

em
aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(Circulação Interna)

Brasília
ANO II
Nº 18
Ago./Nov.
1983

VANILDA ALVES DA RUCHA
INEP/CIBEC

MEC ANEXO I, SUBSOLO

70047 BRASÍLIA

1
DF 2317

CIBEC PERIÓDICO
N.º P 0010475
ORIGEM
DATA

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: MOMENTO DE SÍNTESE

Roberto Ballalai*

A questão da educação não-formal apresenta-se controvertida desde o seu conceito até às posições teóricas tomadas diante dela, e a prática que assume surge como um campo aberto aos debates e às discussões. Várias abordagens poderiam ser feitas: uma abordagem administrativa, outra puramente pedagógica, para citar alguns exemplos. Adoto aqui, no entanto, aquela que me leva a uma perspectiva político-social, procurando com isso compreender o fenômeno como um processo dentro de outro, mais amplo, que é a educação.

A leitura do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) levou-me a indagar não só sobre o que seja educação não-formal, ou de que maneiras ela se concretiza, mas também sobre como ela estará colaborando no processo de melhoria de vida, de melhoria do entendimento humano, para usar uma expressão de Myrthes Wenzel.

O Plano Setorial toma a si este tipo de abordagem, quando diz: "A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes".¹

* Diretor do Centro de Cooperação Técnica do Centro Educacional de Niterói.

¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano setorial de educação, cultura e desporto**; 1980/1985. Brasília, MEC/DDD, 1980.

Percorrendo o caminho apontado pelo Plano e conhecendo algumas das várias posições frente a ela, todas concretamente políticas, optei por confrontar as reflexões que se organizam no movimento dialético que o III PSECD propõe quando abre espaços à participação. Essa confrontação nos levaria a um momento que se faz importante: o da síntese.

A recente proliferação de experiências que têm sido chamadas de educação popular e a conseqüente proliferação de textos em torno do assunto, assim como o limitado número de propostas de educação não-formal, levadas aos mais variados cantos do território nacional, são frutos de algumas preocupações atuais do educador brasileiro: de um lado a própria deficiência da educação formal, comprovada pelas estatísticas que mostram o fato de ela não estar atendendo a uma grande parte da população; do outro lado, a falência da escola frente àquilo que diz propor-se: a melhoria das condições de vida de cada indivíduo e da comunidade em que vive.

O momento de democratização do país reabriu um número ilimitado de questionamentos sobre o papel da escola na formação política do educando, sobre a função da escola no processo de diminuição das desigualdades sociais, sobre a conscientização política do cidadão e sobre o poder transformador da massa conscientizada. Todos esses questionamentos procuram evidenciar que o processo educacional em prática tende apenas a legitimar as desigualdades de classe e a manutenção de um *status quo* que privilegia uma determinada classe.

Diante desse quadro, traçado em cima de amargas ponderações sobre as estruturas sociais do país, os educadores buscaram um esforço mais digno que os compromettesse com a realidade social e que os engajasse na luta por uma educação menos alienada dessa realidade. Fala-se em educação conscientizadora: é a vez dos educadores passarem, eles próprios, por essa conscientização.

As propostas de experiências, dessas inúmeras experiências de que falo, têm todas uma colocação comum, qualquer que seja a forma que tome: a conscientização do povo com relação às estruturas de dominação a que é submetido, na expectativa de que ele próprio assuma as rédeas do seu destino. Quase todas essas propostas sugerem uma ação educativa paralela a da escola institucionalizada, independente dela até, já que essa escola é vista como o produto de um esquema de dominação e é, acusada de estar a serviço de interesses das classes dominantes.

Da teoria à prática, muito se tem dito, muito se tem feito. Tenho tido, eu mesmo, a oportunidade de pensar, em cima de experiências próprias, as questões da educação popular e da educação não-formal: na nossa ação em escola regular, no Centro Educacional de Niterói*, e, através dele, nas várias situações de trabalho com educação em comunidades menos privilegiadas, sobretudo no Norte do país; no Maranhão, onde pude trabalhar junto à TV Educativa, em momentos de reflexão sobre o processo de aprendizagem com envolvimento do saber comunitário; ou no Amapá, com o atual projeto Colméia, em comunidades rurais do Território. Em todos esses instantes, a pergunta vinha sempre da mesma forma: Que tipo de educação propor à variedade de situações brasileiras e como desenvolver esse processo de conscientização?

As respostas aos problemas de educação do povo têm vindo de forma a apontar o fracasso da escola regular, sobretudo no que se refere à marginalização de grande parte da sociedade, e de apontar como solução a adoção de uma ação não-formal, frontalmente oposta à instituição es-

* O Centro Educacional de Niterói, escola experimental, tem desenvolvido projetos de assistência técnica em educação através do Centro de Cooperação Técnica em várias partes do país, e sobretudo no Norte. Recentemente orientou projeto de educação rural, com grande ênfase na ação popular, baseada no aproveitamento do saber comunitário, no Território do Amapá. O projeto pretende transformar a escola rural em pólo dinamizador de projetos comunitários, com o aproveitamento do saber popular, com a participação de "mestres" da comunidade. Outro trabalho de larga monta no CEN é o projeto suplência, visando ao atendimento de grande número de adultos em empresas, indústrias, comunidades menos privilegiadas, formando assim grupos de educação nas classes populares.

cola e às tentativas oficiais de educação**. Para uma situação de marginalidade oferece-se uma escola marginal, antiinstitucional e independente, capaz de prover a comunidade de elementos conscientes de sua força transformadora e pronta a se opor às forças reprodutoras das estruturas sociais vigentes, legitimadas pelas instituições oficiais: as tentativas não-formais de educação.

Não pretendo aqui falar de todas as formas de educação não-formal, mas daquelas que têm, atualmente, estado em pauta, em contraposição à escola regular e que vêm procurando atuar diretamente nas comunidades e desenvolvendo-se com a participação dessas próprias comunidades, sem se institucionalizar.

Deixamos de lado a escola não-formal institucionalizada por ser, na verdade, outro modo de escola formal, com seus vícios e defeitos e muitas vezes sem as suas qualidades. Entre a ação não-formal institucionalizada incluímos, a título de exemplo, os cursos livres, o ensino por correspondência, o trabalho sistemático de educação a distância, sobretudo quando eles repetem os graves erros da escola formal.

É verdade também que algumas experiências de educação não-formal institucionalizadas, ou seja, levadas a termo por organismos oficiais ou oficializados, buscam formas mais preocupadas com a melhoria das condições de vida dos grupos sociais e tendem a aproximar sua ação daquela que se quer dizer popular. Chamo, entretanto, de não-formal, para este enfoque, a ação planejada e sistemática, independente da legitimação oficial e que aproveita sobretudo um saber não convencional, diferente daquele adotado pela escola formal ou pelas experiências institucionalizadas da educação não-formal. Também não gostaria de confundir educação não-formal e educação assistemática. Incluo nessa última aquela que se efetua através de meios sociais que transmitem

** Ainda aqui o III PSECD procura analisar a situação da educação regular no Brasil e, afirma, referindo-se ao ensino supletivo: "A forte demanda pelo ensino supletivo se constitui na crítica acerba à educação regular, divorciada, em grande parte, das características da população pobre e fortemente propensa a excluí-la" (p. 14).

também um saber, como a TV, o rádio, o cinema, a imprensa, etc. Minha intenção é, pois, analisar o não-formal naquilo em que está ele libertado, direta ou indiretamente, das restrições dos vínculos oficiais de escolarização, e naquilo que se propõe fazer de modo intencional e sistemático.

Nesses termos, a primeira oposição que aparece entre educação formal e educação não-formal é sobretudo política, na medida em que o ponto de referência dessa oposição é fundamentalmente a marginalidade proveniente de estruturas sociais que dividem a sociedade em pólos de dominantes e de dominados. As teses existentes baseiam-se todas na idéia de que a escola formal, regular, institucionalizada e sobretudo oficial, serve à porção mínima de privilegiados, interessados em manter as estruturas de desigualdades sociais, preparando e reforçando a dominação e legitimando a marginalização, ainda que atenda, quantitativamente, a toda população escolarizável, ao passo que a "saída" para a educação das classes desfavorecidas estaria nas tentativas não-formais, assumidas principalmente pelo próprio sujeito do processo educativo, que participa, com o seu próprio saber, do ato de educar ou de se educar. Esta saída, que exclui a ação regular da escola, volta-se, sobretudo, para a educação de adultos, para o processo de alfabetização de massas populares, para o desenvolvimento de uma política de cultura popular.

A oposição educação formal e educação não-formal não fica, pois, apenas no confronto entre a escola regular e a "escola" marginal, mas também naquele que surge da oposição entre educação do adulto e educação da criança. As experiências de educação não-formal, em verdade, têm sido feitas em meio adulto, nas comunidades marginalizadas* enquanto isso, a escola regular, para onde vão as crianças, continua

* Outra vez é no III PSECD que vamos encontrar a seguinte afirmação: "O ensino supletivo deverá ser tendencialmente não-formal, ou seja, dotado de flexibilidade e capaz de criatividade, de forma a responder às características específicas de cada clientela, em cada meio" (p. 16).

a fazer "educação formal". Júlio Barreiro, no seu clássico livro sobre educação popular e conscientização, já define educação popular como educação para adultos quando diz haver, em todos os países da América Latina, quantidade de instituições, grupos e pessoas "comprometidas com projetos de educação dirigidos a populações adultas e geralmente consideradas como marginalizadas de processos nacionais de desenvolvimento".² Os esforços de Paulo Freire estiveram voltados para os adultos. As ações comunitárias de educação têm sido, de modo geral, dirigidas para adultos.

A escola regular continua, no seu trabalho com as crianças, a desempenhar o seu papel de reprodutora de classes, respondendo às necessidades do modo de produção econômica do país. Mas já aqui parece surgir um contra-senso: a educação não-formal, com as características que apontamos, querendo ser um corretivo das funções da escola formal ou da escola não-formal institucionalizada, e sendo uma escola para a marginalidade, reforça essa marginalização e legítima, tanto quanto a escola formal, a ideologia que perpassa esta última. Mais agravante, diante deste argumento, é o fato das gerações escolarizadas não estarem sofrendo o processo de educação não-formal (conscientizadora por definição), mas sim o da reprodução de ideologia dominante, através de mecanismo eminentemente seletivo.

Talvez seja esta a crítica mais crucial à escola formal: sintetiza todos os procedimentos elitizantes que sujeitam o educando à seletividade social.

Essa crítica foi colocada como um ponto de partida para as propostas de planejamento oficial feitas pelo Ministério da Educação e Cultura, quando o III PSECD alerta textualmente: "O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 19 grau, e, mais que isso, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro do sistema regular de ensino".³

² BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Trad. Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 17.

³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral, op. cit. p. 13.

Diante desta crítica, a proposta de reforma de ensino secundário na França de Mitterrand* pretende, senão eliminar, pelo menos atenuar a função seletiva dessa escola, raiz das legitimações das desigualdades sociais. A escola tradicional, e por que não dizer, a escola de hoje, por mais que tenha sofrido reformas, é ainda, no Brasil, por excelência seletiva. E selecionar significa reproduzir as estruturas de classes.

As grandes reformas dessa escola fracassaram. Estiveram assentadas apenas em transformações pedagógicas, em mudanças baseadas no que Dermeval Saviani chamou de teorias não-críticas⁴ e que estão calcadas sobretudo na eficiência instrumental, ou seja, nos meios de fazer educação, sem levar em consideração os condicionamentos sociais, apoiadas numa suposta neutralidade ideológica. Por isso se baseava no "aprender". Em nenhum dos momentos históricos dessa escola pensou-se em conscientizar... Pelo contrário: a sua atuação estava assentada na seleção. Os seus principais problemas foram sempre, sem dúvida, os processos elitizantes e seletivos como a evasão e a reprovação, que corroboravam com impedimento de mobilidade social.

As tentativas de educação não-formal, mormente as chamadas de educação popular, baseadas em teoria crítica, pela classificação de Saviani,

* O Ministro Savary solicitou a Louis Legrand estudo que servisse de base à reforma da escola média francesa (College, equivalente ao 2º segmento do 1º grau) e que tivessem em mente resolver, entre outros pontos, o problema da escola seletiva. O "rapport Legrand" dá grande ênfase a este aspecto.

⁴ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. Saviani opõe ao que chamou teorias não-críticas — que segundo ele desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo — teorias crítico-reprodutivas, e que chamou de críticas por que "postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionamentos sociais" (p. 19). Das teorias não-críticas citou historicamente três momentos: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Definindo essas três pedagogias diz: "Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer" (o. 18).

propõem-se a anular essa ação seletiva, dispensando as propostas pedagógicas da escola institucionalizadas.

Ainda aqui a oposição entre educação formal e educação não-formal parece nítida, não só nos meios, mas também, e sobretudo, nas suas intenções. Quer-me parecer, entretanto, que as conseqüências dessa ação paralela nem sempre evidenciam uma atitude socializadora, mais equalizadora das diferenças sociais e, por ser essa ação marginalizada dentro do processo educativo e servindo a grupos marginalizados, pode até mesmo aumentar ou intensificar essa marginalização.

Alguns vêem a educação não-formal, sobretudo na sua ação popular e conscientizadora, como um processo básico e essencial de libertação. Seria superestimar a força de educação no processo de modificações sociais admitir que as grandes transformações podem dela derivar. E ainda, acreditar que a educação não-formal, por si só, teria condições de quebrar as estruturas de poder vigentes no país, modificando-lhe o panorama político.

A educação, em si, só teria alguma função transformadora se integrada com transformações conseqüentes de ações de outras áreas como previa outra vez o III PSECD: "Dada a dimensão da pobreza no país, a questão educacional é por ela profundamente condicionada. Em vista desta validade, torna-se necessário o desenvolvimento de uma política social envolvendo um esforço integrado das áreas sociais e econômica para a superação das desigualdades sociais" (o grifo é meu).⁵

Por aí podem aparecer efeitos perversos. A educação não-formal, adequada às camadas populares menos privilegiadas, com o objetivo de conscientizá-las sobre a sua força e poder, poderá confiná-las na sua impotência, já que continuariam não tendo acesso ao saber das elites, detentoras do poder, e, portanto, estando vulneráveis à sua imposição. Na verdade os passos dados para a educação não-formal acompanham a própria evolução histórica do processo capitalista e fazem de-

⁵ Idem, ibidem, p. 13.

la, não um processo à parte e subversivo, mas um processo de continuidade do desenvolvimento histórico do capitalismo*.

Não são esses, no entanto, argumentos válidos ou suficientes para negar à ação conscientizadora da educação não-formal o papel social importante que ela deseja assumir, preparando os indivíduos para compreender o processo histórico a que está condicionado e para tornarem-se participantes, como agentes, dentro desse mesmo processo.

E se foram colocados objetivos tão contundentes na educação não-formal, é preciso saber como transportá-los para a escola formal, já que esta tenderá cada vez mais a atender um número maior de indivíduos, já que a escolarização em larga escala, tanto horizontal (universalizando a educação), quanto verticalmente (aumentando cada vez mais o percurso do indivíduo pelo sistema escolar) é um processo regular dentro do sistema educativo vigente.

Parece-me que, entre o formal e não-formal, a fronteira pode passar a ser apenas de uma lâmina: uma tênue parede permeável onde as coisas se passam de maneira variada, formalmente ou não formalmente, desenvolvendo sobretudo um trabalho participativo que abre a escola para a comunidade e a comunidade para a escola, na transferência de um saber que não se caracteriza pela dominância. É essa permeabilidade que definiria a proposta de uma escola menos escola e mais comunidade, menos formal e mais resultado de uma permutação de saber comunitário.

* Victor Valia, em artigo denominado "educação não-formal: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica" diz: "Dentro de uma perspectiva do processo histórico do mundo capitalista, a educação não-formal, como por exemplo, a ciência, a tecnologia e a saúde pública são respostas às novas necessidades do sistema capitalista, no seu caminho de expansão e aumento de lucro. (§). O próprio processo educacional e as várias formas em que se apresenta, sejam elas formais, não-formais, ou difusas, não podem ser vistas como instrumentos que se manipulam sobre a sociedade para provocar mudanças, mas como respostas que são formuladas em função das novas exigências que o processo capitalista pede". In: Proposta. Fase, Rio de Janeiro, 2(5) jun. 1977.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E PARTICIPAÇÃO

Um dos aspectos deste tipo de ação não-formal é o caráter participativo que se lhe quer dar. Na medida em que o processo conscientizador exige um envolvimento da comunidade, e de cada indivíduo dentro dela, a participação em todos os níveis passa a ser o eixo da ação educativa. Por essa razão as teorias de educação não-formal, de caráter popular, estão ligadas às discussões em torno de pesquisa participante.

Pedro Demo, em recente trabalho ainda inédito, exatamente sobre pesquisa participante, abre uma série de reflexões sobre o papel da participação no que diz respeito às transformações sociais e procura desmistificar a idéia de que a participação, seja em nível de pesquisa, seja em nível de educação, produz inevitavelmente efeitos transformadores: "É ótica apressada imaginar que a pesquisa participante deva somente produzir efeitos transformadores, porque pode produzir efeitos reformistas, quando não produz efeitos conservadores e até reacionários. Depende da ideologia política".⁶ Ainda que fosse característica inerente da educação não-formal a participação, não seria ela, por essas razões, automaticamente transformadora. Em verdade, a educação não-formal não é necessariamente participante, mas tende a sê-lo pela própria definição do não-formal, na medida em que envolve agentes não-formais da educação. A participação tende, pois, a ser um elemento natural do processo não-formal e portanto mais facilmente admissível dentro de um esquema de envolvimento dos elementos comunitários. Mas a participação não implica, necessariamente, em transformações sociais, como disse Demo. A sua grande contribuição é tornar possível a transformação, pelo menos aparente, do elemento "educando" em agente do seu próprio processo educativo. A sua maior conquista é a de permitir a tomada de consciência, por parte deste agente, de sua própria condição de desprivilegiado, na sociedade em que vive. Mas daí a provocar mudanças dessas estruturas vigentes, existem léguas.

⁶ DEMO, Pedro. Pesquisa participante, mito e realidade. Versão preliminar. Brasília, 1982. mimeo.

O espaço que se conquista através da participação está sobretudo ligado à possibilidade maior de controle do poder dominante, como disse Carlos Rodrigues Brandão⁷, mas não necessariamente de ação transformadora. A participação pode, por efeito perverso desejado ou não, ser meio de manipulação de classe na comunidade, e freqüentemente o é. Assim, participação não significa automaticamente liberação. É nesse sentido que Brandão afirma que a participação pode também ser um ardid da ordem. E pergunto se realmente não o é, na medida em que os educadores que trabalham pela participação, através de um processo não-formal, têm isentado, involuntariamente e por rejeição, a escola formal dessa responsabilidade e têm-se voltado para a ação com adultos em sua comunidade, deixando a formação da criança para a escola regular que eles próprios criticam.

A escola regular em si, agência de educação, lidando com crianças, atua como transmissora ou reprodutora dos valores dominantes, e, no seu processo nitidamente seletivo, é reprodutora das estruturas sociais baseadas na divisão de classes e na divisão do trabalho. A escola, como agência formal, obedece a parâmetros que independem da comunidade e seguem linhas pré-determinadas de ação, já que precisa da própria aquiescência do poder e do seu controle, para legitimar-se. Assim, mesmo que a comunidade adulta esteja alerta para sua própria educação participativa, a escola formal, naquilo em que é criticada, se apresenta como produtora de elementos neutralizadores dessa educação participativa.

Ainda como agência formal é a escola veiculadora do saber acadêmico, definido e imposto pelas classes dominantes que norteiam o saber, que permitirá as mobilizações sociais possíveis. Daí ser criticada como uma agência de consolidação das diferenças sociais e de natureza em nada participativa, ou participativa até certo ponto, aquele em que não se rompem as amarras da lei e da ordem educacional. Portanto ela age, nesse esquema, como neutralizadora da própria ação não-formal

⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardid da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas, Papirus, 1983.

que acontece paralelamente a ela, e que ela ignora por não lhe ser empecilho na ação que pretende realizar. A educação popular, fora dela, fica sendo um processo paralelo, independente e, até mesmo, alienado dessa realidade.

É, pois, no sentido de romper com esse paralelismo alienador que a educação não-formal pode voltar seus interesses para a educação formal. É no sentido de romper a lâmina que separa uma e outra que a escola formal tem que encontrar estratégias não-formais de ação, e, ainda que seja formal, possa atuar de maneira não-formal na comunidade. Daí a tentativa de se buscar modos de não dicotomizar a educação em formal e não-formal, e de compreender essa película imprecisa que separa uma da outra.

Assisti, num encontro de professores, a emissão de um programa de televisão sobre treinamento de professores. A cena se passava em torno de uma sala de aula, da professora, do quadro-negro e de uma série de receitas de como se dar aula bem. A voz que "treinava" o professor, pregava a ação dinâmica na sala, a participação no planejamento, a integração com a comunidade; tudo dentro do mais tradicional espaço escolar. O discurso das apresentadoras do *tape* referia-se a uma escola aberta, atenta para as realidades locais e pronta a inserir-se na comunidade. Contradizia-se, todavia, mostrando uma escola tradicional à qual se adicionou um pouco do encanto da professora simpática e "motivadora". E, para ser mais contraditório ainda, o treinamento era feito por veículos não-formais.

A essa escola opõe-se, evidentemente, a educação não-formal, independentemente de ser ela revolucionária ou transformadora. A essa escola intrinsecamente alienada opõe-se uma educação assumidamente política e envolvida nos processos políticos da comunidade, seja de esquerda ou de direita, independentemente, pois, da ideologia que abraça.

Ora, essa dicotomia provoca uma postura política contraditória: a educação formal, escolástica, protetora, inibidora de ações espontâneas,

conserva e reproduz. Exclui a participação. A educação não-formal, naquilo a que se propõe como educação popular, desvinculada das regras e normas educacionais, é participativa e voltada para os problemas sociais, dizendo-se liberadora de classes mais desfavorecidas. A dicotomia é extremamente nociva. Ela só faz insistir nas divisões e em nada modificam as estruturas vigentes.

O quadro é ainda mais abrangente quando a educação não-formal adquire foros de educação formal, imita-lhes as feições, utiliza-lhe os meios e estratégias, assume o seu discurso, fazendo-se em nada participativa. Adota o papel de imitadora da escola formal, tornando-se, assim, paradoxal; o processo participativo é excluído e a função dessa educação se perde diante dos seus comprometimentos.

Assim, é a participação, ou o esforço de participação, aquilo que caracteriza o discurso atual sobre educação não-formal. E a escola formal, na medida em que pretende ser também participativa, tende, paradoxalmente, a se "desformalizar". As contradições estão formadas. Cabe aos responsáveis pela educação buscar os meios para eliminar essas contradições, diminuindo a oposição entre formal e não-formal.

