1

NOVOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Regina Leite Garcia

Mais uma vez estamos falando sobre alfabetização, pois esta é a preocupação deste grupo que há mais de dez anos vem pesquisando sobre o tema. Muito já falamos e escrevemos, mas parece que, como no coro da Antígona (ou seria no poema de Manoel de Barros?)... repetir, repetir, repetir... é a nossa profissão. Eis que estamos assim, mais uma vez repetindo que o grande problema da educação em nosso país é, como sempre foi, a alfabetização — crianças que a cada ano engrossam os índices de analfabetismo, jovens e adultos que retornam à escola porque não se alfabetizaram em seus anos de escolaridade obrigatória e que sentem na pele o que representa de obstáculo para uma razoável inserção no mundo do trabalho, não saber sequer ler e escrever. Sabem, porque sentem na pele, o que a sociedade global pensa dos iletrados, ainda que seja esta mesma sociedade que os mantém fora do mundo dos que lêem e escrevem.

- Coitado, não sabe ler.
- Eu não voto em analfabeto, que ele vai aprontar.
- Como ela pode aspirar a um salário melhor se nem ler sabe?
- Pro que sabe até que está bom.

Os iletrados sabem porque vivem as conseqüências sociais, políticas e econômicas de não saber ler e escrever. Não sabem ler a palavra, mas sabem ler o destino dado a quem não sabe lê-la.

— Eu faço qualquer sacrifício pra minha filha ter uma vida diferente da minha.

— Professora, puxa pela minha filha pra ver se esta aprende. Os outros foi tudo cabeça dura.

— A minha vida é uma vida de sofrimento porque eu nunca fui pra escola.

As falas das mães nas portas das escolas públicas confirmam a hipótese de Marília Spósito de que a ascensão social via escolaridade seja uma ilusão... ilusão sim, mas uma *ilusão fecunda*, pois embora nada garanta que a escolaridade seja caminho certo para a melhoria de vida, a luta coletiva pelo direito à escola, entre outros direitos historicamente negados, potencializa as classes populares para a conquista de uma cidadania ativa, para a autonomia, indicando avanços no sentido da democratização da sociedade.

E nunca devemos esquecer que uma boa escolaridade, embora não garanta para todos, pode contribuir para a melhoria das condições de vida das classes populares. Basta fazer uma leitura qualitativa das pesquisas quantitativas para compreender o que estamos querendo dizer sobre as possibilidades da escola e sua repercussão positiva na vida de muitos. A nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos e todas, e não apenas alguns e algumas e, mais que tudo, que o preço do acesso à leitura e à escrita não seja perder-se de sua cultura de origem pela imposição de uma cultura que desqualifica a sua cultura, de uma racionalidade que desqualifica as demais racionalidades como irracionalidades, de uma variedade lingüística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades lingüísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afro-descendentes e indígenas, condenados à pobreza e ao silêncio.

Sociedade perversa que só concede quando pressionada, para retirar mais na frente o que fingiu dar. Abre as portas das escolas

por pressão dos movimentos populares organizados e não lhes concede sequer o direito ao letramento, “alfabetiza” quando pressionada pelo direito de todos à linguagem escrita, mas despotealiza ao “alfabetizar”.

Podemos imaginar o que aconteceria nesta sociedade se um dia toda a população brasileira se alfabetizasse potencializada, lendo o mundo e a palavra, e tomando a palavra para dizê-la sobranceira para o mundo.

Pobres e ricos, todos discriminam os iletrados, ainda que muitos saibam a importância de manter o povo iletrado para que tudo fique como dantes. Senão, o que seria do voto de cabresto se o povo pudesse ler além do que o “coronel” lhe permite saber? E o que seria dos que “vencem” eleições ao preço de uma dentadura, uma camiseta, um santinho, ou a metade de uma nota que só será completada com o resultado favorável das eleições?

Será mera coincidência que as sociedades que apresentam os piores índices de distribuição de renda sejam aquelas com baixos níveis de escolaridade?

E duas perguntas que deveríamos nos fazer, pois refletir sobre elas é pensar a sério sobre esta nossa sociedade discriminadora e excludente: A quem interessa que o povo se pense ignorante? E por que o povo se acredita ignorante?

Victor Valla tem uma interessante reflexão sobre uma ideologia que teria sido construída no sentido de discriminar os pobres e excluí-los da divisão do bolo, há tanto prometida, embora jamais realizada em nosso país. Afirma o pesquisador que foi sendo criada uma falsa idéia de que a única via para o conhecimento é a escola e que, portanto, só quem passou pela escola e nela se deu bem, sabe. Uma das formas mais sutis e terríveis de exercício de poder seria a distinção entre os que foram à escola e os que nunca foram, entre os que tiveram sucesso na escola e os que nela fracassaram. O fato de ter freqüentado escola seria uma boa justificativa para os privilégios.

