

Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos



MEC / FUNDAÇÃO EDUCAR
OEA / IICA



IICA
PRET-373
7985

Reflexões Teóricas e Metodológicas
sobre a
Educação de Jovens e de Adultos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — MEC

- *Dr. Jorge Bornhausen*
Ministro de Estado da Educação
- *Dr. Aloisio Sotero*
Secretário-Geral

FUNDAÇÃO EDUCAR

- *Dr. Vicente de Paulo Barreto*
Presidente

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS — OEA

- *Embaixador João Clemente Baena Soares*
Secretário-Geral
- *Dr. Luis Navarro de Brito*
Secretário do Departamento de Assuntos Educacionais
- *Dr. Carlos E. Paldao*
Especialista Principal do Programa Regional de Desenvolvimento Educativo — PREDE

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA — IICA

- *Dr. Martín Piñero*
Diretor-Geral
- *Dr. Juan Carlos Scarso*
Diretor do Escritório do IICA no Brasil
- *Dr. Jorge Werthein*
Chefe do Projeto IICA/MOBRAL

**REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS
SOBRE A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS**

Autores dos trabalhos apresentados no
Seminário Internacional de Educação Bá-
sica para Jovens e Adultos, Rio de Janei-
ro, 20-22 de novembro de 1985:

Aloísio Sotero

Antonio Faundez

Carlos E. Paldao

Helena Lewin

Jacobo Waiselfisz

Jorge Werthein

Manuel Argumedo

Mario Kaplún

Moacir Gadotti

Paulo Freire

Pablo Latapí

Rodrigo Vera

Silvia Schmelkes

Vicente de Paulo Barreto

Ministério da Educação

Fundação EDUCAR (ex-MOBRAI)

Organização dos Estados Americanos

Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura

This One



KYEQ-DHH-FJA5

Série Proposições, Resultados e Recomendações de
Eventos Técnicos nº 373
Sistema de Registro de Publicações Seriadas nº A4/BR-86-001

© Ministério da Educação e Cultura — MEC
Fundação EDUCAR (ex-MOBRAL)
Organização dos Estados Americanos — OEA
Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura —
IICA — 1986

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a autorização
expressa dos editores.

As idéias e opiniões expressadas nesta publicação não refletem,
necessariamente, o ponto de vista das instituições representadas.

Responsável pela edição: Marília Oberlaender Alvarez, IICA

IICA

PRRET 373

SRPS A4/BR-86-001 Seminário Internacional de Educação
Básica para Jovens e Adultos
(RJ, BR) 1985 *Reflexões teóricas
e metodológicas sobre a educação de
jovens e adultos*. Brasília, BR, MEC/
Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985
286 pp. (IICA. Série Proposições
Resultados e Recomendações de
Eventos Técnicos, 373)

ISSN 0253-4746

1. Educação básica — 2. Educa-
ção — jovens e adultos. I. Título.
II. Série.

AGRIS 010

DEWEY 370

ISSN 0253-4746

1986

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Apresentação	9
Introdução	27
Trabalhos apresentados:	
• Educação de adultos: Necessidades e políticas. Pontos para um debate, por <i>Juan Eduardo García Huidoro</i>	57
• Capacitação de Professores de educação de jovens e adultos. Elementos para a formulação de estratégias de capacitação com base em uma revisão crítica das práticas educativas, por <i>Rodrigo Vera G.</i>	93
• Conteúdos programáticos da educação básica, por <i>Manuel Alberto Argumedo</i>	111
• A contribuição da comunicação para a educação democratizadora, por <i>Mario Kaplún</i>	137
• Avaliação de programas educacionais de jovens e adultos, <i>Jacobo Waiselfisz</i>	159
• A alfabetização de jovens e adultos no contexto do desenvolvimento comunitário, por <i>Pablo Latapi</i>	177
• Notas sobre a formação de animadores culturais para a alfabetização, por <i>Antonio Faundez</i>	203
• Pressupostos teóricos para o planejamento da educação de adultos em zonas rurais, por <i>Silvia Schmelkes</i>	225
• Estratégias de mobilização e participação da sociedade nas políticas educacionais do estado, por <i>Moacir Gadotti</i>	251
• O papel dos organismos governamentais e não-governamentais na educação básica de jovens e adultos, por <i>Paulo Freire</i>	259
• Algumas contribuições para uma leitura política e social da educação de adultos no Brasil, por <i>Helena Lewin</i>	269

DR. ALOISIO SOTERO*

Secretário-Geral do MEC

Sr. Representante do Ministério da Agricultura, Dr. Leal Nascimento, que nesta solenidade representa o Ministro Pedro Simon. Meu caro amigo e companheiro do Ministério da Educação, Dr. Vicente Barreto, Presidente do MOBRAL. Meu caro representante do Programa de Educação Integrada de Adultos, Dr. Carlos Paldao. Sr. Representante da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, Dr. José Riviero, meu prezado amigo, pois estamos construindo neste período de encontro uma frutífera amizade. Sr. Representante Geral do Conselho Internacional de Educação de Adultos. Dr. Bry Raw. Sr. Representante do Conselho Mundial de Igrejas, Dr. Antonio Faundez. Sr. Representante do Cardeal do Rio de Janeiro Dom Eugênio Sales. Senhores Representantes de Escritórios Regionais e membros da OEA. Meus colegas e companheiros do Ministério da Educação. Meus colegas e companheiros do MOBRAL. Senhores educadores. Senhores especialistas em educação. Senhores professores. Meus senhores, minhas senhoras.

Nesta oportunidade, é-nos oferecido o privilégio de, pela experiência coletiva e pessoal de todos os participantes do Seminário, podermos refletir e elaborar análises críticas para, conjuntamente, estabelecer políticas e diretrizes que venham consubstanciar o programa de Educação para Todos e o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

* Hoje, Secretário-Geral do Ministério da Educação.

Estes programas representam um efetivo desafio para a sociedade brasileira, um efetivo desafio porque o desenvolvimento e o crescimento do Brasil têm sido o crescimento e o desenvolvimento de desigualdades. O país cresceu e se desenvolveu a par do aumento das desigualdades interpessoais, não só de renda, mas de cultura e de posição na sociedade. Na história das desigualdades, aparecem elas e se tornam cada vez mais visíveis quando se verifica que o nosso país, com essa enorme dimensão territorial, vive e convive com transformações e com revoluções culturais e de conhecimento bastante diversas. Por isto, a educação que se deve buscar é uma educação para as diferenças e nas diferenças, para as diferenças e nas diferenças de tal forma que a educação para todos signifique igualdade de oportunidades, mas não a mesma educação para todos. Não a mesma educação para todos por quê?

Nós convivemos num país onde, praticamente, dois terços de seu território ainda estão para serem ocupados e para serem desenvolvidos. Convivemos em regiões onde estamos ainda nos primórdios do neolítico, outras em estágio análogo ao da primeira revolução agrícola, regiões nos primórdios da revolução industrial e outras já vivendo e convivendo com a revolução pós-industrial, com a tecnologia de ponta, com a informática, com a engenharia genética e com a biotecnologia; em outras, ainda, já se tem o início do equivalente ao Vale do Silício. Estas diferenças dentro do país originam movimentos de população que levam a mudanças e movimentos não só de natureza geográfica, mas, acima de tudo, de movimentos e de transformações de modelos culturais. É neste Brasil tão rico em desafios que a sociedade brasileira busca construir um novo modelo de sociedade, uma nova forma de sociedade e este é o grande desafio daqueles que trabalham com educação, daqueles que hoje, como nós, exercem postos de decisão na área educativa.

É para enfrentar este desafio que nós estamos aqui reunidos: para encontrar caminhos que possibilitem aos oito milhões de crianças que estão fora do sistema educacional o acesso à escola; para que os vinte e cinco milhões de brasileiros que não compreendem o que lêem, que não conseguem pelo menos ter oportunidade de conhecer seus direitos e

deveres, bem como para que os sessenta milhões de brasileiros que perderam a oportunidade do acesso e foram aliados prematuramente, para que todos eles gozem do direito inalienável que possuem de sair destas condições injustas e consigam, na medida do possível, crescer e elevar-se.

Foi toda essa história dos menos favorecidos que possibilitou que viéssemos convivendo com democracias frágeis e com alternâncias de formas de governar. Para que esta democracia, que começou a ser reconstruída com a Nova República, possa consolidar-se efetivamente, através da igualdade de oportunidades para todos, exige-se, não apenas reformulações, mas que todos assumam e participem dos novos projetos de desenvolvimento. É preciso ter consciência de que o analfabeto é aquele a quem a sociedade tirou o direito de ser um cidadão, de exercer sua cidadania; aquele que teve usurpado seu direito de acesso ao conhecimento mínimo, possibilitando-o a conviver adequadamente nesta sociedade em transformação e mudança.

Todo o modelo da sociedade continua expropriando o tempo de pessoas, o tempo social das crianças que, em idade escolar, deveriam estar na escola, e dela encontram-se ausentes. Futuramente, formarão elas no grande contingente de pessoas que perderam a oportunidade de ler, escrever e compreender a sociedade e o mundo em que vivem. Portanto, é por aqueles que perderam as oportunidades a que tinham direito, por aqueles que foram marginalizados, por aqueles dos quais a sociedade expropriou o tempo, é por todos eles que devemos assumir este compromisso de construir um novo tempo, produzir, criar um sistema educacional que consiga recuperar o tempo expropriado com formas criativas, com formas alternativas, com novas formas de incorporar as crianças, os jovens e adultos ao seu direito à educação.

Tenhamos presente que este direito é constitucional desde 1824 e até hoje não foi cumprido. É para o cumprimento do dever constitucional de levar a educação para todos, de dar oportunidade a todos, que nós esperamos que, neste encontro, todos os que trabalham com educação de jovens e adultos possam expor seus conhecimentos, suas experiências. Destacamos a contribuição dos que, ao longo

dos anos, têm-se identificado com o trabalho do MOBRAL. Que aportem através da sua experiência e, como no saber camoniano, no saber da experiência feita, seus conhecimentos para a transformação desejada. A questão não é perguntar se o MOBRAL deu certo ou se o MOBRAL falhou; a questão é resolver a problemática da educação de jovens e adultos. Nenhuma instituição é boa ou má; elas refletem os objetivos que as direcionam e, por isto, nós queremos incorporar a experiência de todos os que trabalham no MOBRAL, que vivem o dia-a-dia de suas dificuldades.

Meus amigos do MOBRAL, nós estamos confiando e contando com sua experiência para que possamos juntos construir o novo projeto educacional da sociedade brasileira.

Vamos mudar, mas vamos mudar com compromisso.

DR. VICENTE DE PAULO BARRETTO

Presidente da Fundação EDUCAR

O Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos constitui-se num marco importante da história dos povos da América Latina, sobretudo no momento em que vários países da Região reencontram seus caminhos democráticos. E, nesse contexto, o desafio da educação adquire dimensão e qualidade próprias. Se, por um lado, revela uma das faces da miséria e do atraso existentes nesses países, por outro, transforma-se em um instrumento indispensável para o rompimento da opressão, da ignorância e da marginalização.

Com efeito, convém lembrar que a hora da democracia é, antes de tudo, a hora da correção das injustiças sociais, através de instituições livres e democráticas.

E, por assim ser, a perspectiva em que me situo aqui é a de quem deve administrar, na esfera do Estado, um processo educacional cujo principal objetivo é a sua contribuição à democracia. A democracia concebida não só como vigência do estado de direito, mas também como sistema político-institucional aberto e motivador da participação

dos diversos segmentos da sociedade, não excludente e caracterizada pela contínua expansão da justiça social.

Tomadas estas referências como guias maiores para a ação, tentemos responder à pergunta: qual o papel do administrador de processos de educação não-formal?

Começemos por lembrar algo essencial, o fato de que a educação não-formal foi reiteradamente definida como alternativa da educação formal. Historicamente, esta última se caracterizou por transmitir um conhecimento progressivo e organizado em *curriculum*; por padrões rígidos de distribuição do *curriculum* em termos de períodos e horários; e por uma relação assimétrica na interação entre educadores e educandos.

A isso acrescentemos que a educação formal também se caracterizou pela relativa falta de flexibilidade para aceitar as novas demandas do processo social; e, ainda, por um certo ar de coisa antiga ou já superada pela própria dinâmica dos acontecimentos sociais e do conhecimento técnico-científico.

A educação não-formal emergiu de sua crítica à educação formal. Viu a si mesma como o lado positivo daquela a quem deveria servir de alternativa. Entre outras características relevantes, definiu-se, pois, pela informalidade na distribuição dos conhecimentos, pela flexibilidade na incorporação das demandas do novo e do funcional, pela renovação permanente dos conteúdos e formas de ação, pela simetria nos processos de interação educador-educando. Sem esquecer que, com sua ação demonstrativa, os defensores da educação não-formal desejaram modificar o próprio sistema formal.

Sabe-se, porém, que a realidade cultiva o desagradável hábito de zombar das nossas melhores intenções. Daí porque, apesar dos seus percalços, a educação formal continua a ser a mais valorizada pela população. Com demasiada frequência mostrou-se a educação não-formal incapaz de converter-se em real alternativa, especialmente quando tentou substituir ou compensar as deficiências da outra. Foi esta a situação concreta a que chegou o MOBREAL (hoje Fundação EDUCAR) no campo da alfabetização e do ensino ao nível das quatro séries iniciais do sistema formal.

Se há lição a extrair do que acaba de ser brevemente exposto, é a de que o administrador da área educativa não pode operar sem um mínimo de conceitos distintos. Parece-me, em princípio, não ser possível administrar do mesmo modo a educação formal e a não-formal, porque apesar das semelhanças trata-se de processos socialmente distintos. Como administrador, portanto, defendo o ponto de vista de que a educação não-formal continuará insatisfatória, a menos que deixe de ser pensada e praticada como o lado positivo — ou negativo — da educação formal.

Entendo que a educação não-formal responde a uma dupla demanda por parte da população adulta. Uma demanda instrumental, ditada pelo princípio da utilidade, e uma formativa, culturalmente orientada.

Incluo na primeira todos os conhecimentos e informações que os segmentos adultos da sociedade costumam solicitar com vistas à sua incorporação na prática do cotidiano. Quando submetidos a este princípio, a alfabetização, o conhecimento do social e o conhecimento do técnico estão dentro da categoria instrumental.

Já a demanda formativa se constitui numa redefinição cultural da representação do adulto. Trata-se de uma representação que, sem ser dominante, expande-se gradativamente; e segundo a qual nos concebemos em um permanente processo de formação — isto é, passamos a acreditar que sempre será possível desenvolver em cada um de nós potencialidades latentes.

Esta moderna representação do indivíduo é o núcleo da demanda formativa de educação não-formal. Ao nível em que estou tratando do problema, pouco importa se a demanda tem por objetivo desenvolver o lado artístico, intelectual, lúdico, moral, erótico-afetivo ou político de nossa individualidade. Nesta questão, parto do princípio de que cada indivíduo sabe quais são as suas necessidades e pode redefini-las na medida em que tenha oportunidade de interagir, sentir e refletir. A conclusão a tirar é a de que cumpre à educação não-formal oferecer ao indivíduo as oportunidades de que necessita para sentir-se mais *eu* e ampliar a sua *autonomia*. O *eu* e a *autonomia* conquistam-se nas inter-relações, com a condição de serem estas marcadas pelo

clima de liberdade e solidariedade que deverá instaurar-se nas atividades da educação não-formal.

A tais atividades chegam os adultos trazendo consigo variadas descrições ou concepções de mundo. Em respeito aos princípios do pluralismo e da democracia, não é função do educador valer-se do seu prestígio social para determinar qual descrição de mundo é válida, correta ou boa. Seu papel é o de colaborar na discussão dos pressupostos e valores que estruturam cada visão de mundo, fazendo com que prevaleça, nessa ocasião, o clima de liberdade e solidariedade. A própria concepção de mundo do educador deve ser discutida e relativizada.

Pode-se, portanto, elaborar a imagem do que seja educação não-formal. Um processo flexível e aberto às demandas formativas e instrumentais. Um processo de interação em clima de liberdade e solidariedade, aberto à pluralidade. Um processo crítico, no sentido de que dentro dele se explicitam os pressupostos e valores constitutivos das descrições de mundo, sem contudo se pretender elaborar uma descrição única nem chegar a um consenso forçado.

Agregaria mais uma condição: o processo de educação não-formal deve ser eficiente, isto é, a demanda tem de ser satisfeita. Não há sentido, por exemplo, em continuar desenvolvendo ações de alfabetização que não alfabetizam; e que, pior ainda, desvalorizam a educação e estimulam nos analfabetos o sentimento de descrença nas suas próprias capacidades.

O processo de educação não-formal inicia-se, pois, na discussão das demandas, das formas de satisfazê-las, e na análise crítica das possibilidades reais de empreender suas atividades com eficiência.

Como desenvolver a educação não-formal nos marcos acima esboçados?

Criando, penso eu, um sistema de administração verdadeiramente descentralizado. Abrindo-se cada dia mais à gestão pelos interessados e as forças representativas da sociedade. Convertendo-se paulatinamente num organismo de apoio técnico e financeiro às iniciativas de educação não-formal nascidas dos grupos e instituições da sociedade.

Acompanhando e avaliando os processos de educação não-formal e difundindo amplamente os resultados.

Compete à administração, aos técnicos e aos educadores, sejam quais forem as áreas em que atuem, desenvolver com eficiência o seu trabalho dentro de um contexto no qual a procura do bem comum supere os interesses corporativos que costumam manifestar-se nas várias instâncias do processo.

Somente entendendo a educação como um ato político é que poderemos sustentar o desenvolvimento político, social e econômico que todos almejamos; somente assegurando a todos um mínimo educacional é que teremos condições para construir uma sociedade de pessoas livres e iguais. Esta é a vontade política existente hoje no Brasil. O Governo José Sarney, através do Ministério da Educação, procura, precisamente, assegurar essa Educação Para Todos, essencial para a participação do indivíduo numa sociedade letrada e democrática.

Os especialistas presentes ao Seminário expressam essa mesma preocupação nos artigos que compõem esta publicação.

DR. CARLOS E. PALDAO

Especialista Principal do Programa Regional
de Desenvolvimento Educativo — OEA

Este seminário abre um espaço para refletir sobre os problemas teóricos e metodológicos da educação básica de jovens e adultos, para trocar avanços e experiências. Neste contexto, como ponto de partida, considero importante lembrar os debates e as conclusões da reunião regional sobre Educação de Adultos na América Latina e no Caribe, que realizamos na Costa Rica em fins de novembro de 1984. O objetivo dessa reunião foi examinar, de uma perspectiva regional e global, o estado da educação de adultos, com vistas a fortalecer e estabelecer prioridades para os mecanismos de cooperação e intercâmbio regional e internacional. O encontro, ainda, constituiu um foro para a reflexão e o diálogo

entre os países, voltado para o fortalecimento de sua posterior participação na Quarta Conferência Internacional sobre Educação.

Partilhar os resultados obtidos pelas dissertações e debates daquela reunião é como se retomássemos a conversação, dando continuidade ao diálogo sobre o assunto entre os países da Região. Será, necessariamente, uma apresentação sintética, que os senhores poderão complementar posteriormente com a leitura dos trabalhos do encontro, os quais serão publicados pelo CREFAL, no México. Considerei conveniente organizar os resultados da reunião em três partes. A primeira examina a situação da educação de adultos na região através de sua caracterização, conquistas, tendências e principais problemas. A segunda trata de uma visão prospectiva da educação de adultos, na qual são assinalados seu sentido e seu alcance, as condicionantes atuais e as tendências prováveis. A terceira e última parte apresenta as possíveis diretrizes para ações futuras.

Desejo expressar meus agradecimentos a Pablo Latapi e Leonel M. Zúñiga, que me ajudaram a sintetizar as notas necessária do encontro, assim como as observações e comentários posteriores de Luiz Navarro de Britto, Luís Osvaldo Roggi e Evenor Zúñiga.

1. *Situação atual da Educação de Adultos na Região*

a) *Caracterização da educação de adultos no momento atual*

A educação de adultos na região é caracterizada por uma grande heterogeneidade de enfoques, fundamentos teóricos, metodologias e tipos de programas. Esta heterogeneidade provém da amplidão de seus objetivos, da diversidade dos contextos sociais nacionais, da diversidade das populações que atende, dos diferentes objetivos sociopolíticos que persegue, da sua variada base institucional e das relações e ligações que frequentemente estabelece com outros processos sociais.

No que diz respeito aos tipos de programas, estes podem ser divididos em programas compensatórios (principalmente de alfabetização e educação básica), programas de capacitação para o trabalho, programas de promoção comunitária e programas de educação popular ou liberadora. Estes tipos, contudo, não são excludentes reciprocamente e, freqüentemente, encontram-se superpostos.

No que diz respeito aos contextos políticos, percebe-se que em situações de mudanças radicais, quando surge a decisão política de ações educacionais de massa, para adultos (campanhas de alfabetização, programas de educação popular etc.), o sucesso dos programas educativos fica favoravelmente condicionado. Percebe-se, ainda, que a atual situação de crise econômica, deterioração do clima social, desinformação e — em algumas áreas — conflitos bélicos, afeta e condiciona as modalidades e prioridades assumidas pela educação de adultos. Por outro lado, nos países do Caribe inglês, onde os sistemas bipartidaristas são comuns, não é aceita uma carga ideológica marcada nos programas de educação de adultos.

No que diz respeito à variedade das bases institucionais que promovem a educação de adultos na região, observa-se que isso dificulta a coordenação dos esforços, embora também produza uma grande riqueza de enfoques nas experiências. Dentro da área governamental da educação de adultos, existem espaços que podem ser aproveitados. Uma observação interessante, que surge com relação ao tipo de conhecimentos que a educação procura produzir nos adultos, é o problema da dificuldade de despertar processos participativos nos adultos mais habituados aos processos escolarizados; embora estas experiências ainda precisem de muitas pesquisas, foi assinalada a conveniência de se abrir diversas estratégias que levem em conta as vivências concretas do adulto. O ponto específico da pedagogia do adulto é, provavelmente, a transição de um saber sincrético (acrítico e alienado) para um saber sintético (organizado e reflexivo). Isto pressupõe romper os formalismos pedagógicos e aos poucos elaborar, criativamente, uma ciência da educação dos adultos, a *androgogia*, ao invés de insistir em seus aspectos ideológicos.

Apesar da grande heterogeneidade apresentada pelo panorama da educação de adultos na região, foi destacado, finalmente, que essa heterogeneidade, embora impeça a proposição de soluções comuns, também representa uma riqueza de imaginação e criatividade que pode ser aproveitada por todos.

b) *Conquistas*

São observadas as conquistas na redução do analfabetismo, embora também seja percebido que os números absolutos de analfabetos na região permanecem quase constantes. Questionando essa realidade, foi também assinalado que os programas de alfabetização parecem ser mais efetivos na medida em que não são tomados como fins em si próprios, mas são vinculados com outros programas (por exemplo, produtivos). Geralmente, as experiências realizadas parecem indicar que a educação de adultos obtém melhores resultados se for inserida como componente de ações sociais mais abrangentes e se os programas forem localizados nas comunidades em vez de nas instituições escolarizadas. Outros resultados observados, referentes a aspectos metodológicos, que têm sido esclarecidos nos últimos anos, são: o reconhecimento da participação como elemento central das ações educativas; a potencialidade da pesquisa participativa; o surgimento de processos de realização de programas educativos pelas bases populares; os avanços em sistemas mais descentralizados e participativos de planejamento e avaliação dos programas; e a crescente preferência pelas modalidades não-formais em contraposição às escolarizadas. Em particular, observa-se que uma das principais conquistas da educação de adultos é, provavelmente, a constituição e fortalecimento de instituições informais ou grupos organizados no meio popular, de caráter autônomo, que vão estruturando a sociedade civil, porém, de uma maneira não funcionalista. O ponto interessante em muitas dessas organizações é que elas manejam de maneira polivalente diversas dimensões da vida do adulto e vão abrindo alternativas não reprodutivas do sistema social vigente.

c) *Tendências observáveis na Região*

Foi reiterado que é possível falar de dois paradigmas distintos e, de certa maneira, opostos, de acordo com a intencionalidade social da educação de adultos: a educação "liberadora" ou a "integradora". Contudo, também concordou-se em que essa distinção poderia levar a um forte reducionismo que não corresponde à realidade da região, que é bastante mais complexa e diversificada.

Do ponto de vista das opções sociopolíticas que pressupõe, poderiam ser distinguidos, pelo menos, três grandes grupos de tendências, segundo sua correspondência com: a afirmação do sistema social capitalista, a opção por uma mudança estrutural progressiva ou a opção por uma mudança estrutural de maneira violenta e radical. Dentro de cada uma dessas opções, seria possível distinguir diversas tendências com variantes teóricas e metodológicas distintas.

d) *Problemas*

Houve consenso quanto a que um ponto fundamental é o da conceituação da educação de adultos; parece inadequada a denominação "educação de adultos" para programas que, na realidade, procuram uma educação básica e relevante para as populações marginalizadas e carentes da região e que, conseqüentemente, são vinculados a outros processos e se tornam práticas sociais meta-educativas. Seria conveniente, talvez, reduzir o conceito de educação de adultos à área das práticas sociais da educação popular, formais ou não-formais, tendo como objetivo que as classes populares assumam seu próprio processo de liberação. Quicá, mais do que uma redução, trata-se de uma perspectiva de intencionalidade social da educação de adultos, que está sendo, cada vez mais, compartilhada pelos educadores de adultos. Entretanto, na discussão desse tema, surgiram ainda outras opiniões que enfatizam uma atitude com menor conteúdo ideológico e mais funcional e pragmática, perante as carências educativas concretas e urgentes que apresentam as populações adultas dos nossos países.

Outros problemas apontados foram: a escassez de recursos para a magnitude da tarefa; a falta de vontade

política em alguns países e, conseqüentemente, de relevância institucional do órgão responsável pela educação de adultos; a dificuldade de coordenação com outros órgãos governamentais; a escassa comunicação e difusão das experiências; a falta de rigor para ir depurando as teorias e metodologia; e os múltiplos dilemas que surgem na formação dos promotores ou educadores de adultos. Destacou-se, também: o problema da qualidade das ações educativas; o escasso conhecimento da situação qualitativa de quase todos os programas; a necessidade de se estimular a capacidade para administrar microprojetos; e a problemática da eficácia dos programas desse tipo de educação.

2. *Visão Prospectiva da Educação de Adultos*

a) *Sentido e alcance*

Foi ilustrativo estudar a problemática da educação de adultos na região com base nas previsões da sua evolução, e da evolução do contexto em que estão sendo desenvolvidas, nos anos futuros. Convém colher as observações prévias que forem feitas acerca do sentido da visão prospectiva. Por um lado, foi assinalado que a educação de adultos em nossos países não é uma estratégia temporária e passageira, mas, pelo contrário, uma vertente substancial e fundamental dos sistemas educacionais, devido ao longo alcance dos problemas que procura resolver. Por outro lado, foi indicado que as previsões devem servir para orientar o planejamento à luz da forma como for evoluindo, no futuro, o problema em questão, e à luz, também, de como esse problema for incidindo na modificação da realidade.

Desse ponto de vista, seriam dadas três alternativas para a educação de adultos. A primeira seria planejá-la "para dentro", isto é, planejar a educação pela educação (como nos programas que se propõem à erradicação do analfabetismo). A segunda seria planejar a educação de adultos de acordo com os condicionamentos sociais existentes na atualidade. A terceira, e mais recomendável, seria planejá-la em função da incidência crescente que a educação de adultos terá sobre os fatores que a condicionam. Em síntese, o

planejamento da educação de adultos deverá levar em conta seus efeitos progressivos sobre o fortalecimento dos setores de base, sua crescente capacidade de participação, as demandas previsíveis por parte de um número cada vez maior de organizações populares baseadas no sistema de autogestão, o aumento do poder de negociação dos setores populares e, inclusive, o gradual avanço dessas classes nos serviços educacionais e promocionais que a sociedade lhes oferece.

b) *Condicionantes atuais para a evolução da educação de adultos*

Assinalou-se que a análise prospectiva deve levar em consideração um conjunto de condicionantes do contexto no qual a educação de adultos será desenvolvida. Entre eles destacam-se: a dependência externa das economias; a grande heterogeneidade econômica, sociocultural e política dos países da região; sua crise de identidade agravada, especialmente em algumas camadas sociais; os conflitos bélicos; os contrastes de uma modernização seletiva geograficamente concentrada; o crescente desemprego; a marginalidade de grandes setores da população em relação aos serviços públicos; e os mecanismos políticos frequentemente seletivos ou francamente antidemocráticos. Estes e outros fatores, tais como a demanda, cada vez maior, pelos serviços educacionais, condicionam as características do desenvolvimento na região e, por conseguinte, as possibilidades e rumos que a educação de adultos poderá seguir nos países nos próximos anos e, em muitos casos, aponta também limites intransponíveis.

c) *Tendências previsíveis*

Advertiu-se que se for aceito que a pobreza define, em termos gerais, grande parte da clientela da educação de adultos, a evolução previsível da pobreza e indigência indica, de certa maneira, a magnitude do desafio da educação de adultos nas duas décadas futuras, e indica também modalidades qualitativas nas tendências desejáveis que forem adotadas pelas ações educativas e promocionais. Todas as tendências de educação de adultos classificáveis segundo a ação

ideológico-política a que obedecem poderão contribuir para superar a pobreza. Convém, entretanto, diferenciar entre o que é urgente e o que é importante: algumas delas privilegiavam a satisfação de necessidades imediatas, enquanto outras procuram, sem desatender essas necessidades, preparar ações reparadoras que contribuam para propor alternativas para os problemas derivados da pobreza.

Foram colhidas, ainda, algumas indicações de problemas futuros de caráter qualitativo. É previsível o surgimento de tensões institucionais na área da educação de adultos, considerada como prática social. A nível dos governos, será difícil conciliar os objetivos políticos visados com os objetivos e demandas que irão surgindo e se definindo a partir dos grupos populares; também surgirão tensões entre governos e instituições independentes na medida em que os objetivos de ambos apresentem suas divergências. O caráter de controle social da educação provocará crises à medida que grupos populares tenham uma participação mais ativa dentro do poder político. Como pergunta, o problema colocou também a necessidade de definir no futuro, de maneira realista, as funções esperáveis do Estado na educação de adultos; o que poderá realizar e o que não poderá fazer, de acordo com sua própria racionalidade e suas limitações institucionais e políticas. Disto, partir-se-ia também para uma delimitação na área das instituições privadas, que serviria para orientar as ações das mesmas.

3. *Idéias para o futuro*

Os participantes da reunião realizada na Costa Rica, no marco da visão prospectiva, formularam, como conclusões do encontro, algumas idéias para possíveis diretrizes futuras.

Uma primeira parte dessas diretrizes refere-se a algumas prioridades futuras que devem ser adotadas com relação às populações-alvo. Como prioritários, foram assinalados os seguintes grupos: os indígenas, as mulheres e os jovens. Particularmente, foi assinalado o grupo de jovens urbano-populares, cuja problemática social e educacional é inédita e quase desconhecida; foi assinalado, também, o grupo cor-

respondente à faixa etária de dez a quinze anos, isto é, crianças com instrução básica incompleta e que precisam se integrar em tarefas produtivas que requerem programas específicos. Foi também mencionado que a educação nos meios urbanos deveria ser intensificada, considerando a crescente concentração urbana da população e as precárias condições de vida da população urbana.

Numa segunda parte de diretrizes, foram assinaladas algumas características desejáveis que a educação de adultos deveria adotar. Entre elas: seu centro de gravidade deve estar na área do não-formalismo, sem desatender o sistema escolarizado; deve promover a participação crescente dos educandos, logo desde o início do próprio plano e do planejamento dos programas, assim como na sua execução e avaliação; é muito conveniente que o processo educacional seja vinculado a outros processos sociais, principalmente o de organização e o de produção; muito especialmente deve-se procurar programas que facilitem o emprego e o auto-emprego, para fazer frente ao enorme déficit de vagas ocupacionais nos anos futuros.

É recomendável, também, continuar com a experimentação das modalidades de pesquisa participativa que vinculem a busca de novos conhecimentos, a capacidade educativa das ações e a reorientação contínua, no sistema de autogestão, dos programas, insistindo na necessidade de se conseguir uma coordenação institucional adequada; devem ser procuradas, também, novas modalidades de formação dos educadores de adultos que estejam acordes com os condicionamentos previsíveis de suas tarefas. Nesse sentido, foi questionado o modelo de uma escolaridade cada vez mais prolongada, até os estudos de pós-graduação, e o pressuposto de que esse modelo possa ter um efeito multiplicador. Foi assinalada, ainda, a importância de se incorporar os meios de comunicação de massa às tarefas da educação de adultos. Insistiu-se, também, no fato de que nestes anos de busca e experimentação será necessário enfatizar o valor da pluralidade de alternativas com a finalidade de depurar gradualmente os melhores enfoques e metodologias para cada contexto; isto supõe também que sejam intensificados os esforços de avaliação dos programas, área esta na qual ainda existem grandes lacunas e dúvidas.

Na terceira e última parte de diretrizes, na perspectiva dos efeitos a longo prazo, foi destacada a importância de se continuar dando ênfase, nos programas, às dimensões de conscientização e organização dos grupos populares e, por outro lado, de se procurar ser mais seletivos nas ações produtivas que se promovem com a finalidade de se obter, gradualmente, transformações estruturais que favoreçam um desenvolvimento mais auto-sustentado desses setores. Com relação ao Estado, apontou-se que ele deverá ter plena consciência de que suas intervenções na área da educação de adultos alteram, necessariamente, as inter-relações das forças sociais, e foi sugerido que deveria dar preferência às alternativas que, dentro dos limites possíveis de cada contexto nacional, fortaleçam os processos voltados à instauração de maior justiça nas relações de convivência. Reconheceu-se que a dificuldade reside no fato de que, uma vez desencadeado um processo educacional deste tipo, não será possível controlá-lo, e se expressará em mobilizações populares.

Será também necessário lutar pela reorientação dos meios de comunicação social, especialmente da televisão comercial, cuja atual operação contradiz freqüentemente as orientações e valores que os Ministérios da Educação se propõem a promover. Particularmente, com relação aos programas educativos para camponeses, foi apontado que há necessidade de aceitar que o ritmo de aprendizagem necessário não é autônomo, mas que ele está determinado pela introdução de tecnologias e de formas de produção e comercialização impostas do exterior. Os programas educativos devem partir da real inserção do homem do campo na sua sociedade, com a finalidade de levá-lo a um questionamento crítico de sua situação.

O Governo brasileiro definiu, como um de seus objetivos fundamentais, oferecer educação básica para todos. Isso implica:

“Enfrentar o desafio de universalizar o acesso à escola, vencer o analfabetismo e propiciar o atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade”.

Para atingir tão ambiciosa meta, será necessário um esforço coletivo, não só através da ampliação e melhoria da qualidade do ensino regular, como de ações educativas dirigidas aos jovens e adultos. Tais ações deverão ser flexíveis e adequadas à sua clientela, a fim de efetivamente contribuir para combater o analfabetismo e aumentar a escolaridade da população.

É preciso conceber ações educativas que reduzam as formalidades ao mínimo e sejam programadas com base na realidade dos jovens e adultos, a partir de suas experiências. Muitas são as dúvidas que surgem quando se inicia uma caminhada e se aprofundam os debates sobre o resultado das ações desenvolvidas, as estratégias institucionais adotadas, a idoneidade e o compromisso dos agentes, o grau em que a sociedade assume a proposta política de universalizar a educação básica, e os custos que essa proposta implica. Trata-se apenas de democratizar o saber socialmente acumulado ou de despertar a consciência crítica das grandes maiorias para que se comprometam na transformação de uma sociedade injusta? O que constitui a educação necessária para participar na sociedade brasileira hoje?

Todas essas questões fundamentaram a idéia da organização de um Seminário, da abertura de um espaço onde analisar algumas experiências de educação de jovens e adultos, desenvolvidas em outros países da América Latina, e refletir sobre os problemas e as soluções teóricas e metodológicas que emergiram dessas experiências. Assim nasceu o Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos, organizado pelo Ministério da Educação, através da SEPS e do MOBREAL — hoje Fundação EDUCAR —, e patrocinado pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura e pela Organização dos Estados Americanos.

O Seminário realizou-se no âmbito da XI Reunião Técnica de Educação de Adultos, organizada pelo Programa Regional de Desenvolvimento Educativo da OEA. Esse contexto dava oportunidade para ampliar o debate com a participação de funcionários de vários países, responsáveis pela educação de adultos.

Na realização do Seminário colaboraram também o Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, da UNESCO, o Conselho Internacional de Educação de Adultos, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina e o Conselho Mundial de Igrejas. Os objetivos propostos eram os seguintes:

- analisar a situação atual e as perspectivas da educação não-formal de jovens e adultos com relação a aspectos teóricos e metodológicos;
- ampliar o debate nacional e internacional no campo, contribuindo para aumentar o intercâmbio entre países e educadores da Região em torno da questão;
- examinar algumas experiências desenvolvidas por órgãos governamentais e instituições privadas, refletindo sobre o alcance das suas contribuições; e
- proporcionar a planejadores, educadores, técnicos e todos aqueles engajados na ação educativa uma oportunidade para permutarem informações e se atualizarem nas diversas concepções da educação não-formal.

O programa do Seminário dividiu-se nestas três partes principais:

- discussão de questões teóricas e metodológicas relativas à educação de jovens e adultos, tais como formação de professores, currículo, papel dos meios e avaliação de programas;
- apresentação de experiências, com ênfase nos pressupostos teóricos que as fundamentam e na forma como os diferentes elementos se integram e interagem;
- mesas-redondas, abrindo o debate sobre o papel do Estado e da Sociedade na formulação, execução e coordenação das ações educativas de jovens e adultos.

Durante três dias de novembro de 1985 — 20, 21 e 22 — vivemos intensamente esse reencontro, através do diálogo franco sobre a nossa tarefa na condição de educadores. Como afirmou Paulo Freire, é esse o nosso papel na transformação da sociedade, o que sabemos fazer e, além disso, o que queremos e gostamos de fazer.

O confortável Auditório João Theotônio Mendes de Almeida, do Conjunto Universitário Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, facilitou a atenta recepção da mensagem que os especialistas traziam e os debates posteriores, bem como ajudou a resistir ao apelo de uma incursão pelas ruas movimentadas da “Cidade Maravilhosa”.

* * *

É importante considerar o contexto em que se realizou o Seminário.

Vários países da Região estão hoje empenhados na tarefa de consolidar uma ordem democrática. Esse objetivo expressa um compromisso entre a Sociedade e os Governos e obriga à realização de esforços no sentido de repensar os diferentes segmentos da vida nacional em termos dessa consolidação.

O Seminário foi projetado como um momento de *reflexión* que permitiria avançar na formulação e execução de programas alternativos. Esperava-se, com a troca de expe-

riências, as reflexões e o diálogo que o encontro facilitaria, oferecer importantes subsídios para avançar na formulação da estrutura, organização e coordenação da educação de adultos, com vistas à criação de sistemas nacionais que articulem diferentes estratégias e integrem ações formais e não-formais, evitando o paralelismo e a duplicação de esforços e procurando superar a fragmentação do processo educativo em segmentos isolados.

No momento coexistem nos países da Região não só diversos enfoques da educação dos jovens e adultos, como múltiplos e variados programas, de diferentes conotações.

Por um lado, promove-se a educação de adultos como a recuperação dos estudos formais com caráter de suplência. Por outro lado, executam-se programas de educação vinculados a projetos de desenvolvimento integrado que atuam na linha da educação fundamental ou da alfabetização funcional, incorporando aos processos de alfabetização alguns conteúdos de educação básica e preparação para o trabalho. Há também programas desenvolvidos por diferentes entidades que procuram fortalecer, através de ações educativas, os processos de organização social em função dos interesses e das necessidades da população. Nestes programas, o processo de educação é concebido como um instrumento para a conquista de um espaço que permita redefinir as relações entre essas organizações populares e o Estado.

Há hoje, entretanto, um consenso a respeito da parcialidade de alguns desses enfoques do problema. Vários estudos críticos sobre as ações desenvolvidas colocam em evidência seus erros e acertos, suas limitações e avanços. Esses estudos e as experiências alternativas realizadas nas últimas décadas em diferentes países já assinalam novos rumos para a educação de adultos.

É evidente, por exemplo, que os programas que propõem ações de suplência conduzem, muitas vezes, ao erro de acreditar que será suficiente repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos de uma escola para crianças. O acesso ao saber socialmente sistematizado deve, entretanto, seguir um caminho que leve em conta as experiências do homem adulto, que valorize os seus aprendizados. Não se trata apenas de mudar a linguagem, de graduar ou dar aos

conteúdos uma seqüência diferente, nem de utilizar meios alternativos. Trata-se de encontrar novos estilos de ação que associem o trabalho e os problemas sociais e políticos da vida cotidiana dos adultos com a sua educação.

As atividades educativas incluídas em programas de desenvolvimento não conseguem superar o fato de que são ações que acontecem apenas simultaneamente — no tempo e no espaço —, sem atingir o nível de integração proposto no discurso estratégico desses programas. Na busca de maior eficiência, o trabalho educativo orientou-se predominantemente por critérios economicistas e levou a um crescente distanciamento entre formação de mão-de-obra e formação geral. Divide-se assim a ação educativa, dispersando energia, gerando duplicação de esforços e até contradições no que respeita tanto às técnicas como à concepção do processo.

Finalmente, as ações educativas que se centralizam no problema do poder, embora consigam resgatar a unidade da problemática dos adultos, deixam às vezes de lado o problema da democratização do saber.

Hoje, urge repensar o problema da educação de adultos no contexto da consolidação da democracia; sente-se cada vez mais a necessidade de prover a todos os cidadãos uma educação básica que os habilite a exercer o seu direito de participar. Educação básica é aqui entendida como a educação “que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento do indivíduo face a sua realidade”. A educação básica não faz referência a um certo número de anos de escolarização formal. É um conceito variável que depende da sociedade e pode ser posto em prática através de atividades formais ou não-formais de ensino, de acordo com as características e necessidades da clientela.

Como possibilitar às maiorias silenciosas e exploradas utilizar tais instrumentos para atuar eficazmente a serviço do próprio desenvolvimento, entendido este como a melhoria da sua qualidade de vida?

Em primeiro lugar, há um grande esforço a ser desenvolvido no campo das ações de educação formal. De fato,

a médio e longo prazos, a ampliação e o aumento do nível de eficiência do sistema formal permitirão reduzir as taxas de analfabetismo. A marginalização escolar de grandes setores da população é provocada por falhas na ação educativa do sistema formal de ensino. Os estudos têm mostrado claramente que as taxas de analfabetismo mais altas estão sempre associadas a uma educação básica ineficiente e restrita. As estatísticas mundiais evidenciam que no ano 2000 — apesar dos esforços persistentes no sentido de reduzir o analfabetismo — só será possível uma pequena diminuição nas taxas, mas, em termos absolutos, o contingente de analfabetos aumentará, especialmente no grupo de 15 a 19 anos de idade. Isto significa que ano após ano o sistema formal de ensino vem contribuindo para aumentar a faixa da população que não tem acesso à cultura.

No contexto do projeto político latino-americano a educação básica é um dos problemas prioritários. Em primeiro lugar porque a educação é um direito de todos os cidadãos numa democracia, o que vale dizer que todos têm direito a participar dos conhecimentos acumulados ao longo da História, como elementos que contribuem para melhorar a qualidade de vida. Não se trata de pensar, com exagerado otimismo pedagógico, que a educação permitirá superar as situações de exclusão dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura, mas de acreditar que o saber é um instrumento que permitirá aos setores mais carentes da população aumentar o seu nível de participação na vida social e política do país e reivindicar a realização dos seus interesses e a satisfação das suas necessidades.

Em resumo, a educação é uma condição necessária, mas não suficiente, para que sejam superadas as situações de pobreza e exclusão em que vivem grandes setores da população da América Latina. Democratizando o acesso ao saber constrói-se também a democracia. Daí que a proposta de uma educação básica para todos deve estrapolar os limites de uma ação escolar e abranger também as ações educativas para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram prematuramente afastados.

Mas, a educação também é um pré-requisito para a construção dessa sociedade democrática. A consolidação pro-

gressiva das estruturas democráticas implica formar a população para participar plenamente na vida política, social e cultural do país. Incorporando a essa participação consciente setores cada vez mais amplos da população contribui-se para fortalecer a democracia e garante-se a sua perduração. Neste sentido, deve ser meta prioritária dos países facilitar o acesso à escola para todas as crianças e garantir, ao mesmo tempo, uma educação com alto padrão de qualidade, de modo a assegurar que os alunos nela permaneçam até completar a necessária escolaridade. Porém, a educação dos jovens que se encontram nos umbrais da vida política e que serão os cidadãos latino-americanos no alvorecer do terceiro milênio é uma ação importante para garantir o fortalecimento das estruturas democráticas. Também é necessário ter presente que os adultos serão os agentes de um processo educativo mais amplo do que a escola e que, na medida que eles compreendam a importância e o valor da educação básica, que vivenciem a questão educacional como uma necessidade e um problema, exigirão mais e melhores escolas para os seus filhos.

A compreensão da educação como um direito de todos os cidadãos numa sociedade democrática é, ao mesmo tempo, como uma condição para que se consolide essa democracia, é o fundamento de uma proposta educativa que exige a participação da sociedade inteira. A tarefa de elevar os níveis de educação dos jovens e adultos deverá ser enfrentada solidariamente pelo Estado e pelas organizações sociais, o que implica uma consciência nacional da importância política da educação.

Essa responsabilidade solidária começa no debate, na discussão ampliada, mas deve concretizar-se em propostas alternativas de ação, cabendo ao Estado ocupar-se de assegurar as condições necessárias para que tais propostas sejam executadas e avaliadas pelas próprias organizações sociais. Toda proposta de ação que contribua para atingir os objetivos nacionais de consolidação das estruturas democráticas e de promoção de um desenvolvimento com justiça deve ser apoiada técnica e financeiramente pelo Estado. Uma sociedade democrática se concretiza de fato mediante essa dis-

tribuição de responsabilidades, o que quer dizer, mais do que maior descentralização, desconcentração do poder.

* * *

Este livro reúne todos os trabalhos que foram apresentados por escrito à Coordenação do Seminário. Essa limitação significou renunciar a várias contribuições importantes — os debates nas sessões plenárias, as intervenções nas mesas-redondas e, inclusive, uma conferência cujo texto não foi possível obter. Este foi o caso da palestra de José Carlos Barreto, que apresentou uma experiência educativa com jovens e adultos em periferias urbanas.

Não incluir os debates das mesas-redondas teria sido uma falha grave, já que prejudicaria a visão global do teor das discussões do Seminário. Felizmente, alguns participantes apresentaram um texto escrito, o que permitiu resgatar essa etapa do encontro.

Um apanhado geral dos textos comprova a enorme coincidência quanto aos questionamentos. A partir desse consenso em torno das perguntas, daquilo que se busca, abre-se um leque de respostas e experiências alternativas em função da prática de cada participante e do contexto em que ela se insere. Nas páginas seguintes procuraremos mostrar o que, a nosso entender, constitui o ponto central das várias exposições, para concluir resumindo as linhas — ou melhor ainda, as preocupações — teóricas e metodológicas que permearam todo o Seminário.

* * *

Juan Eduardo García Huidobro resume algumas constatações reiteradas nos últimos trabalhos de síntese sobre a educação de adultos. Hoje, na América Latina, não se discute a educação como direito; eliminar o analfabetismo tem um sentido de justiça, de resgate de uma dívida social para com as populações que foram exploradas e excluídas dos benefícios de um crescimento econômico que elas mesmas sustentaram. Além disso, a educação é vista como um instrumento necessário para garantir as democracias,

evitando que estas se transformem em mero formalismo institucional. Apesar desse discurso, que chegou a declarar a ação urgente e prioritária, a educação de adultos avança com dificuldade.

A oferta é fraca, os recursos investidos são escassos, diante da dimensão do problema, e não existe ainda um consenso em torno das definições estratégicas. Na maioria dos países da Região, afirma García Huidobro, oferece-se apenas um conjunto heterogêneo e disperso de atividades, às vezes incoerentes entre si, que não chegam a constituir-se em sistema. Trata-se de programas de pouca estabilidade, com um nível muito baixo de institucionalização e sujeitos em geral às decisões do Governo "de turno", à influência pessoal dos técnicos ou aos modismos internacionais. Essa situação contribui para que a sociedade não se aproprie dos programas, não os assumam e, em consequência, passe a reivindicá-los e controlá-los.

Por outro lado, tampouco existe uma demanda explícita e estruturada por educação, entre a população adulta, embora alguns grupos específicos se mostrem mais motivados. É preciso compreender que, para os adultos, educar-se implica um esforço enorme, exige sacrifícios (de ele mesmo, da sua família e das pessoas à sua volta) e requer a superação de bloqueios. Diante disso, a utilidade real da educação é pouco visível. Além disso, quando o adulto consegue aprender a ler, deve ainda esforçar-se para ter acesso às informações fora do seu alcance, o que explica as altas taxas de regressão ao analfabetismo.

As ações no campo da educação de adultos só tiveram êxito quando inseridas "numa sociedade em movimento para a instauração de uma justiça social real", constata García Huidobro, citando uma conclusão da UNESCO. Também algumas experiências "micro" foram bem sucedidas, quando faziam parte de movimentos populares que visavam à melhoria real da qualidade de vida, abrangendo aspectos econômicos e de organização política, o que implica de fato propor transformações nas relações sociais. Na realidade, os sucessos individuais da educação de adultos explicam-se pelo mesmo motivo: ela figura como instrumento nos processos de transformação da qualidade de vida e, conseqüentemente, da si-

tuação social desses indivíduos. Assim, por trás do êxito da educação de adultos como ação coletiva há uma questão ética: as pessoas assumem um compromisso, que as eleva acima do cotidiano, e se identificam com exigências, aspirações ou ações sociais que estão além das causalidades individuais, como postula Agnes Heller.

Constata, assim, García Huidobro a emergência e o êxito das estratégias da educação popular que vincula o aprender a ler com a luta pela transformação social, com o poder associado ao domínio de maiores informações numa sociedade letrada. Mas — e esta é a indagação central de García Huidobro — pode o Estado hoje na América Latina assumir esse tipo de educação? Pode o Estado favorecer a emergência de um sujeito coletivo que questione a exploração e levante como programa a transformação das relações sociais? Por outro lado, é possível prescindir do Estado, liberando-o da sua responsabilidade pela educação?

García Huidobro procura responder a essas questões com a opção por um Estado autenticamente democrático, que não imponha o projeto de um setor dominante, mas desenvolva o poder da base social. Um Estado que assim atue abrirá espaços que permitam às organizações sociais desenvolver ações educativas, apoiando-as técnica e financeiramente, mas sem pretender conduzi-las. Cabe ainda discutir se esse tipo de Estado não teria de assegurar programas de educação básica destinados a socializar algumas ferramentas culturais indispensáveis, como a leitura e a escrita.

* * *

Como formar um educador que torne possível a participação do indivíduo e da comunidade no processo educativo e, além disso, promova a sua inserção em processos mais amplos de desenvolvimento social? Até o momento as estratégias de capacitação adotadas têm-se mostrado ineficazes; seus resultados são escassos quando confrontados com os esforços realizados.

Rodrigo Vera propõe uma revisão crítica das teorias e das práticas de capacitação, procurando detectar os pontos

de continuidade e ruptura para neles fundamentar o desenho de novas estratégias. A partir de definir a capacitação como um conjunto de atividades educativas que contribui para que se criem algumas condições necessárias a que os professores desempenhem um determinado papel, é possível formular três perguntas que deverão orientar esse processo de revisão:

- Qual o grau de coerência entre o discurso e a prática nas atividades de capacitação?
- Qual a distância entre as práticas de capacitação e a prática dos professores?
- Qual a incidência efetiva da capacitação na prática docente? Esta pergunta também poderia ser assim formulada: Quais são os limites da capacitação?

Por trás dessas indagações há ainda outra, mais geral, que condicionará as respostas possíveis: Qual a relação existente entre o discurso político que atribui um papel aos educadores e a realidade da educação aqui e agora? Isto significa perguntar se existem condições efetivas para gerar as práticas alternativas propostas a nível de discurso. Rodrigo Vera avança por essa via ao ressaltar a necessidade de que se analise a relação do educador com a sua própria prática, para sustentar as propostas alternativas de capacitação.

De que modo os professores assumem a sua "profissão" de ensinar? De fato, eles apenas cumprem uma tarefa encomendada, sem se perguntar pela racionalidade do que fazem, sem questionar o sentido do seu trabalho. É uma prática "mutilada", privada de toda capacidade de decidir sobre a sua forma e a sua finalidade. Não só as decisões são tomadas fora do seu âmbito e estão centralizadas, como existem rígidos mecanismos de controle para evitar que ela saia dos trilhos. Rodrigo Vera analisa com agudeza o pensamento "aprisionado" que é conseqüência e sustento dessa prática alienada. Os homens, presos nessa prática, são incapazes de ler a realidade, de encontrar respostas adequadas e de tomar decisões em função dos seus objetivos. Nessas condições, o professor só pode atrofiar a capacidade de aprender dos seus

alunos, no sentido de compreender a realidade para transformá-la.

Rodrigo Vera, a partir de suas experiências, sugere alguns caminhos para redefinir as estratégias de capacitação:

- Integrar as atividades de capacitação em um conjunto articulado de ações — que incidam sobre múltiplos fatores — orientadas no sentido de criar as condições necessárias a uma prática docente alternativa.
- Elaborar sistemas de capacitação continuada, que aproximem mais a formação da prática educativa, pois é nesta última onde surgem as perguntas e as necessidades concretas se manifestam.
- Criar condições para que os professores assumam um papel mais criativo, o que significa redefinir o problema do poder nas organizações educativas.
- Gerar processos coletivos de reflexão crítica sobre a prática docente, nos quais os professores analisem o que fazem e aprendam com a própria experiência. Isso também contribuirá para superar a organização predominantemente individual do trabalho docente.
- Realizar estudos para determinar os fatores que operam como obstáculos e impedem que os professores assumam um papel mais criativo.

É importante, entretanto, que se reflita sobre o papel das organizações de professores nessas atividades. A primeira condição para desempenhar um papel ativo é a de que este não seja imposto como uma decisão tomada do alto, mas conquistado palmo a palmo. Isto requer que os professores se organizem e ganhem margens de poder para que suas organizações intervenham na formulação, execução e avaliação das políticas educacionais.

* * *

Qual é o papel ou o lugar dos conteúdos na ação educativa? É esta a questão que Manuel Argumedo tenta responder no seu trabalho. Há uma resposta que proclama a primazia dos conteúdos e identifica o método com a forma,

relegando-o a um segundo plano. No extremo, este é um modo de encobrir uma proposta de educação bancária, reduzida à transmissão de informações e ao treinamento de certas habilidades consideradas básicas. Não se diz como interrogar diretamente a realidade, como formular as perguntas que derivam dos interesses de cada grupo social concreto.

Por outro lado, temos aquelas respostas que tratam o problema da educação como uma questão formal. Para alguns educadores, trata-se apenas de escolher as técnicas e os meios adequados. Na realidade, eles não dão primazia ao método; apenas o reduzem aos seus componentes operacionais. Para outros educadores, a situação do ensino-aprendizagem é tão-somente uma situação terapêutica. Abandonam-se assim as crianças das classes populares, cujas famílias não têm condições de propiciar-lhes o acesso às informações e aos instrumentos socialmente necessários.

Na busca de uma resposta alternativa, Argumedo analisa cuidadosamente as relações entre forma e conteúdo, apoiando-se nas reflexões da filosofia, da estética e da teoria da comunicação. Essas reflexões o levam a rejeitar a tese que identifica método e forma na educação. Não se trata, entretanto, de negar a estreita vinculação existente entre forma e conteúdo e as múltiplas limitações e distorções que dela derivam. Todavia, embora essa dimensão do problema represente um importante campo de estudo, seria uma digressão longa incluí-la neste discurso.

Responder à pergunta sobre o papel do conteúdo, faz surgir, necessariamente, outra indagação: Que é método? Aqui, Argumedo lembra que Karel Kosik, partindo da segunda questão, chega à primeira. Na *Dialética de Concreto*, Kosik afirma que a pergunta sobre como conhecer a realidade está sempre ligada a outra pergunta, mais global e profunda: o que é a realidade? Para Argumedo, o método como "caminho" para chegar a conhecer a verdade leva a pensar no conhecimento como processo e não apenas como "produto". Uma opção metodológica não é apenas a escolha de técnicas e instrumentos; implica necessariamente uma escolha no tocante à concepção da realidade e do homem, que é, ao mesmo tempo, parte dela e contraparte no diálogo onde o conhecimento se produz.

Em conseqüência, se a educação for concebida como processo de produção de conhecimentos, a questão do método é essencial. Trata-se de responder a perguntas deste gênero: Qual é o papel da informação no processo? Como se apropriar criticamente do saber acumulado? Como ordenar e interpretar os dados? Como validá-los na prática? É claro que não são questões formais. O método neste caso é um método de pesquisa e não apenas um instrumento do emissor, um artifício para impor conteúdos.

A partir dessas reflexões, Argumedo adere à luta pela primazia do conteúdo, mas entendendo que o método também é um problema de conteúdo. O contrário significaria o acatamento da transmissão de um saber estéril, acabado, apresentado como verdade única mas sem mostrar as suas raízes — um saber “consagrado”. E esta é apenas uma forma de dominação que converte o homem em instrumento da realização de interesses alheios. Por esse caminho a cruzada pela “essencialidade da escola” corre o risco de resultar apenas numa lista de conteúdos.

A concepção do método como apropriação crítica do saber incide inclusive na conformação dos critérios para a seleção dos conteúdos ou das informações e instrumentos necessários a um programa de educação básica. Argumedo analisa alguns critérios. Afirma, por exemplo, que os conteúdos devem ser necessários aos alunos e que essa necessidade deriva dos interesses de classe que o grupo tem, o que requer dos educadores, além da competência técnica, um compromisso político com o projeto social desse grupo.

Finalmente, Argumedo reflete sobre certos conteúdos que não podem estar ausentes em um programa de educação básica: a língua, o cálculo, a ciência mostrada como processo e não como acúmulo de informações. Em todos os casos é ressaltada a opção metodológica presente nos conteúdos, orientando sua seleção e organização.

* * *

O trabalho de Mario Kaplún desmitifica os meios, convertidos às vezes em objeto e finalidade da comunicação, que se reduz assim a um mero veículo transmissor de infor-

mações perdendo o seu valor educativo. A comunicação é um processo de interação social, através do qual os homens trocam entre si *significações*. Os meios, e em geral a tecnologia da comunicação, só têm algum sentido quando estão a serviço desse processo.

Por trás da definição do papel dos meios no processo educativo encontra-se uma opção mais profunda, afirma Kaplún, entre democracia e autoritarismo. A concepção da comunicação assumida no discurso e na prática expressa claramente a função atribuída à educação. A pedagogia autoritária opta pela instrução, pela imposição de conteúdos "pré-fabricados", por um educando obediente e silencioso. Nesse tipo de pedagogia, os técnicos em comunicação só preparam emissões ou elaboram material para facilitar a transmissão.

A pedagogia democrática é concretizada através da participação, do diálogo, e requer por conseguinte um educando *falante*, um interlocutor, que receba e emita mensagens. Neste caso, pretende-se que o grupo de alunos recrie o saber a partir da sua situação concreta. A comunicação passa a ter um papel central: esta pedagogia não utiliza meios, mas desencadeia processos *comunicacionais*. As práticas de educação popular são um exemplo evidente dessa proposta pedagógica, que busca "quebrar o silêncio" dos educandos, apoiando-os para que se apropriem da palavra e recuperem a sua capacidade de criação.

A partir desse referencial Mario Kaplún reflete sobre os meios e os agentes da comunicação. No tocante aos meios, resgata o papel dos artesanais ou de tecnologia simples, quer presenciais ou a distância, pois estes, além de terem um custo baixo, facilitam os processos multidirecionais e podem ser facilmente manipulados pelos educandos. Mas também deixa claro que a unidirecionalidade dos meios massivos é produto de uma decisão política e não de uma limitação tecnológica. As técnicas em matéria de rádio e televisão participativa só não se têm desenvolvido porque os proprietários desses meios não estão dispostos nem a perder o controle sobre eles, nem a diminuir as suas possibilidades de lucro.

Com relação ao papel do comunicador-educador, Kaplún salienta que não se trata de eliminá-lo, mas de redefinir o seu perfil e as suas funções. Ele deve não só facilitar aos grupos o domínio das linguagens e dos meios que lhes permita construir suas mensagens, como também desenvolver essas mensagens aos grupos, *formuladas pedagogicamente*, problematizadas, para que estes avancem no seu processo de aprendizagem. Aqui se inclui ainda o momento da transferência de informações, que é parte essencial de todo processo de conhecimento. Acumular informações não produz conhecimento, como não se faz uma fogueira acumulando lenha. As informações, entretanto, são necessárias para estimular e alimentar o processo de conhecimento, tal como a lenha alimenta o fogo.

É interessante salientar que o texto de Mario Kaplún começa com uma homenagem a Célestin Freinet, o pedagogo da comunicação. Ele fez do periódico escolar — um meio simples — o eixo e motor do processo educativo. Os alunos de Freinet estudavam para comunicar os seus conhecimentos à comunidade. A aprendizagem não era, nesse caso, apenas uma apropriação individual, mas a construção coletiva do saber.

* * *

O problema da avaliação dos programas de educação pode ser considerado uma questão em aberto, apesar da abundância de modelos. Em geral se persegue ainda a ilusão da objetividade, o que leva à construção de exatas seqüências de passos e procedimentos a serem rigorosamente observadas. Vista assim como uma questão formal, a avaliação esconde opções teóricas e políticas que são às vezes incoerentes com os próprios fundamentos dos programas. Por outro lado, na busca de enfoques que explicitem seus pressupostos ideológicos, cai-se com freqüência em discursos que pouco têm a ver com a realidade, extremamente subjetivos e que não fornecem elementos para reorientar a prática.