AS DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: ALGUMAS INSTÂNCIAS

Algumas conclusões já poderiam ser extraídas das ponderações acima, sobre a oposição educação formal e educação não-formal, a nível de algumas instâncias fundamentais. Em primeiro lugar, a nível de instância filosófica, em que se define um projeto de ser, baseado numa concepção existencial, delineando o indivíduo na sua essência, independentemente dos condicionamentos conjunturais, e traçando o perfil do ser humano idealizado para a nossa sociedade. Nessa instância, as propostas da educação formal e da educação não-formal não diferem nos discursos de cada uma: a educação busca estabelecer um tríptico traçado pela própria legislação, o desenvolvimento do indivíduo, como ser individual, auto-realizador, como ser produtivo, útil a ele mesmo e ao outro e como ser político, no sentido primeiro, derivado de polis, participando

ativamente das ações comunitárias, como sujeito nas relações sociais delas decorrentes*. Onde elas vão diferir é na interpretação desses discursos e na sua política. O discurso da escola formal enfatiza a importância de cada elemento do tríptico num contexto reprodutor: em relação à auto-realização, a escola formal, nas suas tentativas de mudança e sobretudo no que se refere às grandes experiências da escola nova, define a auto-realização nas formas de ajustamento aos valores preestabelecidos pela sociedade e perpetuados ou reproduzidos pela classe dominante. Auto-realizar-se será adequar-se, ajustar-se, adaptar-se, manter valores. O discurso da escola não-formal opõe-se ao primeiro na medida em que, não sendo formal, não estabelece parâmetros prévios que deverão ser seguidos e não estabelece normas para corrigir uma marginalidade: a postura filosófica dos defensores de certa escola não-formal, com características populares, propõe, em lugar à adequação, um perfil do indivíduo capaz, inclusive, de recusar esses valores, de criar novos, de portar-se como sujeito na sua relação com essa sociedade, de impor-se como ser criador de novas relações entre si e o outro.

Em relação à segunda parte do tríptico, o ser como fonte de produção, também dois discursos distintos se constroem: de um lado, o da escola formal, espelho das necessidades econômicas do país, reproduzindo o modo de produção definido para uma determinada sociedade, dando margem conseqüentemente à estratificação das diferenças baseadas na divisão do trabalho. Coloca-se, assim, a escola formal a serviço das necessidades do desenvolvimento econômico do país, atendendo aos apelos de produção. A educação para o trabalho é a forma mais evidente desta postura. A educação se põe ao serviço da política econômica desenvolvimentista do país. O discurso não-formal reage contra essa subordinação aos interesses econômicos do Estado, defende uma linha de produção que valorize o trabalho individual, que conscientize o produtor sobre o processo de mais-valia, e que o faça participante de uma ação produtiva dentro de uma linha muito mais cooperativa.

* Em artigo meu, publicado na revista Fórum (v. 6, nº 2, abril/junho 1982) discorri sobre esse tríptico e analisei a posição oficial da legislação sobre o assunto. O artigo se denomina "Um exercício de antropologia no exercício da educação — carta a Roberto da Matta" (p. 34 a 63).

A concepção de cidadania, dentro das definições da terceira parte do tríptico parece também ser alvo de dois discursos distintos entre os postulados da escola formal e os dos defensores da ênfase maior à educação não-formal. De um lado, a idéia de cidadão é o de perpetuador do processo instaurado, em nome da pátria e da ordem, em nome do já definido e do vigente, em nome da defesa do direito estabelecido. Atitude preservadora de uma situação prefixada. Os interesses da pátria, segundo esse discurso, são traduzidos pela classe dominante. A concepção de cidadania, no discurso da educação não-formal é oposto a este: o cidadão é um ser livre de escolha, e, como no discurso sartreano, condenado a ser livre e a optar, de tal modo que, em se escolhendo, escolhe o outro. E se o indivíduo pode optar e escolher, ele pode assumir o papel de sujeito de sua própria história.

Este é o passo para uma segunda instância: a política. Definido o ser como elemento participante, é a nível político que vai se configurar um outro importante confronto entre educação formal e educação não-formal: a educação formal é acusada de ser produtora de uma ação convencional, controlada pelo poder instaurado, acionada por ele, centralizada nos seus princípios, preservadora da ideologia dominante. A educação não-formal dá à educação o objetivo de provocar em cada indivíduo e na sociedade a consciência de seu poder transformador, pelo ato de consolidar o poder popular, como disse Carlos Rodrigues Brandão, em **O ardil da ordem**, a respeito da pesquisa participante: "a questão é definir estratégias de participação educativa, como as de **pesquisa participante**, na produção de formas de participação de sujeitos e grupos populares, em práticas de classe que reproduzam ou consolidem poder popular".⁸ A atuação não-formal opõe-se à formal na medida em que se fundamenta em perspectivas de mudança social, na medida em que aumenta a possibilidade popular do controle do poder dominante. Na instância política, pois, a educação não-formal pode assumir o papel de ação reformadora.

A terceira instância, que toca a operacionalidade, é a **práxis** pedagógica, abrindo espaços para a execução das instâncias superiores. A opo-

⁸. BRANDÃO, Carlos Rodrigues, op. cit., p. 68.

sição aqui estará na opção de um saber e na veiculação desse saber: ao saber da escola contrapõe-se o saber do povo. Aquele, selecionado por autoridade, estabelece e legitima a relação de domínio. Este, cuja existência é ignorada pelo próprio povo, é sufocado pelo saber instituído*. A educação formal, reproduz o saber acadêmico, intelectual e dominante. A educação não-formal procura estabelecer o processo de valorização do saber comunitário, popular, aliviando-lhe a carga do saber impositivo e tornando-o útil à conscientização do "poder popular". Ainda aqui, de uma ou de outra forma, a função pedagógica reproduz uma postura política e ideológica.

Em qualquer dessas instâncias o problema parece armar-se da mesma maneira: a escola, ou os processos semelhantes, é apontada como reprodutora do sistema de dominância, num modelo que serve à estratificação das diferenças de classe. A educação não-formal propõe-se a ser puramente revolucionária, conduzindo o povo à liberação e à obtenção do seu próprio poder. Serão, pois, duas posições antagônicas? A quem serve esse antagonismo?

A OPOSIÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL: A QUEM SERVE?

Em outro artigo reproduzido em **Escola e democracia**, Demerval Saviani define a "teoria da curvatura da vara" a partir de comentário de Lenin sobre posições extremistas e radicais: "Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto"⁹

* Pedro Benjamim Garcia define assim esses dois saberes: "Na prática educativa se confrontam dois saberes distintos (o do agente e o do grupo popular, e o modo como se dá este confronto tende a reproduzir a divisão social do trabalho. Esta divisão independe do teor do discurso e das intenções do agente, se funda na prática de classes diferenciadas: a uma cabe, basicamente, a atividade manual (de execução) e à outra a intelectual (de mando). Esta divisão, ao se reproduzir nas práticas sociais, reproduz a dominação. (Garcia, Pedro Benjamim. **Saber Popular/Educação Popular. Cadernos de Educação Popular**, n. 3, Petrópolis, Vozes/Nova, 1983. p. 34)

⁹ SAVIANI, Demerval. op. cit., p. 41.

Assim parece terem feito ou estarem fazendo todos aqueles que entenderam que o processo educativo caminhava para fixar cada vez mais as diferenças de classe e que a escola vinha sendo nada mais do que o veículo de divisão de classes. A educação não-formal, como a defini, tem buscado curvar a vara para o lado oposto, e de certo modo tem conseguido. As grandes discussões sobre educação popular, sobre ação comunitária, sobre saber e cultura popular, sobre educação comunitária, têm tido reflexos importantes sobre a atuação dos educadores na revisão de suas propostas educacionais. Mas um fato é indiscutível: a escola continua a ser escola e a ação não-formal está acontecendo apenas a sua revelia. A quem estará servindo esta oposição, a quem estará ajudando a nova curva da vara?

Não resta dúvida de que a conscientização leva a uma nova postura de toda uma classe que sempre foi desprotegida: é um resultado dessa educação popular não-formal. Mas a escola continua a ser a transmissora de um saber acadêmico, oposto ao próprio saber popular e, sem querer outorgar-lhe a força de transformar as diferenças sociais, vem anulando este esforço na medida em que ela é ainda um veículo de mobilização social e de promoção. O povo pode assumir o seu saber, mas almeja e reconhece como legítimo o saber dominante. Deseja para seus filhos esse saber, e não o seu, ainda que já entenda o seu valor. A educação, tanto formal como não-formal, continua impotente diante das transformações sociais.

A oposição, entretanto, tem a vantagem de ter estabelecido um processo dialético extremamente frutífero e de ter inaugurado um sério questionamento sobre o papel da escola formal. Resta saber se nesse processo dialético o momento atual não seria de síntese. Não estaria o radicalismo conduzindo a alguns posicionamentos quase tão alienantes quanto aquele que pretende combater?

Alguns aspectos nos parecem importantes. Em primeiro lugar, a oposição escola formal/escola não-formal leva à estratificação de uma distinção social cada vez mais rígida: a escola formal, elitizante, voltada para

os interesses da classe dominante"; não muda, ou, se muda, é em busca de melhores processos de manter-se a serviço da hegemonia de uma classe. A educação não-formal, alheia a esse processo, sem misturar-se, assumindo-se como popular, aceita a dicotomia, em nome da luta, e confina seus educandos numa área que não tem acesso ao saber do dominante, legitimando assim a separação de classes. A contradição chega ao ponto de se poder dizer que há um saber para o pobre e um saber para o rico. Um saber da classe dominante e um saber dos dominados. A prova está no fato de estar atualmente a escola formal (sobretudo a privada) num momento de "tranquilidade", sem muitas mudanças nem muitas experiências novas; está também no fato de que, para as elites, um saber instituído continua a alimentar as suas possibilidades de poder.

Todos os movimentos de reforma da escola formal pública, ainda que estejam convergindo para as tentativas da educação não-formal, ou pelo menos para os seus objetivos, esbarram no processo pedagógico-administrativo que cerceia, por força da lei, as reformulações essenciais. Todos os movimentos de atuação popular, por mais que estejam caminhando para uma conscientização do poder popular, não interpenetram a ação da escola regular e, por um processo contraditório, acabam, de fato, legitimando-a.

A própria formação do professor, embora já possa ele estar atento para os questionamentos feitos em qualquer instância, faz dele um transmissor puro e simples do saber instituído, não tendo nem força nem condições para ultrapassar as barreiras que encontra, para tornar-se socialmente mais atuante.

A que serve realmente esta oposição senão aos interesses da própria classe dominante? Quero crer que é hora de se pensar na síntese: a reformulação da escola formal tem de ser feita a partir dos resultados das

* Júlio Barreiro tenta analisar no seu livro citado "de que maneira a sociedade condiciona o que pode ser conhecido (que conteúdos de significação social) por quem (que participantes: pessoas, grupos, classes sociais), como (em que situações sociais)", op. cit., p. 117.

experiências não-formais levadas a cabo desde há algum tempo. A educação não-formal, por sua vez, não pode esquecer que o povo, confinado apenas no seu saber, não terá armas para lutar contra o poder/saber opressor. Rever a escola sim, instituir processos não-formais

compensatórios também, mas sobretudo analisar o fenômeno com as suas contradições, com os seus paradoxos, sem alijar tendências, mas buscando efetivar essa dialética num momento de uma síntese lúcida e tranqüila, que leve adiante o próprio processo dialético.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA*

Alfonso Castillo
Pablo Latapí

PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS DE "EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE ADULTOS" NA REGIÃO

Em todos os países latino-americanos, o Estado é o principal promotor dos programas de educação não-formal no meio rural. Os motivos explícitos desta política governamental geralmente tendem a insistir na diminuição do excedente educacional do setor rural, na capacitação para aumentar a produtividade, na organização para a produção, etc. Os motivos implícitos relacionam-se mais diretamente com a necessidade de se obter apoio e consenso para o Estado, com a intenção de diminuir as tensões sociais através de propostas esperanças e o propósito de afiançar o controle político de uma população potencialmente explosiva.

Dessa maneira, as possibilidades dos projetos promovidos pelo Estado contêm limitações insuperáveis. Estes limites têm raízes nas "contradições existentes entre os objetivos sociais dos programas educacionais extra-escolares mencionados, por um lado, e a função, a estrutura e os mecanismos do aparato estatal e da burocratização encarregados de realizar estes objetivos, por outro" (Paas, 1982. p. 243). Como consequência, a incorporação de novas teorias de educação de adultos nos programas oficiais não é indício necessário de que se esteja desenvolvendo uma

* Extraído de: CASTILHO, Alfonso & LATAPI", Pablo. Educación **no formal de adultos en America Latina**; situación actual y perspectivas. Santiago do Chile, Oficina Regional de la Unesco para America Latina y el Caribe, 1983. 59p. Tradução de Therezinha Félix Cardoso.

prática coerente com estas teorias. Não obstante, é de se notar que a nível de discurso se tenha progredido nos planejamentos oficiais da educação não-formal de adultos em alguns países.

Nas últimas décadas, grupos e organismos independentes têm desenvolvido na América Latina projetos de educação não-formal de adultos financiados tanto por fontes nacionais como por fontes internacionais. Devido à autonomia destes grupos diante das exigências dos estados nacionais, são eles que, por freqüência, têm exercido um papel de vanguarda, tanto na elaboração teórica como na experimentação de novas metodologias.

No México localizam-se várias centenas de instituições, organismos e grupos de caráter independente e particular, que executam projetos de educação de adultos nos setores explorados e oprimidos. A natureza destes grupos é muito variada. Existem alguns que pertencem a uma instituição central, com seus níveis de planejamento, avaliação e controle. Apesar de serem poucas, as instituições deste tipo têm permitido uma maior estabilidade no trabalho e uma sistematização constante da experiência, pois sua institucionalização facilitou uma inter-relação mais efetiva com outras instituições e grupos, além de contarem com mecanismos de retroalimentação da teoria com a prática. Fora estas instituições, existem múltiplas equipes imersas nas comunidades onde trabalham, sem estrutura nem ligações institucionais, mas freqüentemente vinculadas a movimentos políticos ou a instituições de inspiração cristã.

Por suas características, estas equipes de trabalho são muito sensíveis às necessidades dos adultos com que trabalham, tendendo entretanto a isolar-se e a enclausurarem-se na problemática local.

Dada a multiplicidade dos grupos é praticamente impossível encontrar um objetivo comum perseguido por todos eles. Pelo contrário, po-

de-se identificar não só objetivos diferentes como até antagonicos. Recentemente, uma pesquisa classificou nove tipos diversos de projetos existentes no México (de assistência, crítico/participativo, dogmático, espontâneo, mobilizador, parcializador, participativo, tecnocrático e totalizador) (Congresso Nacional de Pesquisa Educativa, 1981. p. 280). Existem também outros planos de classificação, realizados em diversos países da região (ver no item **Pesquisa, Sistematização e Elaboração Teórica**) nos quais também se evidencia esta diversidade de objetivos.

Apesar destes dados inegáveis, pode-se apontar alguns elementos comuns nos grupos particulares que trabalham na América Latina, inspirados por um enfoque libertador da educação.

a) Em geral, ainda que estas equipes formulem seu objetivo como pro- priamente educacional, têm uma concepção ampla da educação. Não a restringem à escolarização ou à simples transmissão de conhecimentos alheios à realidade imediata. Desse modo, o objetivo geral desses grupos é alcançar um desenvolvimento mais integral das pessoas, independentemente de que alguns deles sejam de caráter reformista e outros adotem uma perspectiva revolucionária de orientação socialista.

b) Outro objetivo genérico é propiciar um certo tipo de organização, seja local ou regional, com finalidade produtiva ou grupai, pois se considera que uma das causas da situação de opressão em que se encontra a maior parte da população reside na falta de uma organização que possibilite a defesa de seus direitos, a acumulação de poder e a participação nos processos sociais que a afeta.

c) Um objetivo amplamente compartilhado é a vinculação do processo educativo com algum tipo de atividade econômica ou política, para propiciar a interação entre ambas.

PROBLEMAS DA "EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE ADULTOS"

A educação não-formal de adultos latino-americana se defronta com problemas tanto de caráter teórico (relacionados com uma concepção

da sociedade e do homem, situação no contexto sócio-político, opções metodológicas, etc.) como prático. Estes problemas obrigam a reflexões constantes sobre sua natureza, intenções, metodologias, estratégias e requisitos.

São sintetizados aqui alguns dos problemas mais relevantes que a educação de adultos encontra na região. Sobre vários deles existe abundante literatura, enquanto que outros apenas começam a ser objeto de reflexão.

Diversidade de Situações Sócio-Políticas

Devido a sua história de colonização e exploração vivida durante séculos, a América Latina é uma realidade comum e, ao mesmo tempo, atravessada por múltiplas diferenças. Ao se tratar de educação não-formal de adultos, é particularmente importante enfatizar a heterogeneidade política que caracteriza o continente. Não é a mesma a educação de adultos na Bolívia, Guatemala, Nicarágua ou Cuba. O tipo de regime condiciona globalmente as possibilidades ou modalidades dos projetos.

Ao considerar esta problemática, um estudo recente (CELADEC, 1980) distingue três tipos de conjunturas políticas na América Latina, tipos que revelam diversas possibilidades da educação não-formal de adultos. Em conjunturas reformistas ou populistas, este estudo considera que os projetos devam preservar sua independência frente ao Estado e a sua política de mediatização dos setores populares; igualmente devem privilegiar o trabalho em profundidade e fortalecer as instâncias de coordenação e socialização de experiências, sem chegar a uma centralização orgânica, tanto pelo risco de burocratizarem-se como de se tornarem mais vulneráveis. Em conjunturas autoritárias, a educação de adultos deve contribuir para evitar a dispersão dos setores populares e para constituir eixos de comunicação e aglutinação (Edwards, 1982). Atividades aparentemente pouco significativas como a alfabetização, a educação familiar, a melhoria da saúde e da ecologia, etc, ou mais relevantes como a defesa dos direitos humanos, serão fundamentais nesta conjuntura. Finalmente, em conjunturas revolucionárias, os programas se inserem ge-

ralmente dentro dos planos de um governo popular, como instrumento de consolidação de um processo revolucionário. Deverá, portanto, contribuir para consolidar as organizações populares democráticas e a participação consciente e ativa, sem perder sua independência organizativa e de decisão. Apesar de seu esquematismo, esta tipologia é útil para se compreender em que grau as características políticas de cada país condicionam a educação de adultos.

Relação com o Estado

Da mesma forma, a relação da educação não-formal de adultos com o Estado é fonte de uma problemática complexa. Já se mencionou que os projetos governamentais contêm em si mesmos limitações insuperáveis. Se a intenção da educação de adultos vai além da diminuição do excedente educacional, terá que incidir a médio ou longo prazo numa maior conscientização dos setores explorados. Em uma visão coerente, este tipo de educação atenta contra um modelo econômico e social dominado por uma minoria privilegiada.

Os projetos independentes de educação popular afetam mais diretamente o esquema de dominação ao acelerar a participação dos setores explorados nos processos sociais e ao propiciar sua mobilização para superar as contradições dos modelos políticos latino-americanos. Mas a relação destes projetos com o Estado dependerá da natureza deste, das conjunturas políticas em conflito e dos espaços de ação que todo estado tende a estabelecer para legitimar sua base social de apoio.

Esta problemática, no entanto, ainda não foi suficientemente aprofundada quanto aos pontos de vista teóricos. Não é raro que a falta de clareza teórica leve os projetos a desvios e fracassos que obstruam o cumprimento dos objetivos a que se propõem.

Vinculação do Processo Educativo com os Processos que o Acompanham

Cada vez são em maior quantidade as experiências da educação não-formal de adultos que vão além dos objetivos estritamente educativos e

que, portanto, se estruturam ao redor de vários processos. Isto se dá não unicamente nos projetos de grupos independentes, mas também em iniciativas emanadas do Estado. Uma pesquisa sobre quatorze projetos de educação não-formal no México (CEESTEM, 1982) evidenciou que em todo projeto de educação de adultos existe um processo central que organiza e dá sentido ao projeto. Este "processo-eixo" se encontra acompanhado, na maioria das vezes, de um ou mais processos, sempre sujeitos ao central. Este estudo descobriu seis processos fundamentais (educativo, de organização, político, de modernização de práticas produtivas, de desenvolvimento da comunidade e de síntese cultural) que se articulam, em cada projeto, de forma específica.

Este dado é particularmente importante. Comprova uma tendência crescente a relativizar o componente ideológico-cultural, relacionando-o com processos econômicos e/ou políticos. Isto por várias razões. Primeiro, porque o ideológico-cultural tem uma base econômica e política que lhe dá sustentação. Segundo, porque se considera que toda assimilação de conhecimento, modificação de valores e atitudes e domínio de habilidades têm lugar em uma prática de transformação social; além disso, alguns (Schmelkes, 1982) apontam que a prática da luta é o lugar privilegiado da conscientização. Terceiro, porque as condições de sobrevivência em que vivem a maioria das pessoas sujeitas à educação de adultos, não permitem nem justificam ações puramente ideológicas; requerem ações em que se visualize uma transformação, por mais insignificante que seja, nas condições de vida e nas relações sociais. Chega-se a afirmar que "se os projetos não têm certa importância econômica, por menor que seja, o entusiasmo popular quanto a estes projetos poderia declinar, apesar da intenção de fazê-los culturalmente relevantes" (Preston, 1982. p. 83). Quarto, pelo fato das pessoas em questão não serem somente marginalizadas educacionalmente como também social, econômica e politicamente. Esta marginalização não será extinta a não ser que se incida em suas causas, que não são, de maneira nenhuma, principalmente educativa. A educação de adultos não transforma as estruturas sociais, estas se verão afetadas somente se existirem processos paralelos que incidam sobre as causas determinantes.

A exigência de incorporar na educação não-formal de adultos outros processos é resultado de vários anos de experimentação neste campo. A presença de outros processos como espaços em que o processo educativo se aprofunde resulta num elemento constitutivo da educação de adultos. A descrição da educação popular como "o momento reflexivo da práxis" (Céspedes, 1982. p. 58), evidencia esta tendência dominante. Ainda mais, vem-se insistindo em que o processo fundamental que deve acompanhar a ação educativa é o produtivo, dada a crise econômica-social de nossas sociedades: "O desafio fundamental que a educação de adultos enfrenta na década de 80 é a relação entre educação, emprego e produção" (Pescador, 1983. p. 218). Daí se propor ao estado mexicano, por exemplo, "inserir os processos de educação de adultos em processos mais amplos de desenvolvimento . . . para que os adultos recuperem e afirmem uma identidade cultural própria... incrementem a satisfação de suas necessidades essenciais e possam manter ou incorporar-se aos processos produtivos ativa e criativamente" (De Anda, 1983. p. 256).