Tudo que eu tenho é porque freqüentei escola. Eu mereço os privilégios que tenho porque possuo um importante saber aprendi-

do na escola. O povo nada merece porque não vai à escola e portanto não sabe nada.

Como se o povo não fosse à escola porque não quer. Basta ver as filas nos dias de matrícula para compreender a luta do povo pelo direito à escola.

Como se o povo não intuísse que na escola acontece algo que pode mudar as vidas das pessoas.

Como se, no dia da matrícula, as mães pobres não tentassem que seus filhos ficassem numa turma em que a professora é considerada boa, pois com ela as crianças aprendem e passam de ano, sabendo o que antes não sabiam.

Como se os pobres não soubessem que só tem direitos quem freqüentou escola.

A *ilusão fecunda* algumas vezes se confirma na realidade e é esta confirmação, de que algumas vezes a escola muda a vida das pessoas, que alimenta a luta pelo direito à escola e a pressão por uma escola de qualidade para as classes populares.

A escola é um divisor de águas tão forte que o Brasil é o único país de que temos notícia a ter prisão diferente para quem tem nível superior e para quem não é doutor. Pode ter sido acusado do mesmo tipo de crime, mas se é doutor fica em cela separada dos ladrões ou assassinos comuns, enquanto o não-doutor vai para a vala comum dos não-escolarizados, amontoados como gado que vai para o corte. Doutor, mesmo que bandido, não pode ficar no mesmo lugar que bandido pobre. Afinal, não somos a sociedade do *sabe com quem está falando?*

Assim teria sido criada a falsa idéia de que só existe **um conhecimento** válido, e este conhecimento seria o adquirido na escola. Ora, se o discurso da escola é de que a ela caberia a **socialização do conhecimento**, isto significaria que na escola estaria guardado o **conhecimento**, e tudo o que não fosse aprendido na escola, não teria valor. Tudo o que não fosse aprendido na escola seria **não-conhecimento**. Logo, aqueles e aquelas que portassem um outro tipo de conhecimento, adquirido no cotidiano de suas vidas, no trabalho, em suas lutas por sobrevivência, nenhum valor teri-

am, nenhum crédito mereceriam, nenhum direito poderiam ter garantido, pois nenhum mérito teriam conquistado.

Os dados apresentados em outubro de 2000 pela CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe — apontam o Brasil como um dos países com mais fortes desigualdades sociais — 70% dos trabalhadores brasileiros estão colocados nas profissões de mais baixa remuneração e que demandam pouca escolaridade. Ainda pelos estudos da CEPAL, tanto os trabalhadores quanto os empregadores brasileiros estão entre os que apresentam o mais baixo nível de escolaridade da América Latina. Apenas 9% atingem o nível superior (gerentes, diretores, altos funcionários públicos e particulares, empregadores); com nível médio estão 13,9% da população (técnicos e funcionários administrativos); com muito baixa escolaridade, o total é de 60% (trabalhadores braçais, trabalhadores domésticos, trabalhadores agrícolas). Confirmando a hipótese de Valla, os que têm funções de mando apresentam mais tempo de escolaridade, enquanto 70% da população, os que devem obedecer, se concentram em atividades profissionais que oferecem muito baixa remuneração e demandam apenas baixos níveis de escolaridade.

Conclui a CEPAL, em sua análise, que a América Latina fechará o ano 2000 com 224 milhões de pessoas na linha da pobreza, sendo que, deste total, 117 milhões terão menos de 20 anos de idade. O que pode pretender um continente cuja juventude já entra perdida na “guerra pelo sucesso”, como desafia a mídia? 117 milhões de jovens na linha da pobreza, uma dívida externa de 714 310 milhões de dólares, o exército americano entrando mais uma vez em território latino-americano, desta vez na Colômbia, algumas escolas dos Estados Unidos ensinando ser a Amazônia território internacional e os governos latino-americanos aderindo a uma política econômica neoliberal, tudo isso nos afasta cada vez mais do sonho de Bolívar, Martí ou Mariátegui.

Não mais animador é o resultado apresentado pelo presidente do IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — que, no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, organizado pelo PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — admitiu que a proporção de pobres no Brasil cresceu de

32,7% para 33,9% da população e que o Plano Real perdeu a sua capacidade de influir na mudança da situação de pobreza do país.

