7.928	11,6
Total	864	100,0	67.913	100,0

1. Entendeu-se por filantrópicas as escolas mantidas por igrejas, empresas, clubes de serviços e clubes recreativos ou desportivos; comunitárias são aquelas organizadas e mantidas por conselhos ou associações de moradores, clubes de mães, de jovens, enfim, práticas de escolarização resultantes de alguma forma de organização de movimentos populares; particulares são aquelas resultantes da iniciativa privada que funcionam em residência ou sede própria, cuja mensalidade atingia até 20% do salário mínimo da época.

Fonte: Arquivo da autora



Arquivo do Centro Luiz Freire

Escola particular, Cabo/PE

diferentes municípios e as especificidades das três categorias de escolas — comunitárias, particulares e filantrópicas —, poder-se-ia considerá-las uma verdadeira rede paralela de ensino. Nos níveis e modalidades de ensino pesquisados, elas superam a rede municipal de ensino de Recife, a maior dentre os municípios da Região Metropolitana (Quadro I).

O atendimento público à pré-escola, realizado pelas secretarias de

Educação dos doze municípios da Região Metropolitana de Recife, atingia, em 1991, 28.883 crianças; nas escolas da pesquisa, nesse mesmo ano, foram atendidas 27.158 crianças.

No plano jurídico-legal, as escolas caracterizam-se pela informalidade: apenas 33% têm registro no Cadastro Geral de Contribuintes (CGC) e possuem licença de funcionamento da Secretaria de Educação do Estado.

Essas escolinhas de bairro são um fenômeno relativamente recente, pois 37% dos estabelecimentos pesquisados têm até dois anos de funcionamento e 64% surgiram nos últimos seis anos. As particulares apresentaram um crescimento bem maior nos últimos dois anos: foram fundadas mais de 40% delas. No mesmo período surgiram 27% das comunitárias e 20% das filantrópicas. Estas últimas, porém, são as mais antigas, com 16,87 anos de funcionamento em média.

É comum a todas as escolas a oferta de ensino pré-escolar e alfabetização e, em menor grau, turmas de 1ª série. O grande contingente de alunos matriculados sugere que há uma demanda não-atendida nestes níveis de ensino em toda a região (Quadro II).

**A arte da sobrevivência.** Os dados revelam ser este um serviço oferecido em pequena escala. Em se tratando das dimensões físicas, a principal característica das escolas é a exigüidade dos espaços externos e das salas de aula. Soman-

*A gratuidade é o caráter dominante nas escolas comunitárias e filantrópicas*

do-se as escolas que dispõem de uma a quatro salas de aula, chegam a constituir 86% do total, do qual 39% são de uma única sala de aula. Do total das escolas, 39% funcionam em residências (situação que atinge 50% das particulares), 7% estão instaladas em sedes de conselhos ou associações de moradores, 3% em salões de igrejas e 51% em espaços destinados exclusivamente a atividades escolares.

No que diz respeito à estrutura

de financiamento, verificou-se que, na média das escolas, os recursos próprios representam o suporte básico de todas elas e respondem por 76% de seus ingressos financeiros. As escolas comunitárias têm um perfil de financiamento bastante diversificado: doações da própria comunidade (pessoais ou institucionais) compreendem 25% de seu ingresso; somando-se as contribuições de órgãos públicos federais e Secretarias Municipais de Educação, obtêm-se 18%; finalmente entram as igrejas Católica (com 6%) e evangélicas (3%).

Observe-se que, apesar de a grande maioria ter caráter dominante nas escolas comunitárias e filantrópicas, em ambos os casos encontram-se 28% de recursos próprios, o que indica que as contribuições dos alunos têm importância significativa em sua manutenção.

Além dos recursos próprios, as escolas filantrópicas contam com apoio das igrejas Católica e evangélicas (10% cada) e de empresas (26%). No caso das escolas particulares, 96% de seus recursos são provenientes das mensalidades escolares.

Quanto aos vínculos institucionais na esfera pública, expressos sob a forma de convênios (apoio financeiro, cessão de espaço físico ou de pessoal, distribuição de merenda ou material didático e capacitações), observou-se que 10% das escolas particulares relacionam-se essencialmente com o Ministério da Educação na aquisição de bolsas de estudo. As escolas comunitárias relacionam-se prioritariamente com as Secretarias Municipais de Educação (26%) e também com órgãos públicos federais (23%). As escolas filantrópicas são as únicas a manter vínculos institucionais nos três âmbitos da administração pública: federal (31%), estadual (29%) e municipal (8%). No conjunto, 94% das escolas não têm vínculo com políticos.

No que tange aos motivos de surgimento dessas escolas, encontra-se maior incidência nas seguintes razões: atender demanda da comunidade (20%); vocação para o ensino (19%); e falta de escola (17%). Levando-se em consideração os grupos específicos, observa-se o seguinte quadro: nas particulares predominam vocação (26%), desemprego da professora (16%), atendimento às demandas da comunidade (15%) e oportunidade de geração de renda (13%). Os motivos ligados às necessidades da comunidade atingem um percentual de 72% entre as comunitárias e de 62% nas filantrópicas.



Escola particular, Olinda/PE

## QUADRO II

### Níveis de atendimento

Pré-escolar	76%
Alfabetização	62%
1ª série	29%
2ª série	25%
3ª série	20%
4ª série	17%
Alfabetização de adultos	5%

Fonte: arquivo da autora

**Quem ensina e quem precisa aprender.** Os dados relacionados ao cadastro apontam a existência de 2.636 professores, dos quais apenas 4% têm vínculo empregatício com as escolas. Quanto à formação, 3% têm apenas as quatro

primeiras séries de 1º grau, 14% têm o 1º grau completo, 11% curso de magistério incompleto, 52% têm magistério completo e os demais se incluem noutros tipos de curso. A escolaridade dos docentes foi uma das surpresas da pesquisa, pois esperava-se encontrar um número bem maior de professores leigos. Revelou-se ainda que a escolaridade nem sempre redundou em melhor desempenho em sala de aula.

Os resultados do estudo com uma amostra de 111 professores indicaram uma presença massiva de mulheres (98%), das quais 56,76% têm até 25 anos de idade, na maioria solteiras (62,7%). São predomi-

*Das escolas contactadas, 39% funcionam em residências particulares e 3% em salas de igrejas*

nantemente mulheres negras, embora menos de 1% tenha se revelado como tal: a grande maioria preferiu se identificar como morena ou morena clara.

A renda familiar de 94% delas não ultrapassa o limite de cinco salários mínimos. Todavia, 74% do conjunto tem renda familiar de até três salários mínimos e 40% informa a renda familiar no limite de um salário mínimo. Como renda auferida no trabalho docente, essas professoras atingiram uma média salarial correspondente a 70% do salário mínimo daquele período.

Das 1.071 famílias atendidas por essas escolas e que compuseram uma amostra do estudo, 90,39% auferem uma renda de até dois salários mínimos e, deste percentual, 54,71% estão na faixa de meio e um salário mínimo.

As respostas dos pais relativas aos motivos de opção pelas escolas





Escola particular, Cabo/PE

### *Os motivos apontados pelas famílias na preferência dessas escolas acenam para indicadores de ordem qualitativa*

apontam diversos aspectos. A ausência de vagas e a inexistência de escolas nas proximidades alcançaram percentuais de 8,10% e 5,50%, respectivamente. É significativo que quase 70% dos pais tenham escolhido uma escola na qual, segundo seu julgamento, seu filho aprende melhor. As questões relacionadas à segurança, familiaridade e confiança nos professores constituem fatores importantes na determinação da opção pela escola e revelam uma postura bastante pragmática (54,24%). Outra constatação importante foi o expressivo percentual (63,87%) alcançado para a resposta "nesta escola não tem greve". Nesse item do questionário eram permitidas respostas múltiplas.

**Em busca de alternativas.** Os motivos apontados pelas famílias na preferência dessas escolas ace-

nam para indicadores de ordem qualitativa. Apesar da precariedade detectada, a análise dos resultados da aprendizagem aponta para uma discreta diferença favorável, quando comparados aos das escolas públicas. Este resultado indica uma tendência das famílias em buscarem tais escolas como forma de preservar os filhos dos efeitos perversos do fracasso escolar nas séries iniciais do 1º grau no ensino público. Pode significar também uma tentativa de criar uma espécie

de couraça para, mais tarde, enfrentarem a escola pública, quando já tiverem sido superadas as barreiras tradicionais que impedem ou retardam a consolidação do processo de alfabetização.

O empobrecimento geral da Região Metropolitana de Recife tem contribuído para definir em seu perfil econômico uma acentuada participação do setor informal na absorção da mão-de-obra. Neste sentido, os resultados da pesquisa também corroboram a tendência econômica da Região: constatou-se que 72% das escolas cadastradas são fruto da iniciativa privada e, em sua grande maioria, caracterizam-se como um empreendimento familiar, uma vez que 50% delas funcionam em residências. Na verdade, grande parte dessas experiências de escolarização está inserida na chamada economia informal, revelando a existência de um setor informal da educação escolar.

Euclisia Ferreira de Souza é oficial de projetos de Save The Children Fund — Instituição Britânica de Apoio às Crianças.

## O PARAÍSO PERDIDO

NOS BASTIDORES DO SOCIALISMO  
Frei Betto

Com base no envolvente relato de suas viagens e incursões pelos bastidores dos países socialistas, de 1979 a 1992, Frei Betto — um dos mais importantes personagens da vida política brasileira — constrói, num estilo que vai da crônica ao ensaio, e do diário à reportagem, uma história do cotidiano do socialismo. Nela, sonhos e ideais se mesclam com a inoperância de um modelo que, ao repartir o pão, nem sempre soube saciar a fome de beleza. Um livro histórico e polêmico, fundamental para se entender a falência do socialismo no Leste europeu e as perspectivas de futuro para este regime.



Geração Editorial, São Paulo/SP, 1993

MOVIMENTOS POPULARES E PREFEITURA

## PARCERIA E CONFLITO NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Orlando Joia

*No início deste ano, uma passeata na Avenida Paulista (região central de São Paulo) chamou a atenção para um assunto relativamente ausente da mídia: as disputas em torno de orientações da política educacional. Tratava-se de ato público em protesto contra atitudes do governo municipal em relação ao Movimento de Alfabetização de Adultos de São Paulo (Mova)*

**E**sse programa educativo, criado e implantado na gestão municipal anterior, via-se ameaçado pela retirada do apoio do Poder Público. O caso do Mova merece atenção por tratar-se de ação empreendida conjuntamente por governo e organizações da sociedade civil, na perspectiva de enfrentamento em grande escala do problema do analfabetismo.