Planejamento e Avaliação

O planejamento e avaliação dos projetos de educação não-formal de adultos apresentam problemas diferentes caso sejam projetos governamentais ou privados. No caso de serem governamentais, é comum existir procedimentos formais para ambas as funções, mas que, quando postos em prática, se perdem com frequência na burocracia, no esquematismo e centralização, sendo esta uma das principais debilidades dos projetos públicos. No caso dos projetos privados, estes problemas são menos frequentes. Em contrapartida, devido a sua origem ser mais espontânea, ou se carece de procedimentos de planejamento e avaliação ou são aplicados com pouco vigor e continuidade. A estas deficiências acrescenta-se outra, própria daqueles projetos que se inserem na linha de pesquisa-ação: sob o princípio de que a práxis deve retroalimentar a teoria, costuma-se camuflar uma resistência a planejar o curso das ações. Certamente, são ainda incipientes as formas de planejamento e avaliação que sejam congruentes com esta linha metodológica, mas parece que ambos os momentos — o planejamento e a avaliação — são indispensáveis em

todo conjunto de ações que se proponha a alcançar objetivos.

Entre os numerosos esforços metodológicos propostos para a avaliação de projetos (ver Chateau, 1982), merecem especial atenção os que intentam superar as limitações dos enfoques estrutural-funcionalistas: o de Gámez (1983), que aborda dialeticamente a avaliação do projeto e da equipe promotora a partir de suas contradições internas e externas, e o de Richards (1981) que aplica um enfoque "iluminativo" (hermenêutico-dialético), fundamentado na interpretação das práticas educativas, na experiência dos participantes, nos procedimentos institucionais e nos problemas de direção.

No plano prático, é provável que os problemas de planejamento e avaliação que os projetos enfrentam não possam ser superados, caso não se fortaleçam algumas instâncias intermediárias que lhes dêem assessoria e apoio metodológico.

Pesquisa, Sistematização e Elaboração Teórica

Repetidas vezes tem sido mostrado que se dispõe de escassos informes sobre a educação não-formal de adultos. Sendo esta um fenômeno complexo, sujeita a múltiplas variações dado seu contexto, tipo de equipes promotoras e características de seus usuários, são muitos os aspectos sobre os quais se sente falta de um conhecimento sólido e documentado.

Um estudo recente a respeito do estado atual da pesquisa sobre a educação não-formal de adultos na região (De Schutter, 1980), baseado em um levantamento que abrangeu 17 países e registrou 122 instituições, chegou às seguintes conclusões:

1. Praticamente não existe pesquisa básica sobre os temas fundamentais em que se apoia a educação de adultos, daí se recorrer à realizada em outros lugares, fundamentalmente nos Estados Unidos e Europa. Como conseqüência gera-se uma dependência dos modelos estrangeiros, que orientam a atividade da pesquisa e, ainda mais, a implementação dos programas.

2. Tem sido dada muita importância à pesquisa aplicada e de avaliação na região, embora não se tenha conseguido sistematizar os resultados. A grande quantidade de estudos deste tipo leva a pensar que existe um interesse maior em melhorar a implementação dos programas do que em explicar teoricamente o fenômeno da educação de adultos.

3. A pesquisa que se realiza em universidades e centros particulares é de maior nível acadêmico e alcance elucidativo; os estudos governamentais se limitam a questões operativas. No entanto, o Estado mantém, por meio do financiamento (cerca de 60%), certo controle sobre a pesquisa educacional, mas este não se traduz necessariamente num impacto sobre a própria pesquisa nem sobre a tomada de decisões.

4. Não obstante ser o analfabetismo o principal problema educativo na região e existirem programas e campanhas em todos os países, a pesquisa a esse respeito é mínima. (10% dos projetos). A falta de estudos de acompanhamento da população alfabetizada explica, em parte, o fracasso do esforço para erradicar o analfabetismo. Estes estudos são de grande importância para integrar a alfabetização a programas de desenvolvimento.

5. A educação compensatória (básica e de nível médio) visa a atender pessoas maiores de 15 anos que não tenham concluído o curso primário ou secundário. Este tipo de programas, geralmente escolarizados, são encontrados em todos os países. No entanto, é um campo relegado na pesquisa (9,5% dos projetos), sendo imperativo dar impulso a este tipo de estudo para conhecer-se o êxito ou fracasso de tais esforços.

6. A capacitação constitui-se numa das áreas mais estudadas (36,5% dos projetos) e inscreve-se predominantemente dentro da concepção desenvolvimentista da sociedade. A pesquisa deveria se incursionar em uma nova concepção de desenvolvimento, na qual a capacitação fosse um componente mais ligado a um programa integral.

7. Quanto aos elementos que intervêm no processo educativo de adultos, estudou-se predominantemente o adulto, como sujeito, e a tecnolo-

gia educativa. Os primeiros estudos permitiram definir cada vez com maior precisão as características biológicas, psicológicas e sociais que diferenciam o adulto da criança como estudante. E os estudos referentes à tecnologia educativa oferecem cada vez melhor conteúdo, métodos e meios educacionais. Não ocorre o mesmo no caso do professor de adultos, sobre o qual não se conta com pesquisas suficientes. Seria importante impulsioná-las para ajudar a resolver os problemas existentes.

8. Apesar de muitos programas de educação de adultos mencionarem como um dos seus propósitos a adequação às necessidades dos grupos aos quais se destinam, a pesquisa realizada até agora os considera de forma indiferenciada, impossibilitando assim a caracterização dos programas.

Convém distinguir duas direções nas quais, atualmente, a pesquisa parece ser mais necessária.

A primeira delas é a análise das experiências, visando a sua sistematização. Até agora têm predominado as análises centralizadas em projetos particulares; delas deriva-se a reconstrução histórica do projeto individual, o que permite a recuperação dessa experiência e da reflexão sobre ela. Parece que chegou o momento de se superar este tipo de análise mediante outro que vise a sistematizar conjuntos de experiências, com a finalidade de aproximarmo-nos de uma compreensão da educação não-formal de adultos como fenômeno global.

Pode-se distinguir três níveis no modo de entender a sistematização:

a) o da elaboração de taxonomias, quer dizer, classificações baseadas em um conjunto de características ou categorias comuns; dela se esperam "modelos" que reduzam a multiplicidade dos projetos existentes a certos tipos, seja por sua orientação ideológica, seja por seus objetivos, sua metodologia, os processos em que incidam ou por outros elementos;

b) o do delineamento e comprovação de hipóteses explicativas, referentes a cada modelo, sobre o que acontece tanto no interior dos projetos

como em sua interação com os grupos de usuários; deste tipo de análise se esperaria contar com proposições válidas acerca do funcionamento de conjuntos de projetos com características similares;

c) o de elaboração teórica, entendida como a busca de formular conclusões de validade geral, fundamentadas em princípios mais amplos das ciências sociais.

Já existem alguns estudos sobre os dois primeiros níveis de sistematização. Garcia Huidoro (1982) e Gajardo (1982) propõem taxonomias sugestivas; um estudo do Centro de Estudos Econômicos e Sociais do Terceiro Mundo (1982) tenciona ir mais longe, analisando os diversos modelos metodológicos, e identificando neles, tanto a congruência internas de seus projetos, como os obstáculos e facilidades, os acertos e erros mais Comumente presentes nos modelos. A metodologia deste último trabalho já foi aplicada, embora com limitações, por outros pesquisadores: Barquera (1980) no México; Céspedes et alli (1983) na Costa Rica, FLACSO (1982) no Chile, e está sendo utilizada na Nicarágua. (Min. da Educação) e no Peru (Universidade de Huemanga).

A segunda direção a ser tomada pela pesquisa é a elaboração teórica. Será principalmente a partir da sistematização do terceiro nível que se poderá ir avançando na construção de uma teoria da educação não-formal de adultos. Mas esta elaboração teórica sobre o funcionamento dos projetos requerirá ser complementada e fundamentada com a ajuda de outras áreas das ciências sociais. É particularmente urgente a elaboração das chamadas "teorias intermediárias" que dimensionem os marcos teóricos gerais e as metas globais de transformação social que os projetos se propõem a alcançar a contextos mais imediatos. A este setor de teoria intermediária pertencem questões como, por exemplo, a das direções em que deve evoluir o campesinato (retorno ao campo, agroindústria, proletariado industrial articulado na economia agrícola, etc.) e as implicações das diversas opções para a libertação do camponês, que, no entanto, não estão ainda suficientemente elucidadas e são decisivas para orientar os processos de educação não-formal de adultos nos contextos concretos.

Consolidação Metodológica

São muitos os projetos, tanto públicos como particulares, que sofrem de debilidade metodológica. Mesmo aqueles que superaram a improvisação e o empirismo e contam com esquemas metodológicos explícitos, funcionam, com freqüência, guiando-se mais por sua intuição e pela demanda dos usuários do que por referência a metodologia formalmente assumida.

Os projetos de capacitação técnica são provavelmente os que contam com metodologias mais consolidadas. Em contrapartida, entre aqueles centrados na educação-conscientização, na organização popular ou na vinculação da educação com outros processos sociais, a diversidade de objetivos e contextos têm dificultado o surgimento de metodologias generalizáveis e suficientemente revalidadas.

A ampla experiência que milhares de equipes e instituições têm obtido através dos anos ainda não foi recolhida e avaliada para dela se decantar as metodologias mais congruentes com os diversos objetivos perseguidos. Por isto, o esforço de sistematização que se mencionou anteriormente beneficiaria também grandemente os aspectos metodológicos.

A principal dificuldade operacional para se prosseguir na identificação e validação das metodologias mais adequadas e eficazes é a escassez de instituições referentes ao segundo nível, anteriormente mencionado, que possam se encarregar desta tarefa. Os projetos de campo, sobrecarregados e pressionados pelas necessidades imediatas, dificilmente podem se dedicar à tarefa ou mesmo informar sobre sua experiência após a devida reflexão. As instituições de segundo nível, com o indispensável contato com o trabalho de campo, são as que poderiam contribuir para identificar e validar as metodologias e propagá-las entre as equipes promotoras. A área de metodologia educacional é particularmente deficiente. Não só é muito incipiente na região uma "andragogia" das classes marginalizadas que sustente teoricamente a ação educativa, como também há carência de uma visão sistematizada, tanto

dos diversos processos educacionais presentes na educação não-formal de adultos, como da maneira pela qual se articulam com as ações sociais ou produtivas empreendidas pelos usuários. É neste terreno que as ciências da educação latino-americana poderiam fazer uma colocação original, analisando a natureza dos processos educacionais que se manifestam na educação não-formal de adultos e determinando suas possibilidades, limites, condições e fundamentos.

Formação de Promotores

Comumente se reconhece como um problema fundamental da educação não-formal de adultos a carência de instâncias e mecanismos adequados para formar seus promotores e educadores. O problema é complexo, dado a origem tão heterogênea destes, a diversidade de seus antecedentes escolares, as diferentes atitudes diante dos estudos formais e seus certificados, e a multiplicidade de funções para as quais deverão ser preparados.

Apesar das valiosas iniciativas propaladas nesta área, percebe-se um conjunto de problemas ainda não resolvidos: falta conhecimento sistemático nascido da experiência, que facilite a compreensão dos processos sociais com os quais a educação não-formal de adultos interage; com frequência os programas de capacitação separam o promotor de sua prática impedindo que esta enriqueça o conteúdo de sua capacitação; a formação torna-se mais rígida pela exigência de conferir-se certificados; e se dilui a formação por falta de uma estratégia bem definida que a oriente no sentido das necessidades pessoais de cada promotor.

Recentes estudos nesta área (Sotelo e Schmelkes, 1983. p. 2) propõem um esquema de formação estreitamente vinculado à prática do promotor: suas próprias ações constituiriam o ponto de partida de sua formação, pretendendo-se recuperá-las, sistematizá-las, fundamentá-las e completá-las com os conhecimentos acadêmicos pertinentes. Em relação a esta complementação, planeja-se articular a colaboração de algumas universidades dispostas a complementar a forma-

ção em seus aspectos acadêmicos e a certificar-las. Como marco de referência curricular, propôs-se um tronco comum que compreenderia conteúdos tanto teóricos como metodológicos. Sobre este tronco comum abrem-se as possibilidades de especialização dos promotores. Uma maneira de precisar estas especializações é construir uma matriz na qual se cruzem as categorias dos grupos a que se destinam (indígenas, camponeses, proletariado rural, trabalhadores e colônias populares) com os principais temas de interesse (educação, comunicação, organização, pesquisa-ação, coordenação de projetos, legislação e projetos produtivos). Deste cruzamento resultariam trinta e cinco especialidades possíveis.

O mais valioso nestas tentativas de sistematizar a formação dos promotores é o empenho em articulá-la à atividade cotidiana dos mesmos. Alcançando-se isto, obter-se-ia não só uma formação vinculada à realidade da educação não-formal de adultos como também um enriquecimento das instituições acadêmicas envolvidas, dando lugar a novas formas de trabalho acadêmico que acreditem nos conhecimentos e habilidades próprias da promoção social e reavaliem a práxis como componente essencial do saber.

Sendo a formação de promotores decisiva para o futuro da educação não-formal de adultos, é óbvio que os governos e outras instituições interessadas em sua consolidação devam dar-lhe prioridade máxima. Além do efeito direto que uma atenção adequada a este problema tenha sobre a qualidade da educação não-formal de adultos, se obtiveria outros resultados indiretos que beneficiariam a pesquisa, a sistematização das experiências e o planejamento e avaliação das mesmas.

Escassez de Materiais Didáticos

A falta de materiais didáticos adequados aos processos de educação não-formal de adultos é também assinalada como um problema fundamental. O caráter marginal da educação não-formal na política educativa, a heterogeneidade da clientela e dos contextos e a variedade dos processos educativos envolvidos têm dificultado uma atenção maior a este problema. Embora nas áreas de alfabetização e capacitação se

tenha feito avanços importantes, nas demais áreas prevalece ainda uma situação de extrema escassez de materiais didáticos.

Alguns autores que analisaram este problema (Salgado 1981, Vargas Vega, 1981), enfatizam a importância da participação dos usuários na produção dos materiais. Opinam, com razão, que, mais importante do que os materiais elaborados por agentes externos, é o valor da aprendizagem da comunidade ao decidir e realizar por si mesma sua promoção cultural e social. Esta participação evitaria a imposição de erros causados por agentes externos, como no caso da alfabetização por correspondência, considerada como transição necessária ao sistema de escolarização.

Segundo esta concepção, a elaboração de materiais se integra no processo educacional coletivo como um de seus componentes. Não se conta com pacotes de conteúdos pré-determinados, posto que deve ser tarefa de cada grupo delinear seu currículo e materiais de acordo com seu contexto e suas próprias opções de desenvolvimento. Isto não impede a existência de apoios didáticos de caráter mais geral, cujo uso será também decidido por cada grupo, em função de suas necessidades.

Se a revalorização da cultura popular deve ser princípio operacional, é indispensável então adotar este enfoque com respeito à elaboração dos materiais didáticos em algumas áreas da educação não-formal de adultos.

A alfabetização, a alfabetização por correspondência e outros processos da educação não-formal de adultos desencadeiam com dinamismo singular a interação social das classes populares, reformulam sua posição social e econômica e abrem caminho para a redefinição da identidade nacional e da cultura que engloba os grupos marginalizados no conjunto social.

É óbvio que uma solução congruente com este enfoque requerirá vários pressupostos: a) a capacidade dos promotores e educadores para induzir, catalizar o dar forma à ação dos usuários na elaboração dos materiais (muito particularmente aplicando de forma adequada as tecnolo-

gias dos meios de comunicação social); b) a flexibilidade dos projetos para ajustar-se aos esforços dos grupos neste campo; c) o apoio de instituições intermediárias que proporcionem assessoria, facilidades de divulgação dos materiais e intercâmbio de experiências; e d) o apoio do Estado tanto para incentivar estes processos como para elaborar e fornecer os materiais didáticos de caráter mais geral que são também indispensáveis.

Financiamento

Embora não se disponha de informações precisas sobre o nível de financiamento da educação não-formal de adultos na região, é patente a sua desproporção em relação às necessidades.

Tomando por exemplo o caso de um país (México) que tem intensificado recentemente a alocação de recursos para este tipo de educação (de 1,6% do orçamento para a educação a nível federal em 1980 para 3,4% em 1982) pode-se notar a desproporção entre os recursos nela aplicados e os aplicados na educação média superior e superior; sendo que, estes últimos, corresponderam, em 1982, a 25% do orçamento.

Os governos deveriam conscientizar-se de que a educação de adultos não é um problema somente educacional, mas também cultural, econômico, político e social; por esta razão deveriam enquadrá-la em uma política global de desenvolvimento, como uma atividade que permite mudanças almejadas em diversos setores da estrutura social.

Por esta mesma razão, as agências financeiras internacionais deveriam também dar maior prioridade a este tipo de educação.

Vinculação com a Educação Formal

Nos últimos anos tem sido examinado o problema da conveniência de articular a educação não-formal com a formal e de que modo isto deveria ser feito.

A nível de abstração, parece que estas questões não têm sentido. Somente se distinguindo tipos e modalidades de educação não-formal e maneiras concretas de articulá-las no sistema formal, pode-se debater a viabilidade e conveniência de se concretizar esta articulação.

Embora a educação não-formal deva inserir-se na política educacional global do Estado, não há nenhuma razão *a priori* para que ela se integre ou se articule com a educação formal. Esta articulação será conveniente se beneficiar os processos educativos desde que não implique a perda das características próprias de cada tipo de educação. Não se deve restringir a riqueza das experiências latino-americanas na expectativa de submetê-las a esquemas conceituais arbitrários ou a fórmulas administrativas de execução mais fácil.

No caso concreto da educação não-formal de adultos é óbvio que a possibilidade de articulá-la com a educação formal varia grandemente, segundo se trate de programas de educação básica, de capacitação para o trabalho, de alfabetização, de conscientização, de organização para a produção, de mobilização política ou de desenvolvimento da comunidade.

Em casos concretos, podem surgir fórmulas de articulação que beneficiem tanto a educação não-formal de adultos como o sistema escolar. Pense-se, por exemplo, em alguns projetos integrados nos quais, respeitando a natureza própria dos programas formais e não formais, conseguiu-se a viabilização de ambos ao relacioná-los de maneiras específicas. O sistema educacional deveria estar aberto a estas simbioses ou combinações com a consciência de que a complexidade da realidade a que deve responder exige flexibilidade e criatividade; mas deveria estar também alerta para que não se percam as características específicas de programas que tenham surgido da observação da realidade, no afã de procurar uma uniformidade administrativa que pode vir a pôr em risco sua especificidade.

Permanece, portanto, o problema de se vincular ambos os tipos de educação, porém reduzido à busca de formas concretas cuja conveniência se prove na prática educativa.

Perspectivas da educação formal de adultos

Para apreciar de alguma forma as perspectivas futuras da educação não-formal de adultos na América Latina, é importante caracterizar seu sujeito o qual "não é uma massa carente de educação mas sim uma massa marginalizada das necessidades de uma vida digna" (Pescador, 1983. p. 217). É este sujeito latino-americano que diferencia nossa educação não-formal de adultos da dos países altamente industrializados. Se nestes países o objetivo deste tipo de educação é canalizar o ócio de uma crescente população adulta, em nossos países o objetivo é responder às exigências de um desenvolvimento integral de uma grande massa de desempregados e subempregados no campo e nos vastos cinturões de miséria das cidades. Este sujeito é o mesmo que, além da falta de instrução, coexiste com a carência de moradia adequada, de saúde, de alimentação básica, de trabalho suficientemente remunerado, de poder social e de força política. Deste fato se deriva uma conscientização teórica diferente para a educação não-formal de adultos latino-americana, e dele também se derivam suas potencialidades futuras.

Estas potencialidades são, evidentemente, diversas para as diferentes modalidades da educação não-formal de adultos. Adotando uma classificação proposta a partir da abrangência de seus serviços (De Anda, 1983. p. 248), é óbvio que as perspectivas de desenvolvimento são distintas, conforme o subsistema no qual se baseiam: alfabetização, educação básica, capacitação e adiestramento industriais, capacitação rural e promoção cultural. Embora estas modalidades não sejam excluídas (pois na prática várias delas se entrelaçam) pode-se dizer que a educação básica e as capacitações contribuirão para a superação da marginalidade dos adultos melhorando seu nível de instrução e produtividade, enquanto que, por sua vez, a alfabetização e a promoção cultural encerram potencialidades mais ricas e mais complexas.

Garcia Huidobro (1980) e Cariola (1980) ressaltaram que realmente está surgindo um novo paradigma educacional na região, que corresponde à problemática global das classes marginalizadas. É um paradigma que reordena e reconfigura os processos educacionais visando à liber-

tação, em oposição à educação adaptacionista a integradora. Este novo enfoque da educação se realiza sobretudo nos projetos de alfabetização e promoção cultural denominados de educação popular.

Esta nova educação busca "despertar uma consciência e uma vontade de transformação crítica" e "gerar um projeto cultural próprio dos setores denominados" (Cariola, 1980. p. 20), tende a produzir a transformação de um sistema que domina e mantém em silêncio os setores populares. Ante o risco de que a lógica do sistema social global neutralize os efeitos desta educação e produza uma inserção adaptativa dos setores marginalizados, a educação popular redefine seus objetivos, conceituações e estratégias a partir de uma perspectiva mais política. Garcia Huidobro (1980. p. 32) resume as características da educação popular da seguinte forma: dar ao termo "popular" uma conotação de classe, orientar as atividades da construção de um projeto histórico nacional com tendências a criar uma sociedade justa e igualitária, enfatizar a solidariedade de todos os setores que possam compartilhar deste projeto, e conceber a educação como um instrumento, ao lado de outros, para o avanço dos setores populares.

A partir desta perspectiva, pode-se dizer que os projetos de educação popular são os que incluem, ao mesmo tempo, maiores desafios e maiores potencialidades, tanto educacionais como sociais. Suas potencialidades educacionais consistem principalmente em: relacionar os processos educacionais com outros processos sociais, vinculá-los com a ação, transformar a relação pedagógica dando maior peso ao grupo de usuários, imprimir um sentido comunitário às ações educacionais e conceber a educação com base na autogestão. Suas potencialidades sociais baseiam-se em integrar a educação a um projeto histórico de transformação social, em enfatizar seu papel político e em incrementar a capacidade de organização das classes populares.

Estas potencialidades, no entanto, estão circunscritas e condicionadas pelo marco de forças hegemônicas, próprias de cada contexto nacional e local. Porém, no jogo destas forças, a educação popular é, ao mesmo tempo, um signo que manifesta as contradições do sistema social e um intento incipiente, de parte das classes populares, no sentido de superar essas contradições e fortalecer o seu poder.

Alguns autores se mostram céticos com relação à capacidade de transformação social deste tipo de educação: "A educação não parece haver contribuído, até agora, à... transformação da realidade; não parece haver-se consolidado uma consciência libertadora que implique, em si mesma, teoria-ação... Parece que a educação planejou objetivos inalcançáveis enquanto permanecem as condições contraditórias de marginalização, pobreza e opressão. Os objetivos e metas da nova educação aparecem mais como uma 'teoria de comitê' do que como uma realidade factual" (Trevino, 1982. p. 94). Certamente, no perpétuo debate epistemológico entre idealismo e materialismo, está por esclarecer-se a maneira como a consciência influi na transformação das condições materiais; porém não se pode negar que, o simples fato de haver uma nova fase de consciência coletiva, afeta a configuração da hegemonia, ao modificar as predisposições das alianças que constituem o poder social. (Latapí, 1982).