Ainda no mesmo Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, o professor Marcelo Paixão, da UFRJ, valendo-se da metodologia de Amartya Sen, complexifica a discussão sobre pobreza no Brasil, trazendo a questão racial. Compara o IDH — Índice de Desenvolvimento Humano — de brancos e afro-descendentes e apresenta o seguinte quadro desalentador — a população branca brasileira viveria num nível de desenvolvimento humano correspondente ao 48º lugar no ranking mundial, enquanto os afro-descendentes nos situariam no 108º lugar. Os brasileiros brancos têm uma expectativa de vida de 70 anos, enquanto os afro-descendentes só podem esperar viver 64 anos. E mais, quando se analisa a situação racial por região, o problema se agrava. Afirmo o professor Paixão: “A diferença entre a esperança de vida de uma pessoa negra do Nordeste e uma pessoa branca do Sudeste chega a 12 anos”.

Se analisarmos os indicadores educacionais vamos melhor entender o que vem acontecendo com os afro-descendentes no Brasil. No Brasil a população analfabeta funcional com mais de 15 anos é de 30,5%; deste total, entre os brancos o percentual é de 22,7%, enquanto entre os afro-descendentes é de 41,7%, chegando a 57% no Nordeste.

Será que ainda precisamos perguntar por que há tantos afro-descendentes entre os pobres e tão poucos afro-descendentes na classe média ascendente, pois que ricos, os poucos que há, foram deixando para trás a sua negritude, embranquecendo como sói acontecer?

E a outra pergunta que sai da boca, ainda que não se queira: E o que faz o sistema educacional brasileiro face a esta situação? E nós, o que estamos fazendo?

Um pouco de uma triste história

A escola iluminista, que pretendeu tirar homens e mulheres das trevas da ignorância, talvez os tenha apenas mantido presos

dentro de seus muros para melhor controlá-los, discipliná-los e ensinar-lhes a obediência e a sua incapacidade para aprender e para governar, ao contrário do que sonhava Gramsci, de que todos e todas pudessem sair da escola em condições gerais, ainda que abstratamente, de se tornar governantes.

Como se acreditar digno de governar quem sempre foi considerado como incapaz da razão, que esta era apanágio das elites? É preciso não esquecer que o projeto iluminista considerava apenas as elites portadoras da razão, enquanto o povo era considerado como a não-razão — uns, as elites, eram ilustrados; os outros, o povo, estes eram o mau resultado da não-ilustração. É a partir desta falsa dicotomia razão/não-razão que o Iluminismo estabelecerá as fronteiras culturais que, partindo da Revolução Francesa são, em seguida, assumidas como ideal pedagógico do chamado mundo ocidental. Os despidos de razão precisam ser iluminados pela razão que a escola veicula e que se constitui no passaporte para o mundo dos que têm direitos garantidos. Razão/não-razão é uma linha divisória até hoje, aparecendo nos preconceitos até mesmo dentro da própria esquerda — ainda não é palatável para o povo brasileiro um ex-torneiro mecânico tornar-se presidente da República, menos ainda uma negra e ex-favelada tornar-se prefeita de uma cidade que se afirma a capital cultural do Brasil.

Foi ilustrativo o último debate das eleições de 1989, no qual Fernando Collor usou a oposição razão/não-razão e, por consequência, a antinomia escolarizado/não-escolarizado para paralisar Lula (não me interessa aqui a edição feita pela TV Globo e colocada no ar no *Jornal Nacional*, embora seja parte da mesma estratégia de luta). O argumento apresentado com mais força por Collor foi o de que Lula não tinha condições de ser presidente por ser despreparado, e, dada a sua evidente ignorância, deveria voltar para a escola. A causa — a não-escolaridade —, a consequência — a ignorância — e, portanto, a incapacidade para governar. Reaparecia o argumento de que o povo é não-saber, é não-razão. Como quem nada sabe poderia ser eleito presidente da República?

Mais uma vez a escola era o divisor de águas — quem sabe é quem vai à escola, quem tem direitos é quem vai à escola. Quem não foi à escola, que se recolha à sua insignificância.

Seria ilusão, ainda que fecunda, a luta do povo pelo direito à escola? Ou simplesmente a escola pode ser isto e aquilo, de acordo com o resultado de uma luta permanente entre os interesses hegemônicos que negam o direito de o povo transformar a ilusão em realidade e os interesses contra-hegemônicos que lutam pela atualização da ilusão fecunda, transformando-a efetivamente em realidade?