O que é o Mova. Quando Luiza Erundina de Souza tomou posse em 1989, algumas condições propícias se apresentavam ao início de um programa de grande alcance no campo da alfabetização de adultos na cidade de São Paulo. A presença



Visão panorâmica do ato público

J. Barrozo / Diário Popular

de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação gerava expectativas, e a demanda por alfabetização de adultos existia.

A maior cidade da América do Sul exibe o título de "capital brasileira dos analfabetos". Dentre os habitantes com 10 anos ou mais de idade em 1980, 9,6% eram analfabetos, o que vale dizer que 645.100 não eram capazes de "ler e escrever um bilhete simples". Mais de uma década depois, estima-se que o contingente total de analfabetos aproxime-se de um milhão de pessoas.

No âmbito da sociedade civil, a alfabetização de adultos, organizada fora do sistema de ensino oficial, não era novidade. Em muitas comunidades de base, igrejas, as-

### *A concepção de uma parceria entre governo municipal e organizações da sociedade civil é uma das peculiaridades do Movimento de Alfabetização de Adultos de São Paulo*

sociações de moradores e sindicatos funcionavam classes regidas por uma idéia de alfabetização que ultrapassa o mero sentido de decifrar letras. Em sua maioria, essas experiências vinham atendendo a pequenos grupos, sem maior articulação entre si e sem apoio oficial, embora nos anos de 1980 muitas delas tenham empreendido ações de maior envergadura e experimentado alguma colaboração com órgãos governamentais.

O Mova tomou forma durante o ano de 1989, ao lado de outras frentes de atendimento ao jovem e ao adulto descolarizado levadas a efeito por meio da rede de escolas municipais.

Algumas peculiaridades do Mova colocam-no em evidência. A primeira é a sua concepção como "parceria" entre governo municipal e organizações da sociedade civil. A Prefeitura se responsabiliza pelo financiamento e controle do programa, capacitação dos educadores, fornecimento de subsídios e material didático — ou seja, a orientação pedagógica no seu plano geral. As entidades de base local firmaram convênios com a Prefeitura, pelos quais esta repassa mensalmente recursos financeiros proporcionais ao número de classes para ajuda de custo de monitores, supervisores e despesas de infra-estrutura e administração. Às entidades cabe ainda providenciar locais, mobilizar os interessados, indicar monitores e supervisores entre seus militantes ou associados.

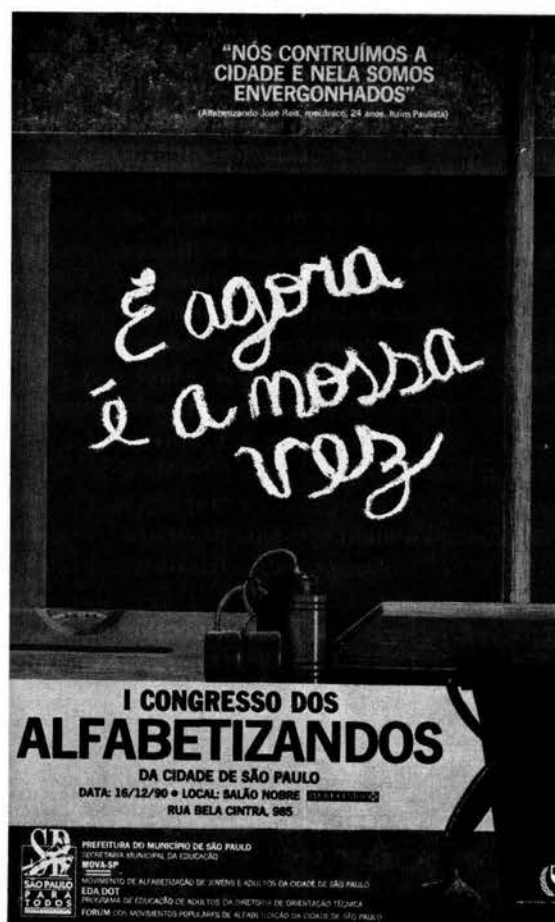
O modelo adotado pelo Mova implicava ainda o compartilhamento da gestão do programa. As entidades que mantinham convênio com a Prefeitura organizaram-se em fóruns regionais e em um fórum municipal. Este realizava sessões periódicas com os responsáveis da Secretaria de Educação e participava ativamente das decisões relacionadas aos rumos do programa.

**Resultados.** O programa ampliou-se rapidamente: atendia a 9.061 alunos em julho de 1990, passando a 18.766 em junho de 1992, em cerca de mil classes distribuídas por toda a cidade. Dentre os educandos, 60% eram mulheres e quase 30% tinham até 21 anos;

72% conheceram o programa por meio de amigos e parentes; 30% declararam que não sabiam ler e escrever nada ao darem entrada nas classes e 46% deles não sabiam fazer operações aritméticas simples.

As classes são geridas por 74 entidades diferentes: centros comunitários, obras sociais, igrejas, associações culturais, de mulheres, de moradores, de educadores, de trabalhadores, de direitos humanos etc.

Além da significativa dimensão quantitativa, os núcleos do Mova localizam-se em bairros afastados, em que poucos equipamentos públicos estão presentes. Para muitos jovens e adultos que nunca foram à escola, especialmente as mulheres, a proximidade entre a escola e o local de moradia é um fator decisivo no acesso à educação.





O programa adquiriu um forte sentido comunitário, não somente por depender de ação solidária do Poder Público e das organizações comunitárias. A classe funciona no local em que a pessoa mora, é vinculada à entidade que ela reconhece, os monitores pertencem à comunidade, os colegas são seus iguais.

Em pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação em 1992, 47% dos alunos entrevistados responderam que a participação no Mova possibilitou “fazer mais amigos”, além de “melhorar o relacionamento familiar”, “participar da comunidade” e adquirir habilidades como “orientar-se melhor na cidade”.

Como programa destinado aos excluídos do acesso à escola básica, o Mova seleciona conteúdos de ensino, adota procedimentos pedagógicos e critérios de funcionamento flexíveis, adaptados às possibilidades e às características dos alunos.

**Mudança de governo.** O governo municipal empossado em 1993, chefiado por Paulo Maluf, começou a retirar o oxigênio do programa, atacando-o em dois de seus pilares: flexibilidade e participação comunitária. Segundo os novos dirigentes educacionais, o Mova não estaria cumprindo as normas fixadas pelas autoridades no que se refere ao número de horas e dias letivos necessários para o reconhecimento de escolaridade, e o recurso a monitores leigos não se justificaria em uma cidade que dispõe de professores habilitados.

O que parece constituir preocupação mais sensível do novo governo, entretanto, é o fato de o Mova ser identificado como “um programa do Partido dos Trabalhadores”. Em documento distribuído à imprensa, o atual governo considera que “foi o objetivo político-partidário que conduziu à institu-

## VERBA PARA ALFABETIZAR

*“O prefeito que faz boulevard e viaduto não interessa, porque o que queremos é estudar”.*

Foi cantando refrões desse tipo que aproximadamente 2.500 pessoas ligadas ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Mova) realizaram uma das manifestações mais ostensivas contra o prefeito Paulo Maluf. Os manifestantes exigiram que o prefeito mantenha o Mova nos moldes da administração anterior e não altere o seu funcionamento. Os organizadores garantiram que o Mova está sendo boicotado, sem repasse de verbas. A Prefeitura garante que o programa está repleto de irregularidades.

O Mova é um convênio entre a Prefeitura e 75 entidades populares, que atende 18.766 alunos a partir de 14 anos, que cursam da primeira à quarta série.

Fonte: Diário Popular, 13/04/93, SP.

cionalização do Mova, quando as escolas municipais vinham desenvolvendo a educação de adultos com professores habilitados”.

Assim, a Secretaria de Educação vem tentando enquadrar burocraticamente as entidades do Mova nos critérios adotados pelas escolas públicas estatais. Os convênios não estão sendo renovados. Mantida tal política, ao final de 1994 o programa praticamente deixa de existir como parceria entre governo municipal e sociedade civil.

**Impasses e perspectivas.** Com o virtual rompimento da parceria com o governo municipal, a ação alfabetizadora empreendida pelas entidades articuladas em torno do Mova enfrenta dificuldades de sobrevivência. Não é fácil encontrar fontes alternativas de recursos

para manter ou recuperar as quase mil classes que funcionavam ao final de 1992.

Garantir a sustentação das classes de alfabetização é, entretanto, apenas uma parte do problema. A outra é atacar as debilidades que coexistem com os aspectos inovadores do programa, dentre as quais duas são de especial importância.

O recrutamento de monitores no interior dos movimentos e organizações comunitários é característica inerente a programas educativos como o Mova, o que impõe a formação permanente e sistemática desses educadores. O dilema de optar entre “professores habilitados” e “professores leigos comprometidos com o movimento” soa falso. É preciso desenvolver a dimensão de ensino (com todas as necessidades aí implicadas) articuladamente à dimensão de ação cultural e política intrínsecas a todo movimento comunitário.

Enquanto mobiliza condições de sobrevivência, o Mova precisaria ir além da prestação de um serviço educacional, ampliando seu horizonte para a ação cultural no campo da educação em seu conjunto. Isso implica não só qualificar o seu próprio atendimento — mantendo as características de flexibilidade, capilaridade e sentido comunitário —, mas problematizar o serviço educacional público como um todo.

Esse é o desafio posto às entidades comunitárias que se propõem enfrentar, criativamente e com os meios ao alcance, a superação do analfabetismo e a democratização do acesso à educação básica.

Orlando Joia é assessor do Programa Educação e Escolarização Popular (CEDi).

## UMA CENTRAL POR UMA VIDA MELHOR

Elie Ghanem

*O 1º Congresso Nacional de Movimentos Populares, realizado em Minas Gerais (Belo Horizonte, 28-31/10/93), reuniu cerca de 800 delegados de 23 estados brasileiros, que representaram 30 tipos de movimentos populares. O objetivo foi fundar a Central dos Movimentos Populares*

**S**ão grupos que lutam por moradia, saúde, educação, direitos humanos, fazem trabalhos comunitários, organizam mulheres, negros, trabalhadores rurais e outras categorias sociais. O evento culminou um processo de mais de dez anos de tentativas de se criar uma organização nacional para a qual convergissem toda uma multiplicidade de lutas travadas por grupos empobrecidos e dominados do País.

Já em 1980 surgia a Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (Anampos), que lançou as bases para a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com o nascimento da CUT em 1983, a Anampos passou a dedicar-se mais aos movimentos não-sindicais e a fortalecer entre eles o que, na visão de seus mentores, seria um "pólo combativo".