Jacobo Waiselfisz propõe-se mostrar a racionalidade que está por trás das propostas de avaliação hoje discutidas no campo da educação. Em primeiro lugar analisa o para-

digma hegemônico, as avaliações de cunho objetivo-positivista, que consistem na formulação e no teste de hipóteses. Apresentado como o único “racional” e “verdadeiro”, com a máscara da imparcialidade, esse modelo acaba por reduzir a seus aspectos quantificáveis e passíveis de serem observados experimentalmente. É o seu questionamento, nos anos sessenta, o que leva à proposta de modos alternativos de análise da realidade social.

Surgem assim os enfoques subjetivo-compreensivistas, que partem da análise das significações do mundo cotidiano, compartilhadas pelos sujeitos que nele atuam. As imagens do mundo que as pessoas têm passam a ser consideradas como a realidade; não existe nenhuma mediação crítica, nenhuma construção teórica “entre a representação imediata das práticas sociais e o discurso sobre essas práticas”. Esse enfoque utiliza técnicas qualitativas e rejeita, como uma armadilha “cientificista”, todo instrumento que pretenda ser preciso. Por essa via chega-se a minuciosos registros de inúmeros dados qualitativos dos fenômenos, sem contribuir para a necessária tradução da “experiência imediata em conceitos que possibilitem a sua explicação”.

Jacobo Walselfisz salienta que é um traço comum a esses dois enfoques concentrar no avaliador o controle da situação, deixando a população do lado de fora. Aparentemente, os avaliadores “compreensivistas” deixam maior espaço para que a população envolvida no programa participe, manifestando a sua opinião sobre as ações realizadas. Porém, essa margem de auto-expressão visa apenas enriquecer a avaliação, cuja matéria-prima será precisamente o *sentido* que os sujeitos atribuem às ações do programa.

Como alternativa para superar tal situação surgem as estratégias crítico-participativas, que questionam fundamentalmente o problema do poder nas práticas de avaliação. Essas estratégias emergem com a proposta de articular teoria e prática transformadora como momentos indissolúveis do processo de produção coletiva do conhecimento. A população se incorpora como agente ativo nesse processo, que é ao mesmo tempo de capacitação e de aprendizagem. A participação é, nessa proposta, um elemento essencial ao ritmo do programa; seu objetivo é “gerar organização e acumular

poder para essa organização, desmitificando a naturalidade das relações sociais e gerando modos de ação para atender aos interesses do grupo”.

Jacobo Waiselfisz conclui com uma reflexão sobre o papel do intelectual junto às massas e as dificuldades para encontrar um equacionamento correto, que sem constituir omissão ou imposição permita um “momento compartilhado de análise”, “uma síntese dialética de saberes”. E neste ponto abra-se um debate sobre a função do intelectual orgânico, a qual mereceria uma reflexão mais demorada, inclusive para definir se é possível a um técnico cooperador assumir tal função e em que condições poderia fazê-lo.

* * *

O trabalho de Pablo Latapí começa por uma série de observações sobre a alfabetização, resultantes da experiência na matéria, acumulada na Região. Tudo parece indicar que não é tarefa simples superar o analfabetismo. Apesar das metas otimistas que se colocam para o ano 2000, é preciso ter consciência de que se avança por um terreno “minado”. Pablo Latapí alerta sobre algumas “armadilhas” que será necessário evitar: considerar que existe de fato uma necessidade sentida e uma demanda explícita da alfabetização; não analisar o grau em que uma população analfabeta é funcional para determinados projetos sociais; cair na retórica vazia da libertação sem efetivamente abrir espaços para a organização popular; criar enormes estruturas burocráticas que façam da alfabetização um serviço público e se tornem um fim em si mesmas; formular metas muito ambiciosas que pressionem os agentes e diminuam a qualidade das ações; não oferecer opções de pós-alfabetização na quantidade e qualidade necessárias para gerar oportunidades de reforçar as aprendizagens. Essas e outras armadilhas são as causas do fracasso de muitos esforços desenvolvidos no campo da educação de adultos na América Latina.

Latapí, entretanto, não fica no momento da crítica; passa a formular e experimentar alternativas de ação. Para ele, a chave de qualquer alternativa está na vinculação das aprendizagens às atividades produtivas. As ações educativas

não têm sentido quando concebidas como um fim em si mesmas. É preciso que se integrem em estratégias mais amplas de promoção social, que seu conteúdo e necessidade derivem das exigências da produção e da organização social do trabalho. Neste último caso, afirma Latapí, "são as ações sociais as que educam".

A apresentação sumária da experiência da promoção e educação popular no meio rural, na qual Pablo Latapí está participando, abre o caminho para que sejam repensados os programas de educação de jovens e adultos. A experiência está sendo desenvolvida no México, numa região de produção campestina, a qual reúne algumas condições favoráveis à consecução de um nível de auto-suficiência econômica. O projeto parte da análise das diferentes vias através das quais o excedente gerado no setor informal — os pequenos produtores — é transferido para o setor formal da economia. Essa análise fundamenta uma proposta de contribuição para gerar uma economia *campestina* paralela ou alternativa que articule horizontal e verticalmente o setor. A criação desse setor de empresas cooperativas autogeridas é vista como a única via real para superar a exploração do setor informal da economia.

O processo descrito constitui o eixo central da metodologia de trabalho do projeto. A educação é considerada um instrumento de apoio imprescindível, tanto para iniciá-lo como para consolidá-lo. Seu papel é conscientizar os *campe-sinos*, com vistas à sua compreensão e adesão à proposta; formar os novos valores necessários para avançar na sua concretização, capacitar os agentes que assumirão as novas tarefas técnicas, administrativas ou organizativas, e criar uma "consciência em movimento" que imprima caráter nacional ao processo. Trata-se de formar politicamente os protagonistas que hão de lidar com a parcela de poder social que derive do poder econômico crescente.

Quando Pablo Latapí expõe a sua experiência e seus fundamentos é difícil não aceitar a evidência de que ele está no caminho certo. Os resultados das muitas experiências de educação desenvolvidas — seus acertos e erros — parecem ir modelando as respostas metodológicas adotadas. Permanece, contudo, uma questão: até que ponto será viável

avançar na constituição desse setor paralelo da economia, a nível regional, sem que exista como contexto — ou continente —, a nível nacional, um projeto de mudança estrutural? Porém, a resposta só se poderá encontrar avançando.

* * *

Antonio Faundez faz referência à formação de animadores para a educação de adultos, em sociedades comprometidas com processos de mudança estrutural, nas quais o mesmo processo de criação da nova ordem se constitui no contexto educacional. Nessas sociedades a alfabetização é um imperativo do próprio processo: é preciso que o povo aprenda a ler a realidade para transformá-la, conheça os pontos possíveis e impossíveis de serem transformados e identifique as determinações da sociedade a partir das características particulares do seu contexto imediato.

A necessidade de animadores culturais é, pois, urgente, o que leva a desenhar e experimentar estratégias alternativas de formação. Por outro lado, é preciso superar os vícios da formação tradicional de professores, que se realiza como uma atividade prévia à prática docente e tem caráter predominantemente teórico. É preciso salientar aqui que, nessa crítica, Antonio Faundez não considera que, embora teorizando e desempenhando o papel complementar de aluno, o professor tradicional se forma no contexto de uma prática.

Deve-se esclarecer ainda que o animador não é um professor, no sentido comumente atribuído a esse termo. E não se trata apenas de uma questão formal. O animador é uma pessoa da comunidade, por ela indicada, que assume o compromisso de construir o programa educativo junto com o grupo de alunos e que se vai formando no processo coletivo de aprendizagem. A formação dos animadores, como um processo paralelo à sua prática de educador e que se nutre permanentemente dela, acentua a capacidade de ler a realidade social a partir do contexto imediato, tendo em vista descobrir as perguntas-chave sobre os temas-problema que serão os pontos de partida na tarefa de cooperar com o povo nas atividades educativas. Estas atividades promovem

a descrição da situação-problema e a sua compreensão através da crítica das necessidades aparentes, superando o plano do "pseudoconcreto".

O processo de formação de animadores se desenvolve em reuniões semanais, nas quais é analisada criticamente a prática educativa, estudado o conteúdo que será trabalhado nas comunidades no período seguinte, programadas as ações futuras a partir das necessidades surgidas no trabalho com os grupos e elaborado o material de ensino-aprendizagem.

É importante destacar a análise de Antonio Faundez sobre a diversidade como ponto de partida para a construção de uma autêntica unidade nacional. Embora ele centralize a sua análise na situação africana e na questão étnica, é evidente que suas conclusões são em parte válidas para outras circunstâncias. Os modelos centralizadores de construção dos Estados Nacionais, que anulam as diversidades impondo a todos o projeto de alguns poucos, só geram resistência e no limite, só conseguem manter-se pela violência. É preciso avançar na construção de uma verdadeira unidade nacional, superando uma série de contradições que, tal como afirma Antonio Faundez, são complementares e não antagônicas. A construção de Estados democráticos deve abandonar uma centralização forçada, que esqueceu ou apagou violentamente as diferenças, e empenhar-se na busca das sínteses superadoras das contradições entre as várias culturas locais, entre o tradicional e o moderno, os conhecimentos científicos e os empíricos, a cultura oral e a letrada.

Ao longo do texto, Faundez insiste em manter uma atitude crítica em relação aos "modelos". Cada experiência, afirma, é única, com caracteres específicos que exigem respostas criativas. As experiências alheias podem tão-somente fornecer-nos orientações gerais, fios condutores, que será preciso adaptar à realidade concreta. Esta advertência é especialmente aplicável no caso da educação de adultos, que muitas vezes adotou acriticamente "modas" internacionais, esquecendo-se de que cada situação social é constituída precisamente por suas diferenças específicas e não pelo que possa ter de comum com outras.

* * *

Silvia Schmelkes apresenta um conjunto de pressupostos que fundamentam uma proposta de educação rural, formulada a partir das características e necessidades específicas dos *campesinos* de uma região mexicana. Esses pressupostos nutrem-se nestas duas fontes: uma visão crítica dos programas de educação rural e seus resultados, e um conjunto de aprendizados derivados da participação dos técnicos em práticas concretas de educação popular.

O primeiro pressuposto afirma o compromisso da ação educativa, do qual deriva a necessidade de explicitar as opções políticas que a proposta assume. A falsa idéia de "neutralidade" da educação é apenas um pano que encobre a opção por determinados interesses. Porém, uma vez declarado o compromisso com os interesses dos *campesinos* é preciso um esforço no sentido de "formular" esses interesses, pelo menos como hipóteses de trabalho a ser confirmadas e enriquecidas na prática. Caso contrário, o compromisso será apenas declarativo.

O segundo pressuposto afirma a incapacidade da educação para provocar mudanças e a define como uma variável dependente. É preciso tomar consciência dos seus limites reais para não perseguir efeitos inatingíveis, tais como aumentar a produtividade ou melhorar a renda da população. Mas se a educação é uma prática condicionada, é necessário explicitar os condicionantes objetivos e subjetivos para encontrar uma resposta sobre o seu papel específico em cada situação concreta. Em termos gerais, Silvia Schmelkes considera que essa especificidade da ação educativa é criar condições subjetivas para o início de um processo de transformação participativo dentro das possibilidades que cada contexto imediato oferece. Além disso, a educação deve contribuir para fazer desse processo de transformação um fato educativo, objeto permanente de reflexão pelo grupo.

A mesma dependência das ações educativas em relação a contextos sociais particulares leva a estabelecer um terceiro pressuposto: as ações educativas não podem ser massivas, homogêneas. Cada programa será gerado pelos agentes educativos a partir da realidade regional e das suas reais possibilidades de transformação.

O quarto pressuposto afirma a necessidade de que as ações educativas nas áreas rurais tenham alta qualidade, e define essa qualidade como justiça distributiva, que implica também o respeito à cultura *campestina*, aos seus processos e às características dos adultos, valorizando a sua experiência e o seu estilo de aprendizagem, e exige eficiência na organização das ações.

O quinto pressuposto determina que a educação deve ser participativa. Isto significa que os conteúdos e as técnicas de ensino-aprendizagem serão resultantes de um diálogo com os educandos, que imprimirão os seus interesses no programa. O grupo deve demandar, gerir e vigiar as ações educativas, avançando até delas "apropriar-se", como sujeito coletivo.

O sexto e último pressuposto exige que os programas educativos respeitem a totalidade do real, evitando as barreiras "disciplinárias", "metodológicas" ou "institucionais". Para manter essa globalidade, será preciso partir das necessidades da população como um conjunto indivisível. E, aqui, Silvia Schmelkes chega, como corolário do seu discurso, a uma definição da educação básica: facilitar instrumentos para que os *campestinos* possam compreender o seu mundo, transformá-lo e dominá-lo, sem o destruir.

Uma reflexão final ressalta a importância dos agentes educativos para o sucesso de qualquer proposta alternativa. Há muitas deficiências nesses agentes que só poderão ser superadas com ações permanentes e sistemáticas de capacitação, acompanhamento e intercomunicação. Uma das limitantes mais fortes talvez seja a concepção do homem do campo como um ser inferior, a qual conduz a posturas autoritárias ou paternalistas. O êxito de um programa educativo fundamentado nos pressupostos citados estará desde o início seriamente comprometido, se não for possível mudar essas atitudes.

* * *

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento do novo Governo Brasileiro reconhece a educação como uma ação eminentemente democrática, no contexto do seu objetivo

maior de promover um desenvolvimento com justiça, e caracteriza a situação educacional do país como "estado de emergência". Constata-se, de um lado, que existe um enorme contingente de analfabetos e semi-analfabetos concentrados nas áreas de maior pobreza e, do outro lado, que a tarefa de reconstruir a democracia exige a participação ativa de toda a sociedade. É urgente encontrar respostas rápidas e eficientes para oferecer a todos os brasileiros uma educação básica de alta qualidade.

O Ministério da Educação difunde a sua proposta política no documento "Educação para Todos". Essa proposta se resume em duas linhas centrais: a universalização do ensino básico e a mobilização da sociedade brasileira em torno desse objetivo. A segunda linha de ação expressa a convicção de que a educação é tanto um dever do Estado quanto um compromisso que a sociedade deve assumir para que seja possível concretizá-la. As questões fundamentais sobre a finalidade e o conteúdo das ações educativas não podem ser respondidas por especialistas nem administradores, mas por todos os setores que integram a sociedade brasileira, a partir das suas culturas e dos seus valores, construídos ao longo da sua experiência histórica.

Essa proposta implica que o Estado tenha capacidade para promover e coordenar um amplo processo de participação na formulação das políticas e no que fazer educativo. O Ministério assume, no documento citado, o compromisso de não realizar ações isoladas nem propiciar projetos tecnocráticos que dispensem a mobilização social, e de despertar a consciência nacional para o papel relevante da educação nos processos de desenvolvimento social, tendo em vista a formação de uma "vontade coletiva", de uma demanda explícita e sentida por mais educação.

O tema das duas mesas-redondas realizadas no Seminário enfrenta essa problemática. Seu objetivo era abrir um debate sobre as possibilidades de uma articulação explícita entre Estado e Sociedade nas ações de educação de adultos e sobre as características que essa articulação poderia assumir.

Na mesa-redonda sobre "Estratégias de Mobilização e Participação da Sociedade nas Políticas Educacionais do

Estado” participaram Moacir Gadotti, Celso Belsiegel, Rodrigo Vera, Pablo Latapi e Pedro Garcia, e atuou como moderador Jorge Werthein. Somente Moacir Gadotti apresentou escrito as suas reflexões sobre o assunto, mas o seu texto reflete com clareza os diferentes aspectos da questão discutidos pelos participantes.

Gadotti coloca alguns referenciais teóricos indispensáveis ao debate do tema, como o conceito de Estado e de Sociedade Civil, e salienta a necessidade de contextualizar historicamente tais conceitos, caracterizando o tipo de transição para a democracia que está acontecendo hoje no Brasil. Ele destaca as contradições dessa transição, que ao mesmo tempo significam possíveis espaços de ação para os movimentos sociais. Mobilização e participação, afirma, devem ser entendidas como categorias históricas, definidas a partir da necessidade do Estado de conquistar hegemonia. A partir da existência dessa necessidade e, em conseqüência, da vontade política de instaurar uma sociedade democrática, é importante que os movimentos sociais participem criticamente, sem comprometer a própria autonomia, pressionando no sentido de ampliar suas margens de participação efetiva na tomada de decisões.

Moacir Gadotti considera que, na situação atual do Brasil, a estratégia mais adequada para promover a participação passa pela mobilização da Sociedade em torno da Assembléa Constituinte. É nesse contexto onde deverão surgir e serem debatidos os principais problemas educacionais, onde poderão gestar-se as propostas alternativas para superá-los.

O tema da segunda mesa-redonda, “Papel dos Organismos Governamentais e Não Governamentais na Educação Básica de Jovens e Adultos”, foi debatido com a participação de Paulo Freire, Helena Lewin, Jean-Pierre René Joseph Leroy, Juan Eduardo García Huidobro e José Rivero, atuando como moderador Vicente de Paula Barreto. Helena Lewin apresentou por escrito as suas reflexões sobre o tema e a exposição de Paulo Freire foi gravada e transcrita, dada a relevância que o seu pensamento tem no campo da educação — e da educação de adultos em especial —, a nível da Região e do mundo todo.

A questão das relações entre organismos governamentais e não-governamentais não pode ser entendida apenas como um problema de articulação interinstitucional. É preciso analisá-la no contexto mais amplo das macrorrelações que ocorrem entre Estado e Sociedade, afirma Helena Lewin. Ela chama a atenção para a aparente neutralidade dessa terminologia quase topológica, que cai em um reducionismo dicotomizador entre “público” e “privado”. Essa terminologia é mistificadora porque ignora uma relação que de fato existe e descarta o teor político da questão.

Nas ditaduras, o Estado impedirá a organização política das classes e se negará a reconhecer outros atores sociais habilitados para educar. Nas democracias, o Estado promoverá alianças para manter a sua legitimidade. As relações entre Estado e Sociedade nas sociedades democráticas estão em situação de tensão controlada, em decorrência da pluralidade da base política de sustentação do Governo.

As entidades não governamentais também assumem posições bem diferentes: ou consideram o Estado como inimigo e passam a atuar de forma clandestina ou marginal, ou procuram ocupar espaços de poder, assumindo a vigilância do Estado, através da participação, debatendo as grandes questões nacionais e reivindicando um lugar na formulação e execução das políticas.

Helena Lewin analisa a evolução histórica da questão das políticas sociais no Brasil, colocando em evidência o sentido político das diferentes propostas de educação de adultos em função das ideologias dominantes a nível nacional e internacional.

Hoje, a articulação entre organizações governamentais e não-governamentais é de vital importância para consolidar uma nova ordem política, que exige a descentralização e a participação popular na gestão e no controle das atividades do Estado Democrático.

Para finalizar, Helena Lewin apresenta o problema das comunidades como alvo da política social. Ela questiona a comunidade concebida apenas como uma soma de indivíduos localizados em um espaço comum, sem que sejam consideradas as diferenças de classe. A partir desse pressuposto de “homogeneidade”, o que se chama comunidade é apenas um

conjunto construído como clientela de serviços. Aqui surgem duas questões que devem ser mais amplamente debatidas: a primeira, que Helena Lewin comenta, é a utilização dessas comunidades, levando-as a assumir empreendimentos que deveriam estar a cargo do Estado; a segunda, é o artifício, adotado pelo Estado, de "construir" organizações "comunitárias" não governamentais para entregar-lhes cotas de participação, desconhecendo os movimentos sociais e as organizações surgidas no contexto das ações reivindicativas das massas.

Paulo Freire afirma o caráter eminentemente político das relações entre organismos governamentais e não-governamentais. Para explicar essas relações é preciso ter presente que envolvem opções políticas, que aspiram a realização de projetos políticos, em geral contraditórios. E aqui Paulo Freire estabelece claramente uma diferença entre as instituições governamentais e as pessoas que nelas trabalham, que podem ter um projeto de sociedade alternativo e deverão fazer uso de táticas para defendê-lo e avançar na sua concretização.

A questão da relação entre intelectuais e classes populares é, para Paulo Freire, um aspecto importante do tema. Ele se pergunta até quando os intelectuais continuarão falando *para* e *por* as massas, tentando impor o seu projeto político, sem valorizar o saber gerado na prática social do povo. Um processo educativo que objetive a participação das classes populares nos processos de produção do conhecimento não pode estabelecer uma ruptura entre o saber popular e o conhecimento científico a que o povo também tem direito. Paulo Freire dá ênfase à necessária implicação que existe, em toda sociedade, entre os processos de conhecimento, os processos produtivos e a questão do poder.

Outro aspecto que tem a ver com a relação entre organismos governamentais e não-governamentais é o falso antagonismo entre educação formal e não-formal. Paulo Freire considera necessário superar esse pensamento dicotomizante. Por uma questão de tática política conjuntural, é enfatizada uma ou outra modalidade educativa, mas isso não implica o esquecimento da que é menos acentuada. Para Freire, é evidente que hoje, no Brasil, a ênfase deve ser dada à luta

pela ampliação e melhoria da escola pública, como “uma briga política que se explicita no pedagógico”. Porém, e ao mesmo tempo, é preciso desenvolver simultaneamente um trabalho educativo com os adultos, não a partir de uma visão assistencial ou complementar, mas como um ato político, procurando engajar a população toda na luta pela melhoria da escola pública.

Finalmente, Freire fala dos educadores. A transformação, afirma ele, é um ato político que demanda e gera conhecimentos. Em consequência, exige dos educadores competência técnica, que implica conhecer o que vão ensinar e avançar na compreensão política da própria prática. Sem essa competência, o educador se converte em obstáculo para o processo de transformação social.

* * *

O conjunto de textos aqui apresentados reflete o teor dos debates durante o Seminário. Algumas questões apresentadas pelos expositores foram aprofundadas e analisadas sob outras perspectivas derivadas das práticas dos educadores, técnicos e administradores presentes. Nos textos e nos debates aparece um conjunto de perguntas reiteradas que revelam as principais preocupações dos que hoje atuam na educação de adultos na Região. Esse horizonte de problemas pode ser resumido nos seguintes itens:

1. É possível, ou até mesmo conveniente, articular as práticas educativas promovidas e controladas pelo Estado com as práticas das organizações populares? Trata-se de uma utopia ou de uma meta difícil de ser alcançada? É apenas um discurso que procura submeter os movimentos sociais àqueles que dominam o aparelho do Estado? Alguns insistem na necessidade de coordenação, de maior articulação, mas com frequência colocam o problema como uma questão de ordem e esquecem a dimensão política, os interesses de classe em conflito quanto à orientação das ações educativas. Outros consideram indispensáveis a autonomia, a desvinculação total entre Estado e organizações sociais, como elemen-

tos antagônicos. Neste caso exige-se dos setores populares que renunciem aos seus direitos e exime-se o Estado das suas obrigações para com a Sociedade.

2. Como fazer com que os educadores adquiram a competência necessária para cooperar em processos de aprendizagem criativos, habilitando os alunos a participar na gestão de uma sociedade democrática? Existe a convicção de que é urgente uma mudança que assegure tanto a competência técnica como o compromisso dos agentes educativos. Sugerem-se diferentes vias: programas de capacitação coerentes e consistentes; condições favoráveis para que os professores assumam um papel criativo; processos permanentes de reflexão que acompanhem a prática do educador; grupos de trabalho formados por docentes que assumam a programação e o controle das suas atividades. Alguns colocam a questão em termos mais amplos e analisam a relação do intelectual com as massas populares, o que envolve também técnicos e administradores.
3. Qual deve ser o conteúdo da educação básica para jovens e adultos? Trata-se apenas de entregar informações e instrumentos, de fazer com que sejam decoradas algumas instruções para decodificar mensagens? Educar significa capacitar os homens para ler, interpretar e transformar a sua realidade? O problema, no primeiro caso, é escolher as técnicas e os meios mais eficientes para transmitir. No segundo, é essencialmente o problema do método, e outras perguntas passam ao primeiro plano: Como produzir conhecimentos? Como analisar criticamente a realidade? Como avaliar as condições que limitam ou tornam possível a transformação da realidade? Como construir as novas mensagens? Como escrever a própria história? E é para responder a essas questões que a apropriação do saber acumulado e dos instrumentos construídos ao longo da história se faz necessária.

Brasília, abril de 1986

Jorge Werthein e Manuel Argumedo

**Educação de Adultos:
NECESSIDADES E POLÍTICAS.
PONTOS PARA UM DEBATE**

JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO

INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido particularmente férteis em literatura sobre a educação de adultos na América Latina. Desde 1980, diferentes reuniões, como o Seminário Internacional de Educação Básica para Jovens e Adultos, têm convocado educadores, pesquisadores e políticos para análise e troca de pontos de vista. Foram publicados vários livros que reúnem a produção de pesquisadores, e se começaram a publicar comunicações e relatórios de várias experiências realizadas na região. Mais recentemente, tendo em perspectiva a Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, convocada pela UNESCO e realizada em Paris em março de 1985, procedeu-se a um interessante trabalho de síntese com a finalidade de definir tendências, fazer o balanço do que foi conseguido e aquilatar os desafios ainda existentes. Particularmente significativos desse esforço para determinar a situação da educação de adultos na América Latina foram os trabalhos apresentados à Consulta Técnica Regional sobre Educação de Adultos na América Latina e no Caribe, organizada pela UNESCO-OREALC em Havana, em setembro de 1983, à Reunião Regional sobre o mesmo tema organizada pela OEA e CREFAL em São José, em novembro de 1984.

O propósito deste trabalho é apresentar algumas constatações reiteradas nessas sínteses a fim de submeter à discussão alguns dos questionamentos que a educação de adultos (EDA) enfrenta na região.¹

É importante começar com uma advertência que me obriga a ser cauteloso com o que vou dizer e que também obriga vocês a desconfiarem do que vão ouvir. Uma primeira constatação, que atravessa quase todos os trabalhos mencionados e que também é uma conclusão unânime dos trabalhos referentes especificamente à pesquisa sobre a EDA, é que essa pesquisa é escassa, nem sempre de boa qualidade, e que deixa de fora muitos aspectos relevantes dos processos de EDA na região.² Estamos, portanto, aventurando opiniões a propósito de uma realidade conhecida apenas parcialmente.

1. *O conceito de educação de adultos na América Latina*

Não é meu propósito, neste trabalho, traçar a evolução histórica do conceito de educação de adultos na América Latina. Apenas gostaria de chamar a atenção para três traços característicos da EDA na região, os quais são frequentemente assinalados pelos autores que examinaram o tema.

a) Embora a educação de adultos possa surgir, em outras latitudes, como uma resposta a profundas transformações culturais que tornam obsoleto ou insuficiente o conhecimento transmitido através do sistema escolar, *na América Latina ela se define por sua relação com a pobreza*. Trata-se de uma educação que tem a ver com os setores pobres que são analfabetos ou tiveram um acesso muito limitado à escola.

b) A colocação anterior faz com que durante os últimos 40 anos os diversos discursos pedagógicos sobre a EDA na

¹ Tentei uma revisão bibliográfica parcial, levando em conta somente trabalhos que analisam o problema na região e que foram editados depois de 1980.

² Entre esses trabalhos, ver Gajardo (1980), De Schutter (1980); Schmelkes (1982); Ochoa e García Huidobro (1982); Vio (1983).

América Latina tenham insistido numa *educação de adultos ligada às necessidades vitais mais urgentes dos adultos*.

c) Por detrás desse discurso pedagógico — relativamente contínuo e consensual — assistiu-se durante esses anos a um debate que enfatizou uma *crítica político-ideológica à EDA*, por ter visto na mesma principalmente o intento de preservação e manutenção de uma sociedade injusta, à qual se quer incorporar os setores populares.

Detenhamo-nos rapidamente em cada um desses aspectos a fim de salientar alguns problemas pertinentes que trataremos de desenvolver a seguir.

1.1. Tem-se notado com perspicácia e veemência que considerar a EDA a partir da realidade da pobreza da América Latina, constatando que o analfabeto é também o indigente, o explorado, o excluído de toda e qualquer participação social, a transforma num imperativo ético (Nagel e Rodríguez, 1982; Latapi, 1984). “O sentido profundo da EDA no aqui e agora de nossos países é um sentido de justiça. Não é possível coexistir com um processo histórico de dimensões dramáticas que condena milhões de seres humanos à pobreza, sem nos sentirmos intimidados por esses pobres” (Latapi, 1984, 28).

Poder-se-ia imaginar a EDA como uma necessidade transitória. De fato, ela nasce muito ligada à idéia de compensar temporariamente um déficit dos sistemas educativos. Hoje, depois de inegáveis esforços feitos a fim de ampliar a cobertura do sistema, 45 milhões de adultos analfabetos na América Latina e no Caribe nos mostram uma realidade rebelde. Inclusive, se olhamos a realidade atual do sistema escolar, podemos visualizar um futuro também obscuro: uma de cada quatro crianças em idade escolar não vai à escola (23,2%) (Nagel e Rodríguez, 1982, 21).

Contudo, esses dados não refletem todas as necessidades educacionais dos pobres. Fala-se cada vez mais de uma educação para a sobrevivência, que ajude os pobres a verem atendidas as suas necessidades básicas (alimentação, saúde, moradia) e que se alie aos processos de geração de emprego, ou melhor, de auto-emprego. Essa problemática está bem

retratada no trabalho de P. Latapí, *Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza* (1984), no qual analisa também a realidade e a evolução da pobreza. Em 1970, 40% da população latino-americana vivia na pobreza: 112 milhões de pessoas; 19% vivia na indigência: 53 milhões de pessoas; predominava a população rural e a população jovem (55% com menos de 15 anos). Até o ano 2000 os pobres terão aumentado para 170 milhões, e os indigentes se duplicarão: 106 milhões; a pobreza se concentrará nas cidades (75% da população da América Latina será urbana), e aumentará fortemente a população em idade ativa que pressionará pela criação de empregos, que, ao que parece, não será possível prover.³

O diagnóstico das persistentes carências educativas dos adultos pobres levou a um paulatino consenso a respeito da importância da EDA. Assinalou-se que “a convicção quanto à necessidade de alfabetizar aparece ultimamente com força renovada nos países da América Latina e do Caribe. Não mais se discute ser a educação um direito, e os governos aprovam por aclamação a Declaração do México em 1979. Poder-se-ia dizer que há o germen de uma vontade política que se expressa coletivamente e que se compromete a realizar ações para a erradicação do analfabetismo” (Nagel e Rodríguez, 1982, 36).

O Projeto Principal de Educação da UNESCO nasce como consolidação desse consenso, propondo, entre os seus objetivos, “desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos”.⁴

³ Segundo os dados assinalados por Latapí, “no que resta do século seria necessário criar cada ano cerca de 3,5 milhões de empregos urbanos, o que implicaria que a região deveria crescer a uma taxa anual de pelo menos 8%” (p. 12).

⁴ O Projeto Principal formula três objetivos específicos que expressam aquilo que os governos consideram crucial em sua tarefa para 1980-2000: “1) Assegurar a escolarização, antes de 1999, de todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 12 anos. 2) Eliminar o analfabetismo antes do fim do século, desenvolvendo e ampliando os serviços educativos para os adultos. 3) Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização das reformas necessárias.

Também se tem insistido que, além da contribuição que a EDA deve dar à atual luta contra a pobreza, ela está na base de qualquer construção democrática. "O processo de difusão da educação está vinculado com a construção das bases sociais da democracia, indispensáveis para que esta não seja um mero formalismo institucional" (Rama, 1984, 36). Mais ainda: sugeriu-se que, apesar de a capacitação e a educação — contra os postulados da teoria do capital humano — não terem uma influência imediata determinante na distribuição da renda, a educação das massas desempenha de fato um papel fundamental no funcionamento real da democracia, pois permite que a participação popular seja maior e menos deformada, a partir da qual se consegue influir realmente na distribuição da renda (Rama, 1984).

Esse consenso contrasta com a pouca importância relativa que os governos dão à educação de adultos. Sabemos que as matrículas para educação de adultos são pouco expressivas em relação com a totalidade do que se faz nesse campo. Não obstante, pelo que é indicado, se observa que por volta de 1970 ela não atendia, em nenhum país da América Latina, nem 10% da população analfabeta, sendo, na maioria dos países, inferior a 5% dessa mesma população (Solari, 1982, 33). Dada a falta de informações sobre as despesas com a EDA, basta um dado: o México, que entre 1980/82 duplicou as despesas com esse tipo de educação, estava gastando com a EDA, em 1982, 3,4% do orçamento federal para a educação (Castillo, Latapí, 1983, 42).

1.2. A EDA na América Latina é marcada por um discurso contínuo que fala de participação, respeito e justiça e por um campo de práticas concretas muito mais heterogêneo, perpassado por uma luta cultural na qual estão em disputa o sentido que as classes dominantes querem dar à vida e a esperança dos setores populares, com a significação e a identidade que estes próprios se atribuem.

Já as propostas de "educação fundamental" difundidas pela UNESCO na década de 40 colocavam "que a formação econômica, política e social dos adultos devia ser desenvolvida a partir de suas atividades cotidianas e suas preocupações fundamentais" (Barquera, 1985, 16). Surge assim, pela primeira vez, "a realidade dos adultos como um ponto de

vista metodológico dos programas" (Castillo, Latapí, 1983, 10). Essa ênfase continuou até o discurso contemporâneo da "educação permanente", passando pelas propostas de "desenvolvimento da comunidade" e "educação funcional", marcando uma linha de continuidade. Postulou-se com persistência que a formação dos adultos deve partir de suas atividades e necessidades, deve fomentar a participação voluntária e ativa dos educandos e deve ligar-se à solução dos problemas sociais e econômicos dos participantes.⁵

Uma das concreções mais claras desta constante aproximação da EDA em relação à vida cotidiana dos setores que atende foi a insistência geral de que a EDA preferentemente devia ser não-escolar ou não-formal. Alude-se a uma característica positiva: a necessária flexibilidade para adequar-se às características particulares dos grupos atendidos. Para consegui-la, é necessário abster-se de planos únicos, de regulamentos uniformes, da avaliação sistemática e da certificação de conhecimentos, características da educação escolar (Gajardo, 1983, 14). Há que assinalar também que o termo "não-formal" costuma esconder uma realidade difícil de ser classificada, um campo amplo e variado de iniciativas que, muitas vezes, têm pouco em comum: diversas concepções educacionais, uma grande variedade de processos educativos implicados na educação de adultos (alfabetização, educação para o trabalho, para a organização, etc.) e uma grande heterogeneidade de grupos destinatários (Castillo e Latapí, 1983, 17).

1.3. De outro lado, existe também bastante coerência em se denunciar que esse "discurso pedagógico" esconde o sentido profundo das práticas concretas, as quais buscaram mais a incorporação dos setores populares, quer como produtores quer como consumidores, à sociedade capitalista do que uma real participação do povo que fortalecesse a organização e mobilização popular numa perspectiva de transformação social. Assim, o questionamento político-ideológico feito à educação fundamental, funcional, ao desenvolvimento da comunidade, à educação permanente foi contundente.

⁵ Podem-se encontrar mais antecedentes das diversas estratégias pedagógicas formuladas pela EDA na América Latina em Barquera (1985); Castillo e Latapí (1983).

Não parece exagerado afirmar que foi possível explicarem-se essas tendências e suas variações, considerando-as mais em relação com a evolução de uma história de dominação interna e de dependência externa do que como um aprofundamento do conhecimento e da estratégia no interior do campo da educação. Chegou-se, desse modo, a postular que nos encontramos irremediavelmente diante da confrontação entre uma educação para a dominação, a integração e a manutenção do *status quo* e uma educação para a libertação, para a emergência do sujeito coletivo popular e para a transformação da sociedade. De certo ponto de vista, insiste-se em ver a pobreza como marginalidade e em atribuir a solução a uma sociedade mais desenvolvida e integrada. De outro ângulo, desmistifica-se essa interpretação e afirma-se que a pobreza é exploração e opressão, pondo-se como meta contribuir para “a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio projeto libertador” (Castillo e Latapí, 1983, 11).

Essas rápidas colocações sobre o conceito de EDA na América Latina nos permitem situar os problemas que queremos desenvolver no resto deste trabalho. Aparece como um dado maciço, urgente, impossível de se perder de vista, a magnitude das necessidades dos setores populares quanto à educação, necessidades essas que coincidem com o tamanho da pobreza, a exclusão, a impossibilidade das maiorias em assegurar uma vida com um mínimo de dignidade. Vamos, a seguir, contrastar essas necessidades, primeiro (ver parte 2 do trabalho), com o sistema de educação de adultos (visto desde a oferta); segundo (ver parte 3), com a receptividade ao mesmo no seio dos setores populares (visto desde a demanda). Para terminar (parte 4 do trabalho), examinamos a relação entre a educação popular e o Estado.

2. *Contraste entre a necessidade social da EDA e a situação atual do sistema de EDA*

Vimos que as enormes necessidades sociais da EDA e o aparente consenso acerca de sua importância contrastam com a pouca relevância da EDA na política e nos gastos

da maioria dos países da região com a educação (UNESCO-OREALC, 1984, 45). Queríamos, agora, ressaltar algumas outras características dos sistemas de EDA e propor algumas indagações a esse respeito.

2.1. Primeiramente, está claro que falar dos sistemas de EDA, hoje, na América Latina é um eufemismo. O que existe verdadeiramente é um *conjunto muito variado e bastante heterogêneo de atividades, programas e projetos* de importância desigual quanto aos recursos empregados, às pessoas atendidas e à sua duração. Algumas são iniciativas dos ministérios de educação, outras, de diversas repartições públicas relacionadas com a agricultura, saúde, habitação. Muitas dependem de instituições privadas e, por esse caminho, penetram no campo da educação de adultos, as igrejas, os sindicatos, as associações patronais, a indústria etc..., sendo às vezes iniciativas auto-sustentadas, outras contando com apoio estatal direto (subsídios) ou indireto (isenções tributárias) ou com a ajuda de agências externas de desenvolvimento.

Essa ampla gama de atividades parece normal devido à necessidade de atender adultos de populações diversas (camponeses, migrantes urbanos; subempregados, desempregados e operários; jovens, mulheres etc.), que apresentam necessidades de educação também diversificadas (analfabetismo, necessidade de educação básica, de conhecimentos para o trabalho, para a saúde, nutrição, participação social etc.) e que devem ser atendidas em função de sua situação social e econômica específica, o que faz com que muitos projetos educativos tenham intencionalidade ampla e incluam outros processos: econômicos, organizacionais etc. (Castillo e Laptá, 1983, 21). Mais ainda, constatou-se recentemente que esses fatores fazem com que hoje não se caminhe, ao contrário do ocorrido no passado, com o sistema escolar, na direção de um modelo universal de educação de adultos (UNESCO, 1985, 8).

O problema que se costuma apontar em face desse quadro heterogêneo é a pouca clareza estratégica. Corre-se o risco de atuar a partir de uma finalidade pouco definida, chegando-se à coexistência de orientação e práticas incoe-

rentes entre si, o que alimenta uma marcante tendência à dispersão e torna impossível a coordenação (Gajardo, 1983, 17). Nessa ótica, constata-se que a educação de adultos na América Latina, apesar das potencialidades que se lhe reconhecem e do dever da justiça que ela veicula, não chegou, ainda, a constituir um componente real e efetivo do desenvolvimento integral dos países (Picón, 1982, 348). Recomenda-se a constituição, nos países, de um sistema de educação de adultos capaz de orientar e coordenar o conjunto das ações de alfabetização, pós-alfabetização, educação básica, capacitação para o trabalho e educação não-formal (UNESCO-OREALC, 1984, 115).

Contudo, a extensão das atividades da EDA torna difícil o cumprimento dessa recomendação, principalmente quando ela inclui no "sistema" a "educação não-formal", com o que entramos no universo do variado e do emergente. Todavia, creio que vale a pena analisar mais o assunto. Parece uma meta social e politicamente desejável chegar-se a uma maior clareza no campo da educação de adultos de modo a se obterem critérios de ação mais sólidos. Como consegui-lo? O que está na base da dispersão e da falta de definição atual?

2.2. Tenho a impressão de que o problema central não está tanto na variedade das ações, que pode ser resolvida com mais recursos financeiros e criatividade, mas sim na *falta de estabilidade e na pouca duração dos programas*. Esse problema também foi visto como espontaneidade que conjuga a falta de continuidade no que se empreende com a falta de planejamento, de avaliação e de disciplina (Castillo e Latapí, 1983, 36).⁶ A literatura que estamos utilizando nos oferece uma longa lista das possíveis razões da instabilidade e da pouca duração das atividades e dos programas no campo da EDA:

a) Uma primeira causa parece decorrer da demanda de educação de adultos. O problema é complexo e voltaremos a ele, mas muitos autores constataam o fato: não existe, na

⁶ Os autores fazem essa observação com referência aos projetos privados mas, principalmente no que se refere à pouca continuidade, parece aplicável também a muitas iniciativas estatais.

sociedade, uma demanda de educação de adultos.⁷ Isso se explica pela situação de exclusão social em que vivem os setores potencialmente beneficiários desse serviço. Mas há que se notar, também, que esses mesmos setores, em conjunturas históricas em que tiveram possibilidades reivindicatórias, pediram escolas para os seus filhos e não a educação de adultos.

b) Outra causa da instabilidade e da variabilidade é dada pela relação da EDA com as mudanças dos regimes políticos. Dessa forma, assinalou-se que ela "é incorporada, quase sempre de forma explícita, à política educacional de cada governo, assumindo características congruentes com o regime político no qual se insere" (Castillo e Latapi, 1983, 22). Parece claro que o problema está nessa "congruência", que faz com que a política em questão dure o que durar o governo. Segundo os mesmos autores, é possível ver que a política de EDA possui fundamentos explícitos ligados à urgência em atender de boa forma às necessidades de educação dos setores populares, mas que essas razões públicas se imbricam com uma racionalidade política implícita que, na realidade, busca utilizar a EDA para "obter o consenso e o apoio popular" (Ibidem). Em vários trabalhos, Carlos Rodrigues Brandão explora essa mesma linha de reflexão. Com audácia, ele chega a explicar a extrema variabilidade da educação dos subalternos por tratar-se somente de uma "estratégia social de intervenção de classe" que admite uma grande flexibilidade. O que importa nessa estratégia é a presença e o controle de classe (fundamentos implícitos) e não tanto os resultados operacionais e educacionais (fundamentos explícitos) (Brandão, 1984, 176-177). Em outros termos, o importante é a realização dos programas e a ocupação de um espaço social (função de controle) e não tanto sua especificidade educativa nem a qualidade de sua transmissão cultural (função educativa).⁸

⁷ Ver as referências bibliográficas sobre o tema no cap. 3, mais adiante.

⁸ Outros autores fizeram observações parecidas. Solari (1982, 28), por exemplo, insinua que os sistemas de EDA crescem em conjunturas em que cresce a necessidade de integrarem-se os setores populares "para que sirvam ao projeto político de outros grupos sociais". Ver a mesma constatação em CELADEC-DIMED (1982, 39).

c) O mesmo tema pode ser analisado por uma ótica menos "maquilavélica" como um programa de inflação ideológica. Existiu uma perspectiva muito conjuntural e de curto prazo para se pensarem as ações de EDA. Não se primou pela valorização da estabilidade, nem se recomendou o estabelecimento de serviços educativos específicos de forma regular e não esporádica (Cfr. UNESCO, 1985, 6). Na realidade, fez-se uso das possibilidades do aparato estatal, quer seja porque se pertence ao grupo político que está no governo, quer seja porque se utiliza brechas e espaços que escapam ao controle daqueles que estão no poder para introduzir programas educativos progressistas e radicais — ou, pelo menos, superideologizados que têm poucas perspectivas de perdurar uma vez que mude a conjuntura.

d) Também foi fator de instabilidade a influência externa. Assim, assinalou-se a enorme importância que tiveram, na evolução da EDA na América Latina, as sucessivas "modas" internacionais quanto às concepções educacionais que se devem impulsionar.⁹

Tampouco é desprezível a influência que exercem as fundações estrangeiras (quer privadas, quer governamentais) e as agências internacionais regionais ou mundiais (Castillo e Latapí, 1983, 22), sobretudo quando se tem em conta que muitas iniciativas governamentais, e a grande maioria das privadas, são financiadas com ajuda externa.¹⁰

e) Finalmente, também se notou, como causa dessa variabilidade de iniciativas, a influência pessoal dos técnicos e, concretamente, dos diretores dos projetos. Assim, Castillo e Latapí (1983, 21) afirmam que "não é infrequente, sobretudo no âmbito governamental, que as características pessoais dos diretores dos projetos influam sobre a interpretação prática de sua intencionalidade, chegando inclusive a contradições com os objetivos que a instituição proclama".

⁹ Ver um comentário de C. Picón a respeito em UNESCO-ORÉALC, 1984, 53, bem como as referências a propósito da evolução da EDA apresentadas no cap. 1.

¹⁰ Ver dados sobre as instituições privadas chilenas em García Huidobro, Martínic (1985).

2.3. Esta última razão da variabilidade da EDA pode parecer uma observação de menor valor e muito subjetiva, contudo a expomos porque acreditamos que é particularmente indicativa da estrutura e do grau de institucionalização da EDA. Ela, portanto, nos servirá de apoio para uma reflexão sobre esse aspecto.

Para expressar a idéia, cabe uma comparação entre a EDA e o sistema escolar. Neste último existe um processo de mediações lento e complexo entre invenção e inovação. Uma idéia nova, seus fundamentos e justificativas devem superar uma série de obstáculos e filtros para que haja a mudança (ou a inovação), fenômeno que não acontece na EDA. Observou-se que, enquanto a educação escolar é portadora de uma seqüência de relações estabelecidas e formalizadas, com um leque estreito de variações, a educação dos subalternos pode ser muitas coisas diferentes e exercer-se através da formalização de situações bem diversas.¹¹ Essa permanência do sistema escolar, como também sua resistência à mudança, tem muito de anquilosamento e de burocracia, mas há que reconhecer-se que possui também uma significativa dose de democracia. Explico-me: a sociedade civil chegou a considerar a escola como sua; as qualidades boas da escola são patrimônio da comunidade. Sua inércia se deve entender também como uma defesa da comunidade de algo que é obra sua. Dessa maneira, inovar na escola significa convencer a uma grande quantidade de pessoas — professores e professoras, pais e mães, políticos, opinião pública em geral — de que a mudança realmente vale a pena e que beneficiaria realmente as crianças. Se faltar essa convicção — e isso já foi advertido em muitas reformas de ensino —, a inovação imposta, oriunda do ministério ou de um órgão de planejamento, será efêmera e, de fato, não conseguirá mudar substantivamente as práticas pedagógicas. No campo da EDA, o terreno é propício para a inovação, a criatividade, a experiência. Os planos se sucedem; os projetos nascem e morrem; diversos grupos têm “sua” verdade e

¹¹ Sobre essa comparação entre sistema escolar e EDA ver Brandão (1984, passim).

contam com grandes possibilidades de se tentar sua realização. Mais ainda, entre a invenção e a inovação há uma curta sucessão de mediações e, em muitos casos, a mesma pessoa ou grupo realiza simultaneamente as duas funções. Essa situação tem aspectos positivos, próprios de um período de busca, mas manifesta também uma falta. A sociedade e suas organizações (sindicais, políticas, profissionais) possuem poucas idéias a respeito da EDA; não há consenso acerca do que se deve fazer e, portanto, não existe resistência à mudança, como tampouco existem experiências sobre o que deve permanecer.

Por trás dessas reflexões, há o enunciado de um problema que acredito ser importante colocar, o que não significa que eu tenha uma posição demasiado clara a respeito. Tenho a impressão de que essa variabilidade das políticas e experiências, que tentei explicar em suas causas, tem um custo alto. De um lado, impediu o aproveitamento desse grande acúmulo de experimentação social; todos sabemos que os processos culturais e educativos são longos e lentos. Aprender com eles requer persistência durante anos numa determinada direção. A instabilidade e a sucessão de experiências e políticas não permitiu tirar muitos ensinamentos do caminho percorrido. Acumulou-se pouco, são pouco claros os êxitos e os fracassos. De outro lado, a pouca duração dos planos e programas impediu também que a comunidade se apropriasse deles, os valorizasse ou os rejeitasse, e soubesse o que se pode esperar de cada um. Os programas oferecidos resultam, no final, num conjunto de dádivas efêmeras feitas para os setores populares sem que estes pudessem ter uma imagem clara da EDA, que lhes permitisse começar a reivindicá-la ou até mesmo chegar a exercer um controle social sobre a mesma. Atrevo-me a sugerir que esses objetivos democráticos obrigam a questionar, no momento de pensar num novo programa ou numa nova política, diante da expectativa de estabilidade que se pode ter, e a preferir, às vezes, o mais estável ao mais espetacular. Isso implica começar a fazer políticas de educação pública tendo em vista mais os consensos democráticos que já se formaram ou que têm mais possibilidade de se vir a formar na sociedade, do

que a própria astúcia para utilizar com agilidade e engenho as brechas do aparelho estatal.

3. *Necessidades sociais e demanda popular de EDA*

No parágrafo anterior nos ocupamos da "oferta" do sistema de EDA e vimos que se trata de uma oferta escassa, se comparada às necessidades sociais de EDA (demanda potencial), e de uma oferta obscura, por não ter um perfil definido e estável. Agora trataremos da EDA do ponto de vista da sua demanda por parte dos setores potencialmente beneficiários. Começaremos por justificar esta ótica, para a seguir esclarecer os antecedentes existentes — infelizmente escassos — sobre o aspecto.

3.1. Reflexões sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem do adulto fazem notar algo que, de tão evidente, é esquecido: a aprendizagem dos adultos requer muito esforço e um esforço sistemático — de grande fôlego — sobretudo quando se trata de trabalhadores imersos no mundo das coisas concretas e pouco habituados à abstração (Pinto, 1982, 265). Mais ainda, no caso do adulto não-escolarizado é preciso ter sempre em mente que se trata de uma pessoa marcada por fortes bloqueios e inseguranças para enfrentar situações de aprendizagem, já que a desvalorização e o desprezo social de que é objeto criam um forte sentimento de inferioridade (Kaplún, 1983, 21). Por último, ao esforço de autodisciplina requerido pela aprendizagem teríamos de acrescentar uma série de outros sacrifícios que uma família tem de fazer para que algum de seus membros participe de um programa educativo.

Outros serviços públicos como a moradia, a saúde, a previdência social... podem ser "recebidos" pelos beneficiários com um esforço mínimo de sua parte e com uma recompensa imediata. A educação nunca pode ser dada, sempre implica o compromisso ativo de quem se educa. A educação "bancária" não deixa de ser uma metáfora. As vezes, a situação da criança na escola nos dá a impressão de que a educação pode ser imposta, porém os adultos não possuem mais a capacidade de memorização das crianças, não contam com

uma família que os mande à escola, nem se submetem, como elas, à autoridade do educador. Enfim, é claro que sem uma alta motivação não há educação de adultos e que esse apreço pela educação deve estar ligado à convicção de que a aprendizagem é útil para melhorar a sua vida e a dos seus. Tanto assim que é fácil deduzir-se que uma baixa motivação mostra que um programa não responde às necessidades da população supostamente beneficiária do mesmo (p.e. Kaplún, 1983, 19).

Em níveis latino-americano e mundial, hoje, “o princípio de participação é o próprio núcleo da EDA e a base de todo o planejamento metodológico nesse âmbito” (UNESCO, 1985, 5). Além de toda a riqueza política e social dessa concepção, à qual teremos ocasião de voltar, insistiu-se em que “participar de sua própria educação não é uma concessão que se faz ao camponês adulto (e isso vale para qualquer adulto): é uma condição necessária para o êxito do processo educativo. Sem essa participação (...) a motivação não se produz, pois o processo adquire um caráter impositivo e externo” (Pinto, 1982, 267; a mesma idéia em UNESCO, 1983², 107).

Nessa mesma linha de considerações, observe-se que o tema da motivação é um tema também social e muito vinculado ao contexto de vida e ao contexto histórico global de cada sociedade. Assim, uma mesma estratégia incentiva a motivação de certos grupos e não de outros ou desperta o interesse de um grupo em uma determinada conjuntura histórica e não em outra. “Na verdade, não se fizeram até o momento pesquisas comparativas que permitam determinar as razões pelas quais o mesmo serviço, oferecido em diversos países e em diferentes épocas, gera demanda em alguns casos e em outros não a gera” (Kaplún, 1983, 20).

3.2. Apesar dessa limitação, o conjunto de trabalhos sobre a EDA na América Latina mostra algumas *tendências gerais* sobre a demanda que convém considerar.

Em primeiro lugar, é claro que enfrentamos antes uma demanda não estruturada, silenciosa do que movimentos populares que peçam educação e determinando tipo de educação. De fato, a partir de 1930, “são escassos os exemplos de movimentos políticos e sindicais que tenham incluído a edu-

cação popular como reivindicação expressa em seus programas" (Rama, 1984, 48).¹²

Há evidências suficientes para se pensar que boa parte das famílias populares valorizam a possibilidade de seus filhos irem à escola, inclusive fazendo pressão, na medida de suas parcas possibilidades, para consegui-lo. Também se pode afirmar que os jovens urbano-populares que tiveram algum nível significativo de escolaridade a consideraram importante, ainda que em situações de exclusão em que a educação recebida não significa acesso ao emprego nem melhores condições de vida (ver, por ex., no caso do Chile, Valenzuela, 1985, 15 e 28). Contudo, normalmente essa valorização da educação não consegue constituir-se em demanda de educação. Concluindo: estamos diante de uma clientela potencial sem poder e que, em conjunturas nas quais consegue algum poder, faz pressão por educação para seus filhos e não por educação de adultos (Solari, 1982, 27) ("... é como se transferissem suas esperanças de mobilidade social para a educação das gerações seguintes" (Ibidem).

Em segundo lugar, nos encontramos diante de uma demanda profundamente diferenciada, de acordo com os contextos e populações. É impossível registrar aqui todas as relações e nuances que o tema requer, porém, convém anotar alguns indicadores mais ou menos constantes. A partir de um ponto de vista macroestrutural, é clara a associação da educação com os processos de modernização das sociedades. Dessa forma, demonstra-se uma estreita relação entre urbanização e educação; por exemplo Lerner (citado por Infante, 1985, 50), já em 1963, desenvolveu um modelo baseado em dados de 73 países no qual situa distintas fases de modernização indicando que a alfabetização geralmente segue a urbanização (e não a precede). Essa correlação estatística, em nível mundial, coincide com outras evidências mais particulares relativas à educação na América Latina. O maior

¹² Cabe assinalar que nem sempre foi assim. Na América Latina o movimento operário, desde suas origens no final do século passado e com força até os anos 40, teve uma preocupação muito especial pela educação dos trabalhadores e reivindicava, com força, o ensino primário obrigatório. Ver antecedentes em Rama (1984, 43 e ss.).

analfabetismo se observa em países de alta taxa de fecundidade, baixa esperança de vida e urbanização tardia.¹³ É claro que essas associações estão mostrando a relação esperada e constante entre a pobreza e a falta de educação (Rama, 1984, 33). Contudo, elas podem também ser interpretadas como a existência de uma maior motivação pela educação por parte das populações mais próximas do modo de vida urbano. De fato, em vários estudos, tanto de experiências particulares quanto do subsistema geral de EDA, aparecem as seguintes tendências constantes: aproveitam mais o serviço que lhes é oferecido os relativamente mais favorecidos, mais escolarizados e mais jovens. Isso faz Barquera (1985, 2) concluir, depois de examinar os modelos pedagógicos de EDA na América Latina, que "os bons resultados se associam às posições sociais menos desfavorecidas". Marcela Gajardo (1983, 36) se refere ao fenômeno qualificando-o de "efeito de brecha" para indicar que, como resultado da EDA, "as distâncias aumentam entre sujeitos com distintos níveis de escolaridade, tendendo a adquirir mais instrução quem já tenha alcançado níveis mínimos de ensino básico ou tenha participado de outros tipos de atividades educativas".

Alguns exemplos: uma revisão do sistema de educação de adultos no Chile mostrou que os cursos formais noturnos destinados aos adultos são aproveitados por jovens que utilizam o sistema para continuar uma educação que vinham recebendo no sistema escolar diurno; outras alternativas (teleeducação, capacitação profissional), teoricamente abertas a todos, foram mais e melhor aproveitadas por pessoas relativamente jovens (menos de 40 anos), com mais de seis anos de escolaridade e que desempenhavam funções de operários qualificados ou funções superiores. Uma análise de algumas avaliações existentes sobre educação rural conclui que os programas não-formais de educação básica são mais aproveitados por indivíduos e em localidades mais favorecidos do ponto de vista econômico, com mais contato com o

¹³ Ver antecedentes a respeito dessa e de outras relações em Infante (1985, quadro 16); Rama (1984, 26-35); Schiefelbein e outros (1982).

mundo urbano e o modo de trabalho industrial (Schmelkes, 1980, 40). Os dados sobre diferentes processos de alfabetização e pós-alfabetização mostram uma importante participação juvenil: em 1984, 61% dos participantes em grupos de educação popular na Nicarágua tinham entre 10 e 24 anos; na Bolívia, 82% dos frequentadores, em 1975, dos centros de educação de adultos tinham menos de 24 anos; no Chile, em 1977, a média etária dos participantes das escolas de educação de adultos era de 19 anos. Assim se conclui que a EDA é fundamentalmente educação de jovens que, na sua grande maioria, já têm alguma escolaridade prévia (Infante, 1985, 70-71).

Em alguns autores nota-se certo desconforto em face dessas evidências. Pareceria que se considera pouco desejável que os programas oferecidos sejam aproveitados pelos menos pobres entre os pobres. Proponho uma conclusão diferente: esses resultados nos estão mostrando grupos sociais que de fato demandam serviços educacionais (e deles necessitam) e que estão motivados para fazer o esforço implícito em seu aproveitamento, o que resulta numa orientação valiosa para determinar políticas.

3.3. As colocações anteriores nos levam a perguntar qual a relação entre a educação e as populações menos favorecidas. É clara a recomendação praticamente consensual de que elas sejam as destinatárias das políticas e dos programas de EDA (UNESCO-OREALC, 1984, 114). Todavia: elas demandam educação? e que educação demandam?

Dada a situação desses setores e seu posicionamento na sociedade, é de se esperar que não haja demanda explícita anterior à existência de programas educativos. Será melhor perguntar-se pela forma com que esses setores motivam-se, aproveitam e adotam as alternativas que lhes são oferecidas ou, ao contrário, resistem a elas através da ausência, da deserção ou da indiferença.

Começemos pelas alternativas para as quais parece não haver demanda. Entre essas atividades merece primeira menção a alfabetização de adultos analfabetos. É, com certeza, o tema que suscita maior número de comentários nos

autores que vimos citando.¹⁴ Como pano de fundo dessa problemática, temos a meta do Projeto Principal de Educação proposto pela UNESCO para erradicar o analfabetismo antes do ano 2000. É questão de bom-senso pensar que qualquer educação básica parte da alfabetização, conhecimento instrumental necessário para outros progressos autônomos na aprendizagem e ferramenta básica de participação na vida de uma sociedade letrada. Vários autores que estudam o tema questionam esse pressuposto, começando por constatar que os analfabetos não demandam alfabetização porque esta não é uma necessidade sentida por eles (CELADEC-DIMED, 1982, 39). Ao contrário "o adulto que já encontrou seu lugar na sociedade sendo analfabeto não parece disposto a motivar-se pela alfabetização" (Salgado, 1983, 12).¹⁵ É possível que essa falta de motivação esteja na base do fracasso repetidamente constatado das campanhas de alfabetização e de diversas iniciativas alfabetizadoras. De forma geral, fez-se ver que os progressos na alfabetização na América Latina continuam estreitamente ligados aos progressos nos níveis de escolarização. Vários autores assinalam que as estatísticas disponíveis não registram mudanças significativas na alfabetização decorrente de ações distintas das ações educativas regulares (Rama, 1984, 31; Schielfelbein e outros, 1982, 10 e 14). As avaliações existentes acerca de ações alfabetizadoras mostram resultados pouco significativos: são numerosos os analfabetos que não se incorporam; são muitos os que desertam antes de se alfabetizarem (taxas entre 34 e 60%).¹⁶

¹⁴ De fato, a alfabetização é abordada praticamente por todos os autores. Referem-se exclusivamente ao tema, entre outros, os seguintes: Castro, Franco (1981); Infante (vários títulos); Nagel e Rodriguez (1982) e Salgado (1983).

¹⁵ Faz-se um tratamento detalhado dessa proposição no texto citado de Salgado e nos diferentes trabalhos de Infante. Esta autora faz ver que a alfabetização não muda as condições sociais de vida dos grupos mas tem efeito avassalador, senão destruidor de sua cultura tradicional, sem respeitar seus valores nem suas vantagens nesse contexto de vida. Propõe, assim, uma postura bastante radical: "Deve questionar-se (...) a necessidade de o grupo adquirir as habilidades da leitura e da escrita, considerando as mudanças culturais que elas implicam" (Infante, 1983, 147).

¹⁶ Vários dos trabalhos vistos recolhem resultados dessas avaliações. Ver por exemplo, Castillo e Latapi (1983); Werthein (1983); Gajardo (1983); Kaplún (1983); Castro, Franco (1982).

É preciso considerar, porém, aqueles que conseguem aprender, ascendendo, muitas vezes, a uma habilidade cultural que posteriormente não utilizam. Schmelkes assinala que numa zona rural do México, entre os alfabetizados, somente 10% lêem diariamente e apenas 5% escrevem diariamente (1980, 35). Nessas condições, muitos dos que se esforçam e conseguem aprender a ler e escrever perdem essas habilidades pouco tempo depois de aprendê-las. A partir de uma revisão da literatura sobre esse aspecto, observa-se que são estimadas em 50% as taxas "normais" de regressão ao analfabetismo (Castro e Franco, 1982, 77).