A "eficácia" da educação não-formal de adultos, que se inscreve nesta tendência, será muito diversa devido as características dos diferentes regimes políticos latino-americanos, já que estes cobrem um amplo espectro: desde regimes que acabam de surgir de uma revolução popular até outros de ditaduras militares conservadoras, passando por uma ampla gama de sistemas sócio-políticos mais ou menos comprometidos com propósitos de transformação social evolutiva. Não se elaborou ainda o leque de estratégias diferenciadas de educação popular que correspondam à atual tipologia política da região. Mas, em todo caso, não há dúvida de que nos encontramos diante de inovação mais original e importante na história da educação latino-americana. Educadores, políticos, pesquisadores, todos nós deveríamos nos esforçar para que esta inovação canalize toda sua potencialidade para o futuro educacional e social de nossos países.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, G. et alli. **La educación no formal rural en México: un análisis de sus metodologías.** México, CEESTEM, 1982.

- ALGARA, I. El concepto y práctica de la promoción social en México. **Cuadernos de Dinámica Habitacional**, n. 3, 1982. (México, COPEVI).
- BARQUERA, H. et alli. **Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos**. México, CEE, 1982.
- CARIOLA, P. **Educación y participación en América Latina**. Santiago, CEPAL, 1980.
- CERVANTES, E. Educación popular extrainstitucional: una práctica y una concepción, en las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**. n. 7, 1982. p. 45-82. (México, DIE-CINVESTAV-IPN)
- CÉSPEDES, E. et alli. **Investigación y evaluación de experiencias innovadoras en educación de adultos en México, Centroamérica y el Caribe**. México, GEFE (27), 1981.
- _____ Educación popular: momento reflexivo o intersubjetivo de la praxis. In: DE ANDA, M. L. (ed.). **Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo**. México, CNTE-CEE-GEFE, 1983. p. 141 ss.
- CIRIGLIANO, G. & Paldao, C. E. La educación de adultos en América Latina. In: TORRES, C. (ed.). **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina**. México, CEE, 1982. p. 321-34.
- CNTE-UNESCO. **América Latina y el Proyecto Principal de Educación**. México, 1982.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT. **Participation, learning and change, Commonwealth Secretariat**. Londres, 1980.
- CONGRESSO Nacional de Investigación Educativa. **Documentos base**. v. 1. México, 1981.
- COMBS, P. H. & AHMED, M. **Attacking rural poverty: how non formal education can help**. Baltimore, John Hopkins University Press, 1974.
- COUVERT, R. **The evaluation of literacy programmes: a practical guide**. Paris, UNESCO, 1979.
- CHATEAU, J. **La evaluación de los proyectos de educación popular**. Chile, Islã Negra, 1982.
- DE ANDA, M. L. Panorama de la educación de adultos: el caso de México. In: DE ANDA, M. L. (ed.). **Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo**. 1983. p. 235-67. (México, CNTE-CEE-GEFE)
- DE SCHUTTER, A. et alli. **La investigación en educación de adultos**. Pátzcuaro, CREFAL, 1980.
- EDWARDS, V. Educación popular bajo regímenes autoritarios, en las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, n. 7, p. 183-230. (México, DIE-CINVESTAV-IPN)
- FILGUEIRA, C. **Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)**. Buenos Aires, UNESCO CEPAL-PNUD, 1977.
- FURTER, P. **The planner and lifelong education**. Paris, UNESCO, 1977.
- GAJARDO, M. **Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina**. Santiago, FLACSO, 1982.
- GÁMEZ, J. A. Cómo se desenvuelve un equipo promotor? Un modelo evaluativo para la educación popular. In: DE ANDA, M. L. (ed.).

- Educación de adultos:** nuevas dimensiones en el sector educativo. México, CNTE-CEE-GEFE, 1983.
- GARCIA HUIDOBRO, J. E. **Aportes para el análisis y sistematización de experiencias no formales de educación de adultos.** Santiago de Chile, OREALC, 1980.
- _____**La relación educativa en proyectos de educación popular.** Santiago, CIDE, 1982.
- HELY, A. S. M. **New trends in adult education: from Elsinore to Montreal.** Paris, UNESCO, 1962.
- INSTITUTO Nacional de Educación para los Adultos. El Instituto Nacional de Educación para los Adultos. México, 1982.
- LA BELLE, T. J. **Educación no formal y cambio social en América Latina, Nueva Imagen.** México, 1980.
- LATAPI, P. **Los enfoques materialista y idealista en la educación popular.** México, CEESTEM, 1982.
- LOWE, J. **The education of adults: a worldwide perspective.** Paris, UNESCO, 1975.
- NICARAGUA, Dirección General de Divulgación y Prensa. **Realizaciones estatales en 3 años de Revolución.** Managua, 1982.
- _____**Ministerio de Educación. La educación en el primer año de la Revolución Popular Sandinista.** Managua, 1980.
- _____**Ministerio de Educación y Departamento Ecueménico de Investigaciones. Nicaragua triunfa en la alfabetización: documento y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización.** San José, 1981.
- NICARAGUA, Ministerio de Educación. **La educación en 3 años de Revolución.** Managua, 1982.
- PAAS, D. Los programas oficiales de educación no formal en el campo y sus contradicciones, en las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, n. 7, 1982.p. 231-52. (México, DIE-CINVESTAV-IPN)
- PAIVA, V. Educación permanente: Ideología educativa o necesidad económico-social? In: TORRES, C. (ed.). **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina.** México, CEE, 1982. p. 139-200.
- PESCADOR, J. A. Hacia una reconceptualización de la educación funcional. In: DE ANDA, M. L. **Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo.** México, CNTE-CEE-GEFE, 1983. p.213ss.
- PINTO, J. B. Educación de adultos y desarrollo rural. In: TORRES, C. (ed.). **Ensayos sobre educación de adultos en América Latina.** México, CEE, 1981. p. 259-77.
- PRESTON, R. **La educación popular en la América Andina, en las clases populares y la institución escolar.** México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1982. p. 55-85.
- RICHARDS, Howard. **Evaluación del proyecto Padres e Hijos de Osorno.** Santiago, CIDE, 1981.
- RIVERO, H. J. La experiencia de educación no formal en el Perú: In: UNESCO-CEPAL-PNUD. **Educación y sociedad en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile, 1980.
- SALGADO, J. La postalfabetización: producción de materiales para neo-lectores? In: **Seminario Regional sobre Materiales y prototipos**

- Educativos de Postalfabetización.** Pátzcuaro, CREFAL y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1981.
- SCHMELKES, S. La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México. In: MORALES, D. (ed.). **Educación y desarrollo dependiente en América Latina.** México, Gernika, 1979. p. 257-88.
- SOTELO, J. & SCHMELKES, S. **La formación profesional del promotor social.** Trabajo presentado para la constitución del Colegio Cooperativo vinculado a la Universidad Cooperativa Internacional. México, 1983.
- TORRES, C. Alianzas de clase y educación de adultos en América Latina. In: TORRES, C. (ed.). **Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina.** México, CEE, 1982. p. 201-30.
- TREVINO, E. **Una nueva educación para América Latina?** México, CONAFE, 1982.
- UNESCO. **Third International Conference:** final report. Paris, UNESCO, 1972.
- _____ **Practical guide to functional literacy.** Paris, UNESCO, 1973.
- UNESCO-CEPAL-PNUD. **Sociedad rural, educación y escuela. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.** Informe Final 1. Buenos Aires, 1981.
- VARGAS VEGA, R. Postalfabetización, contenidos y materiales educativos. In: **Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educativos de Postalfabetización.** Pátzcuaro, CREFAL y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1981.

OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO E DE ORGANIZAÇÃO POPULAR*

Rolando N. Pinto Contreras**

INTRODUÇÃO

Com este texto sobre "educação não-formal" propomos iniciar uma discussão teórica e prática para situá-la na perspectiva da educação popular.

Qualitativamente falando, não existe, até agora, um conceito unívoco de educação não-formal. Tampouco existe uma visão estratégica única que permita identificar com clareza as características positivas dos programas que dizem-se de "educação não-formal".

A literatura contemporânea mais especializada sobre educação não-formal¹, parte do fato que este tipo ou modalidade de educação é decor-

• Transcrito de: EDUCAÇÃO EM DEBATE, Fortaleza, 4 (1): 139-203, jan./jun. 1982.

** Prof. de Filosofia, Univ. do Chile,- Licenciado em Sociologia do Desenvolvimento, Univ. Catholique de Louvain (Bélgica); Doutor em Ciências da Educação, Katholieke Universiteit te Louven (Bélgica); e Prof. visitante na Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação.

¹ Existe uma longa bibliografia sobre "educação não-formal"; aqui só assinalamos aquelas que nos parecem mais relevantes:

COOMBS, Philip & MANZOOR, Ahmed. **Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help.** Baltimore, USA, 1974. John Hopkins University Press, 1974.

FURTER, Pierre. Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. **Fórum Educacional**, 1,(1) 1977.

LA BELLE, Thomas. **Education non-formal et changement social em I Amérique Latine.** Paris, UNESCO, IPE, 1975.

PAULSTON, Rolland. Strategies for non-formal education. **Teachers College Record**, 76 (2) May 1975.

tente das características negativas da "educação formal".

A tendência de quase todas as publicações e os estudos sobre o conceito e as características da educação não-formal, são distinções alternativas e opostas que se fazem da chamada "educação formal".²

Desta maneira, a "educação não-formal" é a negação da "educação formal". Mas, conceituar e caracterizar deste modo, em nossa opinião, não faz avançar em nada a compreensão positiva nem de uma nem da outra modalidade educacional. Pelo contrário, tal perspectiva conceitual transforma ambas as definições em verdadeiras "caricaturas" equívocas e nebulosas, que ocultam o fundamental de cada uma destas modalidades. De uma conceituação negativa de educação formal, surge uma educação não-formal indeterminada, científica, parcializada, que abrange, desde as situações de aprendizagem assistemáticas do acontecer dia-a-dia, sem nenhuma intencionalidade pedagógica, até as práticas pedagógicas altamente escolarizadas e que só têm como diferença da educação da escola o tipo de clientela educacional para a qual está destinada.

A literatura especializada caracteriza os programas de educação não-formal como processos de ensino-aprendizagem extra-escolares, e as instituições e/ou organizações que os realizam, como entidades discretas de capacitação dos adultos.³

² Ver especialmente PAUSTON, Rolland. op. cit., p. 66-7. Também MACHADO, Antônio Carlos de Almeida. **Um modelo de avaliação de programa de educação não-formal.** Fortaleza, UFC, 1980, p. 18-20.

³ Particularmente estamos fazendo referência a: LA BELLE, Thomas. op. cit., p. 63-9; e WARD & ERZOG, William. **Effective learning in non-formal education.** East Lansing: Program of Studies in non-formal education. Michigan State University, USA, 1974, particularmente capítulos III e VI.

Parece-nos que, continuar dimensionando tal erro conceitual, é continuar também colocando dificuldades estratégicas à operação dos programas de educação não-formal como contribuintes a um processo de educação popular.

E é precisamente com esta intenção que estamos propondo o presente texto.

Com este texto queremos cumprir dois objetivos. O primeiro refere-se à ligação que têm os programas de educação não-formal com os processos de educação/organização popular. O segundo objetivo refere-se à caracterização positiva do que estamos entendendo por este tipo de modalidade.

Com relação ao primeiro objetivo, queremos situar a educação não-formal numa discussão teórica e prática muito atual, mas que tem raízes antigas: até que ponto a educação popular pode-se limitar a uma dimensão puramente pedagógica, a uma pura tomada de consciência da realidade, ou é, também, uma ação de organização sócio-política do povo? Isto é, até que ponto educação e ação sócio-política popular não são partes de um mesmo processo formativo?

Baseados em alguns autores, particularmente de origem latino-americana⁴, nos permitimos afirmar que, apesar de não acreditarmos na

idéia ingênua da "educação a alavanca da revolução", cabe considerar a possibilidade de que, no caso da educação popular, a atividade pedagógica esteja vinculada e se antecipe a uma veidadeira ação política de um dado grupo popular. Para nós a ação pedagógica se enlaça com a ação sócio-política e sócio-cultural do povo, sugerindo-lhe novos objetivos e novas formas de ação popular, e como conseqüência de tais ações, se definem novos conteúdos e novas formas pedagógicas, cada vez mais adequadas aos novos níveis de consciência e de organização popular.

Ainda para nós, a unidade real entre educação e ação popular é uma necessidade indiscutível do processo de concreção da conscientização. Nesta perspectiva, educação e ação popular significam colocar diante do educando a realidade e discutir com ele os vários caminhos, as várias possibilidades de soluções para os problemas concretos que eles enfrentam.

Nesse contexto, as modalidades de educação não-formal, enquanto expressões da educação popular, devem ser uma oportunidade para que o povo-educando debata sobre sua realidade, dê aprofundamento às questões sociais, políticas e culturais que contornam sua vida, descubram as possibilidades de ação e se organizem para efetivá-las.

Em outras palavras, deveria se pensar os programas de educação não-formal como alternativas de educação/organização popular e, neste sentido, com novas práticas pedagógicas que complementem o trabalho de "tomada de consciência" com um trabalho propriamente de organização de massa.

Referente ao segundo objetivo, aspiramos a alcançar uma definição e caracterização positivas do que seriam os processos de educação/organização popular e, a partir de tal definição, decorrer um conceito próprio para o que estamos entendendo como "educação não-formal". O baseamento teórico e prático é nossa própria prática sócio-educativa

⁴ Aqui estamos pensando nos seguintes autores e obras:
FALS BORDA, Orlando. **El problema de como investigar la realidad para transformaria por la praxis**. Ediciones "Tercer Mundo", Bogotá (Colômbia), 1978.
FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinéa Bissau**. México, Nova Terra, Cuaderno de Educación nº 26, Octubre de 1972. CIDE, Stgo. Chile.
FREIRE, Paulo, **Cartas a Guinéa Bissau**. México, Nova Terra, 1976.
GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo, Cortex Editora, Autores Associados, 1980.
RODRIGUES, Carlos B. et alii. **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense Editora S.A., 1980.
WEFFORT, Francisco. **Educação e Política**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. p. 3-26 (Introdução "Educação como prática da liberdade")

e a conseqüente reflexão teórica que de tal prática temos realizado.⁸

Nos acreditamos que os processos ensino/aprendizagem são produtos altamente dependentes da estrutura organizacional do poder numa dada sociedade e da conseqüente reprodução ideológica que fazem os aparelhos e as instituições da sociedade civil. Deste modo, a educação não é jamais uma ação neutra, ela está sobredeterminada de intencionalidades sócio-culturais e políticas que possuem os atores sociais que organizam, predominantemente, o poder econômico e político da sociedade.

Só partindo, então, de uma visão concreta da função social da educação numa dada sociedade, em nosso caso a sociedade latino-americana, poder-se-ia chegar a uma caracterização própria e positiva do que deveriam ser as ações de educação não-formal num contexto de apoio aos processos de educação/organização popular.

Deste ponto de vista, uma definição de educação não formal como decorrente da caracterização da formação social particular de uma dada sociedade, necessariamente nos deve levar a uma determinação das características institucionais e metodológicas que assumem, na realidade, os programas operacionais de educação não-formal.

Agora, tais formulações institucionais e metodológicas têm que ser práticas pedagógicas e políticas alternativas às dominantes em nossas atuais sociedades latino-americanas; e elas devem ser alternativas porque os atores que devem orientá-las são os grupos oprimidos, isto é, os grupos populares que precisam educar-se e organizar-se para transformar a realidade de dominação. Nesse sentido, a educação não-formal deve contribuir com a possibilidade de que os grupos populares oprimidos cheguem

PINTO CONTRERAS, Rolando. La educación de adultos en América Latina. Estudio comparativo de três casos nacionales: Peru, Chile y Venezuela. Bélgica. Universidad Católica de Lovaina, 1979. (T.D.). Una pedagogia liberadora. Bélgica, COOPIBO, 1980. Texto de apoyo a la formación de Cooperantes Europeos para trabajar en Proyectos de Desarrollo en países subdesarrollados.

a formular sua própria pedagogia: a educação como prática da liberdade.

Do ponto de vista da apresentação deste texto, estamos propondo a seguinte organização:

1. Alguns elementos teóricos para avançar numa conceituação positiva da "educação não-formal".

— A educação como processo intencionado e sistemático de aprendizagem.

— A realidade social como determinante da função social da educação;

— Quais características para quais ações de educação?

- a) Mudança social/mudança de comportamento.
- b) A organização do povo, exigência da ação?
- c) O desenvolvimento da consciência crítica?
- d) Que é a participação autogestionada?

— As características positivas dos programas de educação não-formal:

- a) Um conceito de educação não-formal.
- b) Que é um processo de educação/organização popular?
- c) Algumas características dos programas de educação não-formal.
- d) A educação não-formal pode ter objetivos educacionais?

2. Alguns elementos institucionais e metodológicos da educação não-formal.

— Um possível "Marco de Referência": as linhas de ação para a educação não-formal?

— Uma metodologia própria da educação não-formal: o planejamento participativo?

— Alguns elementos estratégicos:

- a) Quais grupos populares para quais ações educacionais?

ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS PARA AVANÇAR NUMA CONCEITUAÇÃO POSITIVA DA "EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL"

A Educação como Processo Intencionado e Sistemático de Aprendizagem

De um modo geral, a educação é um processo social. Este processo tem a particularidade de ser uma ação através da qual uma dada sociedade vai organizando situações de aprendizagem e que têm como finalidade ir adaptando o indivíduo às formas de compreender a realidade e de comportar-se face a ela, tal qual desejam aqueles que detêm o poder dessa sociedade. Neste sentido, quaisquer que sejam as formas que adote a ação educacional, socialmente falando, ela será sempre um meio social intencionalmente provocado para adaptar o indivíduo aos valores e normas estimados como bons pelos grupos sociais detentores do poder.

O que caracteriza, no sentido estrito, a educação como processo social é a forma como os grupos dirigentes de uma determinada sociedade organizam e sistematizam as situações de aprendizagem para conformar a consciência e o comportamento dos sujeitos educáveis.

Em conseqüência, toda ação educativa é um fato político intencionado que organiza a programação das experiências de aprendizagem para procurar que os indivíduos se relacionem de certa maneira, atuem de acordo a tais relacionamentos e se situem face a realidade de acordo ao objetivo sócio-político desses relacionamentos.

Assim, toda experiência educativa é uma forma, um meio, um processo social intencionado e continuado, que começa no momento do primeiro relacionamento intersujeitos (mãe-filho), se aprofunda nos diferentes momentos institucionalizados das relações sociais (por exemplo, a escola) e culmina nos diferenciados momentos individuais onde a pessoa sente-se "educada".

Este contínuo educativo adota formas organizacionais múltiplas, onde

o grau de formalidade varia muito. Tem-se, por exemplo, uma forma educativa extremamente organizada, onde a intencionalidade sócio-política obtém características de uma institucionalidade graduada (gradativa), e vai acompanhando o indivíduo enquanto este desenvolve-se psicológica, biomotora e psicossocialmente. Neste caso, o interesse fundamental da intencionalidade é moldar toda a personalidade do indivíduo.

Tem-se outras formas educativas, igualmente estruturadas, menos gradativas em sua sistematização cognitiva, e onde a intencionalidade dos atores sociais dominantes se faz cada vez mais imperceptível. Nestas formas, concretizadas em instituições diversas, vamos encontrando as diferentes modalidades que adota a socialização dos sujeitos numa dada sociedade.

Neste contínuo educacional, de formas institucionalizadas diversas, encontramos as diferentes modalidades de educação formal e de educação não-formal.

A Realidade Social como Determinante da Função Social da Educação

Se o processo educacional é social e politicamente determinado pelos atores sociais que dirigem e organizam uma dada sociedade, deve ser preocupação prioritária dos educadores tratar de entender a realidade social onde tal processo se viabiliza.

Tal compreensão da realidade é uma exigência iniludível do educador que quiser trabalhar vinculado com o povo.

O ponto de partida é reconhecer que a realidade social de uma sociedade determinada, por exemplo, a sociedade brasileira, é um dado único e irrepetível. Isto é, que a realidade social do Brasil, por exemplo, é a expressão concreta de sua própria organização e estrutura social. Realidade social ou "formação social" é, então, a maneira como os diferentes grupos, classes, etnias e estratos sociais existentes

na sociedade brasileira vão articulando-se, relacionando-se e constituindo-se na história e na atualidade social do Brasil.⁶

Uma realidade social supõe a existência de três elementos constitutivos, que vão relacionando-se estruturalmente e historicamente. Estes elementos são:

— uma certa situação social originária (mistura de etnias, por exemplo) que se converte no ponto de partida de um processo evolutivo de reprodução social e que na atualidade adota algumas características de organização e de articulação estrutural, que são próprias ao tipo de sociedade originária;

— um componente ideológico que foi constituído pelas práticas sócio-produtivas originárias e que, na evolução histórica, se reproduzem como valores e normas aceitos pelos diferentes grupos, classes, etnias e/ou setores sociais que formam parte dessa sociedade; e

— um grau de organização da sociedade que vai permitindo aos grupos, classes, etnias e/ou setores sociais que a constituem, adotar funções e comportamentos de maior assimilação em relação às normas e valores propostos.

Esta organização social, na atualidade, permite visualizar os diferentes atores componentes da estrutura social nas funções de geração, controle e execução do poder real e formal de dada sociedade.

Na realidade concreta de uma dada sociedade, cada um destes elementos vai gerando os mecanismos organizacionais e estruturais que vão permitindo ou não a cada grupo, classe, etnia e/ou setor social constituente, participar efetivamente da geração e exercício do poder organizador das relações e comportamentos individuais e coletivos.

⁶ Nos temos baseado, para uma aproximação à compreensão da "formação social do Brasil", em, ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. Pequena história da formação social brasileira. Rio de Janeiro, Edições GRAAL, 1981.

De um ponto de vista histórico-estrutural, poder-se-ia dizer que uma realidade social é a forma como se movimentam os diferentes grupos, classes, etnias e/ou setores sociais, componentes orientes de uma dada sociedade, em torno do poder organizador das relações, comportamentos e habilidades interindividuais. Neste sentido, na realidade social exemplo da América Latina, os grupos e classes que fundamentalmente têm-se articulado para impor os valores e as normas sociais que regem nossos relacionamentos, comportamentos, habilidades e atitudes sociais, são os de origem européia, que são, também, os proprietários dos meios produtivos. Isto é, na medida que as movimentações dos grupos, das classes, das etnias e/ou dos setores sociais da América Latina têm sido determinadas pelas elites dirigentes e intelectuais que colonizaram, independizaram e construíram as instituições republicanas que até agora regem nossa vida nacional, poder-se-ia afirmar que a reprodução da sociedade latino-americana tem sido unilateral e mantendo as mesmas características estruturais em toda nossa história social.