Convictos de que "somente articulados e desenvolvendo lutas conjuntas os movimentos teriam maiores conquistas e contribui-

riam para transformar a sociedade", os líderes da Anampos formularam, em 1989, a proposta de criar a Central de Movimentos Populares (CMP). O período constituinte reafirmou essa intenção, uma vez que diversos movimentos se aproximaram para defender propostas comuns relativas à reforma urbana e a outros aspectos das políticas sociais, como a infância e adolescência, a educação, a saúde e a assistência social. O resultado dessas ações foi a consagração de importantes direitos sociais na Constituição.

**Histórico do movimento.** Em 1990, realizou-se em Brasília (DF) a 1ª Plenária Nacional de Movimentos Populares, na qual decidiu-se "construir a Central a partir das bases e realizar lutas concretas", formando-se uma comissão encarregada, conhecida como Pró-Central. No ano seguinte, em São Bernardo do Campo (SP), teve lugar a 2ª Plenária Nacional, que definiu como eixos a luta pela cidadania e pela reforma urbana e a realização do congresso de fundação da Central em 1993.

Esse processo dirige-se em sentido oposto ao criado pela crise recessiva, com seus trágicos efeitos. É sabido que o agravamento das condições de vida das populações pobres do campo e das cidades determinou a busca de soluções cole-



Maurício Guernieri

Participantes do 1º Congresso de Movimentos Populares

tivas. Mas essas soluções não decorrem automaticamente de uma situação social degradada; ao contrário, onde a pobreza é mais cruel, maiores são as dificuldades de atuação conjunta, acentuam-se o isolamento e a luta individual pela sobrevivência. Destaque-se, a esse respeito, o papel decisivo que as igrejas desempenharam na constituição e no desenvolvimento das ações coletivas conhecidas correntemente como movimentos populares; sobretudo a Igreja Católica, que ao longo deste século foi modificando radicalmente suas práticas e a visão de como relacionar-se com os oprimidos. A criação de incontáveis Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), orientadas pela Teologia da Libertação, impôs um entendimento da vivência da fé identificada com as dificuldades do cotidiano popular e, portanto, com seus problemas de sobrevivência, com a afirmação de sua autonomia e com a luta por justiça social.

**Fortalecer a sociedade civil.** O processo de criação da CMP contou com diversos animadores e assessores. Segundo estes é urgente e de suma importância a constru-

ção de uma entidade que congregue, articule e crie canais de comunicação entre os movimentos populares brasileiros, muitos dos quais têm existência efêmera, frequentemente vitimados pela neutralização movida pelo Poder Público, principal interlocutor da maioria dos movimentos.

Outro problema comum que se quer enfrentar é a comunicação entre movimentos semelhantes de regiões diferentes do País, que rigorosamente não se conhecem. A falta de intercâmbio é lastimável, porque muitos movimentos comunitários poderiam aprender e beneficiar-se da relação, por exemplo, com movimentos negros e vice-versa. Com essa perspectiva, os criadores da Central querem uma entidade que promova a articulação e não iniba a pluralidade dos movimentos, favorecendo apenas a unificação de lutas, com vistas ao fortalecimento da sociedade civil e ao aperfeiçoamento da democracia brasileira.

Parece inacreditável, mas há quem considere a criação da Central uma ameaça à democracia. Porta-vozes de setores conservadores, como o "Jornal da Tarde" (editorial de 3/11/93), afirmam que a existência de movimentos populares se explicava somente durante o regime militar, quando os canais "normais" de comunicação entre a sociedade e o Poder Público estavam obstruídos ou viciados, uma vez que o sistema partidário era artificial. Esses setores vêm na iniciativa de se formar uma organização nacional de movimentos apenas uma jogada eleitoral e, até mesmo, uma forma de conspiração do Partido dos Trabalhadores para dar sustentação a um possível governo de Lula. Seu raciocínio é de que o PT, sem força para eleger uma bancada majoritária para o Congresso Nacional, "utilizaria" a CUT e a CMP para pressioná-lo de fora.

É uma maquinação curiosa. Po-

deria ser qualificada de tola, se não fosse deliberadamente mesquinha e sórdida. Os conservadores podem admitir uma vitória eleitoral da esquerda; o que eles não suportam é que a democracia possibilite a afirmação de segmentos até agora marginalizados, o seu exercício de pressão e a sua influência política. Para eles, a democracia deve manter-se nos estritos limites de canais previsíveis e controlados e deter-se no campo apartado das negociações entre sindicatos e partidos políticos. Tudo o mais que signifique expressão coletiva, mobilização e organização popular é necessariamente concebido como ameaça. Mal disfarçam o medo de que se constituam grupos sociais, com interesses claramente definidos, que coloquem com sua presença a exigência de serem representados no sistema político. Este sistema vem sendo historicamente um monopólio de minoritários grupos poderosos, afetado em sua credibilidade por renitentes práticas de corrupção.

Contudo, os fundadores aspiram a uma Central independente e autônoma, para o que já vêm tomando medidas compatíveis. Entre estas está, especialmente, o estabelecimento de que, para filiar-se à Central, é preciso ter caráter laico, suprapartidário, representativo (associações), autônomo em relação a partidos, sindicatos e empresas, além de classista; ou seja, "que opte pelos pobres e voltado para a emancipação dos oprimidos".

É óbvio que essas definições, embora importantes, não são suficientes. Conseguir a autonomia desejada é um desafio de longo prazo e exige esforço permanente. Isso vale também para os partidos (no plural mesmo): eles têm, no mínimo, a obrigação de ouvir os segmentos sociais, colaborar em sua organização e, a partir de seus princípios e critérios, representá-los ou não.

Com a CMP, tem-se em vista constituir um canal que dê maior expressão pública à interlocução dos movimentos com o Estado e com outros setores da sociedade. A grande preocupação dos fundadores com a autonomia e a diversidade dos movimentos fez com que procurassem uma estrutura aberta e flexível para a Central, buscando uma adesão mais voltada aos objetivos gerais e evitando mecanismos que conduzissem ao centralismo e à burocratização. Recusaram-se a copiar a estrutura da CUT, formando uma direção colegiada. Até o próprio nome adotado — Central — não chega a ser bem digerido por muitos participantes.

**Objetivos da Central de Movimentos Populares.** A CMP visa fortalecer os múltiplos movimentos populares que virtualmente pode representar, facilitando-lhes a comunicação, a reflexão comum e a ação conjunta e, assim, revigorando o próprio regime democrático. Mas para isso precisa encontrar meios, tem que prover seus próprios recursos, que não são poucos, considerando as dimensões de nosso país. Tem também que ser hábil em reduzir as freqüentes (e secundárias) diferenças e estranhamentos entre líderes. Tem que demonstrar ser mais útil aos movimentos de base do que sobrecarregá-los com novas tarefas. Tem que estar acima das preferências partidárias que as pessoas que exercem liderança costumam colocar acima dos objetivos dos movimentos.

Tudo isto é muito difícil, mas não é impossível. A sorte da CMP está lançada. Junto com ela a esperança de cidadania para uma grande parcela de nossas populações marginalizadas. A esperança de uma vida melhor.

---

Elie Ghanem é assessor do Programa de Educação e Escolarização Popular (CEDI).





Erildo Platz / Énfase

*Para se entender os desafios atuais da pastoral popular, é necessário compreender a situação dos movimentos populares no interior do processo de enfrentamento do sistema neoliberal*

## PASTORAL POPULAR E MOVIMENTOS POPULARES

Benedito Ferraro

Com a crise do socialismo histórico, em que um determinado modelo concreto de socialismo fracassou e não há ainda um projeto alternativo, a situação dos movimentos populares e da pastoral popular é bem complexa. Devido à crise econômica, uma parcela cada vez maior da população sofre com recessão, desemprego e miserabilização da vida. A massa dos excluídos dos benefícios mínimos do atual sistema aumenta significativamente. Por todos os lados do Brasil, notamos a presença dos sem-terra, sem-teto, migrantes, mulheres marginalizadas (prostituídas), crianças de rua, velhos abandonados. Esta realidade social aponta para novos desafios que estão sendo enfrentados pela pastoral popular e pelos movimentos populares.

### AQUISIÇÕES DOS MOVIMENTOS POPULARES E DA PASTORAL POPULAR

A experiência de luta por melhores condições de vida, de trabalho, de moradia, de cidadania nas três últimas décadas (1960-1990) proporcionou aos movimentos populares ganhos indubitáveis na linha de organização popular. Os movimentos reivindicatórios possibilitaram aos pobres das periferias e das áreas rurais uma organização para a defesa da vida e o resgate da cidadania. Proporcionaram a associatividade, que é o princípio da defesa do direito dos pobres, pois pobres isolados não têm força histórica.

A luta sindical tem favorecido, nestes últimos anos, a possibilidade aos trabalhadores empregados de desmascarar os mecanismos de

exploração do sistema e mostrado a importância da luta internacional exatamente por causa da internacionalização do capital.

A participação político-partidária abriu horizonte para a importância de um projeto alternativo que, de fato, se contraponha ao sistema excludente. Esta participação tem mostrado que o trabalhador deve fazer política e lutar para que este projeto alternativo seja traduzido em projetos históricos concretos. Certamente aqui situa-se um dos campos de maior complicação para os movimentos sociais populares: como retomar a utopia, o sonho da nova sociedade e efetivar projetos viáveis e de cunho mais popular.

No tocante à pastoral popular, estas três últimas décadas têm servido fundamentalmente para trans-

formar a consciência de cristãos e cristãs que entram na luta política de libertação dos pobres e excluídos. A partir de sua inserção nos mais diferentes instrumentos de luta, movidos pela fé, cristãos e cristãs, especialmente das CEBs, têm ajudado a modificar o rosto das igrejas.

A opção pelos pobres, sobretudo na Igreja Católica, tem desafiado os membros a uma atuação mais coerente. Na verdade, esta opção tem sido o calcanhar de Aquiles da prática pastoral, mas fica bem claro que as igrejas de hoje não são como as de ontem. A consciência adquirida nas práticas pastorais populares e sua ligação com as lutas do movimento popular trouxeram uma nova mentalidade para os cristãos e cristãs. A partir da Pastoral da Mulher e da Pastoral do Negro, mulheres e negros, cristãos e cristãs, com a participação política e o exercício da cidadania, sobretudo nos partidos, sindicatos, centros de defesa de direitos humanos, não são mais os mesmos dentro das igrejas. O espaço conquistado no interior da sociedade tem influência nas igrejas, como também a participação ao nível das igrejas vai abrindo possibilidades para o exercício da cidadania no interior da sociedade. Esse casamento da pastoral popular com os movimentos sociais trouxe ganhos importantes para a organização popular, sindical e política na sociedade, como também para a vivência da fé, para a celebração da vida na liturgia, para a leitura da Bíblia no interior das igrejas. É o Espírito de Deus falando às igrejas. São aquisições que já fazem parte do patrimônio da luta popular na sociedade e nas igrejas.