Os comentários a propósito desses resultados negativos não terminam aqui. Nota-se que não se teve suficiente cuidado em examinar e pesquisar a significação subjetiva desse fracasso para as pessoas que o sofreram (Castro, Franco, 1982, 77) ou seu significado em termos de seus possíveis efeitos desqualificadores da cultura tradicional-oral (Infante, 1982, 314).

Apesar de parecer que esses antecedentes pouco claros refletem muito da realidade, eles são indubitavelmente parciais e devem ser considerados. Como ignorar o êxito impressionante da recente Cruzada Nacional de Alfabetização na Nicarágua? (Ver antecedentes em Infante, 1985 e em Werthein, 1983, 33.) Como não lembrar — para não sair do âmbito regional — da experiência cubana? Não serão necessários outros exemplos. Está claro pela experiência internacional que os resultados são outros quando a alfabetização se insere numa sociedade "em movimento, na direção de uma real justiça social" — para usar uma prudente fórmula da UNESCO (1985², 106) —, quando compromete a capacidade de mobilização de um país e quando se liga a outro conjunto de transformações que afetam a injustiça estrutural, da qual o analfabetismo não é mais que um sintoma. Contudo, além dessa observação importante, parece possível assinalar que, ainda em sociedades que não vivem processos revolucionários de mudança social, há alguns grupos, entre os mais desfavorecidos, que conseguem êxitos relativos que devem ser levados em conta. Em populações desfavorecidas e rurais, a alfabetização mostra mais rendimento quando se dirige aos jovens por serem eles os que mais se interessam

(Infante, 1983). São mais motivadas as populações urbanas ou rurais mais expostas à influência e às mensagens provenientes do meio urbano (Schmelks, 1980). Metodologicamente parece possível pensar que, em situações de modernidade, principalmente em conjunturas de expansão do mercado ocupacional, programas centrados mais diretamente nos processos de alfabetização e educação básica podem ter êxito. Normalmente, e mais ainda quando se trata de programas dirigidos aos camponeses ou às populações da periferia urbana em situações econômicas regressivas e de exclusão social, somente têm êxito programas mais integrados, nos quais a alfabetização é um componente do contexto de processos que a precedem e a continuam (Gajardo, 1983, 27-34).

As observações que fizemos a propósito da alfabetização podem repetir-se quase integralmente quanto à educação básica de adultos. Trata-se de uma atividade comumente desvalorizada pelos setores mais carentes, sendo freqüentemente marginal e subutilizada. São de particular interesse as observações de Mario Kaplún (1983, 11-23) sobre os programas de educação a distância. Depois de mais de duas décadas de experiências, pode-se determinar que esses programas, devido à pouca audiência e à evidência de alta deserção, estariam mostrando-se incapazes de responder às necessidades sentidas pela população-alvo.¹⁷

3.4. Vimos, a partir da ótica da motivação que suscitam nos setores menos favorecidos da população, algumas atividades educativas que se revelam problemáticas. Trataremos agora de dar conta de algumas orientações que parecem incentivar a motivação e a participação desses mesmos setores.

Em nível rural, quando se observa que os programas de educação básica não ficam isolados de outros processos de mudança e de desenvolvimento do meio rural, constata-se que "os programas educativos destinados aos camponeses

¹⁷ Kaplún confirma essas e outras observações com os resultados da pesquisa "ASER", que analisou e comparou as 42 instituições radioeducativas de 17 países da América Latina reunidas na ALER. Ver Contreras (1983).

são potencializados quando implicam uma prática econômica ou social distinta". Inclusive (...) as modificações das práticas econômicas ou sociais se mostram mais educativas que os programas de educação sistemática que as acompanham (Schmelkes, 1980, 47).

Os antecedentes reunidos por Kaplún em relação aos programas que utilizam o rádio mostram que a área educativa mais valorizada pelos rádio-alunos camponeses era a da capacitação em aspectos relativos à melhoria das atividades diárias (saúde, higiene, práticas agrícolas). No nível urbano marginal observa-se algo parecido: tem-se mais resposta para as propostas de integração de grupos organizados para ações de melhoria das condições de vida do que para os telecurtos de educação básica. Em ambos os casos, pode-se observar que esses grupos sociais valorizam em alto grau as propostas de organização popular participativa, o que levou a ALER, em suas novas linhas de ação, a definir que "as instituições de educação radiofônicas devem assumir o papel de instrumentos aliados e a serviço (...) da organização popular em movimento" (ALER, 1982; citado por Kaplún, 1983, 33).

Em outros termos, Castillo e Latapí (1983) fazem observações parecidas. Assinalam que, de forma crescente, as experiências de EDA "vão mais além dos objetivos estritamente educativos e (...) estruturam-se em torno de vários processos" (pág. 35), incluindo metas econômicas e de organização social ou política. Isso se justifica, segundo vários autores, por razões econômicas e políticas, por uma mudança na concepção do conhecimento, mas também por fatores motivadores. As condições de sobrevivência em que vivem esses setores populares "não permitem nem justificam ações puramente ideológicas; requerem ações nas quais se possa visualizar uma transformação, por mais insignificante que seja, nas condições de vida e nas relações sociais" (pág. 36).

Também Gajardo (1983, 69) concorda com essas conclusões: "No meio rural os programas que tiveram maior êxito (...) foram aqueles em que a percepção do camponês relaciona os programas educativos com a solução de seus problemas e/ou com alternativas de migração para o meio urbano. Por sua vez, no meio urbano os programas de maior

êxito (...) propiciam uma educação (...) que atende as necessidades básicas desses setores".¹⁸

Em concordância com essas constatações, esses e outros autores assinalam a emergência na América Latina de um novo paradigma educacional — o termo é de Cariola (1980) — que insiste na participação popular como centro da ação educativa no nível dos setores menos favorecidos. É o que tem sido freqüentemente chamado de "educação popular".¹⁹ A educação popular tem, entre suas características mais relevantes, a de situar-se numa perspectiva política libertadora ou de classe e a de possuir uma concepção muito ampla da educação, vinculando-a com atividades econômicas ou políticas e propiciando a organização popular a partir de grupos de base. Não é o momento de nos determos numa caracterização desse grupo de atividades; remetemos aos autores citados para uma melhor definição do conceito e das características metodológicas dessas experiências. Interessante aqui, sobretudo, insistir em que, aparentemente, elas

¹⁸ Devido à ótica que estamos adotando, nossa pergunta foi: quais programas despertam a motivação dos setores aos quais são dirigidos? e não outra, mais profunda: o que ganham os setores populares com a educação? Para o tema, nos reportamos a Muñoz Izquierdo (1982 e 1982²). Sua resposta toma o rumo seguinte: 1. A EDA tem um valor muito limitado para os trabalhadores dos setores mais avançados da economia capitalista (ainda menor que o da educação convencional, que se está desvalorizando). 2. Em relação aos setores não oligopólicos (os mais desfavorecidos): 2.1. Se a EDA não se insere em programas mais amplos para favorecer a esses setores: valor insignificante ou nulo. 2.2. Se promove nesses setores uma crescente integração com a economia capitalista e tem êxito: produz uma transferência de excedentes dos setores mais fracos para os mais poderosos da economia. 2.3. Portanto, a única alternativa aberta, segundo este autor, é uma EDA instrumento de outras ações destinadas a integrar horizontal e verticalmente os setores informais da economia. Schmelkes (1985), de sua parte, referindo-se à EDA rural, insiste no papel relativo e condicionado da educação sobre o desenvolvimento agrícola: atua mais como catalisador de condições preexistentes do que como determinante de mudança tecnológica (pág. 172). Adverte também para a necessidade de examinar-se a qualidade da educação rural, antes de se tirarem conclusões sobre sua eficácia (pág. 184).

¹⁹ Ver também Barquera (1985); García Huidobro (1980 e 1982); Gajardo (1983); Wertheim (1983), entre outros. Em geral, a maioria dos trabalhos vistos insiste na existência e no valor de programas libertadores e/ou de educação popular.

encontram grande acolhida nos setores populares camponeses e nos conjuntos de habitações populares, como testemunham os informes de múltiplas experiências.²⁰

Kaplún destacou bem, a nosso ver, o grupo como contexto educacional e a nova matriz comunicacional presente nessas experiências, que põe a solidariedade como valor central — explícito ou implícito — das mensagens (1983, 46-50). De fato, assinalou-se que na base dos sucessos educacionais, econômicos ou políticos dessas experiências há processos muito profundos que têm a ver com a autovalorização pessoal e coletiva dos grupos, ao quebrarem o cerco de silêncio que os isola, ao expressar sua palavra e ao reconhecer-se nela como comunidade, recuperando ou gerando uma identidade coletiva popular (García Huidobro e Martinić, 1980).

3.5. O que concluir dessas proposições, um tanto dispersas, sobre a demanda de educação pelos setores populares?

De fato, há um conjunto de orientações que se ligam muito estretamente às observações feitas, e não vale a pena repeti-las. Antes, destacaremos algumas dessas orientações pela unanimidade com que são tratadas na literatura examinada e por implicarem problemas que vale a pena abrir ao debate.

1) É consenso que qualquer política destinada a eliminar o analfabetismo deve ter como eixo central e prioritário a extensão e a melhoria da escola básica regular.²¹ Essa orientação mostrou eficiência, porém, com exceção de alguns setores do *campesinato* (ver Schmelkes, 1980, 24), também se adverte que a escola básica para as crianças goza de apreço entre os setores populares. A maioria dos autores vê nas estratégias de alfabetização dois componentes: alfabetização e educação básica de adultos e mais universalização da escola básica (por exemplo: Nagel e Rodríguez, 1982,

²⁰ Podem-se encontrar referências bibliográficas a respeito em Carliola (1980), García Huidobro (1982) e Gajardo (1983²). Em García Huidobro (1982²) são registrados alguns relatórios interessantes.

²¹ Ver em particular Rama (1984); também os textos que se referem centralmente à alfabetização, como Nagel e Rodríguez (1982), Infante (diversos títulos), UNESCO (1985 e 1985²), Schifflerbein e outros (1982), Castro e Franco (1981).

121). Há também posições que assinalam que apenas devem ser realizadas atividades de alfabetização de adultos depois de se ter estendido a educação básica para todas as crianças em idade escolar. (Consignadas em UNESCO, 1985, 19.)

2) Há um parecer igualmente compartilhado a respeito da necessidade de se considerar o analfabetismo (e a insuficiente educação básica dos adultos) como um sintoma dos males da sociedade e não como causa dos mesmos (Werthein, 1983, 36; Castillo e Latapí, 1983, 19; entre outros). Nessa mesma linha de reflexão estrutural, torna-se evidente que a alfabetização é um bem. Vivemos em uma sociedade letrada e o poder está associado à modernidade, à técnica, ao manejo de informação. Qualquer proposta de aprofundamento democrático deve ter em sua base uma universalização da educação básica no nível dos setores populares. Qualquer projeto alternativo de sociedade e de criação de uma nova cultura, a partir dos interesses populares, deve ter no seu programa a apropriação, por parte dos setores populares, dos instrumentos e das destrezas culturais básicos, como também da cultura vigente. Esses dois pontos nos mostram o âmbito dos argumentos e das considerações que é preciso ter em conta para considerar a alfabetização de adultos (o quando, o como, e a quem). Dando ênfase ao considerando "o analfabetismo é um sintoma", pode-se chegar à postura mecanicista e postular que não há nada a ser feito em termos de educação enquanto a sociedade não mudar. Retirando do contexto a afirmação "a alfabetização é um bem para os setores populares", podemos cair no lado contrário e repetir toalmente que a educação traz o desenvolvimento, a democracia, a libertação.²² O analfabetismo é

²² Não será demais assinalar que essas duas posturas "caricaturais" estiveram, estão e estarão (?), ao menos tendencialmente, presentes entre nós próprios. Remetemos uma vez mais aos autores que dão conta das distintas concepções da EDA (por ex. Barquera, 1985; Castillo e Latapí 1983). Estes últimos dão uma opinião que tende para uma conclusão do primeiro tipo: "A educação não parece ter contribuído até agora para a transformação da realidade." (Trevisão, citação de Castillo e Latapí, pág. 45). A segunda postura está mais arraigada na nossa mentalidade de educadores; Infante (1982) nos mostra como — muitas vezes — abordamos as tarefas de alfabetização com suposições que implicam uma valorização abstrata da educação.

um sintoma, sim, mas o sintoma de uma situação muito complexa e heterogênea, na qual a divisão em classes da sociedade toma corpo numa divisão social do trabalho que dá vida a muitas situações particulares. A alfabetização é um bem na luta contra a dominação, porém a dominação se desdobra em relações múltiplas, dando lugar a grupos dominados e a lutas diárias — por ser, viver ou simplesmente sobreviver — muito diferentes entre si, nas quais os instrumentos oferecidos pela educação básica têm valores e eficácias muito distintas. De concreto, parece haver clareza quanto à existência de situações nas quais a ação alfabetizadora e de instrução básica será aproveitada pelos setores populares e proporcionará ferramentas significativas para sua qualidade de vida, seus processos de organização e suas lutas. Já mencionamos os grupos urbanos, os jovens em geral. Muito menos clara — como vimos — é a situação dos analfabetos camponeses. Esses grupos manifestam resistência à alfabetização, a não ser em contextos em que ela se associa a uma transformação e uma mobilização social muito profundas, o que liga a alfabetização a outro conjunto de mudanças igualitárias. De outro lado, os grupos mais favorecidos — e não só eles — motivam-se e participam de outro tipo de iniciativas.

Parece claro, pelo menos em relação aos grupos mais pobres e marginalizados, que privilegiar a alfabetização e o ensino básico é um tema aberto ao debate e a um estudo mais profundo. Por outro lado, as alternativas que atualmente despertam mais unanimidade tendem ou a preferir outro tipo de programa ou a associar a alfabetização e a educação básica a outros programas que sanem problemas mais urgentes, começando por esses programas ou pensando-se em programas mais integrados (ver, por exemplo, Nagel e Rodríguez, 1982, 84-90).

3) Tem-se assinalado também que a emergência, durante os últimos anos, de um conjunto amplo e variado de experiências não-formais que compartilham a perspectiva da educação popular é um bem que é preciso aproveitar para saber mais a respeito da demanda/motivação de educação pelos setores populares. Elas têm origem em instituições privadas, em movimentos religiosos ou políticos, e por

isso tiveram uma grande margem de liberdade e demonstraram sensibilidade na interpretação dos grupos com os quais trabalham e na sua adequação e resposta. Se aceitarmos a colocação anterior, é possível traçar, como hipótese, que a sistematização dessas experiências e a pesquisa sobre suas formas de operar em contextos distintos e com grupos distintos podem ser tarefas férteis em orientações para o futuro (Cfr. Castillo e Latapí, 1983, 32 e 38-39 e Cariola, 1980, 144-145).²³

4) Finalmente, está muito difundida a opinião de que as iniciativas futuras da EDA devem ter as características próprias da educação popular. As razões pertinentes são muitas, umas de ordem política e outras de ordem metodológica. Em síntese: há, por trás disso, a vontade de ligar a educação e a luta pela transformação de nossas sociedades, a partir da perspectiva e com a participação consciente e organizada dos setores populares. Do ponto de vista metodológico, postula-se a necessidade de levar a sério o critério da participação dos adultos, transformando as instâncias da educação em espaços autônomos de participação popular. Por último, como já vimos, há uma demanda popular que se manifesta nos níveis de motivação que os participantes conseguem nesse tipo de programas.

Levadas as coisas até esse ponto, é impossível não examinar a possibilidade ou a impossibilidade, a conveniência ou a inconveniência, desses tipos de iniciativas desenvolverem-se no interior, ou através do aparelho estatal. Este é o último ponto que nos propomos a tratar.

4. *Educação popular e programas governamentais?*

As alternativas que se abrem a partir da educação popular levaram à pergunta da possível conexão desse tipo de programas — que insistem rigorosamente na constituição de organizações populares autônomas e num tipo de participação que se oriente em direção da sua transforma-

²³ De fato, já se avançou nessa linha no México (CEESTEM), no Chile (CIDE e FLACSO), na Nicarágua (Mineduc.) e no Peru (U. de Huemanga).

ção em sujeitos políticos e sociais — com o aparelho estatal. Obviamente, a pergunta é retórica e de resposta fácil em situações de ditaduras de direita. Mas e nos outros casos?

4.1. É preciso começar observando que se trata de um problema difícil, reconhecido por muitos autores, e que requer “aprofundamento teórico” (Castillo e Latapí, 1982, 35) como também um debate sério (Werthein, 1983, 58-59). “Os projetos governamentais contêm, em si próprios, limitações insuperáveis” pois, “se a intencionalidade da EDA vai mais além da diminuição do atraso da educação, terá que incidir a médio ou longo prazo na elevação da consciência dos setores explorados”, o que “atenta contra um modelo econômico e social dominado por uma minoria privilegiada” (Castillo e Latapí, 1983, 35). A consequência é clara: já há muitos exemplos de programas participativos “que foram promovidos e organizados por organismos oficiais (...) para abortarem em pouco tempo, a partir do momento em que se começou a vê-los como ‘perigosos’. Quer dizer: tão logo os grupos populares, como consequência do programa, começaram a manifestar uma consciência crítica e a expor suas justas reivindicações, o programa foi de imediato suprimido” (Kaplún em UNESCO-OREALC, 1984, 68). De outro lado, há a consciência de que as necessidades de educação dos setores populares na América Latina são de tal magnitude, que “não é possível prescindir do Estado”, pois será sempre ele quem tomará “a incumbência do macrodesenvolvimento educacional” (Werthein, 1983, 15; ver também Rama, 1984, 63). Essa exigência, a de chegar a milhões de pessoas, e outra, a de transmitir conhecimentos básicos, contrapõem-se a dois limites da educação popular participativa. Com efeito, apesar dela ter-se estendido e multiplicado, continua sendo insignificante em relação à população à qual ela hipoteticamente deveria chegar. Além disso, junto à sua evidente riqueza em termos de animação social, cultural e política, observou-se sua pobreza no que toca aos conteúdos da instrução que pretende transmitir (p.e.: Gajardo, 1983, 68; García Huidobro, 1982², 322).

4.2. Parece haver também algumas premissas do problema que gozam decerto de grande unanimidade. Ninguém, ao que parece, colocou em dúvida a responsabilidade estatal

em assegurar a universalização da educação. Assegurar o domínio, por parte de todo o cidadão, do conjunto de habilidades culturais mínimas requeridas para a vida social, econômica e política (educação básica) é uma função pública e um dever inalienável do Estado. Também parece superada uma visão maniqueísta e monoítica do Estado. Prevalece a idéia de que “o Estado não é um bloco monolítico impenetrável, onde não existem contradições e espaços” (Werthein, 1983, 14; também Pinto, 1984, 95-96), mas um lugar onde há ambigüidades e lutas entre interesses contrários. Isso quer dizer que opor a educação para a integração à educação libertadora, e atribuir uma ao aparelho estatal e outra a órgãos (ou organizações) não governamentais pode ser útil para definir tendências, porém não pode converter-se numa premissa universal. No plano das práticas sociais, será possível encontrar programas com uma orientação claramente antipopular mas que geraram em seu interior contradições e, portanto, espaços de expressão, tomada de consciência e organização popular. Também é possível encontrar programas de cunho libertador que no seu desenvolvimento contradizem sua intencionalidade. Em suma, o campo da cultura e da educação — tanto estatal como não-estatal — é um lugar de luta de classes. Em certos momentos e espaços as possibilidades de crescimento dos setores populares serão melhores ou piores, porém esse crescimento nunca é assegurado nem tampouco impedido (García Huldobro, 1980, 33).

4.3. Conservadas como base essas premissas não postas em dúvida, avancemos na descrição do problema. Já sugerimos algumas opiniões sobre o possível (ou o melhor, provável) controle ideológico dos setores populares através dos programas estatais, como também sobre as possibilidades de encerramento dos programas nos quais os setores populares chegam a organizar-se e a questionar o sistema. É possível ir mais além e afirmar que existem argumentos políticos de certo peso que desencorajam ações educativas demasiadamente ideologizadas sob o controle estatal. A partir da perspectiva dos interesses populares, postula-se que, mesmo que numa circunstância histórica determinada a orientação do Estado coincida com a direção ideológico-política das organizações populares, ganha-se buscando espaços autônomos

de educação e organização de classe (Werthein, 1983, 18), pois dessa maneira assegura-se a continuidade e a sobrevivência da educação popular no caso de uma mudança política (CELADEC, 1980). Também se torna possível uma vigilância popular em favor do Estado quando se trata de processos de transformação social para uma sociedade mais igualitária e justa. A partir de uma visão democrática do Estado, também aparece como questionável a existência de programas educativos estatais altamente ideologizados. Mesmo no caso de o Governo contar com o apoio majoritário dos cidadãos é possível pensar que haverá grupos que consideram ilegítima a carga ideológica dos projetos. Ora, o conceito de universalidade do serviço educativo estatal exige que ninguém seja excluído (ou se deva excluir) por não compartilhar de determinada concepção ideológica. O cumprimento dessa exigência faz postular que os programas estatais devem ter uma forte especificidade educativo-instrutiva que insista mais na democratização de determinadas ferramentas culturais do que na comunicação de uma visão do mundo e da sociedade.²⁴

4.4. Até aqui, encontramos os elementos para definir o problema. *Que linhas de solução podem ser sugeridas?*

Os que, reconhecendo a dificuldade em incrementar processos participativos a partir do Estado, acentuam como fundamental esse caráter participativo, nele incluindo uma intencionalidade de conscientização, de organização popular e, portanto, a necessária associação dos processos educativos populares às organizações populares, fazem ver que eles requerem “um amplo espaço de independência e autonomia” (Kaplún, 1983, 75). A partir daí postulam uma educação não-formal de adultos que seja “descentralizada, apoiada e organizada pelo Estado, porém não conduzida e executada fundamentalmente por ele” (Kaplún, em UNESCO-OREALC, 1984, 69). Nessa alternativa, os executores e condutores dos programas seriam “as próprias organizações e os centros pro-

²⁴ Desenvolvi a fundo esta última idéia, em referência à escola, baseando-me em sugestões interessantes de A. Gramsci a respeito. Ver García Huidobro (1984).

fissionais independentes de apoio à educação popular”, as quais receberiam “o apoio financeiro e técnico do Estado” (Kaplún, 1983, 75).

Outros considerando a extensão da tarefa, sua necessária qualidade técnica, a magnitude dos recursos humanos e financeiros em jogo, parecem inclinar-se pela criação de um organismo estatal específico, em nível nacional, que, apesar de poder atuar descentralizadamente mantenha um controle centralizado e uma coordenação das ações. (Ver exemplos desta linha em Nagel e Rodríguez, 1982, 64-72, para o caso das ações de alfabetização).

Prescindindo das alternativas anteriores, parece haver unanimidade acerca da conveniência de que existam mecanismos através dos quais o Estado transfira recursos financeiros às organizações populares (por exemplo: sindicatos, movimento rural etc.) para projetar e implementar ações educativas em benefício de seus integrantes.²⁵ É importante sublinhar o valor democrático dessa alternativa. Encontramo-nos no pólo oposto ao uso do aparelho estatal para impor um poder e um controle sobre os setores populares. Aqui com a proposta da construção democrática, o Estado usa seu poder para desenvolver o poder da base social.

²⁵ Assim, a Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos reconhece e valoriza o papel crescente do movimento associativo na EDA (UNESCO, 1985, 8). Por sua parte, a Consulta Técnica Regional realizada em Havana recomenda “que o Estado delegue às organizações populares certa capacidade de organizar, elas próprias, ações de educação de adultos em benefício de seus integrantes” (UNESCO-OREALC, 1984, 45). Entre os autores que estamos citando, essa idéia se encontra também repetida: Vanilda Paiva, analisando a relação do Estado com a Educação Popular, conclui que o movimento popular deve pressionar o Estado para obter o financiamento da “organização de atividades autônomas de diferentes tipos e níveis, de acordo com as demandas da sociedade civil” mesmo no caso em que a programação dessas atividades “vincule-se de forma direta à luta social” (1980, 85). Propósitos parecidos são sustentados por Wertheim em relação ao papel do movimento camponês na educação (1983, 13 e 17-18), opiniões que são retomadas e avalladas por Kaplún (UNESCO-OREALC, 1984, 69-70). Gajardo refere-se à conveniência de fundos de capacidade e/ou educação administrados pelos próprios trabalhadores em função dos seus interesses (1983, 26).

Finalmente, alguns autores deixam entrever a possibilidade de se pensar numa solução mista, segundo a qual existam fundos estatais destinados às organizações populares (camponesas, de conjuntos de habitações populares, sindicais, políticas...) para propósitos próprios, mais ligados a uma educação de acordo com o seu desenvolvimento organizacional e à formação ideológica de seus membros, e em que também existam simultaneamente programas estatais para assegurar objetivos de educação básica e de capacitação técnica.²⁶ Pode-se ainda pensar que, na medida em que exista um movimento popular mais consciente dos problemas educacionais, este teria a possibilidade de exercer um controle sobre a forma e o conteúdo das atividades oferecidas pelo Estado (ver Paiva, 1980, 85).

CONCLUSÃO

O conteúdo deste trabalho — perguntas, temas de reflexão, propostas para discussão — me exime da necessidade de estender-me em conclusões.

Cabe — à guisa de conclusão — uma repetição das principais perguntas a fim de facilitar o debate:

— É importante chegar a políticas de EDA mais estáveis e mais visíveis para os setores populares e para o conjunto da sociedade? Em caso afirmativo, como consegui-las?

— Quais devem ser as estratégias e políticas para os setores que necessitam de alfabetização e educação básica e, pelo menos implicitamente, as demandam?

— Quais as estratégias e políticas para os setores mais desfavorecidos que, ao que parece, não se motivam direta e espontaneamente pela alfabetização e pela educação básica?

— Como responder à demanda, por parte dos setores populares, de programas participativos que liguem a educação à organização popular para resolver problemas culturais,

²⁶ Apesar de não encontrarmos uma alternativa, há elementos que correm nesse sentido no trabalho de Wertheim (1983, 17) e no de Rama (1984, 63). Ver também García Huidobro e Martínic (1984, 78-80).

socials ou econômicos e que têm inevitavelmente um claro caráter político? A partir do aparelho do Estado? Em caso afirmativo, de que forma?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARQUERA, Humberto. Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". In: LATAPI, P. & CASTILLO, A. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. UNESCO-CREFAL, Patzcuaro, 1985. p. 13-37.
- CARIOLA, Patricio. *Educación y participación en América Latina*. Santiago, CEPAL, 1980. Também: *Socialismo y Participación*, Lima, n. 14, 1981, p. 129-158.
- CASTILLO, A. & LATAPI, P. *Educación no-formal de adultos en América Latina. Situación actual y Perspectivas*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1983. 59 p.
- CASTRO, Cláudio de Moura & FRANCO, Maria A. Ciavatta. Camiños y desviaciones de la Educación de adultos en Brasil. In: *Rev. Latino-americana de Estudios Educativos*, Mexico, n. 3, 1981. p. 75-95.
- CELADEC. *Educación popular. Fundamentos teóricos y particularidades de la educación popular en América Latina*, Lima, 1980. (Mimeo.)
- CELADEC-DIMED. *Aprender a leer la realidad para escribir la historia*. Informe final del Encuentro Latinoamericano de Alfabetización. Bogotá, 22-28. Nov. 1981. CELADEC, Lima, 1982. 99 p.
- CONTRERAS, Eduardo. La sistematización de la práctica de la Educación Radifónica. La experiencia del Proyecto ASER. In: GAJARDO, M. (Ed.) *Teoría y práctica de la educación popular*. IDRC, Ottawa, 1983. p. 260-290.
- DE SCHUTTER, Anton. *La investigación en educación de adultos en América Latina*. CREFAL, Patzcuaro, México, 1980.
- GAJARDO, Marcela. *Reflexiones en torno a la investigación en educación de adultos en América Latina*. Centro Multinacional de Educación de Adultos, Costa Rica, 1980.
- . *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1983. 83 p.
- . Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. In: GAJARDO, M. (Ed.) *Teoría y práctica de la educación popular*. IDRC. Ottawa, 1982. p. 409-465.

- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980, 64 p.
- . *La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos*. CIDE, Santiago, 1982. 128 p.
- . *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*, UNESCO-CREFAL, Patzcuaro, 1982². 400 p.
- . *Gramsci y la escuela*. CIDE, Santiago, 1984.
- & MARTINIC, Sergio. *Educación popular en Chile: algunas proposiciones básicas*. PIE, Santiago, 1980.
- . *Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno*. CIDE, Santiago, 1985. 84 p.
- INFANTE, M. Isabel. Acerca de los supuestos de la alfabetización. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 311-319.
- . *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. CEE, México, 1983.
- . *El analfabetismo y la alfabetización de jóvenes en América Latina*. UNESCO-OREALC. Santiago, 1985. (No prelo.)
- KAPLÓN, Mario. *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. UNESCO-OREALC. Santiago, 1983. 82 p.
- LA BELLE, Thomas J. Metas y estrategias de la educación no-formal en América Latina. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 111-138.
- LATAPI, Pablo. *Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza*. Apresentado na Reunión Regional de Educación de Adultos, organizada por CEA & CREFAL, San José, Costa Rica, 26-30 noviembre, 1984. 31 p.
- . *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*. UNESCO-CREFAL, Patzcuaro, 1984². 87 p.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. Efectos económicos de la educación de Adultos. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, CEE, México, 1982. p. 91-110.
- . *Educación y cambio social. Resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas*. In Centro de Estudios Educativos. *Educación popular en América Latina: avance o retroceso?* CEE, México, 1982². p. 363-384.

- NAGEL, José & RODRÍGUEZ, Eugenio. *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y El Caribe*. UNESCO, Santiago, 1983.
- OCHOA, Jorge & GARCÍA HUIDOBRO, J. E. Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 427-462.
- PINTO, João Bosco. Educación de adultos y desarrollo rural. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 258-277.
- . Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da educação popular. In: PAIVA, V. (Coord.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Graal, Rio de Janeiro, 1984. p. 85-117.
- PICÓN, César. La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectivas. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 335-378.
- PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular In: BEZERRA, A.; RODRIGUEZ BRANDÃO (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 79-87.
- PROYECTO DEALC. *Sociedad rural, educación y escuela*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1981. 202 p.
- RAMA, Germán W. Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. In: PARRA, R.; RAMA, G. e otros. *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984. p. 11-75.
- RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, V. (Coord.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984 p 171-203.
- SALGADO, M. Julio. *Revisando nuestro quehacer alfabetizador*. Apresentada à Reunión Regional de Educación de Adultos, OEA-CREFAL. San José, Costa Rica, 26-30 nov. 1984.
- SCHIFELFEIN, E.; SANCHEZ, Z.; CORVALAN, G.; CAJIAS, B. *Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina*. CIDE-REDUC, Santiago, 1982. 21 p.
- SCHMELKES, Sylvia. La educación rural en el capitalismo dependiente. In: *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. n. 3. México, 1980. p. 29-51
- . La investigación sobre educación de adultos en América Latina. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 463-483.

- . *La educación y la suerte del campesinado*. In: LATAPI, P. & CASTILLO, A. *Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina*. UNESCO-CREFAL, Patzcuaro, 1985. p. 167-185.
- SOLARI, Aldo. *Desigualdad social y educación de adultos en América Latina*. In: TORRES, C. A. (Coord.) *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. CEE, México, 1982. p. 21-34.
- UNESCO. *Proyecto de Informe Final*. Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. París, 19-29 marzo, 1985.
- . *Qué es la alfabetización?* In: LATAPI, P. & CASTILLO, A. *Lecturas sobre la educación de adultos en América Latina*. UNESCO-CREFAL, Patzcuaro, 1985. p. 97-115.
- UNESCO-OREALC. *La educación de adultos en América Latina y El Caribe*. Informe Final. Consulta Técnica Regional, IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (La Habana, 5-10 sept. 1983). Santiago, 1984. 145 p.
- VALENZUELA, Eduardo. *La rebelión de los jóvenes*. Ediciones SUR, Santiago, 1985. 123 p.
- VIO GROSSI, Francisco. *Investigación en educación de adultos, América Latina*. UNESCO, Santiago, 1982. 92 p.
- WERTHEIN, Jorge. *La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural*. Presentada a Consulta Técnica Regional de Educación de Adultos en América Latina e El Caribe (La Habana, 5-10 Sept. 1983).

**Capacitação de Professores de Educação
de Jovens e Adultos:
ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO
DE ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO
COM BASE EM UMA REVISÃO CRÍTICA
DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

RODRIGO VERA G.

A formulação de estratégias de capacitação de professores converteu-se em matéria delicada, na medida em que as expectativas nelas depositadas não têm, via de regra, relação com os resultados alcançados na educação. Esse problema torna-se ainda mais grave neste momento em que se “enfrenta o desafio de universalizar o acesso à escola, de vencer o analfabetismo e de proporcionar um serviço educativo de qualidade cada vez melhor”.

A distância existente entre os objetivos buscados mediante as estratégias de capacitação e os resultados alcançados pelas práticas educativas dos docentes sugere que se deve “aprender com a experiência”, submetendo-se, para tanto, a teoria e a prática de capacitação até hoje vigentes, bem como as práticas adotadas pelos atuais professores, a uma análise crítica.

Este trabalho propõe-se a servir de apoio a esse processo de revisão, ao partilhar alguns elementos que possam ser úteis para os responsáveis pela formulação, implementação e avaliação das políticas de capacitação, na medida em que sua discussão pode dar origem ao aparecimento de linhas gerais que facilitem a determinação dos pontos a serem mantidos ou abandonados pelas práticas atuais, e em que as

novas estratégias podem vir a ser, cada vez mais, fruto da superação da experiência acumulada.

Nossa exposição procura abrir três grandes campos de reflexão, sem pretender, contudo, que eles esgotem o processo de revisão, mas que sirvam apenas para ilustrá-lo. Em primeiro lugar, examinamos as práticas de capacitação adotadas, procurando buscar explicações para a ineficiência das atuais estratégias. Em seguida, refletimos sobre o papel do docente, a partir de uma perspectiva segundo a qual a responsabilidade e a autonomia são funções atribuídas e assumidas; consideramos, especialmente, a relação de alienação na qual o docente assume a sua prática, condicionando-se a uma mera aplicação de ordens e programas. Finalmente, fazemos referência às condições necessárias para que o professor possa assumir o seu papel de maneira criativa.

Acreditamos que, se as práticas atualmente adotadas nesses campos não forem questionadas, as novas propostas de formação apenas continuarão a manter "ilusões pedagógicas" e, portanto, perpetuarão a ineficiência das estratégias de capacitação de professores.

1. *O problema da ineficiência das estratégias de capacitação quanto à garantia do pleno atingimento dos objetivos educacionais*

Se nosso ponto de partida for a reflexão sobre o óbvio, devemos questionar-nos sobre o significado que atribuímos à expressão "estratégia de capacitação". Pareceria que tanto o sentido comum como o uso mais especializado do termo referem-se a um conjunto sistemático de atividades educativas que visam a proporcionar ao indivíduo as condições necessárias para que ele assuma por si próprio um certo e determinado papel. Depreende-se daí que tanto a seleção de atividades educativas, seus conteúdos e formas, como a sua seqüência deverão ser determinados pelo tipo de prática que se espera que o indivíduo, uma vez capacitado, possa vir a realizar. Sob diversas perspectivas existe um consenso segundo o qual o "para quê" da capacitação deveria constituir o critério básico para a definição do "como", ou seja, de uma estratégia de capacitação. Esse simples raciocínio —

que, quanto ao mais, julgamos correto — pode gerar critérios que consideramos errados ou insuficientes numa revisão crítica das estratégias de formação de docentes.

1.1. *A distância entre o discurso e as atividades de capacitação*

Uma abordagem crítica pode ser constituída de uma análise das práticas de capacitação, tomando-se como ponto de observação a distância existente entre estas e o discurso — documentado ou não — que as fundamenta. Entendemos por um discurso documentado a formulação explícita, por escrito, dos objetivos gerais e/ou específicos que a capacitação pretende alcançar mediante as suas opções no que diz respeito a currículo. O discurso não documentado, e que deverá ser documentado de maneira a possibilitar a análise que pretendemos realizar — como, por exemplo, através das técnicas de “entrevistas de grupos” — é o conjunto de objetivos e justificativas não explícitos que orientam a ação dos encarregados da capacitação de professores, bem como as ações das autoridades responsáveis pelos organismos ou programas de formação.

Uma vez reformulado o discurso de uma estratégia de capacitação, podemos questionar-nos quanto ao seu grau de coerência interna como também quanto à sua consistência. Entendemos por *coerência* a integração lógica dos postulados implícitos no discurso; sua análise permitirá identificar a articulação ou as contradições existentes entre eles. Entendemos por *consistência* do discurso a fundamentação dos seus postulados — neste caso, objetivos e opções de ação — consoante com uma análise crítica da realidade e das mudanças que nela se procura operar através das ações educativas.

O passo seguinte na análise da relação entre o discurso e as práticas de capacitação que ele sustenta — supondo-se que a sua coerência e consistência internas já tenham sido determinadas — é o exame das atividades concretas de capacitação, visando a determinar a medida de sua coincidência com esse discurso e sua possibilidade real de atingir os objetivos que ele propõe.

Essa abordagem crítica, assumida pelos próprios agentes da capacitação, pode possibilitar a descoberta de enormes distâncias entre o discurso e a ação, fragilidade de consistência e coerência no interior do discurso, ou fragilidade da articulação entre as diferentes atividades de capacitação. Torna-se necessário, então, interpretar tais problemas, perguntando se elas obedecem a razões de natureza social, institucional ou pessoal dos elementos envolvidos nos já mencionados organismos e programas.

Ao propor essas ações, nossa única intenção é abrir um campo de reflexão — a distância existente entre o discurso e a ação —, sem querer dizer com isso que essa distância seja fácil de ser interpretada ou vencida, na medida em que ela acompanha grande parte das ações humanas. Indicamos, igualmente, que os problemas que envolvem a elaboração de novas estratégias de capacitação não se traduzem pela simples criação de um novo discurso, sem que se tenha levado em consideração ou explicado essa distância nas estratégias existentes.

O âmbito de reflexão que aqui propomos pode levar-nos à identificação de um primeiro conjunto de razões que expliquem a distância existente entre os objetivos perseguidos pela capacitação e a sua tradução nas situações educacionais específicas de que participam os egressos dos programas de capacitação.

1.2. A distância entre a prática de capacitação e a prática dos professores

Uma segunda abordagem crítica das estratégias de capacitação existentes é o exame da distância entre a prática docente para a qual o indivíduo está sendo capacitado e a prática que lhe cabe desenvolver ao longo do seu próprio processo de formação. A base deste enfoque é o fato de que um indivíduo se prepara para ser professor a partir das experiências que lhe cabem viver como "aluno" de um programa de capacitação.

Este exame comparativo pode ser realizado a partir de registros de observação das atividades realizadas no âmbito da capacitação e das práticas educativas de professores

egressos dos mesmos programas. A comparação pode ser realizada sob diferentes pontos de vista, procurando estabelecer semelhanças entre ambos os tipos de práticas e definindo os aspectos que são atribuíveis à formação adquirida pelo professor durante o seu processo de capacitação.

Com base nesta objetivação comparativa de ambos os tipos de práticas educativas surgirão importantes questionamentos sobre o tipo de prática que um programa de capacitação está efetivamente ajudando a gerar. Isto pode representar um estímulo para se definir ou redefinir o papel do professor, que servirá de orientação ou opção por uma determinada estratégia; pode, igualmente, levar à sugestão de uma proximidade maior entre o programa de capacitação e a realidade na qual o educador desempenhará a sua tarefa; ou pode, ainda, determinar a necessidade de se prolongar a capacitação ao longo do exercício da profissão, de forma a melhor adequar os esforços de capacitação às necessidades concretas que o educador deverá atender pela sua prática.

Do exame da distância entre a prática de capacitação e a prática real que se espera do educador pode-se deduzir a identificação de uma segunda ordem de razões que expliquem a ineficácia das estratégias de capacitação existentes. Na formulação de novas estratégias de capacitação, devemos também levar em consideração e explicar o porquê dessa segunda distância de maneira a possibilitar a determinação das condições adequadas para remediá-la. É possível que não baste capacitar o indivíduo para o desempenho de uma prática educativa alternativa se, na base dessa capacitação, não existirem as condições concretas para que essa prática possa finalmente materializar-se.

1.3. *A capacitação como um dos fatores que influem na atividade docente*

Das reflexões aqui compartilhadas poderia depreender-se que a relação entre capacitação e prática docente é uma relação de causa e efeito. Poderia parecer paradoxal o fato de que a essa capacitação não se suceda tal prática educativa e tal resultado educacional. A esse tipo de pensamento

correspondem julgamentos tais como "o sistema educacional funciona mal devido a falhas na capacitação dos seus educadores", "a implementação de uma política de expansão educacional e de melhoria da qualidade do ensino depende fundamentalmente dos programas de capacitação dos seus professores", "os alunos não aprendem porque os professores não sabem ensinar".

Parece-nos que atribuir os fracassos de políticas educacionais à ausência de capacitação ou à insuficiência ou inadequação dos programas de capacitação existentes contribui para simplificar os problemas educacionais, impedindo, assim, a sua compreensão plena. Uma terceira abordagem para uma revisão crítica das estratégias de capacitação de professores refere-se precisamente à análise da efetiva incidência da capacitação de um professor sobre a configuração de situações concretas de ensino.

Para que se chegue a algum entendimento sobre esse aspecto, torna-se necessário questionar os fatores que são determinantes nas situações de ensino das quais os professores de educação básica de jovens e adultos participam, partindo-se, para tanto, de um registro das práticas particulares desses professores. Poderíamos perguntar-nos, por exemplo, em que medida as condições de emprego e de trabalho nas quais o professor executa a sua tarefa influem na sua prática; em que medida a motivação e o interesse dos alunos contribuem para condicionar o tipo de atividade educativa que ele desenvolve; de que forma o conceito social que o professor tem do aluno e das suas possibilidades de aprendizagem condiciona a maneira pela qual ele se vincula com o aluno; até que ponto as condições econômicas e materiais da vida dos alunos determinam, de fato, as atividades educativas, etc. Poderíamos seguir com essa enumeração, mas queremos apenas ilustrar um campo de reflexão centrado na busca de uma representação justa da influência real e possível dos programas de capacitação isolados dos demais mecanismos institucionais e sociais que influem numa atividade educativa.

A partir dessa revisão crítica das práticas desenvolvidas pelos professores de educação básica de jovens e adultos se podem depreender importantes considerações para a for-

mulação de estratégias de capacitação. Assim, por exemplo, uma estratégia de capacitação pode fundamentar-se na necessidade de inseri-la num conjunto articulado de ações que visam à criação das condições necessárias para que ocorram situações educativas entre jovens e adultos; nesse caso, o papel da capacitação não apenas será mais limitado e específico como também acabará por constituir-se em um "dispositivo" melhor dentro de uma política de expansão educacional do que ao se pensar na capacitação desligada dos demais fatores que intervêm nas situações educativas. Esta última maneira constitui, de fato, uma ilusão e perpetua o paradoxo dos esforços de capacitação que não conseguem atingir um mínimo dos objetivos que uma política educacional se propõe alcançar.

O fato de ampliarmos o âmbito da análise nos permite fornecer um terceiro tipo de explicação para a distância existente entre a capacitação e as práticas educativas dos professores, e os resultados obtidos na educação. Permite-nos, igualmente, abrir uma linha de ação que faz com que as estratégias de formação sejam definidas como parte de um conjunto de medidas que visam à criação de condições de viabilidade para uma política educacional. Sentimo-nos, portanto, inclinados a sustentar que a capacitação não constitui o único fator determinante dos resultados de uma política educacional; trata-se de um fator necessário para o alcance dos objetivos a que ela se propõe, mas insuficiente *per se*. Podemos pretender a superação de visões "pedagogistas" da capacitação e da implementação de políticas educacionais na medida em que entendamos que a capacitação não constitui um mero problema pedagógico e que sua influência está ligada a outro conjunto de fatores que acompanham as ações educativas.

2. A natureza da responsabilidade atribuída ao professor e por ele assumida

Até aqui propusemos uma revisão crítica das estratégias de capacitação centrada na complexa trama de relações que se produz entre capacitação e prática docente, referidas, de

um lado, ao discurso que as fundamenta e, de outro, à realidade dentro da qual irão materializar-se.

Queremos, agora, abordar um outro aspecto, quiçás menos evidente, mas que deve ser considerado e definido na formulação de novas estratégias de capacitação, isto é, a relação que o educador estabelece com a sua própria prática.

Partindo-se do princípio de que cabe aos treinadores refletir sobre essa relação, convidamo-los novamente a se colocarem em contato com professores que estejam exercendo funções no campo da educação básica de jovens e adultos. Convidamo-los a examinar o grau de semelhança existente entre as práticas adotadas por diversos professores e a observar de que forma, por detrás de uma grande variedade de situações, os professores estão, em geral, procurando aplicar as técnicas referentes à maneira de ensinar. Sugere-se que os capacitadores entrevistem professores e lhes perguntem por que eles ensinam da forma como o fazem, quais as razões que os levam a abordar determinados conteúdos e não outros, quais os critérios que os levam a favorecer certas relações dos indivíduos entre si e destes com o conhecimento, etc. Mediante essa simples indagação pode-se chegar a perceber características da maneira pela qual o professor assume a responsabilidade de ensinar. Em algumas pesquisas realizadas nesse campo, chegamos à conclusão de que o professor entende o seu trabalho como o cumprimento de tarefas educacionais que lhe foram previamente atribuídas e que não requerem justificativas racionais.

Em pesquisas protagônicas realizadas em Grupos de Trabalho sobre Pesquisa e Aprendizagem, foi-nos possível apreciar a semelhança entre o modo pelo qual o professor assume o seu papel e um técnico pouco qualificado assume o seu trabalho. Fomos percebendo que, na divisão social do trabalho educativo, colocava-se o docente entre aqueles que já tinham seu trabalho previamente designado e definido sem exigir muita deliberação e autonomia para o cumprimento da sua função. Para ilustrar esse caso, consideremos uma escala de divisão de trabalho fora do âmbito da educação, por exemplo, na construção de uma casa. Poderemos identificar a participação de diversos elementos com capacidade de decisão e responsabilidades claramente diferenciadas, co-

mo o proprietário, o arquiteto, o construtor, o capataz; primeiro, segundo e terceiro mestres; primeiro, segundo e terceiro ajudantes; operários especializados e operários não-qualificados para tarefas não específicas. No exemplo, o nível profissional estaria representado pelo arquiteto, a quem cabe refletir sobre uma pluralidade de elementos para um projeto de ação. O nível técnico especializado estaria representado pelo construtor, que deverá cumprir o que for indicado pelo arquiteto, centrando o seu âmbito de reflexão e decisão na maneira como se levará a cabo o projeto elaborado pelo arquiteto. O capataz terá por missão cumprir as ordens do construtor, distribuindo tarefas aos diversos tipos de mestres, os quais já terão um campo menor de deliberação e deverão limitar-se à realização das ações que lhes foram detalhadamente atribuídas.

O exemplo tem todos os vícios e a esquematização próprios desse tipo de analogia. No caso dos professores, cabe indagar sobre a esfera de decisão e, portanto, sobre as responsabilidades que estão sendo atribuídas aos atuais professores e que são por eles assumidas. Os estudos que realizamos a esse respeito têm-nos mostrado que o papel do docente está sendo atribuído e assumido no nível de um técnico de pouca qualificação e, portanto, com quase nenhuma necessidade de deliberação sobre o que se faz e como se deve fazer.

Parece-nos que um ponto de transcendental importância na elaboração de uma estratégia de capacitação é precisamente definir o tipo de relação que se espera que o professor estabeleça com a sua própria prática. As opções são múltiplas, evidentemente, na medida em que possamos definir o docente como subordinado a um currículo estritamente determinado ou, ao contrário, em que lhe atribuamos o papel de arquiteto no projeto de um currículo de natureza participativa. Com base no exposto, podemos admitir que as estratégias de formação terão um caráter qualitativamente diverso se pretendermos formar um técnico ou, pelo contrário, um profissional da educação.

A definição de uma estratégia de capacitação de professores de educação básica de jovens e adultos — numa perspectiva de democratização das práticas formativas e educativas existentes — exige uma revisão crítica do tipo

de papel que se tem atribuído aos professores. Não nos parece possível imaginar uma diversidade de práticas educativas promovidas por professores que vivem alienados em relação ao papel que atualmente desempenham. Não nos parece coerente que um professor cuja missão é estimular a participação e o envolvimento dos seus alunos na aprendizagem não tenha condições de definir o tipo de raciocínio mais adequado à promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, parece-nos necessário que as estratégias de capacitação definam o tipo de participação requerida pelas novas práticas educativas, tanto no que concerne aos educadores como aos alunos jovens e adultos da educação básica que se pretende universalizar. Todas essas definições em matéria de prática docente levam a esclarecer o mais possível o papel da iniciativa e da criatividade do próprio professor, no sentido da satisfação diversificada das distintas necessidades quanto à educação em circunstâncias igualmente distintas. Parece-nos que, nesse contexto de definições, as estratégias de capacitação de professores vêm insistindo há anos em resolver os problemas educacionais como se se tratasse de preparar professores para serem técnicos de uma organização burocrática do trabalho docente.

Nesse contexto de definições, encontramos um quarto tipo de explicações possíveis para a distância existente entre propósitos e resultados na educação. Elas nos permitem perceber que a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem impossibilita que haja a mesma solução para a diversidade de circunstâncias e objetivos educacionais, se se lançar mão de educadores sem capacidade de deliberação quanto às formas de relação dos sujeitos entre si e destes com o conhecimento. Uma racionalidade técnica imposta a práticas sociais tão complexas não apenas parece contraditória em relação a uma educação que procura ser democrática e servir para a democracia, mas também impede que o trabalho educativo possa ser razoavelmente eficiente.

A revisão crítica da relação entre a prática educativa e a pessoa do professor também exige que nos aprofundemos sobre a relação existente entre os capacitadores e suas pró-

prias práticas. Isso nos leva à necessidade de encarar o problema do poder dentro das organizações, o que consideramos necessário para uma estratégia de formação de professores numa educação a serviço da democracia. Sendo esse o contexto em que devemos definir o papel do educador, examinaremos algumas das condições em que se exerce o poder atribuído ao professor, sem pretender que se trate de um problema de fácil solução, como o consideraria uma concepção mecânica de distribuição de atribuições, liberdades ou autonomias.

3. *A capacitação e o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria experiência*

Da revisão crítica tanto do poder de decisão dos professores como da maneira pela qual se lhes atribuem responsabilidades e elas são por eles assumidas, depreendem-se problemas específicos a serem necessariamente abordados pelas estratégias de capacitação de futuros professores. Sem sombra de dúvida, "a centralização do poder de decisão no nível das orientações pedagógicas e dos programas, o sistema de supervisão das aulas e a existência de uma hierarquia administrativa rígida exercem decisiva influência sobre a prática docente". Uma política de universalização do ensino voltada para a democratização das práticas pedagógicas deverá optar pela descentralização do poder de decisão no nível das orientações pedagógicas e dos programas, pela modificação dos mecanismos de supervisão e controle do trabalho educativo e pela reestruturação da organização administrativa dos sistemas educacionais. De maneira a incorporar essa problemática à capacitação de professores de educação básica de jovens e adultos, podemos propor que se criem condições para que os professores possam, efetivamente, assumir um papel mais ativo no desempenho de suas funções específicas, materializando, assim, um compromisso de caráter democrático e democratizante no que tange às suas práticas pedagógicas.

Sem desmerecer a necessidade imperiosa de que todo professor esteja acadêmica e tecnicamente preparado para

o desempenho da sua função docente, levantamos a necessidade de que ele tenha condições de refletir criticamente sobre a sua própria prática, de maneira que esta possa ser assumida com maior autonomia no âmbito de uma complexa trama de relações de interdependência. O desenvolvimento da capacidade de pensar abre horizontes para que o docente adquira um modo de aprender a partir da sua própria experiência e possa liberar, com plena consciência, a capacidade de tomar decisões por si mesmo em função dos objetivos pedagógicos que deve alcançar.

Conforme foi dito anteriormente, a formulação de novas estratégias de capacitação de professores deve tomar como base não apenas os novos objetivos de uma política educacional, mas, também, um trabalho minucioso de revisão crítica das práticas de capacitação e das práticas educativas ora desenvolvidas pelos docentes. Sob essa perspectiva, convidamos especialmente os capacitadores e encarregados das estratégias de capacitação a examinarem em que medida o aprender a pensar constitui o eixo central dos processos de ensino-aprendizagem que predominam atualmente. Além de realizar uma revisão crítica do discurso sob essa perspectiva, convidamos capacitadores e professores a refletir coletivamente sobre os problemas educacionais que enfrentam na prática cotidiana. Podemos, por exemplo, convidar um grupo de professores para selecionarem um problema relativo à sua prática, concentrando a atenção em algum episódio ou incidente que o ilustre. Depois que ele tenha objetivado e contextualizado o episódio selecionado, podemos solicitar-lhe que o interprete. Num exercício como esse — ligado ao desenvolvimento grupal de pesquisas protagônicas, em que o sujeito se assume como objeto de estudo — podemos apreciar a capacidade dos participantes para refletirem sobre a sua própria prática.

Nossa experiência nesse campo nos permitiu ir descobrindo o que chegamos a denominar o “pensamento aprisionado do professor”, que o impede de interpretar de maneira compreensiva a sua própria prática e de aprender com a sua própria experiência. Este “pensamento aprisionado” do professor obriga-o, ainda que inconscientemente, a favorecer pro-

cessos de aprendizagem que atrofiam a capacidade de raciocínio e abstração de seus alunos, ao invés de potencializá-la.

Acreditamos que uma estratégia de capacitação de professores de educação básica de jovens e adultos deverá necessariamente definir-se tanto quanto à modalidade de aprendizagem a partir da qual ela procura desenvolver a capacitação como quanto à modalidade de aprendizagem que o professor deva favorecer na sua prática profissional.

Nesse terreno as alternativas são múltiplas, mas para nossos propósitos elas podem ser simplificadas entre modalidades de aprendizagem a partir da experiência dos próprios indivíduos e modalidades de aprendizagem a partir do acesso mediato ao conhecimento. Não cabe aqui nos determos nas alternativas das modalidades de aprendizagem nem a relação existente entre estas e as modalidades de conhecimento. Parece-nos mais conveniente assinalar algumas características do que denominamos "pensamento aprisionado" para ilustrar o campo do questionamento crítico que pode servir para a formulação de estratégias alternativas de capacitação de professores.

3.1. *Algumas características do "pensamento aprisionado"*

- a) Tendência para a simplificação dos problemas, limitando-se à busca de uma solução.
- b) Tendência a um pensamento utilitário, que busca soluções práticas para os problemas e não a compreensão da origem dos mesmos. A percepção de problemas para os quais não se vislumbram soluções ao alcance dos próprios agentes é desconsiderada como campo de reflexão.
- c) Dificuldade em distinguir critério de valor de critério de realidade; uma reflexão dominada por um dever e não por um desvelamento das características e razões que a própria realidade possa mostrar.
- d) Dificuldade em discriminar entre o campo dos pre-juízos e o campo dos critérios, baseados em alguma evidência empírica e teoricamente sustentada.

- e) Tendência a dissociar aspectos relativos a um problema mais que tentar gerar um pensamento integrador das múltiplas relações compreendidas em um fenômeno.
- f) Dificuldade em questionar a evidência dos sentidos, sem poder discriminar entre o aparente e o seu substrato.
- g) Tendência a aceitar como único critério de verdade, de credibilidade e de valor o critério da autoridade.
- h) Tendência a desenvolver um pensamento baseado mais em respostas do que em perguntas ou na formulação de problemas.
- i) Tendência a buscar explicações baseadas exclusivamente no raciocínio do tipo causal.
- j) Tendência a homogeneizar a realidade, deixando escapar a percepção do caráter heterogêneo e singular dos fenômenos.
- k) Tendência a generalizar com base em vivências particulares.
- l) Dificuldade em aceitar contradições ou conflitos inerentes à realidade, tendendo à polarização entre branco e preto, bom e mau etc.

Essa enumeração ilustrativa das características de um pensamento aprisionado objetiva propor um campo para revisão crítica da capacitação que enfatizamos, sob a perspectiva da sua capacidade de criar condições para que o professor reflita criticamente sobre a sua própria prática e possa, de fato, participar da tomada de decisões num processo crescente de socialização democrática do poder. Acreditamos que esta discussão é necessária para definir uma capacitação de caráter alternativo.

3.2. *Uma capacitação que desenvolva a capacidade de aprender a pensar*

As características de um pensamento que denominamos aprisionado constituem, portanto, campos para uma revisão

crítica de nossas práticas de capacitação, destinadas a dar origem a novas modalidades de aprendizagem segundo as quais os indivíduos possam desenvolver processos participativos de aprendizagem a partir das suas próprias experiências. Ao mencionarmos as características das formas de pensar que, a nosso ver, não potencializam a capacidade de aprender com autonomia e autoconsciência, não pretendemos emitir critérios de valor, mas, ao contrário, identificar campos de questionamento para rever criticamente a definição de futuras práticas de aprendizagem. Sob esta perspectiva, convocamos também os capacitadores a procurar formas de identificar os fatores que podem estar atuando como obstáculos à criação de consciências críticas, de forma a desenvolver atividades educativas que tendam à sua remoção.

Estamos conscientes de que o desenvolvimento da capacidade de pensar, tomando como base a própria experiência, não é uma tarefa fácil, que se resolva simplesmente mediante a sua inclusão no rol de objetivos que toda aprendizagem deveria favorecer. Não acreditamos, tampouco, que os futuros professores mudarão o seu papel em termos qualitativos à medida em que tiverem à disposição instrumentos teóricos e técnicos para refletir sobre a sua própria prática. Pensamos, ao contrário, que a potencialização e a modificação das formas de pensar deveriam constituir uma perspectiva crítica de análise das práticas de capacitação existentes.

A maneira de propiciar a capacitação centrada na capacidade de aprender a refletir sobre as próprias práticas terá que ser fruto de diversas buscas e experiências. Assim sendo, podem revestir-se de especial interesse as experiências grupais de pesquisa protagônica, em que se procura alcançar a aprendizagem através de atividades de pesquisa. Como essa experiência, podem existir outras em que se assuma antes uma orientação geral do trabalho do que a adoção de certas e determinadas metodologias. Devemos ter por base o fato de que o desenvolvimento da capacidade de aprender a partir da reflexão sobre a própria experiência implica enfrentar de maneira crítica as práticas sociais nas quais os indivíduos estejam envolvidos e fazer com que, a partir dos

questionamentos oriundos da sua própria ação, eles possam aprofundar sua compreensão e transformação.

4. *A organização do trabalho dos professores*

Dentre os múltiplos aspectos que podem contribuir para uma nova definição das estratégias de formação de professores de educação básica de jovens e adultos encontra-se a organização do trabalho docente. Em geral deparamos com um trabalho que é feito individualmente, isolado no que diz respeito a outros professores e carente de permanente apoio por parte dos órgãos administrativos dos quais depende. O professor, além de ter que "se virar" sozinho, deve submeter-se a uma avaliação tanto dos métodos por ele aplicados como dos resultados alcançados com os alunos. Nesse esquema de organização do trabalho, parece lógico pensar que a capacitação do professor reveste-se, efetivamente, de importância decisiva na prática atualmente desenvolvida por ele.

Ao rever criticamente esse tipo de organização e ao procurar torná-la mais coerente e funcional quanto aos objetivos educacionais por ela buscados, podemos defender a conveniência de que a organização do trabalho docente deixe de ser uma responsabilidade individual para tornar-se uma responsabilidade de caráter grupal ou coletivo. Desta forma seria possível, por exemplo, imaginar um sistema grupal de trabalho segundo o qual os professores estariam permanentemente planejando, implementando e avaliando conjuntamente o seu trabalho pedagógico. O grupo de trabalho teria como missão assumir, em conjunto, tanto a responsabilidade de ensinar quanto o trabalho de capacitação permanente ligada à prática na qual todos os membros do grupo se encontram envolvidos.

Uma revisão crítica da organização do trabalho docente, a partir do estudo das condições necessárias para que ela se torne uma responsabilidade coletiva, abre caminho para que, ao mesmo tempo, se implementem com os alunos formas grupais de aprendizagem. Estas formas oferecem a possibilidade de se criarem novas situações educativas mais adequadas a um trabalho com jovens e adultos, nas quais a parti-

cipação ativa constitui uma opção básica para uma aprendizagem de caráter democrático. O trabalho grupal oferece, além de melhores condições para o aprendizado de conteúdos, a possibilidade de se identificarem os grandes problemas de uma convivência democrática a partir da experiência vivida.

Uma estratégia de capacitação que assuma o desafio de capacitar professores para a organização do trabalho de caráter grupal e para favorecer formas grupais de aprendizagem requer, de um lado, o estabelecimento de modalidades que transformem os períodos de formação em ocasiões onde se vivenciem experiências de capacitação grupal e, de outro, o estabelecimento de condições que possam tornar essa estratégia viável, tomando como base o fato de que a opção grupal de trabalho e aprendizagem implica enfrentar, com muita decisão e consciência, uma ruptura cultural anti-democrática de difícil superação.

Em síntese, ilustramos ao longo do nosso trabalho um caminho para a formulação de novas estratégias de capacitação de professores de educação básica de jovens e adultos. propondo como tema de discussão uma revisão crítica das práticas vigentes. Acreditamos que esse tipo de abordagem, juntamente com a adoção dos objetivos que as novas políticas educacionais propõem, constitui uma maneira adequada de se focalizar o problema. Partimos do pressuposto de que os novos objetivos e metas educacionais exigem, de um lado, um processo de continuidade e, de outro, a ruptura das práticas atuais para serem ao mesmo tempo eficientes e coerentes com o propósito de converter a educação em fator importante para a construção de uma sociedade democrática.