Não obstante, poder-se-ia dizer, também, que a emergência de novos grupos e classes sociais, que expressem valores e normas alternativas às dominantes, é outra das características da realidade social latino-americana. Com efeito, os grupos e as classes sociais não dirigentes, geralmente majoritários em nossa América Latina, têm lutado sempre por uma abertura do espaço de negociação social. As movimentações destes atores têm provocado uma situação social em que as elites dirigentes jamais têm podido instalar uma hegemonia ideológica para o desenvolvimento de nossas sociedades nacionais. Nossa sociedade latino-americana tem vivido sempre situações de crise onde a força dos grupos e classes populares têm provocado sucessivos processos de reestruturação e redefinição das formas de relacionamento e comportamento social.

A emergência de valores e normas alternativas, associada geralmente a momentos de crise na estrutura do poder, conduzem a uma redefinição do esquema de poder e a uma ampliação notável dos espaços participativos. Por isto, apesar da manutenção das características estruturais

da organização do poder real, nossas sociedades são realidades sociais em crise, situações que sempre têm requerido processos de reestruturação e de redefinição do equilíbrio social.

Neste contexto histórico há, sem dúvida, uma alta correlação — particularmente nas zonas rurais da América Latina — entre reprodução estrutural de dominação e da crise e situação cumprida pela educação.

A situação do analfabetismo e da falta de escolas para os grupos, classes e setores populares encontra sua lógica explicativa no descobrimento da função que tem cumprido a educação neste processo de reprodução da dominação e da crise social.

Para as elites dirigentes, a educação tem sido um mecanismo de socialização diferencial do poder. Se, Rara estes grupos ela reproduz as formas de geração das normas e dos valores sociais, as formas organizacionais do exercício do poder e a aprendizagem das habilidades para a manutenção do controle social; por outro lado, para os grupos e classes populares, reproduz a correlação social dominante e o preconceito de que o povo é ignorante, incapacitado de aprender as formas culturais que o permita progredir no processo decisório do poder.

A educação, concebida como "alavanca do progresso" pelas elites, não pode se destinar ao povo, mas os frutos do progresso, produzidos pelo trabalho do povo, ficam para os "cultos", isto é, para aqueles que têm o interesse de adquirir as formas culturais e os mecanismos da dominação.

Neste contexto, a evolução das estruturas organizacionais do poder elitista para formas caracterizadas como mais democráticas, não chega a mudar as práticas reprodutivas do exercício do poder e a educação realiza-se como uma prática social que capacita os mesmos grupos dirigentes para a formulação dos códigos democráticos, o exercício e controle das novas normas e valores que regem os relacionamentos, comportamentos, habilidades e atitudes democráticas.

A possibilidade, então, de transformar a educação numa prática social através da qual os homens modificam suas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela para transformá-la, requer que os grupos e classes populares repensem a função social que ela tem nas atuais realidades sociais da América Latina.

Quais Características para quais Ações Educativas?

A questão é saber quais são os obstáculos e os fatores contribuintes para que os grupos e as classes populares gerem uma educação que sirva a sua aspiração de liberação e de humanização das relações e comportamentos sociais.

Digamos rapidamente aqueles aspectos que se constituem obstáculo:

— Há, por certo, uma correlação estreita entre racionalidade individualista e carências populares de relacionamentos e comportamentos associativos e solidários.

— Tampouco aparece duvidoso o fato da interdependência existente entre consciência ingênua e fatalista e a carência de uma identidade e confiança popular.

— É claro que uma razão da falta de identidade popular é a desarticulação e a alienação fanatizada em que sempre têm-se desenvolvido os grupos e as classes populares.

— Por último, parece certo a função que tem cumprido a educação como fator de domesticação da consciência e do comportamento popular.

Neste sentido, a educação tem-se transformado numa prática de dominação e domesticação do povo, na medida em que interiorizou na consciência e no comportamento popular as conseqüências negativas de tais práticas. Mas é a partir dessa mesma prática que o povo, ou melhor, os diferentes grupos populares devem começar sua reaprendizagem associativa e solidária.

Pensamos que uma educação gerenciada pelo povo deveria ter presente algumas orientações sócio-educativas, que poderiam ser:

a) a relação existente entre comportamentos associativos do indivíduo e a mudança social;

b) a articulação dialética entre educação e formas organizacionais dos grupos populares, e isto como uma exigência fundamental da ação transformadora da realidade sócio-produtiva;

c) o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita consolidar os avanços organizacionais e formativos; e

d) a criação de uma metodologia de ação que, partindo de respostas educativas e organizacionais às necessidades imediatas e problemas concretos dos grupos populares, vai evoluindo a formas articuladas de participação autogestionada.

Vejamos em detalhe cada uma destas orientações:

A. Mudança social/mudança de comportamento

Sociedades como as da América Latina que se movimentam entre ciclos críticos da dominação apresentam possibilidades certas para que os grupos populares procurem transformar tais crises em mudanças importantes na estrutura de negociação do poder, ou na própria estrutura do poder. Mas as perspectivas de mudança e o aprofundamento da mudança vão depender diretamente da consciência e do comportamento organizacional que mostrem os grupos populares.

A mudança social é entendida como uma alteração importante e duradoura nas relações, normas e comportamentos dos atores sociais que geram a vida social, e também como uma ampliação importante dos espaços de negociação e participação nas decisões coletivas por novos grupos alternativos aos que nesses momentos dirigem a sociedade.

A graduação e aprofundamento da mudança social na estrutura e orga-

nização do poder vai depender diretamente da amplitude organizacional e do nível de consciência política que tenham os grupos alternativos aos que, nesse momento, regem a sociedade. Em consequência, a mudança social vai ser mais irreversível na medida em que os atores sociais que as implementam sejam mais conscientes e estejam mais organizados. E isto é um problema educacional.

Nas sociedades latino-americanas predominam os comportamentos individuais, as atitudes indiferentes e acríticas, as relações funcionais e utilitárias; isto porque o desenvolvimento da consciência crítica baseia-se na identidade popular, que por sua vez tem sido alienada e distorcida pelas práticas e estruturas de dominação e domesticação.

No momento em que os grupos populares começarem a reaprender sua identidade comunitária e a criar comportamentos, relacionamentos e aptidões associativas e solidárias, estará se criando também condições organizacionais para se avançar nas mudanças sociais que a atual realidade latino-americana precisa.

Em suma, novos comportamentos e relacionamentos associativos e solidários para novas perspectivas educacionais/organizacionais das movimentações sociais que visam as mudanças da situação do poder.

B. A organização do povo, exigência da ação?

O desenvolvimento da consciência crítica só é mensurável pelo nível de articulação orgânica que chega a concretizar um determinado grupo social. Essa capacidade de concretizar níveis cada vez mais complexos e estruturados de organização é também, e fundamentalmente, um assunto educacional.

A magnitude das necessidades populares acumuladas na História, a complexidade dos problemas do povo, estruturados na prática sócio-produtiva, a interiorização no fundo das consciências e das atitudes populares do fatalismo desmobilizador, exigem um esforço educacional para se criar métodos cognitivos e mecanismos associativos que permitam, aos

grupos populares, encontrar respostas e soluções cada vez mais coletivas a seus problemas e necessidades.

A realidade estrutural do subdesenvolvimento latino-americano, por exemplo, mostra que os grupos populares que começam a mudar de alguma forma tal realidade, são precisamente aqueles que, mediante formas associativas, iniciam um processo simultâneo de ações cognitivas/organizacionais dos níveis sócio-político e técnico-produtivo. Neste sentido, a experiência associativa e educacional que têm os Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado, particularmente na criação de organizações cooperativistas dos pequenos produtores agrícolas, é um bom exemplo da correlação concreta entre comportamento social, nível de organização e ações coletivas de desenvolvimento.

Em suma, não é suficiente, então, desenvolver relacionamentos e comportamentos associativos nos grupos populares, mas criar os métodos cognitivos e os mecanismos associativos que efetivamente permitam concretizar ações coletivas. Isto é, criar uma nova prática social dos grupos populares. Mas isto, que é uma tarefa educativa, deve ser um resultado decorrente dos processos prévios de conscientização popular.

C. O desenvolvimento da consciência crítica

A dimensão histórico-concreta da consciência é o comportamento social do indivíduo. Se o indivíduo mostra um comportamento social marcado por relacionamento, atitudes e formas de vida individualistas e descomprometidas, onde primam os resultados funcionais e utilitários, trata-se de um tipo de consciência bem determinado.

Pelo contrário, se o comportamento externa relacionamentos, ações, atitudes e formas de vida solidários, comprometidos e de afirmações coletivas do indivíduo, trata-se de outra dimensão histórico-concreta da consciência.

Entre ambas as dimensões concretas da consciência existe uma diferença formativa do indivíduo e particularmente de sua relação com o mun-

do social e natural. No primeiro caso, trata-se de uma consciência alienada e, no segundo, de uma expressão da consciência crítica. A consciência crítica não é só uma situação cognitiva, mas sobretudo uma disposição para a ação através de comportamentos e relacionamentos associativos. O fato de ser crítico não pode ser entendido como uma posição cognitiva do indivíduo, onde o comportamento continua sendo individual. Tal distorção "intelectual" da consciência crítica elimina a sua externalização histórico-concreta e, em consequência, esvazia do conteúdo educacional o processo da organização popular.

Desenvolver a consciência crítica é, então, um processo educacional que concretiza numa organização popular os comportamentos e relacionamentos associativos e solidários do indivíduo. Não se pode, em consequência, falar só de "criticidade da consciência", aspecto só intelectual, mas deve-se sobretudo falar de uma nova prática social onde os indivíduos externam relações, atitudes e comportamentos associativos, solidários e atuantes.

Conscientização é, em suma, desenvolver a consciência crítica, mas isto só é possível através da ação definida pelos próprios grupos populares.

D. Que é a participação autogestionada?

Só se pode entender um processo de educação e de organização popular como uma ação própria dos grupos e/ou classes populares. Tal processo significa apreender uma capacidade de gerar e gerir seus próprios valores e normas que orientarão os consequentes relacionamentos, atitudes e comportamentos associativos e solidários.

Não se pode conceber este processo sem uma participação consciente e ativa dos próprios grupos populares no descobrimento de seus problemas, na procura das soluções e na sua própria organização para executar tais soluções.

A participação autogestionada é o processo da tomada de decisões, construído da base popular, partindo da resposta imediata às necessi-

dades concretas e daí estruturando-se como um complexo mecanismo de gestão comunitária, que vai determinando o tipo de formação e organização que os grupos populares requerem.

A participação autogestionada é sobretudo um método de ensino-aprendizagem. Nele, as situações de aprendizagem estão constituídas pela experiência coletiva de vida que têm os grupos populares, suas práticas sócio-produtivas; e a intencionalidade educativa manifesta-se no processo evolutivo do desenvolvimento da consciência crítica e através dele, possibilitando que os grupos populares apreendam novos comportamentos e relacionamentos associativos, aspectos que vão concretizando-se cada vez mais em melhores níveis cognitivos, maiores formas organizativas e novas ações coletivas, que vão provocando mudanças na realidade popular.

E é autogestionada porque são os participantes, membros dos grupos populares, que dirigem e tomam as decisões da ação.

Em suma, cada um dos aspectos ou elementos do processo social da educação/organização popular, isto é, desenvolver a consciência crítica, criar relacionamentos e comportamentos associativos, e estruturar a organização popular como mecanismos de ação coletiva, só são possíveis de se concretizar com uma metodologia que permita capacitar os grupos populares na direção e tomada de decisões deste processo educação/organização.

As Características Positivas dos Programas de Educação Não-formal

Todos os elementos teóricos que temos assinalado precedentemente são conceitos operacionais para toda modalidade educativa que orienta-se como processo social de formação/organização popular. Pode ser perfeitamente uma orientação válida para as modalidades de educação formal, por exemplo, para a função que tem que cumprir a escola rural de base no Sistema de Educação Rural Integrada.

Delimitar um conceito de educação não-formal nos parece ser uma apli-

cação operacional das orientações teóricas assinaladas no ponto anterior, e, mais precisamente, nos parece ser orientações mais fáceis de aplicar aos programas de educação não-formal. Além da necessidade de reformular a "escola rural", no sentido de transformá-la numa instituição da comunidade rural, é necessário visualizar estas orientações teóricas gradualmente aplicáveis às tarefas de reformulação do currículo da escola rural, ao treinamento dos professores rurais, ao processo de organização escolar e aos momentos de avaliação do processo ensino/aprendizagem escolar.

Na organização do currículo parece-nos interessante vincular, a partir de agora, as ofertas de conteúdos educacionais assinalados no Plano Educativo e as aspirações ocupacionais que apresentem as comunidades rurais. Só o fato de se organizar o currículo rural utilizando o universo vocabular da família rural, os conhecimentos matemáticos e científicos aplicados às atividades do planejamento, execução e controle produtivo, significaria um passo importante na ação de flexibilizar os atuais planos e programas de estudo das escolas de 19 grau rural.

No treinamento de professores, seria importante pensar na dimensão comunitária da ação escolar. Por exemplo, fazer com que o professor descubra e compreenda a situação estrutural da família rural e sua consequência no rendimento escolar do aluno rural; fazer com que o professor se interesse por conhecer com seus alunos a realidade local rural; desenvolver nele atitudes participacionistas, particularmente nos aspectos escolares que possam interessar à comunidade. Mas a atitude participacionista do professor também deve orientar-se para seus iguais, particularmente nas tarefas de planejamento do ano escolar e nos momentos de supervisão escolar.

Nas atividades de organização escolar também existem perspectivas de aplicar as orientações educação/organização. Sem dúvida, a tarefa de organizar o Conselho de Pais e Apoderados da Escola já é um grande esforço participativo, mas também o são as atividades de manutenção e conservação da escola, a organização para obter melhores atendimentos orçamentários dos órgãos municipais, estaduais e federais. Também

seria útil pensar em formas de fazer com que os alunos participem de certas tarefas da administração escolar.

Nesta mesma perspectiva, está a organização e correspondência do calendário escolar com as atividades de cooperação agrícola que devem realizar as crianças rurais nas tarefas produtivas da família camponesa. Seria um grande acerto da escola se ela facilitasse a incorporação produtiva das crianças nos momentos em que fossem requeridas pela produção agrícola familiar.

Em relação à avaliação escolar, o esforço de se iniciar uma reflexão crítica com o pessoal docente sobre um conceito de avaliação mais qualitativo e ainda se valorizando, de certa forma, as atividades educativas-produtivas que desenvolve o aluno na vida familiar e comunitária, já seria um passo importante. Também, por exemplo, procurar certos mecanismos avaliativos do grau de abertura comunitária do professor que incorpore a voz e o voto do Conselho de Pais e Apoderados seria uma outra atividade inovadora que poderia iniciar, de agora, a escola rural.

Estas idéias gerais sobre os aspectos da educação formal que poderiam adequar-se às orientações do processo educação/organização popular nos servem para introduzir a perspectiva dos programas da educação não-formal. Tal perspectiva deve ser a complementariedade das ações educativas e dos processos ensino-aprendizagem quando eles objetivam a liberação dos grupos populares. Aquela posição ideológica que opõe a educação formal à educação não-formal, ou aquela outra que privilegia a educação não-formal quando se trata de impulsionar mudanças sociais, não só estão negando a perspectiva de classe que tem a educação, mas também verbalizando a tarefa organizacional dos grupos populares.

Um Conceito de Educação Não-formal

Definir positivamente o que nós entendemos por educação não-formal, enquanto modalidade complementar de um mesmo processo de educação/organização popular, significa aceitar a idéia de que não podem

ser aspectos constitutivos deste conceito aqueles que referem-se a uma diferenciação negativa das características da escola. Tampouco seria uma definição positiva se ela se referisse a um certo tipo de educando, por exemplo, ao adulto descolarizado maior de 14 anos de idade; pelo contrário, o cliente educacional da modalidade de educação não-formal tem que ser a comunidade popular toda: crianças, adultos, escolarizados, descolarizados, etc. Isto é, a educação não-formal abrange a todos os grupos e camadas componentes da classe popular. Aceitar uma diferenciação neste sentido seria ir de encontro ao princípio integrador da prática social que tem o processo de educação/organização popular.

Neste contexto, para nós, educação não-formal é: uma modalidade do processo educação/organização popular que tem como particularidade procurar que os grupos ou subgrupos populares se organizem a partir da busca de soluções imediatas a seus problemas e necessidades e procurar que, através de uma participação autogestionada, estes grupos vão adquirindo os instrumentos produtivos e sociais que lhes permitam elevar e melhorar sua qualidade de vida.

Esta definição apresenta algumas idéias chaves, o que se faz necessário explicá-las. Estas idéias são: processo educação/organização, participação autogestionada, instrumentos produtivos e sociais, e elevar e melhorar a qualidade de vida.

1. Processo Educação/Organização

Entendemos por este processo a articulação e vinculação dialética, intencionalmente buscada pelos grupos populares, no momento em que geram conhecimentos e habilidades, criando e reforçando valores e comportamentos associativos.

O subcomponente educação refere-se não só ao processo de aquisição de conhecimentos, qualificação e/ou aperfeiçoamento de técnicas e ins-

trumentos produtivos, sociais, culturais, etc; mas também ao processo simultâneo de desenvolvimento de habilidades técnicas, produtivas e sociais e às mudanças de comportamentos individuais, que devem tender a valores e relacionamentos associativos e que resultam dos processos de obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

O subcomponente organizacional refere-se a três aspectos constitutivos de uma verdadeira ação de organização popular, isto é: ao respeito e valorização da identidade e do ritmo de vida do grupo, respeito que se estrutura a partir da percepção concreta que tem esse grupo sobre sua realidade que, pedagogicamente, deve ser valorizada pelo agente educador; o segundo aspecto tem relação com a autonomia decisória e a soberania do grupo para assumir as decisões. Esta autonomia supõe apreender também os erros e os fracassos; finalmente, um terceiro aspecto refere-se à capacidade organizacional do grupo popular para prever ou catalisar o futuro, ou seja, adquirir a habilidade de planejar e projetar soluções que signifiquem calcular o risco da liberdade de ação.

2. Participação Autogestionada

É o método que apresenta a possibilidade aos grupos populares de concretizar os aspectos do subcomponente organizacional, através da interferência consciente nas decisões e na implantação das ações coletivas, avaliando cada momento do desenvolvimento da ação e agindo para modificar ou transformar a realidade, assumindo o risco da autonomia e soberania organizacional.

O elemento autogestionário significa gerar decisões mas também ser responsável pelas conseqüências de tais decisões; é aqui onde a organização popular mostra sua maior capacidade de prever o futuro. O agente educador deve procurar valorizar as decisões populares, mas deve recorrer à sua própria experiência para assinalar o risco de certas decisões; não obstante a aprendizagem popular, requer também que se apreenda dos erros, assumindo a tarefa de corrigir certas decisões tomadas e aqui o agente educador deve procurar que tal experiência fracassada converta-se num conhecimento ganho pela organização popular.

3. Instrumentos Produtivos e Sociais

São os meios cognitivos, institucionais e avaliativos que obtêm a organização popular e que permitem melhorar sua produção econômica e seus níveis de coerência organizacional.

Alguns destes meios são: técnicas para o planejamento e/ou controle produtivo, habilidades para desenvolver certas dinâmicas de grupo, tecnologias apropriadas que melhorem as práticas produtivas existentes, meios para a estimulação individual para assumir tarefas coletivas, etc. Estes instrumentos produtivos e sociais expressam-se em conteúdos curriculares e/ou atividades de aprendizagem quando eles estruturam-se em programas formativos. No fundo, são conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas num processo particular de ensino-aprendizagem.

4. Elevar e Melhorar a Qualidade da Vida

É o processo de desenvolvimento comunitário que se mede por dois parâmetros; aqueles que referem-se aos indicadores do crescimento material e sócio-econômico do grupo popular; e aqueles outros que medem-se pelo crescimento organizacional e pela auto-afirmação sócio-cultural do grupo popular.

Em relação aos indicadores organizacionais, eles devem ser criados, apontados, dominados e manipulados pelo grupo; em sua medição deve-se procurar mostrar o grau de coesão e solidariedade alcançado pelo grupo, e devem ser reformulados permanentemente de acordo com as especificidades de cada momento do processo de desenvolvimento organizacional.

Geralmente os indicadores organizacionais não são considerados quando se avaliam os processos de desenvolvimento comunitário, não obstante, eles são os únicos que podem efetivamente medir o grau de progresso social e produtivo que tem alcançado um determinado grupo popular.

Alguns destes indicadores são: a segurança do grupo e a confiança em suas decisões; a participação efetiva na tomada de decisões e na distribuição das responsabilidades; a identidade e percepção do grupo em relação a experiência de luta alcançada; a unidade e amizade alcançada na realização da ação; os novos valores e normas de convivência alcançadas pela experiência associativa; as novas criações tecnológicas e as novas formas de racionalização produtiva; as novas instituições criadas a partir das soluções procuradas pelo grupo, etc.

Que é um Processo de Educação/Organização Popular?

Este processo é uma "pedagogia dos oprimidos". Isto é, um processo através do qual os grupos populares educam-se e organizam-se mediante as ações transformadoras de sua situação de opressão.

Enquanto processo, deve responder a certas características evolutivas que em sua articulação dialética vão mostrando uma lógica pedagógica propriamente popular.

De um lado, cada atividade de formação precede um melhor nível organizacional do povo, e, por sua vez, cada atividade organizacional gera novos conteúdos educacionais, mais complexos e mais acentuados em sua perspectiva conscientizante. Desta maneira, na realidade social vão dando-se dialeticamente momentos sucessivos e/ou paralelos de atividades educativas e organizacionais, sempre num sentido progressivo e cada vez mais abrangente em sua ação transformadora da realidade.

De outro lado, cada atividade de formação e de organização vai sendo programada, realizada e avaliada pelos grupos populares participantes de tais atividades. Desta maneira, na realidade concreta, os grupos populares vão aprendendo a gestionar, corrigir e reorientar as ações que melhor ajudem ao aumento de seu grau organizacional e ao desenvolvimento de sua consciência crítica.

Ambas as características nos servem para propor aqui um certo esquema de ocorrência operacional do processo de educação/organização popular.

Momentos educativos

1. Informação à comunidade sobre os objetivos de um projeto de ação comunitária. Reunião com toda a comunidade.
3. Treinamento de grupo-tarefa comunitário. Elaboração das suposições que orientarão o projeto de ação comunitária.
5. Sistematização das informações e determinações dos núcleos problemáticos que orientarão a ação comunitária, realização de reuniões de trabalho de grupo-tarefa, elaboração das codificações. Realização de reuniões comunitárias, realização da decodificação.

Momentos organizacionais

2. Escolha pela comunidade do grupo-tarefa que vai participar diretamente da execução do projeto. Este grupo-tarefa está constituído por membros da comunidade.
4. Levantamento das necessidades e problemas sentidos pela comunidade (pesquisa e/ou diagnósticos participativos). Organização do grupo-tarefa para reunir as informações e organização dos grupos ou subgrupos comunitários para responder as entrevistas.