Michel de Certeau assim define o papel da escola e da escrita:

Portanto, com toda razão, nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É sua prática iniciática fundamental.

Mas é também Certeau quem convida à *tomada da palavra*, de uma palavra nova, de uma forma nova de fazer política, em que ninguém possa ter o monopólio do saber, pois se trata de uma ruptura instauradora — *a que experimenta o viajante situado em lugares de trânsito (entre-mundos, entre-disciplinas...)* quem além de tudo está disposto a iniciar o seguir um caminho nunca traçado.

Foi fundamental ao processo de modernização a criação do mito da alfabetização em que a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser considerada indispensável para tirar as massas analfabetas da oralidade em que estavam mergulhadas, oralidade que vinha acompanhada de crenças, valores, visões de mundo e comportamentos considerados “pré-industriais”. A alfabetização tornava-se necessária para a disponibilização do povo para participar dos processos de industrialização e a adesão ao processo de criação e expansão do Estado burguês. Com a supervalorização da alfabetização era criada uma desvalorização da oralidade para que se universalizasse o desejo de alfabetização.

É interessante constatar que muito antes de ser criada uma denominação para o saber ler e escrever (*literacy* só aparece nos Estados Unidos no final do século XIX e por oposição a *illiteracy*), foi criada a denominação para o não-alfabetismo. Na Inglaterra já aparece em 1660 a denominação *illiteracy* para definir a falta de capacidade de ler e escrever. Portanto, primeiro foi marcado o não-

escrever (o que caracterizava a maioria), para só muitos séculos depois aparecer a marca para o domínio da escrita.

Seria a não-aprendizagem de tantos uma forma astuciosa (ainda com Certeau) de guardar uma certa integridade, tão ameaçada a cada dia com a imposição da escrita, como valor maior, à custa da desvalorização da oralidade?

Vale a pena voltarmos a Lévi-Strauss, pelas mãos de Maurizio Gnerre, em longa mas importante citação:

Depois que eliminamos todos os outros critérios que foram propostos para estabelecer uma distinção entre barbárie e civilização, é tentador preservar pelo menos este: existem povos com e povos sem escrita; os primeiros são capazes de armazenar conquistas intelectuais... enquanto os outros... parecem condenados a ficar presos numa história flutuante. Ao contrário, desde a invenção da escrita até o surgimento da ciência moderna, o mundo viveu durante alguns milhares de anos durante os quais o conhecimento flutuou mais que cresceu... De qualquer forma este é o padrão típico de desenvolvimento que observamos desde o Egito até a China, ao tempo em que a escrita apareceu pela primeira vez: parece ter favorecido a exploração dos seres humanos, mais que sua iluminação. Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.

Vamos encontrar em Homi Bhabha como foi sendo produzida uma escrita colonial pelos ingleses a fim de melhor subjugar o povo indiano e em Edward Said como os europeus inventaram o oriente, o orientalismo e o oriental, definindo a partir daí a sua identidade ocidental e legitimando a sua ação colonialista, dita civilizatória.

O processo de dominação e exploração é sempre justificado pela barbárie... do outro, pela selvageria... do outro, pela ignorân-

cia... do outro. O terceiro excluído, o errado, o anormal, o que não aprende o que lhe é ensinado como o certo, aquele que precisa ser encaixado na norma, aquele que precisa ser "alfabetizado" para melhor obedecer, ou aquele que deve ser mantido iletrado para se acreditar inferior e aceitar como justa a dominação e a exploração dos que se apresentam como superiores e se locupletam graças à expropriação do trabalho dos que ficam apenas com as migalhas do resultado de seu trabalho.

Do total da população brasileira, hoje constituída de 165 milhões, dois terços só têm concedida uma cidadania passiva, limitada ao direito a alguns documentos e ao dever de reverência aos símbolos nacionais (onde hoje se inclui a fazenda da família do presidente Fernando Henrique Cardoso, considerada, pelo general Alberto Cardoso, "símbolo nacional"). Por não dominarem o código escrito, ficam limitados à informação tendenciosa das redes de televisão, não sabem a que se obrigam quando "assinam" a carteira de trabalho ou que direitos passam a ter quando conseguem emprego.