Estamos conscientes de que são muitos os problemas relativos à capacitação que não foram aqui abordados. Nosso objetivo foi apenas mostrar um caminho para reflexão, o qual deve necessariamente ser aprofundado e ampliado, de forma a considerar os problemas mais prementes com que se depara a implementação das novas políticas educacionais.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MANUEL ALBERTO ARGUMEDO

Discorrer sobre os conteúdos programáticos da educação básica pode entender-se de diversos modos. Cada pessoa pode abordar o tema sob uma perspectiva diferente, em função das coisas em que está trabalhando, das questões que o seu fazer lhe coloca. É possível analisar historicamente os "conteúdos" das ações educativas, discutir em termos gerais o que deve ser ensinado aqui e agora, enumerar alguns assuntos que deverão ser incluídos nos programas de educação básica, desvendar a dimensão ideológica dos conteúdos da educação e até considerar o programa escolar como instrumento de coação sobre professores e alunos. No momento de iniciar este diálogo, de aproximar-se deste texto, estas preocupações estão presentes, gerando certas expectativas, levando a uma determinada interpretação do tema, e podem geral mal-entendidos, na medida em que não se faça explícita a nossa perspectiva.

Dentre todos os possíveis enfoques do assunto, este texto pretende apenas resgatar o papel, o lugar, do conteúdo na ação educativa e propor algumas reflexões necessárias para o momento de seleccionar e organizar os conteúdos programáticos. Não se trata aqui de relacionar os conteúdos da educação básica, de apresentar uma proposta programática, mas de refletir sobre a função essencial do conteúdo no ato de educar e, em seguida, tentar tirar algumas conclusões

dessa discussão que permitam orientar a elaboração de um programa. Porém, para entender o discurso que se segue é mister explicitar em que sentido se fala aqui de educação e de educação básica.

A educação é uma ação social intencional, através da qual se promovem certas e determinadas aprendizagens que contribuirão para a realização de um projeto de sociedade. Neste sentido, é possível afirmar que a educação é um instrumento e se diferencia da aprendizagem, que é um fenómeno muito mais amplo. A aprendizagem poderia definir-se como a forma de interagir o homem com seu contexto, com a sua realidade, modificando essa realidade em função de seus objetivos e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, construindo a sua humanidade.

Entendendo assim "educação", deixaremos de julgar as políticas educativas apenas em termos de produtividade ou de eficácia e as analisaremos em função dos objetivos que procuram alcançar, do projeto de sociedades que pretendem realizar.

Uma política de "deseducação", que pretenda manter afastadas do poder as grandes maiorias, será uma política que promoverá o analfabetismo, que expulsará as crianças da escola, que programará ações educativas irrelevantes. Apenas em termos de discurso, a evasão e a repetência constituirão um problema para esse tipo de política; na realidade, serão instrumentos aptos para que as maiorias assumam sua condição de seres inferiores.

Quando se considera a educação apenas como um problema técnico e se centralizam as análises no problema da qualidade, esquecendo a finalidade, se chega a falsas conclusões. Por exemplo, é muito comum ouvir, a respeito do esvaziamento de conteúdos da nossa escola, uma expressão de saudosismo: "a escola de antes ensinava mais". Não se considera para nada o projeto de sociedade que essa escola pretendia implementar; esquece-se qual era a clientela dessa escola e o alto grau de coincidência entre a língua dos professores e a dos alunos numa escola que excluía as grandes maiorias da população.

Evidentemente, como instrumento, a educação poderá ser utilizada para manipular os homens ou para alcançar a

realização dos seus interesses. Quando o instrumento é alienado, utilizado por outras pessoas com interesses contrários aos daqueles envolvidos na ação educativa, a educação será um instrumento manipulador. Porém, a implementação de qualquer ação educativa gera, ao mesmo tempo, um espaço onde pode ir sendo construída uma cultura que responda aos interesses dos dominados e, quando isso acontece, a educação transforma-se em instrumento para a libertação, para a realização do projeto político desses setores dominados.

Podemos afirmar que toda educação está orientada em uma direção. Fora da política, a educação é apenas uma falácia, um engano. Porém, ao mesmo tempo, é necessário determinar de que modo e até onde o compromisso político se realizará no campo específico da educação.

* * *

Hoje, no Brasil, pretende-se fazer da educação instrumento de uma proposta política de construção da democracia. As aprendizagens a serem promovidas na educação básica serão, em consequência, aquelas que possibilitarão a realização desse projeto político. Numa sociedade democrática é necessário que os indivíduos e os grupos saibam reconhecer os seus interesses próprios e os interesses dos outros, e que tenham capacidade para expressar esses interesses e negociar a sua realização, organizando-se para "utilizar" com essa finalidade os diferentes canais de representação existentes. As ações educativas no contexto de um projeto de democracia não serão apenas expressão de um direito dos cidadãos, mas também um instrumento que possibilitará a aprendizagem dessas capacidades necessárias para garantir a continuidade da democracia.

Tudo isso tem a ver com o que é ensinado na escola, com o conteúdo da educação básica, que tinha sido relegado a um segundo plano por propostas pedagógicas modernizantes, que proclamavam a primazia do "ofício" do professor sobre os conteúdos. Ao mesmo tempo, alguns educadores se preocupavam cada vez mais com a imposição de programas que deviam ser respeitados e cuja execução era estritamente controlada, com uma prática educativa transformada em

ato rotineiro e verbal, com a "transmissão" acrítica de conteúdos mutilados e deformados ideologicamente. Essa preocupação levou muitos deles a se engajarem na cruzada por mudar as "relações sociais" da educação. Mas, a tentativa de acabar com o autoritarismo, a imposição, a "violência" simbólica que reproduzia no interior da escola as relações de opressão predominantes na sociedade, chegou, não poucas vezes, a formulações extremas e acabou confundindo-se com as propostas tecnocráticas que se apropriaram, inclusive, desse discurso "comprometido".

Em oposição a essas propostas pedagógicas, surge a afirmação do saber ensinado como o aspecto dominante na ação educativa. Althusser, já em 1964, diferencia forma de conteúdo na educação, identificando o conteúdo com o saber e a forma com o método, e chega a concluir que a forma, ou seja, o método, constitui apenas um aspecto secundário, subordinado, da ação educativa. Falar de método como o prioritário é uma forma de encobrir a realidade, afirma Althusser.

Essa análise se difunde, chega a transformar-se, hoje, num lugar-comum e as suas conclusões são exageradas até converterem-se numa caricatura. Decreta-se, em conseqüência, a morte do método e o reinado do conteúdo. Daí que falar agora de conteúdos programáticos exige analisar cuidadosamente o que está por trás da declaração da "primazia" dos conteúdos.

É necessário repensar, pelo menos, dois aspectos. Devolver aos conteúdos programáticos o seu papel relevante na ação educativa implica, necessariamente, subordinar ou passar a um segundo plano o problema do método? A diferenciação entre conteúdo e forma, numa ação educativa, pode reduzir-se simplesmente a caracterizar o conteúdo como os programas e a forma como o método? Vamos discutir brevemente estas duas questões.

* * *

O dicionário define como conteúdo aquilo que é contido ou encerrado dentro de qualquer continente. Nesse sentido,

conteúdo significa também, por extensão, o assunto, o tema, a matéria de um determinado texto ou documento.

Existirá entre o método e o conhecimento a ser ensinado essa mesma relação que há entre conteúdo e recipiente? O método deverá entender-se apenas como a "forma" na qual o conhecimento socialmente produzido se manifesta no ato educativo? O papel do método se reduz então ao de mero "continente" e, como um modelo oco, um molde, pode receber tanto lama como plástico em estado líquido ou qualquer metal precioso derretido. Nesta interpretação, a "forma" se aproxima do conceito estético de organização da matéria na obra de arte, através da qual o artista transmite a sua forma de ver e sentir o mundo. Ou, ainda, do conceito de "codificação" na Teoria da Comunicação, que implica selecionar e dar uma determinada sintaxe aos elementos de um código para transmitir uma informação. Em ambos os casos, a forma é um "veículo" do conteúdo, aparência física através da qual se expressa outra coisa.

No campo da lógica encontramos também uma definição semelhante das relações forma-conteúdo. Define-se o conteúdo ou matéria de um raciocínio ou enunciado como as determinações particulares que dão a uma forma sua aplicação concreta. A forma, neste caso, é uma organização, uma estrutura lógica que expressa determinada relação entre os termos aos quais se aplica. O "formalismo" considera a validade de um raciocínio como uma característica puramente formal, que depende só da correção de sua construção sem levar em consideração os conteúdos aos quais possa se referir. Existem, porém, outras formulações da Teoria do Conhecimento que atribuem também um papel predominante à forma. Para Kant, por exemplo, os dados simples que recebemos através dos sentidos só podem ser percebidos e compreendidos mediante uma série de relações que estabelecem entre eles as leis do pensamento, as formas.

Com relação ao vocábulo "método" é preciso também fazer uma rápida revisão dos seus "significados". Num sentido amplo, método significa o caminho a percorrer para chegar a um fim, para atingir um determinado resultado. Essa ampla definição, baseada na própria etimologia da palavra, vai se enchendo com conteúdos semânticos especí-

ficos no contexto de diferentes discursos. Para a Teoria do Conhecimento, o método é o caminho para chegar à verdade, a via que os homens devem andar para conhecer as coisas e sua estrutura essencial, que não se “mostram” tal como são, diretamente. Daí se depreende que, segundo essa aceção, o método implica muito mais do que um caminho, não é apenas um mapa da mina. Karel Kosik afirma:

“O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: ‘como se pode conhecer a realidade?’ é sempre precedida por uma questão mais fundamental: ‘que é a realidade?’.”

Poderíamos acrescentar, ainda, que a resposta a essa segunda questão fundamental determinará a resposta à pergunta sobre o como. O método envolve sempre, necessariamente, uma concepção do mundo. Por isso, pode-se afirmar que uma opção metodológica implica uma opção sobre o que é a realidade e o homem como sujeito em interação com ela, e também pressupõe uma tomada de posição a respeito das “relações de produção” e “apropriação” do conhecimento sobre essa realidade.

No contexto da pedagogia, o vocábulo método significa “processo ou técnica de ensino”. Utiliza-se aqui a palavra com um significado muito mais restrito: o caminho mais adequado para atingir os resultados previstos em um plano de ensino. Torna-se assim imprescindível especificar em que sentido se utiliza a palavra. Certas conclusões podem ter validade quando se emprega o termo na sua significação estritamente pedagógica. até didática, poderíamos afirmar. Porém, ao se considerar o conteúdo da palavra no sentido filosófico, não podem, tão facilmente, ser aceitas as mesmas conclusões. Com frequência esses dois níveis de significação se confundem, ingênua ou deliberadamente, e o método — como o “caminho para chegar à verdade” — se reduz a uma série de técnicas ou, inclusive, meios, materiais e instrumentos, através dos quais esse método é operacionalizado

no campo específico das ações educativas. Esta consideração do método como um conjunto disforme das técnicas e instrumentos, esta visão formalista do método, esquece que toda posição a respeito do método envolve uma concepção da realidade e das relações do sujeito com essa realidade.

* * *

Uma vez definido brevemente o sentido no qual utilizaremos algumas palavras, voltemos para as duas questões levantadas diante da afirmação de Althusser sobre a primazia dos conteúdos.

A primazia do conteúdo implica necessariamente a subordinação do problema do método? Será necessário avançar no pensamento pedagógico de forma pendular, indo de um extremo a outro, passando de propostas "anticonteudísticas" a propostas exclusivamente "conteudísticas"? De um currículo concebido como um pacote de conteúdos, que deve ser assimilado pelos alunos em um prazo mais ou menos curto, será necessário passar para um currículo que se esgota numa proposta de relações pessoais entre professores e alunos, onde o tempo já não tem nenhuma importância? Frente às propostas pedagógicas que promovem a imposição dos conteúdos, que medem a eficácia da ação educativa em termos de quantidade de informações recebidas e assimiladas pelos alunos, levanta-se a proposta do esvaziamento das ações educativas, que significa negar o acesso das maiorias ao saber social sistematizado. Do papel do professor como manipulador, como a única pessoa que sabe frente aos alunos que não sabem, passa-se com muita facilidade à omissão total do professor, que retira o seu saber da situação concreta de ensino-aprendizagem.

Os alunos da Escola de Barblana refletem sobre esse absolutismo dos pedagogos. Contam, nas "Cartas a uma Professora", que um "pedagogo" visitou a escola e observando tudo criticamente, afirmou: "Entanto os professores e os programas sejam o que são, quanto menos os rapazes do povo forem à escola, melhor". Diante deste comentário, os alunos de Barblana refletem: "Pode ser verdade, mas para

mudar os professores e o conteúdo é preciso que nós cheguemos a ser governo e para ser governo é necessário apropriar-se da língua.”

É preciso não cair em falsas dicotomias; devolver aos conteúdos o seu papel no processo educativo não implica necessariamente desvalorizar os métodos. Não se trata, apenas, de decidir qual deles tem a primazia no processo, mas de refletir sobre o lugar do conteúdo programático e do método nas ações educativas. Inclusive considerando o método no seu sentido mais restrito — como as técnicas e procedimentos de ensino, como o saber fazer do professor — ele terá um papel importante na ação educativa. Estar alerta frente às tentativas para escamotear os conteúdos, reconhecer a sua fundamental importância, não implica desconhecer o “valor” das formas. As limitações dos códigos, as resistências dos materiais, as dificuldades para chegar até a expressar através deles certas descobertas, derivam da interpretação da realidade que está acaçapada nas formas, do conteúdo que elas “encerram”.

* * *

A segunda questão levantada, a identificação de forma e método no processo educativo, na medida em que se entende “método” na sua dupla significação de caminho para conhecer a verdade das coisas e procedimento de ensino, exige uma reflexão mais profunda.

Para compreender melhor a nossa resistência em aceitar essa redução do “método” à “forma” analisaremos brevemente como se apresenta essa relação no campo da criação artística e de Teoria da Comunicação. Watzlawick, Beavin e Jackson afirmam que toda comunicação implica um compromisso político, portanto, simultaneamente, transmite alguma informação e define a relação entre as pessoas que se comunicam. Qualquer mensagem veicula dois tipos de informações: uma sobre os objetos e outra sobre a própria informação. Este segundo tipo de informação define as interações que a comunicação estabelece entre as pessoas e entre elas e a realidade. Assim, os autores distinguem em toda

mensagem aspectos denotativos, que transmitem os dados da comunicação, e aspectos conotativos, que dizem como deve ser entendida essa comunicação e que correspondem ao nível de "metacomunicação". Ambos os aspectos são referenciais no sentido de que se referem a uma realidade; ambos estão incluídos no que poderíamos chamar "o conteúdo da mensagem". Outra coisa é o "código" e o "meio" ou "canal" da comunicação, as formas através das quais o conteúdo da mensagem se materializa.

Na Teoria da Comunicação, como no pensamento pedagógico, existe uma corrente que prioriza as técnicas, os meios, os instrumentos. A sua mais clara formulação é a frase de McLuhan: "O meio é a mensagem". Enzensberger analisa com profundidade essa teoria e o seu conteúdo ideológico. Afirma que a frase de McLuhan é apenas uma constatação de que os que dominam os meios de comunicação não têm mais o que dizer, uma manifestação da sua esterilidade. Eles querem dominar os meios para não dizer nada. Por outro lado, esse esvaziamento de conteúdo pode ser interpretado como a necessidade de convencer a população da inutilidade "política" dos meios de comunicação. Como o mesmo autor constata, hoje os meios não estão a serviço da comunicação; pelo contrário, a obstaculizam, não permitem o diálogo, reduzem o "interlocutor" a receptor, atribuindo-lhe uma passividade quase absoluta. É essa transformação de um meio de comunicação em mero meio de distribuição de informação, a redução da possibilidade de resposta ao mínimo, já não tem nenhuma justificativa técnica. Mas, ao mesmo tempo, Enzensberger alerta para não se cair no erro complementar: pensar que o meio é indiferente, que qualquer meio é adequado para difundir qualquer mensagem, sem levar em conta as interações entre a estrutura do meio e a da mensagem. A falácia consiste em reduzir a mensagem aos meios.

O problema do conteúdo e da forma se apresenta também no âmbito da Estética. A forma é a organização da matéria, através da qual se expressa um determinado conteúdo. O artista dá forma ao material com o qual trabalha para expressar sua mensagem. Do processo criador, do processo de produção da obra, surgem ao mesmo tempo o con-

teúdo e a forma. Aqui também aparece o perigo de um formalismo vazio. Mário de Andrade, numa carta ao compositor brasileiro Camargo Guarnieri, fala do perigo de que a técnica se transforme em ofício e que o ofício gere apenas formas vazias; de que o ofício do artista finja o essencial. E conclui: "Nesse caso, você descobrirá que não inventou uma sonata, apenas a escreveu".

Voltando à ação educativa, será possível identificar o método com a codificação da mensagem, com a forma que o artista dá à matéria? Ou o método tem mais a ver com o processo de produção da obra de arte, com aqueles aspectos denotativos, incluídos no conteúdo da mensagem?

Alguns pedagogos, que declaram a primazia dos conteúdos, afirmam: "o mais importante na ação educativa é o que se diz, o que se cala, o que se apresenta nela". Mas surge aqui uma questão: quem diz, cala ou apresenta? Será que há um ator e um público apenas espectador na ação educativa? Será que existe também na educação um palco e uma platéia? E assim estamos entrando no problema do método como uma opção inevitável quanto a conteúdo. Trata-se de transmitir informações, conteúdos como produtos, ou de produzir conhecimentos? Evidentemente, esse "produzir" implicará um certo grau de apropriação de conhecimentos já produzidos por outrem. Aprender Geometria, afirma Snyders, é também criar uma atitude matemática, refazer o caminho que conduz a uma determinada demonstração e continuá-lo ou, pelo menos, pressentir por onde esse caminho vai continuar.

É evidente que não é possível apenas transmitir informações. Qualquer transmissão de informações implica ao mesmo tempo difundir certos padrões de pensamento e ação como legítimos, válidos, racionais; implica determinar uma forma de se relacionar os homens entre si e com a realidade. Nesse sentido, se fala do "currículo oculto". Junto com a transmissão de uma série de informações e instrumentos, a escola ensina também a aceitar recompensas não relacionadas com a tarefa; a estudar pela nota; a ter uma atitude negativa diante dos conflitos; a considerar o homem como instrumento das instituições e não como seu criador. A ciên-

cia, por exemplo, se apresenta como um produto concluído, patrimônio da sociedade toda, e o conhecimento aparece como um atributo do poder e não como um instrumento de poder. Em resumo, se é verdade que ninguém aprende a aprender sem aprender alguma coisa, que não é possível adquirir um método sem aplicá-lo a um certo domínio do real, é também certo que para conhecer alguma coisa é preciso utilizar um método.

* * *

Agora podemos recolocar o problema da primazia dos conteúdos, do saber ensinado. Uma pedagogia se define pelo tipo de homem que se propõe a contribuir para formar, pelos aprendizados que prioriza. O valor intrínseco e positivo da educação consiste, precisamente, na apropriação de uma totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o homem. Uma pedagogia que levanta como proposta essa apropriação do saber não pode se limitar a difundir informações; deve procurar organizar processos de produção coletiva de conhecimentos. Nesse caso, os conteúdos da ação educativa não serão apenas informações sobre a realidade e os instrumentos já elaborados, mas, também, esse mesmo processo de produção.

Quando se concebe a educação apenas como transmissão, o método é um instrumento do transmissor, é um instrumento do professor; é apenas um método de exposição. Quando a proposta educativa é a produção de conhecimento, o método é o método da investigação; é um instrumento do professor e dos alunos, passa a constituir uma parte do conteúdo, uma parte do que deve ser ensinado.

As propostas educativas exclusivamente "conteudísticas" transmitem um saber dominador, um saber que contém, em si mesmo, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade dos homens se transformarem em sujeitos de sua própria história. Esse saber dominador faz os homens instrumento de outros homens, torna-se alheio, encobre a sua origem social. É um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instru-

ções, postulados. É um saber que cria ao mesmo tempo o homem culto, o doutor, e o homem que não sabe nada; os homens que pensam e os homens que só poderão utilizar instrumentos ou decorar informações.

O conteúdo da educação deve ser, pelo contrário, uma apropriação crítica da cultura, entendendo a cultura como a síntese da dupla capacidade humana de agir fisicamente e representar mentalmente, como a síntese de operação e inteligência. Neste sentido, a cultura é um produto permanente do existir humano, resulta da forma própria de ser o homem no mundo. Vieira Pinto a define como algo que se produz ao mesmo tempo que o homem; a criação da cultura e a criação do homem são, na verdade, duas fases de um mesmo processo. A cultura nasce permanentemente do ato de dominação do mundo pelo homem para "autoproduzir-se"; resulta da complexidade crescente do trato dos homens com seu contexto para produzir sua existência.

A cultura tem duas dimensões: é ao mesmo tempo produto e processo, este como crítica dos produtos. Quando se considera a cultura como conteúdo da educação, está-se falando, então, de duas formas de realidade: por um lado, as informações sobre as coisas e os fenômenos, os conhecimentos acumulados que são patrimônio da sociedade; e por outro, a explicitação do método através do qual esses conhecimentos foram produzidos, operacionalizado nos instrumentos que possibilitarão uma visão cada vez mais acurada da realidade e nas técnicas que permitirão preparar e utilizar esses instrumentos. Por isso, cultura é ao mesmo tempo bem de consumo — informações, objetos, códigos — e bem de produção — um conjunto de possibilidades que permitirão avançar na exploração cognitiva do mundo. É ao mesmo tempo uma série de conhecimentos produzidos sobre a realidade e uma definição do que é conhecer, como momento de apropriação da realidade, para continuar operando sobre ela. Karel Kosik define o "conhecer" como chegar a compreender as coisas, a ver a sua estrutura mais profunda, separando o fenômeno da essência, o principal do secundário, a aparência do ser das coisas. É mostrar, desvendar o caráter específico das coisas, a sua coerência interna; o que implica

ao mesmo tempo uma percepção do todo, do qual se isolam ou destacam certos aspectos. Kosik afirma, ainda mais, que esta definição de conhecimento implica uma determinada concepção da realidade:

“A diferença entre conhecimento sistemático-aditivo e conhecimento dialético é essencialmente diferença entre duas distintas concepções da realidade. (...) Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.”

A partir daí começa o processo do conhecer, procurando destruir a casca da pseudoconcreticidade que cobre os objetos: é um processo de crítica da civilização e da cultura. A consciência ingênua, afirma Kosik, aceita a pseudoconcreticidade e não percebe a coisa em relação ao todo, não tem consciência dessa relação.

Nesta perspectiva, a apropriação crítica do saber socialmente produzido em função dos interesses da classe implica, necessariamente, o método. Essa apropriação deve ser crítica, porque o saber sistematizado é também histórico e, como tal, não acumulou conhecimentos neutrais, mas apenas aqueles que contribuíam para satisfazer os interesses dos grupos dominantes. Por isso é preciso explicitar, no momento da apropriação, a história, o processo de produção desse conhecimento. O saber não é meramente utilizado por determinados grupos; eles também orientaram o processo da sua produção; escolheram os caminhos por onde a ciência devia avançar, formularam à realidade algumas questões que tinham a ver com a possibilidade de manter a sua dominação, pesquisaram algumas coisas e esqueceram completamente outras, produzindo assim um conhecimento disforme, que deverá ser analisado criticamente para voltar a ser colocado em função das necessidades do homem.

É essa possibilidade de analisar criticamente o saber produzido e andar por outros caminhos que fica prática-

mente anulada quando o conhecimento se apresenta como uma coisa já concluída, como um patrimônio que beneficia a todos por igual.

Falando dos livros de texto da escola primária, afirma Mario Lodi:

“Encontramos el concepto de cultura como entidad ya organizada, que existe en el mundo exterior y que el alumno asimila gradualmente todos los días. (...) la cultura y la moral son entidades que están por encima y por fuera de la experiencia, completamente desligadas de la vida.”

Assim, quando se assume a proposta da primazia dos conteúdos, deve-se ter ao mesmo tempo clareza sobre o que isso significa: uma apropriação crítica do conhecimento; apropriação do saber socialmente sistematizado, mas, também, das formas como esse saber foi produzido, do método. Nesse sentido, o método é precisamente o que possibilitará a crítica do saber acumulado.

Podemos identificar o que aqui estamos querendo dizer quando falamos de “método” com o que Gramsci chama “filosofia da práxis”. Depois de afirmar que é necessário entender que a filosofia, a concepção do mundo existe sempre na língua, no senso comum, no folclore e que os homens pensam e otram com base nessa filosofia. Gramsci se pergunta se será melhor pensar sem ter consciência disso — participar de uma concepção do mundo imposta pelo contexto — ou, pelo contrário, elaborar criticamente essa concepção.

Esse pensar sem consciência leva os homens a agirem ao mesmo tempo tendo por referencial a sua concepção do mundo, manifesta nas formas de supervivência e de resistência, e a partir de uma concepção do mundo própria dos intelectuais, que pertence a outros grupos. Essa concepção “estranha”, enquanto afirmada, embora o seja apenas verbalmente, os submete e subordina a esses grupos:

“Puede decirse que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita

en su hacer, y que realmente lo une a todos sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad; y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y ha recogido sin crítica. Pero esa conciencia 'verbal' no carece de consecuencias: vuelve a anudar el sujeto con un determinado grupo social, influye en la conducta moral, en la orientación de la voluntad, de una manera más o menos enérgica, que puede llegar a un punto en el cual la contradictoriedad de la conciencia no permita ya ninguna acción, ninguna decisión, ninguna elección, y produzca un estado de pasividad moral y política."

Como superar essa concepção do mundo ocasional, desagregada, que inclui ao mesmo tempo elementos primitivos, informações científicas, preconceitos, intuições, resíduos de épocas passadas? Como avançar na direção da construção de uma concepção do mundo unitária e coerente? Criticando essa concepção própria do mundo, criticando os elementos que ela tem do senso comum e da filosofia dos intelectuais. Essa crítica implica o conhecimento da filosofia produzida até agora e das estratificações consolidadas que ela tem deixado na filosofia popular, para avançar na construção dessa concepção própria do mundo, ainda embrionária e que apenas se manifesta ocasionalmente quando os homens atuam como um conjunto orgânico, em função dos seus próprios interesses de classe.

O método que, para nós deve estar compreendido no conteúdo da educação, é, em consequência, partir da crítica do senso comum e da filosofia dos intelectuais, procurando entender a origem na história dos produtos da cultura, analisando a realidade em função de ordenar coerentemente a visão dos diferentes agentes históricos, tentando resgatar o contexto no qual os problemas têm surgido. Recuperar o momento de produção da cultura para criticar os produtos implica tomar consciência do seu valor real, da sua significação como um elo na corrente histórica. Deste modo, será possível fixar os problemas atuais ou as novas formas que assumem hoje os velhos problemas. Trata-se não apenas de conhecer a história como uma narração, mas como um pro-

cesso do qual nós somos ao mesmo tempo produto e produtores.

Como, por que, por quem foi produzido o saber que está aí? Que proveito ainda podemos tirar dele?

Desse modo, o conteúdo do processo educativo será a criação da cultura e poderá falar-se de educação como produção de conhecimentos e não apenas como transmissão de um conhecimento já totalmente concluído.

Nossa formação como intelectuais poderia colocar suspicazmente a seguinte questão: "Como falar de produção de conhecimento se não se cria nada novo? De fato, é apenas uma metáfora. A produção de conhecimento acontece nos laboratórios, acontece na prática-teórica dos intelectuais e a educação se reduz apenas a representar, a encenar esse processo de produção de conhecimento para facilitar sua transmissão". Para sair ao encontro desta argumentação astuta, é bom lembrar um pensamento de Gramsci:

"Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos 'originales': significa también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, 'socializarlas', por así decirlo, y convertirlas por tanto en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. El que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y de modo unitario el presente real es un hecho 'filosófico' mucho más importante y 'original' que el descubrimiento, por parte de algún 'genio' filosófico, de una nueva verdad que se mantenga dentro del patrimonio de pequeños grupos intelectuales."

O conteúdo da educação, o saber ensinado na ação educativa deve abranger, portanto, ao mesmo tempo, os conhecimentos, os instrumentos e as informações sobre a realidade e o método através do qual essas informações, esses conhecimentos e esses instrumentos foram produzidos. É assim que resgatamos a proposta da primazia do conteúdo e a secundariedade da forma, entendida como as técnicas, os

materiais através dos quais esse conteúdo da educação será operacionalizado.

A partir desta compreensão podemos colocar algumas orientações para a determinação dos conteúdos programáticos da educação básica. Estas orientações têm apenas como função oferecer uma contribuição aos educadores para os processos de seleção e organização desses conteúdos.

* * *

Uma orientação é levar em consideração, no momento de elaborar os programas para educação básica, a relevância, a significação dos conteúdos. É neste sentido que Freire fala da rigorosidade do conhecimento necessário.

Na mesma carta de Mário de Andrade, que já citamos, no momento de discutir o problema do conteúdo e da forma na Estética, ele se refere a esta característica de "ser necessária" que deve ter uma verdadeira obra de arte. Referindo-se a uma sonata que Camargo Guarnieri lhe havia enviado, Mário de Andrade afirma:

"Depois de ouvida a sonata eu me esqueço dela, nunca mais na vida eu terei desejos de escutar de novo essa sonata. Verifico que ela não é essencial, não é uma coisa necessária."

Os alunos da educação básica poderiam repetir estas palavras de Mário de Andrade a respeito de muitos dos conteúdos que formam parte do programa escolar. São coisas que nunca mais na vida terão desejos de ouvir de novo, que nunca mais voltarão a utilizar. São coisas que não eram necessárias para eles; conteúdos irrelevantes, não significativos.

Surge aqui uma questão importante: como definir a relevância de determinados conteúdos? Em primeiro lugar é preciso estar alerta contra algumas armadilhas que nos levam, às vezes, a apresentar como necessários conteúdos desnecessários ou a disfarçar de desnecessário o saber que é indispensável para os homens. O que acontece com maior frequência é que o saber de fato necessário se apresenta

na situação educativa como algo inútil, sofisticado, maçante, tedioso.

Durante nosso trabalho de pesquisa participante no Estado do Ceará, no diálogo com os camponeses ficou evidente até que ponto eles têm internalizado essa "mensagem" da inutilidade da educação. Uma professora rural escreveu o seguinte texto para comunicar à comunidade o andamento da pesquisa:

"... todos disseram que a escola não estava servindo para quem morava aqui em Ipueiras, muitos falaram que era melhor ser analfabeto do que saber ler e não ter emprego, e também que ter saber e ser agricultor não adianta para nada."

O conteúdo necessário será aquele que tem diretamente a ver com a experiência concreta dos alunos? É interessante aqui lembrar uma reflexão dos alunos da Escola de Barbiana. Eles colocam como exemplo da inutilidade de alguns conteúdos o seguinte problema que um professor lhes apresentou:

"Un sólido está formado por una semiesfera superpuesta a un cilindro, cuya superficie corresponde a tres séptimos de aquella."

Esse problema lembra para os alunos de Barbiana uma escultura da bienal e afirmam que só poderia ter surgido na mente de um enfermo. O mesmo professor, quando procura ligar os conteúdos com a experiência concreta dos alunos, transforma apenas o problema:

"Una caldera tiene la forma de una semiesfera superpuesta..."

A proposta de definir a necessidade dos conteúdos pela incorporação da experiência concreta dos alunos pode ser apenas uma questão formal, uma veste que cobre os mesmos conteúdos desnecessários. No outro extremo, essa proposta pode chegar a transformar-se também na retirada do saber

sistematizado da ação educativa, limitando-se a conteúdos regionalistas e folclóricos.

Como superar o dilema e definir a necessidade dos conteúdos?

Snyders define a Pedagogia como a unidade dialética entre continuidade e ruptura, que tem a ver com a necessidade de se apropriar do saber, da cultura, de sair da imediatez, da aproximação para se libertar tanto dos preconceitos e dos estereótipos como da pressão difusa das ideologias dominantes.

Esse momento de ruptura tem a ver com o que Karel Kosik chama a "destruição da pseudoconcreticidade", que só será possível a partir da visão do contexto global, do todo no qual se insere a experiência concreta do grupo.

Fica ainda sem resposta a questão do equilíbrio necessário entre continuidade e ruptura. Essa resposta, porém, deverá ser procurada na situação educativa concreta. Encontrá-la dependerá fundamentalmente da competência técnica e do compromisso político do educador com o grupo de educandos, com o projeto de sociedade que responde aos interesses destes últimos.

* * *

Outra orientação tem a ver com alguns conteúdos que não poderiam estar ausentes em um programa de educação básica: a língua, a matemática, o trabalho e a iniciação científica.

Em primeiro lugar, a língua deve ser um dos conteúdos essenciais do ensino básico. Os alunos da Escola de Barbiana reafirmam essa importância da língua como conteúdo da educação:

"Necesitamos el idioma, porque el idioma nos hace iguales. Igual es aquel que sabe expresarse y entiende la expresión de los demás."

Gramsci afirma também a necessidade de refletir sobre a língua na qual se veicula, às vezes, uma filosofia que

orienta o agir do homem sem ele tomar consciência desse conteúdo. A criação de uma nova cultura exige essa análise crítica e também a ampliação da língua como instrumento de apropriação da realidade:

"Si es verdad que todo lenguaje contiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, será también verdad que por el lenguaje de cada cual se puede juzgar la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. El que no habla más que su dialecto o comprende sólo parcialmente la lengua nacional, participa, por fuerza, de una concepción del mundo más o menos estrecha y provincial, fosilizada, anacrónica... sus intereses serán restringidos, más o menos corporativistas o economicistas, no universales."

A leitura e a escrita são instrumentos essenciais da construção dessa concepção do mundo unitária e coerente, universal. A leitura não é apenas leitura do texto, mas também do contexto, da realidade. A leitura implica esse reconhecimento do grupo dos seus interesses próprios e, também, dos interesses dos outros grupos. A escrita não é apenas a escrita de textos, significa que o grupo consegue expressar os seus interesses e agir em função deles, consegue escrever a sua história no cotidiano.

Em segundo lugar, um dos conteúdos essenciais da educação básica deverá ser a matemática, não apenas por estar na base das ciências da natureza e ser uma fonte inesgotável de novas descobertas, como também por constituir um código "social" que impregna hoje nossa vida cotidiana.

Como instrumento para compreender e transformar a realidade, estendendo o domínio dos homens sobre ela, o pensamento matemático tem-se demonstrado extraordinariamente eficaz. A ciência e a técnica começaram a desenvolver-se mais rapidamente à medida que os homens operavam abstratamente com certas propriedades dos objetos concretos, como a forma, a dimensão, a quantidade.

Porém, quase sempre nas atividades de educação básica, a matemática se apresenta como uma disciplina árida, tra-

balhosa, totalmente desligada do cotidiano e sem sentido, o que de fato a converte em instrumento de seleção. É necessário reverter essa situação e ensinar a matemática como ciência humana, como língua viva. Para isso será preciso não apenas decorar fórmulas, princípios, mecanismos operacionais, como também entender a evolução do pensamento lógico-matemático, reproduzindo os caminhos andados na origem das ciências. Não basta decorar a tabuada para aprender matemática, embora isso seja também necessário. Deve entender-se ao mesmo tempo como e por que surgem as operações, como a resposta mais econômica a problemas concretos; devem considerar-se aqueles problemas em aparência mais elementares que constituem o alicerce do complexo edifício matemático.

Mas, a matemática é ao mesmo tempo uma das linguagens mais utilizadas na sociedade, pela sua rigorosa sintaxe. O homem é o único animal capaz de se utilizar de códigos digitais, ou seja, de operar com dígitos em lugar dos dados concretos, depois de estabelecer entre ambos uma correspondência arbitrária. Isso exige, para participar plenamente na sociedade atual, o domínio das operações matemáticas fundamentais. Caso contrário, os homens ficam limitados tanto em sua capacidade de comunicação como em sua possibilidade de "entender" o contexto no qual estão inseridos.

Um filme italiano narra a história de um latifundiário que tenta desviar o curso de um rio para irrigar suas plantações. Esse rio era limite entre as suas propriedades e as terras de uma pequena aldeia camponesa. Os camponeses, informados do que pretendia fazer o terratenente, se armam com paus e enxadas e partem dispostos a defender seu rio. Mas, os "acólitos" do latifundiário conseguem parar a revolta, argumentando que o seu senhor concordava em desviar o rio apenas 2 quilômetros e não 2.000 metros como tinha pensado, atendendo assim a solicitação dos seus vizinhos. Essa enorme diminuição, de 2.000 para 2, acaba tranquilizando aos camponeses que voltam para suas casas. O grotesco dessa cena mostra claramente a facilidade com que pode ser manipulado um grupo de pessoas às quais a sociedade negou o acesso a um dos seus mais importantes códigos.

A história do filme se situa nos primeiros anos do século; pode ser que hoje já não seja tão fácil enganar os camponeses com o rio, mas o exemplo pode aplicar-se por extensão à inflação, à dívida externa, aos salários etc.

Em terceiro lugar, os programas de educação básica devem procurar unir educação e trabalho produtivo, restabelecendo a "humanidade" do trabalhador rescindida pela divisão social do trabalho nas sociedades industriais. Essa vinculação não se postula no sentido de adestramento a que se refere, em muitos casos, a formação profissional ou a qualificação de mão-de-obra. Relaciona-se mais com a necessidade de recuperar a integração de mão e cérebro, separados pela divisão social do trabalho. Neste sentido, é preciso que a educação possibilite a compreensão das fases científicas e tecnológicas da produção. Não se trata de ensinar aos agricultores a preparar a terra no programa escolar, mas de procurar que eles sejam conscientes do processo que desenvolvem para que possam dominá-lo e não sejam dominados por ele. O trabalho que realizam como parte da unidade produtiva familiar deverá ser resgatado no programa escolar como uma situação de aprendizagem, como princípio ativo dos conteúdos programáticos da educação básica.

Essa recuperação da visão integral do trabalho permitirá devolver aos homens sua dignidade. Como afirma Karel Kosik:

"O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base de sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho; o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano."

Na sociedade contemporânea, o trabalho tem sido degradado. O saber é retirado do trabalho e reintegrado na

vida dos homens de modo que contribua para sua desumanização, transformado em uma entidade que tem valor por si mesma, completa, acabada, que já não é parte do trabalho, mas uma força alienada, um poder exterior ao homem que, por isso mesmo, o domina e o desumaniza.

Finalmente, a ciência — como produto e como que fazer — é um conteúdo necessário na educação básica. A ciência, caso particular da cultura, é um sistema ordenado de informações sobre os objetos para facilitar o seu domínio pelo homem. Como quando analisávamos a cultura, é preciso diferenciar na ciência dois aspectos: por uma parte, afina os instrumentos da experiência e do controle das experiências, retifica incessantemente o modo de conhecer; por outra, informa sobre as aplicações desse instrumental, sobre os dados da realidade que possibilitarão distinguir o essencial do transitório, particular, arbitrário.

A ciência existe, portanto, como produto e como meio de produção. Um sistema educativo que difunda apenas os produtos gerados pela ciência contribuirá para criar uma superstição científica, um cientificismo, e transformará os homens em instrumento desse poder, cujo mecanismo permanecerá desconhecido por eles.

É preciso mostrar ao mesmo tempo a ciência, as verdades científicas e o modo como estas foram produzidas, o sentido da produção científica. É preciso conhecer a história da ciência e do método científico; entender como e por que foram feitas certas perguntas à realidade e não outras, para avançar na transformação dessa ciência, para nela reconhecer um instrumento da realização dos interesses de classe.

* * *

Para finalizar, uma última orientação: é necessário estar alerta para não estender os momentos analíticos necessários, na fase da programação dos conteúdos, a todo o processo educativo, sem chegar em nenhum momento à síntese. As classificações, as distinções, o reconhecimento das diferentes partes ou elementos da totalidade, se nunca voltam a inte-

grar-se, em um momento de síntese, deixam de ser úteis e se transformam em dissociações.

Existem numerosos exemplos dentro dos conteúdos programáticos da educação básica desse pensamento dissociado, dessa divisão do mundo em compartimentos que ficam estanques. Apenas para lembrar alguns dos mais importantes exemplos: a divisão dos conteúdos em disciplinas; a aprendizagem da leitura e a compreensão do texto; a separação dos instrumentos das situações concretas em que esses instrumentos deverão ser utilizados; a gradualidade do ensino que leva a distribuir rigidamente no tempo os conteúdos particulares e os universais; a divisão entre uma formação geral, que tem a ver com a cultura, e uma formação especial, que tem a ver com o trabalho. Se tivéssemos ocasião de refletir mais profundamente sobre cada uma destas dissociações, veríamos como elas contribuem para manter o pensamento incoerente, desagregado, contraditório, que Gramsci define como uma "concepção do mundo acrítica". São apenas manifestações de uma dissociação maior que separa a teoria da prática, que só poderão se unificar, finalmente, quando os grupos progredam na direção da posse real e completa de uma concepção do mundo coerente.

Será necessário, então, não apenas indicar conteúdos, mas sugerir formas para trabalhar esses conteúdos na situação concreta de ensino-aprendizagem; alertar sobre a indispensável tarefa de encontrar os pontos de articulação entre o saber socialmente sistematizado e as necessidades e interesses do grupo social concreto. Muito comumente se pensa nesses dois elementos como dois conjuntos, que serão apenas justapostos, somados nas ações educativas, quando de fato deveriam ser tratados como duas dimensões de um mesmo conteúdo programático. O imediato e o mediato, o concreto e o abstrato, não são coisas diferentes, produtos de operações distintas. Como afirma Lefebvre, são dois momentos inseparáveis do conhecimento, que se convertem incessantemente um no outro.

O saber sistematizado permitirá a formulação coerente dos interesses do grupo concreto. No processo de ensino-

-aprendizagem é imprescindível mostrar esse momento de vinculação, explicitar a vinculação entre o saber sistematizado e a situação particular do grupo social. O papel do Estado deverá ser analisado em relação com os programas de reforma agrária nas zonas rurais ou com o problema da moradia nas periferias urbanas. O processo de formulação das leis e a forma como os diferentes grupos sociais participam ou são excluídos desse processo deverá ser analisado em função de leis que tenham a ver com a satisfação das necessidades econômicas, políticas e culturais do grupo concreto. O Estatuto da Terra, no caso dos agricultores, e as leis salariais, no caso dos operários, constituem exemplos concretos através dos quais os alunos poderão tomar consciência, ao mesmo tempo, do processo legislativo e dos seus interesses específicos. O conteúdo dessas leis refere-se à situação particular de cada grupo em relação à situação mais geral do Estado e da Nação.

* * *

Estas reflexões permitirão avançar no processo de seleção e determinação do conteúdo programático para educação básica. Processo que necessariamente deverá ser continuado e complementado em cada situação concreta de ensino-aprendizagem. Em resumo, consideramos importante devolver aos conteúdos programáticos o seu valor no processo educativo. Afirma-se a primazia do conteúdo, mas entendendo por conteúdo tanto a ciência e a cultura produzida como o método para apropriar-se criticamente desses produtos sociais, desse saber social sistematizado.

Para finalizar, citaremos umas palavras de Mario Lodi, um professor que foi construindo a sua teoria educativa na prática de ensino de primeiro grau:

“El contenido ideológico y el método autoritario son expresiones de una escuela política de clase que está encaminada a formar hombres dóciles y pasivos, de ser posible, ignorante de los problemas más acuciantes.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALUMNOS DE BARBIANA. *Cartas a una profesora*. Buenos Aires, Schapire, 1972. 148 p.
- ANDRADE, Mário de. "Duas cartas de..." Em *Novos Estudos*. Cebrap. São Paulo, 2 (2):71-79, jul. 1983.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 246 p.
- ARGUMENTO, Manuel. "Elaboração curricular na educação participante". Em *Educação e participação*, organizado por Jorge Werthein e Manuel Argumedo. Rio de Janeiro, Philobiblon; Brasília, IICA/SEPS-MEC, 1985. p. 41-77.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. *Educação rural integrada; a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará*. Secretaria de Educação do Estado, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 238 p.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona. Editorial Anagrama, 1974. 75 p.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología* (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). México, Siglo XXI, 1970. 520 p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976. 230 p.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. 3 ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. 301 p.
- LODI, Mario. *El país errado*. Barcelona, Lata, 1970. 479 p.
- MANACORDA, Mario A. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona, Oikos-Tau, 1979. 212 p.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 537 p.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Lisboa, Moraes Editores, 1976. 374 p.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires, Tiempo Contemporaneo, 1971. 258 p.

A CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRATIZADORA

MARIO KAPLON

1. TRES EXEMPLOS PARA REFLEXÃO

1.1 Há mais de meio século, numa cidadezinha da França, um professor de escola, Célestin Freinet, inovou em matéria de educação, ao instituir, na sala de aula, o jornal escolar; não um jornal entendido como mera "atividade complementar", mas, sim, como um eixo central, o motor do processo educativo. Tudo o que as crianças aprendiam, estudavam, pesquisavam e pensavam era lançado nas páginas do jornal, que eles mesmos compunham numa impressora simples desenhada e construída pelo próprio Freinet.

Esse jornal francês modificou toda a dinâmica do ensino-aprendizagem. Os pequenos jornalistas aprendiam realmente a redigir para expressar suas idéias; a estudar e pesquisar de fato, porque tinham motivação e estímulo para fazê-lo: o conhecimento produzido já não se destinava ao cumprimento de uma obrigação ou ao registro num caderno individual — onde ficaria perdido e morto, lido apenas pelo professor para fins de correção e classificação —, mas a ser comunicado e compartilhado com todos os colegas, com os pais e os vizinhos.

As informações publicadas tinham que ser corretas e comprovadas: assim era feito o trabalho em grupo, do qual

participavam todos os colegas, para redigir, rever e discutir cada artigo, exigindo-se clareza, precisão e rigor. Os meninos tomavam conhecimento da realidade: saíam a fazer entrevistas, enquetes e pesquisas. Passaram a interessar-se por ler os jornais e analisar as notícias. Seu poder de crítica aumentou. A coleção do jornal foi-se transformando em memória coletiva do grupo, registro do seu processo de aprendizagem e do seu progresso no tocante à produção de conhecimentos. De uma aquisição individual o saber transformou-se em construção coletiva, em fato social.

Poucas vezes estudantes terão aprendido tanto e ao mesmo tempo com tanta facilidade, interesse e entusiasmo. Pertencendo à classe pobre e oriundos de um meio semi-rural, eles superaram amplamente seus clássicos desníveis culturais enquanto desenvolviam uma consciência de classe (resultado tão perigoso que fez de Freinet um educador eternamente cerceado e perseguido).

A chave estava no jornal, neste meio de comunicação. Aqueles educandos tinham uma "caixa de ressonância"; sentiam que valia a pena o esforço de escrever, de estudar, de aprofundar os conhecimentos. Eles aprendiam através da comunicação.

Parece na realidade assombroso que — salvo raras experiências — a educação de adultos não tenha ainda captado o potencial do método Freinet.

1.2 Numa escola primária de um bairro popular de Caracas, em 1981, uma professora de primeiro grau propôs aos seus alunos em processo de alfabetização que escrevessem cartinhas às crianças do turno da tarde. A idéia entusiasmou-os; cada um, como pôde, com o seu ainda precário domínio da escrita, deu um jeito de escrever e de deixar sobre a carteira uma mensagem para o desconhecido colega do turno da tarde. No dia seguinte, com grande alegria, cada um encontrou sobre a própria mesa a resposta do seu correspondente. A partir daí, ao longo do ano, houve um assíduo intercâmbio de cartas.

As crianças aprenderam a escrever com uma rapidez e uma segurança tão incomuns que, desde então, essa professora vem todos os anos adotando tal recurso. Não é difícil

inferir-se a causa do seu sucesso. Os traços, os círculos, os "as" e os "erres" que os alunos desenhavam e decifravam sem entender muito bem para que, somente porque a "tia" dizia que tinham que fazê-lo, adquiriram imediatamente um valor, um sentido. As crianças descobriram que serviam para que se comunicassem; que eram um instrumento de comunicação. Assim conseguiram apropriar-se deles, torná-los seus.

1.3 Num bairro do México, em 1975, numa atividade de alfabetização de trabalhadores adultos, diante da comprovada carência de material adequado aos neoleitores, surgiu a idéia de que eles mesmos, com base na sua experiência pessoal de vida, escrevessem seus textos de leitura, para o próprio uso e para o uso de outros adultos. O resultado foi extraordinário: os novos redatores adquiriram rapidamente o domínio da leitura e da escrita, mediante um processo de auto-expressão, isto é, de comunicação.

Embora dois desses exemplos se relacionem com a idade infantil, e os "meios" utilizados sejam elementares — a ponto de um deles consistir em simples folhas arrancadas dos cadernos —, eles ajudam a visualizar a contribuição decisiva que a comunicação pode dar à educação de jovens e adultos. A importância das três experiências relatadas não está no fato de que foram usados meios, mas, sim, no de que foram desencadeados *processos* de comunicação.

2. A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UM LONGO DESENCONTRO

O diálogo entre educação e comunicação está longe de ter sido, até os dias de hoje, fluido e frutífero. A tendência da educação — especialmente no que concerne ao seu planejamento — tem sido a de instrumentalizar a comunicação; de percebê-la como veículo multiplicador e disseminador de conteúdos. O fato de estar ela vinculada quase que exclusivamente à "teleducção", ou educação a distância, gerou a tendência a identificar-se *comunicação* com *meios*. Na realidade, somente se recorre aos comunicadores — caracterizados como "técnicos", tal como eles próprios assim se autoqualificam — quando se planejam programas de educa-

ção a distância, para que eles transmitam os conteúdos preestabelecidos sob a forma de emissões de rádio e televisão (as conhecidas "teleclasses" dirigidas a contingentes hipotéticos de "telealunos"); ou quando audiovisuais de apoio se fazem necessários como recursos de "tecnologia educacional".

Essa percepção redutora desvaloriza e cerceia a comunicação, além de diminuir em muito a contribuição que ela pode dar à educação. Para permitir uma relação mais abrangente entre as duas dimensões, torna-se necessário, como ponto de partida, assumir que a comunicação não se define a partir da tecnologia, mas a partir dos processos humanos, quer presenciais, quer veiculados pelos meios de comunicação, assim como vê-la como uma interação que ocorre — independentemente da intervenção de aparelhos — onde quer que indivíduos e grupos humanos intercambiem signos e significados, sejam estes cognitivos, afetivos ou volitivos, e "estabeleçam cooperação até alcançar uma consciência comum".⁽¹⁾

Com o exposto, não se pretende negar os meios de comunicação e a validade ou utilidade do seu emprego — comunicação subentende *também* meios, embora nem sempre, como se verá adiante —, mas, sim, indicar que só mediante a sua inclusão e inserção em processos comunicativos é possível o uso verdadeiramente educativo dos mesmos. A questão que se coloca, portanto, não diz respeito à maneira de utilizar e "tirar proveito" dos meios, mas à forma de integrar a comunicação na educação.

O equívoco tenaz, o longo desencontro entre as duas dimensões — e este modesto trabalho se daria por recompensado se conseguisse de alguma forma contribuir para superá-lo — adveio, pois, em medida nada insignificante, do fato de se haver partido dos meios de comunicação e de se haver considerado estes, *per se*, como agentes educacionais. O caminho a ser percorrido indica precisamente a direção oposta: partir da própria comunicação para depois, então, verificar a melhor forma de colocar os meios a seu serviço.

(1) RICARDO NOSEDA. Cit. por L. R. Beltrán in: *Farewell to Aristotle: horizontal communication*. Doc. preparado para a Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação (Comissão McBride), da UNESCO. Bogotá, 1979, p. 11.

3. UMA COMUNICAÇÃO DEMOCRÁTICA

Mesmo sem analisar a questão a fundo, observa-se que, longe de se tratar de mera especulação semântica, ela contém profundas implicações políticas e sociais. Definir um conceito de comunicação é optar por um modelo de educação e, inclusive, por um modelo de sociedade.⁽²⁾

Imersa no cenário de um drama no qual a nossa América pobre empenha a sua vocação e o seu destino, onde se defrontam e combatem duas forças — a regressiva e a popular, a autoritária e a democrática, a que procura manter nossos países submissos à dependência e à dominação e a que luta pela sua libertação, a que se obstina em perpetuar a situação de exploração e de indigência das grandes majorias e a que se propõe remover as estruturas opressoras —, a educação não pode furtar-se a uma opção. Com toda a certeza ela não é a protagonista do drama; sozinha e por si mesma, não poderá operar as transformações urgentes que a Região reclama. Cabe-lhe, porém, um papel gravitante na sua preparação e promoção. Ela deve optar, então, por uma função autoritária ou por outra democrática, cabendo a essas duas correntes educacionais escolher, com coerência, o conceito e a prática de comunicação que lhes correspondem.

3.1 A pedagogia autoritária, na verdade, já o fez: a escolha não foi difícil. Consentânea com o seu conceito, que identifica *formação* com *informação* e repasse de conhecimentos, assim como *educação* com *instrução* e *conformação* de comportamentos, ela optou pelo modelo de comunicação

(2) Obviamente, neste breve artigo só é possível oferecer uma visão geral do tema. Para uma análise documentada e sistemática, cfr. o estudo de minha autoria, *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*, preparado para a Consulta Técnica Regional sobre Educação de Adultos, realizada sob os auspícios da UNESCO em Havana, em setembro de 1983; 1.^a edição. OREALC-UNESCO, Santiago do Chile, 1983; 2.^a edição incluída na obra coletiva *Educación de adultos en América Latina* (Jorge Werthein, compilador), Edic. de la Flor, Buenos Aires, 1985; versão portuguesa *Educação de adultos na América Latina*. Papirus, Campinas, CP, 1985. Uma seleção das suas passagens principais está incluída também em vários, *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina* (P. Latapí e A. Castillo, compiladores). CREFAL-UNESCO, Pátzcuaro (México), 1985.

transmissor: pelo clássico esquema *emissor/receptor*, no qual este último é visto como depositário passivo de informações previamente selecionadas por alguns emissores que já sabem o que o povo deve aprender, bem como os valores e normas de conduta que deve observar; por uma comunicação-monólogo entre locutores e ouvintes, isto é, optou pelo *educando silencioso*.

Ao propor tão-somente metas quantitativas (a multiplicação dos serviços educativos), tal educação adaptou-se, sem reservas ou questionamento, ao esquema "unidirecional" dos meios de difusão de massa e assumiu-o, de modo acrítico, como um fato natural, sem buscar alternativas. Assim, acreditando estar "usando" e "aproveitando" os meios, o que ela fez, na realidade, foi submeter-se a eles; e o que parecia ser um avanço, uma modernização do ensino — aliado agora às novas tecnologias eletrônicas —, representou, pedagogicamente falando, um estancamento e até mesmo um retrocesso.

Talvez não seja inútil esclarecer que a inclusão, em alguns desses sistemas de teleducação, de canais de *feedback* ou retroalimentação que possibilitam uma via de retorno para a resposta do telealuno, não confere a tais sistemas, como erroneamente se supõe, um caráter bidirecional e participativo: na verdade, o *feedback* nada mais é do que um mecanismo de controle de que dispõe o emissor para verificar o efeito que o estímulo emitido causa no receptor; um instrumento de aferição de resultados; uma maneira mais técnica, portanto, de assegurar e perpetuar o funcionamento unidirecional do sistema.

Em termos sócio-políticos, os resultados desse tipo de educação foram muito bem apresentados por Díaz Bordenave, quando comprovou que nele "os meios de comunicação são colocados a serviço de uma pedagogia condutora (...) que não favorece a observação da realidade nem a cooperação, mas, sim, o individualismo competitivo e a eficácia obediente".⁽³⁾

(3) JUAN DÍAZ BORDENAVE. *Democratización de la comunicación, democratización de la educación*. Doc. Seminário sobre Métodos e Procedimentos de Comunicação em Função do Projeto Principal de Educação. Quito, 1982. p. 20.

É importante lembrar, no entanto, que o questionamento dessa comunicação educacional não é feito apenas em nome de postulados éticos e políticos, mas também dos pedagógicos. Discute-se a eficácia de tal pedagogia transmissora. Atualmente, no campo da Ciência da Educação, já existe de fato um amplo consenso em considerar-se a situação de passividade do educando como pedagogicamente negativa: nada se "aprende" — ainda na suposição de que a educação consista em "aprender" — por transmissão, sem a elaboração própria e pessoal do sujeito educando. É somente agindo, participando, envolvendo-se, fazendo perguntas e buscando respostas, desenvolvendo o criticismo e a criatividade, que se chega ao conhecimento. Conforme os exemplos da escola Freinet comprovam — os correspondentes mirins e os adultos que criaram o próprio texto de leitura — a pessoa assimila e compreende o que vive, o que recria, o que reinventa, e não aquilo que simplesmente recebe. A educação, enquanto apropriação do saber, não é um conteúdo que se introduz na mente do destinatário, mas um processo no qual ele participa ativamente.

Essa comprovação deve colocar-nos em guarda contra o simplismo de supor que a passagem de uma comunicação educacional regressiva para outra popular e democrática consiste na mudança de seus conteúdos. Aplica-se bem à educação a sentença que, parafraseando o Evangelho, Cortázar proferiu, referindo-se à literatura: "O vinho novo necessita de odres novos". Não é possível fomentar processos libertadores com métodos transmissores e unidirecionais. É reconfortante constatar que a educação-comunicação popular vai, na sua evolução, assim o compreendendo com maturidade cada vez maior.

3.2 Se se optar pela outra corrente, a que aspira a formar um homem que seja sujeito ativo da transformação da sua realidade; se se assumir o compromisso — para citar apenas um documento de amplo consenso, o Projeto Principal de Educação aprovado por todos os governos da Região —, de adotar "uma orientação humanista, democrática, nacional, crítica e criadora", para desse modo "voltar-se para a organização de uma sociedade justa, dinâmica, participativa e autodeterminante; se, ainda de acordo com o referido Pro-

jeto Principal, cumpre orientar os sistemas educacionais segundo a justiça social, de maneira que eles contribuam para fortalecer a consciência, a participação, a solidariedade e a capacidade de organização, principalmente entre os grupos menos favorecidos”, e para a consecução desses objetivos, “promover uma pedagogia centrada na criatividade, com espírito libertador”, essa educação comprometida com a mudança precisa plasmar o seu próprio modelo de comunicação: um modelo democrático, voltado para a participação, que entenda a comunicação como diálogo, como intercâmbio e interação, como relação comunitária; que recupere a raiz *commun* do vocábulo *communis* — tornar comum —, a mesma de “comunidade” e de “comunhão” (comum + união); que, com o neologismo criado por Cloutier, reconheça em cada ser humano um *emirec*, isto é, uma pessoa com o direito de ser ao mesmo tempo e alternadamente emissor e receptor de outros *emirecs* dotados do mesmo potencial;⁽⁴⁾ que, ao invés de entronizar locutores, valorize interlocutores — uma comunicação, enfim, que opte por um educando *falante*.

Todavia, na pedagogia autoritária a comunicação é mutilada, reduzida à mera transmissão tecnológica para a qual ela pouco ou nada tem a contribuir. Na popular, ela assume um papel relevante, uma vez que aqui a participação se torna o eixo central, meio e fim ao mesmo tempo, caminho e meta do projeto histórico alternativo — e não existe participação sem comunicação. Com efeito, é impossível conceber-se uma educação dialógica, com sustentação social e participativa, sem canais de intercomunicação.

Muito mais do que com a utilização dos meios de comunicação propriamente ditos, uma comunicação educativa, democrática quanto aos seus postulados e eficaz quanto à sua pedagogia, deve preocupar-se com a abertura de canais múltiplos, fluxos e redes de comunicação; com a qualificação e a capacitação dos setores populares para que eles venham a gerar seus meios de comunicação próprios e autônomos. Ela deverá definir-se não mais como distribuidora

(4) Cfr. JENA CLOUTIER. *La communication audio-scripto-visuelle*. Presses Universitaires. Montreal, 1973.

de conteúdos, mas, sim, como o motor e catalisador de processos educacionais pela comunicação.

4. MEIOS PARA A COMUNICAÇÃO

Como ficam, então, os meios com a sua "unidirecionalidade"? Sigamos adiante, com passos ponderados e desmistificadores.

4.1 *Meios presenciais*

Em primeiro lugar, já começamos por fazer uma operação redutora e aceitar, inconscientemente, o artifício que os próprios meios de comunicação de massa nos propõem e impõem quando, ao se falar em meios, entendemos como tais apenas os tecnológicos à distância e omitimos os presenciais, gerados pela criatividade do povo.

O teatro popular de criação coletiva, o teatro de marionetes, as feiras, as festas comunitárias, o circo, os festivais educativos etc., estão-se revelando como meios privilegiados de comunicação-educação, um manancial que, para atingir, a educação "centrada na criatividade e na participação" ainda tem um vastíssimo campo a percorrer e no qual avançar.

A esses meios poderiam somar-se outros a serem desenvolvidos, tais como o "jornal falado", que começamos a explorar no CESAP, na Venezuela. Trata-se de um jornal oral "editado" numa rua, praça ou átrio de igreja, em meio à comunidade reunida, e que combina agilmente, à maneira de seções ou páginas, notícias comunitárias, teatro, música, entrevistas, depoimentos, danças, debates, troca de receitas culinárias tradicionais e tudo quanto a imaginação do grupo "editor" e do próprio público queira acrescentar.

4.2 *Pequenos meios*

Num segundo caso, é necessário incluir, na relação dos pequenos meios de comunicação a distância que podem ser manipulados pelos próprios setores populares, tanto os artesanais quanto os de tecnologia simples.