#### **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA OS ANOS 90**

Com o processo de miserabilização da vida, ocorrido no Brasil e, de modo mais ou menos generali-

zado, também na América Latina e no Caribe — consequência da implantação do sistema neoliberal na sua forma mais extremada —, novos atores sociais estão emergindo na sociedade, colocando suas demandas. Esses grupos, os mais frágeis da sociedade, mostram que há algo de positivo: as pessoas continuam a lutar. São crianças de rua, ambulantes, mulheres marginalizadas, sem-teto, sem-terra, migrantes e grupos indígenas que vão conquistando espaços no cenário das lutas sociais. Basta lembrarmos as conquistas das crianças de rua e dos grupos indígenas em relação à Constituição de 88. Quem poderia esperar que grupos tão frágeis teriam tanto espaço?

#### **COMO JUNTAR O PARTICULAR E O GLOBAL?**

Esta emergência de grupos mais frágeis da sociedade, que se apresenta como positiva do ponto de vista de uma análise a partir do micro, torna-se um dos desafios para os movimentos populares e também para a pastoral popular. Como manter os ganhos obtidos pela pastoral popular e pelos movimentos populares nas décadas anteriores, em termos da relação fé-vida, fé-política, da participação efetiva de cristãos e cristãs nos partidos de oposição, nos sindicatos e, ao mesmo tempo, poder estar atentos e colaborando nas respostas às demandas sociais destes grupos excluídos? Na verdade, todos estamos sob o poder do sistema que se quer global. Os grupos estão excluídos dos benefícios mínimos deste sistema e correm o risco de o serem definitivamente, como ocorreu nos massacres de Carandirú, Candelária, Vigário Geral, Yanomami, ou como acontece no extermínio pela fome que afeta nossas crianças.

Entretanto, a organização destes segmentos, por mínima que seja, tem ajudado a desmascarar o siste-

ma e apresentá-lo tal como é: racista, machista-patriarcal, classista, violento e excludente. Tanto os movimentos populares como as pastorais populares devem tentar maior articulação com os novos atores emergentes. O objetivo é buscar uma acumulação de forças tal que possam sugerir uma nova agenda para os partidos políticos de corte mais popular-democrático e para os sindicatos combativos, com vistas à efetivação de um projeto político que possa contemplar as demandas sociais destes diferentes grupos. Isso requer da pastoral popular e dos movimentos populares que não se afastem das lutas desses grupos, como também não se descolem da cultura popular, da cultura dos pobres.

#### *O espaço conquistado no interior da sociedade por movimentos sociais emergentes tem influência nas igrejas*

#### **"DESOCIDENTALIZAR" A CULTURA**

Vivemos em um mundo no qual os espaços estão encurtados. Na verdade, o mundo encolheu. Está em andamento um processo de universalização, internacionalização, globalização, o qual vem com a marca da cultura ocidental: branca, burguesa, patriarcal-machista, racista, adulta. Quem não se encaixa neste figurino é visto como patológico. Quem não "bebe" desta cultura é excluído!

Entretanto, notamos, por outro lado, uma afirmação do diferente, do respeito à identidade cultural, da subjetividade. De modo especial, isto está passando nas lutas culturais dos povos indígenas, dos negros, das mulheres, dos migran-

tes e das crianças de rua. Tanto os movimentos populares como a pastoral popular devem estar bebendo destas culturas alternativas como também assumir estas lutas, pois com elas há a possibilidade do enfrentamento, na prática, da cultura ocidental que se arvora como a única e global.

Sabemos que o sistema atual é violento. Como, pois, resistir sem ser destruído? Como construir uma sociedade na qual haja uma comu-

sentido) e, conseqüentemente, tal processo desembocar numa grande fragmentação.

#### LUTA PELA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: ECOLOGIA

Há um processo contraditório que salta aos olhos de todos: quanto maior o progresso tecnológico, maior o número de excluídos. Além disso, a qualidade de vida continua caindo para a maioria da população do mundo, de tal modo



*Os movimentos populares e as pastorais populares devem tentar maior articulação com os novos movimentos sociais*

### COMPROMISSOS DA PASTORAL POPULAR

1. Nós nos comprometemos, em solidariedade com os indígenas, a lutar pela demarcação de suas terras e pela sua autonomia, e a respeitar suas expressões religiosas como primeiro passo de um processo de inculturação do Evangelho.

2. Nós nos comprometemos, em solidariedade com os negros, a respeitar as diferenças das culturas e a lutar para que possam expressar sua fé, de maneira própria, na Igreja.

3. Nós nos comprometemos, em solidariedade com as mulheres, a lutar por uma Igreja onde a mulher tenha igualdade de direitos, e seja respeitada na sua identidade feminina.

4. Somos todos trabalhadores. Temos em comum a experiência de criar a vida e ser empobrecidos. Nós nos comprometemos a fazer da democracia a raiz do nosso comportamento na família e na comunidade.

5. Nós nos comprometemos, em solidariedade com os migrantes, a lutar para que a Igreja seja um lugar acolhedor onde todos se sintam em casa, uma Igreja que dê apoio ao movimento popular, fortaleça a luta pela Reforma Agrária e Urbana, e promova uma Espiritualidade da Terra.

Fonte: Carta do 8º Encontro Intereclesial de CEBs, Santa Maria/RS, setembro/92

não de diferentes? Este é, sem dúvida, um dos novos desafios para a década de 1990 e certamente para além dela! No tocante às igrejas, tal tarefa se insere no relacionamento fé-culturas e exigirá um alargamento do tecido eclesial para poder conviver com os valores advindos das mais diferentes culturas e etnias. Neste relacionamento, a pastoral popular, sobretudo na Igreja Católica de tradição romana, deve enfrentar, com muita sabedoria, a onda de centralização em curso, a qual tenta "controlar" a diversidade, com medo de perder o monopólio do simbólico (produtor de

que a questão ecológica se torna hoje essencialmente social. Sem uma racionalidade reprodutiva que leve a sério a produção e a reprodução da vida dos trabalhadores(as) e da própria natureza, caminharíamos certamente para a catástrofe final. Com o envenenamento das águas, do ar e com a destruição da camada de ozônio, o habitat da vida humana será destruído. Tal processo é um atentado à criação e certamente um pecado contra o Criador! Como diz o chefe dos peles-vermelhas, Seattle: "O que acontece à terra, acontece a todos os filhos da terra... O homem não teceu a rede da

vida, é apenas um dos fios dela. O que quer que ele faça à rede, fará a si mesmo".

Essa luta pela preservação do meio ambiente torna-se um dos graves desafios ao movimento social popular e à pastoral popular, num momento em que se luta pela sobrevivência dos excluídos. Entretanto, a partir dos excluídos, esta luta deve ser assumida, pensando-se na vida de todo o mundo habitado (*oikoumene*). Pensar a vida a partir dos últimos, dos excluídos, é a única forma de pensar a salvação para todos!

Como vemos, vivemos momentos de decisão. Nas crises, os horizontes se tornam possíveis. Importa que neste "tempo favorável" (*kairós*), os movimentos populares e a pastoral popular possam compreender o sopro do Espírito que passa e que fecunda novos caminhos de libertação. Sonhar é preciso!

Benedito Ferraro é teólogo católico e professor na Faculdade Nossa Senhora de Assunção (São Paulo).



# 1994: O ANO QUE JÁ COMEÇOU

Emir Sader

*O ano de 1994 poderá ser marcante para a vida política brasileira.*

*A campanha presidencial se dará em meio a uma crise sem precedentes e poderá colocar o debate nacional em seus termos reais, tendo como centro a proposta do neoliberalismo*

**J**ustamente quando as autoridades econômicas comemoravam a retomada de um eventual ciclo de crescimento econômico no primeiro semestre de 1993, explode no Congresso o escândalo da máfia do Orçamento, condenando o País a avançar por meio de tropeços.

Mas, o que uma coisa — o ciclo econômico — tem a ver com a outra — o *stript-tease* da elite política e empresarial?

Na realidade tem algo de errado mais no fundo da direção para a qual se dirige o Brasil nos últimos tempos. Como reação à crise gerada a partir da explosão da dívida externa, no começo da década passada, o processo de acumulação de capital readequou-se, redirecionou seu rumo e voltou a se expandir, numa forma particularmente cruel.

**Crescimento enganoso.** Já muito antes do primeiro semestre de 1993, dá-se um processo de acumulação de capital muito definido no Brasil, crescem três setores da economia, suficientes para que o capitalismo, na sua modalidade periférica, se dê por satisfeito: aqueles voltados para a exportação, os

que produzem para a alta esfera interna de consumo e os do capital financeiro. Coincidentemente, todos eles descomprometidos com o mercado interno de massas, com a redistribuição de renda e com as políticas sociais.

O primeiro desses setores — dos exportadores de soja aos de automóveis — requer capacidade de consumo externa; o segundo solicita maior concentração de renda, para que se consuma o segundo ou o terceiro automóvel, telefones celulares e outros objetos de consumo sofisticados; e o terceiro, paradigma do parasitismo do capitalismo tupiniquim, nutre-se de dois terços do orçamento brasileiro, dedicados ao pagamento das dívidas externa e interna.

Não foi surpreendente, pois, que o crescimento entre 4 e 6% no primeiro semestre do ano não produzisse qualquer melhoria nos níveis de empregos — que caiu 2,6% —, dos salários ou nas políticas sociais do governo.

**Duas caras.** Enquanto isso, o mesmo governo, ao cumprir os compromissos com o capital especulativo — que detém cerca de 20% do PIB na ciranda — a expensas das políticas sociais, segue rigorosamente um postulado-chave do neoliberalismo. Nas palavras de Fernando Henrique Cardoso: “a economia privada vai bem, o Estado é que vai mal”. Um Estado que deixa de recolher 55% dos impostos do grande empresariado privado e que lhe propicia subvenções, isenções, empréstimos, perdões de dívidas, só pode ir mal. Às custas dos beneficiários dessas concessões.



CPI do Orçamento — depoimento do deputado Ricardo Flúza

Já com Fernando Collor o neoliberalismo tinha revelado ser um discurso ideológico que acobertava a pilhagem privada do Estado. Agora as duas caras demonstram de maneira nova suas múltiplas formas de combinação: privatização do orçamento pelas autoridades econômicas e apropriação privada direta por intermédio de parlamentares, funcionários do Congresso e empresas privadas.

Um processo de transição que apresentou o mais alto coeficiente de continuidade no Cone Sul — continuidade de política econômica, de Forças Armadas, de polícias, de pessoal governante — redesenhou apenas as formas de apropriação privada do aparelho estatal e do sistema político. A aliança PMDB-PFL e o governo Sarney serviram para remodelar as relações das elites com o Estado, blo-

queando as formas de ruptura entre ditadura e democracia, interesses privados e interesses públicos. Os dois presidentes civis, depois da ditadura militar, foram protagonistas de escandalosos atos de corrupção, a tal ponto que o governo Sarney permitiu a eleição de Collor com o tema da moralização e que este fosse defenestrado em flagrante delito.