6. Identificação da correlação de forças sociais e dos potenciais organizacionais da comunidade. Identificação das organizações existentes: formais e informais.
7. Fixação das prioridades da ação. Reunião comunitária para fixar as orientações para a elaboração do Plano de Ação Comunitária.
8. Escolha pela comunidade do grupo-programa ou de elaboração do Plano de Ação Comunitária.
9. Elaboração do Plano de Ação Comunitária. Determinação de seus diferentes componentes. Jornadas de trabalho e estudo do grupo-programa.
10. Aprovação do Plano de Ação Comunitária pela comunidade reunida em plenária.
11. Organização da comunidade para a implantação do Plano de Ação.
Determinação das formas gestonárias da ação comunitária.
12. Colaboração institucional atuando sobre demanda da comunidade.
Escolha pela comunidade dos responsáveis da direção das ações.
13. Diversificação organizacional por atividades e/ou grupos econômicos e/ou camadas funcionais da comunidade.
14. Realização dos programas formativos de apoio à diversificação organizacional.
15. Capacitação das lideranças sobre aspectos autogestionários da organização popular.
16. A exigência às intervenções institucionais para a solução dos problemas comunitários. Criação dos mecanismos intercomunitários que assegurem a soberania das decisões comunitárias.
17. Avaliação da execução das atividades de educação/organização popular.
18. Reelaboração do diagnóstico comunitário e de todo o processo educação/organização.
19. A participação autogestionária dos membros atuantes da comunidade.
20. Continuidade do processo de autodesenvolvimento comunitário.

Algumas Características dos Programas de Educação Não-formal

O fato de assinalar algumas características para os programas de educação não-formal significa determinar o marco de referência específico em que poderiam desenvolver-se as ações da modalidade aqui descrita.

Tais características, aliás, constituem um esforço importante para sistematizar e ordenar a oferta educacional não-formal.

Serão programas de educação não-formal aqueles que congregam as seguintes características:

1. São programas complementares da educação escolar, particularmente em duas situações:

— quando a escola é o ponto de convergência e base física de apoio ao desenvolvimento dos grupos populares;

- quando a escola e outros agentes educativos convergem no mesmo objetivo do desenvolvimento dos grupos populares.

2. São programas que não demandam necessariamente escolaridade e nem impedem que o sujeito escolarizado seja beneficiado pelas ações de educação não-formal.

3. Não expedem certificados ou diplomas que permitam o ingresso ou a continuidade de escolarização.

4. Não são regidos por uma legislação específica apesar que sua validade provém do grau de participação dos grupos sociais por eles envolvidos.

5. São desenvolvidos por diversos organismos setoriais de forma separada e de acordo com sua respectiva política institucional.

6. Visam o desenvolvimento de ações educativas tendentes a gerar per-

cepções e comportamentos associativos e a incentivar a participação organizada dos grupos populares no desenvolvimento de ações coletivas.

7. São programas que através da sistematização crítica das práticas produtivas existentes no meio social, da aprendizagem de técnicas de planejamento e controle produtivo autogestionário e do descobrimento de novas tecnologias apropriadas, contribuem a que as organizações populares conheçam, manipulem e aperfeiçoem os distintos momentos do ciclo produtivo.

Entende-se por ciclo produtivo os distintos momentos sócio-produtivos e sócio-culturais que se articulam na vida comunitária do grupo popular, que começa com o momento produtivo mesmo e culmina com a alocação do produto no mercado consumidor.

8. São programas que informam, assessoram e acompanham a organização popular na utilização dos mecanismos institucionais (públicos e/ou privados) para que subsidiem oportunamente as decisões do planejamento produtivo e sócio-cultural.

A Educação Não-formal Pode Ter Objetivos Educacionais?

No momento em que a educação não-formal é uma modalidade educativa do processo de educação/organização dos grupos populares, seus objetivos são aqueles que expressam a intencionalidade pedagógica que tal processo persegue. Aqui estamos propondo alguns objetivos gerais que podem aplicar-se indistintamente a qualquer programa desta modalidade educacional.

1. Propiciar o domínio de conhecimentos e habilidades a partir das necessidades percebidas pelo grupo popular e visando que eles resolvam seus problemas concretos;

2. propiciar o surgimento de relacionamentos e comportamentos que levem ao crescente associativismo e auto-afirmação coletiva frente a outros grupos sociais e às instituições públicas e privadas;

3. procurar que a organização dos grupos populares na tomada de decisões comunitárias utilize os mecanismos institucionais existentes e/ou criem aqueles que lhes sejam necessários;

4. possibilitar o surgimento da capacidade de gerar e gerir informações de amplo domínio coletivo tendente a criar mecanismos que ajudem aos grupos populares na solução de seus problemas, aplicando instrumentos produtivos e sociais que melhorem sua qualidade de vida;

5. procurar que, no processo de formação/organização, os grupos populares desenvolvam uma visão crítica de sua realidade e descubram os valores coletivos de sua identidade sócio-cultural e de sua auto-afirmação grupai; e

6. procurar que, na formulação, planejamento, execução e avaliação dos programas de educação/organização popular, os diferentes grupos populares estejam participando ativamente.

ALGUNS ELEMENTOS INSTITUCIONAIS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Trata-se agora de procurar formulações mais operacionais dos conceitos desenvolvidos precedentemente. Com tal perspectiva nos permitimos sugerir algumas linhas institucionais e metodológicas que, a nosso ver, constituem um marco de referência para os programas de educação não-formal.

Um Possível "Marco de Referência": as Linhas de Ação para a Educação Não-formal?

O fato de se determinar algumas linhas referenciais onde deveriam inserir-se com mais propriedade os programas de educação não-formal não quer dizer que só em tais domínios pedagógicos podem atuar estes programas. As linhas referenciais são, a nosso entender, áreas preferenciais da ação não-formal de educação /organização popular.

Neste sentido, a particularidade das linhas de ação para os programas de educação não-formal é a expressão operacional da vinculação: ação educacional e ação organizacional dos grupos populares.

Estas ações vinculam-se preferencialmente na vida diretamente produtiva dos grupos populares, nas atividades políticas e sócio-culturais do povo e na tarefa fundamental de gerir e promover novas formas de autodesenvolvimento popular.

Em relação à esfera produtiva, tem especial relevância a aprendizagem de técnicas produtivas, a adoção de instrumentos que ajudem ao planejamento econômico e ao descobrimento de novas tecnologias técnico-produtivas que melhorem e valorizem o trabalho do produtor e a realização de formas associativas que procurem o maior benefício econômico e social para os produtores populares e suas famílias. O apoio educacional das atividades produtivas facilita as respostas mais diretamente vinculadas às necessidades produtivas ligadas ao dia-a-dia. Nesse sentido, os programas de educação não-formal convertem-se em apoios educativos mais rápidos, adequados e mais flexíveis. Programas tais como os de Assistência Técnica ao Produtor, Capacitação da Mão-de-obra, Capacitação de Apoio à Gestão Empresarial e Pesquisas Orientadas ao Planejamento Econômico-produtivo Participativo são alguns exemplos mais comuns de programas de educação não-formal vinculados à esfera produtiva.

Com relação aos programas educacionais de apoio ao desenvolvimento das atividades políticas e sócio-culturais do povo, parece-nos importante assinalar aqueles que tendem à formação da consciência política, cívica e coletiva do povo; à aprendizagem de técnica e atitudes de respeito e preservação da tradição cultural popular; ao descobrimento do folclore e das práticas festivo-culturais tradicionais e históricas do povo; e à formação de organizações artesanais e sócio-culturais que multipliquem as práticas criativas do povo. Neste contexto, programas tais como; Capacitação Sociopolítica de Lideranças Populares; Capacitação e Assessoria de Organizações Sindicais e/ou outras; Organização Artesanal e Conjuntos Folclóricos; Programas de Educação Comunitária são alguns

exemplos de programas de educação não-formal vinculados às esferas das atividades políticas e sócio-culturais do povo.

O apoio às tarefas de autodesenvolvimento popular pode expressar-se através de diferentes iniciativas educacionais; neste sentido parece-nos interessante assinalar aquelas atividades de aprendizagem que se preocupam com a aquisição de instrumentos básicos sociais: escritura e leitura (alfabetização) e também com a aquisição de conhecimentos relacionados com técnicas de trabalho e dinâmica de grupos; atividades de ensino-aprendizagem que apoiem a economia familiar, ou a melhor gestão social e econômica das organizações comunitárias; descobrimento de técnicas coletivas de planejamento e ação comunitária, etc. Programas tais como os de Educação e Alfabetização Integral, Programas de Economia Doméstica, Programas de Capacitação Profissional, etc, são alguns exemplos dos programas que vinculam-se com a esfera do auto-desenvolvimento popular.

De acordo com estas linhas gerais, poderíamos conseqüentemente classificar as principais linhas específicas de agrupamento dos programas de educação não-formal. Tais linhas seriam:

1. Educação e Alfabetização Integral de Adultos e Adolescentes

Já ninguém acredita mais nos programas de educação e/ou alfabetização de adultos desvinculados ou independentes de projetos mais amplos de desenvolvimento social e econômico popular. Tampouco se acredita nas experiências de realizar "círculos de alfabetização", tirando os adultos e adolescentes das preocupações do dia-a-dia e dos lugares onde eles desenvolvem suas vidas. Ambas as perspectivas, além de serem pouco eficazes, são programas desmobilizadores.

Necessariamente, a educação de adultos, e, ainda mais, a alfabetização estão se transformando numa ação estruturalmente ligada aos processos de conscientização/organização política dos adultos e adolescentes que, entre outras atividades sociais, educam-se, alfabetizam-se.

Neste contexto, a organização operacional de programas de alfabetização e/ou educação de adultos deve levar em consideração os centros nucleares da vida comunitária destes. Os "círculos de aprendizagem" entre adultos, coordenados pelos próprios atores populares, escolhidos pelas comunidades às quais pertencem, devem articular-se aos centros laborais-produtivos, nos centros de atividade social organizada (sindicatos, clubes esportivos, organizações de vizinhos, etc), nas instituições que normalmente são freqüentadas por eles (igreja, partidos políticos, barzinhos, etc).

Desta maneira, o esforço de alfabetizar-se deve ter como resultado o fato de dinamizar a formação de uma consciência mais politizada e a aprendizagem de atitudes cada vez mais associativas e solidárias.

2. Assistência Técnica para Pequenos Produtores

Atualmente é difícil continuar aceitando uma assistência técnica para os pequenos produtores rurais e/ou urbanos na mesma direção do extensivismo técnico e/ou cultural, definido de cima para baixo, como um repositório de respostas padronizadas e que resolvem, em geral, qualquer problema técnico-produtivo que se apresente nas precárias unidades de trabalho deste tipo de produtores.

Cada vez mais a assistência técnica começa a articular-se como uma resposta personalizada entre o técnico e o pequeno produtor e tendente a resolver os problemas produtivos, que já não são puramente técnicos, mas sobretudo, ecológicos e sociais.

Esta articulação requer que o técnico e o produtor, frente a um problema caracterizado por ambos, sejam capazes de criar uma resposta que atinja simultaneamente os vários aspectos que conformam o trabalho produtivo: a consciência social do produtor e do técnico; a eficiência social e econômica das práticas produtivas realizadas pelos produtores; os problemas econômicos (financeiros e técnicos) que dificultam o desenvolvimento produtivo das unidades de trabalho; as insuficiências institucionais que obstaculizam a chegada normal do produto ao consu-

midor; a incorporação da família do produtor ao trabalho e aos benefícios do resultado do trabalho familiar; etc.

Neste sentido a assistência técnica é um programa de educação de base, e sua resposta imediata e adaptada um esforço de conscientização/organização sociopolítica do pequeno produtor e sua família.

3. Capacitação Tecnológica dos Pequenos Produtores e suas Famílias

Comumente entende-se por "capacitação tecnológica" os vários e diversos programas de capacitação semiprofissional da mão-de-obra produtiva, já incorporada ao trabalho ou na espera de sua incorporação. É raro o programa que incorpore a tais processos de qualificação, por exemplo, os aspectos formativos relacionados com a experimentação tecnológica e/ou a busca de tecnologias apropriadas. Geralmente, estes aspectos formadores mais criadores e inovadores são reservados aos técnicos "progressistas" que transferem seus descobrimentos, como receitas do "saber-fazer", aos produtores "ignorantes".

Nós entendemos que tal perspectiva educacional é errada e que, até agora, sua prática não tem mostrado resultados muito marcantes nem para o autodesenvolvimento popular, nem para o próprio desenvolvimento da Ciência e da Técnica nacional.

Nossa proposta orienta-se na perspectiva de atingir simultaneamente os objetivos educacionais de descobrir, saber-fazer e aprender a inovar, na valorização e melhoria da própria prática produtiva dos pequenos produtores e suas famílias. Este atingimento simultâneo expressa-se nas seguintes situações cognitivas:

— "Ninguém pode ensinar a fazer de outro modo a quem está habituado a fazer de um modo; só ele pode aprender a mudar seu fazer."

Com efeito, é um fato já comprovado que a interiorização das práticas socioprodutivas nos pequenos produtores é um dos obstáculos maiores às metas do produtividade e melhoria de sua situação de vida. Mas não é combatendo tais práticas que se vai avançar em sua

superação. A valorização das práticas produtivas que tradicionalmente são realizadas por estes produtores é um dever da ação educacional conscientizante e uma preocupação que o educador popular deve ter no momento de apresentar qualquer proposta inovadora de tais práticas.

— "Ninguém aprende a melhorar sua prática sem primeiramente experimentar a segurança dos resultados positivos da inovação."

A busca de novas tecnologias que empregam os recursos disponíveis ao alcance do pequeno produtor e suas famílias deve permitir iniciar um processo ensino-aprendizagem particularmente inovador. Tal busca deve procurar que o pequeno produtor e sua família experimentem, reflitam, avaliem e façam exercícios demonstrativos sobre o valor e a significação da melhoria específica que as novas técnicas trazem. É sobretudo essa possibilidade de experimentar e fazer exercícios demonstrativos que vai permitir-lha iniciar a aceitação da proposta inovadora de sua prática tradicional.

Neste contexto, o educador deve ficar atento e paciente à mudança da percepção do pequeno produtor, e deve procurar, também pacientemente, que seja o produtor e sua família que descubram e valorizem a alternativa inovadora de sua prática.

— "Ninguém internaliza o risco da mudança e do progresso sem visualizar ou projetar os resultados aplicáveis na vida concreta."

A inovação tecnológica deve ser entendida como um processo, tanto pelo técnico como pelo produtor. Enquanto processo, a qualificação semiprofissional, e mesmo profissional, adquire uma dimensão de aplicabilidade imediata da mudança produtiva e/ou social. Esta qualificação deve responder a uma necessidade objetiva do produtor e deve permitir que ele exercite o conhecimento científico-prático para o qual foi qualificado.

Mas esta qualificação não pode ser nem uma especialização nem uma

profissionalização técnica. Tal distorção, fundamentalmente acadêmica e escolarizante, não serve para o mundo concreto e objetivo do produtor e sua família.

A qualificação deve procurar desenvolver uma certa capacidade de espírito crítico, de questionamento, de busca de alternativas apropriadas às suas possibilidades de ação e de criação de condições melhores de vida.

Neste sentido, o educador, mais do que qualificar o produtor no uso de um determinado instrumento tecnológico, deve procurar que ele descubra a vinculação entre aprendizagem técnica e procedimentos para auto-responder às necessidades objetivas de sua vida econômica e social.

De acordo com estas orientações, a capacitação tecnológica é antes de mais nada, um programa de educação/pesquisa e, em tal perspectiva, uma ação que procura com que o pequeno produtor e sua família, coletivamente, aprendam a assumir o risco do seu autodesenvolvimento.

4. Capacitação Sócio-econômica dos Trabalhadores

A aprendizagem da gestão sócio-econômica da sociedade, por parte dos trabalhadores, abrange um processo cognitivo que se inicia na prática do dia-a-dia da vida familiar, particularmente nas tarefas coletivas de determinar as prioridades de uso do orçamento doméstico e na responsabilidade de cumprir solidariamente as diferentes tarefas do lar, e culmina no exercício amplo do poder organizador das relações e comportamentos sociais, a nível da macrosociedade e da sociedade mais diretamente comunitária (sindicato, partido político, bairro, etc).

Se o trabalhador não compreende criticamente os níveis de articulação existentes entre vida familiar e vida social, é muito difícil ele aprender a gerar e gerir um processo social e econômico de autodesenvolvimento popular. Neste contexto, o objeto do conhecimento — a gestão sócio-econômica da sociedade pela classe trabalhadora — converte-se no conteúdo

do diferencial e específico das diversas propostas curriculares dos programas de capacitação sócio-econômica destinados aos grupos populares.

Para a mulher trabalhadora, por exemplo, tal conteúdo acentua as aprendizagens econômicas, aplicadas à vida familiar, isto é, uma teoria e uma prática da economia doméstica que não signifique "isolar" ou "domesticar" a mulher popular numa dupla exploração: a família e o trabalho produtivo. Tais teoria e prática da economia doméstica significam treinar a mulher como sujeito nucleador do planejamento sócio-econômico da realização das tarefas coletivas do lar. Trata-se, então, de capacitar a mulher trabalhadora como gestora e distribuidora das responsabilidades domésticas e ao mesmo tempo como núcleo planejador da vida produtiva e cultural da família.

Para os trabalhadores em serviço, produtores diretos e assalariados, tal conteúdo significa centrar a aprendizagem no conhecimento de técnicas e instrumentos do planejamento econômico-produtivo e de estratégias participativas que lhes permitam exercer o controle coletivo do avanço da produção e dos benefícios do resultado produtivo. **Tais** aprendizagens abrangem, por exemplo, situações de organização direta da produção, formas de gestão empresarial das unidades familiares, relações institucionais de acompanhamento dos diferentes momentos do ciclo produtivo de um determinado produto. Assim, por exemplo, um produtor familiar deveria aprender o tipo de organização do trabalho produtivo que seja mais rentável social e economicamente no momento da fabricação do produto, e nos momentos seguintes de transporte e comercialização do produto ao mercado consumidor.

Para o conjunto da classe trabalhadora e suas famílias, tal conteúdo deveria objetivar, por exemplo, a formação de uma consciência socialista, no sentido utópico do socialismo, isto é, o planejamento democrático da produção e do seu resultado, procurando distribuir os benefícios segundo a contribuição produtiva de cada qual e segundo as necessidades de cada grupo familiar popular.

Dessa maneira, a capacitação sócio-econômica dos trabalhadores é uma

articulação de situações de aprendizagem que implica em um núcleo familiar e avança no processo político da classe em pensar as relações socialistas de produção no interior do grupo familiar, na vida comunitária mais próxima ao trabalho e na sociedade inteira.

Sem esta projeção utópica, este tipo de capacitação favorece sempre os desvios consumistas (privilégio de quem tem) das atuais sociedades contemporâneas, e a nomeada capacitação na gestão empresarial não significaria mais que uma técnica racionalizadora da exploração capitalista do trabalhador, favorecendo com isto os privilegiados que conquistam o mercado consumidor.

Trata-se, então, de pensar os programas atuais de economia doméstica, de gestão e contabilidade empresarial, de planejamento econômico, de organização cooperativa, de administração de empresas, etc, como situações de aprendizagem crítica do atual funcionamento econômico e tendentes a criar novas relações produtivas, muito mais solidárias e justas. Nesta capacitação sócio-econômica dos trabalhadores, o produtor e o consumidor não são indivíduos que objetivam a exploração e a dominação de um para o outro. Esta capacitação é uma forma de aprender a liberar as energias produtivas para transformar a natureza em benefício de um poder organizador e gestor da sociedade, muito mais humano.

5. Capacitação Sócio-cultural das Comunidades Populares

Se as práticas socioprodutivas estão profundamente internalizadas nos produtores e suas famílias, as práticas sócio-culturais conformam a própria consciência e a identidade coletiva das comunidades populares.

Com efeito, as práticas festivas, artísticas, políticas, jurídicas e religiosas expressam-se no dia-a-dia de uma maneira coercitiva. A identidade dos indivíduos com as práticas comunitárias é uma norma obrigatória para a sua participação nos momentos em que se manifestarem. Sem dúvida, só a transmissão de tais práticas, constituindo um sistema de difusão da tradição oral, de pais a filhos, é o melhor exemplo da força associativa e coercitiva que elas têm.

O caráter associativo e de integração social que têm estas práticas fazem com que na operacionalização de programas artesanais, de ação comunitária (saúde, assistência social, etc), de promoção e difusão artística, de pesquisa e difusão folclórica, etc, deva se ter em conta a necessidade de valorizar e respeitar a identidade comunitária que elas provocam.

Mas, também, por serem práticas coercitivas que alienam a consciência popular, sua valorização deve significar criar situações cognitivas em que as comunidades populares questionem, reflitam e tirem delas aqueles aspectos positivos. Tais aspectos positivos têm que ver, essencialmente, com a formação de uma consciência política popular no sentido de criar as condições associativas que vão permitir às comunidades populares beneficiar-se com o futuro e com o autodesenvolvimento de suas possibilidades culturais, econômicas e sócio-políticas.

Uma Metodologia Própria da Educação Não-formal:

o Planejamento Participativo?

1. Algumas Características do Método

Um dos problemas operativos mais sérios que têm os programas de educação não-formal, enquanto integrados nos processos de conscientização e organização populares, é descobrir um método que sirva ao propósito de vincular a ação pedagógica à ação sociopolítica de massa.

Com efeito, trata-se de procurar e encontrar um método que, estando ao alcance do manejo dos grupos populares, sirva para estruturar situações da aprendizagem, a partir da própria ação política-organizacional desses grupos. Mas, situações de aprendizagem que os instrumentalizem em respostas imediatas às suas necessidades de agir sobre a realidade.

Do ponto de vista conceitual, é relativamente fácil encontrar algumas características de tal ação educacional. Trata-se do método que permite:

— um diálogo entre os participantes das ações educativas e da organização de massa;

— uma combinação de reflexão e ação, e de teoria e prática. Neste sentido, é um método que cria situações de "aprender fazendo";

— uma perspectiva crítica que signifique "conscientizar" e preparar os educandos para a ação;

— enfim, uma aprendizagem ativa e participante de todos os atores sociais que intervêm nos processos de educação/organização populares.

Mas estas características, ainda gerais, são válidas para qualquer tipo de programa ou modalidade educativa, inserida numa proposta de educação popular.

Agora, quando se quer operacionalizar estas características teóricas numa proposta concreta de ação educativa não-formal, começam a surgir os problemas. Tais problemas poderiam ser resumidos na seguinte formulação: como se estrutura o diálogo e a participação dos educandos numa determinada situação de continuidade de aprendizagens intencionadas, sem cair na manipulação gradativa da reflexão e da tomada de consciência dos mesmos?