4.2.1 *Artesanais*. Um jornal comunitário pode ser impresso num simples mimeógrafo de madeira, que qualquer grupo da comunidade é capaz de construir. Depois, como já ocorreu em duas regiões rurais de Honduras,⁽⁵⁾ e esses pequenos jornais vicinais podem, superando o seu caráter local, agrupar-se numa rede e alimentar, com suas notícias e artigos, um jornal regional de maior circulação. Remetemo-nos aqui novamente ao método Freinet, para sugerir as inúmeras possibilidades que a “imprensa popular” oferece, na sua qualidade de propulsora da educação de jovens e adultos.

A medida que se abre esse campo artesanal à criatividade, aparecem — e continuarão a aparecer — meios inovadores que recuperam e incorporam formas tradicionais de comunicação popular. Assim, por exemplo, o “conto falado” (ou, em termos mais técnicos, o álbum seriado sonoro) pode desempenhar muitas das funções de um audiovisual convencional, além de dispensar o projetor, a tela, a sala escura e a eletricidade. Pode ser apresentado ao ar livre, à luz do dia, numa praça ou feira, sem nada requerer além de um cavalete onde se montam as cenas, sob a forma de quadros, desenhados em folhas grandes de papel, um toca-fitas casete para reproduzir a fita sincronizada — com os diálogos dos personagens, a música e os sons que acompanham a ação —, e alguém para virar as folhas. A partir das experiências realizadas nas Oficinas de Comunicação Popular do CESAP, onde nasceu a idéia, posso assegurar que, na sua simplicidade artesanal, este meio — semelhante aos jograis pregoeiros da Idade Média — tem demonstrado ser tão expressivo e comunicativo quanto o são muitos audiovisuais sofisticados, ou até mesmo mais.

Por outro lado, os meios de comunicação tipo mural oferecem recursos tais como o jornal mural e os porta-cartazes, estes particularmente interessantes nas suas formas de uso coletivo, abertas às contribuições criativas de toda a comunidade. Merecem ser destacados, pelo seu alto grau

(5) Cfr. PIERRE DE ZUTTER. *Como comunicarse con los Campesinos? Educación, capacitación y desarrollo rural*. Horizonte. Lima, 1980. p. 56 e 55; JOSE IGNACIO MARA. *Proyecto de comunicación rural al servicio del desarrollo*. Doc. I Seminário Latino-Americano sobre Comunicação Participativa. Quito, 1978.

de participação e considerável valor educacional, os chamados “mapas falantes”, mediante os quais uma etnia indígena da Colômbia pôde penetrar na própria história e realidade, conhecê-la e divulgá-la.

4.2.2 *A tecnologia leve*, por sua vez, dá margem a amplas possibilidades de comunicação educativa a distância.

Nessa categoria ocupa lugar de destaque o tão difundido e popular gravador de audiocassete, graças principalmente à sua virtude de conjugar a dupla função de reproduzir e gravar, permitindo com isso o diálogo a distância e a comunicação em duas vias e intergrupar,⁶⁾ e ao fato de inserir-se bem nas culturas populares tradicionais da América Latina, as quais se sustentam na transmissão oral.

Também a fotografia presta significativa contribuição à educação de adultos, não só no que respeita a dinâmicas tais como a “fotopalavra” e a “fotossímbolo”, mas sobretudo na ação direta dos próprios educandos quando estes se apossam da câmera e, através da lente e das fotos que registram, começam a descobrir e redescobrir a sua realidade com olhos diferentes, críticos e desmistificadores.

O projetor de diapositivos talvez tenha ainda as suas qualidades apenas parcialmente exploradas. A sua utilização sob a forma mais ampla e convencional — a projeção de transparências fotográficas — pode transformar-se na “memória coletiva visual” de um grupo, no registro gráfico não só de suas ações, sistemas e realizações, como também da distância que o separa de suas metas. Este aparelho também pode ser utilizado de forma criativa e artesanal.

⁶⁾ Uma aplicação do audiocassete à comunicação organizacional e intergrupar consta do método do cassete-foro, que o autor deste trabalho desenhou e experimentou no Uruguai em 1977-8, e que posteriormente foi difundido e aplicado em vários países da América Latina. Para uma descrição deste método, cfr. MARIO KAPLÓN, *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*, C.I.I.D., Ottawa, 1984; *Cassete-foro: un sistema de comunicación participativa*, 2.ª ed., IPRU, Montevideu, 1985; *La comunicación participativa como praxis y como problema: la experiencia del cassette-foro*. In *Comunicação e Sociedade* n.º 3, São Paulo, julho de 1980, e em vários: *Comunicación alternativa y cambio social* (M. Simpson Grinberg, compilador). Universidade Nacional Autónoma do México, 1981.

Em experiências que vêm sendo realizadas no Brasil, na Colômbia, no Uruguai, na Venezuela etc., os grupos populares desenham ou gravam seus diapositivos sobre pequenos retângulos de acetato ou de papel translúcido, os quais podem ser projetados direta e instantaneamente, dispensando a necessidade do processamento em laboratório. Com isto, a par de desenvolverem a sua auto-expressão gráfica e criarem seqüências expressivas, tais grupos desmistificam este meio de comunicação e dele começam a apropriar-se.

Outra área de fundamental importância pelo papel que desempenha nas atividades de alfabetização e pós-alfabetização é a dos meios escritos e gráficos: os folhetos, as historietas, os livros. É fato comprovado que muitos esforços de alfabetização sofrem a perda de continuidade e eficiência de seus resultados devido à ausência de uma literatura capaz de captar o interesse dos alfabetizandos, que por não darem prosseguimento ao exercício das suas incipientes e recém-adquiridas habilidades para a leitura e a escrita regridem, pelo desuso, ao analfabetismo. Programas como o que se desenvolveu em Honduras, em 1979, que criou e editou uma "Biblioteca Básica do Homem do Campo", com textos escritos e ilustrados pelos próprios grupos alfabetizados, nos quais estes narravam suas experiências de vida, expressando-as nos seus códigos lingüísticos e gráficos,⁽⁷⁾ sugerem que talvez os autores do melhor material de leitura para os pós-alfabetizados sejam os próprios setores populares, aqui elevados à condição de autênticos emissores/receptores.

Aos meios de comunicação citados sucedem, por ordem de complexidade, estes recursos audiovisuais: o também denominado "sonoviso" ou "diaporama" —, cuja linguagem é amplamente conhecida e empregada na comunicação grupal, mas com relação ao qual não se investigaram ainda nem se desenvolveram todas as possibilidades de participação que ele oferece; os filmes em Super 8 e em 16 mm; e, mais recentemente, abrindo espaço com crescente vigor, particularmente no Brasil e no Chile, o vídeo.

(7) Cfr. PIERRE DE ZUTTER. Op. cit., p. 96 e 85.

A comunicação popular, entretanto, começa a abrir brechas no terreno até agora vedado pelo "monopólio da fala" e a lançar a sua voz no espaço. No Peru, utilizam-se amplamente os alto-falantes instalados nos mercados de rua, para propagar mensagens sobre educação e organização, inclusive rádio-novelas, criadas e produzidas por grupos populares.⁽⁸⁾ Ampliou-se de tal forma a sua utilização como meio de comunicação comunitário que as organizações peruanas de base se referem ao alto-falante como "rádio popular". Com pleno direito a esse título, estão surgindo na Costa Rica as pequenas emissoras de rádio operadas pelas próprias comunidades; em 1983 já havia oito em funcionamento, todas em áreas rurais e indígenas. E voltando ao Peru, um técnico popular autodidata descobriu como construir um transmissor de rádio... a pilha! Como é de se supor, o aparelho requer mais de duzentas pilhas, mas a verdade é que ele não só transmite como cobre a área de uma pequena cidade rural. De fato, já existem várias emissoras de rádio artesanais que, operadas por grupos vizinhos e organizações de base, vão ao ar diariamente em povoados da serra peruana, rompendo todos os esquemas e todas as previsões dos regulamentos sobre radiodifusão.

Meios de massa

Parecia que, deste breve inventário da comunicação-educação participativa na sua proposição alternativa, seriam excluídos os meios de difusão de massa — rádio e televisão —, cuja característica intrínseca de "unidirecionalidade" os tornaria inviáveis enquanto canais de participação.⁽⁹⁾

A verdade é que, como se verá adiante, incorporando-se as contribuições da tecnologia moderna, os meios de comunicação de massa poderiam desenvolver consideravelmente

⁽⁸⁾ Cfr. ROSA MARIA ALFARO. *Del periódico al parlante. Materiales de Comunicación Popular nº 1*. IPAL. Lima, novembro de 1983.

⁽⁹⁾ Cfr. *Informativo Enlace, Las pequeñas radios en Proyecto costarricense*. UNDA/AL, Quito, fevereiro de 1983, p. 15. MARCO TULIO ARAYA. *El proyecto de las pequeñas emisoras de Costa Rica*, ALER *Infroma*. Quito, 1º trimestre de 1983, p. 2.

a sua "multidirecionalidade" e combinar a comunicação de massa com a grupal. A profecia visionária de Bertold Brecht, que já em 1932 reprovava o rádio pelo fato de que este "teria uma só cara quando deveria ter duas", com o que "apenas distribui mas não comunica",⁽¹⁰⁾ poderia hoje ser superada: a radiodifusão atual teria, se o desejasse, a possibilidade de oferecer essa "segunda cara". A limitação não é mais tecnológica, mas de controle e poder: o que realmente está impedindo a existência de um sistema de rádio e televisão democrático e participativo nos remete aos detentores do poder, em cujas mãos se encontra em nosso continente a quase totalidade dos veículos de comunicação, e aos interesses de lucro a serviço dos quais eles agem. Todavia, caso se conseguisse algum acesso a tais veículos, a comunicação-educação poderia ampliar seu alcance e seus canais de diálogo. Já existe um volume de experiências realizadas por emissoras educativas e culturais independentes que confirmam essa possibilidade.

Bastaria combinar o rádio com simples gravadores de cassete, colocando-os à disposição de grupos populares — grupos receptores/emissores —, para se estabelecer uma comunicação intergrupual e multidirecional. O método dinâmico do "radioforo" — ou, melhor ainda, do "rádio-cassete-foro" — com a participação de grupos e organizações de base, tem um extraordinário potencial de educação e comunicação para fortalecer e expandir a ação dessas organizações.⁽¹¹⁾

É igualmente factível combinar rádio e transmissores móveis e versáteis de microondas, como o que a Rádio Santa Maria, da República Dominicana, transportava em lombo de mula por caminhos montanhosos, a fim de transmitir diretamente as assembléias e as mobilizações populares, bem como — e por que não? — suas festas. Apenas isso já abre horizontes: o rádio já adquire a sua "segunda cara", já não fica limitado ao estúdio.⁽¹²⁾

(10) BERTOLT BRECHT. Teoría de la radio. In: *El compromiso en literatura y arte*, Península, Barcelona, 1973, p. 81 e ss.

(11) Cfr. MARIO KAPLÓN. *Comunicación entre...*, op. cit., nota 6, p. 108.

(12) Cfr. ANTONIO CABEZAS e AMABLE ROSARIO. *La emisora regional para el Desarrollo*. R.N.T.C., Quito, 1980, p. 160 e ss.

Outra valiosa modalidade desenvolvida por essa mesma emissora dominicana com continuado êxito, em termos de audiência e nível de participação, consiste em instar as comunidades a criarem sociodramas em torno das situações que estejam vivendo, ir até elas para gravar as obras que tenham produzido e transmiti-las pelo rádio para, em seguida, colocá-las em debate com a participação das demais comunidades. (13)

Várias emissoras educativas organizaram sua rede de correspondentes populares, eleitos pelas comunidades, os quais lhes enviam notícias e entrevistas, reforçando, assim, o valor das atividades e campanhas que desenvolvem. Em outra iniciativa digna de servir de modelo, uma emissora educativa rural do Equador, a Rádio Latacunga, instalou cabines de gravação em todas as cidadezinhas da região, a fim de permitir às associações, cooperativas ou grupos da comunidade gravarem suas notícias, comentários, reclamações, programas musicais e radiogramas, e em seguida enviá-los à emissora para serem irradiados, sem que, para fazê-lo, tenham de deslocar-se do seu meio.

De forma análoga, mediante a utilização de videogravadores portáteis, a televisão poderia abrir a sua tela aos teleforos e às teleassembléias, possibilitando o diálogo "cara a cara" entre grupos distantes. Em 1973, em São Luís, na Argentina, foi feita uma experiência pioneira de televisão participativa, cuja continuidade é esperada. (14)

Este inventário — que embora amplo está longe de esgotar seu tema — propôs-se tão-somente demonstrar que, por pouco que se assuma a proposta democrática e participativa, ela conta com uma vasta gama de meios e procedimentos dialógicos que podem ser postos a serviço da educação. É preciso confiar em que esta passagem necessária pelas mediações técnicas não leve a que se perca de vista o fato de que, não obstante a relativa importância que aqui lhes foi atribuída, os referenciais mais importantes não são essas

(13) Cfr. *ibid.*, p. 179 e ss.

(14) Cfr. CARLOS ALBERTO DOUHOURCQ: *Educación popular por televisión*. In: *Comunicación y Cultura* nº 4, Buenos Aires, setembro de 1975, p. 162 e ss.

mediações técnicas, mas, sim, os processos sociais e de comunicação aos quais elas servem de veículo.

5. A QUEBRA DO SILÊNCIO

Uma das características das experiências aqui relatadas que merece ser enfatizada, devido à sua particular significação para os educadores, é a de se estimular e favorecer a auto-expressão dos participantes. Com efeito, um requisito imprescindível, uma instância-chave em todo trabalho de educação popular — alguns autores chegam inclusive a considerá-lo como ponto de partida obrigatório — é a “quebra do silêncio”, o rompimento do eterno mutismo dos dominados, sua apropriação da palavra e do signo. Para crescerem, é indispensável que tais pessoas superem o “sentimento adquirido” de inferioridade e menosprezo, recomponham sua auto-estima e valorizem a própria cultura. Quando sua palavra — seu gesto ou desenho — é transmitida por um canal coletivo de comunicação — seja ele presencial ou a distância, grupal ou de massa —, o adulto das classes inferiores começa a acreditar em si mesmo, a descobrir e afirmar o seu potencial, a sua capacidade de criar, de pensar, de ser. Ao mesmo tempo, o instante da comunicação põe-no diante de uma injunção que, de outro modo, raramente ocorre e consegue plasmar-se na ação educativa: a necessidade e a exigência de organizar o seu pensamento com clareza, de formular concretamente uma opção e uma interpretação, para poder expressá-las e comunicá-las.

Poucos momentos tão significativos — e ao mesmo tempo tão comovedores — acontecem como aquele que se vive numa experiência de comunicação popular, quando uma mulher do povo ou do meio rural, ao ver projetado o diapositivo que ela mesma desenhou, exclama com emocionado assombro: “não posso acreditar que eu tenha feito isso!” Ou, então, quando ouvimos um agricultor dizer: “é a primeira vez na minha vida que sinto que o que eu digo é ouvido e tem valor”, conforme se registrou no cassete-fono realizado no Uruguai.

Assim, cabe afirmar que todo sistema educacional necessita da comunicação enquanto geradora e socializadora

de instâncias de auto-expressão, pois somente ao incorporarem e facilitarem essas instâncias os seus objetivos estarão sendo atingidos.

6. O VÍNCULO COM AS ORGANIZAÇÕES POPULARES

Outra característica desse enfoque da comunicação-educação é o seu vínculo sólido com os grupos e as organizações populares de base. Seus destinatários preferenciais, muito mais do que os receptores isolados, são os grupos organizados. Descartando a errônea suposição de que a educação a distância pode, por si só, conseguir resultados consistentes, esta proposta apóia-se nas interações dos componentes do grupo e da organização como dinamizadoras da mensagem. Ela vê na ação transformadora, geradora de compromisso social e escola prática de cooperação e solidariedade, o contexto privilegiado da aprendizagem. E, assim, procura inserir-se no movimento popular organizado e colocar-se a serviço dele.

Educação, comunicação e organização são entendidas, pois, como três estratégias convergentes, três lados inseparáveis de um mesmo triângulo. Os grupos se educam e comunicam dentro de um processo organizacional que incide verdadeiramente sobre as suas condições concretas de vida; e a comunicação, enquanto lhes provê os meios de auto-expressão que os ajudam a melhor compreender e formular as as próprias metas, fornece-lhes canais de interconexão que lhes permitem ultrapassar as fronteiras do localismo, trocar experiências com outros grupos e ampliar o âmbito da sua reflexão, chegando, inclusive, à tomada de decisões comuns. É assim com a convergência dessas três dimensões, que a comunicação se torna dinamizadora da participação.

Por constituir um exemplo ilustrativo da evolução que se está operando a esse respeito na comunicação educativa latino-americana, vale a pena comentar o caso das pequenas emissoras comunitárias da Costa Rica, mencionado anteriormente. A instituição não-governamental que promove esse projeto era, até poucos anos, um serviço típico de escola radiofônica de instrução elementar para adultos, na qual se aplicava um método denominado "O Professor em Casa". Em

vista da reduzida audiência das suas radioclasses e tendo tomado consciência de que estas não correspondiam às necessidades da população a que se destinavam, a instituição volta-se hoje para a promoção das pequenas emissoras dirigidas pelas organizações comunitárias. A figura autoritária do "professor", dono do saber, foi relegada a segundo plano: são as próprias pessoas que se educam, mediante sobretudo uma ação organizada e a comunicação, e menos "em casa", na recepção individual e solitária, hoje substituída por uma comunicação coletiva e participativa.

7. UM NOVO TIPO DE COMUNICADOR-EDUCADOR

A esta altura, já a ponto de concluir estas notas, sentimos ainda a necessidade de fazer algumas observações complementares. Podemos perceber, com efeito, a perplexidade do planejador e do administrador educacionais, que talvez se estejam formulando estas perguntas: "Então, diante dessa concepção participativa, devemos abandonar definitivamente a produção de materiais e programas educativos?" "Já não há lugar nessa proposta para o profissional de comunicação, nem outro destino a ser dado aos centros de produção — com todo o seu equipamento e pessoal especializado — a não ser a sua inexorável liquidação?" Respondamos a esse questionamento assustado.

Uma forma de interpretar mal essa concepção — como ocorre, aliás, com toda proposta inovadora — e de expô-la a um perigo real, seria absolutizá-la. As "absolutizações" tendem a paralisar e tornar estéril tudo aquilo que se procura concretizar.

Cumpra ter presente, em primeiro lugar, que a participação é um processo; e, como tal, longo e lento. Não se dá espontaneamente da noite para o dia. Os comunicadores eloquentes, por suporem que basta dotar os grupos e organizações populares de meios de comunicação para que eles imediatamente comecem a transmitir mensagens autônomas, costumam ser desenganados pela realidade. É necessário todo um trabalho educacional de estímulo e preparo para a participação. Nesse trabalho, estímulos externos, materiais e programas continuam sendo necessários, na medida em que

forem produções que, longe de substituírem e sufocarem as instâncias de diálogo e participação, sirvam para prepará-las, gerá-las e alimentá-las.

Em segundo lugar, não se está propondo aqui uma comunicação entregue à espontaneidade populista. A auto-expressão, enquanto rompimento do silêncio, é, como foi dito antes, um momento fundamental e imprescindível; mas se não for seguido de uma etapa de questionamento, pode manter-se — e de fato se mantém na maioria dos casos — como mera reprodução acrítica da ideologia dominantes internalizada pelas classes inferiores. A esse respeito, é significativa a tendência persistente, por parte dos grupos populares que começam a produzir os próprios meios, no sentido de reproduzir os estereótipos, os valores e os padrões verticais que os meios de comunicação do sistema propõem/impõem.

Nessa etapa necessária de desenvolvimento do criticismo, cabe ao comunicador-educador um importante papel. Ele deverá devolver ao povo a expressão que lhe é própria, só que formulada pedagogicamente — isto é, de maneira crítica, problematizada — para que o processo avance.

É igualmente importante enfatizar que essa concepção da comunicação não nega o papel necessário desempenhado pela informação: largado à própria cosmovisão, ao invés de avançar, o grupo estanca na sua percepção ingênua e limitada; não amplia seus horizontes de conhecimento e sua capacidade de análise, com o que deixa de existir um processo. O próprio Paulo Freire, o mais severo crítico da educação “de banco”, deparou-se com a necessidade de frisar que, tendo presente o fato de que “conhecer não é adivinhar”, “a informação é um momento fundamental do processo de conhecimento”.⁽¹⁵⁾ Para avançar, o grupo necessita de fontes de informação que o alimentem e de discussão que estimule a sua atitude crítica. Cabe aí, também, a necessária contribuição do comunicador e seus materiais desde que estes não sejam unilateralmente produzidos pelos centros, mas se enquadrem nos processos reais dos seus destinatários.

(15) PAULO FREIRE. *Cartas a Guinéa-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XX, México, 1977, p. 18-19.

Finalmente, faz-se necessário acautelar contra o mito romântico de que os programas e materiais participativos são “muito fáceis de serem produzidos, uma vez que são elaborados pelas próprias pessoas”. Por mais democrática e participativa que seja uma produção popular de comunicação, se os seus realizadores desconhcerem a linguagem específica do meio por eles utilizado, as exigências de ritmo e agilidade, os recursos de seleção, edição e montagem, sua mensagem poderá tornar-se enfadonha e pedagogicamente confusa. A contribuição do comunicador faz-se, pois, necessária também para capacitar os grupos, facilitando-lhes o domínio das diferentes linguagens expressivas e inclusive assumindo — pelo menos num primeiro momento —, quando se tratar da utilização de meios tecnicamente complexos, uma função de co-produtor associado aos emissores populares, de maneira a obter um produto final mais eficaz.

Fique, portanto, claro que essa proposta nem invalida e exclui a produção de materiais e programas, nem a intervenção do comunicador-educador, mas os enquadra numa concepção realmente comunicativa que impõe, ao contrário da eliminação do “agente externo”, a redefinição de seu perfil e função.

Se até agora conhecemos um tipo de comunicador-emissor cuja virtude principal seria saber *falar* através dos meios de comunicação, essa nova concepção requer, em troca, um comunicador cuja qualidade fundamental seja a de saber *escutar*, de entender as pessoas do povo — e, mais ainda, de com elas se entrosar — e de partir do que elas são, da sua realidade; um comunicador que não produza para tele-alunos sem rosto, mas para homens, mulheres e jovens reais; que não se tranque no escritório, mas vá para a rua conhecê-los, conversar com eles, escutá-los, aprender a gostar dessa gente; que ao produzir programas populares de higiene procure saber, antes de ditar normas sábias de asseio, se as mães às quais se dirige dispõem, como ele, de água ao simples abrir de uma torneira, ou se têm de descer um morro para encher uma lata e voltar a subi-lo com a sua carga; que ao preparar matéria sobre nutrição averigüe primeiro se os seus destinatários em potencial puderam naquele dia comprar o leite do café da manhã dos filhos; que tenha

presente o fato de que suas mensagens serão recebidas — ou não — por trabalhadores que, ao final de uma exaustiva jornada, estão mortos de cansaço e não poderão acompanhá-lo se usar uma linguagem elaborada e monótona — um comunicador, enfim, que tenha tornado seu este ditado inglês: “Se queres ensinar latim a Pedro precisas de duas coisas: primeiro, conhecer latim, mas, antes de tudo, conhecer Pedro”.

Finalmente, esse comunicador deverá ser concebido não como um emissor silencioso, mas como um organizador e animador de processos de comunicação. Terá bem claro para si que os programas e matérias que produzir não terminam no momento em que são difundidos ou exibidos, mas que é nesse momento que começam a frutificar. Preocupar-se-á, então, em formular mensagens *abertas*, que ao invés de tudo darem pronto e “digerido”, estimulem e suscitem a decodificação por parte dos destinatários e os levem a recriar por si mesmos sua própria interpretação. Depreende-se também daí que tanto ou mais do que com a produção do material, ele se preocupará com a estratégia da sua utilização.

Com toda a certeza, uma produção assim concebida pode inserir-se com legitimidade e eficácia na comunicação educativa que se atribui como objetivo irrenunciável à geração de processos dialógicos, participativos e democratizadores.

AValiação DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE JOVENS E ADULTOS

JACOBO WAISELFISZ

De que forma avaliar programas de educação básica de jovens e adultos? Como colocou Manuel Argumedo num recente trabalho referindo-se ao apoio à organização de trabalhadores rurais, também no campo da avaliação esta pergunta é respondida pelo técnico ou pelo "especialista" propondo algum modelo. Este modelo reflete, via de regra, a seqüência de passos que, sem ser seguidos, permitiram determinar a relativa eficácia, eficiência ou suficiência da intervenção analisada. O "modelo" em pauta, se quer dar idéia de maior concreticidade, até pode sugerir os instrumentos e as técnicas que poderiam ser utilizados.

Assim toda a questão da avaliação aparentemente poderia ser resolvida no plano estritamente formal, mediante uma série de procedimentos que, se forem corretamente seguidos, garantirão tanto a obtenção de resultados quanto a sua "cientificidade". Mas esta virtual "asepsia", mais que virtude de uma pouco consistente "neutralidade" dos procedimentos científicos, estaria escondendo determinadas opções teóricas, políticas e ideológicas que, nem sempre, nem freqüentemente, se explicitam ou evidenciam.

E não ocorre só esta redução no pensar formal de fazer avaliação. Existe, ainda, uma segunda que reduz o campo do método ao dos procedimentos e técnicas do "bom ava-

liar", à "arte" de conduzir projetos de avaliação. Esquece-se que temos ainda, no campo da metodologia geral, um nível epistemológico que pretende dar conta de problemas como o da relação entre conhecimento e realidade, da causalidade, da legalidade e da explicação científica. E temos ainda o campo das orientações ou paradigmas gerais das ciências: positivismo, empirismo, hermenêutica, dialética etc., orientações que, apesar de se constituírem realmente no eixo da questão metodológica no sentido forte do termo, são abandonadas no esquecimento.

E isso, aparentemente, está explicando, pelo menos, dois fatos diferentes:

- a) a enorme proliferação de modelos de avaliação (praticamente todo avaliador que se repute como tal parece estar obrigado a formular o seu) sem a concomitante reflexão teórica e metodológica;
- b) a curiosa hibridação que se pode observar, em diversos projetos de avaliação, entre o que poderíamos denominar uma ideologia de esquerda com uma metodologia de direita. Como teremos oportunidade de retomar um pouco mais adiante, avaliações que partem de considerações filosófico-políticas sobre a pobreza, ou dos compromissos éticos do intelectual e do saber, ou das condições de dominação e opressão das massas, e se utilizam, por falta de vigilância crítica, de estratégias e técnicas que, direta ou indiretamente, contribuem para reforçar o que se pretendia combater.

É que todas essas questões, e algumas outras, são produto da história da constituição de seu campo específico. A avaliação, como olhar clínico do fazer educacional, apareceu em condições que definiram tanto suas possibilidades e o sentido de sua prática, quanto a estrutura de sua racionalidade. Tradicionalmente, a avaliação das práticas e dos programas educacionais foi encarada sob o estreito prisma da racionalidade técnica, cujo correlato mais imediato é o questionamento objetivo-positivista da adequação entre bens e meios. Com isto ficaram marginalizadas da discussão pelo menos duas questões:

- a) o problema dos supostos teóricos ideológicos e políticos subjacentes à eleição de determinados problemas técnicos de análise;
- b) a possível gama de alternativas teórico-metodológicas em melhores condições de dar conta da realidade educacional.

No primeiro sentido, devemos concordar com Paulston (1980) quando afirma que "devemos reconhecer que toda teoria social e esforços de reforma partem de noções normativas, ou estipulações sobre a natureza do homem, da sociedade, e da relação entre o homem e a sociedade."

No segundo sentido, já são muitos os avaliadores (Coleman, 1983; Paulston, 1980; Potton, 1975; Levin, 1978) que apontaram a incapacidade dos modelos formais de avaliação de explicar o fracasso de suas próprias propostas de reforma.

Nesta história do campo da avaliação educacional poderíamos reconhecer, simplificando muito a questão, três grandes tipos de propostas que estão se degladiando na atualidade, a saber:

- A. Avaliação de cunho objetivo-positivista.
- B. O enfoque subjetivo-compreensivista.
- C. Estratégia crítico-participativa.

A — AVALIAÇÃO DE CUNHO OBJETIVO-POSITIVISTA

Como ponto de partida, pode-se dizer que a ciência, entendida sob o prisma positivista, é a forma específica que assumem as relações sociais do saber — da natureza e da sociedade — no período histórico do capital.

Geradas no mesmo berço, aparecem, desde suas origens, indissolavelmente ligadas. Assim, o ascenso da burguesia na idade média vai ser concomitante e determinante do nascimento da ciência. Com o predomínio do capital industrial, esta relação se consolida ainda mais: a ciência converte-se no instrumento fundamental para o fabuloso desenvolvimento das forças produtivas a serviço do capital. Com isso, a "cientificidade" transforma-se em sinônimo de verdade, em

questão indiscutível, evidente por si mesma. De forma prática, esta confiança cega na "cientificidade" opera-se mediante um processo circular: são "científicos" (e, por isso, verdadeiros) os resultados da aplicação do método e o método (positivista) é o correto porque é o da ciência.

Serão diversos os modos ou modelos de avaliação surgidos sob esta perspectiva: medição de atitudes, comportamentos ou aprendizagem; grau de atingimento de objetivos ou resultados dos programas, tais como análise de custo-benefício, enfoque sistêmico, pesquisa avaliativa etc. Em todos os casos, o ideal metodológico se coloca no experimentalismo, que implica:

- a) seleção de alguns aspectos delimitados da realidade, em condições de serem expressos em termos quantitativos;
- b) formulação de hipóteses que designem uma relação matemática entre magnitudes observáveis;
- c) observação — mudança das condições — nova observação (experimentação, manipulação experimental), medindo os resultados;
- d) aceitação (ou rejeição) das hipóteses formuladas;
- e) as hipóteses aceitas convertem-se em base de novas hipóteses e novas experimentações.

Assim, opera-se um duplo processo de redução: por um lado, a multiplicidade do real é reduzida aos aspectos diretamente quantificáveis e, por outro, projetos, sociedade e intencionalidade humana, ao que pode ser submetido a experimentação.

Este modo de entender a avaliação tornou-se praticamente hegemônico, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática das instituições educacionais. Mas, de forma paralela, e sob diversos ângulos, foi-se desenvolvendo um rápido processo de desmistificação ao pretendido caráter universal e absoluto com que se revestem tais modelos.

Basicamente, questiona-se uma prática que, sob o mito da "neutralidade" da ciência, gera "uma alta probabilidade de

ter uma posição conservadora do conjunto social ou do sistema a que se pertence" (Gonzalez Casanova, 1973, p. 23). Assim, esta prática não assume suas opções perante a sociedade, nem explicita os grupos aos quais beneficia, transformando sua atividade em um enunciado apologético da sociedade existente (Mansilla, 1970). Critica-se também a alta dose de empirismo que permeia este modo de produzir conhecimento, que a nível epistemológico reduz o real às meras formas de apresentação ou manifestação (aparência) dos fenômenos, o que origina fórmulas estritamente descritivas de tratamento da realidade (Kon, 1976). Também se critica a atomização estática dos fenômenos, o que origina uma aproximação parcelada e a-história da realidade (G. Casanova, 1973). Assim, para adquirir o *status* da "ciência, o modo acadêmico vale-se de fórmulas e métodos adotados das ciências naturais, que pouco ou nada contribuem para a compreensão de seu objeto que são, simultaneamente, os sujeitos e os atores da história.

E isto, para a América Latina, tem uma explicação não relativamente imediata. Como produto do auge (e também dos fracassos) dos movimentos populares da década de 60, e das tentativas de reforma por eles originados, as ciências sociais tomam consciência das limitações dos "modos acadêmicos" de percepção, tratamento e reconstrução da realidade social. Com isto, afloram ou se consolidam modos alternativos de entendimentos (quando não de verdadeiros confrontos de paradigmas) da realidade social e dos processos de mudança, que alteram profundamente tanto o estilo das práticas "intervencionistas" quanto os estilos de avaliação de tais práticas. Intimamente relacionado ao questionamento teórico-metodológico dos modelos objetivo-positivistas de encarar a realidade, emergiram diversas propostas alternativas que marcarão sensivelmente as perspectivas e as práticas da avaliação. Tal diversidade de propostas tomou dois caminhos diferenciados:

- os modelos subjetivo-compreensivistas que, baseados nas propostas de Weber e Dítthey, procuram, na intuição compreensiva e fenomenológica, o entendimento dos programas a partir do ponto de vista e das representações dos atores; e

- os modelos crítico-participativos, que, a partir de uma perspectiva histórico-estrutural de entendimento e análise da realidade, procuram articular, em um mesmo processo, reflexão, aprendizagem e ação transformadora, tomando por base os setores sociais tradicionalmente marginalizados e dominados para criar as condições que permitam a sua transformação de objetos em sujeitos de sua própria história.

B — O ENFOQUE SUBJETIVO-COMPREENSIVISTA

Retomando as tradições da filosofia fenomenológica de Husserl e do método da "compreensão" de Max Weber no campo dos fenômenos sociais, desenvolvidas posteriormente na filosofia existencial de Bergson, no interacionismo simbólico de George Mead e Herbert Blumer e na etnometodologia de Harold Garfinkel e Aaron V. Cicourel, foi proposta uma série de modelos de avaliação baseados em juízos subjetivos que rapidamente ganharam adesão e legitimidade (Eisner, 1972); House, 1978; Ross, 1979). Sob diversas denominações (avaliação iluminativa, transacional, crítica, credenciamento etc.), poderemos encontrar um substrato comum que identifica as concepções e modos de ação deste enfoque:

1) O ponto de partida não é uma teoria da qual será deduzido um conjunto de hipóteses para ser submetido a teste empírico (como no caso do positivismo), mas o mundo do conhecido e do cotidiano, que é analisado com base no marco das experiências compartilhadas. Estas experiências fornecem os indicadores que permitem compreender a diversidade de símbolos, os processos e as situações. Assim, o ponto de partida da análise é a estrutura dos conteúdos e significações dos símbolos do mundo cotidiano onde os sujeitos atuam.

2) As ações humanas têm uma intencionalidade e um objeto, a tarefa é indagar sobre o sentido dessas ações que conformam a estrutura da realidade, tal como é percebida pelos próprios atores. Assim, não se enfatiza nem o sistema, nem a estrutura social, mas a interpretação dos significados que os sujeitos atribuem ao seu mundo e às suas ações.

3) Esta interpretação da realidade através do sentido subjetivo adquire conotação social, quando corresponde à interpretação de outras pessoas (isto é, o subjetivo torna-se objetivo quando existe intersubjetividade).

4) Desse modo, não existe verdade como tal, os homens constróem sua verdade pelos sentidos e significações compartilhadas. Chega-se à interpretação de que uma situação é real (verdadeira-objetiva) se os envolvidos a definem como tal.

5) A atividade de avaliação é vista como uma interação simbólica, mas, nesse caso, entre o avaliador e os sujeitos. Isso permitirá focalizar temas e situações complexas, dado que o avaliador forma parte dos fatos ou programas. É o mundo do participante do programa que provê os problemas, conceitos e indicadores; o avaliador, a partir dessa interação, e por introspecção, converte-se em fonte dos dados (House, 1977).

6) Foge da utilização de instrumentos altamente confiáveis (precisos) sob o ponto de vista "cientificista", mas cuja validade conceitual e sua capacidade de corresponder ao real esta corrente questiona fortemente. Por isso trabalha utilizando múltiplas técnicas, predominando em geral as de tipo qualitativo (principalmente a observação participante).

Uma das propostas deste enfoque para a avaliação de programas educacionais de adultos mais difundidas entre nós é a corrente denominada iluminativa ou sensível.

Penso que neste enfoque seguir-se-ia mantendo uma relação desigual de troca entre os avaliadores e a população, mas com características diferentes das dos enfoques quantitativistas. A capacidade de controle por parte das populações alvo dos programas, seja sobre a situação de avaliação, seja sobre o seu interlocutor (o avaliador) é relativamente baixa. Não se pode negar a possibilidade de maior participação: enunciar temas, colocar questões, ser introduzido como ator nos relatórios ou até colaborar na redação do mesmo, mas sempre com a finalidade de enriquecer e melhorar os resultados da avaliação. Com isso, a limitada participação assume uma função imediatamente instrumental, onde o poder de decisão segue concentrado no avaliador,

podendo, no máximo, ser outorgado à população em alguns momentos do processo. Este modo de participação corre o risco de se converter em uma forma mais sutil de utilização, uma forma mais "eficiente" de produzir materiais verbais que logo serão explorados pelo avaliador em função de seus próprios marcos de referência. Dessa forma, o "objeto" de pesquisa, que no discurso fora transformado em sujeito, reassume a sua fatal condição de objeto (de observação, de estudo, de fonte de informações e de materiais verbais), com o que não muda muito o quadro das relações hierárquico-institucionais preexistentes quanto à produção e reprodução do saber.

Também a pretensão da avaliação iluminativa ou sensível de superar as armadilhas do empirismo positivista podem levar a reforçá-lo, mas por outra via: a subjetiva. A preeminência outorgada às técnicas da antropologia social aplicada e da etnometodologia para o estudo de comunidades rurais e urbanas, normalmente, levam a uma séria distorção do processo de indagação, ao substituir o objeto teórico do conhecer pelo objeto imediatamente dado à consciência. São os problemas cotidianos, as opiniões diretas, as crenças (da população e do avaliador), que agora se colocam no centro da indagação, substituindo o saber pela opinião, o objeto processado via pensamento pelo objeto empírico. Assim, da mesma forma que nos modelos quantitativo-positivistas, a realidade esgota-se na aparência, nas meras formas de apresentação fenomênica; se no primeiro caso imperava o dado quantitativo, agora é o império do dado qualitativo. Em ambas, a verdade é imanente e imediatamente explícita pelo objeto observado. Com isto, a tarefa "científica" resume-se à correta observação e registro, e à clara comunicação (seja formal ou informal). Mas temos que pensar que o saber sobre o real constrói-se a partir de um processo de transformação; é uma negação, via pensamento, da aparência imediata dos fenômenos; um trabalho de apreensão de uma realidade resistente e opaca; uma transformação da experiência imediata em conceitos que possibilitem a sua explicação.

Já foi apontado que a iluminação e a avaliação sensível centram sua proposta na tentativa de estabelecer a estrutura de significados e representações que as pessoas elaboram

sobre o sentido das práticas de um programa e sobre sua própria inserção no mesmo. Assim, conceitualmente, faz com que as idéias (representações, significações etc.) expliquem as relações e as práticas sociais, não apresentando mecanismos teóricos ou metodológicos que permitam supor que tais idéias só podem ser explicáveis pela própria forma que as relações e práticas sociais assumem. Dessa forma, o modo de aparecer (os fenômenos), no campo da consciência dos atores, converte-se no próprio ser da realidade social e cultural. Isto é, as imagens que os indivíduos possuem do mundo e das coisas passam a ser consideradas como a realidade do mundo e das coisas. Com isto, opera-se um duplo processo de inversão:

- as imagens, idéias e representações convertem-se em fonte de realidade, onde as formas de consciência social dos indivíduos determinam o seu ser social (idealismo);
- se aceitarmos que as idéias dominantes de uma época são as idéias dos setores dominantes, a avaliação iluminativa, ou sensível, ao operar acriticamente com as idéias com que os indivíduos representam a sua própria realidade e situação, incorpora e outorga validade aos esquemas da ideologia dominante, que tende a tornar “natural” e universal as estruturas de dominação (ideologização).

Assim, a negação de transcender e criticar o “aparecer” das representações, que incorporam e articulam as formas de produção e reprodução do sistema de dominação, pode-se converter em um novo mecanismo ideológico de integração, que reforça, pela sua omissão, o esquema dominante. E neste ponto é possível começar a perceber as formas específicas de operação que assume o discurso ideológico: realizar a lógica da dominação pela ocultação, omissão da lógica do sistema, fazendo com que uma percepção ideológica do real seja assumida como o real mesmo. Da representação imediata das relações e da prática social transforma-se, imediatamente, em discurso sobre as relações e sobre a prática social, sem nenhuma mediação crítica ou conceitual. E é esta pas-

sagem do discurso que marca a transição do saber para a ideologia nas abordagens compreensivistas.

C — ESTRATÉGIA CRÍTICO-PARTICIPATIVA

Este tipo de proposta de avaliação tem sua origem mais imediata em um conjunto de experiências que, no campo da pesquisa sócio-educacional, está servindo de base para fundamentar a possibilidade de articulação entre teoria e prática transformadora como momentos indissolúveis na atividade de produção de conhecimentos, experiências que, à falta de outro título melhor, denominaremos crítico-participativa. Seria extenso demais tentar pensar em cada uma das diferentes propostas que atualmente se agrupam sob este título. Mas uma simples enumeração poderá dar uma melhor idéia das alternativas existentes neste campo.

Por um lado, temos as diversas propostas de “pesquisa-ação” e de “pesquisa-intervenção” que, transformando enormemente as experiências originais de K. Lewin sobre dinâmica de grupo, foi retomada na última década, especialmente na África e na América Latina (Fals Borda, 1978; Himmelstrad, 1978, Simpósio Mundial de Cartagena, 1978), como enfoque superador da dicotomia teoria-prática na pesquisa social. Por outro lado, temos as propostas de “autopesquisa” (nos aspectos teóricos e metodológicos, vide Hendrike, 1962 e Albinski, 1978), onde a população assume um papel central tanto na iniciativa quanto na execução de cada uma das fases da pesquisa, ficando os profissionais (técnicos) no plano da assessoria e do apoio técnico.

De extrema relevância quanto a estratégias de participação são as contribuições da “Pesquisa Temática”, formulada como momento do método psicossocial de Paulo Freire (1968). Centra-se na apreensão, por parte de profissionais e população, das formas como a população visualiza os processos e as contradições sociais e reconstrói sua realidade, como parte do estudo do “universo temático significativo” e dos temas geradores que serviriam de base para a programação da alfabetização de adultos (neste sentido, vide também Bosco Pinto, 1969; Gajardo, 1982).

Existem, ainda, outras propostas de trabalho participativo, como a "enquete participativa" (UNESCO-UNICEF, 1976. Movimiento de Acción Social, 1974), o "autodiagnóstico" (SEDEMEX-SEDEPAS, 1978), a "entrevista conscientizadora" (Lopez de Ceballos, 1979), que contribuíram para fundamentar um campo de propostas que, atualmente, no Brasil, recebem o nome genérico de "pesquisa participativa". São processos encaminhados basicamente para romper a tradicional divisão entre sujeitos e objetos de pesquisa, incorporando a população como agente ativo do processo de produção de conhecimento. Assim, cumpre um triplice papel: pesquisa, enquanto produção de conhecimento; capacitação e aprendizagem, porque os próprios "objetos" da pesquisa incorporam o instrumental, que permite conhecer a realidade e processar tal conhecimento e ação, na medida em que o conhecimento gerado forma parte de um processo de planejamento de ações que implicam a transformação da realidade. Para uma análise mais pormenorizada dos aspectos metodológicos, políticos e epistemológicos da pesquisa participativa: Gajardo (1982); De Schutter (1981); Le Boterf (1981).

Este conjunto de considerações sobre as diversas propostas participativas nos levam a tentar uma reflexão sobre possíveis alternativas metodológicas de avaliação em condições de superar as limitações e problemas já apontados.

Mas, neste sentido, não existe ainda uma "via régia" que, com suas indicações precisas, possibilite obviar as dores do parto, isto é, a procura, ensaio e crítica dos procedimentos e técnicas a serem utilizados. Assim, é conveniente, de início, enquadrar o que segue como uma tentativa, mais sugestiva do que indicativa, na procura de um caminho para a avaliação de programas educacionais dirigidos a jovens e adultos.

Poderíamos tomar, como ponto de partida e sujeito a uma precisão progressiva, a idéia geral de que a avaliação participativa consiste no conjunto de estratégias que demandam e possibilitam a participação da população envolvida no projeto ou programa, na avaliação dos processos e dos resultados do mesmo. Estas estratégias de avaliação, quando articuladas com programas que tendem à integração ativa da população nas diversas fases de seu desenvolvimento

(diagnóstico, seleção de alternativas, planejamento, implementação etc.), convertem-se em uma contribuição à participação na ponderação e gestão no programa. Nesta perspectiva, a avaliação coloca-se como um ato de reflexão sobre as práticas do programa, que tem como sujeitos cognoscentes os atores e, como objeto, tanto os processos quanto os resultados do mesmo.

Este ponto de partida, por sua vez, origina uma série de conseqüências que é necessário esclarecer, dado que determinam e condicionam o processo de avaliação:

1) A reflexão sobre as práticas do programa, mais do que subsidiar a entidade que o patrocina ou os organismos que o financiam, representam um instrumento para o desenvolvimento de uma prática cada vez mais consciente e autônoma dos próprios setores sociais que atuam no processo.

2) A avaliação deixa de ser um fenômeno externo, um olhar clínico, "de fora", anterior, paralelo ou posterior ao processo, para se integrar, como "momento" do ritmo reflexão-ação da prática do programa.

3) Desta forma, a avaliação assume uma função imediatamente pedagógica, como parte do aprendizado na prática, isto é, auto-reflexão conscientizante que alimenta a prática dos setores que atuam no projeto.

4) Assim, origina-se a necessidade de articular solidariamente, em um único processo, as instâncias pedagógicas, de pesquisa, de ação e de avaliação.

5) Estas características determinam também as formas operacionais (isto é, métodos, técnicas, esquemas de implementação) da avaliação participativa. Não são formas ou procedimentos prefixados e detalhados em um manual de operações. A problemática, conteúdos e procedimentos de avaliação são definidos e precisados a partir das situações concretas e das necessidades emergentes do projeto coletivamente construído.

6) Isto faz com que a avaliação se converta em uma situação e em uma necessidade de análise compartilhada pelos

técnicos (mediadores ou agentes do projeto) e a população implicada. São estas relações entre atores com diferentes experiências e saberes que enriquecem o potencial da avaliação, dado que possibilitam sintetizar dialeticamente elementos diversos: o saber técnico e o saber popular, superando os aspectos ideologizados de ambas as formas de saber.

7) Um outro elemento que permite especificar esta estratégia de avaliação resulta do entendimento de que são formas de produzir conhecimentos *para e sobre* uma prática transformadora, profundamente articuladas por uma visão emergente de um "programa histórico", que define e outorga sentido à própria prática de avaliação. Este "programa histórico" — que demanda um profundo compromisso do técnico-intelectual em função de uma opção de trabalho, é o que exige uma inteligência progressiva, por parte dos diversos setores que participam em um programa, das relações e determinações estruturais, como mecanismo de compreensão das diversas situações e problemas vividos.

Assim, podemos conceber a avaliação participativa como o momento de auto-reflexão que alimenta o processo global de conscientização e prática organizada dos setores populares e, mais especificamente, como o processo de reflexão crítica e de produção de conhecimentos que se desenvolve para satisfazer necessidades, superar problemas e recuperar teoricamente os diversos aspectos da prática originados por um projeto, programa ou plano de trabalho, e que supõe a articulação horizontal entre os diversos atores do mesmo. Em outras palavras, é o espaço de reflexão sobre a teoria e a prática de ação dos programas, levado a cabo diretamente pelos setores sociais aos quais se dirigem tais programas.

O que foi dito até aqui, sobre formas e níveis de participação dos setores populares nos processos de construção de conhecimento, poderia deixar uma falsa imagem: a de que todo ou qualquer processo que implique participação é, em si e por si, liberador. Consideramos que não é assim. A participação também pode ser um instrumento de integração de diversos setores ao esquema de dominação, isto é, uma nova forma de sujeição ao esquema dominante, em uma fase "mais democrática" ou evoluída.

Penso que o ponto de ruptura nos esquemas de participação deriva da capacidade de uma determinada forma de gerar organização e acumular poder para esta organização, em sua capacidade de desmistificar a "naturalidade" das relações de dominação e de gerar modos de ação coerentes com os interesses estratégicos de tais setores.

Isso implica que os modos de consciência crítica que os esquemas participativos podem gerar são condição necessária, mas não suficientes, para produzir poder e organização; é no campo da práxis concreta que os modos de consciência realmente se diferenciam e se convertem em fatores de poder.

Também temos que considerar que a metodologia empregada (participação) é só um instrumento, que não substitui a claridade de compromisso, nem o marco teórico que dá sustentação a tal compromisso. Mas a claridade de compromisso e a precisão teórica, sem um método correto, também pouco valem, nem são eficientes.

Penso que isto tem que ficar claro de início. Em muitos casos, a transposição mecânica das estratégias de "conscientização" e "participação" isolaram uma determinada prática proposta em um programa, tanto das restantes práticas sociais quanto do momento (conjuntura) histórico. Ficou subordinada, assim, a transformação da ordem social à transformação da consciência. Superestimando o seu papel, entendeu-se que a consciência e a participação, por si mesmo, não só servem à mudança, mas são duas produtoras. A ausência em um "projeto histórico" de transformação social e a falta de entrosamento com níveis organizativos superiores derivaram em esquemas de intervenção, cuja validade era autojustificada. Sem um "que fazer?" para o diálogo e a consciência, estas derivaram em uma entelêquia passiva, carregada de humanismo voluntarista, ou, no máximo, de sentido "comunitarista".

Outros riscos devem ser ainda colocados. Na relação entre os técnicos do programa e a população, temos um problema que considero central e que traz à tona a questão da relação entre intelectual (o técnico, o pedagogo, o pesquisador, o avaliador são, imediatamente, pela sua situação, intelectuais) e massas. Em certos casos, tentando viabilizar

determinadas atividades em função de um "projeto histórico" (independentemente dos propósitos de tal projeto), a relação do grupo promotor (técnicos) com os setores da população assumiu diretamente uma forma instrumental. Interpretando esquematicamente os problemas da dominação ideológica, foram deduzidos de uma teoria onipresente as metas, os objetivos e as estratégias que deveriam orientar o programa. Assim, a questão da dominação foi ultra-simplificada: era só virar do avesso os conteúdos e intenções dos programas elaborados pelos intelectuais orgânicos do sistema. Continuaram persistindo os mesmos métodos manipulativos, as formas hierárquicas e autocráticas de imposição do saber.

Em contraposição, em outros casos, a partir de uma superestimação do saber popular, constituído como uma espécie de "ethos" histórico das camadas populares, certos grupos negaram ou desprezaram sua condição de intelectuais e o seu saber, em função de uma maior "inserção" e receptividade nas massas. Assumindo uma posição passiva em torno das representações imediatas com que o povo descreve e expressa suas condições de existência, a capacidade destes grupos de gerar níveis de consciência e ação superiores viu-se seriamente comprometida. Mas, podem os setores populares, com uma visão de mundo e uma consciência da realidade permeada pelas condições hegemônicas da ideologia dominante, submetidas ao impacto constante dos mecanismos integrativos do sistema e dos aparelhos de controle social, compreender autonomamente o mundo de forma diferente? Podem, espontaneamente, construir uma teoria de sua prática liberadora? Ou é necessária a participação dos intelectuais orgânicos nesse processo de elaboração? Penso que grande parte da problemática centra-se no correto equacionamento das articulações (nem manipulativas nem autonegadoras) entre os intelectuais e os movimentos populares.

Penso que o ponto de partida é um projeto político-educacional que atua como condicionante estratégico de todo o processo, onde o pesquisador, como intelectual orgânico, vai se articulando às necessidades e interesses dos setores populares. Em função dessa clareza estratégica, os

métodos e táticas adquirem extrema flexibilidade. Assim, temas e procedimentos vão sendo desenvolvidos à medida em que a consciência da realidade vai se aprofundando, deixando de lado a necessidade de organizar rígida e antecipadamente o processo de descoberta e de indagação. Mais importante que a sistematização quantitativa dos dados é a reflexão qualitativa sobre os fatos, produzindo-se assim uma unidade dialética entre o saber do povo, não como "produto terminal", mas como matéria-prima do processo de produção de conhecimento, e outras formas de saber, passando a níveis cada vez mais elevados de descoberta do real e de organização em função dos interesses que vão se revelando e precisando na própria prática. Aqui, o agente se centra, como início do processo, em promover e estimular uma reflexão inicial sobre as necessidades e os problemas coletivos, suas causas e as possíveis alternativas de solução (avaliação diagnóstica); numa segunda fase, estimula a ação e a organização para resolver tais problemas, passando a outro nível de descoberta e de reflexão sobre o real: as possibilidades e limitações da ação e as condições em que vai se processando a transformação da realidade (avaliação formativa); em seguida, com a execução dos planos (o que não implica em finalização de recuperar coletivamente o sentido da ação, repensando a prática e a teoria que a orientou (avaliação somativa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINSKI, M. *ONDERZOEK EN AKTIE*, Amsterdam, Van Gorcum, 1978. Apud: DE SCHUTTER, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México, CREFAL, 1981.
- ARGUMEDO, A. M. *Apote à organização dos trabalhadores rurais, uma proposta metodológica*. Fortaleza, IICA, 1985.
- DE SCHUTTER, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México, CREFAL, 1981.
- ELSNER, E. W. Emerging models for educational evaluation. *School Review*, 1972, 60(4).

- FALS BORDA, O.** *Causa popular, ciencia popular; una metodología del conocimiento científico a través de la acción.* Bogotá, Publicaciones de la Rosca, 1978.
- FRETRE, P.** Investigación y metodología de la investigación del "Tema generador". In *Cristianismo y Sociedad*. Uruguay, ISAL, 1968.
- GAJARDO, M.** *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina.* Punta de Talca/Chile, Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular, IDRC-Ford Foundation, 1982.
- GONZALEZ CASANOVA, P.** *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- HIMMELSTRAND, U.** La investigación acción y la ciencia social aplicada. In: *Simpósio Mundial de Cartagema. Crítica y política en ciencias sociales.* Bogotá. Punta de Lanza, 1978.
- HOUSE, E. R.** *The logic of evaluative argument.* Los Angeles, UCLA Center for the Study of Evaluation, 1977.
- LE BOTERF, G.** La investigación participativa como proceso de educación crítica. In: **FALS BORDA, O.** et alii. *Investigación participativa y praxis rural.* Lima, Mosca Azul, 1981.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P.** *Introducción metodológica a la encuesta concientizadora.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. IX, nº 1, 1979.
- MANSILLA, H. C.** *Introducción a la teoría crítica de la sociedad.* Barcelona, Seix Barral S.A., 1970.
- MOVIMIENTO DE ACCIÓN SOCIAL.** La encuesta-participación (1974). Apud: **DE SCHUTTER, A.** *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* México, CREFAL, 1981.
- ROOS, J. P.** From oddball research to the study of real life: the use of qualitative methods in social science. *Acta Sociológica*, 1979, 22(1).
- SEDEMEX-CEDEPAS.** Memoria del Seminario de auto-diagnóstico. México, 1978.
- UNESCO/UNICEF.** *Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana.* Guatemala, UNESCO, 1976.

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

PABLO LATAPI

INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho é completar as excelentes exposições e debates, ouvidos ao longo deste ativo Seminário, com algumas referências ao tema "alfabetização" e, de maneira mais ampla, à aprendizagem de jovens e adultos no contexto do desenvolvimento comunitário rural.

Na primeira parte vou reportar-me à problemática da alfabetização, recolhendo observações emanadas da vasta experiência acumulada pelos nossos países latino-americanos nesse campo. Abordo esta problemática sob o prisma de algumas "armadilhas" que nos são colocadas pela própria realidade e nas quais caímos com frequência ao elaborarmos ou desenvolvermos programas de alfabetização.

A segunda parte propõe uma abordagem do aprendizado de jovens e adultos no meio rural. Ao apresentá-la, tomo por base a experiência do projeto no qual colaboro no momento. Embora este projeto não tenha como principal finalidade alfabetizar, depreendem-se dele alguns enfoques que podem servir para enquadrar numa visão estrutural a aprendizagem no meio rural, inclusive seu processo de alfabetização.

A parte mais importante, a meu ver, será sem dúvida a terceira, que consistirá no debate, a realizar-se em seguida

à apresentação deste trabalho, no qual o aprofundamento de muitos pontos contará com a valiosa participação de todos os presentes.

1. PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Hoje, depois de algumas décadas passadas a alfabetizar, a América Latina tem mais perguntas do que respostas, mais questionamentos do que soluções.

Sabemos que o analfabetismo é, na realidade, um fenômeno sociocultural e que não é tão simples superá-lo. Qualquer pessoa que tenha traçado políticas e estratégias de alfabetização, ou participado na sua implantação, sabe que caminha em terreno minado, cheio de "armadilhas", isto é, de equívocos inesperados que revelam a nossa limitação para perceber e dominar uma realidade ilusória e, por vezes, contraditória.

Comentarei nove dessas armadilhas da alfabetização.¹ Elas demonstram a vulnerabilidade dos argumentos do intelectual e dos propósitos do político. Embora quase todas sejam muito conhecidas, convém ponderá-las, discuti-las e procurar, dentro dos limites do realismo político e humano, não cair nelas.

1.1 *Imperativos políticos e necessidades humanas*

Nossos governos se atribuem uma tríplice racionalidade: o papel de intérpretes das demandas populares, de vigilantes da justiça e da paz social, e de promotores da modernização. Em conseqüência, declaram que a alfabetização é uma necessidade nacional; promovem ações organizadas, alocam recursos e elevam a alfabetização à categoria de programa nacional prioritário. Mas é fato que nem todos os adultos analfabetos querem alfabetizar-se, que alguns inclusive não precisam da alfabetização, e que muitos não

¹ Baseio-me numa exposição inédita intitulada *As Armadilhas da Alfabetização (Las Trampas de la Alfabetización)*, recentemente por mim apresentada num foro realizado no meu país (Latacunga, 1985 a).

podem alfabetizar-se. Por isso, a alfabetização passa e os analfabetos ficam.

Podemos e devemos pesquisar a demanda, classificar os grupos, adequar os programas, mas esta contradição inicial entre racionalidade política e necessidades humanas não se supera com a vontade. Ela continuará a aparecer nas ações, no dispêndio dos recursos e, sobretudo, na ausência dos principais atores: os analfabetos.

1.2 *Reconhecer o analfabetismo inevitável*

O analfabetismo constitui uma expressão, entre outras, da pobreza. É um componente condicionado e essencial de uma estrutura social injusta. Pode, então, ser combatido como um mal em si, deixando de lado as causas que o produzem? Pode a alfabetização avançar além de onde chega a justiça?

Os analfabetos são funcionais dentro do modelo de desenvolvimento que seguimos, sejam eles (segundo a ideologia que consumimos) chamados de classes dominadas, marginalizados, grupos de baixa renda ou pequenos produtores informais. Pode a ação política romper essa funcionalidade pelo simples fato de alfabetizar? Não é por saber ler e escrever que se garante a obtenção de um emprego, se a oferta de emprego depender da capacidade nacional de investimento. Não é por alguém saber ler e escrever que as suas condições de vida familiar se tornarão melhores, se a renda continuar insuficiente.

Estruturalmente, existe um analfabetismo evitável e outro inevitável, condicionado pelo atual modelo de desenvolvimento. Será conveniente aceitar esse fato ao se estabelecerem as metas dos programas.

1.3 *Alfabetizar, para quê?*

A história moderna da alfabetização pode ser resumida em três etapas, de acordo com o seu conceito dominante:

1. Alfabetizar, como ensino da leitura, da escrita e da aritmética (alfabetização instrumental).
2. Alfabetizar, como meio de preparar as pessoas para participarem do próprio

desenvolvimento (alfabetização funcional). 3. Alfabetizar, como processo de conscientização, para transformar a realidade, libertar o indivíduo da opressão e transformá-lo em protagonista do próprio destino, alfabetização libertadora).

Embora na história dos conceitos se acabe sempre por legitimar o último e sepultar os anteriores, é provável que continuem a existir analfabetos que requeiram fundamentalmente leitura e escrita; outros que necessitem de capacidade produtiva e conhecimentos e habilidades para viverem melhor; e outros que, desejosos de iniciarem o processo de conscientização e organização, para lutar por maior autonomia, sejam capazes de fazê-lo. Embora não nos agrade este fato, a preferência ideológica subjetiva de cada um de nós não altera as percepções e necessidades das pessoas.

Essa polivalência da alfabetização oferece um sério problema: pode-se falar dela de maneira unívoca ou é necessário discriminar finalidades diversas para os diferentes grupos de analfabetos? É evidente que não existem apenas três, mas três dezenas de tais alternativas: indígenas que precisam de aprender o espanhol ou o português; pessoas que desejam continuar o curso primário após alfabetizar-se; outras que necessitam de habilidades produtivas para trabalhar no campo, outras na indústria etc. As motivações dos analfabetos deverão constituir-se em pontos de partida obrigatórios, para que a alfabetização seja um serviço real e não uma imposição das nossas preferências.

1.4 *O jogo das palavras*

A polivalência da alfabetização segue-se outro problema ainda mais difícil — o da sua orientação ideológica. Os governos gostam de andar na moda: atualmente quase todos afirmam que assumem um enfoque libertador no seu trabalho de alfabetização. É bom que legitimem esse conceito; é mau que o desvirtuem. É bom que se abram espaços para o desenvolvimento de ações alternativas — principalmente no caso das sociedades sob tensão, cujos governos necessitam romper parcialmente com as classes dominantes a fim de manter a sua legitimação popular — e que se favoreça o desenvolvimento de ações voltadas para a transformação das

relações sociais; mas é ruim que se faça isso de forma superficial, sem um pensamento político consistente e coerente. É positivo afirmar-se a validade da organização popular na luta de classes dissimulada pelas ideologias da modernidade; é negativo pretender-se a solução do problema dos limites aceitáveis dessa luta com o jogo de palavras da retórica da libertação.

Em 1959, Cuba, Guiné-Bissau e Nicarágua demonstraram que as revoluções culturais promovidas pelo Estado são factíveis e que a elas é possível incorporar a alfabetização. Por outro lado, a alfabetização libertadora em sociedades fechadas seria um absurdo. Assumir a postura libertadora como opção, mesmo em se tratando de uma entre outras, pressupõe a existência de um projeto político mais amplo, inteligentemente articulado com as possibilidades de transição de cada uma de nossas sociedades.