**Elites comprometidas.** As elites brasileiras estão todas comprometidas com esses dois governos — depois de o estarem igualmente com os governos da ditadura. Isso revela uma modalidade de relação da apropriação privada com os bens públicos, um estilo de relação com a sociedade com um todo, um traço estrutural do capitalismo brasileiro de se multiplicar, sua forma particular de se valer do Estado

Brasil, da mesma forma que a social-democracia o fez na Espanha, França, Argentina, Venezuela, México e Bolívia, entre outros países.

**Sangria continuada.** Ainda que se moralize a confecção do orçamento da União, a sangria — via privatização — dos recursos públicos segue seu caminho enquanto o neoliberalismo continua a ser a doutrina predominante. Foi por essa via que 136 bilhões de dólares foram enviados ao exterior, em dez anos, para pagamento de juros e serviços da dívida externa, o mesmo período em que essa dívida cresceu de 95 para 135 bilhões de dólares. Enquanto se utilizavam 85 bilhões de dólares — nos mesmos dez anos — para educação, saúde e saneamento básico. Em suma, a canalização de recursos para a especulação financeira se fez às custas das políticas sociais. É assim que os 12 bilhões de dólares dedicados à saúde no orçamento de 1989 foram reduzidos a 7 bilhões, em 1993. Trata-se de uma verdadeira sangria, uma transferência de recursos das políticas que se subtraem ao mercado para o coração mesmo desse mercado, sob a hegemonia do capital financeiro.

Nessas condições, o escândalo do Orçamento colocou em questão a revisão constitucional. Praticamente a mesma maioria que decidiu por sua implementação se mantém, mas as condições morais e políticas se debilitaram. Busca-se centrar a revisão — se ela realmente ainda tiver lugar — em questões consensuais — se elas efetivamente existem. E, automaticamente, fomos projetados para o ano de 1994, o mais longo e tenso de nossa história.

**Ano decisivo.** Junto com 1930 e 1964, ele pode chegar a ser um novo marco na história brasileira neste século. Aquelas datas marca-

### *O escândalo da corrupção do orçamento debilita ainda mais a recomposição do projeto ideológico da modernização neoliberal*

para se expandir. E define o papel da elite política brasileira, como agente dessa apropriação privada. O Brasil está doente de capitalismo, de mercantilização da vida, das relações sociais, doente de apropriação privada dos bens públicos.

Os partidos de centro e de direita, agentes desse processo, estão medularmente comprometidos com a corrupção do orçamento e, com isso, desfalcam as elites empresariais e políticas de sua base natural de apoio. Porém, um novo agente político ressurgiu desse terremoto: o PSDB assumiu o papel de partido do neoliberalismo no



Ato contra o extermínio de menores

## CENTRAIS SINDICAIS CONDENAM O NEOLIBERALISMO

Centrais sindicais de 16 países se reuniram em setembro em São Paulo, na Conferência Sindical das Américas e do Caribe. A tônica do encontro foi uma condenação da chamada política neoliberal promovida pelas grandes corporações transnacionais. Os líderes reunidos concordam que tal política só tem contribuído para agravar a crise econômica, política, social e moral na sociedade americana.

Os representantes sindicais consideram que os chamados ajustes nas economias do Terceiro Mundo (que são inspirados diretamente nas pressões exercidas pelos cartéis transnacionais) não são aplicados no próprio Primeiro Mundo. O objetivo é a manutenção dos privilégios e superlucros da sociedade desenvolvida, que golpeiam a soberania econômica e aumentam a subordinação política dos países pobres. Uma política de privatização mal-orientada e que só atende os interesses dos empresários e não os dos trabalhadores também é resultado da política neoliberal.

Essa linha de ação acaba tentando desorganizar o movimento sindical, e é responsável pela perseguição de dirigentes, além de violentar convenções e direitos trabalhistas adquiridos. Foi denunciada na conferência o assassinato de Pedro Huilca Tecse, secretário-geral da Conferência Geral dos Trabalhadores do Peru.

Compareceram ao evento representantes sindicais da Argentina, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Equador, Guiana, Venezuela, Chile, México, República Dominicana e França.

Fonte: Cadernos do Terceiro Mundo, nº 167, novembro/93.

ram as grandes viradas que — para bem ou para mal — foram dadas na trajetória da nossa sociedade. O neoliberalismo estará no centro da campanha presidencial do ano que vem. Ele é a linha divisória que separa a grande maioria dos brasileiros — vítimas inermes do dilapidamento dos serviços públicos, da retração do emprego, da construção de renda, do achatamento dos salários e do mercado de consumo popular, do bloqueio da reforma agrária, da mercantilização crescente da vida — e as elites integradas na nova divisão internacional do trabalho, que produz um apartamento social entre os 20% mais ricos e os 80% mais pobres, em escala nacional e internacional.

A campanha presidencial de 1994 se dará em meio a uma crise hegemônica que se reinstaura na sociedade brasileira. As classes dominantes perderam, com Collor, o conjunto e as alianças políticas e o projeto ideológico da modernização neoliberal. O escândalo da corrupção do Orçamento debilita ainda mais uma eventual recomposição desse projeto, precisamente quando se sai dos períodos de consenso intereleitoral — quando os elementos em primeiro lugar jogam um papel fundamental — para um período de consenso eleitoral, em que a grande massa da população entra em cena, ainda que seja pelo ato singular do voto.

Nestes períodos, os discursos hegemônicos têm que contemplar temas que atinjam os interesses — reais ou fabricados — das grandes massas populares. Eles constituem uma espécie de vingança destas massas em relação à manipulação de sua vontade por parte das elites que têm acesso ao poder e aos meios de comunicação que os sustentam. Mesmo em 1989, a eleição de Collor teve esse caráter de punição às elites governantes, em seu mar de corrupção do governo Sarney.

Hoje, a campanha eleitoral tem condições de colocar o debate nacional em seus termos reais, pondo no centro do debate — e do banco dos réus — o neoliberalismo. Uma derrota do movimento popular pode abrir caminho, finalmente, para que o Brasil reproduza a Argentina, o Chile, o México, onde o neoliberalismo triunfa sobre o cadáver da esquerda e do movimento popular. Ao contrário, uma vitória destas forças abre caminho para sua concretização como protagonista social e político decisivo na constituição de um bloco hegemônico alternativo no País.

O capitalismo vestiu sua roupa neoliberal, deixando para a humanidade o dilema — anticapitalismo ou barbárie. Em 1994, no Brasil, o triunfo de um deles marcará nossa história na entrada do Terceiro Milênio.

Emir Sader é analista político e professor da USP. Integra o Conselho Editorial de TEMPO E PRESENÇA.

## 1994: IDÉIAS PARA UMA ALTERNATIVA DE ESQUERDA À CRISE BRASILEIRA

IDÉIAS PARA UMA  
Alternativa  
de esquerda  
à crise  
brasileira

César Benjamin  
Luís Pinguelli Rosa  
Emir Sader  
Chico Alencar  
Leo Linco  
José Márcio Camargo  
Sérgio Goldenstein  
Leandro Konder  
José Ricardo Tautle

Depois de uma história de derrotas — diante da repressão, dos adversários políticos e dos próprios erros —, a esquerda prepara-se para assumir a responsabilidade de tirar o País da crise, resultado do fracasso das "elites", e propõe uma saída que aponte a cidadania para o conjunto dos brasileiros. Os autores deste livro

(Emir Sader é organizador e um dos autores) apostam nessa possibilidade e desenvolvem idéias sobre como seria um governo popular e democrático no Brasil.

Relume-Dumará, Rio de Janeiro/RJ, 1993.





Vanda Freitas

## O PARAÍSO

*Dizem os fundamentalistas... Ah! Você não sabe quem são eles. Vou explicar.*

*Fundamentalistas são pessoas muito religiosas (se católicas ou protestantes, pouco importa, pois todas pensam do mesmo jeito). Elas pensam que Deus é dono de um jornal. Não só dono como também redator-chefe, repórter e linotipista. Nesse jornal, que se chama "O Correio Divino", tudo sai diretamente da pena de Deus, os editoriais, as reportagens, os artigos, os obituários, com a devida autenticação dos carimbos do cartório dos anjos. Por essa razão, tudo o que ali é publicado tem de ser acreditado tintim por tintim, nos seus mínimos detalhes: Deus não*

*espalha boatos falsos, só para aumentar a venda. "O Correio Divino" publica só o que aconteceu de verdade, não importa tão fantástico possa parecer; para Deus tudo é possível, como o portento de Josué, que fez parar o sol no meio do céu, e o do profeta Jonas, engolido e vomitado por um peixe, depois de gozar de sua hospitalidade visceral por três dias.*

*Pois eles, baseados no tal jornal, afirmam que Deus plantou um jardim maravilhoso há muito tempo, quase seis mil anos, muito longe, lá pelas bandas do Iraque. Por um desentendimento entre Deus, o casal de jardineiros e uma cobra, Deus expulsou os*

dois de lá e fechou a porta do Paraíso, que nunca mais foi achado. Por lá, hoje, só se acham areia, guerra e petróleo, e dizem os entendidos que foi osso que restou do jardim de Deus, transformado em óleo preto por artes do Demo.

Acho um desperdício. Se o que Deus queria era só plantar um paraisinho, por que gastar tempo e energia fazendo um mundo tão grande, tão bonito, o Rio Amazonas, o Himalaia, o mar, as praias com coqueiros, os riachinhos nas montanhas, o pantanal e o Lago de Como, que é onde estou agora? Teria sido muito mais lógico fazer um mundo do tamanho do jardim, seria mais fácil tomar conta, e assim tudo caberia num asteróide, como aquele onde morava o Pequeno Príncipe.

Claro que isso tudo que falei é brincadeira, pois não acredito em nada disso. Eu leio os textos sagrados como quem lê poesia e não como quem lê jornal. Prefiro pensar que Deus é poeta a imaginá-lo como dono de um jornal. Existirá ofensa maior para um poeta que perguntar se o seu poema é reportagem?

Sendo esse o caso, posso bem sonhar que Deus não fez um Paraíso só, ele fez muitos, tantos quantas são as suas criaturas, para cada uma delas um Paraíso diferente do seu, como se fosse uma bolha transparente. Você já viu?

Não. Você nunca viu. Devo estar equivocado.

Sugiro consultar um oculista, alguma coisa deve estar errada com os seus olhos, você não está vendo direito. Diagnóstico sugerido pelos mesmos poemas sagrados, que atestam que o primeiro dano do pecado foi estragar nossa visão. Com o que concorda Alberto Caeiro, oftalmologista de renome, que diz que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores”. O mundo está cheio de cegos com vista perfeita.