Isto é, se se trata de um método para a educação não-formal, ele deve procurar que o conhecimento surja da ação organizacional do grupo e, por sua vez, esta resposta ativa do grupo seja produto de um conhecimento e um comportamento aprendido por ele ao refletir sobre sua ação já cumprida. Mas como alcançar esta vinculação dialética entre ação organizacional, comportamento associativo e conhecimentos úteis para esta ação, sem cair numa seriação e graduação de situações da aprendizagem e comportamentos desejados pelo agente educador? Como evitar que a intencionalidade educativa dos programas de educação não-formal não se transforme numa certa "escolarização da informalidade", como diria Pierre Furter?⁷

Por outro lado, trata-se, também, de um método que sirva como me-

⁷ FURTER, Pierre. Existe a formação extra-escolar? Op. cit.

canismo operacional para o conjunto dos vários programas de educação não-formal. Isto é, uma articulação de etapas e passos operacionais que sirva para unir num só processo de educação/organização popular os programas eventuais que sejam realizados em cada área delineada no Marco Referencial, anteriormente assinalado.

Sem dúvida alguma esta exigência é um problema a mais. Não somente se trata de encontrar características operacionais próprias para as ações de educação não-formal, mas, também, um método operacional que envolva todas e cada uma das ações de educação não-formal num único processo de educação/organização popular.

E esta nova exigência é explicável pela própria natureza do conhecimento requerido pelos grupos populares.

O paralelismo das ações educacionais não-formais, do ponto de vista de contribuir em um processo unitário de conscientização e organização do povo, poderia significar um maior obstáculo para a concretização deste processo unitário. Tal paralelismo, entendido como uma prática sócio-produtiva, significaria que cada programa de educação não-formal entenderia individualmente parcelas populares; parcelas estas que desenvolvem ações também parceladas. O resultado deste paralelismo é evidente: o individualismo.

A especificidade dos conteúdos nos programas de educação não-formal devem convergir para um mesmo processo de formação da consciência e da organização populares. Neste sentido, o objetivo do método educacional deve ser a melhor articulação das diferentes aprendizagens específicas com um único objetivo educacional: a unidade organizacional do povo e a coletivização das ações populares.

Mas, como articular os conteúdos específicos das ações de educação não-formal com um único objetivo educacional, sem cair na abstração geral das aprendizagens? Como responder simultaneamente às necessidades específicas dos diferentes grupos populares e às exigências da convergência e da unidade popular?

Em conseqüência, trata-se de encontrar ou descobrir um método para a educação não-formal que seja apropriado a este tipo de ação educativa e que permita articular dialeticamente os diferentes conteúdos específicos com um único objetivo de conscientizar e organizar os grupos populares, sem cair nem na seriação gradual da aprendizagem nem no verbalismo da resposta educativa às necessidades específicas dos grupos populares.

Procurando avançar neste descobrimento metodológico, nos permitimos apresentar aqui o método do "Planejamento Participativo" que, a nosso ver, reúne algumas características que cobrem, em geral, as exigências anteriormente assinaladas.

2. Quais as Características do Método "Planejamento Participativo"?

Conceitualmente, existem várias definições do "Planejamento Participativo". Desde aquelas que procuram institucionalizar, no planejamento educativo, as decisões de ação sobre as necessidades descobertas da população⁸, como seria o caso de S. A. Connely, até os posicionamentos que concebem-no como um método de trabalho educativo comunitário, mas que acentua só os aspectos pedagógicos da ação de pesquisa e de programação educativa⁹, que, a nosso ver, seria o caso dos **Projetos de Educação Rural Integrada** desenvolvidos no Nordeste brasileiro.

⁸ CONNELLY, Seno A. Subsídios sobre planejamento participativo. Revista da EEMPLASA. Instituto Brasileiro de Planejamento. São Paulo, 1979. Também é o caso de:

VERA GODOY, Rodrigo et alii. Experiência de Planejamento Educativo comunitário. Informe para UNESCO, Stgo. de Chile, 1979.

⁹ Ver particularmente:

Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco/Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas - MCA. Relatório nº 2 e Relatório nº 3 do Convênio MCA/SEC-PE. Recife, 1978 e 1979.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará/Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas — IICA. Estratégia de ação. Seminário de Educação Rural Integrada e Relatório nº 1. Experiência de Educação Rural Integrada. Fortaleza, 1980.

Sem desconhecer as contribuições de tais delineamentos, estamos particularmente interessados nas características educativas deste método, enquanto mecanismo de apoio aos processos de conscientização e de organização popular, e, neste sentido, valorizamos fundamentalmente a dimensão de auto-aprendizagem que comporta este tipo de método.

Como método de auto-aprendizagem, o planejamento participativo é a forma como o grupo popular conhece sua realidade, a estuda e analisa, tira deste conhecimento os pressupostos para sua ação transformadora e se organiza para começar tal processo de transformação de sua realidade. Neste sentido, é um método que é efetivamente manejado e manipulado pelos grupos populares que o utilizam, e é fundamentalmente "educativo" mas, também, é uma certa forma de aprender a prever a ação transformadora da realidade, pela própria capacidade organizadora descoberta pelo grupo popular.

Se se fala de planejamento é porque o grupo popular descobre as causas de seus problemas e necessidades, projeta as soluções e se organiza funcionalmente para atingir tais soluções. Neste sentido, planejar é pesquisar, mas é também projetar soluções e prever riscos na implantação destas soluções.

Se aqui falamos de "participativo" é porque o próprio povo que deve assumir a tarefa de pesquisar, projetar e prever. Para isto, ele deve descobrir a necessidade de organizar-se. Organizar-se para:

— conhecer e descobrir seus problemas, necessidades e as causas que os provocam;

— refletir sobre seus problemas e projetar soluções;

— adotar as formas funcionais da ação para atingir as soluções de seus problemas.

Neste sentido, participar é aprender a fazer, mas é também qualificar-se para realizar seu autodesenvolvimento social e econômico.

É por tudo isto que, para nós, não pode existir um método de planejamento participativo que seja institucionalmente determinado para os grupos populares. Não é planejamento participativo aquele no qual o técnico determina os objetivos, os conteúdos e os instrumentos do planejamento, e os impõe como diretrizes metodológicas aos grupos populares. Neste caso, os grupos populares só contribuem com as informações que preenchem as exigências dos técnicos. Para nós, esta institucionalização da "participação" não seria outra coisa senão a "consulta" ao povo sobre a exatidão da percepção do técnico.

Em conseqüência, o planejamento participativo é um método para a educação não-formal na medida em que permite esta auto-aprendizagem popular.

Esta característica de auto-aprendizagem popular é fundamental para a compreensão da dialética pedagógica que têm os programas de educação não-formal.

Com efeito, na medida em que o próprio grupo popular é que vai determinando os objetivos, conteúdos e procedimentos de sua aprendizagem, o conhecimento não é seriado nem gradativo, mas sim é uma articulação de formas de observar, de diagnosticar sua realidade; uma maneira que têm os grupos populares de ir trocando pontos de vista, de ir refletindo sobre suas necessidades e problemas e de ir descobrindo explicações mais críticas para sua realidade problemática, imaginando soluções que objetivam a superação de tal realidade. Isto é, na medida em que o grupo popular vai conscientizando-se de sua situação e se dispõe a agir sobre ela, o processo cognitivo de auto-aprendizagem não se articula como situações gradativas de aprendizagem, mas sim em compreensões globais e estruturadas da realidade popular.

Por sua vez, se o fio condutor desta auto-aprendizagem é o conhecimento crítico da realidade e o conseqüente comportamento popular para agir sobre esta realidade a fim de transformá-la, é este mesmo processo que ajuda na articulação dialética dos conteúdos específicos de cada programa particular de educação não-formal, com o objetivo único de conscientizar e de organizar os grupos populares.

Isto é, na medida em que cada programa de educação não-formal, através de seus objetivos e conteúdos específicos, vai procurando que cada grupo de educando aprenda a sistematizar suas observações, conhecimentos, reflexões e projeções num contexto global e estruturado de explicações; vai planejando as soluções adequadas às suas necessidades específicas num plano orgânico de ações populares; vai integrando tais ações em novas formas de relacionamentos e comportamentos associativos e mais solidários; vai valorizando a sua cultura e projetando sua difusão na sociedade nacional; enfim, vai melhorando, por meio das ações específicas, a globalidade de sua vida familiar e comunitária, eles estarão contribuindo para o cumprimento do objetivo unitário de conscientização e de organização dos grupos populares.

Desta maneira, o planejamento participativo enquanto método de auto-aprendizagem popular é o método mais apropriado para os programas de educação não-formal, inseridos no processo de educação e organização popular.

3. A Operacionalização da Dialética do Planejamento Participativo

Em nosso entender, será na articulação dialética dos diferentes momentos do processo conscientização/organização popular que efetivamente os programas de educação não-formal vão unificando-se operacionalmente. A metodologia de planejamento participativo, enquanto "auto-aprendizagem", parte da base de que, operacionalmente, a compreensão da realidade (aquisição de conhecimentos que permitam uma percepção crítica) acha-se ligada às formas de ação organizada que os grupos populares realizem para transformar sua realidade (descobrimiento de relacionamentos e comportamentos mais associativos e solidários).

Desta maneira, a articulação dialética de que falamos se dá, operacionalmente, em cada etapa do método. Isto é, o cognitivo se liga ao associativo e o fato organizacional possibilita uma nova experiência cognitiva.

Vejamos como operaria na prática tal articulação dialética. Através de um exemplo tomado da realidade — trabalho educativo/organiza- tivo dos pequenos produtores agrícolas — trataremos de aplicar o mé- QUADRO 1 - Um exemplo do método "planejamento participativo"

todo do planejamento participativo. Tal articulação funcionaria da se- guinte maneira:

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
I. Elaboração do diagnóstico		
1.1. Formulação da(s) hipótese(s) (Hipótese é uma suposição explicativa da realidade se- gundo um Marco Referencial).	<p>Debata entre o técnico e os pequenos produto- res sobre a base de um pré-diagnóstico elabora- do pelo técnico.</p> <p>Discussão dos problemas e elaboração de algu- mas suposições que explicariam as suas even- tuais causas.</p>	<p>Reunião com as lideranças formais.</p> <p>Reunião com a comunidade: para confirmar as informações das lideranças e para ampliar as informações sobre os problemas. Trabalho com pequenos grupos comunitários para determinar a hipótese.</p>
1.2. Escolha e elaboração dos instrumentos a empregar no diagnóstico. (Instrumentos são os meios que permitem recolher as informações, sistematizá-las e analisá-las).	<p>Discussão e análise das vantagens e das desvan- tagens dos instrumentos de pesquisa.</p> <p>Determinação do tipo de informação que se precisa para o diagnóstico.</p> <p>Escolha dos instrumentos que sejam mais fáceis de ser manipulados pelos pequenos produtores.</p>	<p>Os técnicos locais e os grupos de pequenos pro- dutores escolhidos por sua comunidade.</p> <p>Os grupos de pequenos produtores devem ser escolhidos objetivando que assumam a reali- zação do diagnóstico.</p>
1.3. Coleta de informações. (Os melhores instrumentos para coletar informações nos parecem os abertos, por exemplo: questionários abertos, roteiros de entrevistas, entrevistas abertas).	<p>Ouvir o que a comunidade quer falar.</p> <p>Orientar a fala sobre a base da aplicação de algumas perguntas.</p> <p>Observar os comportamentos dos entrevistados e o aspecto físico ambiental do lugar onde se realiza a entrevista.</p>	<p>Grupo comunitário que realiza a pesquisa e comunidade.</p> <p>Entrevistados individuais e/ou entrevistados em grupinhos.</p>
1.4. Sistematização das informações coleta- das. (A sistematização é um processo que compreende 03 operações: ordenar as in- formações, classificá-las de acordo com critérios de causa e efeito, e sintetizá-las de acordo com certas características cha- ves).	<p>Ordenar as informações num instrumento grá- fico que permita enumerar os problemas.</p> <p>Classificar os problemas por suas causas e suas manifestações atuais.</p> <p>Sintetizar os problemas em certas conclusões interpretáveis e chaves.</p>	<p>Técnicos e grupo comunitário que realiza a pesquisa.</p> <p>Reuniões de trabalho.</p>

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
I. Elaboração do diagnóstico		
1.5. Elaboração das codificações. (Codificação é a apresentação da síntese dos problemas da linguagem e na imagem do público ao qual está destinada).	As codificações são elaboradas na base da sistematização. Discussão sobre a codificação mais apropriada para os pequenos produtores. Elaboração mesma da codificação.	Técnicos e grupo comunitário que realiza a pesquisa. Reuniões de trabalho.
II. Problematização		
11.1. Decodificação das características dos problemas da comunidade de pequenos produtores. (Decodificar é a leitura e análise que a comunidade começa a realizar sobre as codificações apresentadas para sua discussão).	Descrição dos problemas e situações apresentadas nas codificações. Discussão sobre as causas que os provocam. Determinação das possíveis soluções aos problemas descobertos.	O grupo comunitário trabalha com toda a comunidade seja em pequenos grupos de estudo (Círculos de Estudo), seja em Assembléias Comunitárias Setoriais (com os trabalhadores, os jovens, as mulheres, etc).
III. Elaboração do Plano de Ação Comunitária		
III.1. Determinação dos núcleos problemáticos. (Núcleo problemático é aquela situação conflitiva da comunidade que resolvida pela ação organizada de seus membros contribui para iniciar um processo de desenvolvimento comunitário).	Discussão sobre as necessidades dos pequenos produtores e suas famílias. Determinação das prioridades de solução. Caracterização das situações limites da comunidade. (Situação limite é uma problemática que impede a comunidade de agir).	Trabalho do grupo comunitário com as lideranças e com os grupos setoriais.
III.2. Elaboração dos objetivos.	Discussão sobre as perspectivas da ação organizada e sobre os eventuais resultados da ação. Determinação das metas a longo prazo e dos conteúdos principais da ação.	Trabalho do grupo comunitário com toda a comunidade. Assembléias Comunitárias.

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
III. Elaboração do Plano de Ação Comunitária		
II 1.3. Elaboração do Plano propriamente dito.	<p>Discussão e determinação das metas operacionais.</p> <p>Escolha dos métodos de ação.</p> <p>Determinação das atividades do Plano por discriminação de metas.</p> <p>Definição dos recursos comunitários e dos orçamentos que a ação requer.</p> <p>Fixação dos momentos e dos responsáveis pela supervisão.</p> <p>Distribuição das responsabilidades individuais e coletivas.</p> <p>Determinação da proposta global do Plano de Ação Comunitária.</p>	<p>Trabalho do grupo comunitário e dos técnicos locais com a comunidade.</p> <p>Este trabalho com a comunidade pode adotar 02 formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — o grupo comunitário e as lideranças formais assumem a tarefa de elaborar a proposta do Plano, o que é aprovado numa Assembléia Comunitária, ou — a Assembléia Comunitária escolhe entre seus membros um grupo que elabore uma proposta, a ser aprovada por ela.
IV. Implantação organizacional do Plano de Ação Comunitária		
IV.1. Intervenção das instituições.	<p>Discussão sobre os espaços e os momentos de intervenção das instituições.</p> <p>Determinação do apoio institucional e do cronograma e especificidade destes apoios. Por exemplo, assistência técnica e financeira, abertura de crediários, apoio ao processo produtivo e de comercialização, etc.</p>	<p>A Assembléia Comunitária se reúne soberanamente e vai determinando e delegando sua responsabilidade nos diferentes grupos de ação que procurarão o apoio institucional e a fiscalização de tal apoio.</p>
IV.2. As formas organizacionais para a ação.	<p>Discussão sobre os tipos de organização mais adequados para as diferentes atividades contempladas no Plano.</p> <p>Discussão e determinação das formas gestonárias de direção do Plano.</p>	<p>Escolha do órgão diretivo da ação comunitária via Assembléia Comunitária.</p> <p>Designação das equipes ou dos grupos de trabalho comunitário.</p> <p>Legalização da organização comunitária.</p>

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
IV. Implantação organizacional do Plano de Ação Comunitária.	Discussão e definição do estatuto normativo do funcionamento organizado. Discussão e criação das organizações permanentes dos pequenos produtores agrícolas e de suas famílias.	
V. Avaliação e reprogramação da ação comunitária.		
V.1. Formulação das hipóteses da avaliação.	Debate comunitário para reelaboração do diagnóstico.	Reunião do órgão diretivo da comunidade. Convocação da Assembléia Comunitária.
V.2. Reinício de todo o processo de pesquisa, problematização, elaboração do Plano de Ação Comunitária e de sua nova implantação organizacional.	Novos conteúdos.	Novas formas organizacionais.

De acordo com este exemplo, podemos tirar algumas observações gerais sobre a metodologia "planejamento participativo".

1. Ninguém interpreta melhor os problemas e necessidades da comunidade ou dos grupos populares do que os próprios membros desses grupos, daí a importância fundamental que tem no planejamento participativo a realização de cada passo do processo pelos grupos escolhidos pela comunidade.

2. Estes grupos escolhidos democraticamente pela comunidade são chamados de modos diversos. Em alguns casos são chamados de grupos comunitários; em outros, grupos diagnósticos ou grupos pesquisadores populares e, ainda, grupos ou equipes de ação comunitária. Nós preferimos chamá-los com um nome geral de "grupo comunitário", por-

que nos parece que sua ação atinge muito mais que uma só etapa do método.

3. Em cada passo do método deve predominar o diálogo; nada pode ser decidido sem diálogo e sem consenso do grupo comunitário.

4. Cada passo do método corresponde a um certo grau de conhecimento que está apoiado por um certo nível de organização. Na medida em que as etapas do método avançam no processo, gradativamente vão ampliando-se os conhecimentos, e os apoios organizacionais vão ficando mais completos e complexos. Por sua vez, um nível de organização mais completo e complexo determina novos e maiores graus de conhecimento.

No exemplo, isto é, desde o momento inicial do conhecimento que a comunidade de pequenos produtores tem sobre sua problemática e realidade, até o momento em que essa comunidade se organiza para cumprir o plano de ação que vai resolver sua problemática e transformar sua realidade, há um crescimento qualitativo e interdependente entre conhecimentos e formas de ação organizacional.

5. As reuniões comunitárias devem converter-se em momentos privilegiados de conscientização. Portanto, cada situação da realidade, cada comentário de um membro da comunidade sobre algum problema ou necessidade sentida, deve ser um momento de decodificação e análise. Na medida em que os problemas comunitários vão se transformando numa discussão do dia-a-dia, a comunidade vai objetivando sua maneira de ver a realidade e os problemas reais a serem discutidos vão se apresentando com maior clareza.

6. Qualquer programa de educação não-formal pode inserir-se numa ação comum de planejamento participativo; o importante é não repetir as etapas nem os passos com um mesmo grupo popular e na mesma gradação de conhecimentos e de níveis de organização. Neste sentido, a articulação metodológica deve ser um exato entrosamento das etapas e passos do método com os níveis de apoio organizacional para adquirir novos e melhores conhecimentos sobre a realidade.

7. A avaliação da participação é o que faz deste método uma dialética articulada de conscientização e organização popular. Um momento de avaliação deve servir, sobretudo, para medir o esforço de participação dos membros comunitários. A avaliação dos rendimentos cognitivos e associativos deve mensurar-se particularmente no nível de participação organizada que têm os membros comunitários nas ações aprovadas democraticamente.

Um momento de avaliação pode ser determinado ao término de uma atividade; no momento do término do emprego de recursos; no momento em que uma meta tenha sido cumprida; etc. O importante é que esses momentos também sejam determinados democraticamente.

8. Finalizando, o processo de educação/organização popular adquire com este método uma dimensão de continuidade histórica. Isto é, na medida em que a articulação de etapas e passos cognitivos e associativos são permanentes, sua sistematização metodológica também o é.

Alguns Elementos Estratégicos

A definição de uma estratégia educacional supõe, pelo menos, o conhecimento das características psicossociais dos eventuais educandos, da maneira como estão envolvidos pelos objetivos e conteúdos educacionais e da intenção cognitiva, afetiva, motora e social que têm os grupos sociais que dirigem a instituição educativa.

As características psicossociais do educando têm relação com o grau de desenvolvimento da consciência individual e social, e também com o comportamento deste educando em relação ao grau de desenvolvimento da sua consciência.

O envolvimento dos educandos com os objetivos e os conteúdos educacionais definidos pela instituição educativa tem a ver com a adequação destes aspectos, com as necessidades de desenvolvimento psicossocial do educando. Tal adequação significa identificar a correspondente posição dos educandos na realidade social, econômica, política, cultural; os objetivos e os conteúdos educacionais seriam as respostas diferenciais a esta posição.

A intencionalidade cognitiva, afetiva, motora e social da instituição educativa refere-se à aspiração ou à finalidade que os grupos sociais que dirigem e/ou orientam a política educacional gostariam de alcançar como ideal normal, no desenvolvimento psicossocial do educando.

Desta maneira, estratégia educacional é a definição da intervenção educativa, com a finalidade de transformar a consciência e o comportamento do educando, de acordo com uma aspiração de alcançar com ela um modelo ideal (ou normal) de desenvolvimento psicossocial e afetivo-motor do educando.

Mais operacionalmente, uma estratégia educacional é a forma como a intervenção educativa se organiza para cumprir a intencionalidade educativa que os grupos sociais dominantes se propõem a desenvolver no educando.

Com respeito à educação não-formal, a estratégia educativa deve compreender estes mesmos aspectos, mas o desenvolvimento psicossocial desejável está em relação direta com a forma de inserção do grupo popular (ou do educando popular) na realidade social, econômica, política e cultural concreta onde situa-se este grupo. Isto é, o grau de relacionamento consciente que tem cada grupo popular consigo mesmo, com os outros grupos populares e com o mundo natural e cultural.

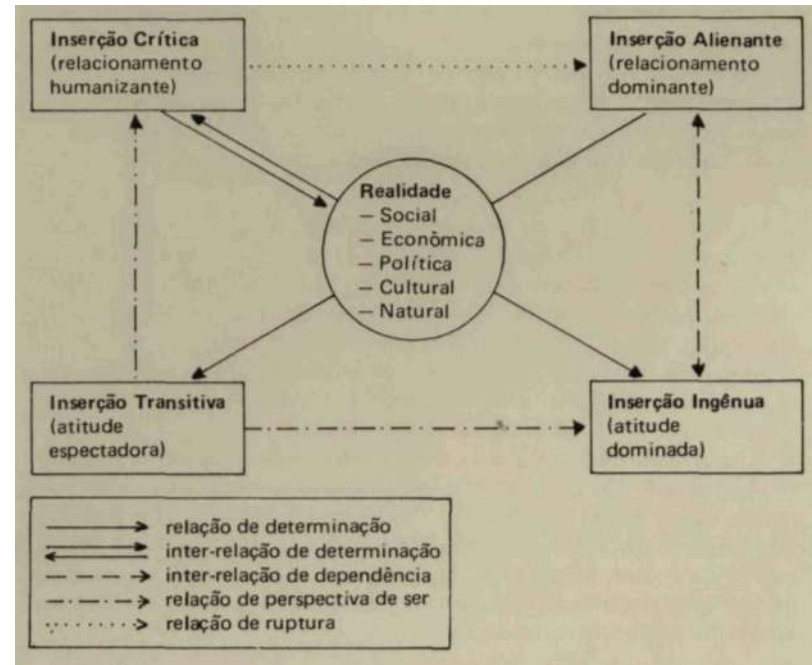
A intencionalidade educativa, estaria determinada pelo modelo de consciência e do comportamento popular que se deseja para avançar ou não no processo de transformação da realidade. Tal modelo expressa-se, também, numa forma de inserção na realidade que vai depender do grupo social que efetivamente define e orienta a ação educativa.