1.5 *A alfabetização torna-se um serviço público*

O ato de alfabetizar é em si relativamente simples e barato; pode, inclusive, ser gratuito, caso se propiciem seus pré-requisitos. Mas alfabetizar torna-se complexo e desproporcionadamente dispendioso quando transformado em serviço público. As nossas instituições alfabetizadoras, à semelhança de outros serviços, tornam-se com frequência espaços favoráveis à expansão do câncer burocrático. Talvez se justifiquem pelo emprego que oferecem aos egressos das universidades, mas deveria haver uma razão aritmética entre cada emprego universitário no serviço público e os benefícios reais que esse serviço produz.

Alguém do meu país calculou recentemente que, ao dividir-se o número de funcionários e extensionistas rurais da Secretaria de Agricultura pelo número de *ejidos*,² caberiam a cada um destes onze funcionários. É evidente que o montante desses onze salários de nível universitário traria mais benefício, se repassado em dinheiro aos *ejidos*, do que os supostos serviços que a burocracia lhes oferece. Seria

² Organizações pertencentes a núcleos da população rural mexicana, nas quais tem prevalecido a produção individual: cada usufrutário cultiva sua parcela. (N. do T.)

aconselhável aplicar-se o mesmo tipo de raciocínio às burocracias alfabetizadoras. O perigo do "progresso improdutivo" (Gabriel Zaid) torna-se especialmente grave nas tarefas educacionais, onde o essencial é uma relação humana, não garantida pelo fato de serem gastos muitos recursos ou construídas instituições complexas.

Mais do que pretender fazer tudo, as instituições alfabetizadoras deveriam distinguir o que só elas podem fazer daquilo que outros fazem melhor, e a estes facilitar o trabalho e dar estímulos, uma dupla linha de ação que recolocaria o Estado na sua devida dimensão.

1.6 *Quem alfabetiza?*

Talvez a decisão crucial esteja na seleção dos agentes da alfabetização. No caso dos permanentes, os critérios deveriam ser estes dois: vocação e capacidade.

A relação entre os alfabetizadores e os alfabetizados é essencialmente qualitativa. O Estado, ao contratar esses agentes, deveria saber reconhecer sua vocação, cuja primeira característica são o entusiasmo pelo trabalho e o desejo de entrega às pessoas. No que concerne ao segundo critério — capacidade — inclui-se nele, além da habilidade pedagógica, o prestígio junto ao grupo. Não se pode esperar que uma jovenzinha da comunidade seja bem aceita pelos senhores do lugar, mesmo que ela tenha feito três cursos de capacitação.

Os programas de massa correm o inevitável risco da mediocridade. Deve-se, pelo menos, tentar reduzir essa mediocridade com a ajuda de critérios de seleção adequados; com o emprego de orientadores que saibam identificar qualidade, com a valorização da qualidade sobre a quantidade, das pessoas sobre o dinheiro, do bem do povo sobre o brilho político.

1.7 *As maldosas travessuras do planejamento*

É necessário planejar, identificar etapas e funções, estabelecer metas, somar realizações, avaliar. O planejamento, porém, também tem as suas armadilhas. Por vezes as metas,

longe de contribuírem para o êxito do processo, acabam por pervertê-lo. Ao chefe de cada zona ou região são atribuídas, a partir do centro do país ou do estado, metas relativas a número de inscitos e de alfabetizados. Quando o funcionário municipal não encontra, na sua comunidade, analfabetos suficientes para inscrever — seja porque estes não querem alfabetizar-se ou porque simplesmente não existem —, recebe ameaças de demissão por ineficiência. Amiúde, a única saída que esse funcionário encontra para defender o seu emprego é a corrupção. Assim como os professores inventam crianças para não perderem suas classes, o organizador cria grupos fantasmas. As estatísticas são infladas, o dinheiro corre, ele conserva o cargo, e os funcionários da capital se regozijam com o próprio engano. A operação foi um êxito, embora, neste caso, o paciente sequer existiu.

O sistema de planejamento, quando centralizador e rígido, gera o próprio fracasso. Assim, existe o perigo de que atinjamos as metas de erradicação do analfabetismo nos relatórios oficiais, mas tenhamos de reconhecer, ao chegarmos ao ano 2000, a magnitude do equívoco e a perversidade do processo seguido.

1.8 *Ambigüidade da pós-alfabetização*

Eu alfabetizei nove adultos da zona rural, em um povoado da minha região. Estes, nos seis meses previstos, aprenderam o que é exigido pelo programa oficial. O sétimo mês foi dedicado à pós-alfabetização, conforme prescrito. Aqui o fracasso foi total. O programa para esse mês inclui o resumo de uma história, a elaboração de uma proposta pessoal para a melhoria da comunidade, o julgamento do valor literário de um texto, todas elas atividades que pressupõem deduções e operações mentais e de domínio da linguagem inteiramente descabidas para pessoas que em quarenta ou sessenta anos de vida jamais tiveram de fazê-las. É como se no último mês do curso primário déssemos às crianças cálculo integral.

No seu escritório, o encarregado da elaboração do material define o conteúdo da pós-alfabetização desejável. Produz protótipos de pretensa validade nacional, impressos aos milhares. Provavelmente o material se adequará a uns 10%

dos neo-alfabetizados. Eu preferiria contar com manuais de orientação flexíveis, que facilitassem aos trabalhadores rurais aplicar a alfabetização ao seu trabalho. Exercícios que garantissem, não apenas durante um mês, ou mesmo durante quatro ou cinco meses, a utilização prática, no trabalho, dos conteúdos aprendidos.

No caso específico do grupo citado, nenhum dos participantes pretendia continuar os estudos ou concluir o primário. Para eles, alfabetizar-se representou mais uma afirmação pessoal perante a comunidade do que um verdadeiro benefício em termos educacionais. Embora hoje eles tenham esquecido 30% do que aprenderam, creio que valeu a pena.

A pós-alfabetização é ambígua. Para alguns, significa apenas o reforço da leitura e da escrita. Para muitos, sobretudo os jovens, significa o início da capacitação para o trabalho. Para outros — em número provavelmente menor e somente na faixa etária abaixo de 25 anos — será o primeiro passo para a continuação do curso primário. Seria conveniente fazer a distinção entre essas três situações ao se elaborarem as alternativas de pós-alfabetização.

1.9 *Participação coordenada, induzida ou facilitada*

Aspira-se à participação da sociedade na alfabetização. Isto é positivo. Daí conclui-se, por vezes, que é necessário montar escritórios especializados, produzir todo um aparato de propaganda “mercado-técnica” e pagar aos organizadores dessa participação. O risco de tal abordagem reside na possibilidade de o Governo acabar dirigindo uma orquestra sem músicos.

O que se está esquecendo é que o grau de participação autêntica sempre será diretamente proporcional à força da sociedade civil perante o Estado. Paradoxalmente, enquanto se der mais ênfase à coordenação estatal, menor será a participação real. Além disso, os voluntários à força podem vir a representar uma nova forma de corrupção.

Nos contextos onde há forte assimetria entre uma sociedade civil fraca e reprimida e um Estado que assume a direção em termos sociais e educacionais, a única coisa que se pode fazer é detectar a participação espontânea e desin-

teressada — que sempre existiu em nossos países — e facilitá-la modesta e respeitosamente, reconhecendo-se o esforço dos pequenos cidadãos anônimos. Isto, porém, pressupõe um Estado humilde, o que por vezes pode soar contraditório.

Ao expor esses problemas da alfabetização, não gostaria de deixar a impressão de fazer uma cômoda crítica negativa aos valiosos esforços envidados pelos nossos governos no sentido de alfabetizar jovens e adultos. Todo aquele que atua está sujeito a cair nas armadilhas que a própria realidade coloca. Ao chamar a atenção para elas, pretende-se tão-somente instar os funcionários e pesquisadores a que reflitam sobre essas questões, para que, com a ajuda da sua inteligência e experiência, sejam encontradas as melhores soluções para esses e outros problemas com que se depara a ação do Estado no campo da alfabetização.

2. UMA ALTERNATIVA: VINCULAR A APRENDIZAGEM A PRODUÇÃO

A luz desses problemas relativos à alfabetização, gostaria de expor agora uma experiência derivada do projeto em que colaboro (Equipe Tequisquiapan do Projeto Especial de Educação OEA-92), da qual podem ser retiradas algumas conclusões úteis a respeito da aprendizagem no meio rural.

O projeto em questão não está voltado especificamente para a alfabetização. Trata-se de um projeto global de promoção e educação popular na zona rural. Embora falemos, em termos mais amplos, da aprendizagem — e da aprendizagem vinculada a projetos de produção — muitos são os ensinamentos que a realidade nos tem dado também relativamente a esta dimensão particular da aprendizagem, que é a alfabetização.

Apresentarei, após algumas considerações gerais sobre a zona onde opera o projeto, a concepção teórica e metodológica do mesmo, a maneira como são abordadas as atividades produtivas e, por último, a forma pela qual se desenvolvem os processos educativos.

Tequisquiapan é o principal povoado de um município do Estado de Querétaro, situado a 200 km ao norte da cidade

do México. Como resultado de um levantamento inicial da região, realizado no início do desenvolvimento do projeto, há quase três anos, nossa equipe de quatro pessoas³ escolheu uma microrregião formada por várias comunidades rurais em diferentes níveis de desenvolvimento. A maior parte dessas comunidades pode chegar à auto-sustentação a curto ou longo prazo com alguma ajuda; há suficiente potencial de auto-sustentação e casos em que este é claramente excedente.

A população dessa área rural conserva a agricultura como sua principal atividade. A ampliação das comunicações terrestres entre as comunidades, a expansão dos serviços públicos, a reativação do artesanato e, sobretudo, a introdução da indústria na cidade de San Juan del Río, localizada perto, provocaram importantes modificações na economia dessas comunidades. No momento, da população economicamente ativa, apenas cerca de 25% se dedica à agricultura e à pecuária; grande parte da população rural trabalha na indústria, na construção civil, nos serviços públicos, no comércio privado ou com turismo.

Na agricultura predominam as terras de *ejido* sobre as pequenas propriedades, e praticamente não existem terras comunitárias. Os *ejidos* são todos de produção individual. A irrigação está sendo introduzida aos poucos, embora existam comunidades que dela carecem totalmente. A irrigação favorece mais os pequenos proprietários do que os *ejidatários*.

O solo é, em geral, de boa qualidade (terra preta ou *chernozem*), com matéria orgânica abundante, mas os baixos índices de precipitação pluvial tornam pouco produtivas as terras de cultivo sazonal.

As culturas sazonais predominantes são o milho e o feijão, cuja produção satisfaz tão-somente às necessidades familiares; os que conseguem colher excedentes para comercializar constituem exceção.

³ Alfonso Castillo (Promotor Principal), Cecilia López, María Matilde Martínez e o autor. Posteriormente o grupo passou a contar com Mónica Saraiva.

O trabalho agrícola é realizado pelos métodos tradicionais, com maquinaria própria ou alugada; o processo de mecanização vai-se consolidando rapidamente. Já é também bastante comum a utilização de fertilizantes e produtos químicos de combate às pragas, apoiada pelos programas oficiais. Os sistemas de crédito são os usuais da carteira de crédito agrícola oficial. Nas condições para a sua obtenção incluem-se o tipo de cultivo, a compra de insumos e, com freqüência, a venda do produto.

A atividade pecuária também tem certa importância, seja como produção principal (sobretudo dos pequenos proprietários), seja como complemento da produção agrícola. Predomina a criação de bovinos e, em ordem decrescente de importância, de suínos, ovinos e caprinos.

Em algumas comunidades realizam-se atividades complementares de mineração, pois existem minerais não-metálicos na região (opala, caulim, obsidiana) e jazidas de areia, canteira e mármore. Além disso, há comunidades onde a fabricação de tijolos para a construção civil é importante.

Muito se poderia dizer sobre a transformação que se está operando no processo de produção rural, graças ao crescimento da indústria nos arredores, ao trabalho na construção civil, ao turismo e à expansão de algumas atividades artesanais. É comum ver-se membros de uma família rural trabalhando como pedreiros num povoado vizinho, como operários da indústria ou como funcionários do governo municipal. As mulheres, além de continuarem a cumprir as suas tradicionais tarefas (ajudando no campo, levando almoço para os homens, cuidando dos animais domésticos etc.), ampliaram a sua atividade artesanal. Tudo isto representa estratégias de sobrevivência diante da insuficiente produção agrícola familiar e das repercussões da crise econômica que o país atravessa.

Não obstante o exposto, o homem do campo continua considerando a sua atividade agrícola como a mais importante; ele é grato à terra, da qual retira seu alimento e segurança. Em termos culturais, o centro econômico da família continua sendo o seu pedaço de chão, mesmo quando

os lucros obtidos com trabalhos não agrícolas superam os que se tiram da terra.

A produção agrícola familiar, nos anos de boa safra, é suficiente para a subsistência da família; nos anos de má colheita, é necessário comprar milho e feijão no mercado. A atividade pecuária, quase sempre complementar, constitui uma forma de poupança: os animais são vendidos ou abatidos para atender a gastos extraordinários (com festa, doença, enterro etc.). Por outro lado, a receita proveniente de atividades não agrícolas destina-se ao atendimento das demais despesas de consumo — outros alimentos, roupas, educação, transporte, ajuda comunitária, construção e melhoria da casa.

Ao se analisar, em termos estruturais, o processo produtivo da população rural mais pobre, são identificadas estas quatro vias pelas quais ela repassa seus excedentes:

- *Pela produção*: O homem do campo não controla os preços nem dos seus insumos (sementes, fertilizantes, produtos para combate às pragas, ferramentas de trabalho) nem da matéria-prima utilizada na sua atividade artesanal. Tampouco controla a remuneração da sua força de trabalho utilizada em atividades não agrícolas ou em outras ligadas à agricultura, nas quais ele trabalha a troco de um salário.
- *Pela comercialização*: Na eventualidade de obter excedentes agrícolas ou pecuários, o homem do campo é obrigado a vendê-los ao preço de mercado, independentemente do valor do trabalho neles investido. Não caso específico da produção artesanal, ele tende a não dar o devido valor à sua mão-de-obra.
- *Pelo consumo de bens e serviços*: O homem do campo também não exerce qualquer controle sobre os preços dos bens e serviços que utiliza. Estes são determinados por mecanismos externos, os quais não guardam relação alguma com os custos e os preços dos produtos agrícolas.

— *Pelas condições do crédito agrícola:* Estas não estão sujeitas a negociação nem levam em conta as alterações nos resultados da produção, devido a condições climáticas adversas ou a quaisquer outros fatores. Com freqüência, tais condições tornam o recurso ao crédito agrícola contraproducente em termos econômicos.

2.1 *O modelo teórico e metodológico do projeto*

Diante dessa situação de exploração estrutural do homem do campo, o projeto optou por centrar seus esforços na promoção de atividades de produção, apoiadas por processos educativos. Para sistematizar a sua metodologia consoante os processos sobre os quais se pretende incidir, segundo um conceito por mim exposto em outro trabalho (Latapí, 1984: 20 ss.), pode-se dizer que o "modelo metodológico básico" desse projeto está fundamentado num processo mestre, que é o produtivo, e em dois processos de apoio, que são a educação para a conscientização-organização e a educação para a capacitação. Em outras palavras, não se pretende promover a educação como meta em si, mas, sim, promover, no plano operacional, a produção e, a partir daí, conscientizar e capacitar. Como costumamos dizer, mais do que empreender atividades educacionais que levem ao desenvolvimento social, promovemos atividades sociais que eduquem. A aprendizagem (e a alfabetização como uma das suas dimensões) resulta da ação produtiva; esta última, por sua vez, a estimula, delinea a sua temática e a orienta. Acreditamos que essa forma de articular educação com produção é coerente com as conclusões a que chegaram inúmeras pesquisas realizadas sobre a relação entre educação e mudança social.

2.2 *O modelo produtivo: rumo a uma economia paralela*

2.2.1 *Um enfoque estrutural*

A experiência de muitos projetos promocionais que apóiam atividades produtivas mostra que estas, com freqüência, são selecionadas principalmente em função da sua

contribuição para o aumento da renda familiar do trabalhador rural. Este critério é perfeitamente válido, pois tal é também um dos objetivos da promoção. Todavia, observar este critério como o único ou primordial leva ao risco de práticas absurdas ou contradições. Citem-se, por exemplo, a produção de bens que não são consumidos pela população rural e devem ser vendidos em mercados fora desse meio, o que aumenta o grau de dependência econômica e vulnerabilidade do homem do campo; a produção de bens supérfluos que não atendem às necessidades reais do meio e aumentam a radiação do campo para a cidade, além de reforçarem a economia consumista; a produção de bens que não contribuem de maneira significativa para a geração de fontes de trabalho para a população rural, fato que também acentua as desigualdades econômicas dentro das comunidades; ou, ainda, a produção de bens que requerem insumos externos ao meio rural e, conseqüentemente, aumentam a dependência do homem do campo. De uma ou de outra maneira, portanto, as ações voltadas para a produção, apoiadas ou estimuladas por muitos projetos de promoção, caem em contradição ao pretenderem libertar o homem do campo, pois o expõem, ao mesmo tempo, a uma exploração ainda maior a longo prazo. Estes efeitos indesejáveis provêm, com freqüência, do fato de que os projetos não têm uma visão mais ampla dos processos econômicos do meio rural e dos efeitos globais resultantes das ações que eles promovem.

A assistência voltada exclusivamente para o aumento da renda leva, também, à grande dispersão das ações produtivas, tanto nas várias comunidades de uma região como nas diferentes regiões de um país. Desperdiça-se, assim, o grande potencial de mudança social e econômica que tais ações teriam cumulativamente, caso fossem orientadas de maneira articulada e programada.

Além disso, não raro os projetos que promovem ações produtivas fecham-se numa visão econométrica do desenvolvimento e tendem a interpretar a problemática rural nos termos exclusivamente econômicos com que as análises convencionais costumam delinearla.

Por esse motivo, no Projeto Tequisquilapan temos procurado enquadrar as ações produtivas dentro de uma visão

estrutural — nunca menor do que microrregional — e, para tanto, elaborou-se o que chamamos de “teoria intermediária”, isto é, um enfoque teórico que aplica à especificidade do caso o conceito maior do nosso referencial teórico a respeito do funcionamento da sociedade e da exploração do homem do campo, o que facilita as alternativas operacionais do projeto. A esta teoria intermediária demos o nome de “economia rural paralela ou alternativa”.

O fundamento dessa teoria deriva de uma análise das várias interpretações sobre a maneira como o setor informal dos pequenos produtores se vincula ao setor formal da economia, num país capitalista dependente (Muñoz Izquierdo, 1982: 102). Seja esse vínculo “benigno” ou de “subordinação”; e quer os pequenos produtores estejam ou não perfeitamente integrados ao sistema econômico ou mantenham uma relativa autonomia, o fato é que, em qualquer das interpretações disponíveis, as propostas formuladas (inclusive as do enfoque de “desenvolvimento rural integrado”) não parecem suplantam as vias de exploração do pequeno produtor. No caso do meio rural, o setor formal da economia extrai seus excedentes através das quatro vias mencionadas anteriormente.

Na proposta do nosso projeto, a única possibilidade de superar a exploração a médio ou longo prazo consiste em “articular verticalmente as atividades que integram o setor informal, de modo que este funcione paralelamente aos setores privado e público existentes. A integração teria por base o desenvolvimento de empresas autogeridas de produção industrial, abastecidas por empresas também autogeridas de produção agropecuária, as quais utilizariam os serviços de empresas autogeridas de transporte, as mesmas que levariam os produtos dos trabalhadores rurais para as cooperativas de consumo”. (Muñoz Izquierdo, 1982: 107). (Pode ser interessante comparar este enfoque com o princípio da “integração” adotado pelo MOBREAL, (1935: 10).)

2.2.2 *Os princípios de uma economia rural paralela*

Ampliemos um pouco mais os princípios desta teoria intermediária:

- a) Pretende-se articular um setor econômico, paralelo ao público e ao privado existentes, o qual seria formado por pequenos produtores, organizados em empresas autogeridas e em cooperativas. A criação desse novo setor não implica a ampliação da intervenção do Estado e da propriedade estatal dos meios de produção: o referido setor se estruturaria com base em formas de propriedade social. Sua função será favorecer a distribuição mais justa da propriedade e da renda, impedindo, assim, que o setor moderno se aproprie dos excedentes gerados pelos pequenos produtores.
- b) O setor social deverá integrar-se tanto verticalmente, pela complementaridade das suas diversas atividades (produção-distribuição-consumo-financiamento), inclusive a capacidade de negociação política, quanto horizontalmente, através de redes de pequenas empresas que abranjam diversos segmentos econômicos em função da sua relevância, para o atendimento das necessidades básicas dos grupos populacionais mais fracos.
- c) Para integrar essa economia paralela, serão aproveitadas todas as facilidades que o Estado pode proporcionar, especialmente nas fases iniciais. Aos poucos, o setor informal assim integrado adquirirá um poder maior de negociação, para ir por si mesmo superando os seus problemas e impondo-se no mercado. A previsão é a de que ele deverá manter-se "paralelo" por muitos anos, isto é, não integrado plenamente à economia formal.
- d) O objetivo final será a consolidação de um poder econômico e político, autenticamente popular, dos grupos sociais hoje explorados, que permita alcançar um desenvolvimento auto-sustentado e eficaz. Pretende-se, a partir do próprio processo, realizar uma mudança qualitativa, tanto nas pessoas nele envolvidas quanto nas relações objetivas de caráter econômico, social e político.

- e) A educação é indispensável para fazer despontar e para consolidar tal processo. Ela deve proporcionar-lhe um apoio programado, preparando os recursos necessários, o que implica conscientizar os setores populares, capacitá-los técnica e humanamente para transformar as relações de produção, inspirar novos valores e criar uma "consciência de movimento", que dê um caráter nacional ao processo, unindo os esforços realizados nas várias regiões do país. Mediante tais ações a educação contribuirá para o êxito dessa iniciativa.
- f) As atividades produtivas dos grupos rurais mais explorados deverão tender não apenas para a elevação da renda desses grupos, mas, também, para o fortalecimento de tais setores como um todo, como classe social. Isto implica o aprofundamento da sua solidariedade e o estabelecimento de relações econômicas recíprocas cada vez mais fortes.
- g) A atenção deverá voltar-se, prioritariamente, para os grupos rurais mais desprotegidos e explorados no momento (miniprodutores, peões, diaristas e *ejidatários* sazonais). A preocupação não deve limitar-se tão-somente a que tais grupos consigam passar de uma economia de subsistência para uma de mercado, mas deve ser de fortalecimento das relações econômicas entre eles, de maneira que aos poucos se consiga um desenvolvimento auto-sustentado.
- h) A busca dessa relativa auto-suficiência implica integrar gradualmente as várias fases do ciclo econômico — produção, distribuição e consumo —, inclusive o financiamento das operações.
- i) As atividades produtivas escolhidas devem ser as que possam contribuir para o atendimento das necessidades básicas das pessoas envolvidas, a começar pelas alimentares. A intenção dessas atividades, no entanto, não se limita a satisfazer tais necessidades, mas aspira ao estabelecimento de relações econômicas orgânicas entre as comunidades. A prioridade para determinados cultivos, processos agroindus-

trials ou relações de comercialização será atribuída, fundamentalmente, em função da sua capacidade de contribuir para um processo de desenvolvimento econômico auto-suficiente e auto-sustentado.

- j) As formas de organização produtiva serão todas aquelas que aumentem a capacidade de autogestão do homem do campo e contribuam para gerar a propriedade social. Por esse motivo, o sujeito da ação não serão indivíduos, mas, sim, grupos.
- k) As atividades produtivas deverão ser apoiadas por atividades educacionais em três vertentes: a da conscientização e humanização, a da capacitação técnica (produtiva, administrativa, econômica e organizacional) e a da formação política para o manejo do poder social que derive do poder econômico em crescimento. O apoio educacional deverá chegar até à capacitação de pessoal para dirigir instituições solidárias e usar o seu poder de pressão e negociação.
- l) A maneira de se chegar a uma economia rural paralela, que tenha projeção nacional, deve ser gradativa. Pressupõe, de um lado, o estabelecimento de pequenos projetos com essa orientação, assim como a reorientação, nesse sentido, de projetos já em andamento; de outro lado, pressupõe a progressiva articulação das redes econômicas, sociais e educativas que esses projetos forem gerando.
- m) Como o que se pretende é reforçar o vínculo orgânico e a complementaridade entre as comunidades da microrregião, torna-se indispensável classificá-las de algum modo, do ponto de vista da sua atual capacidade produtiva. Evidentemente, as características econômicas de cada tipo de comunidade exigirão ações específicas de impulso econômico, de maneira que todas as comunidades contribuam para a integração da microrregião. As comunidades deverão ser classificadas de acordo com o seu grau de auto-suficiência, principalmente alimentar (ver a classificação de Schejtman, 1983: 13 ss.). Esta clas-

sificação fornece os critérios para a seleção das atividades produtivas que convém promover em cada comunidade, a fim de ir consolidando a integração microrregional.

- n) Procurar-se-á aos poucos criar, para os produtores da microrregião, um mercado de acesso restrito e controlado, o que implica uma desvinculação seletiva dos mercados locais e nacionais (atuando sobre os preços), num conjunto reduzido mas decisivo de bens de consumo essenciais e de recursos produtivos.

São estas as linhas básicas do modelo produtivo do Projeto Tequisquilapan, o qual indica com precisão a maneira de incidir sobre o processo-mestre. Vejamos agora os modelos educacionais relativos aos processos de apoio.

2.3 Os modelos educacionais

Na metodologia do projeto distinguem-se dois processos de apoio, de natureza educacional: o da educação para a conscientização-organização e o da educação para a capacitação. Para ambos foram elaborados modelos que servem de simples orientação para as ações educativas. Embora estes modelos, como qualquer abstração, diferenciem elementos e tempos, na prática tais elementos e tempos se imbricam e sobrepõem. Os modelos aqui referidos demonstram uma tripla utilidade: de um lado, orientam as ações; do outro, facilitam a identificação e uso de instrumentos educacionais e dinâmicas mais adequadas a cada momento; e, finalmente, oferecem pautas úteis para a sistematização e avaliação. A seguir são dadas explicações muito breves sobre as linhas destes modelos, mas deve-se assinalar que as mesmas se encontram no momento em processo de revalidação.

2.3.1 O modelo de educação para a conscientização-organização

Este modelo (Latapí, 1985 c) combina diversos elementos e os dispõe em momentos e fases, segundo a lógica teórico-pedagógica do processo de conscientização-organização

ção. De maneira alguma se espera que, na prática de cada grupo, ocorram momentos e fases iguais aos do projeto. Cada promotor e cada grupo tomam os elementos que lhes convêm, seguindo a sua própria dinâmica e tirando proveito da conjuntura e dos acontecimentos que vivenciam.

De maneira esquemática, três momentos se distinguem e, dentre estes, várias fases:

1º momento: Pesquisa-informação

- Fase de pré-diagnóstico: Nela são entregues os dados levantados pelo promotor e pelo grupo sobre os problemas da comunidade, assim como os dados sobre a área mais ampla de que a comunidade faz parte.
- Fase de diagnóstico: Nela o grupo retifica, completa e interpreta a informação recebida; o promotor a reforça e contribui para o esclarecimento da interpretação teórica inicial feita pelo grupo.
- Fase de identificação da atividade produtiva que o grupo se propõe desenvolver: Esta atividade se constituirá em núcleo gerador do processo de conscientização-orientação. É preciso que a seleção da atividade seja feita à luz dos critérios da "economia rural paralela".

2º momento: Conscientização

- Fase racional: Nela são identificados e caracterizados os obstáculos que impedem o atendimento adequado dos legítimos anseios no âmbito da atividade produtiva selecionada.
- Fase analítica: Nela são identificadas as causas desses obstáculos, sejam eles superáveis ou não. De maneira geral, procura-se identificar as quatro vias de exploração do homem do campo, já mencionadas, bem como os agentes dessa exploração — proprietários dos meios de produção (produção); intermediários encarregados das vendas (distribuição); interme-

diários compradores (consumo), e bancos mutuantes e fiadores (financiamento). Também são identificados os tipos de apoio que os agentes exploradores recebem do Estado, das igrejas, da publicidade e da escola.

- Fase de crítica à ideologia dominante: Nela se amplia a consciência das implicações decorrentes desta ideologia e se procura distinguir entre o aparente e o real.
- Fase criativa: Nela se buscam alternativas para a superação dos obstáculos e de suas causas.

3º momento: Formação para a organização

- Fase de motivação: Nela se discutem a vulnerabilidade das ações empreendidas sem união e método e as vantagens que a organização traz.
- Fase de integração do grupo: Nela procura-se superar os obstáculos internos da organização.
- Fase de decisão sobre as formas de organização: Nela são identificadas as várias formas possíveis, discutidas as suas vantagens e inconvenientes e adotada a mais adequada, à luz da visão da "economia paralela" na microrregião.
- Fase operacional: Nela se distribuem as responsabilidades e funções entre os membros do grupo.

2.3.2 O modelo de educação para a capacitação

É múltipla a capacitação técnica necessária ao desenvolvimento de ações produtivas, razão pela qual foram elaborados programas diversificados. Estes correspondem a um esquema comum em que são determinados, para cada unidade, os seus objetivos, algumas diretrizes metodológicas, os instrumentos e as normas de avaliação.

O esquema de capacitação inclui um programa de formação administrativo-contábil, que se aplica a todos os grupos, e outros orientados especificamente para poupança, saúde, produção de hortaliças e criação de frangos e cabras,

que são as atividades até agora desenvolvidas. Não vou deter-me no detalhamento de cada programa. Só é importante notar que não se trata de programas meramente "técnicos", uma vez que eles estão permanentemente relacionados com o processo de conscientização-organização seguido pelo grupo.

Tanto o modelo de conscientização-organização quanto o de capacitação servem, como foi dito, de simples orientação e são aplicados, de maneira flexível, de acordo com o momento e as circunstâncias de cada grupo.

2.3.3 *Algumas conclusões sobre a aprendizagem no meio rural*

Tiramos da experiência algumas conclusões a respeito da aprendizagem no meio rural.

- a) O processo de conscientização-orientação é condicionado pelas características específicas de cada grupo, pela temática que lhe é relevante e pelas situações particulares com que o grupo se depara. Alguns acontecimentos que se apresentam de maneira imprevista e que o grupo percebe como obstáculo ou facilitador da sua ação produtiva aceleram esse processo e fazem com que o mesmo avance além do previsto pela lógica do modelo teórico.
- b) A conscientização é alcançada sempre em função dos conteúdos concretos que o grupo manipula a partir da sua ação produtiva. Somente aos poucos vão-se generalizando os enfoques e princípios de natureza mais global, como os que se referem ao funcionamento da sociedade e do poder, aos problemas das populações rurais como classe, ou à economia nacional como um todo.
- c) A relação do promotor ou animador com o grupo se processa numa inevitável ambigüidade entre os pólos de liderança e acompanhamento. Há momentos em que é indispensável que o animador aja de maneira mais direta, pois o próprio grupo assim o quer e espera. Há outros momentos em que o seu

papel é de mero reforço da atuação do grupo. Nem as considerações teóricas sobre a relação pedagógica, nem os modelos metodológicos preestabelecidos podem suprir a sensibilidade pessoal do animador.

- d) Embora os modelos de educação sejam eminentemente participativos, não nos parece conveniente sintetizar a "pesquisa participativa" — qualquer que seja a sua formulação — como "o" método de criação cultural. Consideramos a participação uma dimensão essencial dos processos de educação, pesquisa e organização, que se faz presente de múltiplas formas e em variados níveis, em diferentes momentos.
- e) O processo de organização está intimamente relacionado com o de conscientização. Por isso os concebemos como um só. A nossa experiência não permitiu ainda que se verificasse com clareza os fatores dos quais depende a expansão da organização; de que modo as lideranças naturais atuam sobre essa expansão, e como alcançar níveis e formas de organização que assegurem a sua permanência.
- f) Os processos de capacitação técnica avançam depressa, uma vez que o grupo esteja comprometido com a sua atividade produtiva. Nesses processos é dado facilmente a conhecer o quanto o homem do campo já sabe. Em algumas áreas, o que ele aprende é novidade (por exemplo, a contabilidade de uma caderneta de poupança); já em outras (como a da criação de cabras ou do cultivo de hortaliças), ele tem apenas que completar e sistematizar o que já sabe por experiência.
- g) A realização de uma atividade produtiva em grupo não é comum nessas comunidades, não obstante o sentimento comunitário do homem do campo. A distribuição das funções, as responsabilidades compartilhadas, a colaboração solidária dão lugar a freqüentes conflitos, recriminações e rivalidades. Estes problemas devem ser ventilados e assumidos no processo de conscientização-organização.

- h) Os processos educativos se desligam naturalmente das exigências da produção. Nesse sentido, comprovamos que são as próprias ações sociais que educam, tanto no nível da conscientização-organização, quanto no da capacitação técnica. Particularmente, a visão de "economia paralela" cristaliza o sentido solidário e a organização dos grupos, além de facilitar a relação das comunidades entre si. A aprendizagem decorrente das ações produtivas não está vinculada — na concepção do nosso projeto — ao avanço na escolarização formal. Não interessa aos adultos credenciar o seu curso primário; os jovens interessados em dar continuidade à sua escolarização são encaminhados ao sistema oficial aberto, presente em todas essas comunidades.
- i) No que concerne à alfabetização, deparamo-nos com três situações diferentes. Na primeira, atendendo à solicitação de um grupo, nós o alfabetizamos antes de darmos início à organização da sua atividade produtiva. O grupo alcançou a meta da alfabetização; alguns dos seus membros participaram depois em alguma atividade produtiva, enquanto outros não o fizeram e, inclusive, colocaram obstáculos à sua realização. Não consideramos esta maneira de abordar a alfabetização coerente com o conceito educacional que orienta o projeto. Uma segunda situação ocorreu nas comunidades onde existem poucos analfabetos e, de fato, os que participam das atividades produtivas já são alfabetizados. A terceira situação diz respeito a uma comunidade (onde acabamos de dar início ao trabalho) na qual atuam vários grupos de alfabetização do Estado em fase de conclusão desse programa. Nosso objetivo é articular as ações produtivas desses grupos já formados. Ainda não se sabe que resultados serão alcançados por esta estratégia. De qualquer modo, a nossa experiência indica que a alfabetização pura e simples não tem significado funcional para o homem do campo; ela lhe confere autovalorização e legitimação social, mas não o

ajuda, a curto prazo, a empreender novas ações de desenvolvimento.

- j) Na concepção do projeto, a ação educativa faz parte da estratégia de integração de uma "economia paralela". A médio prazo isto significa que, quando nós promotores nos retirarmos dentro de três ou quatro anos, assim como aspiramos a deixar estabelecida na microrregião uma rede de relações econômicas sustentada por pequenas instituições autogeridas e financiada por um modesto capital que aos poucos se vá transformando em poupança e seja de propriedade das comunidades, aspiramos também a deixar os quadros humanos — conscientes, responsáveis e treinados — em condições de efetivamente manipularem esse micro-sistema econômico e social.

A experiência aqui comentada não pretende ser uma solução válida para a educação e promoção rural em qualquer contexto. Trata-se apenas de uma experiência, entre tantas outras realizadas na América Latina, e se insere no esforço coletivo no sentido de criar-se uma educação para o povo, assim como uma economia e um sistema sócio-político cada vez mais orientados e controlados pelo próprio povo.

O que se pretende especificamente é pôr à prova, de maneira rigorosa e sistemática, duas coisas que resumo a seguir, concluindo este trabalho:

- As ações produtivas apoiadas pela promoção devem ser focalizadas na sua estrutura e, em consequência, orientadas para uma integração microrregional que orientadas para uma específica do meio rural, impeça os mecanismos de exploração e reforce o meio como classe social.
- Os processos educacionais por si sós — tanto o de conscientização como os de capacitação — não têm qualquer sentido quando desvinculados da realidade e concebidos como um fim, pois são as próprias ações sociais as que de fato educam.

Acreditamos que estas orientações são válidas também para a alfabetização, embora nossa experiência nesse campo ainda seja muito limitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LATAPI, Pablo. *Las trampas de la alfabetización (as armadilhas da alfabetização)*. Exposição feita no Foro de Educação Básica para Adultos. Patzcuaro, Michoacán, México, 1985 (mimeo.).
- . *El modelo productivo del Proyecto Tequisquiapan: hacia una economía campesina paralela (O modelo produtivo do Projeto Tequisquiapan: rumo a uma economia rural paralela)*. Tequisquiapan, Qro. 1985 (no prelo).
- . *Diseño inicial del modelo de educación del Proyecto Tequisquiapan y su Guía de Trabajo (Primeiro esboço do modelo de educação do Projeto Tequisquiapan e seu Manual de Trabalho)*. Tequisquiapan. 1985 (mimeo.).
- MOBRAL 1985. *Pensamento e Ação do MOBRAL*. Circulação interna, Rio de Janeiro, outubro de 1985.
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos. *Efectos económicos de la educación de adultos*. In: Torres Novoa, Carlos A. (Coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. Centro de Estudios Educativos. (Efeitos económicos da educação de adultos. In: Torres Novoa, Carlos, A., Coord., *Ensaio sobre a educação de adultos na América Latina*, Centro de Estudos Educativos). México D. F., 1982, p. 91-110.
- SCHEJMAN, ALEXANDER. *Campesinato y desarrollo rural: lineamientos de una estrategia alternativa*. In: *Investigación económica*, nº 164 (abril-junho de 1983), p. 115-152.

NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE ANIMADORES CULTURAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO

ANTONIO FAUNDEZ

Não se pretende, com as presentes reflexões, estabelecer um modelo para a formação de animadores culturais. Trata-se apenas de uma reflexão sobre nossas experiências em diferentes países da África e da América Latina. Cada uma das experiências é única e, assim sendo, cada uma tem um caráter específico que exige respostas criadoras. Elas nascem da realidade concreta e da adaptação da experiência de outros processos de formação de animadores. Todavia, a criação de novas respostas talvez seja a exigência maior, sobretudo se são conhecidas as diferentes experiências sobre o assunto.

Nossa reflexão pode conduzir-nos a propostas de princípios gerais que são os fios condutores dos diferentes processos de formação de animadores. No entanto, chamamos a atenção do leitor no sentido de que não os considere como modelos. O importante é tomar conhecimento das experiências concretas com seus traços comuns e suas diferenças específicas que, em conjunto, possam apontar linhas de ação e de análise, as quais deverão ser adaptadas a cada situação histórica concreta. A originalidade das respostas torna-se, então, o elemento fundamental de distinção de cada processo de formação de animadores.

Formação de Animadores e Processo de Alfabetização

O caminho tradicional de formação de animadores (professores) é o de formá-los antes do início do próprio processo de alfabetização e pós-alfabetização. A formação é, assim, uma preparação fundamentalmente teórica (e, de modo geral, pouco prática) do futuro animador do processo.

Esse tipo de formação se processa, geralmente, em escolas especializadas e nada mais é que a cópia do "modelo" de formação proposto pela educação formal: formar primeiro e praticar depois, privilegiando nessa formação a teoria ao invés da prática. As experiências por nós desenvolvidas, tanto na América Latina quanto na África, em países onde se vive um processo de mudança estrutural da sociedade, têm demonstrado que existe uma forma diferente de encarar a formação de animadores. Sem dúvida alguma, essa nova maneira de conceber a formação está intimamente ligada à realidade política e social experimentada por esses povos. Diante do desafio histórico de transformar a sociedade para entrar num processo permanente de criação de uma nova sociedade, na qual a comunidade e os indivíduos criem espaços para o seu pleno desenvolvimento, o trabalho de recriação de uma educação que responda a esse desafio tem-nos levado a propor experiências novas que permitam solucionar o problema da educação nesse processo de criação da sociedade. A formação de animadores foi essencial para pôr em prática não apenas um sistema educacional, mas, principalmente, um processo educacional que tem como fundamento sua recriação permanente.

Não vamos analisar as diferentes características dessa sociedade do ponto de vista econômico, político ou social. A literatura sobre o assunto é abundante. O que nos importa aqui é descrever e analisar as experiências específicas no que se refere à formação de animadores ou, de acordo com as diferentes denominações recebidas nos diversos países, de coordenadores, facilitadores ou professores populares. Há, em cada uma dessas diferentes formações, características comuns, mas há, também, características específicas. Podem enunciar-se os princípios gerais, porém cada um deles foi interpretado e adaptado de maneira diversa em cada região.

Dai o fato de insistirmos em que as diferenças devem importar mais que as semelhanças.

Pôr em prática o processo educacional que ajudará a criação de uma nova sociedade implicava a formação maciça de animadores. A escassez de infra-estrutura educacional não deveria ser obstáculo para o desencadeamento do processo. Assim, dava-se maior importância ao processo em si do que às condições materiais que seriam uma das bases necessárias do processo. A nova educação exigia uma concepção diferente da infra-estrutura tradicional e das atividades educacionais.

Todos os espaços existentes podiam ser considerados espaços educacionais possíveis ou espaços onde a educação era possível. Além do que, não se podia esperar a formação de animadores separada do começo do processo educacional, como na concepção tradicional mencionada anteriormente. Os processos deviam ser paralelos ou, ainda, faziam parte de um mesmo processo no qual todos os participantes — o povo em geral — deviam autoformar-se e, nessa mesma perspectiva, auto-responsabilizar-se pela própria educação.

A responsabilidade popular pela própria formação exigia uma participação profunda e consciente em todas as etapas e desde as primeiras atividades do processo. Assim, a programação das atividades não podia ser apenas uma tarefa de um conjunto de pessoas: "especialistas" ou "técnicos" em educação. O povo, organizado em comunidades ou em outras formas de agrupamento, devia participar de forma ativa e permanente para estabelecer a programação. Foi necessário, então, elaborar o programa, o qual iria tomando forma na medida em que o povo dele participasse. Para que a educação respondesse às necessidades do povo, o papel principal para determinar tais necessidades seria do próprio povo. Um dos primeiros trabalhos foi a nomeação de animadores nas diferentes comunidades. Membros das comunidades escolheram alguns dentre eles mesmos para a função de animador do processo educativo.

Como nos países onde trabalhamos um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social era o analfabetismo, o

processo educacional estruturou-se em torno da alfabetização e, posteriormente, da pós-alfabetização.

A alfabetização ganhava assim uma nova perspectiva, um novo conteúdo, uma nova forma de realização. Alfabetizar não era simplesmente aprender a ler, escrever e contar: era, essencialmente, aprender a ler a realidade. Poderíamos acrescentar aprender, ler e transformar a realidade. Alfabetizar-se foi entendido como um trabalho de apropriação de conhecimentos básicos em todas as decisões e atividades que constituem a vida social. Alfabetizar-se era, também, apropriar-se de uma metodologia de compreensão e de análise dessa realidade, com a finalidade de conhecer o que é possível e impossível na transformação social, de maneira criativa. Alfabetizar-se em economia, produção, organização, política, cultura etc., a partir da realidade histórica de cada país e dentro de cada região e de cada comunidade, com suas características específicas e particulares. Para animar esse processo, foram nomeados animadores pelas comunidades, tendo como único critério tradicional necessário do ponto de vista técnico o de saber ler, escrever e calcular. A participação da comunidade na escolha dos candidatos para essa função social iria determinar os demais critérios, ou seja, eles seriam escolhidos porque preenchiam determinadas condições para serem aceitos por toda a comunidade. Se analisássemos os critérios implícitos na escolha dos animadores poderíamos dizer que primavam os critérios de modestia, honestidade, altruísmo, liderança etc. Uma vez determinados os nomes e o número inicial de animadores, era necessário começar a sua formação teórica e prática. O início da formação — início porque a formação se realizaria ao longo do próprio processo — deveria oferecer as bases do conteúdo e, sobretudo, da metodologia, o que permitiria um processo educativo criador que acompanharia o processo histórico de transformação da sociedade. No entanto, transformar a sociedade era, antes de mais nada, conhecer a sociedade a fim de transformá-la. A formação começava, então, com a descrição e a análise das comunidades às quais cada animador pertencia. Descrever e analisar a comunidade era, antes de tudo, aprender a fazer as perguntas essenciais que determinariam os problemas básicos de cada comunidade. Descobri-los e analisá-los a partir da realidade con-

creta de cada comunidade deveria conduzir, necessariamente, a descobrir e analisar os problemas do país. Ao fazê-lo, as relações com o mundo deveriam aparecer, ainda que sob a forma de problemas. A metodologia dessa leitura histórica era o essencial para a aprendizagem do animador, não tanto na teoria mas na prática, porque essa prática e essa teoria seriam as linhas metodológicas que conduziriam todo o trabalho futuro do animador com a comunidade. Elas desencadeariam um debate nacional sobre a realidade de cada comunidade, de cada região, da nação inteira e de suas relações com o mundo. A descrição e a análise não podiam dar uma visão completa da realidade comunitária, nacional e internacional: permitiriam apenas iniciar um processo que deveria definir, com mais profundidade a cada dia, os problemas essenciais e propor, igualmente a cada dia, as soluções possíveis. Uma vez iniciado, o processo não poderia deter-se e deveria ser considerado como um processo de educação permanente.

Como a tarefa educacional se estruturava em torno da alfabetização e da pós-alfabetização no processo de descrição e compreensão da realidade por parte do povo, este, junto com os animadores, determinava os temas geradores e as palavras geradoras que seriam utilizadas como base do material didático. Esse processo continuava na pós-alfabetização. É conveniente notar a diferença que fazemos no que se refere às necessidades ou aos problemas que afetam a população ou comunidade. O processo de discussão estava destinado a descobrir os problemas em suas dimensões locais, regionais, nacionais e, se possível, internacionais, com a meta evidente de encontrar soluções adequadas. Porém, as necessidades reais nem sempre coincidem com as necessidades expressas. As necessidades expressas ocultam as necessidades reais.

As comunidades pobres não escapam aos modelos, às necessidades, aos conceitos impostos por uma sociedade injusta. As mentalidades foram colonizadas e o continuam sendo. O processo de educação popular devia descolonizar as mentes e levar o povo e os animadores a encontrarem as verdadeiras necessidades, superando a aparência das coisas. No mundo pseudoconcreto, a realidade não se entrega ao

homem, senão através de um esforço intelectual e prático que nos permita penetrar na coisa em si, compreensão que será sempre relativa e que exige um esforço cada vez maior.

Descobrir os temas geradores e as palavras geradoras não era trabalho fácil. Assim como as necessidades expressas podem ocultar as necessidades reais, também a linguagem pode fazê-lo. As palavras podem servir para ocultar a realidade ou para revelá-la. Era necessário, então, encontrar as palavras geradoras que fossem um ponto de partida favorável para desencadear um processo que revelasse e não ocultasse a realidade. A medida em que o trabalho avançava, as técnicas e o método de ensino da leitura e da escrita iam sendo aprendidos e praticados. Evidentemente, estando a alfabetização e a pós-alfabetização destinadas a permitir o desenvolvimento das comunidades, tanto do ponto de vista econômico como do político-social, do sanitário etc., os critérios de avaliação não poderiam ser estritamente lingüísticos ou educacionais, da maneira tradicional. Os critérios de avaliação estão ligados diretamente à melhoria concreta do nível de vida das comunidades, em todos os campos da vida social. São eles que vão determinar os erros, as insuficiências, os êxitos ou os fracassos dos programas. Na medida em que o processo era um processo permanente de formação do povo, a avaliação, da forma acima descrita, devia ter, também, um caráter permanente.

Sem dúvida, colocamos maior ênfase em nossas experiências africanas do que em nossas experiências latino-americanas. Uma das diferenças essenciais entre ambos os processos é a dos critérios de seleção e a forma de escolha dos animadores.

Temos a impressão de que a diversidade histórica que encontramos nos países africanos atua de forma determinante na especificidade das experiências. A diversidade na África, centro de um mesmo país, deve ser considerada no sentido de se tender para a unidade nacional. Países em vias de se formarem como nação enfrentam o desafio histórico de fazê-lo respeitando necessariamente a diversidade, diversidade esta que se manifesta nos aspectos econômico, social, cultural e lingüístico. Ao contrário dos países latino-americanos, que seguiram o modelo tradicional europeu —

de alcançar a unidade apagando a diversidade —, os países africanos estão em processo de atingir a unidade forçados pela diversidade. Este processo não é fácil porque as instâncias políticas para manter o poder e a unidade recorrem ao modelo de centralização, que impede a manifestação da diversidade. Contudo, a diferença é uma realidade que não se deixa apagar facilmente, e todo poder deve considerar, com maior ou menor ênfase, a existência do outro no próprio país. O domínio tribal existe, mas é limitado pelos compromissos políticos e históricos. Na América Latina, o centralismo leva à tendência de recorrer à imposição de uma unidade que, na maioria dos casos, esquece a existência da diversidade dentro de um mesmo país. Essa unidade implica uma concepção única da sociedade, mesmo que os métodos e os conteúdos sejam diferentes. No caso concreto da Nicarágua, por exemplo, o caminho seguido para a escolha e a formação dos animadores foi diferente, existindo, porém, a mesma tentativa de transformar radicalmente a sociedade. As condições históricas permitiram utilizar outras forças para começar ou recomeçar o processo educacional revolucionário, mas o papel das forças externas às comunidades foi decisivo. Um grande percentual de professores foi da cidade para o campo ainda que, na perspectiva do processo educacional nicaraguense, a reversibilidade de papéis fosse um princípio essencial. É certo que as condições concretas de cada processo histórico exigem decisões políticas necessárias. Na Nicarágua era talvez necessário que a campanha de alfabetização nacional não fosse um fato pedagógico com implicações políticas e sim um fato político com implicações pedagógicas. Contudo, o jogo de palavras não pode ocultar-nos a realidade nem impedir a crítica. O processo político e o processo pedagógico podem ser entendidos de múltiplas maneiras. Isto ocorre até mesmo dentro de experiências com ideais sociais comuns com vistas à criação de uma nova sociedade.

Organização e Método de Trabalho na Formação de Animadores

Empregamos duas formas de organização em diferentes países com realidades diversas. Este aspecto foi o fator de-

terminante das diferenças de organização. Uma delas consiste em formar, antes de mais nada, coordenadores que serão encarregados, depois, de formar os animadores pelo sistema de multiplicação. Esse sistema permite formar, em pouco tempo, um vasto número de animadores que trabalharão no país inteiro. A segunda forma de organização é inversa, ou seja, inicia-se pela formação de animadores em determinadas regiões que recebem para formar, na teoria e na prática, outros futuros animadores dos arredores, os quais, por sua vez, formarão outros. Nesse caso, o início do programa regional ou nacional é paulatino.

A formação dos coordenadores e dos animadores não está distanciada da participação da comunidade; ao contrário, esta é elemento essencial da organização. Os círculos de cultura, os grupos de trabalho, a casa da palavra etc. permitem a participação da comunidade organizada que começará o longo processo de análise e transformação da realidade.

Os animadores vão elaborando, passo a passo com a comunidade, o programa definitivo de educação básica. Ao determinar os problemas fundamentais buscam-se as soluções recorrendo-se aos recursos existentes na região e na comunidade. Somente a falta de recursos locais (regionais) pode levar à obtenção de ajuda nacional ou internacional. O programa, então, deverá ser elaborado com objetivos regionais e nacionais nos quais os dois níveis de uma mesma nação se enriqueçam mutuamente.

A programação da formação dos animadores se realiza no âmbito da programação geral. São eles que vão determinar, por razões de proximidade, de interesses regionais comuns, de facilidade de comunicação etc., um pano de reuniões semanais ou bissemanais nas quais se organizará o processo educacional estruturado em etapas. A metodologia de trabalho que seguimos foi a de ouvir as experiências dos animadores e da comunidade, fazendo uma análise crítica das atividades, das dificuldades no cumprimento dos objetivos traçados nas reuniões anteriores, dos êxitos alcançados etc. A seguir, são marcadas as atividades a ser realizadas na etapa subsequente, fazendo-se um estudo metodológico e de conteúdo do programa futuro. As técnicas de

comunicação, de educação etc. serão praticadas pelos próprios animadores dentro do grupo de participantes.

Uma etapa importante da formação dos animadores é a das reuniões gerais de programação das etapas previamente definidas. Podem ser semestrais ou anuais ou ocorrer em períodos mais curtos ou mais longos, dependendo da realidade histórica concreta e de suas características específicas. Nessas reuniões de massa, o intercâmbio de experiências de regiões ou de comunidades diversas é de importância fundamental. Esse intercâmbio pode ter um caráter não somente regional ou nacional mas também internacional, o que enriquece consideravelmente os debates e as análises das experiências.

Tanto nas reuniões semanais como nas de períodos mais longos, tanto nas de grupos pequenos como nas de grupos maiores, um dos trabalhos fundamentais de formação ou de autoformação de animadores consiste em determinar, junto com os grupos das comunidades, os novos problemas que vão surgindo no processo educacional popular desencadeado. A definição desses novos problemas, à medida em que se solucionam alguns ou se descobrem outros que tinham sido esquecidos, vai exigir a busca de novas soluções que se concretizarão por meio de um programa que se vai elaborando de forma permanente.

Dissemos anteriormente que o processo educacional deveria ser considerado como um processo integral, no qual os diferentes problemas sociais, agrupados em disciplinas ou setores, devem ser enfrentados em sua integridade. A separação organizativa e "racional" não deve impedir um trabalho de coordenação e de cooperação, uma corrente na qual todos os membros estão entrelaçados. A coordenação de atividades de projetos paralelos de saúde, comunicação, cultura, agricultura, economia etc. deve, também, estar presente na formação dos animadores para cada uma dessas atividades, que são disjuntas mas têm objetivos complementares e que, certamente, estão voltadas para a melhoria da vida cotidiana das comunidades e da nação inteira.

A elaboração do programa, na medida em que as atividades se desenvolvem, deve constituir um dos aspectos mais importantes na formação do animador, ou seja, na

elaboração do material didático que corresponda a cada nível do processo e que permita a transmissão e a criação de conhecimentos. Nesse trabalho, a colaboração dos diferentes animadores dos diversos projetos é essencial. É nesse diálogo permanente entre animadores e comunidade que o conhecimento será gerado, tanto na teoria como na prática, e deverá, como resultado, propiciar uma melhoria real e profunda da vida cotidiana das comunidades e das pessoas, bem como da comunidade nacional e, a longo prazo, da comunidade internacional.

Contradições que devem ser superadas

Todo processo de educação de adultos, no qual o próprio povo se auto-educar, se desenvolve em um processo histórico de contradições. Não é nossa intenção determinar o número exato dessas contradições, nem analisá-las todas. Tentaremos equacionar aquelas que nos parecem essenciais em nossa experiência e que estão ligadas diretamente ao desenvolvimento geral do processo educacional popular e, sem dúvida, particularmente à formação dos animadores culturais. Pensamos que tais contradições devem ser superadas, já que não são antagônicas, mas, pelo contrário, complementares.

Pareceria um paradoxo afirmar que as contradições são complementares, mas para nós a complementação é atingida na sua própria superação, tanto prática quanto teórica. Nossa prática educacional tendeu à superação dessas contradições, o que nos permitiu avançar e progredir no nosso aprendizado coletivo e mútuo.

A seguir, analisaremos algumas dessas contradições.

Cultura Oral — Cultura Escrita

Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio da produção e da reprodução de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. Os programas que tendem a introduzir a escrita como meio de transmissão do conhecimento e como meio de criação de conhecimento em geral

têm a tendência de se apresentarem como antagonísticos à oralidade e ao conhecimento ligado a ela. O erro, então, é duplo. De um lado se ignora — e, em muitos casos, se nega — a oralidade como meio privilegiado de expressão comunicativa e, de outro, se ignora e se nega o conhecimento acumulado e transmitido através da oralidade. Acreditamos que a posição que considera como antagonísticos esses dois momentos da transmissão e criação de conhecimento e cultura é um dos elementos essenciais dos fracassos mais ou menos estrondosos de certos programas de alfabetização, tanto na África como na América Latina. Nossa experiência mostrou como é importante conceber como complementares essas duas expressões da cultura e da formação e transmissão de conhecimento.

Nos países africanos, sobretudo, e no nível lingüístico, a cultura se expressa fundamentalmente por meio de manifestações orais. São culturas orais, essencialmente. Os conhecimentos empíricos, o imaginário, os sentimentos, a luta política popular, a literatura, as técnicas etc. privilegiam o oral, em oposição ao escrito. Assim, nossa experiência nos programas de alfabetização partiu dessa premissa fundamental. Sem dúvida, esse domínio não exclui outros tipos de dominação entre os grupos sociais; contudo, essa é uma forma de poder que uns têm sobre outros. A criação de uma cultura nacional e popular passa, também, pela superação dessa contradição, porque não se pode pensar e elaborar uma cultura nacional sem o enriquecimento mútuo das diferentes culturas que existem na sociedade dividida em interesses de grupos sociais. O esforço da construção de uma cultura nacional deve ser um esforço de todos os setores sociais do país, ainda que estejam separados por razões econômicas, sociais, culturais, regionais, políticas etc. Sem dúvida, essa construção não exclui uma luta social por vezes necessária, mas a realidade nos mostra que, também por meio da luta, ou talvez por meio da luta por interesses superiores aos interesses de grupos ou regiões, se pode chegar concretamente à realização de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Sob essa perspectiva é que na África e na América Latina se foram recuperando e valorizando os conhecimentos popu-

lares em todos os campos, seja saúde, técnicas de produção, organização social, mitos, lendas, poesia, música etc. que, através do diálogo com a cultura escrita, se foram superando e melhorando. Esta, por sua vez, através do diálogo, foi exigindo e impulsionando a superação do próprio conhecimento escrito e da própria transmissão da cultura escrita. Sem dúvida, nesse diálogo, o animador, oriundo da escolha comunitária, desempenha um papel essencial, pois sente e pode compreender mais facilmente a cultura comunitária ou popular. Além do que, nos países de plurilingüismo, seu conhecimento da língua ou das línguas nativas permitirá a concretização de uma política bilingüística tão necessária para a valorização das diferentes culturas. Na África, os materiais confeccionados nos processos educativos dos quais participamos utilizam de forma abundante o conhecimento popular e oral. Dessa forma, alguns cadernos de cultura popular são inteiramente confeccionados com base na cultura oral, sendo imaginados pelo povo, escritos por ele e para ele.

Conhecimento Empírico — Conhecimento Científico

A contradição anterior, ou seja, a contradição cultura oral-cultura escrita, nos leva a tomar consciência da existência de outra contradição não antagonica, se for superada. Trata-se da contradição conhecimento empírico-conhecimento científico. Essa contradição, sem dúvida, ultrapassa os limites da oposição entre oralidade e escrita.

O conhecimento empírico pode, também, manifestar-se por meio da escrita e não apenas pela oralidade. A oposição se apresenta também como antagonica e oposta e, em geral, todo tipo de programa tenta levar ao povo um conhecimento científico considerado superior, em evidente oposição a qualquer outro conhecimento, considerado como subconhecimento ou simplesmente como a negação do conhecimento. Essa problemática atinge também o programa ou os programas de educação em geral, mas basicamente a formação dos animadores. Destinados a animar a formação do povo, os animadores devem ser os estimuladores do diálogo entre o conhecimento popular e um conhecimento que nasceu com

a participação do povo, mas que foi estruturado como tal por uma elite de pessoas ou grupos. Essa elite contribuiu para a elaboração desse tipo de conhecimento mas, por razões de estruturação política da sociedade, usufrui do conhecimento científico como fonte de poder.

Sem sombra de dúvida, a discussão crítica da realidade, a compreensão analítica da realidade histórica vai, necessariamente, levar o povo à compreensão dessas oposições e deve levar, também necessariamente, à superação das mesmas. O conhecimento científico e tecnológico é necessário para a edificação e a criação de uma sociedade diferente, mas essa transferência não pode realizar-se da noite para o dia. Todas as forças do conhecimento devem ser colocadas a serviço da sociedade para sua renovação, e devem ser utilizadas todas as possibilidades no sentido da solução dos problemas cotidianos das comunidades. A utilização das técnicas empíricas pode resolver muitos problemas e, com essa prática, elas podem ser melhoradas. O verdadeiro problema está na transmissão de tecnologias que apresentam obstáculos por vezes intransponíveis para que a comunidade delas se aproprie. Primeiro, a apropriação é difícil se não se contar com a compreensão dos limites e das possibilidades de alcançá-la, limites estes em geral ligados à tradição e à disponibilidade histórica do povo. Segundo, a transmissão e a utilização têm exigências econômicas que dificilmente o povo pode assumir devido à escassez de recursos econômicos e humanos. Geralmente, essa transferência de tecnologia implica dependência econômica e cultural que aprofunda ainda mais a dependência geral. Os animadores deverão entender-se com o povo para determinarem conjuntamente as soluções adequadas aos problemas que o afligem, recorrendo ao conhecimento empírico. Devem também, conjuntamente, determinar criticamente as técnicas e os conhecimentos apropriados e eficazes para a solução de seus problemas na prática e na teoria. A tarefa é conseguir respostas aptas para a melhoria da vida humana e, sobretudo, chegar à elaboração de um novo conhecimento que conduza à independência e à criação de respostas adequadas. A tarefa não é fácil, considerando-se o peso exercido pelo passado e pelo presente com relação à subvalorização do conhecimento po-

pular e à supervalorização do "conhecimento científico" da natureza e da sociedade.

Dessa prática e dessa teoria deve nascer uma tecnologia adequada, que pretenda utilizar tanto o conhecimento empírico popular como o conhecimento "científico". Ela possibilitará a conservação da natureza e não a sua destruição. Dessa forma, as gerações futuras receberão uma natureza sã e apta para atender às necessidades da sociedade inteira. A transferência do conhecimento científico deverá ser feita mediante um diálogo permanente com o povo e os "técnicos" deverão compreender que sem a participação do povo a aplicação do conhecimento não será eficaz. Os técnicos deverão, também, compreender que é fundamental que essa transferência seja feita, porque ela permitirá ao povo fortalecer o seu poder e alcançar, a cada dia que passa, maior independência. Os técnicos poderão participar ativamente da formação dos animadores, assistindo às suas reuniões de trabalho quando problemas ligados à sua "especialidade" se apresentarem nas comunidades. É dessa forma, pelo menos, que estamos trabalhando em alguns programas na África.