As secretarias de Educação, a nível municipal e a nível estadual, tentam inovar em termos de atendimento às crianças nas classes de alfabetização, mudam as siglas, sugerem novos métodos, algumas chegam a criar normas de reprovação das crianças de turmas de CA ou a criar "turmas de aceleração", para "acelerar" a aprendizagem do povo lento (por mais que Milton Santos ressalte as qualidades dos povos lentos), enquanto outras acabam com a reprovação instituindo a aprovação automática e jogando para a frente o fracasso escolar. Outras, ainda, promovem cursos de "capacitação de professoras alfabetizadoras" numa ponta, e, na outra, criam turmas de educação de jovens e adultos, as EJAs, em geral em "parceria" com a comunidade. As ONGs se voltam para o problema da educação de jovens e adultos, da educação continuada de professoras alfabetizadoras, da educação de "meninos de rua". Os empresários se afirmam preocupados com o problema e "adotam uma escola" (outros preferem "adotar praças", que incomodam menos), até então considerada órfã por eles e pela mídia, uns por necessitarem de mão-de-obra qualificada para dar o "salto

para o Primeiro Mundo", outros por medo da assustadora relação miséria e violência, outros ainda por aspirarem a um lugar no céu. A mídia veicula o chamamento aos "voluntários da educação". São os "amigos da escola" que ingenuamente vão ocupar os vazios da falta de professores e professoras, que vão se tornando dispensáveis, quanto mais não seja, porque é bem mais barato para o Estado ter "amigos da escola", sem salário, do que professoras que às vezes se organizam e fazem greve por melhores salários, incomodando quem "quer trabalhar sem ser incomodado". O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho criam programas FAT e que tais, com o dinheiro do trabalhador, sem dar aos trabalhadores contas do que fazem com o seu dinheiro, embora deles exijam contas do que fazem com o que lhes seria devido. E até a mulher do presidente da República cria um programa denominado Alfabetização Solidária, que em seis meses espera resolver o problema do analfabetismo no Brasil... e nós continuamos com endêmicos índices de analfabetismo, dos mais altos inclusive na América Latina, onde é esperado que tenhamos um papel de liderança.

Toda esta mobilização e não conseguimos fazer o que Cuba fez em tão pouco tempo, logo após a revolução, tendo alfabetizado toda a população. Nem para isto serviu o golpe de 64, que criou o malfadado MOBREAL, para onde foram carreadas verbas altíssimas, fazendo crer também que iam alfabetizar a toque de caixa toda a população analfabeta. E deu no que deu. No final não sabiam o que fazer com tanta gente que havia sido contratada nem com tantos materiais que haviam sido produzidos... e os analfabetos continuavam analfabetos. O povo brasileiro parece ser renitentemente analfabeto.

E então, o que fazer?

Bem, aqui estamos nós, mais uma vez, para "botar a nossa colher" nesta panela. Não que acreditemos ter a varinha mágica da fada de nossa infância, que num toque resolve tudo. Até porque continuamos a defender que o problema do analfabetismo/alfabetização está ligado a um projeto de sociedade excludente ou

cia... do outro. O terceiro excluído, o errado, o anormal, o que não aprende o que lhe é ensinado como o certo, aquele que precisa ser encaixado na norma, aquele que precisa ser “alfabetizado” para melhor obedecer, ou aquele que deve ser mantido iletrado para se acreditar inferior e aceitar como justa a dominação e a exploração dos que se apresentam como superiores e se locupletam graças à expropriação do trabalho dos que ficam apenas com as migalhas do resultado de seu trabalho.

Do total da população brasileira, hoje constituída de 165 milhões, dois terços só têm concedida uma cidadania passiva, limitada ao direito a alguns documentos e ao dever de reverência aos símbolos nacionais (onde hoje se inclui a fazenda da família do presidente Fernando Henrique Cardoso, considerada, pelo general Alberto Cardoso, “símbolo nacional”). Por não dominarem o código escrito, ficam limitados à informação tendenciosa das redes de televisão, não sabem a que se obrigam quando “assinam” a carteira de trabalho ou que direitos passam a ter quando conseguem emprego.

As secretarias de Educação, a nível municipal e a nível estadual, tentam inovar em termos de atendimento às crianças nas classes de alfabetização, mudam as siglas, sugerem novos métodos, algumas chegam a criar normas de reprovação das crianças de turmas de CA ou a criar “turmas de aceleração”, para “acelerar” a aprendizagem do povo lento (por mais que Milton Santos ressalte as qualidades dos povos lentos), enquanto outras acabam com a reprovação instituindo a aprovação automática e jogando para a frente o fracasso escolar. Outras, ainda, promovem cursos de “capacitação de professoras alfabetizadoras” numa ponta, e, na outra, criam turmas de educação de jovens e adultos, as EJAs, em geral em “parceria” com a comunidade. As ONGs se voltam para o problema da educação de jovens e adultos, da educação continuada de professoras alfabetizadoras, da educação de “meninos de rua”. Os empresários se afirmam preocupados com o problema e “adotam uma escola” (outros preferem “adotar praças”, que incomodam menos), até então considerada órfã por eles e pela mídia, uns por necessitarem de mão-de-obra qualificada para dar o “salto