Quem oferece colírios curativos para olhos cegos (muito embora só sejam cegos para o belo, tendo vista muito boa para o feio!) é um místico medieval. Ângelus Silesius escreveu isso num dos seus poemas: “Quem, dentro de si mesmo, um paraíso não for capaz de encontrar, não será capaz também de, um dia, nele entrar...”.

Não quero fazer inveja a ninguém, mas eu estou no Paraíso, aqui na Itália, num castelo, às margens do Lago de Como, cercado de montanhas, que eu vejo agora através da

janela do meu quarto enquanto escrevo, são três e meia da tarde, o sol brilha forte, o castelo está circundado de parques, mais de dez quilômetros de caminhos pelos bosques de coníferas altíssimas, ninféias, fontes com repuxos, o cheiro da resina dos pinheiros vai até o fundo da alma, o silêncio só é quebrado pelo apito dos barcos lá longe e pelo repicar do sino da igreja que acabou de bater; bateu também dentro de mim uma saudade não sei de quê, eu sou uma saudade imensa cercada de carne por todos os lados...

Fiquei imaginando Deus, andando pelos caminhos onde eu andei, no vento fresco da tarde, do jeitinho como diz o texto sagrado. Ele deve ter sentido a mesma coisa que eu senti: quanto maior era a beleza, maior também era a tristeza. A beleza, em solidão, é sempre triste. Beleza solitária dá vontade de chorar. Para ser boa, a beleza exige, pelo menos, dois pares de olhos tranqüilos se olhando, dois pares de mãos amigas brincando, e bocas de voz mansa, sussurrando...

Acho que foi naquele momento, quando Deus sentiu tristeza ao ver a beleza, que ele entendeu por que Adão estava tão deprimido: deuses e homens são muito parecidos... E foi então que ele aprendeu — pois Deus também aprende — que “não é bom que o homem fique só”. Fez dormir Adão, e ordenou que aquilo que ele sonhasse, aquilo mesmo acontecesse. E ele sonhou com dois olhos tranqüilos, duas mãos brincalhonas, e uma voz mansa... E assim nasceu a mulher, o sonho mais belo do homem, para trazer alegria ao Paraíso...

Fico mesmo é com dó de Deus. Os entendidos, que privam de sua vida íntima, teólogos, clérigos, papas e cardeais, dizem que não devo me preocupar, pois Ele está sempre em boa companhia, tem mãe puríssima, que nasceu sem pecado. É um filho obedientíssimo, que sempre faz o que lhe é mandado. Dizem que isso basta para a felicidade de Deus.

Discordo. Sem o olhar dos olhos apaixonados, sem o toque das mãos brincalhonas, sem o som da voz mansa, nem Deus pode ser feliz.

Essa é uma felicidade possível aos homens. Mas, e Deus? Andando sozinho pelo jardim. Coitado! Tanta beleza. Tanta tristeza...

# O OUTRO LADO DO SOMBRERO

Marco Piva

*São preocupantes, para o povo mexicano, as conseqüências da aplicação da chamada política neoliberal que está sendo realizada pelo atual presidente Carlos Salinas*



A virada do ano reserva para o presidente Carlos Salinas de Gortari a cartada decisiva em seu plano de levar o México ao papel máximo de "modelito" para o Continente. Depois de dois anos de intensas negociações, ele espera assinar o Acordo Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta) com os Estados Unidos e, de quebra, trazer o Canadá, agora liberal. Com o Nafta, o governo mexicano fecha um ciclo da política neoliberal iniciada em 1988. Rápido no gatilho, o presidente Carlos Salinas deu de ombros às acusações de fraude eleitoral e pôs em marcha um plano ambicioso: chamou empresários e trabalhadores e assinou um pacto social.

Tudo bem, tudo bom não fosse o conteúdo das exigências. Como a receita é internacional, não fica difícil prever que o governo entrou com os cortes nos gastos, os trabalhadores, liderados pela suspeitíssima Central dos Trabalhadores Mexicana (CTM), com a promessa de não perturbar o processo com

reivindicações salariais, e os empresários com a certeza de que a porta da esperança finalmente se abriria com a diminuição de impostos, liberação de tarifas e importações e, principalmente, devolução do sistema financeiro aos agentes econômicos privados.

**Salário cai.** Um ano depois da posse, Salinas de Gortari já era apresentado no cenário mundial como referência a ser seguida. De fato, a inflação dava os primeiros sinais de recuo, a balança comercial começava a ficar estável e as reservas cambiais cresciam como nunca. Alguma magia asteca? Não! Os números do outro lado do *sombrero* ajudam a explicar a estabilidade econômica conseguida já naquele ano, novamente com um receituário bem conhecido. Os investimentos sociais caíram para 12,9% do PIB contra 15,8% em 1982; o salário mínimo valia 44,3% do que era pago em 1978; a dívida externa e o desemprego voltavam a crescer; e, finalmente, a



Estados Unidos do México  
**Capital:** México  
**Superfície:** 1.967.183 km<sup>2</sup>  
**Moeda:** peso  
**Línguas:** espanhol (oficial) e 19 línguas indígenas (nahuatl, otomi, maia, zapoteco, mixteco, etc.).  
**Chefe de Estado e de Governo:** Carlos Salinas de Gortari (desde 1/12/88; mandato de 6 anos).  
**Pleito eleitoral:** presidencial em 1994.  
**Natureza do Estado:** república federal (31 estados e um distrito federal, a Cidade do México).  
**Natureza do regime:** presidencialista.  
**Principais partidos políticos:**  
**Situação:** Partido Revolucionário Institucional (PRI, no poder, sob diferentes representantes, desde 1929). **Oposição:** Partido de Ação Nacional (PAN, direita liberal), Partido da Revolução Democrática (PRD, esquerda nacionalista).  
**Territórios de ultra-mar:** Ilhas Gígido (Pacífico).  
**Dados estatísticos:**  
 Mortalidade infantil – 36%  
 Expectativa de vida – 70 anos  
 População urbana – 73%  
 Escolaridade 2º grau – 53%  
 Escolaridade 3º grau – 14,6%  
 Taxa de inflação – 18,8%  
 Fonte: Anuário Econômico e Geopolítico Mundial *O Mundo Hoje* 93, Ano 1993, Editora Ensaio, SP.



violência adquiria contornos assustadores para os padrões do país com a chegada do narcotráfico.

Em 1990, na tacada mais controvérsia de seu governo, Salinas de Gortari devolveu aos antigos donos os bancos estatizados no governo Lopez Portillo. A tão esperada estabilidade pedida pelo setor empresarial vinha em sua forma

mais pura com a liberação do câmbio e das taxas de juro, operada por quem mais entende disso: os banqueiros. Recentemente, o Estado eximiu-se de vez de interferir no sistema financeiro ao declarar a independência do Banco Central. Com tantas medidas liberalizantes, a privatização de maior parte do patrimônio estatal foi apenas dever

de consciência, embora a gigante do petróleo, a Pemex, ainda continue sob a batuta pública.

**Dívida cresce.** O governo mexicano começou 1993 com uma meta bem definida: baixar a persistente inflação para menos de dois dígitos até o final do primeiro semestre. Ancorado numa reserva cambial de US\$ 30 bilhões e num câmbio fixo de 3 novos pesos (nome da nova moeda) por dólar, o índice de junho ficou em pouco mais de 9%. Mais uma vez, porém, o fetiche dos números, tão usual na panfletagem neoliberal, chocou-se com a realidade.

Oito dos principais setores produtivos do país caíram nos quatro primeiros meses do ano, comparados com o mesmo período do ano passado. A área petroquímica foi a que mais perdeu (-158,6%), seguida da indústria automobilística (-87,2%) e da mineração (-50%). O setor siderúrgico abocanhou um déficit de US\$ 286,9 milhões em consequência da queda de produção das indústrias automobilística e de eletrodomésticos. Globalmente, as exportações diminuíram 0,5% enquanto as importações cresceram 16,8%. A dívida externa deve fechar o ano em US\$ 140 bilhões, segundo o Instituto de Finanças Internacionais (IFI), órgão de consultoria econômica com sede em Washington. Isto representa 38,8% do PIB nacional. Somente em serviços da dívida, o México vai desembolsar US\$ 16,5 bilhões, o que reduz em 10% as reservas cambiais e joga o déficit comercial para US\$ 28 bilhões.

Nesse ritmo, o país tem hora certa para acabar. O que não se sabe é se o povo não terá acabado antes. As ruas da capital estão literalmente tomadas por um exército de ambulantes e pedintes. Meninos e meninas de rua acotovela-se nos semáforos vendendo qualquer

## CAMPANHA MEXICANA CONTRA A FOME

A brasileiríssima campanha de combate à fome e à miséria já tem sua versão *cucaracha*. Ela responde pelo nome de Pronasol — Programa Nacional de Solidariedade. Lançado pelo presidente e dirigido por um conselho consultivo escolhido por ele mesmo, o programa é o que existe de mais retrógrado na política, via populismo, e na assistência social, via assistencialismo.

Como reza a cartilha neoliberal, o presidente diz que o Estado precisa retirar-se da atividade econômica para se dedicar àquilo que realmente interessa ao povo, ou seja, saúde, educação e moradia (salário e emprego o mercado regula). Salinas de Gortari juntou tudo isso e mensalmente vai até uma localidade bem pobre inaugurar o programa, acompanhado de um poderoso aparato de mídia. Como os investimentos sociais foram cortados quase pela metade no orçamento deste ano, o presidente acaba fazendo apenas um proselitismo político e esconde da população que o Estado não está mais interessado no financiamento dos programas sociais.

Assim sobram pobres para todo mundo, principalmente para os grandes conglomerados financeiros e industriais, que têm cadeira cativa no conselho consultivo do programa. É a brecha para a filantropia privada das elites que, dessa forma, passam um verniz nos contrastes sociais e ainda aliviam sua dor de consciência.

Fonte: arquivo do autor.



## A ELEIÇÃO VEM AI

Entrando na reta final de seu mandato, o presidente mexicano quer provar agora que até as divergências históricas com os Estados Unidos — que no século passado se apropriaram de parte do território mexicano onde estão imensas jazidas de petróleo — foram superadas. “É a única potência política do mundo”, diz em tom de consolo. O Acordo Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), portanto, é sua arma de longo alcance, mas também o alvo predileto de seus opositores.