Tradição e Desenvolvimento

A contradição anteriormente analisada nos conduz a outra das que dificultam a formação de animadores. Trata-se, agora, do que se denomina sociedade tradicional e sociedade desenvolvida. Evidentemente, na base da separação dessas sociedades se encontra a concepção do progresso histórico linear e único.

Diz-se que a sociedade tradicional, de acordo com sua estrutura, sua organização e suas respostas, tem em si mesma seus próprios limites e seus próprios obstáculos, que a impedem de superar problemas socioeconômicos e políticos. Sem dúvida alguma, nessa perspectiva não se compreende que as sociedades chamadas desenvolvidas se tenham desenvolvido essencialmente porque as sociedades tradicionais lhes permitiram o seu desenvolvimento por meio da exploração e do usufruto de seus recursos naturais.

Numa sociedade historicamente determinada, os setores tradicionais e os setores desenvolvidos são dependentes uns

dos outros, e ambos desenvolveram uma simbiose necessária. Nessa contradição, duas concepções opostas da sociedade se enfrentam: uma delas, a sociedade "moderna", quer impor mudanças à sociedade "tradicional", porque esta já não serve aos seus interesses como no passado. A sociedade moderna, ou industrial, se confunde com a sociedade capitalista, e uma de suas exigências fundamentais é apolar-se na racionalidade de todos os aspectos da sociedade, sejam eles econômicos, políticos, sociais e, sobretudo, educacionais, na medida em que estão destinados à reprodução da "sociedade modelo". O problema do tradicional e do moderno se apresenta de maneira diferente nas sociedades latino-americanas e africanas. Uma das diferenças fundamentais está na propriedade da terra. Nas sociedades latino-americanas, a distribuição da terra e a distribuição da água, são, aparentemente, um dos passos fundamentais para solucionar os problemas econômicos do país, enquanto, na África, esse não é o problema fundamental, visto que em geral a terra pertence à comunidade ou às comunidades. Em ambos os casos, no entanto, um problema essencial se manifesta, ainda que com especificidades próprias: a organização social, os meios de produção, a organização política não permitem uma base estrutural destinada à solução dos problemas concretos das populações.

A construção de uma sociedade mais justa e mais solidária passa, sem dúvida alguma, por mudanças estruturais da sociedade em geral, tanto no âmbito tradicional como no moderno, e elas devem partir da determinação das necessidades reais da comunidade e dos indivíduos. Nós diferenciamos as necessidades expressas das reais e, no processo de leitura crítica da realidade, realizada pelo povo, a determinação das verdadeiras perguntas e das verdadeiras necessidades deve ser um dos objetivos principais. A tarefa dos animadores nessa via é de profunda importância. O próprio animador deve participar dessa tomada de consciência com respeito aos objetivos da educação.

Muitas das necessidades expressas são impostas por uma sociedade cuja produção está voltada muito mais para o lucro do que para o atendimento das necessidades do povo. O povo não escapa à penetração cultural, ao modelo de vida,

às necessidades impostas que não correspondem aos seus verdadeiros problemas. Essa penetração se realiza por meio de uma cadeia impressionante de meios de comunicação que estão a serviço das estruturas do poder econômico e político. A aparelhagem ideológica da difusão de um modelo de sociedade é essencial para a reprodução do mesmo.

A formação do animador deve superar essa pseudocontradição a fim de contribuir, de forma eficaz, para a construção de uma sociedade diferente e melhor. Não é passando de uma para a outra que injustiças e ilegalidades serão superadas, já que elas existem em ambas.

A educação deverá esforçar-se para determinar as verdadeiras necessidades e as verdadeiras respostas que devem ser encontradas em todos os recursos com que a sociedade pode contar, tanto em um como em outro setor. A sociedade mais justa e mais solidária deve ser o resultado da combinação de todos os elementos suscetíveis de melhorar a vida das comunidades e da comunidade inteira. Quando falamos em utilizar todos os recursos não nos referimos somente aos recursos materiais e técnicos, mas também a outros tipos de recursos como os de organização social e política. Na África, por exemplo, uma das experiências mais ricas foi a da utilização de formas tradicionais de organização social para estruturar a produção, a saúde, a educação etc. Isso permite, também, superar as reticências ou os obstáculos trazidos por organizações estranhas à vida comunitária — como por exemplo a organização econômica chamada “cooperativa” — que provocam um repúdio inconsciente e apresentam o risco de estabelecer divisões dentro da própria comunidade.

O Social e o Político

Nem o povo nem os animadores, que pertencem ao povo, escapam das influências ideológicas, as quais, numa sociedade dividida em grupos com interesses antagônicos, desempenham um papel fundamental na reprodução dos domínios. A luta para criar uma nova sociedade implica a superação crítica de conceitos e modelos que constituem linhas condutoras de nossa compreensão da realidade e de sua

transformação. Na leitura crítica e criadora feita pelo povo — ou seja, pelas comunidades —, a “desmitologização” de modelos de pensamento e de ação deve ser um dos passos essenciais. Já determinamos e analisamos alguns dos conceitos que aparecem como contraditórios. Outra das contradições pressupostas diz respeito à separação arbitrária dos aspectos social e político. Tanto na África como na América Latina, a separação desses conceitos é uma premissa de trabalho não questionada, por razões diversas que têm raízes nas diferenças históricas de cada continente e de cada país.

Na África, é privilegiado o social, considerado não político, e na América Latina se privilegia o político, considerado oposto ao social. Essa afirmação tem, sem dúvida, seus limites, visto que sua universalidade não é válida. Assim, por exemplo, encontramos numerosas situações em países africanos (os de língua portuguesa, por exemplo) onde se privilegia mais o aspecto político que o social. Na América Latina, igualmente, encontramos numerosos programas de alfabetização e pós-alfabetização, ou em geral de educação de adultos, que privilegiam mais o aspecto social que o político. Nossas experiências nos dois continentes nos fizeram compreender que a separação desses dois conceitos é errada e conduz a uma ação que, ao longo do tempo, se mostra ineficaz na solução dos problemas concretos das comunidades. Se limitarmos o conceito de política à tomada do poder do Estado, tendo, de um lado, sua administração e sua engrenagem repressiva e, de outro, sua aparelhagem ideológica, essa concepção elimina, do aspecto político, um grande espaço da vida social, que constitui a vida cotidiana. O aspecto social, então, ou seja, o que é considerado como atividades destinadas a melhorar, de fato, a vida das comunidades, é encarado como secundário. As ações sociais ficam distanciadas do aspecto político enquanto a tomada de poder não se realiza. Depois virá o momento de se preocupar com o aspecto social. Primeiro o político, depois o social. De outro lado, considerar o aspecto social como alguma coisa neutra, apolítica, negando a política como domínio essencial da vida social, conduz à estruturação e desenvolvimento de programas que, no fundo, não fazem nada além de reproduzir uma sociedade baseada na injustiça, mesmo quando as atividades realizadas permitam alguma melhoria relativa

das comunidades. Os objetivos desses programas não estão destinados a mudar radicalmente a sociedade. Eles servem mais para melhorar uma sociedade injusta da qual, de fato, a injustiça não será de todo apagada. Nossa experiência nos mostrou e provou que o aspecto social é eminentemente político e que o político deve ser profundamente social. O fato de que as comunidades determinem criticamente suas próprias necessidades e procurem suas próprias soluções de maneira criadora implica um ato e um processo político de crucial importância: os primeiros passos até a criação de uma nova prática e de uma nova teoria da política que transformará, radicalmente, os conceitos de poder, de participação, de decisão etc. Já a própria prática de participar na estruturação do programa de autoformação é uma concepção e uma prática nova da política. O animador cumprirá uma função social delegada pelo povo, não através do autoritarismo projetado pelos responsáveis tradicionais (professores, médicos, administradores, funcionários etc.), mas sim participando criticamente, sendo, antes de tudo, aluno para ser depois professor, antes de tudo. O povo deve ser, também, aluno e professor ao mesmo tempo. É a partir dessas práticas de liberdade e de política em nova dimensão que irá nascendo uma nova democracia, na qual tudo será considerado como político. A participação do povo deverá dar-se em todas as dimensões da vida social, na economia, na educação, na saúde, na cultura, na determinação de suas necessidades, mas não só participando das atividades programadas e determinadas pelos técnicos ou funcionários como, também, participando da própria programação e da tomada de decisões.

Microeconomia — Macroeconomia

Se o processo liberador de educação parte da busca da realidade da comunidade por si mesma a fim de, paralelamente, procurar soluções para as suas necessidades reais, a formação dos animadores deverá ser feita segunda essa perspectiva. As necessidades reais das comunidades pobres estão ligadas, essencialmente, a determinados setores fundamentais como a produção, a saúde, a alimentação, a pro-

priedade da terra, da água e dos meios de produção, a cultura, a organização, a participação, o poder etc. Todas essas necessidades estão entrelaçadas e não podem ser resolvidas isoladamente. Daí, como já dissemos, a imperiosa exigência de se trabalhar em coordenação e cooperação permanente entre os diferentes projetos. É verdade que a ênfase se coloca no nível da microeconomia e da micropolítica. A produção, por exemplo, se destina a resolver os problemas essenciais à auto-suficiência da comunidade e dos indivíduos. Nossa experiência nos levou a compreender que é absolutamente necessário começar a partir desse microcosmo, e que a tarefa mais urgente é permitir a alfabetização destinada à apropriação de uma teoria e de uma prática que resolvam problemas concretos. Esse começo, no entanto, não deve ser enquadrado nos limites estreitos, embora importantes, da comunidade. Dissemos que é importante atingir o âmbito nacional e o âmbito internacional, partindo sempre da comunidade e da região. As necessidades reais, enfim, podem ser resolvidas relativamente a curto prazo, mas, à medida em que se avança, outras necessidades irão surgindo, as quais não poderão ser solucionadas somente no microcosmos da comunidade e deverão relacionar-se com os problemas do macrocosmos.

A microeconomia não está completamente isolada da macroeconomia, e muitas dessas soluções deverão ser encontradas neste nível. Dever-se-á, então, ir tomando cada vez mais consciência de que a política ou a economia da comunidade — para citar apenas dois exemplos — não estão isoladas da política ou da economia regional, nacional ou internacional, e que as duas esferas sociais necessitam encontrar mutuamente soluções que se reforcem entre si. É dessa forma que a comunidade poderá participar ativamente da construção da política e da economia nacional, as quais deverão levar em consideração tanto os interesses comunitários, regionais, como os nacionais.

Unidade — Diversidade

O problema anteriormente analisado nos sugere um novo tema: a contradição unidade-diversidade. Como con-

ciliar ou complementar estes dois conceitos aparentemente opostos?

Já o propusemos em outras análises anteriores, mas seria conveniente insistir e anotar determinados elementos de reflexão sobre o assunto. Em países da América Latina e da África, formados a partir do modelo de centralização forçada, a diversidade cultural econômica, política, social etc. foi invariavelmente esquecida ou, na maioria dos casos, violentamente apagada. O modelo de formação do Estado-nação que marcou a constituição desses Estados foi o modelo centralizado europeu. Na América Latina, sem dúvida, esse modelo foi imposto pela força e vemos, como exemplo, que aos povos indígenas não foi permitido participar da construção do Estado-nação. A diversidade foi esquecida e, na maioria das vezes, considerada um obstáculo para a construção do Estado nacional e definitivamente da Nação. Na África, apesar de se seguir o mesmo caminho de formação do Estado-nação, por razões históricas concretas que fogem a este trabalho, a diversidade está muito mais presente. A existência real de etnias, de culturas diferentes, não pode ser facilmente esquecida ou desprezada. Os programas de educação de adultos — pelo menos aqueles de que participamos — tendem a respeitar essa diversidade e a considerar que a riqueza dessa diversidade permitirá o aprendizado mútuo entre culturas. Essas culturas podem ensinar-se reciprocamente a resolver seus problemas comunitários, assim como os regionais e nacionais. É interessante observar que as diferenças entre os dois continentes são mais importantes do que costumamos pensar. Muitos dos conceitos que emitimos aqui têm significações diferentes em cada continente e acrescentaríamos que têm significações diferentes dentro mesmo de cada país e de cada região. Não falemos da compreensão polivalente dos conceitos de cada um dos grupos que trabalham com educação. O conceito de comunidade na África, por exemplo, está intimamente ligado à tradição e à organização da família, da tribo, dos clãs, por assim dizer, da cultura étnica. A tradição cultural é de importância capital, e todo programa deverá levá-lo em conta. A comunidade na América Latina tem outros significados e não entraremos em detalhe por serem do pleno conhecimento dos presentes. A importância que emprestamos à formação

de animadores oriundos da própria comunidade deve-se, entre outras causas teóricas e práticas, à necessidade de respeitar a diversidade da experiência social, diversidade essa que permitirá o enriquecimento das comunidades, caso consigamos estabelecer um diálogo entre elas. A formação de animadores deverá enfatizar essa responsabilidade e esse dever de contribuir com a diferença para formar a unidade.

Poder e Participação

O problema do poder e da participação atravessa todas as contradições antes analisadas, uma vez que penetra por todos os interstícios da trama social. Pareceria que esses conceitos são incompatíveis e antagônicos devido, certamente, a determinada e generalizada prática do poder, na qual o autoritarismo reina soberano. Toda relação social ou individual é uma relação de poder: contudo, esse poder pode manifestar-se de diferentes formas. O poder que nos interessa analisar é o da cultura e do conhecimento, que está diretamente ligado ao nosso trabalho, embora não esteja separado do poder político e econômico. Sem dúvida, a necessidade de mudar e de criar um novo tipo de relação de poder entre os participantes de um processo educativo implica, também, a criação de novas relações de poder entre os participantes do processo político-social geral. No contexto cultural e do conhecimento, a relação de poder se manifesta freqüentemente por meio do autoritarismo. A sociedade, organizada em grupos que dominam e em grupos que devem aceitar esse poder, se estrutura dessa forma em todas as manifestações sociais. É a estrutura política da sociedade que atribui uma certa dose de poder aos que detêm a cultura e o conhecimento. A esses conceitos, as classes sociais dominantes dão significado. O próprio fato de determinar o que é a cultura e o que é o conhecimento se baseia no poder das classes dominantes. Em geral os intelectuais, e entre eles os professores, estão destinados a realizar seu trabalho no sentido de reproduzir relações sociais existentes. É verdade que os espaços de liberdade para propor alternativas desse trabalho reprodutor das relações de poder existem em todas as sociedades, inclusive nas

mais fechadas e fortes. Essa alternativa está em nível de inferioridade em relação à força das ideologias dominantes e, evidentemente, à das camadas que detêm o poder político-económico na sociedade. Um programa de alfabetização e pós-alfabetização ou de educação de adultos, a nosso ver, deve voltar-se para o objetivo da criação de um novo tipo de relações de poder na sociedade. Nessa nova sociedade, todos os grupos sociais devem exercer uma parte do poder social, com a finalidade de permitir a construção de uma sociedade livre de dominados e dominadores. Nesse sentido, o processo da educação popular deve permitir que o povo aprenda a gerar uma participação cada dia mais profunda, apropriando-se de seu próprio conhecimento e de sua própria cultura, valorizando-os de maneira diferente, apropriando-se, também, dos conhecimentos e das culturas provenientes de outros grupos sociais, nacionais e/ou internacionais.

Isso deve permitir ao povo encontrar a solução para seus verdadeiros problemas e, nesse processo, criar um novo conhecimento e uma nova cultura, desta feita popular e nacional. Quando falamos de participação, não nos referimos a uma participação passiva, que só ocorre parcialmente ou em setores do processo social ou educacional total. Referimo-nos, mais precisamente, a uma participação ativa que ocorre em todos os momentos do longo processo de formação do povo. A formação dos animadores deverá cuidar especialmente desse aspecto básico. Os animadores devem aprender a ser a ponte privilegiada dos diversos diálogos que devem ser estabelecidos entre os diferentes agentes sociais para que cada um contribua, a partir de uma perspectiva individual, para a formação e a criação de uma nova sociedade.

O animador deverá entender que a única maneira de ensinar é aprendendo com o outro, renunciando à concepção de poder-conhecimento que se apóia numa concepção autoritária, dominadora, do conceito de conhecimento. Somente nessa perspectiva, segundo a qual o animador se sentirá mais aluno do que professor, mais artista do que administrador, ele poderá ser um participante a mais do processo político. Só dessa forma poderá cumprir sua tarefa social e participar ativamente com o povo na construção de uma sociedade mais democrática, mais livre, mais justa e mais solidária.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ZONAS RURAIS

SILVIA SCHMELKES

INTRODUÇÃO

Defrontamos, recentemente, com a oportunidade e o desafio de sugerir um modelo de educação rural para uma região mexicana. Pela primeira vez em nosso país propõe-se à população rural como sujeito específico de uma ação. Abre-se a oportunidade — em meio a grandes restrições — de mudar-se o hábito de “adaptar” os modelos nacionais de educação às dificuldades para oferecer, de maneira eficiente, um serviço educativo às populações rurais e de criar-se, ao contrário, um modelo de atividade educacional a partir das características e das necessidades dos habitantes do meio rural.

Tendo assumido esse desafio, colocamo-nos diante dele munidos de uma bagagem prévia claramente estruturada sobre estes dois eixos: a) uma visão crítica do desenvolvimento dos programas institucionais de educação orientados para o meio rural e, mais especificamente, dos seus efeitos e resultados; e b) um conjunto de conhecimentos derivados de experiências educacionais realizadas em nível micro, fundamentalmente inspiradas na educação popular em áreas rurais.

A seguir, tentaremos descrever a maneira pela qual abordamos, com essa bagagem, o planejamento de um modelo de educação rural que recém-começa a ser posto em prática. Ao fazê-lo, enfatizamos os aspectos que dizem respeito à educação não-formal de adultos, por ser este o tema que nos ocupa no momento, cabendo-nos, contudo, assinalar que o projeto em si abarca todos os grupos etários e as modalidades formal, não-formal e informal do trabalho educativo.

EDUCAÇÃO RURAL — UM PLANEJAMENTO

Sistematizaremos a nossa proposta procurando deixar explícito os pressupostos que a fundamentam.

A. O TRABALHO EDUCATIVO NÃO PODE SER NEUTRO. Ele serve, preferentemente, aos interesses de determinado grupo ou setor da sociedade. Antes, portanto, de tentar a formulação de uma proposta, é necessário explicitar uma opção fundamental por servir aos interesses de um setor social específico. Essa opção dará coerência à proposta e se converterá num parâmetro fundamental de valorização de suas partes e de avaliação do processo que deslancha, bem como dos resultados que obtém.

Optamos por servir aos interesses da classe rural.

Há dois pressupostos teóricos implícitos na afirmação acima, ambos, sem dúvida, discutíveis. O primeiro refere-se ao termo *classe rural*. Não nos parece pertinente enveredar pelo debate teórico em torno desse tema. Acreditamos ser suficiente assinalar que caracterizamos a população rural como classe, ou como fração da classe trabalhadora, na medida em que se trata de um vasto grupo social submetido a mecanismos específicos de exploração e de extração de excedentes, seja por via do mercado de produtos, seja por via do mercado de trabalho,⁽¹⁾ e, também, na medida em

(1) A população rural mexicana vê-se cada vez mais diante da necessidade de vender temporariamente a sua força de trabalho, a fim de complementar a míngua renda familiar. Esta, em virtude principalmente das relações desiguais de intercâmbio, pode cada vez menos advir, na sua totalidade, do trabalho da terra. (Cfr. Montañez, 1979).

que tal grupo demonstrou possuir formas próprias de luta organizada inteiramente diferentes das que são empregadas pelo proletariado urbano.⁽²⁾ Optar pelos interesses da classe rural — independentemente de haver ou não consenso quanto ao termo com o qual se designa esta classe — significa comprometer-se com a defesa das suas fontes de criação de riqueza e com a luta contra os mecanismos de extração de excedentes aos quais está submetida. Significa, também, respeitar suas formas de organização, que nem sempre são visíveis e devem ser descobertas na ação concreta em defesa de seus interesses comuns.

O outro pressuposto implícito nesta opção, tal como a definimos, é muito mais delicado por referir-se ao fato de, ao que parece, sabermos quais são os interesses da classe rural. O debate em torno desse ponto é muito inflamado, e as posições, pouco claras em nível teórico. Apesar disso, formulamos a respeito algumas hipóteses de trabalho, as quais, embora abertas a questionamento, desempenham uma função normativa no desenvolvimento desta proposta educacional.

Correndo conscientemente o risco de excessiva simplificação, levantamos a hipótese central de que a população do campo luta por reproduzir-se tal como é. Se esta afirmativa for correta, uma proposta educacional que por opção se coloque do lado dessa população deve voltar-se para o FORTALECIMENTO — com todo o dinamismo que este termo implica — da economia, da sociedade e da cultura do meio rural.

A “forma de vida da classe rural”, incluindo-se aqui sua economia, sua sociedade e sua cultura — e reconhecendo-se a existência dentro dela de importantes diferenças —, se caracteriza, entre outros, pelos seguintes traços:

(2) O trabalhador rural defende, em primeiro lugar, a sua terra e as suas relações de intercâmbio. Suas formas associativas são desenvolvidas a partir dos modelos tradicionais de organização comunitária. Seus mecanismos de pressão sobre a burguesia agrária e sobre o Estado raramente se equiparam aos empregados pelo proletariado. Eles tendem a concentrar-se mais na retirada dos produtos do mercado e a rejeitar organizações ou serviços impostos.

1. A unidade rural de produção e consumo é a família. A população do campo valoriza, acima de muitas coisas, a sua autonomia de decidir, como unidade familiar, sobre a atividade econômica que desenvolve e sobre o destino dos resultados dela advindos. Por esse motivo, prefere produzir o que consome, já que isto lhe assegura maior autonomia em relação à sociedade como um todo. Por outro lado, essa população tende a resistir às tentativas de coletivização agrícola que lhe cerceiam o poder de decidir sobre particularidades do processo produtivo. Sem pretender com isso ignorar o valor das organizações cooperativas para a compra e venda de insumos e produtos, convém assinalar que a família rural se põe constantemente em defesa de um espaço de autonomia em torno das decisões sobre o destino e o uso de seus recursos.

2. A unidade econômica familiar, embora sendo a célula básica sobre a qual se assenta a produção rural, não poderá ser entendida a menos que esteja implantada numa comunidade que proporcione unidade social e cultural a grupos de famílias rurais mais ou menos numerosos, mais ou menos homogêneos. A comunidade também desempenha funções econômicas e civis sem as quais as unidades econômicas familiares não poderiam sobreviver. A comunidade é, para a população do meio rural, o grupo primário de referência.

3. A população do campo se caracteriza pela diversidade de suas atividades econômicas. Como estratégia de defesa, diante da insegurança econômica, ela optou por reduzir possíveis riscos mediante a diversificação de suas atividades. Assim, muito raramente o homem do campo é monocultor. Tampouco é só agricultor; em geral ele cria animais domésticos e produz artesanato. Com frequência possui um ofício que lhe permite oferecer bens e serviços à comunidade e, quando forçado, vende também a sua força de trabalho. Qualquer programa de desenvolvimento rural que ignore a realidade dessa diversificação da atividade econômica, ou queira substituí-la pela especialização, acabará por descaracterizar o meio rural ou fracassará.

4. As unidades econômicas familiares tomam suas decisões no tocante à produção com base na otimização do

seu único recurso abundante: a mão-de-obra familiar. Todo projeto que vise a fortalecer a "forma de vida no meio rural" deve propor-se garantir a utilização plena dessa mão-de-obra.

Poderíamos estender-nos mais na caracterização econômica, social e cultural do meio rural. Preferimos, no entanto, ressaltar as características acima abordadas porque nos parecem as mais ligadas aos seus interesses de classe e as que menos variam em termos subculturais. A identificação das características de setores específicos do meio rural é uma tarefa que se insere no caráter operacional da nossa proposta.

Para contar com elementos que nos permitissem pôr em prática esta proposta, tomamos as seguintes medidas:

1. Selecionamos zonas onde predominam pequenos produtores agropecuários e pequenas comunidades dispersas, embora as seis zonas selecionadas guardem entre si grandes diferenças em termos de características geográficas, ecológicas e de produção.

2. Procuramos identificar em cada uma das seis microrregiões as fontes de extração de excedentes, a estratégia econômica das unidades familiares, as formas de vida comunitária, as organizações rurais existentes e as manifestações culturais de maior destaque.

3. Assumimos esse diagnóstico como hipótese de trabalho que deverá ser confirmada e enriquecida por mecanismos de participação, uma vez iniciado o processo

B. A EDUCAÇÃO É UMA VARIÁVEL CONDICIONADA POR FATORES DE NATUREZA ESTRUTURAL E HISTÓRICA e, mais concretamente, pelas possibilidades reais de transformação da economia, da produção e das relações.

Mais do que uma hipótese, trata-se de uma premissa. De fato, o desenvolvimento teórico e instrumental da educação de adultos na América Latina pode ser interpretado sob a perspectiva de uma busca de sentido e caráter. Desde a constatação teórica de que a educação de adultos não pode ser considerada como variável independente dos processos de desenvolvimento ou transformação, e de que o analfabe-

tismo e a falta de acesso à educação básica deveriam ser entendidos como sintoma e conseqüência de fatores de natureza estrutural, e não como causa do atraso, a educação de adultos, enquanto disciplina, encontra-se desarmada, em busca de respostas teóricas e práticas para a natureza e peculiaridade do seu papel. Não seria aventurar demais dizer que a educação de adultos, como campo específico do saber educativo, participa da crise paradigmática por que atravessa a ciência da educação em geral, embora refletindo-a de forma particular. Mais do que em qualquer outra área, a educação de adultos enfrenta uma crise de significado.

Não é necessário desenvolver em profundidade a afirmativa acima feita, para fundamentá-la. Basta tão-somente fazer referência a algumas constatações evidentes acerca dos seus resultados:

1. A incapacidade, por parte dos programas de alfabetização, de conseguir que os neo-alfabetizados do meio rural retenham o que aprenderam e o fracasso dos programas de pós-alfabetização.⁽³⁾ Paralelamente, a importância da participação dos alfabetizados, pelo fato de serem alfabetizados, na transformação das condições sócio-econômicas que determinam os seus níveis de produtividade e de vida.⁽⁴⁾

2. As dificuldades para se criar uma efetiva demanda social pela educação básica de adultos, nas zonas rurais de nossos países. Com efeito, a educação básica não é uma necessidade real para os habitantes do campo, nem mesmo quando ela outorga certificados que credenciam os que se instruem. Os programas de educação básica de adultos enfrentam — com pouca chance de conseguirem superá-la — a necessidade de criar a demanda por um serviço que não é tido como essencial. Conseqüentemente, este fato repercute não apenas no amparo dado aos programas, mas também nos altos índices de evasão dos adultos que deles participam.⁽⁵⁾ Na melhor das hipóteses, esses programas têm um efeito nitidamente seletivo e, com freqüência, só o que conseguem é expulsar da zona rural os adultos escolarizados.

(3) Cfr., por exemplo, ERRAG, 1980.

(4) Cfr. Schmelkes, 1982: 279-281.

(5) Cfr., por exemplo, Sirvent e Vergara, 1981: 175.

3. A evidente ausência de uma relação clara entre os programas de educação técnica de adultos da zona rural e os índices de produtividade alcançados. Menos clara ainda é a relação entre os programas de educação técnica e os níveis de renda das famílias rurais.⁽⁶⁾

Os programas de educação de adultos, quer sejam de educação básica, de alfabetização, de extensão agrícola ou de capacitação administrativa, demonstraram reiteradas vezes a sua incapacidade de provocar transformações importantes no meio rural de nossos países. Inclusive, os efeitos por eles produzidos em nível individual têm sido limitados.

O exposto tem uma explicação teórica que não cabe aqui dar. Interessa, no entanto, enfatizar que, apesar da evidência empírica a seu respeito e da sua fundamentação teórica, a educação institucional de adultos no meio rural continua produzindo, pelo menos em nível discursivo, seu impacto transformador. As evidências anteriores de fracasso levaram-nos a propor estratégias diferentes que provocam justamente maior impacto. Assim, já em 1970, se propôs a educação funcional, que dispõe a realização das atividades de educação de adultos, preferentemente, nas zonas vinculadas à implantação de programas econômicos derivados de planos de desenvolvimento.⁽⁷⁾ Idéia semelhante está imbuída na estratégia de "Desenvolvimento Rural Integrado", onde as atividades educativas são concebidas como variáveis que intervêm no processo de desenvolvimento global de determinada região. Tais estratégias, no entanto, evidenciaram também algumas limitações, embora se comprove que a educação ou o desenvolvimento, enquanto mera superposição de atividades de investimento, técnicas e educativas, conduz a nítidos efeitos seletivos da atividade educativa, não apenas entre regiões, mas dentro da mesma região. Neste último caso, os efeitos são às vezes até mesmo polarizantes.

Consideramos um enfoque mais acertado aquele que assume a realidade de que o desenvolvimento de atividades

⁽⁶⁾ Cfr. Orivel, 1981: 214-15; Hornik, 1982; Figueiroa e Bolinger, 1985: 113-123.

⁽⁷⁾ Cfr. Chaparro, 1978: 167.

educativas com adultos do meio rural é condicionado pelas possibilidades de transformação do nível de vida e, conseqüentemente, das relações de intercâmbio em níveis micror-regionais.

Partidários dessa concepção, nosso primeiro passo na formulação dos projetos consiste em CONHECER o condicionamento da atividade educativa em nível local. Em outras palavras, a primeira pergunta que nos fazemos não diz respeito aos conteúdos a serem transmitidos, mas, sim, ao QUE SE PODE TRANSFORMAR.

Nesse contexto, torna-se necessário estabelecer a distinção entre dois tipos de condicionamentos:

1. OS OBJETIVOS.

Os condicionamentos objetivos da atividade educativa relacionam-se fundamentalmente com os seguintes aspectos:

a) As condições de produção (não apenas a agrícola, mas todas aquelas que intervêm na diversidade das atividades econômicas da família rural). A pergunta a ser colocada neste caso é esta: A produção pode aumentar em volume e/ou rendimento? É possível reduzir os custos e continuar obtendo rendimentos semelhantes? É possível agregar valor ao produto transformando-o em nível local? É importante que nesta série de perguntas se inclua mais a seguinte: Que repercussões previsíveis terá o aumento da produção ou da produtividade sobre a renda líquida da família rural? ⁽⁸⁾

b) Os recursos naturais não explorados ou explorados de forma irracional. É possível conseguir-se melhor aproveitamento econômico da exploração racional desses recursos?

⁽⁸⁾ Contrariamente ao que muitas vezes se supõe, o aumento da produtividade agrícola nem sempre resulta em aumento da renda líquida da família rural. Isto se evidencia claramente quando a compra de novos insumos tem de ser feita a crédito, o que força o trabalhador rural a vender o que havia guardado para o próprio consumo. Mais tarde ele terá de comprar o mesmo produto a um preço mais alto. Do ponto de vista da renda líquida do trabalhador rural, o aumento da produtividade foi, neste caso, contraproducente.

c) As relações de intercâmbio. É possível eliminar ou atenuar os efeitos dos mecanismos de extração de riqueza?

d) O acesso a serviços infra-estruturais e sociais básicos. É possível ampliar-se o acesso a esses serviços e melhorar a sua qualidade?

e) Os estímulos à transformação. Uma vez definidas as áreas acima citadas, quais são as possíveis fontes externas de recursos para facilitar o desenvolvimento inicial de um processo consciente de transformação? Quais são as fontes internas ou, em outras palavras, em que áreas é possível iniciar-se a ação transformadora sem que para isso seja necessário contar com um estímulo externo? De que forma se opera a correlação de forças entre os que se beneficiariam com a transformação e os que se sentiriam por ela prejudicados?

2. OS SUBJETIVOS.

Estes condicionamentos são tão importantes quanto os do item anterior, ou talvez até mais importantes, embora sejam com freqüência ignorados pelos programas de educação de adultos. Uma ação transformadora eficaz pressupõe a coincidência entre as condições subjetivas e as objetivas. Por outro lado, são os condicionamentos subjetivos os que fundamentalmente representam o objeto da ação educativa. Identificamos os que se seguem como particularmente importantes:

a) Até que ponto vai a necessidade de transformar? Que história comum — que acúmulo de lutas ⁽¹⁾ — tem o grupo nos seus esforços anteriores no sentido da transformação?

b) Que grau de constituição tem o sujeito social coletivo que enfrentará a transformação?

c) De que acervo básico dispõe esse grupo social em termos de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes? É possível identificar-se em tais campos alguma falha ou

⁽¹⁾ Cfr. Cleaver.

lacuna importante? Os indivíduos ou o grupo assim as percebem?

As respostas às perguntas relativas aos condicionamentos objetivos delineiam as áreas que podem ser transformadas. Isto representa o passo inicial, sem o qual, na nossa concepção, o desenvolvimento de uma ação educativa junto aos adultos do meio rural não se justifica. Esse passo é o que permite iniciar-se o trabalho educativo. Todavia, são as respostas ao segundo conjunto de perguntas, relativas aos condicionamentos subjetivos, as que indicam o QUÊ do nosso programa educacional.

A hipótese metodológica que se depreende desse pressuposto propõe que a atividade educativa deve centrar-se nos condicionamentos subjetivos como atividade preparatória do desenvolvimento de um processo transformador participativo que seja *factível*. Propõe, ainda, que o próprio processo de transformação deve converter-se em ato educacional, o que é possível na medida em que a atividade educativa se propuser intencionalmente a convertê-lo em objeto permanente de reflexão. Por fim, propõe que o próprio processo de transformação é que gera as demandas sentidas e compartilhadas feitas à ação educativa.

No diagnóstico inicial que fizemos, com vistas à elaboração da nossa proposta, obtivemos informações muito preliminares sobre os condicionamentos tanto subjetivos como objetivos das várias regiões selecionadas. Estes dados se afiguram, no entanto, suficientes para que o agente educacional da comunidade os concretize em nível local e para que se dê início a uma atividade de macroplanejamento. Isto nos remete ao terceiro pressuposto, que descrevemos a seguir de maneira sucinta.

C. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NÃO PODE TER CARACTERÍSTICAS DE UMA ATIVIDADE DE MASSA, se o que se pretende é uma ação eficiente, útil e relevante para o grupo de adultos dela beneficiários.

Se o pressuposto desenvolvido no item anterior estiver correto, devemos admitir que a força da atividade educativa para afetar os processos de transformação rural dependerá das características sócio-econômicas, políticas e cultu-

rais do contexto em que tal atividade se desenvolver. Em outras palavras, o potencial da ação educativa será determinado pelas possibilidades reais de transformação e pelas oportunidades que se apresentam para delas tirar o melhor proveito.

Uma pesquisa recentemente realizada em treze regiões de quatro países latino-americanos, quatro das quais do México,⁽¹⁰⁾ propôs-se indagar sobre o papel que o contexto desempenha nas relações entre a educação e a produtividade agrícola, bem como nas relações entre a educação e a renda do trabalhador rural. A análise da informação resultante dessa pesquisa foi feita *por região* e, uma vez concluída, seus resultados foram comparados em termos inter-regionais. A conclusão a que se chegou, em todos os países, foi a de que a relação entre educação e essas variáveis dependentes não está teoricamente determinada. Encontramos significativas diferenças na relação dessas variáveis nos distintos contextos estudados. Boa parte dessas diferenças é explicada pelas características e pela qualidade da atividade educativa considerada (formal, não-formal e informal). Voltaremos a tocar neste ponto mais adiante. Todavia, outra fonte de explicação para as mencionadas diferenças se encontra nas características do próprio contexto. É interessante notar que, se o enfoque da análise feita nesse estudo não tivesse sido regional, ou se o estudo se tivesse concentrado numa só região, teríamos chegado a conclusões gerais muito distorcidas quanto à natureza das relações entre educação, produtividade e renda.

Com base, então, nos resultados desse estudo, bem como nos pressupostos anteriormente apresentados, optamos abertamente por um modelo de educação de adultos no meio rural que parte do contexto para o programa, e não do programa para o contexto, como em geral ocorre nos esforços de planejamento educacional que admitem certa flexibilidade na educação de adultos orientada para o meio rural.

Esse pressuposto assume a complexidade inerente ao trabalho educativo com adultos que habitam no campo. E, em conseqüência, assume também os riscos de dificultar a

(10) Cfr. Figueroa, 1985.

sua institucionalização e de tolher a sua abrangência. Esses riscos, no entanto, são assumidos de maneira consciente. O estado atual do conhecimento em termos da educação de adultos nas áreas rurais leva-nos a valorizar a conveniência de privilegiar a geração de programas educacionais a partir das realidades regionais e das suas possibilidades de transformação. Enquanto isso, os programas massais de educação de adultos poderão funcionar como banco de recursos que abonem uma experiência mais integral de educação para a transformação.

Na nossa proposta, tal pressuposto se traduz na ausência de um delineamento programático ou curricular, bem como no desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que permita aos agentes educacionais gerar programas adequados às realidades locais, com base em algumas informações constantes do diagnóstico.

D. A EDUCAÇÃO ORIENTADA PARA OS ADULTOS DO MEIO RURAL DEVE SER DE ÓTIMA QUALIDADE, a fim de possibilitar a consecução dos objetivos acima propostos.

Pareceria dispensável formular esse pressuposto tão óbvio. Existem, no entanto, fundamentos para se presumir que as grandes deficiências qualitativas da educação orientada para o meio rural não foram suficientemente estudadas, e a análise dos seus resultados, ao ignorar o aspecto qualitativo, leva às vezes a propostas nihilistas relativamente ao trabalho educativo no campo ou a versões apressadas sobre sua importância.

Talvez o mais urgente seja dar conteúdo ao termo "qualidade". No conceito sobre educação de adultos que vimos aplicando, o termo "qualidade" parece referir-se, pelo menos, aos seguintes aspectos:

1. QUALIDADE DISTRIBUTIVA.

A importância de se considerar o critério qualitativo deve-se ao fato de que a realidade sócio-econômica é heterogênea dentro de uma região. Um único projeto produtivo, por exemplo, ou educativo, diante de uma realidade hetero-

gênea, terá como resultado um efeito seletivo. Por detrás de todo projeto de transformação existe um conceito sobre produtor. Quem mais se beneficia de um projeto são aqueles que possuem as características previstas no seu delineamento. Um programa educacional de caráter distributivo tem em vista não só o aproveitamento, em níveis iguais, do serviço oferecido (educar a todos igualmente), como, sobretudo, a igualdade em termos qualitativos dos resultados da atividade educativa. Deesse modo, não basta oferecer um serviço igual a grupos notoriamente desiguais para que se obtenham resultados semelhantes. O princípio da qualidade distributiva pressupõe, de antemão, oferecer-se mais a quem tem menos. Pressupõe, também, a necessidade da diversificação microrregional, em função das possibilidades reais de transformação dos níveis de vida e das relações de intercâmbio entre os diferentes setores que compõem o grupo rural.

2. RESPEITO E FORTALECIMENTO CULTURAL

As comunidades rurais reproduzem e recriam a sua cultura mediante processos educacionais próprios. Na visão ocidental, tais processos não são sistemáticos e tampouco intencionais. Nas palavras de Aguirre Beltrán, referindo-se às comunidades indígenas, a ênfase recai mais sobre a aprendizagem do que sobre o ensino, sendo que a aprendizagem se dá de maneira incidental.⁽¹¹⁾ Uma análise cuidadosa dos processos de educação e socialização do meio rural indica, no entanto, que o que caracteriza os processos educacionais próprios desses grupos é a sua informalidade, na conotação metodológica desse termo. Tais processos não são, contudo, desprovidos de uma coerência lógica com a totalidade cultural dos grupos rurais. A resultante é o homem do campo como um ser culto: culto porque conhece a sua cultura, nela sobrevive e contribui para transformá-la. Isto se dá como resultado dos processos educacionais próprios e, mais importante ainda, apesar da presença dos serviços educativos institucionalizados.

Acontece, porém, que nenhum grupo cultural do meio rural é estático. A cultura nesse meio é dinâmica por várias

(11) Cfr. Aguirre Beltrán, 1973: 11-12.

razões, das quais uma das mais importantes é a sua necessidade de se inter-relacionar com uma sociedade mais ampla, que gera decisões que afetam o setor rural. A cultura se recria a partir destas ações transformadoras: das próprias pessoas, da realidade natural, da realidade social. Quando o processo de recriação cultural ocorre como resultado de uma ação coletiva, dá origem a uma educação autogerida. O que interessa, porém, é que os grupos rurais tenham a capacidade de dotar esse processo educacional de elementos de intencionalidade para que haja o máximo de proveito. É dessa forma que se potencializa a aprendizagem coletiva. Tornar um processo de educação autogerido intencional significa, entre outras coisas, sistematizar e reforçar as aprendizagens coletivas para a avaliação e o planejamento destes novos enfoques do esforço transformador: descobrir as deficiências no terreno dos conhecimentos e habilidades que o próprio processo de transformação vai exigindo; socializar a aprendizagem entre dirigentes e bases da organização rural; fortalecer os processos participativos e democráticos dentro da organização; em outras palavras, assegurar a apropriação coletiva de uma cultura em processo contínuo de recriação cultural.

O respeito e o fortalecimento da cultura dinâmica do meio rural deve partir do respeito e fortalecimento de seus próprios processos educacionais, dotando-se os processos informais de elementos de intencionalidade.

3. RESPEITO A CONDIÇÃO DE ADULTO.

Embora saibamos muito pouco sobre a forma pela qual o adulto faz a sua aprendizagem, a verdade é que um bom número de programas de educação de adultos se fundamenta em princípios pedagógicos derivados de teorias sobre o desenvolvimento da criança, ou então, como ocorre com alguns programas de extensão agrícola, não se baseia em princípio pedagógico algum. Em muitos desses casos não se trata de programas de educação de adultos, mas, sim, de instâncias de transmissão de informação técnica.

Os poucos dados que temos sobre a maneira pela qual o adulto aprende reforçam, de um lado, os pressupostos

anteriores e, do outro, nos dão uma série de parâmetros contra os quais devemos avaliar a nossa metodologia educacional. Dentre eles cabe ressaltar os seguintes:

— O adulto, ao contrário da criança, tem uma experiência anterior que se constitui no ponto de partida de qualquer atividade educativa. Nenhum elemento novo de aprendizagem terá sentido se não for adquirido no contexto do acervo de conhecimentos acumulado pelo adulto — sobre si mesmo, sobre a sua cultura, sobre a natureza e sobre a sua sociedade — e das habilidades e destrezas que ele põe em prática para transformar essas realidades. Isto não significa que toda aprendizagem nova deva INTEGRAR-SE à sua estrutura mental prévia. Existem formas de aprendizagem que implicam uma mudança qualitativa dessa estrutura. Mas o ponto de partida deve sempre consistir nesse acervo prévio, e os avanços qualitativos só ocorrem quando subentendem diferentes experiências qualitativas.

— O adulto do meio rural vive permanentemente na incerteza fundamental da própria sobrevivência. Por esse motivo, enfrenta os riscos das mudanças com relação ao “que” e ao “como” produzir de forma racional e cautelosa. Não adota as idéias vindas de fora, mas lhes dá credibilidade, as experimenta e adapta,⁽¹²⁾ assim como introduz, no processo de adaptá-las, elementos da sua experiência anterior e da sua criatividade. Um programa educacional que vise a preparar o indivíduo para a introdução de mudanças no uso de novos insumos ou fatores de produção deve reconhecer essa maneira que tem o homem do campo de enfrentar o risco, promover os processos experimentais e propiciar a aprendizagem e a criatividade deles resultantes.

— Outros autores estudaram as formas culturais pelas quais a população rural compreende a sua realidade. J. Bosco Pinto,⁽¹³⁾ por exemplo, chamou a atenção para a dificuldade que tem essa população para perceber suas relações de desigualdade relativamente ao mundo exterior, pelo fato de que os mecanismos de exploração são impessoais. Esse autor também fez referência ao predomínio do concreto na

(12) Cfr. Figueroa, 1985: 116.

(13) Cfr. Pinto, 1981: 269.

mentalidade do homem do campo, devido ao seu trabalho eminentemente manual envolvendo a natureza. Psicólogos da área da cultura,⁽¹⁴⁾ por sua vez, realizaram interessantes estudos, os quais demonstram que as estruturas mentais se adaptam às exigências do meio. A escola russa, por exemplo, pesquisou as diferenças existentes no processo mental de trabalhadores rurais da mesma origem que desenvolvem suas atividades de forma individual ou coletiva. Estes antecedentes, além de indicarem que o campo dos estilos de aprendizagem do adulto rural deve ser aprofundado mediante a pesquisa básica, mostram-nos também a necessidade de nos esforçarmos no sentido de basear a nossa metodologia de trabalho nas formas específicas pelas quais os homens do campo, com quem lidamos, têm acesso ao conhecimento. Os processos de abstração, por exemplo, parecem ocorrer de forma diferente entre a população rural e os habitantes das áreas urbanas. Assim, os ditos populares adquirem maior importância, e o questionamento a respeito da origem de determinados fenômenos só se torna possível mediante a reflexão em torno das possíveis causas alternativas de fenômenos semelhantes (por exemplo, a causa das doenças)⁽¹⁵⁾ ou, melhor ainda, a constatação empírica da causa do fenômeno. O homem do campo aprende melhor fazendo do que ouvindo. Isto está relacionado com o fato de que dificilmente a linguagem oral pode ser substituída pela linguagem escrita ou simbólica como fonte principal da comunicação educativa.

— Dada a importância que a comunidade tem na vida da família rural, a aprendizagem deve processar-se de maneira coletiva. Qualquer programa educacional que pretenda a transformação dos níveis de vida, sobretudo no que se refere ao acesso a serviços, ao uso de insumos agrícolas, ao atendimento de necessidades básicas etc., encontrará forte resistência se não conseguir gerar, dentro da comunidade, uma massa crítica que venha a interagir de maneira dialética e bastante firme com as forças comunitárias que se empenham em deixar as coisas como estão.⁽¹⁶⁾ Esta massa

(14) Cfr. por exemplo, Cole e Scribner, 1974; Luria, 1978.

(15) Cfr. Bunch, 1982: 277-290.

(16) Cfr. Bunch, 1982: 66-88.

crítica só é conseguida quando o sujeito da aprendizagem não é o indivíduo, mas, sim, a coletividade.

O respeito à condição do trabalhador rural adulto implica, portanto, do ponto de vista da qualidade do serviço oferecido, o reconhecimento e aproveitamento das formas e estilos de aprendizagem próprios de cada grupo em particular, bem como da flexibilidade do programa para inserir-se, de maneira criativa, nessa realidade tão pouco conhecida.

4. EFICIÊNCIA

Não podemos concluir um item sobre qualidade da educação sem falar de eficiência, que a nosso ver deve ser entendida como condição de eficácia.

No programa que nos coube elaborar entendemos por eficiência o seguinte:

a) A clareza naquilo que os trabalhadores rurais, educandos, membros das equipes centrais e de outras agências paralelas devem fazer.

b) A formulação adequada de metas e prazos.

c) O cumprimento rigoroso das metas e prazos por parte da equipe central e dos educadores.

d) A realização das tarefas no menor tempo possível e ao menor custo.

Convém assinalar, a propósito, pelo menos as três funções que, entre outras, a educação de adultos deve desempenhar com eficiência:

a) Informar. Uma tarefa permanente da educação de adultos no meio rural é a de proporcionar informação relevante para o objetivo da transformação. As exigências do processo educativo feitas a essa realidade podem ser definidas a princípio com relativa clareza, mas tenderão a mudar e a tornar-se complexas à medida que o processo for avançando. A capacidade da agência central para funcionar como banco de informações e a eficiência do educador em atender ou, melhor ainda, em facilitar e canalizar o acesso a essas

informações e em traduzi-las, são fundamentais no processo de educação de adultos.

b) Promover a ação organizada. Um simples trabalho preparatório sobre os condicionamentos subjetivos não leva, automaticamente, à ação organizada para transformar as condições objetivas. Por isso, um papel importante do programa educacional, e do educador em particular, é o de **DESPERTAR O ENTUSIASMO**,⁽¹⁷⁾ gerar uma mística de ação coletiva e, tendo-a gerado, mantê-la e enriquecê-la. Estão implícitos neste procedimento objetivos de caráter positivo, com os quais pouco sabemos lidar. Parece possível afirmar-se, no entanto, que o entusiasmo será mantido na medida em que se obtenham *resultados positivos imediatos*. O que importa, então, é dar início à ação organizada com um objetivo factível e envolver o grupo, desde o começo, no desenvolvimento das ações que levam à consecução das metas. Os resultados alcançados devem ser considerados como próprios.

c) Vincular os grupos de trabalhadores rurais com outros grupos da comunidade, da região ou de outras regiões, bem como com agências e instituições cujos projetos possam inserir-se no processo de transformação definido. O primeiro colabora no sentido de manter o entusiasmo e, sobretudo, de assentar as bases de uma ação regional vinculada. O segundo assenta as bases para gerar um processo de apropriação, sobre o qual falaremos adiante.

A eficiência no desempenho dessas funções fundamentais da educação de adultos num processo de transformação é, pois, essencial à sua eficácia ulterior.

E. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVE SER PARTICIPATIVA e tender a gerar PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO.

O termo participação é manipulado em nosso meio como um termo muito ambíguo ou, melhor dito, vazio de conteúdo. O Estado incorporou-o ao seu discurso sobre planejamento, arrastando essas imprecisões. Isto fez com que mais de uma vez se considerasse como coberto o aspecto participativo do planejamento, quando se conseguia cumprir o requisito de uma consulta popular.

⁽¹⁷⁾ Cfr. Bunch, 1982: 23-26.

O conceito de participação de que tratamos aqui tem um conteúdo mais específico. Este se refere concretamente ao grau em que determinado grupo populacional ou geográfico é capaz de imprimir os seus interesses e a sua cultura nos programas que os afetam.

Entender assim a participação é afirmar que os programas de transformação orientados para o meio rural, que podem ser considerados como verdadeiramente participativos, são aqueles que, por definição, técnica, direção e resultados, correspondem efetivamente aos interesses do grupo populacional majoritário. A partir dos programas educacionais, esta definição implica sustentar não apenas a metodologia da educação de adultos, mas seus próprios conteúdos, no diálogo que toma por referencial específico a experiência e a cultura do educando como grupo social.

Se o acima exposto for conseguido — devendo-se entender tal consecução como um processo gradual —, a participação do meio rural no programa educacional voltado para o reforço do processo de transformação também será concreta. É preciso dar apoio à idéia de que cabe ao grupo de trabalhadores rurais articular as próprias necessidades de educação, assegurando, desse modo, a sua resposta ao serviço oferecido e a sua vigilância sobre o mesmo. O grupo de trabalhadores rurais deverá converter-se gradualmente no gestor, solicitador e zelador dos programas educacionais oferecidos em determinada região.

Com efeito, não é por ser institucionalizada que a educação de adultos estará fadada a ser dominante e reprodutora, e conseqüentemente antipopular. Com base em algumas experiências tanto próprias quanto alheias, propomos que a educação institucionalizada pode chegar a servir aos interesses dos setores populares na medida em que um sujeito coletivo popular dela apropriar-se.

Aprofundemos a definição dessa hipótese. Entendemos por apropriação o processo mediante o qual a coletividade, beneficiária do serviço educativo, consegue efetivamente usufruir os benefícios desse serviço consoante os seus interesses. Este processo pressupõe o aumento da força do grupo de trabalhadores rurais na interação dialética entre serviço e grupo, até que tal força seja dominante.

Tivemos a oportunidade de iniciar uma experiência no sentido da apropriação da escola rural básica formal por parte de dez comunidades rurais.⁽¹⁸⁾ Dizemos "iniciar" porque o processo em questão pressupõe uma série de etapas que, devido à interrupção da experiência, não puderam ser aprovadas. Não obstante, parece-nos interessante que nos reportemos brevemente a essa experiência, já que ela é aclaradora da tendência que seus resultados preliminares parecem indicar.

O projeto a que nos referimos teve por objetivo explícito o desenvolvimento de uma série de ações com vistas a aprofundar o vínculo entre a escola e a comunidade rural, e vice-versa. No fundo, entretanto, o projeto pretendia converter a vigilância atualmente exercida pelas comunidades rurais sobre a escola não só numa vigilância ativa, mas numa verdadeira força de pressão sobre a escola e seu trabalho nesse contexto específico. Assim, procurou-se fortalecer a associação de pais sob vários aspectos: o conhecimento dos seus direitos e obrigações com relação à escola, o conhecimento dos órgãos escolares que representam a comunidade e das suas funções; a informação sobre os objetivos e funções da escola e sobre os próprios objetivos do processo de ensino-aprendizagem de cada ano escolar. Através de uma metodologia dialógica e ativo-reflexiva ("prática"), procurou-se elevar os níveis de conscientização a respeito do papel da organização comunitária na tomada de decisões e no funcionamento da escola. Em algumas escolas houve oportunidade de se desenvolver primeiramente um trabalho paralelo e, depois, uma relação direta com os professores. Entre estes o objetivo a ser atingido era o mesmo: o reconhecimento do peso que a comunidade organizada deve ter no trabalho escolar — funcionamento, objetivos, atividades e até mesmo conteúdos.

Numa escola onde o eixo das atividades girou em torno da associação de pais, os resultados foram muito interessantes. Os pais, em conjunto, conseguiram traçar um excelente perfil das suas necessidades educacionais (daquilo que seus filhos deviam aprender na escola e seria útil para a família rural como um todo) e, em contrapartida, fizeram

(18) Cfr. Rodríguez e Schmelkes, 1982.

um diagnóstico cuidadoso do funcionamento da instituição escolar que lhes oferecia seus serviços. Esse diagnóstico pôde ser transposto para um plano de trabalho escolar, elaborado pela comunidade organizada, o qual incluía não apenas os seus objetivos gerais, mas também as etapas e metas parciais. Neste caso, entretanto, a escola (o diretor e o grupo de professores) cerrou fila contra as demandas feitas, tendo contado para isso com o apoio explícito do supervisor da área. O grau de gravidade desse conflito cortou as possibilidades de diálogo e levou a uma frustração, pelo menos momentânea.

Nas escolas em que o trabalho se desenvolveu exclusivamente com os professores foram obtidos resultados sob a forma de mudança de atitude, por parte do corpo docente, em face da realidade do meio onde os professores trabalhavam, bem como sob a forma do desenvolvimento de novas atividades, as quais levaram ao envolvimento, de maneira criativa e atuante, de membros da comunidade no próprio processo de ensino-aprendizagem, tanto dentro da sala de aula quanto nos lares. Todavia, apesar dessas mudanças interessantes, a relação professor-homem do campo, em termos de desigualdade, permaneceu a mesma ao longo da experiência.

Os melhores resultados foram obtidos na escola em que o trabalho inicialmente paralelo, desenvolvido entre pais e professores, chegou com o correr do tempo a uma fase de identidade. Estabeleceu-se, neste caso, uma relação dialética enriquecedora e produtiva, que repercutiu em importantes transformações, tanto no funcionamento da escola quanto na própria comunidade.

Experiências semelhantes, desenvolvidas em outros países, levam-nos a apoiar a nossa hipótese inicial no sentido de que a educação institucionalizada pode converter-se em educação popular, na medida em que dela se aproprie um sujeito coletivo.

Algo semelhante pode ser proposto no campo da educação formal de trabalhadores rurais adultos. Embora se trate de educação institucionalizada e não conheçamos experiências que se tenham intencionalmente proposto a deslançar um processo de apropriação, vale assinalar que

tendências semelhantes às observadas na experiência acima relatada se manifestaram em comunidades onde existem organizações rurais fortes em matéria de assistência creditícia ou de extensão agrícola. Tivemos a oportunidade de constatar que essas organizações atuam como verdadeiras forças de pressão sobre, pelo menos, a forma, o estilo e a eficiência dos serviços de extensão oferecidos, embora sem nenhuma ingerência nos seus conteúdos e menos ainda na estrutura que os determina. Tais constatações, entretanto, nos dão fundamentos para supor que um processo semelhante ao relatado pode vir a ocorrer no âmbito dos serviços de assistência técnica e de capacitação rural.

Um processo de apropriação pressupõe a permanente manipulação da contradição existente entre os interesses do Estado, representados pelos serviços oferecidos, e os interesses da população rural. Para que essa manipulação seja viável, pressupõe-se uma correlação de forças cada vez mais favorável, o que implica, por sua vez, num correto planejamento estratégico e tático.

F. A REALIDADE DO MEIO RURAL É UM TODO.
Não devemos transportar as nossas barreiras disciplinares para o meio onde a ação se desenvolve.

As barreiras disciplinares entre as armas da ciência educacional perdem sentido no terreno concreto dos processos de desenvolvimento rural. Existem indicações claras, comprovadas tanto por estudos de avaliação quanto por outros de natureza antropológica e psicológica, que levam à afirmação de que o homem do campo percebe o seu mundo como um todo; para ele, atividade educacional é aquela que fornece ao grupo os elementos que lhe permitem compreender o seu mundo de maneira a poder transformá-lo e dominá-lo, sem o destruir. Esta deve ser a verdadeira definição da educação básica.

O mesmo raciocínio se aplica às diferenças metodológicas entre educação formal, não-formal e informal. Esta atomização artificial do processo educativo torna-se da maior gravidade quando nos damos conta de que cada tipo e modalidade de educação é conduzido por diferentes agentes, os quais dependem de organismos dotados de políticas e critérios próprios.

A articulação, em termos microrregionais, das diferentes formas e modalidades de educar no meio rural torna-se um desafio quase imbatível quando os programas acima referidos são elaborados dentro de um escritório e com características homogêneas para grandes grupos populacionais.

Romper as barreiras disciplinares e metodológicas no tocante à educação rural implica reverter o nosso modelo de planejamento educacional. Essa reversão pressupõe que as necessidades educacionais devem ser traduzidas em demandas específicas e consideradas em nível regional. Tais necessidades devem partir dos processos de transformação do meio rural já em andamento, ou dos projetos no sentido de modificar as condições dos recursos existentes, para deles fazer o melhor aproveitamento. Desse modo, podemos dizer que os conteúdos estabelecidos para os vários níveis da educação formal (pré-escolar, primário, secundário) das crianças do meio rural devem orientar-se também para a melhor compreensão desse meio, com vistas à sua transformação. É no âmbito da realidade concreta que se devem aplicar as habilidades gerais dadas pela escola. A participação dos pais nas atividades escolares é uma forma importante de se proceder à educação de adultos no meio rural. Por outro lado, cabe aos programas de educação de adultos se inserirem nas atividades produtivas e de atendimento das necessidades básicas da população à qual se destinam. Por sua vez, a atividade educativa desenvolvida pelos vários organismos e instituições que funcionam no meio rural (saúde, assistência técnica, crédito, comercialização) deve voltar-se, também, para as demandas colocadas em nível regional.

Com relação ao rompimento das barreiras metodológicas, cumpre assinalar que o grau de formalidade da atividade educativa deve depender das necessidades do meio e da sua população específica, o que implica dispensar especial atenção às necessidades cambiantes do processo de transformação. As modalidades devem ser propostas com base no pressuposto de que elas são mutuamente reforçadoras. Já a modalidade central (que será reforçada intencionalmente por outras) deve ser definida de acordo com a sua adequação ao processo em questão. Assim, por exemplo, a capacitação dirigida para a organização, mesmo que deva

ser definida de maneira intencional, parece funcionar muito melhor quando gerada a partir do aproveitamento dos processos informais. A capacitação técnica, por outro lado, é mais sistemática e não-formal, embora tampouco escolarizada. A capacitação administrativa requer processos de educação mais formais.

No projeto que está sob a nossa responsabilidade temos procurado articular verticalmente as propostas de modificação da educação nos níveis pré-escolar, primário e secundário, bem como nas classes de adultos, em torno do eixo das atividades produtivas e das necessidades da população. No caso da educação escolarizada, destinada a crianças e adolescentes do meio rural, damos prioridade à *aplicação* dos conhecimentos, habilidades e destrezas previstos nos respectivos programas, à criação de projetos de produção ou de serviço em cada um dos níveis ou nos níveis intermediários relacionados com o meio, bem como ao vínculo estreito com os pais e adultos da comunidade em geral, seja nas atividades práticas ou nos projetos. Pretendemos, dessa forma, relacionar a educação escolarizada com a educação não-formal e informal de adultos. Por outro lado, a proposta de educação de adultos tem procurado adequar os pressupostos aqui formulados às possibilidades, em termos estruturais e materiais, tanto do sistema educacional do Estado quanto das regiões em particular.

REFLEXÃO FINAL

O que procuramos apresentar aqui representa um modelo ideal, cuja função no projeto é principalmente inspiradora. Sua realização, entretanto, até mesmo mínima, enfrenta uma série de limitações, dentre as quais duas nos parecem de especial importância.

1. O projeto que operacionalizar esta proposta deve estar sob a responsabilidade dos agentes educacionais que no momento trabalham no meio rural, cujas deficiências são de todos conhecidas: a falta de uma verdadeira vocação para o trabalho com a gente do campo; o pouco conhecimento sobre o meio rural e, o que é mais importante, as atitudes erroneamente tomadas em face do trabalho trans-

formador (concepção do trabalhador rural como um ser inferior; posturas paternalistas e redentoras; apatia decorrente da frustração pela não-consecução de resultados significativos). As limitações pessoais devem ser acrescidas as estruturais, decorrentes do funcionamento do sistema educacional: ausência de supervisão, excesso de exigências administrativas, falta de estímulo à realização de um trabalho eficaz, dificuldade de mobilização intra-regional etc.