para o Primeiro Mundo”, outros por medo da assustadora relação miséria e violência, outros ainda por aspirarem a um lugar no céu. A mídia veicula o chamamento aos “voluntários da educação”. São os “amigos da escola” que ingenuamente vão ocupar os vazios da falta de professores e professoras, que vão se tornando dispensáveis, quanto mais não seja, porque é bem mais barato para o Estado ter “amigos da escola”, sem salário, do que professoras que às vezes se organizam e fazem greve por melhores salários, incomodando quem “quer trabalhar sem ser incomodado”. O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho criam programas FAT e que tais, com o dinheiro do trabalhador, sem dar aos trabalhadores contas do que fazem com o seu dinheiro, embora deles exijam contas do que fazem com o que lhes seria devido. E até a mulher do presidente da República cria um programa denominado Alfabetização Solidária, que em seis meses espera resolver o problema do analfabetismo no Brasil... e nós continuamos com endêmicos índices de analfabetismo, dos mais altos inclusive na América Latina, onde é esperado que tenhamos um papel de liderança.

Toda esta mobilização e não conseguimos fazer o que Cuba fez em tão pouco tempo, logo após a revolução, tendo alfabetizado toda a população. Nem para isto serviu o golpe de 64, que criou o malfadado MOBREAL, para onde foram carreadas verbas altíssimas, fazendo crer também que iam alfabetizar a toque de caixa toda a população analfabeta. E deu no que deu. No final não sabiam o que fazer com tanta gente que havia sido contratada nem com tantos materiais que haviam sido produzidos... e os analfabetos continuavam analfabetos. O povo brasileiro parece ser renitentemente analfabeto.

E então, o que fazer?

Bem, aqui estamos nós, mais uma vez, para “botar a nossa colher” nesta panela. Não que acreditemos ter a varinha mágica da fada de nossa infância, que num toque resolve tudo. Até porque continuamos a defender que o problema do analfabetismo/alfabetização está ligado a um projeto de sociedade excludente ou

includente. E ninguém tem dúvida de que o projeto neoliberal hegemônico hoje é excludente, apesar dos discursos de viagem de nosso presidente. Quando volta de seus arroubos progressistas, confessa que um governante hoje só pode governar para os incluídos... os excluídos já o foram e nada há a fazer.

É tão evidente a relação entre projeto de sociedade e projeto educacional que se pode constatar o que vem acontecendo em prefeituras progressistas — desde a verba destinada à educação, ao tipo de relação com as professoras e professores e com a comunidade, às oportunidades de aperfeiçoamento docente, às condições materiais das escolas e, mais que tudo, a uma política de inclusão social e escolar.

Um projeto de sociedade excludente como é o hegemônico no mundo hoje, seguido subservientemente pelo governo brasileiro e pelos partidos políticos que lhe dão suporte, não poderia criar um projeto educacional includente. Um governante que só se sente comprometido com os já incluídos, nenhuma razão teria para se preocupar com os que foram historicamente excluídos da escola. Aliás, só lhe traria problema ter de se preocupar com a criação de novas oportunidades de trabalho numa sociedade de desemprego crescente. O que faria se a escola se tornasse includente e jogasse no mercado hordas de novos pretendentes a emprego numa sociedade que ele sabe ser inevitavelmente excludente, dado o modelo econômico imposto?

Em que direção trabalhamos

Nosso grupo está entre os que não aceitam a idéia da inevitabilidade da exclusão e se liga àqueles e àquelas que lutam por uma sociedade inclusiva onde as escolas sejam includentes.

Denunciamos um programa que afirma ser possível alfabetizar em seis meses ao custo mensal de 34 reais por analfabeto. Denunciamos um programa que assume e convida a uma postura assistencialista — *adote um analfabeto* — o empresário dá 17 reais e o MEC complementa com outros 17 reais, e assim todos são levados a acreditar que estaremos resolvendo o problema do

analfabetismo no Brasil, em que todos e todas sairão das trevas do analfabetismo.