O reconhecido jornalista José Angel Conchello, uma espécie de Boris Casoy mexicano, quer passar essa história a limpo. “Que trabalho é esse em que os Estados Unidos fazem o papel de leão e o México o de cordeiro?”, pergunta, indignado. O artigo 605 sustenta a revolta do jornalista. Nele está escrito que, em matéria de petróleo, o México só poderá mudar os preços de exportação se aplicar as alterações no mercado interno. Notem bem: a exigência é válida apenas para o México e não para os outros dois países membros do acordo.

Um pouco mais ao Norte, o jornalista mexicano encontra um aliado de peso. O professor titular do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Noam Chomsky, não hesita em qualificar o Nafta de “instrumento institucionalizado de miserabilização”. O intelectual norte-americano acredita que o seu país também sofrerá as consequências não-escritas do tratado. “O mercado de trabalho terá seus problemas agravados em razão da transferência das fábricas para o

outro lado do Rio Grande”, afirma.

Com eleições marcadas para agosto é inevitável que a discussão sobre o problema antecipe a disputa sucessória. Atualmente, a única oposição em condições de colocar em risco a hegemonia do Partido da Revolução Institucional (PRI), do presidente Salinas, vem do Partido da Revolução Democrática (PRD), por sinal uma dissidência do próprio PRI. Seu líder, o engenheiro Cuauhtémoc Cardenas, filho do ex-presidente populista Lazaro Cardenas, ganhou em 1988 mas não levou. Uma providencial queda no sistema de apuração fez Cuauhtémoc dormir presidente e acordar ex-futuro presidente. Dessa vez, ele está melhor preparado para enfrentar o debate e a apuração, e confia na ruptura com o regime de partido-quase-único que vigora no México desde 1917. “A população está cansada de manipulações e quer mudanças de verdade”, aposta.

O programa do PRD enfatiza o desenvolvimento econômico com justiça social e o fortalecimento da sociedade civil. Na prática, Cuauhtémoc quer liderar um amplo movimento social para enfrentar a máquina bem azeitada do partido oficial. Não será fácil. A sede nacional do PRI na Cidade do México tem o aspecto de um centro empresarial, com quatro edifícios de oito andares cada e estética de causar inveja em Nova York. Neles, os estrategistas do PRI aprimoram a fórmula que tem garantido consecutivas vitórias: a fraude. (Fonte: arquivo do autor)



coisa — uns, até mesmo, se pintam de palhaço, aproveitaram a folga do trânsito e exercitam alguns números de circo, numa cena que arrepiava até o mais insensível dos homens.

A violência se espalha e ninguém escapa do terror generalizado. O caso do cardeal Juan Jesús Posadas Ocampo, vice-presidente da Conferência Episcopal do México, chocou os mexicanos. Ele foi morto no aeroporto de Guadalajara junto com outras seis pessoas. A versão oficial diz que ele foi confundido pelos assassinos com um importante chefe do narcotráfico, mesmo usando trajes eclesiásticos.

Na outra ponta da violência, a política, o Partido da Revolução Democrática, de oposição, já perdeu 236 militantes e dirigentes em três anos. Grupos paramilitares, esquadrões da morte e pistoleiros atuam com a certeza da impunidade, e os seqüestros e desaparecimentos se multiplicam. O México se esforça para parecer o Tio Sam, mas na hora “h” o espelho reflete apenas mais um Brasil.

Marco Piva é jornalista e secretário de redação da Revista “América Livre” no Brasil.

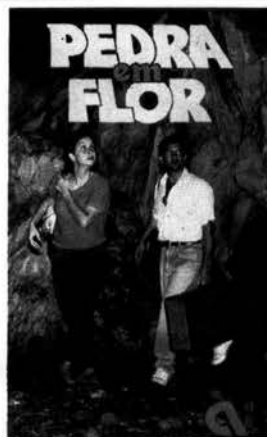
## UMA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA

PEDRA EM FLOR é um filme que revela o método de leitura popular da Bíblia desenvolvido pelo Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos (Cebi), vivenciado por Geraldo e Ana. Os dois, em suas andanças, descobrem a beleza e a força de várias comunidades e aprendem a interpretar a Bíblia a partir da realidade que faz rir e chorar.

O fio condutor é o episódio do evangelho de Lucas 24.13-35 — Os discípulos de Emaús. Da mesma forma como aconteceu com eles, Geraldo e Ana vencem o medo e retornam para casa revigorados.

A pedra floresce!

A história continua...



Vídeo: NTSC  
Gênero: Ficção  
Duração: 60 min  
Preço: CR\$ 6.500,00  
(Válido até 15/1/94)  
Faça sua encomenda, enviando cheque nominal ou vale postal a:  
Carmelo Vídeo Produções  
Rua Prof. Sebastião Soares de Faria, 57 sala 207 — Bela Vista  
CEP 01317-010, São Paulo  
tel. (011)284-3608



# COLHENDO ESPIGAS NO SÁBADO: A FOME NÃO CONHECE A LEI

José Adriano Filho

*Aconteceu que, ao caminhar num sábado através dos campos, os seus discípulos começaram a abrir caminho colhendo as espigas. Os fariseus lhe diziam: vede que fazem ao sábado o que não é permitido? Ele respondeu: Nunca lestes o que fez Davi, quando teve necessidade e teve fome, ele e seus companheiros, como entrou na casa de Deus, no tempo do sumo sacerdote Abiatar, e comeu os pães da proposição, os quais não é lícito comer, senão só aos sacerdotes, e deu também aos que estavam com ele? Então lhes disse: o sábado foi feito para o homem, e não o homem para o sábado; de modo que o Filho do homem é senhor do sábado.*  
(Marcos 2.23-28)

A observância do sábado, no judaísmo, consistia de rígidas prescrições que envolviam os mais insignificantes detalhes. Esse zelo foi tal que, entre cerca de 150 a.C. e 200 d.C., a literatura judaica apresenta 39 trabalhos considerados contrários ao descanso sabático.

Por essa razão, os fariseus reagiram e acusaram os discípulos de Jesus de violarem o descanso sabático, quando estes, ao passarem pelos campos, colhiam as espigas caídas para comer (Lv 19.9-10). Tal acusação de violação provavelmente baseava-se na regra relativa ao caminhar no dia de sábado, a qual permitia um percurso de cerca de meia milha além do limite da cidade, vila ou qualquer outro lu-

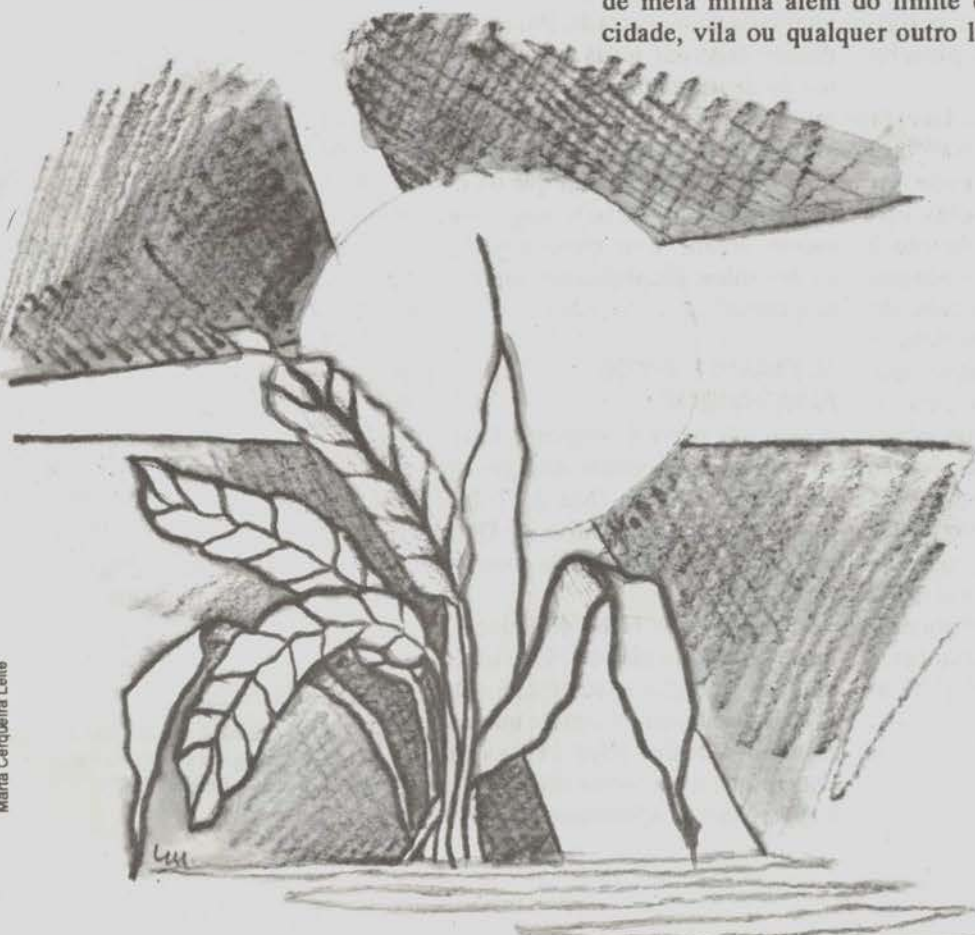
gar, e prescrevia o que uma pessoa poderia fazer para evitar a infração desta exigência: dentro deste limite a pessoa poderia passar ou caminhar com um propósito específico, pois tal limite não caracterizava uma jornada.

Os fariseus, como guardiões da lei e seus principais intérpretes, ao acusarem os discípulos, não deveriam estar pensando que estes poderiam estar famintos. Em sua opinião, não era reprovável o ato de se colher o alimento, pois isto era permitido segundo a lei (Dt 23.25-26), mas sim a quebra do descanso sabático.

## "NUNCA LESTES O QUE FEZ DAVI?"

A resposta de Jesus, na forma de contrapergunta, lança mão da história de Davi (Mc 2.25-26). Para entender Jesus e seus discípulos, torna-se necessário observar as diferenças fundamentais entre o seu lugar social de vida e o dos fariseus.

Os fariseus ocupavam um lugar que não era o mesmo de Jesus e dos discípulos. Alguns faziam parte da classe governante, outros eram oficiais subordinados, burocratas, juízes e educadores. Com relação à produção, consumo e distribuição de produtos na Palestina rural tinham um papel ambíguo. Por um lado, sua opinião de que a distribuição de dízimos deveria ser local para assegurar aos sacerdotes provinciais a sua parte entrava em conflito com a estrutura centralizadora que achava que os dízimos deveriam ser trazidos para Jerusalém. Por outro lado, com esta me-





dida, o que os camponeses ganhavam com o controle local da separação dos dízimos perdiam tanto em termos de produção quanto de consumo, já que os fariseus determinavam o que era e o que não era apropriado consumir segundo rígidas regras de pureza. Daí surgirem conflitos entre os fariseus e os camponeses a propósito dos rendimentos do mercado.