O projeto pressupõe a existência de um sistema permanente de capacitação desses agentes, que dê destaque ao seu acompanhamento contínuo e à sua intercomunicação, além de incluir alguns eventos intensivos. O sucesso do projeto depende da sua capacidade de promover mudanças significativas — principalmente de atitudes — nos agentes educacionais que trabalham no meio rural. Este é, sem dúvida alguma, o desafio mais difícil de enfrentar-se.

2. A pretensão deste projeto é ultrapassar o quanto antes a sua fase piloto. O aproveitamento de conjunturas políticas para dar início a um processo de transformação da educação rural mostra-nos a urgência de trabalhar, a passos acelerados, no sentido de conseguir a implantação generalizada do projeto antes de chegarmos ao fim do próximo triênio. Encaramos, entretanto, com cautela a possibilidade de institucionalização desta proposta, pois alimentamos sérias dúvidas a respeito da melhor maneira de lidar com a contradição entre a referida institucionalização e os pressupostos aqui formulados. Sabemos, porém, da importância de um projeto em vigor. É por isso que a nossa ênfase imediata incide sobre a sua fase piloto.

ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO (alguns marcos teóricos para início do debate)

MOACIR GADOTTI
UNICAMP/PUCSP/PUCAMP

1. TRANSIÇÃO PELO ALTO E TRANSIÇÃO PELA BASE

O debate deste tema situa-se no momento em que a América Latina vive um avanço significativo na transição para a democracia.

Esse processo de democratização contém em si, também, um projeto educativo novo, no qual uma das referências básicas é a *unidade cultural latino-americana*. É sabido que a educação dominante inculcou o individualismo e o divisionismo, sob inspiração de uma filosofia educacional colonialista.

A pergunta que se faz neste momento, e que engaja toda uma luta política, é se esta unidade se fará *pelo alto*, isto é, pelas elites culturais, consolidando o poder conservador, ou se, pelo contrário, se fará *pela base*, pela solidariedade de classe dos que sempre foram excluídos dos bens culturais e materiais.

Serão as elites liberais latino-americanas capazes de oferecer as bases de uma mudança estrutural da sociedade reclamada por grandes massas populares?

Neste contexto, o Brasil não é uma exceção; a transição do autoritarismo para a democracia tomou uma *via conservadora* — um pacto de elites que já vem sendo questionado,

como nas recentes eleições municipais. Conquistado o poder político, a elite brasileira busca hoje legitimação no consenso da sociedade civil, associando ação dirigente, hegemônica (comando), com ação política de consentimento para tornar seus interesses particulares em interesses universais. Daí o Estado, taticamente, acenar para a sociedade civil com "pacto social" e abrindo possibilidades de participação em comissões amplas etc., como se nota através do documento "Educação para todos: os caminhos da mudança", do Ministério da Educação.

2. A AMBIGUIDADE DOS CAMINHOS DA MUDANÇA

Essa postura da chamada "transição democrática" acabou, no Brasil, por se constituir numa política geral, de início, caracterizada tanto pelo *imobilismo* quanto pela *ambigüidade*, para o qual contribuíram, entre outros fatores, a lenta agonia e morte do presidente eleito Tancredo Neves.

Essa ambigüidade não deixa de ter um aspecto positivo na medida em que o Estado se apresenta de forma *contraditória*, com caminhos mal definidos, feitos na medida em que caminha. Esse caráter contraditório não deixa de representar uma verdadeira possibilidade de se abrir espaços novos, possibilitando a incorporação de aspirações populares, mesmo que, como estado capitalista, ponha limite intrínseco à divisão social do trabalho, cuja superação não se dará "dentro da ordem", como costuma dizer Florestan Fernandes, mas pela combinação de ação legal e clandestina. Uma mudança estrutural da sociedade "dentro da ordem" seria o mesmo que solicitar à classe dominante que "permitisse" a revolução, marcando na *sua* agenda uma data "cívica" para isso. O limite, portanto, da mudança, aqui, é o limite próprio da mudança dentro da ordem e não contra ela.

Daí que, "mobilização" e "participação" não podem ser entendidas como categorias em si, mas como categorias históricas. Qualquer que seja o Estado, ao propor a participação e a mobilização, visa a autopreservação, a sustentação política, a legitimação de suas propostas. Em última instância, visa a ampliar suas bases sociais.

Os Estados autoritários também não escaparam a esta regra da política, lançando mão da participação (cooptação) para atenuar os conflitos sociais e procurando mostrar uma feição democratizante, mantendo, contudo, o poder autocrático e uma política centralizadora. A participação, neste caso, consiste muito mais na prática de buscar um *referendum* popular a diretrizes previamente elaboradas em gabinete.

A participação democrática não pode ser pautada nesta prática, onde, como diz com acerto Jorge Werthein, "os participantes podem passear por todo o barco, mas sem entrar na sala de comando".¹ A participação democrática se pauta pela participação nas decisões e não apenas na *execução*.

Por melhores que tenham sido as intenções de alguns de seus idealizadores, o chamado "planejamento participativo", que, entre nós, a partir de 1980, teve uma grande audiência, não conseguiu evitar esse aspecto negativo de uma participação que se reduz à execução, o que é uma forma disfarçada de participação.

Essa é uma forma de participação que pode levar ao *imobilismo* na medida em que se constitui num desestímulo às iniciativas populares que vêem suas reivindicações serem transformadas em concessões, escapando-lhes o essencial, que é o *controle*.

3. PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

De um lado, o Estado capitalista visa a pulverizar a ação dos movimentos sociais populares,² limitando-lhes seu âmbito, reduzindo-os freqüentemente a reivindicações econômicas corporativistas, "despolitizando" os movimentos. De outro lado, os movimentos organizados da sociedade, estruturados em sindicatos, associações, conselhos etc., têm consciência de que sua *participação* nas iniciativas do Estado tem

¹ WERTHEIN, J.; ARGUMEDO, M. (Org.) *In* Educação e Participação. Rio de Janeiro, Philobiblion/IICA/MEC, p. 24, 1985.

² MILTON; FRIEDMAN, R. *In* Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro, Record, 1982.

sentido apenas na medida em que esta não segue a sua *autonomia*, a sua independência, tanto em relação ao Estado quanto aos patrões e aos partidos. A autonomia é condição de sua própria sobrevivência e fortalecimento.

Não se espere, por isso, num regime democrático, que a sociedade civil tenha uma *participação acritica* porque justamente sua força está na *capacidade crítica* e na *pressão*. Só assim o movimento social dará uma contribuição substantiva ao avanço democrático.

Que o Estado busque legitimar-se na sociedade faz parte da lógica das relações democráticas. A adesão pura e simples dos movimentos sociais, porém, representa o seu próprio suicídio.

Assim, a participação faz parte essencial dos movimentos sociais que buscam uma inserção ativa no processo de tomada de decisões a nível do Estado. Frequentemente isso se traduz pelo confronto entre os anseios populares e a tecnoburocracia. É nessas condições objetivas, históricas e não ideais que se passa o jogo de contradições da sociedade de classes. É nessa *prática de classe* que o movimento popular aprende, se organiza. Sua formação se dá na luta e não pela assimilação de um saber competente.³ Essa "educação de classe", como a chama Carlos Rodrigue Brandão,⁴ pode ser guiada, de início, apenas por um "instinto de classe" (como diz Lênin), mas é sempre um momento da sua própria consciência de classe, indissociável da prática de classe.

4. EDUCAÇÃO BÁSICA POPULAR

A importância da participação dos movimentos populares nas iniciativas do Estado mede-se também pelo avanço na formação política propiciada por essa participação.

O que seria, neste contexto, uma "educação básica"?

Encontramos no Documento MEC "Educação para todos" (pág. 4) uma definição: "é aquela que venha a possibilitar

³ CHAUI, M. de S. *In* Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1983.

⁴ SABER e ENSINAR. Campinas, Papirus, 1985.

a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a sua realidade”.

É uma definição ampla, orientada por uma filosofia que é também o compromisso do atual Governo de universalizar a educação e combater o crescimento do analfabetismo. Tudo depende de como isso será levado a cabo, do processo; se o enfoque dessa política é *liberal conservador* ou *transformador*. No primeiro caso, seria ainda um enfoque elitista, incompatível com o atual estágio de luta pelo desenvolvimento social e político brasileiro. Faz-se necessária a exigência de um *enfoque transformador* no sentido de garantir, efetivamente, os interesses culturais e educativos da maioria da população.

Faz diferença se os conteúdos programáticos são transferidos autoritariamente às classes populares, escolhidos por técnicos ou se, ao contrário, superando o elitismo e o seu corolário, o espontaneísmo, esses conteúdos se constituírem em instrumento de luta, articulados por uma nova *lógica*, uma *estrutura de pensamento* a partir da qual as classes populares podem reordenar seu próprio saber e caminhar na apropriação de outro.

Nesta ótica, a qualidade da educação básica não pode ser medida por uma filosofia “conteudística” (própria do funcionalismo positivista) que sobrevaloriza a transmissão do saber chamado pretensiosamente de “universal” e “comum”. Ela deve ser medida pelas possibilidades que as classes populares tiverem de, através dela, manifestar seu ponto de vista de classe: ela deve ser medida pela *solidariedade de classe* que se conseguir criar.

Aqui, o papel do técnico e do educador não se limita à transmissão do saber “sistemizado”. Ele deve estar profundamente ligado à vida do educando, participar (comprometer-se) da sua luta, aprender com ele, sensibilizar-se e organizar-se com ele. A educação básica deve servir de instrumento de organização para lutar contra as condições de vida opressivas e contra aqueles que desejam manter essas condições.

A identidade entre educadores e educandos está acima da qualidade do currículo. Concordo plenamente com Paulo Freire, quando, discutindo esta questão, conclui assumindo uma posição que chama de "radicalidade democrática", a única posição que, segundo ele, "se constitui como contrário positivo, quer do autoritarismo arrogante, quer do espontaneísmo irresponsável",⁵ na qual a opção política do educador ilumina sua prática.

Creio que seja apenas desta forma que pode ser evitada a chamada "regressão ao analfabetismo", isto é, através de uma educação *básica plena, ativa*, que estimule o prosseguimento, tão inserida na luta do educando que o marque para a vida. A regressão ao analfabetismo dá-se quando a alfabetização é entendida apenas "conteudisticamente" como uma "técnica de leitura e de escrita", que acaba se perdendo com o desuso.

O alfabetizando precisa ser considerado *sujeto ativo* na construção do conhecimento. Se a alfabetização e a educação básica não podem ser entendidas apenas como um processo de conscientização, não podem, igualmente, limitar-se ao processo mecânico de aquisição da leitura e da escrita, um processo puramente intelectual.

A questão da alfabetização e da educação básica tem sido enfocada, muitas vezes, apenas em seu *aspecto político*, o que deixa sempre a porta aberta para divisões e interpretações antagônicas. Poucas vezes ela tem sido tratada de um *ponto de vista gnoseológico*. Daí certos autores reclamarem a necessidade de uma "revolução conceitual" na questão da alfabetização, como é o caso de Emília Ferreiro.⁶

O gnoseológico implica certamente o político, mas tem a vantagem de situar a discussão num outro nível.

Nesse sentido defendi a tese de que o saber *não é cumulativo*. A cada passo ele se reorganiza historicamente em função do presente. Daí a necessidade de conhecer o outro, que é também sujeito do conhecimento. Essa prática intencional,

⁵ FREIRE, P.; WERTHEIN, J. (Org.) *In* Educação de adultos na América Latina. Campinas, Papirus, p. 8. 1985.

⁶ REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

educativa, nada tem a ver com o que alguns chamam hoje pejorativamente de "escolanovismo", "espontaneísmo", "indutivismo", "não-diretividade" etc. Esta é uma dimensão fundamental do próprio conhecimento: a dimensão dialógica.

5. A QUESTÃO DAS ESTRATÉGIAS

Como ver, a partir desses marcos teóricos, a questão das "estratégias de mobilização e participação da Sociedade nas políticas educacionais do Estado?" Existiria ainda lugar para essa discussão?

A condição básica da eficácia de uma proposta de mobilização é a existência de uma *vontade política*. O caso da Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua parece-me, a esse propósito, bastante ilustrativo. Como diz Rosa Maria Torres: "o êxito ou o fracasso de uma ação alfabetizadora não se enraíza, em última instância, nem em questões econômicas nem em questões técnicas, mas na existência ou não de uma firme vontade política com capacidade para organizar e mobilizar o povo em torno do projeto de alfabetização".⁷

Minha experiência no campo da educação formal tem-me levado à conclusão de que "os canais de participação devem estar suficientemente enraizados no movimento dos educadores para que eles tenham continuidade, apesar das mudanças de governo e, a cada mudança, não se tenha que começar tudo de novo".⁸ Isso porque, entre nós, as ações do Estado têm-se caracterizado, nos últimos anos, pela implementação de toda sorte de "projetos participativos", mas, ao mesmo tempo, isolados, desarticulados, gerando freqüentes frustrações. Muitas ações isoladas, pequenas mudanças que escondem, na verdade, a continuidade. É preciso *inverter o sinal* desta política educacional por uma ação integradora.

Neste momento, no Brasil, uma estratégia que leve em conta esta filosofia encontra na Assembléia Nacional Constituinte um ponto de partida essencial.

⁷ TORRES, R. M. *In* Nicarágua: revolución popular, educación popular. México, Editorial Línea, p. 90, 1985.

⁸ GODOTTI, M. *In* Educação e compromisso. Campinas, Papi-rus, p. 121.

Ela se constitui (desde que seja realmente popular e não "congressual") num imenso processo de formação, de mobilização, de sensibilização. A democratização passa necessariamente pela tomada de consciência, por toda a coletividade, do significado e das incidências da Constituição na vida de cada pessoa.

Em vez de dispersar as ações em inúmeros projetos de mobilização e participação, por que não concentrar esforços na mobilização nacional constituinte?

No bojo desta discussão/mobilização, eu veria então emergir todos os problemas educacionais e também as possibilidades de superação. Eu viria, por exemplo, a necessidade de convocação para a "volta à escola" dos quase 9 milhões de jovens de 7 a 14 anos que hoje estão fora da escola e a criação de um sistema de ensino capaz de resolver o problema da alternância entre estudo e trabalho, capaz de facilitar a todos os que já interromperam seus estudos, de retomá-los onde eles os abandonaram, sem os atuais entraves burocráticos.

O fundamental é essa vontade *ético-política* que busca instaurar a sociedade autocontrolável (uma sociedade "regulada", como dizia Gramsci), uma "sociedade na qual a autoridade coercitiva é substituída por um processo de tomada de decisões que não dá lugar à alienação entre o indivíduo e as decisões tomadas".⁹

No seio desta ampla mobilização, seguida e avaliada constantemente, é que se poderia descobrir todas as dificuldades, os componentes inibidores à participação, as resistências.

Essa mobilização traria muito mais resultados positivos para o avanço da organização social e política brasileira, para a formação social e política, base da democracia, do que a criação de comissões de peritos (transição pelo alto) de toda ordem, prática que ainda hoje está em moda na Nova República e que é ainda a prática da "velha" tradição autoritária.

⁹ JONG, R. de; PINHEIRO, P. S. (Org.) *In O Estado autoritário e movimentos populares*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 314, 1980.

O PAPEL DOS ORGANISMOS GOVERNAMENTAIS E NÃO-GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS

PAULO FREIRE

A temática desta tarde, como em geral ocorre, induz, por si mesma, a um leque bastante amplo de subtemas e a fala dos educadores que me precederam sugere ou revela a possibilidade de amplitude de eixos que se derivam, naturalmente, da reflexão teórica e prática do tema central deste momento do seminário.

Farei aqui algumas reflexões sobre um, dois, três pontos no máximo, que me tocam quando penso no tema central, isto é, nas relações entre organizações governamentais e não-governamentais.

Em primeiro lugar — e vou dizer aqui uma coisa óbvia — me parece absolutamente fundamental, como ponto de partida para a apreensão dos diferentes ângulos que estas relações implicam, que explicitemos alguma coisa que está implícita nas próprias relações entre as organizações governamentais e as não-governamentais. É que estas relações são políticas, isto é, antes de compreendê-las sob um ponto de vista estritamente pedagógico, parece-me absolutamente fundamental entender que há uma marca eminentemente política, que estas relações envolvem opções políticas, quer das organizações governamentais, quer das não-governamentais; opções políticas, marcas e gostos ideológicos, aspirações que, algumas vezes — eu até diria quase sempre —, colocam as organiza-

ções governamentais e as não-governamentais em posições contraditórias, em alguns casos não muito conciliáveis, em outros possivelmente conciliáveis. Parece-me fundamental que sublinhemos esta conotação política para que não pensemos ou não discutamos apenas sob um ponto de vista puramente pedagógico, porque cairíamos num certo pedagogismo para explicar estas relações, o que terminaria por não explicá-las.

Sobre este aspecto pode-se mencionar uma série de casos concretos. Por exemplo, uma organização não-governamental, nos anos mais duros da repressão da política brasileira, que tivesse o sonho de trabalhar em favor das classes populares, que tipo de espaço, que relação poderia ter com organismos governamentais que explicitassem, na prática obviamente, a política geral do estado ditatorial brasileiro de há pouco tempo passado? Seria impossível, não? Daí, para mim, ser absolutamente fundamental, ao pensarmos nestas relações, estar bastante claros quanto ao problema das táticas que as organizações não-governamentais — e também aqueles que trabalham nas organizações governamentais — têm que aprender, desenvolver e pôr em prática com relação à necessidade de defender os próprios projetos político-pedagógicos que encarnam ou que pretendem encarnar.

Esse é um primeiro aspecto que, no meu entender, deve ser ressaltado; não tenho dúvida de que ninguém, aqui nesse auditório, pensaria que isso não é assim. Tenho certeza de que todos aqui presentes não estão pensando na educação de forma abstrata, de forma neutra, despolitizada; todos os que aqui estão sabem disso, mas, até como uma questão metódica, cabe-me o dever de sublinhar; creio que a obviedade às vezes precisa ser salientada, mas não há porque me alongar nesse tipo de análise.

O segundo aspecto que me parece importante para incluir neste conjunto de reflexões é o seguinte: até que ponto ou até quando, entre nós — e só me refiro ao Brasil (poderia me estender, já que conheço um pouquinho da América Latina, não muito) — mas até que ponto, ou até quando, por exemplo, continuamos nós, os intelectuais, os chamados intelectuais progressistas acadêmicos, burgueses de um modo geral, autoritários com relação as nossas pers-

pectivas revolucionárias, até que ponto continuamos a falar às massas populares? Até que ponto continuamos a falar para elas? Até que ponto continuamos a programar para elas? Até que ponto, em seminários como estes (e nisso não vai nenhuma crítica aos organizadores do seminário, mas a nós, enquanto estrutura política, enquanto projeto político), não deveríamos ter representantes das favelas?

Agora, vejam — e sobre isso faço questão de não tecer qualquer crítica apenas aos outros; eu me critico também, como intelectual brasileiro; não é uma crítica a este seminário, mas uma advertência que devemos fazer a nós latino-americanos, de modo geral: nós, os intelectuais, os chamados progressistas ou aqueles que se chamam de progressistas e revolucionários, e mesmo de pedagogos revolucionários, até que ponto vamos nos acostumando a perceber que a massa popular, em qualquer lugar onde esteja, cria um certo saber somente porque tem prática, porque pratica, porque faz parte de uma prática social? É preciso reconhecer que esse saber, esse senso comum, essa sabedoria popular é válida, ao mesmo tempo em que necessita ser superada por um saber que se aproxime, que alcance de forma mais exata a razão de ser dos fatos e dos fenômenos. É preciso que nós, os chamados intelectuais, reconheçamos que este saber popular, este saber “de experiência feito”, como foi dito há muito tempo por Camões noutra contexto, tem sua validade também e que não há porque estabelecer uma ruptura entre ele e o conhecimento mais metodicamente rigoroso que nos leva a exatidões mais precisas na avaliação dos fatos, no reconhecimento dos fatos, um saber mais exato a que as massas têm, indiscutivelmente, direito.

Por isso mesmo é que sempre digo que todo o processo educativo com uma certa marca, no mínimo progressista, implica primeiro o reconhecimento que as massas populares têm de: a) saber melhor o que já sabem, b) participar do processo de produção do conhecimento que ainda não existe, o que só se dá através da participação do processo de produção econômica da sua sociedade. Isso implica necessariamente, em última análise, esse aspecto discutido por Antonio Faundez e por mim em nosso livro, *Por uma Pedagogia da Pergunta*: a reinvenção do poder. Este é um segundo aspec-

to que me parece fundamental. Eu chamaria a atenção dos educadores profissionais, que participamos direta ou indiretamente, ora de universidades, ora de instituições, como o MOBRAL (que não vejo porque se acabe, que considero que deva ser reorientado no sentido do tratamento dos problemas que interessam às massas populares desse país). O apelo que faço aos educadores é no sentido de que nos reeduquemos politicamente. O Brasil está vivendo agora um momento crucial nesse processo de aprender de novo a democracia. Já não é mais tempo para ufanismos partidistas, é tempo agora de maior humildade diante da massa popular; já não é mais tempo para lardear vitórias antes, mas para provar-se diante da massa popular. Acho que esse teste, essa prova, esse desafio que os políticos, no sentido mais estrito da palavra, têm de enfrentar no Brasil hoje é o mesmo que nós, políticos também, mas substantivamente pedagogos, educadores, temos de enfrentar na nossa prática docente.

O outro ângulo que me parece importante e que gostaria de tocar a propósito do nosso tema é a questão que trata da relação ou da falsa dicotomia, ou do inexistente antagonismo, entre educação sistemática formal e educação informal. Às vezes, nós, no Brasil, até intelectuais considerados bons, temos certos vícios, quase pecados de nascimento; um deles é o de pensar errado, é o de pensar dicotomizando os indicotomizáveis. Parece-me um absurdo teórico separar a educação formal da informal na reflexão político-pedagógica e na prática. A questão que se coloca na prática é tática, de ordem conjuntural e não substantiva. É possível, por exemplo, que em certo momento e em certo espaço se precise enfatizar a educação informal sem, porém, esquecer a formal; em outro momento e em outro espaço é possível enfatizar a formal sem esquecer a informal. Mas, antagonizá-las, acho absolutamente inviável e, inclusive, as experiências realmente revolucionárias mostram isso. Quem quer que esteja curioso hoje para ver como é que se reinventa um sistema educacional deve ir à Nicarágua. E indo lá, o que vai encontrar é, de um lado, a preocupação extraordinária na reconstrução do sistema ou do subsistema educacional nicaraguense, a superação não apenas dos conteúdos mas dos

métodos de ensino, vivendo, também, uma discussão, uma divergência entre aqueles educadores mais autoritários que insistem na transferência dos conteúdos como se eles fossem em si salvadores, iluminadores, e aqueles educadores que, pelo contrário, reconhecem que conhecer não é comer conhecimento, mas incorporar, reinventar conhecimento. No entanto, de outro lado, o que se vê na Nicarágua, como se viu antes em Cuba e ainda se vê hoje, é que esse esforço por incrementar, melhorar, aperfeiçoar, transformar, recriar o subsistema educacional, coexiste com o esforço de estimular as áreas de atividade de educação informal: todo o trabalho, toda a experiência, por exemplo, do aproveitamento dos educadores populares que atuaram durante a campanha de alfabetização e seguem atuando. O problema que existe, no meu entender, não é o de abstratamente, metafisicamente, privilegiar o setor informal ou formal, mas é o de historicamente, socialmente, praticamente, materialmente, perguntar-nos, neste momento, qual deve ser, hoje, o setor a ser enfatizado: o formal ou o informal? Isto é o que me parece ser o correto. Não tenho sombra de dúvida de que uma das coisas que têm a fazer neste país os educadores lúcidos é exatamente brigar pela melhoria da escola pública para as massas populares. Não há dúvida. Essa deve ser a briga; não uma briga pedagógica, mas uma briga política que se explicita no pedagógico. O pedagógico se veste de política como o político cobre o pedagógico, mas esta é uma discussão, é mais que uma discussão, é uma exigência a que devemos nos entregar, a de ampliar e aprofundar a escola primária, secundária e universitária deste país para deselitizar, cada vez mais, o nosso subsistema educacional. Obviamente, crelo que ninguém aqui presente pense que a educação é a alavanca da transformação revolucionária em qualquer sociedade. Acho que isso já passou, mas crelo que todo mundo que está hoje aqui sabe que a educação não é esta alavanca; ela tem, porém, um papel fundamental na transformação da sociedade. E é esse papel que se tem que assumir; é isso que sei fazer! E se o sei, não tenho porque não o fazer; essa é a minha tarefa, é a nossa tarefa enquanto educadores. Então, a luta é pela melhoria da escola primária. Estou falando só em primária aqui, porque, na péssima forma em que está, dá até para se repousar um pouco

só na primária: na luta para a ampliação, na luta pela quantidade e na luta pela qualidade da escola brasileira, da escola popular neste país. Mas o fato de me apegar, de me entregar à luta pela melhoria da escola não me leva de modo algum a me negar a necessidade de trabalhar também com aqueles que não passaram por ela, para que, lutando com eles, discutindo com eles por que não passaram pela escola, eles briguem aos nosso lado para que seus filhos vão à escola. Minha visão de educação informal de adultos não é uma visão assistencialista, não é uma visão complementa-rista. Não se trata de dizer: "Olha, desculpe, vocês não pas-saram por isso, a gente chegou um pouco tarde, mas todo tempo é tempo". Nada disso; a minha visão, pelo contrário, é mais complexa e às vezes é criticada, pois há quem pense e há quem diga que, se um grupo de adultos pede para se alfabetizar, o que se tem que fazer é alfabetizar só, como se fosse possível, em primeiro lugar, "alfabetizar só"; não exis-te esta expressão, "alfabetizar só". A alfabetização é um ato político e, quando não o vivo integralmente em função dos interesses populares, eu o vivo em função dos interesses do-minantes. O que não é possível é neutralizar esse ato; o pro-blema da educação não pode ser reduzido à mera transfe-rência, transmissão de conteúdos, esperando que estes, como se fossem varinhas de condão, operem por si próprios depois.

Creio que trabalhar na educação informal numa pers-pectiva como esta implica desafiar as massas populares para que se insiram, também, na luta pela melhoria da escola primária para as crianças brasileiras.

Um último ponto a que gostaria de me referir, em função do pouco tempo disponível, pensando nessas relações entre os organismos governamentais e os não-governamen-tais, é que em determinados momentos poderia haver um bom diálogo entre certos organismos não-governamentais progressistas e certos organismos governamentais, cujo pes-soal também é progressista. Nessa situação, o ponto que gostaria de frisar é exatamente o da competência dos edu-cadores. Eu sempre disse, e já faz muito tempo até, que transformação social, radical, é um ato político que neces-sariamente envolve e gera conhecimento. Estou usando a palavra transformação porque às vezes a palavra revolução

ainda assusta porque há uma compreensão errada do seu significado. Vou então deixar a palavra revolução, pela qual tenho grande respeito; vou falar em transformação radical. A transformação, de um lado, gera conhecimento e, do outro, demanda conhecimento. Não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter, no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, de outro, para praticar ele precisa conhecer um pouco.

Então, o ato de transformar demanda capacitação científica, há uma epistemologia em gestação. Não é adivinhar, ainda que o ato de transformar precise de adivinhação. Não há bom político que não seja um bom adivinhador, no sentido exatamente de sensitivo, sensível, intuitivo. Ai do político e ai do educador que, de vez em quando, não arrepie os cabelos diante de um fenômeno, diante de um discurso popular, diante de uma dúvida do povo. Quando não se é capaz de sentir isso, é bom arquivar-se, porque não dá.

Assim, a capacitação permanente do agente — ou de um dos agentes da transformação, o educador político — é necessária para que ele seja competente; por exemplo, do ponto de vista da sua disciplina: o educador deve especializar-se no ato de propor a possibilidade de o adulto aprender os códigos lingüísticos, traduzi-los e escrevê-los. Isso exige do educador uma competência; indiscutivelmente, sem essa competência ele não pode trabalhar, sem essa competência ele atrapalha o processo de transformação da sociedade, então ele não pode adotar um “deixa como está p’ra ver como é que fica”, ele não pode assumir uma postura simplesmente licenciosa, irresponsável. Então sua competência científica, sua capacitação técnica permanente, se impõe, para mim, nesse tipo de relação, com vistas a alguma coisa; mas essa competência científica permanente, esse exercício de pensar e de conhecer aquilo que deve ensinar ao mesmo tempo que vai gerando maior lucidez no educador com relação à compreensão da sua própria prática exige dele um momento

específico de reflexão política. Não quis falar da competência política para não dar a idéia de que estou sugerindo um curso de política. Não é isso, se bem que eu não seja contra isso. O educador pode ler os livros de teoria política; eu, quando posso, os leio, mas não é isso o que quero dizer aqui. É que, ao lado da capacitação científica e técnica do educador, é indispensável que se vá constituindo uma clareza política com relação aos objetivos que ele tem, com relação ao seu sonho de sociedade, com relação ao seu projeto. Nem sempre, porém, esses sonhos políticos dos grupos populares, das organizações não-governamentais, nem sempre (eu até diria que quase nunca) esses sonhos políticos coincidem com os projetos governamentais. Por isso mesmo é importante que o educador esteja advertido da dimensão, da natureza política destas relações entre organismos governamentais e não-governamentais. Nem sempre, também, o projeto da política geral do país coincide com os educadores que estão dentro dos organismos governamentais. Aí a questão que se coloca é tática para aqueles que, de um lado, precisam de emprego e, de outro, têm que ser fiéis a seu sonho e a seu compromisso político. Não abordarei aqui esse tema porque não fui convidado para discutir sobre essas táticas; isso é problema de cada um. Mas o importante é que isso esteja claro e fique cada vez mais claro para nós. Recordo-me agora que há dois meses atrás participei de uma reunião de trabalho no Recife com o Presidente do MOBRAL, Vicente Barreto, e sua equipe. O Professor Barreto informou-me que havia visitado uma dessas organizações não-governamentais no Morro da Conceição, no Recife, uma zona popular. Ele visitou uma organização privada que faz alfabetização de adultos e que o vem fazendo há cerca de 15 anos, a custa do esforço popular, do empenho popular. O Professor Barreto manteve uma conversa com as lideranças desse organismo não-governamental e em certo momento o líder lhe disse, quando soube que ele era o Presidente do MOBRAL: "Muito bem, não tem problema nenhum, até que nós aceita esse tipo de conversa; agora só que tem uma coisa: o que nós não aceita aqui, de jeito nenhum, é que o senhor venha com o Governo para dizer a nós o que é que nós vai fazer. Isso, não. Agora, se quer conversar, se quer trabalhar, se quer ajudar, nós está dis-

posto a isso". Quer dizer, aí se percebe o senso da autonomia. Isso, para mim, não significa ainda que esse organismo no Morro da Conceição, no Recife, esteja já inserido no processo de radical mudança; não tenho autoridade para assim dizer. Mas o que me autorizo a dizer é que há um despertar em busca da autonomia popular.

Creio que devemos pensar sobre isso, quando abordamos as relações entre as organizações governamentais e as não-governamentais.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA LEITURA POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

HELENA LEWIN

O tema desta mesa-redonda refere-se à análise do papel dos organismos governamentais e não-governamentais na educação básica de jovens e adultos. Para que essa análise não fique prejudicada, torna-se necessário ampliar o seu enfoque de modo a possibilitar a apreensão das macrorrelações que ocorrem entre Estado e Sociedade e não apenas limitá-la ao entendimento das articulações de natureza interinstitucional, como o título sugere. Também, não incorporar o significado da atuação das agências internacionais e sua influência na orientação teórica da educação de adultos nos contextos nacionais é, sem dúvida, restringir a apreensão global do tema acima mencionado.

Inicialmente, um esclarecimento que, se à primeira vista pode parecer semântico, é eminentemente político. Refere-se à terminologia "organismos governamentais e não-governamentais". Essa nomenclatura surge na literatura das agências estrangeiras e internacionais que lidam com educação e outros temas sociais, passando a ser incorporada internamente pelos Estados-membros e pelos grupos receptadores de seus subsídios. Seu uso tem sido aplicado a duas situações contraditórias, simultaneamente: refere-se tanto àqueles países nos quais os períodos ditatoriais impedem a organização política das suas classes subordinadas devido à força impo-

sitiva/coercitiva do estado autoritário, quanto às sociedades democratizadas, ou em fase de distensão política, onde as relações do Estado e Sociedade Civil apresentam-se em situação de tensão controlada e de consenso acordado decorrente da pluralidade de sua base política.

No primeiro caso, a neutralidade dessa denominação permite àquelas agências enfrentar situações políticas fechadas e se fazer chegar aos segmentos sociais envolvidos em práticas educativas de tipo político-opositor e de natureza conscientizadora; no segundo caso, estimula a intercooperação das instituições formais e não-formais de educação através do discurso da horizontalidade participativa do sistema democrático no acesso à escolarização.

Por outro lado, a distinção entre governamental e não-governamental tem a sua funcionalidade na medida em que os recursos financeiros e técnicos das agências internacionais e estrangeiras destinadas aos programas de desenvolvimento social, entre as quais a Educação de Adultos, não são operadas exclusivamente através dos aparelhos do Estado, mas, e às vezes principalmente, por organismos não-governamentais — religiosos ou leigos — que dão conta de áreas e de segmentos sociais não atendidos pelo Estado, ou mesmo dificultando a ação deste naqueles espaços geofísico-sociais. De uma ou de outra forma, no entanto, esses recursos funcionam indiretamente como suplência à ação do Estado — nem sempre de complementação a ele mas de conflito com ele. Essa suplência deve ser entendida, no caso da educação, no seu sentido de suprir, *a priori*, o que seria um dever do Estado e, quando *a posteriori*, de suprir o fracasso do Estado.

Contudo, a cunhagem dessa nomenclatura — apesar das vantagens mencionadas — é altamente mistificadora porque passa ao largo de questões cruciais, tais como a estrutura de classe vigente e a correlação de forças que informa o sistema político das sociedades concretas. Através dela percebe-se um tratamento unicista e a-histórico. Em última instância, é um reducionismo polarizador e dicotomizado entre as esferas do “público” e do “privado”. Mas, a pergunta: que público, que privado? permanece sem resposta.

O seu uso indiscriminado esconde mais do que esclarece, passando a substituir conceitos fundamentais — o das rela-

ções sociais conformadas/conformadoras e configuradas/configuradoras da estrutura econômica e do poder político instituído. Sua neutralidade conceitual, ao descartar o teor político, o conteúdo social e as manifestações culturais que se estabelecem na relação entre sociedade política e sociedade civil, sustenta a tese do tratamento igualitário e não-discriminatório dispensado aos países membros dos organismos internacionais.

Nesse sentido, a análise da Educação de Adultos centrada no papel dos organismos governamentais e não-governamentais fica extremamente vaga, devido à sua abrangência, que, ao pretender tudo dizer, finda por tudo omitir. A falta de uma base conceitual teórica é compensada pela intenção política e ideológica subjacente, que transforma a questão da Educação de Adultos numa simplista maneira de entendê-la a partir do desempenho desses organismos sociais de *per se* ou na relação entre si.

Nos sistemas autoritários, o Estado, ao reprimir as manifestações populares e das classes antagônicas àquela que o sustenta, vê-se na contingência de assumir o monopólio da ação e da solução de seus problemas sociais, numa demonstração de auto-suficiência cuja profecia nem sempre se cumpre. É o que acontece com a alfabetização de adultos, considerada como crucial por vários motivos — pelo retorno econômico que pode vir a representar para o desenvolvimento e, principalmente, pela natureza política que a educação assume para esses setores sociais “marginalizados”.

Os programas de Alfabetização de Adultos patrocinados pelo Estado autoritário, ao assumir a exclusividade oficial do problema e ao não reconhecer nenhum outro ator social habilitado a intervir nesta questão, terminam por exacerbar uma das vertentes que caracteriza o fenômeno educativo — a função de reprodutora do sistema de classes e da dominação autocrática — em detrimento da segunda vertente, reprimindo-a e minimizando-a — a função de transformação social.

Assim sendo, os governos autoritários prescindem da articulação com as entidades não-governamentais, ou se a mantêm, organizam-na em termos unívocos de dominação/subordinação com a finalidade de produzir um aparente

consenso. Por sua vez, na maioria dos casos, a ação das organizações não-governamentais orientadas para a educação popular define o Estado como seu oposto fundamental, transferindo para o âmbito dessa relação as contradições do próprio sistema de classes. Essas entidades populares não-governamentais são transformadas e se autotransformam, simultaneamente, em organismos excluídos legalmente da ordem social vigente e, por tal e enquanto tal, perseguidos. No caso de se tornarem aceitáveis pelo Estado, o são como um resíduo suportável porque necessário à construção da fachada do liberalismo conservador.

Da mesma forma, quando as organizações de educação popular se relacionam com o Estado autoritário no sentido de aceitar sua participação, só o fazem enquanto o tratam/manipulam como uma mera agência financeira que deve somente prover recursos, isolando-se de qualquer comprometimento ideológico com ele ou de possíveis manobras de cooptação por parte dele. Esse relacionamento, de natureza conflitante, conduz invariavelmente ao uso de métodos e de artifícios lingüísticos para mascarar/encobrir seu conteúdo real, a fim de manter sua identidade política cuja resistência, porém, nem sempre é vitoriosa. A educação torna-se, por vezes, uma fachada, necessária e útil, para fins políticos de organização e conscientização dos segmentos sociais subordinados. É por esta razão que as avaliações do processo educativo — a alfabetização *stricto sensu* — são desprezadas como desnecessárias, visto serem rotuladas de ideologicamente burguesas e, sobretudo, secundarizadas frente à principalidade da idéia-força da pedagogia da libertação que motiva esses movimentos sociais.

No caso das sociedades de classes de base política democrática, o Estado é preferencialmente, mas não exclusivamente, um espaço de atuação de sua classe dominante. No entanto, o sentido geral de sua conduta — social, política, econômica, cultural — é cerceado pelas demandas contraditórias que suas classes sociais lhe impõem — através de canais institucionalizados — no sentido da participação na gestão e na tomada de decisão quanto à distribuição dos recursos societários. Nessas sociedades, o conflito de classes assume o caráter de uma tensão-vigilância que é apropriada igualmente por suas classes e segmentos sociais mas que,

no entanto, na sua configuração global, portam forças relativamente diferenciadas entre si.

Sendo plural a base de sustentação dos sistemas democráticos, a legitimidade do governo e de suas instituições passa necessariamente pela organização de alianças e acordos entre suas classes e as frações sociopolíticas das mesmas. Essas alianças que, embora teoricamente afirmem buscar a harmonia como um princípio integrativo da democracia, representam, no entanto, no seu sentido real, uma junção, provisória e cambiante, de suas forças sociais na busca de sobrevivência e continuidade do próprio regime.

Desse modo, a articulação dos chamados organismos governamentais e não-governamentais é uma necessidade social, pela inexistência do monopólio do Estado e pela idéia compartilhada de que esse mesmo Estado é um aparato a serviço da sociedade e não ao contrário, como no autoritarismo. A sociedade, portanto, atribui-se a responsabilidade social de controlá-lo e, para tal, o próprio controle só se pode fazer através da participação ampliada. Esta se sustenta e se fortalece, também, pela interação das entidades públicas e privadas na discussão e solução das questões consideradas socialmente relevantes ou problemáticas.

No entanto, se, por um lado, a necessidade de inter-relacionamento entre entidades governamentais e não-governamentais é sentida como reflexo de ampliação do espaço político das diferentes classes e camadas sociais, por outro, pode também estar refletindo a grave crise social e econômica que assola todos os países do continente latino-americano em que o Estado não pode, por si só, arcar com todos os seus deveres e necessita das organizações privadas da sociedade civil para completar/complementar suas obrigações sociais, mas garantindo para si o papel de coordenador na impossibilidade concreta de continuar sendo interventor direto.

Este raciocínio conduz a uma reflexão correlata sobre a questão das políticas sociais do Estado e sua evolução histórica ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro. Além disso, a análise das políticas públicas, principalmente aquelas rotuladas de sociais — nas quais se inscreve a educação —, é um elemento importante para a compreensão das

estratégias que norteiam os pressupostos ideológicos do investimento econômico-pedagógico em relação à Educação de Adultos no Brasil.

Até o final da década de 20, o aparelho de Estado, no Brasil como em toda a América Latina, apresenta-se pouco diferenciado e, por sua vez, inadequado para realizar ações governamentais sistemáticas na área social.

Apesar do processo industrial já estar em curso e existir um operariado que começa a se organizar sindical e politicamente, sua importância permanece secundária, tendo em vista o perfil agrário-exportador ser ainda o dominante e marcar a estrutura organizacional do Estado.

A questão social era enfrentada em termos assistenciais por órgãos públicos e privados, mas muito mais por estes que por aqueles, correspondendo à concepção de "caridade institucionalizada". A omissão do Estado justifica-se pelo ideário da doutrina liberal vigente, tanto no que se refere à ajuda individual — papel da família — como coletiva, referente a problemas de emprego e mercado de trabalho — papel das associações voluntárias e das empresas. Ações de "defesa social do grupo" — no caso dos imigrantes estrangeiros criando caixas de socorro mútuo e escolas para garantir sua identidade cultural — e ações de "defesa do indivíduo" — provimento de asilo e assistência médica aos pobres e "desassistidos" — foram fruto da sociedade civil, marcadas pela solidariedade e organizadas, principalmente, por instituições filantrópicas, leigas ou religiosas.

Apesar da crescente imigração estrangeira — mão-de-obra livre que se aloca em empreendimentos rurais do café e, também, nas nascentes atividades urbanas industriais —, a população brasileira era composta, ainda em sua grande maioria, de ex-escravos analfabetos cuja demanda por educação de adultos era quase inexistente. Contudo, presencia-se do final do período imperial até a queda da 1ª República (1880/1930) a abertura de classes de alfabetização de adultos em várias províncias — todas fracassadas —, além da criação de alguns estabelecimentos escolares voltados para a profissionalização, como o Liceu de Artes e Ofícios — fortemente influenciado pelos ideais positivistas da época — o Ginásio Industrial de Campos (1910) — na maior área produtora

açucareira do Rio de Janeiro, necessitando de técnicos semi-qualificados para a agroindústria em fase de modernização — e a criação das primeiras “Escolas Normais” — formação de professores primários.

Será a crise de 1929, com o desemprego maciço daí decorrente, que demarcará o novo enfoque do Estado frente à questão social. As políticas públicas e privadas de cunho assistencialista demonstram sua incapacidade para lidar com o grande impacto causado pela crise do capitalismo internacional de graves repercussões sobre sua periferia, como o Brasil e toda a América Latina.

A livre regulamentação do mercado de trabalho demonstrou-se ineficaz face à soma de carências da população trabalhadora. Durante a década de 30 até meados do decênio seguinte, o Estado brasileiro — de estilo ditatorial baseado na filosofia do nacionalismo econômico e na doutrina corporativista do estado protetor — inicia sua política social propriamente dita, a partir do ângulo do trabalho, regulamentando as condições de venda da força de trabalho e introduzindo medidas para preservação desta mercadoria, através da expansão dos serviços de saúde, educação e treinamento ocupacional. Pode-se afirmar que até a II Guerra Mundial,

“a questão social não ia além de uma posição acanhada de defesa do trabalho mais do que do trabalhador” (Cardoso, F. H., 1982),

refletindo o estágio de desenvolvimento das forças produtivas do país.

O pós-guerra é marcado, entre as várias mudanças significativas no panorama brasileiro, pela queda do governo da ditadura de Getúlio Vargas, a implantação da doutrina econômica e política neoliberal, os acordos militares e as missões estrangeiras de cooperação técnica que tanto influenciam o alinhamento automático do país à hegemonia norte-americana, o papel dos organismos internacionais orientados para promover o desenvolvimento social dos países atrasados da América Latina, a ideologia desenvolvimentista-industrial e a educação como condicionante do progres-

so econômico e da grandeza nacional, e a implantação do planejamento como instrumento de racionalidade governamental, que, no seu conjunto, vão modificar o padrão econômico, político e cultural da sociedade brasileira.

Este período caracteriza-se por lançamento de campanhas de alfabetização de adultos, no Brasil e na América Latina — Equador (1942), República Dominicana (1943), México (1944), Honduras e Guatemala (1945), Peru (1946), Brasil (1947). Campanhas salvadoras, porque assentadas sobre o princípio da “compensação das carências” — a educação compensatória.

A década de 50, no Brasil, foi intensamente marcada pelo impulso industrialista maciço na área de bens de produção, que reconfigurou o perfil de sua pauta de importações e pela elevada urbanização decorrente das migrações internas campo-cidade. Caracteriza-se, também, pelo debate nacional sobre o modelo de desenvolvimento econômico, suas taxas de acumulação e a qualidade dos recursos humanos necessários; sobre a transformação do sistema produtivo baseado no *labour intensive* para *capital intensive*, seus reflexos sobre a mão-de-obra e a questão da produtividade; e sobre o papel do Estado e do sistema político frente a essa nova ordem econômica em emergência.

A difusão da política de massas — representando uma aliança de classes mais abrangentes dos setores subalternos urbanos — e a diversificação do aparelho estatal — que o próprio processo de desenvolvimento impõe — conduzem o Estado a se reposicionar frente à necessidade de institucionalizar políticas sociais, criando, para tal estruturas oficiais próprias, os ministérios sociais como foram chamados, redundando numa significativa elevação dos gastos públicos com as áreas sociais.

Por outro lado, a ideologia desenvolvimentista, ao exigir modernização, diferenciação e complexificação do aparelho de Estado, coloca em cheque a capacidade operativa da burocracia clássica, abrindo espaço e abrigando em seu interior um novo tipo social vinculado ao desenvolvimento capitalista do país — a tecnocracia — e forçando as universidades a produzir profissionais capacitados para operar a industrialização em curso.

No final dessa década, ao realizar-se o balanço das campanhas de alfabetização de adultos, incluindo mais duas no Brasil, 1952 e 1958, verifica-se que seus resultados são duplamente escassos: não conseguem atingir números significativos conforme planejado nem criar melhores condições de trabalho para aqueles que conseguirem se alfabetizar, conforme prometido.

Por outro lado, ao Estado brasileiro, com seu projeto de desenvolvimento industrial induzido — 50 anos em 5 —, segundo o programa governamental de Juscelino Kubitschek, e a política ampliada de massas — o populismo, na gestão de João Goulart, de cunho nacionalista —, geraram-se resistências internas de certos setores econômicos ligados ao capital estrangeiro, que defendiam a tese do liberalismo econômico e político. Como reação ao possível estatismo é veiculado, através da Aliança para o Progresso, o programa “Desenvolvimento de Comunidades” como garantia das liberdades individuais e grupais, no pressuposto afirmado de que o Estado não deve intervir, mas somente promover.

Verifica-se, também, a introdução de novas fórmulas de educação de adultos na base da ideologia do Desenvolvimento de comunidades, subvencionadas por diferentes organismos internacionais. O discurso fundamentador desta nova prática educativa afirmava que seu objetivo era

“alcançar o progresso social e econômico das comunidades através da participação voluntária e ativa de seus membros, sob a hipótese de que a mudança de valores, atitudes etc., no nível individual, obtida pela ação pedagógica, provocaria um desenvolvimento contínuo e permanente na comunidade” (La Belle, 1974).

Sem dúvida, na década de 60, o Brasil vivencia, ao nível do Estado, uma ruptura e um deslocamento de suas premissas políticas e ideológicas a partir do golpe militar de 1964. Contudo, os primeiros três anos deste decênio marcam-se por uma forte mobilização popular em relação às reformas de base e à disciplinação do capital estrangeiro. O modelo de desenvolvimento econômico anterior, que começa

a entrar em exaustão, exige nova reordenação social e econômica do país, mais autônoma frente aos interesses do capital estrangeiro e ao compasso de Washington. Frente a estes desequilíbrios políticos, o governo procurará ampliar a sua base de sustentação através da incorporação, crescente, dos segmentos populares da população, exacerbando sua política populista.

Paralelamente, ocorre uma ampla discussão sobre a sobrevivência do capital nacional *vis-à-vis* o processo de internacionalização da economia, sobre a deterioração nas relações de troca para os países subdesenvolvidos e, também, sobre o alargamento das diferenças na estrutura de distribuição da renda da população que concorre para a elevação dos níveis de pobreza, que envolve segmentos diferenciados da sociedade brasileira e agitam tanto a cidade como o campo, colocando o regime sob suspeita por parte das classes dominantes que se sentiam ameaçadas pelo avanço da participação política dos setores sociais subordinados, suspeita essa que se concretiza em golpe de Estado.

Dois produtos, tipicamente derivados da reflexão que ocorre nas economias periféricas latino-americanas, vão aparecer em cena: a educação popular — como forma de conscientização das classes sociais subordinadas, de liberação individual do homem na sua essência de humanidade, de valorização da cultura local e da formação política do cidadão — e a teoria da dependência — como explicação da subordinação nacional dos países subdesenvolvidos do continente.

“De maneira diferente das fórmulas anteriores, elaboradas e divulgadas pela UNESCO, esta (educação popular) tem sua origem na América Latina. Contrariamente àquelas, que se baseiam numa visão dominante da sociedade e das mudanças como processos corretivos de disfunções parciais, a educação popular tem sua base fundamental justamente na crítica à ordem capitalista, às concepções e práticas educativas dominantes e logicamente a essa noção de mudança. Assim, se as propostas da UNESCO utilizam, como ponto de partida e justificação da intervenção educativa, o atraso econô-

mico, técnico e cultural dos países latino-americanos, e como sujeito o adulto genérico, o analfabeto ou a população economicamente ativa, a educação popular, pelo contrário, coloca como problema fundamental a dominação, e como tarefa, a conscientização dos oprimidos para a transformação da sociedade." (La Belle, 1974.)

A pedagogia da libertação, de Paulo Freire, não se inscreve e não se esgota na problemática brasileira; ela trata de temas concretos da vivência das populações marginalizadas e, por essa razão, a expansão de seu método ocorre em toda a América Latina, precisamente após ser proscribida oficialmente no Brasil com o golpe militar de 1964, mas que continua a ser adotado, de maneira velada, por grupos não-governamentais de resistência ao regime.

Ao final da década e no início dos anos 70, a programação da educação de adultos passa por uma revisão conceitual e se introduz a temática da Educação Funcional, que deverá responder às necessidades das economias em expansão. A UNESCO declara, em 1972, que o objetivo da Alfabetização Funcional foi determinado pela urgência de mobilizar, formar e educar a mão-de-obra subutilizada para convertê-la em produtiva, mais útil a ela mesma e à sua sociedade.

A Educação Funcional, no Brasil, foi comandada pelo MOBREAL, criado em 1967 e entrando em pleno funcionamento em 1970, como agência de educação de adultos, na modalidade não-formal. Seu objetivo especificamente declarado consistia em combater definitivamente o analfabetismo adulto do país, mas, subjacentemente, preenchia a função de controle social e político das populações periféricas e marginais, principalmente em substituição ou em competição com os movimentos de educação popular.

O MOBREAL, parte integrante da ideologia vigente, concebe-se dentro dos pressupostos da teoria do capital humano que, na promessa de erradicar o analfabetismo em 10 anos, reveste o seu discurso da conotação otimista da década de 70, do milagre econômico brasileiro — o otimismo do capital, principalmente das corporações multinacionais. Ao lado desse otimismo criado pela tecnocracia brasileira

de que, muito em breve, o país alcançaria o *status* de grande potência mundial, o sistema político autoritário se cristalizava por meio da repressão do Estado sobre a sociedade civil, cujas organizações de base ou foram suprimidas ou estavam sob intervenção.

Esse Estado autoritário dispensa qualquer forma ou modo de articulação com as entidades, leigas ou religiosas, da sociedade civil, se autodenomina de estado racional e definitivamente não mais paternalista e, como decorrência, se julga capaz de planejar com eficiência as variáveis cruciais à expansão indefinida do crescimento econômico.

Quanto às políticas sociais, essas são definidas a partir de ações destinadas a remover os obstáculos ao desenvolvimento econômico como, também, a promover a aceleração desse processo. A educação é considerada como uma das pré-condições e o investimento dirige-se no sentido de ampliar a capacidade científica e tecnológica do país, e a formação de quadros ocupacionais de nível superior. Por outro lado, essa política social, como parte das estratégias para o desenvolvimento, enfatiza os "setores sociais" que passam a ser destinatários da ação do Estado, não se referindo a nenhum segmento social específico. As medidas (educação, habitação, saúde) privilegiam primeiramente as classes médias urbanas e, de forma secundária, as populações de baixas rendas.

"... variou o grau de prioridade em que os diferentes setores sociais eram considerados. Em alguns casos, dava-se maior ênfase à *educação*, pelo seu papel na qualificação dos recursos humanos e na criação de atitudes e valores favoráveis ao desenvolvimento. Em outros momentos, os investimentos em *saúde, água e esgotos* eram considerados de maior prioridade, devido aos seus efeitos sobre o potencial físico dos recursos humanos. Algumas propostas previam a ação simultânea, mas não necessariamente integrada, sobre os diferentes setores sociais. Também nesse período começou a ter grande aceitação o enfoque segundo o qual o núcleo da política social deveria ser a *política de população*, em particular as ações destinadas a

reduzir o seu ritmo de crescimento, como forma de aumentar a renda *per capita* e limita a pressão sobre os serviços de saúde, nutrição, educação, habitação e outros serviços sociais" (Andrade (A. C., 1982)

Desloca-se, assim, o eixo da questão social da regulamentação das relações de trabalho e sua remuneração para o atendimento das necessidades sociais básicas do consumidor.

É também desse período a proposta de Educação Permanente que introduz a problemática da obsolescência do conhecimento e a necessidade de sua atualização sistemática, para que o indivíduo possa não só sobreviver na competição do mercado de trabalho, como, também, se converter num ator social reconhecido pela sua modernidade. Nesta abordagem, em cujo substrato repousa a questão do acelerado progresso tecnológico, a educação não é mais um bem que se adquire em caráter definitivo, mas um processo contínuo de transformação/adequação/readequação às mudanças da sociedade contemporânea.

A Educação Permanente aponta para a exigência de modernização das agências e dos agentes educativos e o tema da capacitação ganha novas e ampliadas dimensões no planejamento educacional vigente. A idéia de suplência em Educação de Adultos — reposição da escolaridade inexistente ou ensinar os "saberes elementares desconhecidos" — soma-se a proposta de suprimento — atualização/reciclagem/adaptação dos "saberes conhecidos" aos "novos saberes" demandados pelo mundo do trabalho.

A década de 80 inicia-se, no Brasil, sob a égide de uma grave crise econômica e social que abala, do mesmo modo, as economias latino-americanas. Caracteriza-se pela recessão do sistema produtivo, elevados índices de desemprego, altas taxas de inflação e vultoso endividamento externo, redundando em perda substancial do poder aquisitivo da sociedade como um todo e da ampliação de fórmulas precárias de subsistência individual por meio de sua inserção no setor informal da economia.

O balanço crítico da euforia econômica dos anos 70 revela que, se o país conseguiu crescer e se tornar uma

sociedade industrial avançada, o fez com um custo social elevadíssimo. Ao crescimento da economia correspondeu um empobrecimento geral da maioria da população, decorrente do modelo concentracionista de renda; à expansão das universidades equivaleu o aumento do analfabetismo, devido ao elevado número de crianças de 7 a 14 anos não ter sido absorvido pelo sistema regular de ensino e, também, pelo fato de o MOBRAL não ter conseguido baixar significativamente os índices de analfabetismo adulto; ao avanço da ciência e da tecnologia contrapõem-se as precárias condições de higiene e salubridade em centros urbanos de alta densidade demográfica; ao uso intensivo e extensivo de tecnologia agrícola correspondeu ao aumento dos "bóias-frias" e dos "sem-terra". Assim, paralelamente à crise econômica existe uma outra crise, a da legitimidade política do governo em não ter cumprido/alcançado o padrão da sociedade afluyente como previam as estimativas do estado autoritário.

Decorrente da pressão social que é exercida sobre o Estado pela sociedade civil e da pressão diplomática externa, este inicia o processo de distensão política — cessação progressiva da censura, direito de greve e liberdade sindical, anistia política gradual, eleições para os cargos de representação congressual e extensão aos vários níveis da administração pública — que concorre para legalizar/legitimar e ampliar os níveis de organização e o espaço de reivindicações populares. Os discursos oficiais incorporam um novo tom: o da participação como exercício necessário à redemocratização do país.

As políticas sociais passam a se configurar diferencialmente do passado, trazendo para o centro de suas práticas a população pobre, carente dos serviços públicos, valorizando, por sua vez, os aspectos de emprego e renda como prioridades sociais.

O discurso informador da democracia política elege o cidadão e seus direitos sociais como ator privilegiado neste novo cenário. Ao Estado cabe atendê-lo, como função de seu dever constitucional. A descentralização governamental e a participação dos diferenciados segmentos da sociedade civil, como gestores e controladores desse Estado democrático, completam os pressupostos básicos desta fala, na qual a

articulação entre organismos governamentais e não-governamentais é considerada vital para a consolidação desta nova ordem política.

Quanto à educação de adultos, a temática atual gira em torno de dois eixos: a educação participativa e a educação supletiva. Em ambas, porém, está presente a questão do acesso à educação como um direito de cidadania e a obrigação do Estado em provê-lo, da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da continuidade dos estudos básicos. Requer-se, ao nível do Estado, o princípio da descentralização administrativa, na qual o município ganha relevância e o respeito às diferenças regionais do país.

Nos discursos das entidades governamentais e não-governamentais observa-se o apelo à noção de comunidade e desenvolvimento social como formas de vigilância para garantir sua liberdade e autonomia política. É bem verdade que a noção de comunidade dos anos 80 não reproduz aquela da década de 50. A comunidade, hoje, no Brasil, encontra-se relativamente organizada. A existência de grupos e movimentos sociais no seu interior não constituem casos isolados e estão, em grande parte, em articulação com outras associações políticas de natureza abrangente.

Os movimentos sociais representam ações políticas reivindicatórias das massas populares e é isso que lhes dá força de barganha e negociação. Contudo, a formulação de políticas sociais endereçadas à comunidade converte-se em possível "álibi" dos próprios governantes na medida em que a noção de comunidade é, simultaneamente, um conjunto vazio — porque não se consideram as diferenciações sociais de classe no seu interior e, portanto, parte do pressuposto da homogenização social, o que é uma falácia — e um conjunto completo — porque considera o indivíduo e o seu somatório demográfico em um determinado espaço geofísico, ora bairro, ora município, ora vizinhança, como alvo/clientela de seus serviços públicos.

O apelo à comunidade como responsável pelo seu presente e futuro e o seu chamamento à cooperação à ação do Estado ou com entidades não-governamentais — como expressão de sua consciência e como forma de participação social — pode gerar efeitos contraditórios quando esta popu-

lação reconhece a sua frustração, na medida que está sendo usada/manipulada politicamente ou abusada/explorada como mão-de-obra gratuita para as construções e empreendimentos que originalmente caberiam ser executadas pelo Estado ou por outra organização não-governamental. A essa noção de comunidade tem surgido o seu correlato, a escola comunitária que, apesar de suas virtualidades, não passa de um *ersatz* empobrecido da escola pertencente ao sistema regular de ensino.

É em nome da preservação do "direito à comunidade" que se deve chamar a atenção para que a "questão da comunidade" não venha a representar o perigo de um novo ardil na sociedade democrática e que a participação se efetive definitivamente como uma meta alcançável e não como um mito, que pode ser belo, mas é ilusório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A. Cabral. *Indicadores educacionais para a periferia urbana definidos a partir de um enfoque de política social*. Brasília, 1981 (mimeo.).
- BARQUERA, Humberto. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina" in Latapí, P. & Castillo, A. (org.). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. México: UNESCO (OREALC)/CREFAL, 1985.
- BHOLA, H. S. "Child is the father of man — and man of the child". *Journal of School of Education*, Indiana University, vol. 5, nº 4/fall, 1979.
- . *Campaigning for Literacy: a critical analysis of some selected literacy campaigns of the XX Century*. Paris: UNESCO/ICAE, 1982.
- BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. México: Ed. Siglo Vinteuno, 1974.
- CARDOSO, F. H. *As políticas sociais na década de 80: novas opções?* Simposio Internacional sobre Políticas de Desarrollo Social. Santiago: UNICEF/ILPES, 1982.
- GAJARDO, Marcela. *Educación de adultos en América Latina — problemas y tendencias*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1983.

- GROSSI, F. V. "La investigación en educación de adultos en América Latina: evolución, estado y resultados". Latapi, P. & Castillo, A. (org.): *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. México: UNESCO (OREALC)/CREFAL, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 4ª ed.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. S. Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- . "Política social e educação". Brasília: *Em Aberto*, ano 4, nº 27, jul./set. 1985.
- HORTA, J. S. Baía. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. S. Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- LA BELLE, Thomas. *Non-formal education and social change in Latin America*. Los Angeles: UCLA, Latin American Center, 1974.
- LATAPI, Pablo. "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina". Latapi, P. & Castillo, A. (org.). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. México: UNESCO (OREALC)/CREFAL, 1985.
- LEWIN, Helena. "Reflexões sobre a educação de adultos como uma prática social do Estado". Brasília: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, nº 149, jan./abr. 1984.
- . "Educação e desenvolvimento no planejamento governamental Brasileiro". Brasília. *Em Aberto*, ano 4, nº 27, jul./set. 1985.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. S. Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. S. Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- RODRIGUES, Neldson. "Educação e política". *Em Aberto*, Brasília: ano 4, nº 26, abr./jun. 1985.
- . *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. S. Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- UNESCO. *Programa experimental mundial de alfabetização; evolução crítica*. Paris: UNESCO. 1977.

Impresso na
ERCA Editora e Gráfica Ltda.
Rua Silva Vale, 870 - Cavalcante
Rio de Janeiro - RJ

*Reflexões Teóricas
e Metodológicas
sobre a Educação
de Jovens e Adultos*

MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR/OEA/II CA

Digitized by Google