Os empresários ganharão o céu, os políticos ganharão as eleições, as professoras e professores leigos ganharão um minguado salário, que para quem nada tinha já é alguma coisa, a mulher do presidente e o ministro da Educação levarão assombrosas planilhas para mostrar em seus encontros internacionais, onde aparecerá “o esforço de todos na resolução de um problema que tanto nos envergonhava”, e os analfabetos e analfabetas acreditarão que rabis-car o nome é estar alfabetizado/a.

Escola, de direito, vai se transformando em assistencialismo — *adote um analfabeto, torne-se um amigo da escola, criança esperança* — são os motes das campanhas da mídia, com o aplauso da ONU. E o Estado vai se desobrigando do que até então era entendido como sua responsabilidade.

Enquanto isto, Gilberto Dimenstein defende que o analfabeto hoje é aquele ou aquela que não está acessado ao mundo maravilhoso da informática.

Pois é... parece que o destino do pobre é sempre chegar atrasado.

Nós continuamos a denunciar a safadeza de colocar a culpa do analfabetismo na “incapacidade das professoras para lidar com os alunos e alunas que apresentam dificuldade para aprender”, na “resistência das professoras às inovações pedagógicas e aos avanços científicos”, no “descaso das professoras com o fracasso escolar”, no “descompromisso das professoras com o atingimento do sucesso de seus alunos e alunas”. O que acompanhamos em nossa pesquisa, em nossa atividade de extensão, em nossa atividade docente, é exatamente o contrário. Podemos observar, no cotidiano das escolas, o inconformismo das professoras com o fracasso escolar de seus alunos e alunas, a busca permanente de soluções para os desafios que a realidade cruel lhes coloca e o número crescente de professoras que adoecem pela impossibilidade de realizar a promessa por elas incorporada de uma escola pública de qualidade. Sobretudo uma escola para todos — nenhum a menos. E não apenas para os já incluídos muito antes de entrar na escola,

uma escola que seja um espaço de construção de direitos, de saberes, de subjetividades, uma escola cidadã. E por escola cidadã estamos nos referindo a uma escola em que a cidadania seja exercida hoje, e não, como tanto já se ouviu e viu, uma escola que “prepare para a cidadania”... num dia distante, em que cidadania signifique apenas obedecer às normas criadas por quem legisla para manter o *status quo*.

Estamos falando de uma cidadania que inclua o direito ao conhecimento em seu sentido mais amplo, um bem valorizadíssimo nas sociedades contemporâneas e negado à maioria da população brasileira. Nossa luta se dá no sentido de que a escola realize uma promessa que vem desde a Revolução Francesa e que, com os movimentos populares, foi se complexificando — que todos e todas tenham acesso à escola e possam ampliar e aprofundar ao máximo o conhecimento que já trazem quando nela entram e que nela seja validado este conhecimento. Nossa luta se dá no sentido de que se problematize o **conhecimento**, incorporando todos os avanços da ciência, onde se inclua a proposta de Boaventura de Sousa Santos de uma **segunda ruptura epistemológica**, em que o que foi separado na primeira ruptura epistemológica — a ciência e o senso comum — possa ser reaproximado.

A segunda ruptura seria a possibilidade de aproximação, pondo em diálogo o que Foucault denuncia como o desnivelamento de discursos, os discursos ditos e os discursos por dizer, porque silenciados. O desnivelamento de discursos denunciado por Foucault é evidente, quando uma professora desqualifica a fala de uma criança como estando errada, e lhe impõe a variedade lingüística padrão, além da variedade lingüística escrita, sem se dar conta do complexo e penoso processo vivido por crianças das classes populares, afro-descendentes, oriundas de uma cultura predominantemente oral. O desafio de aprender *uma outra língua* e de aprender a escrever e ler numa *língua diferente da sua* é quase intransponível. Quem aprendeu tudo o que sabe oralmente, numa linguagem em que se criou, de repente se vê exposto à transmissão escrita e numa variedade lingüística até então desconhecida para si.

A segunda ruptura chamaria ao diálogo as variedades lingüísticas em conflito na sala de aula, sem desqualificar as falas das crianças “diferentes” do esperado pela professora, que assim foi ensinada em seu curso de formação. Quando rompe com a sua formação/deformação (como denuncia Arroyo), a professora estará rompendo o desnível dos discursos e facilitando às crianças, consolidadas em sua fala, compreenderem que a sua fala pode ser escrita, o que lhes possibilitará ampliar a sua capacidade de comunicação, mesmo que à distância.