Jesus se localiza na tradição profética do judaísmo e dirige sua mensagem aos pobres, às ovelhas perdidas da casa de Israel (Mt 10.6). Eram o "povo da terra" (lavradores e camponeses) e se localizavam socialmente num lugar muito diferente dos fariseus. Naquele momento obtinham comida de acordo com o que era permitido pela lei. Eles não podiam, portanto, imaginar que aquilo fosse considerado trabalho. O "povo da terra" não obedecia à lei da mesma forma que os fariseus, o que implica que não compartilhavam da preocupação farisaica de defender o judaísmo de acordo com as rígidas regras que o mesmo prescrevia.

Ao retomar a história de Davi (1 Sam 21:1-10), Jesus deixa claro que uma ação proibida pode ser permitida em determinadas circunstâncias. Davi, que devido à perseguição de Saul, viu-se obrigado a viver fora da lei, recebe do sacerdote Abimeleque, em Nob, os pães sagrados da proposição, que eram conservados durante uma semana no santuário a fim de serem comidos apenas pelos sacerdotes no lugar sagrado (Lv 24.5-9). Na redação de Marcos, o acento desloca-se claramente para a atuação de Davi. Este, em pessoa, entra na casa de Deus, come os pães da proposição e dá de comer também a seus companheiros. A identificação entre Jesus e seus discípulos, por um lado, e Davi e seus companheiros, por outro, reside no fato de que, em ambos os casos, outor-

ga-se a liberdade de romper com a lei. Ou seja, da mesma forma que Davi, como homem de Deus, estava autorizado a atuar com liberdade, também Jesus pode dá-la como expressa na ação dos discípulos. A mesma liberdade que teve Davi de agir em seu benefício e de seus companheiros também a tem os seguidores de Jesus: transgressão do mais santo dos mandamentos porque a fome pressiona. A fome não conhece a lei e é algo incrível o que ousa fazer Davi, o rei de Deus, o precursor do Messias.

O ponto principal dessa narrativa, portanto, é a afirmação de que Davi e seus homens "estavam com fome". O tema do "pão" é introduzido. Inspirado pela prática dos discípulos, Jesus reconta e interpreta a história e o pão de Davi como sendo o "pão nosso", coletivo, que deve ser compartilhado com os que dele têm necessidade (Mc 6.30-44). Diante da necessidade e da fome, portanto, não há nenhuma coisa que deve ser resguardada como sagrada. Por isso, o direito dado por Jesus aos discípulos de desrespeitarem a lei, procurando comida em dia de sábado em situação de fome, rompe com a rígida interpretação da lei que os fariseus faziam; e mais, implicitamente, levanta uma questão política de crítica. Os problemas de "terra e mesa" são colocados.

### "O SÁBADO FOI FEITO PARA O HOMEM"

A segunda parte da resposta de Jesus afirma a liberdade de ação em relação ao sábado (Mc 2.27-28), porque isso é uma dádiva de Deus ao homem e o "Filho do homem" é senhor dele.

Quem é este "Filho do homem" que é senhor do sábado? Este título vem da tradição apocalíptica (Dn 7.13-14) e descreve aquele que é o juiz do mundo. Esta expressão ocorre quatorze vezes no evangelho de Marcos afirmando não só o

papel futuro de Jesus, como também sua atividade terrena ou sofrimento, morte e ressurreição. Ao introduzir a frase cristológica, a comunidade valida sua prática do sábado mediante sua confissão de Cristo como o "Filho do homem", o qual aparece como o detentor de uma autoridade reservada só a Deus. Segundo a tradição judaica, Javé é o Senhor do sábado (Lv 23.3).

A postura da comunidade diante da lei, portanto, situa-se em outra perspectiva, pois na sua interpretação, o "Filho do homem" ocupa o lugar anteriormente reservado a Javé. A presença do "Filho do homem" torna tal liberdade possível, pois n'Ele o presente de Deus para o homem se realiza completamente. O sábado foi dado como ajuda ao homem e não como uma carga.

Jesus toma a ofensiva. Ele desafia a visão dos fariseus ao recontar a história de Davi (como bandoleiro e não como rei) e a interpretar o pão de Davi como o "pão nosso" que deve ser repartido. A necessidade e a fome são tão urgentes que não há nada que justifique deixar alguém faminto quando há condições de saciá-lo.

Além do mais, Jesus, como intérprete da criação, afirma a liberdade de ação em relação ao sábado. A afirmação de que o sábado foi feito para o homem e não o contrário indica que a lei do sábado pode ser desagradada quando tal ação é justificada pela necessidade humana (Mc 3.1-6).

Diante da fome quebra-se a lei. Pessoas não foram feitas para ficar famintas. E que se aplique a lei aos que a infringem, corrompendo o sistema e tornando mais desigual a relação entre as pessoas!

---

José Adriano Filho é mestre em Ciências da Religião e integra a equipe do Programa de Assessoria à Pastoral (CEDI).



# EDUCAÇÃO / MOVIMENTOS POPULARES / JUVENTUDE

**A ILUSÃO FECUNDA: A LUTA POR EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS POPULARES**

*Marília Pontes Sposito*

São Paulo, Hucitec/Edusp, 1993, 398 p.  
(Edusp: Av. Prof. Luciano Gualberto trav. J, 05508-900 São Paulo – SP, tel: (011)813-8837)

Analisa as principais manifestações e lutas por educação observadas na cidade de São Paulo após a década de 1970, concentrando-se mais no período 1983-1985. Examina as propostas participativas gestadas no interior dos órgãos públicos durante esse período. Conclui com a análise da trajetória de lutas de alguns bairros localizados no extremo leste do município.

**PALAVRA E SANGUE: POLÍTICA E SOCIEDADE NA AMÉRICA LATINA**

*Alain Touraine*

São Paulo, Trajetória Cultural, 1989, 598 p.  
(Trajetória Cultural: Rua Dr. Alberto Seabra 1290, 05452-001 São Paulo – SP, tel: (011)864-8464)

Ampla análise do modo de desenvolvimento do Continente, de seus atores, das dificuldades e virtualidades das ações coletivas.

**A EDUCAÇÃO E OS TRABALHADORES**

*Angel Pino e outros*

São Paulo, Página Aberta/Desep/DNTE-CUT, 1992, 135 p.  
(CUT: Rua São Bento 405, 7º andar, 01008-906 São Paulo – SP, tel: (011)255-7500)

Privilegia a relação educação-trabalho, tratando da modernização industrial como um desafio ao sistema educacional, da política educacional e do significado da Lei de Diretrizes e Bases,

além das reflexões do movimento sindical sobre educação.

**EM ABERTO**

Órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e do Desporto Brasília, v. 11, n. 56, p. 1-108, out-dez/1992  
(Inep: Campus da UnB, Acesso Sul, 70910-900, Brasília – DF, tel: (061)347-6980)

Número com dez textos dedicado ao tema: Tendências na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

**MOVIMENTOS POPULARES URBANOS: CRISE E PERSPECTIVAS**

*Haroldo de Abreu e outros*

Porto Alegre, Fase/Cidade, 1992, 65 p.  
(Fase: Rua Gaspar Martins 470, 90220-160, Porto Alegre – RS, tel: (051)225-0787)

Aborda a crise dos movimentos populares, cidadania, cultura política e democracia.

**NOSSA LUTA É NOSSA ESCOLA: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS**  
*Roseli S. Caldart e Bernadete Schwaab*

Braga, DER/Fundep, 1990, 28 p.  
(DER/Fundep: Caixa Postal 8, 98560 Braga – RS)

Faz uma história da educação dentro da história da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Rio Grande do Sul.

**PODER LOCAL E EDUCAÇÃO**

*José Eustáquio Romão*

São Paulo, Cortez, 1992, 141 p.  
(Cortez: Rua Bartira 387, 05009-000 São Paulo – SP, tel: (011)864-0111)

Aborda problemas como a municipalização do ensino, a descentralização administrativa e a democracia, o financiamento e os Conselhos Municipais de Educação.

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

*Maria da Glória Gohn*

São Paulo, Cortez, 1992, 117 p.  
(Cortez: Rua Bartira 387, 05009-000 São Paulo – SP, tel: (011)864-0111)

Textos escritos entre 1989 e 1991, discutem as relações entre movimentos sociais, cidadania e educação, o caráter educativo dos movimentos, as demandas populares por educação, a defesa da escola pública e a crise dos movimentos nos anos de 1990.

**SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO**

*Antonio J. Severino e outros*

Campinas, Papius/Cedes, São Paulo, Ande/Anped, 1992, 233 p.  
(Papius: Rua Dr. Gabriel Pentead, 253, 13001-970 Campinas – SP, tel: (0192)31-3500)

Trabalhos de 19 autores sobre temas como escola e construção da cidadania, cultura e educação nas lutas sociais do campo, movimentos sociais urbanos, violência e educação.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS MUNICIPAIS**

*Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos*

São Paulo, CEDI, 1990, 44 p.  
(CEDI: Av. Higienópolis, 983 01238-001 São Paulo – SP, tel: (011)825-5544)

Propostas elaboradas por educadores de onze municípios, com assessoria do CEDI.

**REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS**

*Ilse Scherer-Warren*

São Paulo, Loyola, 1993, 143 p.  
(Loyola: Rua 1822, nº 347, 04299-970 São Paulo – SP, tel: (011)914-1922)

Coletânea de textos escritos entre 1986-1991. Procura retratar aspectos relevantes da trajetória histórica de formas de organização da sociedade civil na América Latina, em particular no Brasil, principalmente aquelas denominadas movimentos sociais. Reflete sobre a produção teórica em torno do tema e sobre as perspectivas para a década de 1990.





## NATAL

A festa cristã disseminou-se  
em nosso mundo habitado,  
seja porque era mais uma festa,  
seja porque era data significativa aos crentes,

E a festa gerou símbolos.  
Uns tinham a ver com sofrimento:  
neve — frio,  
estrebaria — pobreza,  
matança — violência.

Outros tinham a ver com a vida:  
pinheiro — eterno — verde,  
anjos — presença — divina,  
magos — dedicação — oferta.

E muitos se apossaram da festa e dos símbolos  
a fim de redescobrir o fraterno,  
recriar a esperança,  
recuperar o sentido da vida,  
ou, clinicamente, para camuflar disparidades.

E houve os que, sempre natalinos, renovaram  
a carícia dos beijos,  
a acolhida dos abraços,  
a comunhão dos que se amam  
sem ter jamais deixado de se amar.

Uma festa assim, continuamente festa,  
foi o que buscamos, nós do CEDI, nestes anos:  
acariciar, acolher, comungar.  
E continuamos...

Por isso, a vocês, amigos:  
beijos, abraços, boa-festa  
de um Natal que "natalize"1994.

Texto Carlos Cunha