A professora sabe que é importante que todos os seus alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, sabe o destino dos iletrados em nossa sociedade, mas ela intui que algo está errado com o que lhe ensinaram sobre como atuar para que seus alunos e alunas se alfabetizem. E vai buscar auxílio — nas conversas pedagógicas com as também inconformadas colegas, nas reservas teóricas de que dispõe, nos cursos que são oferecidos em algumas universidades, nas leituras às quais tem acesso, nas diferentes redes de convivência, de afinidades, de preocupações comuns de que participa. Nesta busca, vai encontrando pistas, algumas que dão certo, outras não. E ela se põe a investigar o que acontece em sua sala de aula e a se fazer perguntas a partir do que capta do emaranhado de fios da multiplicidade de redes que tecem o cotidiano escolar. Vai se tornando uma professora-pesquisadora de sua própria prática, processo no qual vai produzindo novas teorias sobre o complexo processo de ensinar e aprender. A teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa.

Neste processo de busca, de descobertas, de incertezas, senso comum e ciência se aproximam criando novos conhecimentos que, sendo práticos, tornam-se mais esclarecidos e, sendo científicos, tornam-se mais democráticos e mais bem distribuídos.

A primeira ruptura epistemológica e a ruptura da ruptura

A primeira ruptura, ao inaugurar a ciência moderna, se deu por oposição ao senso comum, distinguindo o que passou a ser

considerado conhecimento verdadeiro e o que foi estigmatizado como senso comum, separação garantida por uma permanente vigilância epistemológica. Estabeleceu-se, neste corte, a separação entre teoria e prática e a transformação da relação eu/outro em uma relação sujeito/eu e objeto/outro, em que a unidade eu/outro se separou em eu/sujeito e o outro, tornado objeto, agora uma relação de distanciamento, em que o objeto fica subordinado ao sujeito. Ao separar a teoria da prática e instituir um único conhecimento válido — o conhecimento científico — foram desqualificadas as qualidades da prática, como irrelevantes, e a capacidade dos práticos, como menor.

Se mais uma vez trazemos este aporte para a escola, espaço da prática pedagógica, em nossa discussão da prática alfabetizadora, vamos compreender por que tantas pesquisas para identificar os erros cometidos pelas professoras, tantos cursos de “capacitação” para capacitar as professoras incapazes, tantos “acompanhamentos” à escola que não pode ser deixada só, que periga se perder no meio do caminho, tanta tutela a quem sem auxílio externo não consegue os resultados desejados. Se com a primeira ruptura epistemológica, a prática é desqualificada, os cultores da Ciência não reconhecem qualidades na prática docente e precisam impor à prática as qualidades da teoria.

Nós estamos defendendo a prática como um *locus* de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. Defendemos a professora como sujeito reflexivo, e não mero objeto de nossas pesquisas. A professora, ao contrário do distanciamento preconizado com a primeira ruptura epistemológica, está encharcada pela prática, e é na prática que tece novos conhecimentos a cada dia, resposta à complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados por lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender. E mais. Estamos defendendo ser a escola a confirmação da tese de Boaventura, de que um novo paradigma estaria sendo gestado, resultado de uma segunda ruptura epistemológica em que ciência e senso comum se reaproximam

num movimento de construção de um novo senso comum, *ético porque solidário, estético porque reencantado, político porque participativo*. Senso comum que se produz e reproduz no cotidiano da sala de aula em suas formas indisciplinadas, rizomáticas, caóticas de se manifestar, portando a possibilidade criativa de novas formas organizativas, novos conhecimentos sobre a prática, novas teorias. Neste processo, transforma-se a prática e se transforma a teoria — a prática torna-se mais esclarecida e a teoria mais prudente. Ou, ainda com Boaventura — um **paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente**, não apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)

Com este novo paradigma desejamos contribuir para que os alunos e alunas das classes populares, em sua maioria afro-descendentes, possam enfim se alfabetizar sem que o preço seja perder a alma e se ver condenados a ler com os olhos do outro e a escrever com a palavra do outro. Nossa ação se dá no sentido de que o processo de alfabetização se constitua num rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra.

Bibliografia

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- GARCIA, R. Leite. *Cartas londrinas*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- _____. (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. (org.). 4. ed. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. (org.). *A formação da professora alfabetizadora*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

- GARCIA, R. Leite; KRESS & VAN LEEUWEN. Discourse semiotics. In: VANDIJK. *Discourse as structure and process*. Londres, Sage, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- SAID, Edward. *Orientalismo — o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- TAMARIT, José. *Educar o soberano*. São Paulo, Cortez, 1996.
- VALLA, Victor Vincent. *Analfabetismo: a crise da compreensão é nossa*. Projeto de extensão: Conversas com professoras. Grupalfa, UFF, maio de 1999.