Os objetivos e os conteúdos educacionais, expressos nos diferentes programas de educação não-formal, seriam aqueles que mais contribuem para o desenvolvimento de um tipo de consciência e de um comportamento individual e social que são estimados como bons pelos grupos sociais que dominam na instituição educativa.

Deste nosso ponto de vista, a definição de uma estratégia para os programas de educação não-formal deveria descobrir, em primeiro lugar, as possíveis formas de inserção que os grupos sociais têm na realidade concreta de uma determinada sociedade. Descobertas estas formas de inserção, suas características e suas manifestações histórico-concretas, a intervenção educativa deveria estruturar-se como uma ação simultânea que influenciasse o desenvolvimento da consciência e do comportamento dos educandos, para chegar a determinar uma nova ação destes educandos mais próxima a uma forma de inserção crítica e ativa na realidade.

No quadro seguinte identificamos, primeiramente, as formas de inserção e as suas características particulares, de acordo com um esquema teórico que tomamos emprestado ao Instituto Ecumênico de Apoio ao Desenvolvimento dos Povos (INODEP)¹⁰, e que adaptamos para este trabalho.

QUADRO 2 — Representação gráfica das possíveis formas de inserção do indivíduo (ou do educando, ou do grupo social) na realidade



¹⁰ INODEP. Experiencias de conscientización. Posiciones dialécticas y perspectivas. Fondo de Cultura Popular, Marsiega Ediciones, Madrid (España), 1978. Particularmente o Capítulo El proceso de conscientización, pp. 115 a 127.

Desse quadro podemos tirar as seguintes observações:

1. Cada forma de inserção é uma certa prática de vida que têm os indivíduos na realidade social, econômica, política, cultural e natural. Enquanto práticas de vida, elas se expressam em relacionamentos e atitudes individuais e grupais.

2. Há formas de inserção que determinam relacionamentos e criam atitudes que favorecem ou dificultam a humanização da vida social.

Os relacionamentos podem ter o caráter de uma inter-relação individual e/ou grupal, ou de uma imposição da parte de uns sobre os outros. No caso de relacionamentos impositivos, criam-se atitudes de submissão naqueles que recebem a imposição; aqui falamos de relações de dominação. Quando se tem relações interatuantes que geram atitudes e comportamentos de igualdade e de respeito humano, então falaremos de relações de libertação.

3. Para cada forma de inserção corresponde um certo nível de consciência e um tipo de comportamento conseqüente com esse nível.

O nível de consciência se expressa na realidade concreta como a percepção que tem o indivíduo de si mesmo, dos outros e da sua própria realidade. O tipo de comportamento expressa-se concretamente na relação que mantém o indivíduo em acordo com sua percepção, consigo mesmo, com os outros e com sua realidade.

4. A realidade social, econômica, política, cultural e natural é o contexto sócio-produtivo e institucional concreto onde intermediam-se as relações individuais e onde se desenvolvem as atitudes e os comportamentos sociais. Numa determinada sociedade, se os relacionamentos, atitudes e os comportamentos individuais e sociais são fundamentalmente atuantes para a mudança permanente dessa sociedade, pode-se falar de realidades ou sociedades abertas, dinâmicas, dominadas pelos atores sociais que criam cultura e constroem a História.

Pelo contrário, se nessa determinada sociedade predominam relacionamentos, atitudes e comportamentos dependentes, onde os atores sociais não atuam senão como observadores dos acontecimentos provocados por aqueles que dominam o poder organizador dessa sociedade, então falaremos de realidades ou de sociedades fechadas. O tipo de sociedade, conseqüentemente, está determinado pelas relações, atitudes e comportamentos dominantes entre os atores sociais, isto é, pelo tipo ou forma de inserção dominante entre os indivíduos membros desse grupo ou sociedade.

5. À inserção alienante correspondem uma consciência dominante e um comportamento individual autoritário.

É consciência dominante na medida em que faz depender seu poder organizador da sociedade de acordo com seus interesses; interesses que têm a ver com uma certa visão de posse individual dos outros e da realidade. Para a consciência dominante a opressão não existe, os oprimidos são indivíduos sem capacidade de atuar por si só, precisam do poder organizador do opressor para atuar sobre a realidade. Deste ponto de vista, a consciência dominante tem uma visão coisificada e coisificante dos outros e da realidade.

Conseqüente com esta consciência, o comportamento é acrítico, autoritário e coercitivo.

É acrítico porque ele não questiona a realidade; aceita-a como realidade de objetos que devem ser usados pelo seu poder. Só ele é sujeito da realidade histórica, por isso organiza as normas e os valores sociais para os outros.

É autoritário porque, na determinação das normas e dos valores que estruturam a sociedade, impõe atitudes de obediência e de respeito, gera em seus relacionamentos sociais atitudes de dependência e de submissão.

E é coercitivo porque, em seu relacionamento, vai envolvendo a cons-

ciência e o comportamento dos outros numa obrigação de sobrevivência sem mais alternativa de ser.

Estas características da consciência e do comportamento dominante, mostram que a inserção alienante é, sobretudo, uma prática social e produtiva de alienação, de dominação, de exploração e opressão de alguns que têm o poder sobre os demais que sofrem os efeitos do exercício desse poder.

6. À inserção ingênua correspondem uma consciência dominada e um comportamento individual desumanizado.

É consciência dominada porque a significação de sua realidade não depende de sua percepção, aceitando aquela que é imposta pelo dominador. Neste sentido, é uma consciência que vive nutrindo-se do significado alheio. Mas esta aceitação do alheio é porque não se percebe que a realidade poderia ser de outra forma. Para a consciência dominada, a opressão é a situação normal de vida.

É comportamento desumanizado porque, pela falta de criticidade de **sua** consciência, reforça, entre outros, certos relacionamentos fatalistas, dependentes e imitativos.

Com efeito, tendo como modelo de comportamento aquele que é assinalado pelo opressor, ao reconhecer-se incapaz de chegar a ser como ele, passa a imitar certas atitudes apreendidas com o opressor. Neste sentido, imitar é aceitar sua situação de vida como uma punição por sua falta de capacidade individual e social. Sente-se coisa ou objeto de uso por aquele que domina o saber e o poder. Com isto, sua atitude mais freqüente é a legitimação da opressão, aceitando, sem desconfiar, as normas e os valores determinados para ele pelo opressor.

Estas características da consciência dominada e do comportamento conseqüente, mostram a inserção ingênua como uma prática social e produtiva que omite a si mesmo e a seus iguais, mas ao fazer isto, ele se condena como sujeito, como homem, transformando-se em coisa, animalizando-se e animalizando seus similares.

7. À inserção transitiva correspondem uma consciência manipulável e um comportamento individual verbalista. É consciência manipulável na medida em que, reconhecendo a opressão como um fato social, se omite de reagir contra ela. Neste sentido é uma consciência disponível para a crítica intelectual da opressão mas é, ao mesmo tempo, um comportamento que se omite da ação. Pelo mesmo fato de ser uma consciência disponível, movimenta-se na ambigüidade de relacionamentos individuais e sociais.

Com efeito, torna-se uma consciência disponível para o opressor, quando sua criticidade for um comportamento íntimo e privado; como também disponível para o grupo popular que procura sua libertação, quando sua criticidade adquirir atitudes ativas na luta contra a opressão.

Neste sentido, o comportamento conseqüente da consciência transitiva é a semicriticidade, a ambigüidade e a atitude de simples expectador dos acontecimentos sociais. Sua semicriticidade se mostra na omissão da ação; sua ambigüidade, nesse oscilamento permanente entre a disponibilidade para qualquer grupo social e o compromisso intelectual de perceber a opressão e mantê-la como um fato íntimo, privado, de sua exclusiva capacidade de descobrimento. Pela mesma semicriticidade e pela ambigüidade de seus relacionamentos, é freqüente que não se sinta comprometido nem com o opressor nem com os oprimidos e, na prática, assuma uma posição de espectador dos acontecimentos sociais.

Estas características da inserção transitiva determinam que ela seja uma prática social e produtiva essencialmente manipuladora enquanto que sua capacidade sempre aparece como intermediada por aqueles que possuem o poder organizador da sociedade.

8. À inserção crítica corresponde a consciência política da classe popular sendo que o comportamento conseqüente responde a relacionamentos e atitudes solidárias cada vez mais associativas.

É consciência política de classe porque a tomada de consciência da si-

tuação de opressão é uma disposição coletiva para a ação política de mudar tal situação.

Só é possível entender a consciência crítica numa dimensão concreta dos comportamentos solidários, organizados, humanizadores e libertadores entre os indivíduos que se sentem iguais e que possuem os mesmos interesses na sua relação produtiva com a realidade.

E são comportamentos humanizadores e libertadores porque o indivíduo assume coletivamente a tarefa de transformar a realidade e dar significações culturais aos produtos desta transformação. Neste sentido, humanizar é usar a liberdade para que, por meio do trabalho produtivo, os homens se liguem, se organizem, se unam solidariamente para construir e criar a História.

Estas características da consciência crítica e de seu conseqüente comportamento mostram a inserção crítica como o modelo de prática social e produtiva que deve procurar desenvolver uma intervenção educativa, através dos processos de conscientização e de organização popular.

Em conseqüência, as características destas formas de inserção do indivíduo na realidade determinam os elementos estratégicos que deve adotar uma intervenção educativa não-formal.

Estes elementos têm a ver com o esforço que devem fazer os programas de educação não-formal para alcançar com os grupos populares o modelo de inserção crítica, partindo, evidentemente, da situação concreta e diferencial em que se encontram as consciências e os comportamentos desses grupos populares.

Neste sentido, para cada forma de inserção deve procurar-se uma resposta educativa adequada aos níveis de consciência e aos comportamentos conseqüentes desses níveis. Desta maneira, os conteúdos conscientizadores e as propostas organizacionais, que devem ter como modelo educativo a forma de inserção crítica, devem ser diferenciais para cada forma de inserção. Só assim se poderia alcançar, na prática

social e produtiva de uma determinada sociedade, que a educação esteja efetivamente colaborando com a liberação dos oprimidos.

No Quadro 3 distinguimos a variável "intervenção educativa" como atuante sobre os níveis de consciência e os comportamentos de cada forma de inserção na realidade.

Em termos operacionais, estes elementos podem ser aplicados em qualquer programa educativo, inclusive em programas de treinamento docente e de técnicos que apóiam o processo produtivo. O importante é conhecer as características da forma de inserção grupai ou individual das eventuais clientelas desses programas de educação.

As formas de intervenção educativa, tanto a nível da consciência como do comportamento, servem como orientações pedagógicas para determinar as possíveis áreas de conteúdos. As características de cada variável de consciência e de comportamento servem para determinar os objetivos e as situações concretas de aprendizagens que devem ser organizadas.

A ação desejada para cada forma de inserção individual ou grupai é a intencionalidade da ação educativa atuando sobre a consciência e sobre os comportamentos desses indivíduos ou grupos que estão sendo formados.

O fato de assinalar estas orientações, sem chegar a determinar uma estratégia educativa propriamente dita para os programas de educação não-formal, não significa que não acreditemos nas eventuais estratégias para o desenvolvimento das ações educativas não-formais. Pelo contrário, pensamos que não existem estratégias educativas parciais quando se trata da educação popular. Na medida em que a educação popular é um processo que simultaneamente inicia e articula diferentes momentos de conscientização e organização popular, e onde a ação propriamente pedagógica se nutre e se articula na ação política, social, econômica e cultural dos atores populares, a estratégia da educação não-formal é a própria orientação educativa que tem a educação popular. Enquanto

QUADRO 3 - Elementos para a ação estratégica da educação não-formal

Forma de inserção	<u>Intervenção educativa</u>		Ação desejada numa perspectiva de inserção crítica na realidade
	A nível de consciência	A nível do comportamento	
<p>INSERÇÃO ALIENANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência dominante; — Comportamento Individual autoritário 	<ul style="list-style-type: none"> — Conscientizar sobre as conseqüências improdutivas da opressão. — Ajudar no descobrimento da dimensão humana do oprimido. — Ajudar a representar-se criticamente os resultados de seu poder dominante. — Descobrir criticamente os efeitos sociais do egoísmo e do autoritarismo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Conhecer novas formas democráticas de organização do poder. — Conhecer novas formas de relacionamentos interindividuais. — Experimentar atitudes de respeito para os oprimidos, dialogando com eles. — Aprender a ouvir e a entender os outros. 	<p>Trata-se de iniciar uma ação mais humana de geração do poder e de sua conseqüente aplicação social. Para alcançar isto ele precisa ter uma compreensão da situação dos oprimidos e da justiça das reivindicações destes setores populares.</p> <p>Uma maneira de abrir o jogo seria uma maior participação dos oprimidos na organização do poder político.</p>
<p>INSERÇÃO INGÊNUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Consciência dominada; — Comportamento Individual desumanizado 	<ul style="list-style-type: none"> — Conscientizar sobre as causas estruturais da opressão. — Ajudar no descobrimento de sua dimensão histórica. — Ajudar a representar-se criticamente os resultados sociais e produtivos da organização do poder dominante. — Descobrir criticamente os efeitos sociais do egoísmo do autoritarismo e da submissão. — Descobrir criticamente a dimensão criadora de seu trabalho produtivo e valorizar o esforço manual. — Descobrir seus problemas e necessidades. 	<ul style="list-style-type: none"> — Aprender a rejeitar as formas dominantes do poder. — Conhecer novas formas democráticas de organização social e econômica. — Conhecer formas solidárias de relacionamentos interindividuais. — Experimentar atitudes de autoconfiança e de respeito a seus iguais. — Aprender a dialogar. — Aprender a assumir o planejamento de suas ações. — Descobrir o valor da vida comunitária consciente. 	<p>Trata-se de avançar as ações mais transitivas, mais humanas.</p> <p>Para começar, os oprimidos deveriam organizar-se social, produtiva e politicamente, procurando responder com elas a problemas concretos. Um outro aspecto importante é a organização cultural como uma forma de valorizar as práticas tradicionais e os valores populares.</p>

Forma de inserção

INSERÇÃO TRANSITIVA:
— Consciência manipulável;
— Comportamento Individual verbalista

Intervenção educativa
A nível de consciência A nível do comportamento

- Conscientizar sobre as dimensões reprodutivas da opressão da vida concreta.
 - Conscientizar sobre a dimensão de cumplicidade com os opressores quando se omite de atuar contra a opressão.
 - Ajudar no descobrimento da dimensão prática do intelectual.
 - Ajudar a representar-se criticamente os resultados práticos do exercício do poder dominante.
 - Descobrir criticamente os efeitos sociais da manipulação, da indiferença e da desconfiança popular.
 - Descobrir criticamente a dimensão orgânica dos intelectuais do povo.
- Conhecer novas formas democráticas de organização do poder.
 - Conhecer formas solidárias de relacionamentos interindividuais.
 - Descobrir as formas de organização e de ação popular.
 - Experimentar relacionamentos de cooperação e atitudes de compromisso ativo com as soluções dos problemas populares.
 - Descobrir o valor da vida comunitária consciente e atuante.
 - Descobrir o valor do trabalho produtivo, particularmente do trabalho manual, e das formas de organização política popular.

Ação desejada numa perspectiva de inserção crítica na realidade

Trata-se de iniciar uma ação junto às organizações dos oprimidos. Sua incorporação ativa e organização popular deveria permitir concretizar sua dimensão de intelectual orgânico da classe popular. Um possível começo, seria sua contribuição à educação popular.

tal, os elementos assinalados no quadro anterior são alguns indicadores que permitem articular os conteúdos e as situações de aprendizagem

de acordo com as orientações estratégicas dos processos de conscientização e de organização popular.

GAJARDO, Marcela. **Comunicação camponesa e educação não-formal.** Santiago do Chile, Fac. Latinoamericana Ciencias Sociales, 1982. 40p. mimeo.

O presente documento de trabalho apresenta e analisa uma experiência de educação e comunicação na área rural, o Programa de Difusão Campesina, empreendido pelo Instituto Chileno de Educação Cooperativa (ICECOOP), de 1977 até 1981, quando sofreu solução de continuidade por não dispor dos recursos econômicos necessários à sua operacionalização.

A experiência, submetida a sucessivas avaliações, deixa um saldo positivo à disposição daqueles que se empenham em apoiar o fortalecimento das organizações camponesas por meio de ações que combinam formação e informação como momentos de um mesmo processo. Além disso, oferece subsídios à criação de formas de trabalho coletivo no campo da educação, da comunicação e da cultura.

*Nesta perspectiva, o artigo, originalmente elaborado para publicação na revista trimestral **PROSPECTS**, editada pela UNESCO, foi desenvolvido em três capítulos, nos quais a autora: 1) traça as características gerais da experiência analisada; 2) discorre sobre sua evolução, organização interna e progressos; e 3) examina os resultados obtidos com a realização da experiência, sob dois prismas: a) a utilização dos veículos de comunicação; e b) a busca de alternativas para uma educação participativa dos trabalhadores rurais.*

Iniciando o primeiro capítulo, a autora destaca, no amplo espectro da abordagem da educação não-formal, a importância de experiências que associam a práxis educativa à comunicação social, na tentativa de apoiar projetos que visam à organização e à participação populares.

O Programa de Difusão Campesina, coordenado e executado por um órgão não governamental de apoio ao setor rural, representa ingente esforço no sentido de disseminar uma forma alternativa de comunicação, privilegiando o trabalho coletivo dos setores menos favorecidos do campo, ou seja, dos camponeses incorporados diretamente à produção agrícola e filiados às cooperativas, aos movimentos sindicais e às organizações representativas da população indígena na sociedade chilena.

Todos estes setores compartilham da mesma situação de pobreza imposta pela política agrária vigente no país, que os condiciona a baixos níveis de ingresso, ao acesso quase nulo aos recursos produtivos, à limitada concessão de crédito, e à impossibilidade de controle sobre a comercialização do produto.

Paralelamente, os trabalhadores têm reduzidas chances de receberem cursos de formação, o que os coíoca na posição de meros receptores da informação difundida pelo governo, privados, pois, de uma maior participação na vida nacional e do direito a uma formação que concorra para a melhoria de suas condições de trabalho e sobrevivência.

Resulta desse quadro aflitivo a opção por esta experiência, fruto da mobilização interinstitucional em apoio ao movimento camponês, em geral, e aos cooperativados, em particular.

O Programa, dentro de suas características estruturais, contempla áreas de atuação diversas, desenvolvidas através do uso de múltiplos veículos de comunicação (rádio e imprensa) e da produção de materiais educativos. No tocante à atividade radiofônica, o projeto original prevê a transmissão de programas com vinte minutos de duração, em emissora de alcance nacional associada a cinco estações locais. A área da imprensa utiliza o jornal de maior circulação no país, La Tercera, para a veiculação semanal de informações sobre agronomia e agrotécnica. Posteriormente,

essa publicação semanal é substituída pela edição de uma revista mensal, cuja tiragem, durante os quatro anos de implementação do Programa, atinge um total de 15 mil exemplares.

Com relação à atividade de produção do material didático, são organizadas as **Cartilhas Campesinas** - uma série de fascículos que expressam o contexto das dificuldades enfrentadas pelo homem do campo, com o propósito de viabilizar o processo de capacitação para o trabalho.

A especificidade dos temas apresentados em cada fascículo reflete, basicamente, as necessidades das próprias organizações privilegiadas pelo Programa, cabendo às mesmas efetuar a distribuição das cartilhas aos seus filiados.

A partir de 1979 é acoplada à experiência uma outra atividade que propicia aos camponeses a conscientização da relevância da comunicação no fortalecimento das suas organizações, passando pela formação de monitores (camponeses) na perspectiva de transferir-lhes a tecnologia da comunicação e dos processos educativos.

Tal atividade envolve uma pluralidade de etapas, destinadas a dotar o homem do campo dos instrumentos necessários à superação dos problemas emergenciais de sua classe, e a contribuir para o resgate da sua condição de sujeito do processo educacional, e não de objeto da autocracia da classe dominante.

A avaliação constante das etapas percorridas pelo Programa evidencia a preocupação dos grupos comprometidos com a sua operacionalização, notadamente no que tange aos resultados qualitativos e quantitativos obtidos, ao grau de adequação do projeto às necessidades postuladas pela clientela-alvo, bem como à sua produtividade e duração.

Apoiado em relatórios sobre o andamento das atividades desenvolvidas, em estudos exploratórios e nas entrevistas com informantes selecionados, o Programa faz a apreciação dos seus resultados, na observância da dimensão educativa que o permeia.

No segundo capítulo, a autora relata, inicialmente, os procedimentos adotados para iniciar a experiência. Rádio e imprensa são os meios de comunicação selecionados para o lançamento do Programa. E **Ponta de Arado** é o nome escolhido para a emissão do programa de rádio e para a publicação de uma página no jornal **La Tercera**

A equipe executora, procedendo à avaliação concomitante do Programa, decide pela mudança no ritmo da atividade radiofônica, que passa a ser diário e com cinco minutos de duração. Essa alteração se fundamenta não só na carência de informação dos camponeses, que não dispõem, no país, de meios de comunicação próprios nem têm acesso aos meios convencionais, mas também na consideração técnica de que a emissão diária contribuiu para formar o hábito da audiência.

Os fatores que influem na modificação da atividade radiofônica incidiram na reformulação da área da imprensa, resultando daí a edição mensal da revista **Fazendo Caminho**, com tiragem inicial de 10 mil exemplares. A publicação no jornal é mantida, mas agora em edição quinzenal.

As **Cartilhas Campesinas** não sofrem mudanças substanciais, limitando-se, no início do Programa, à determinação de temas e conteúdos para cada fascículo.

Através dos veículos de difusão programados, e com o objetivo de amenizar as mensagens e promover o desenvolvimento integral do trabalhador rural, são divulgadas, de forma dosada e constante, matérias abordando aspectos sanitários, culturais e da vida familiar.

Para viabilizar essa divulgação são fixadas cinco áreas temáticas, a saber: processos macroeconômicos, microprocessos de planificação ou experiências de campo, questões de capacitação cooperativa, informações técnicas, valores e cultura camponesa, questões de saúde.

Os diversos temas são abordados em artigos e reportagens sobre cooperativas e outras organizações camponesas, bem como em entrevistas de dirigentes e homens do campo.

A organização interna da experiência é estruturada num sistema de administração centralizada, composta por diferentes níveis de operação: a) Conselho Geral de Planejamento e Coordenação — representativo das instituições não governamentais vinculadas às atividades de capacitação e assistência técnica ao meio rural, e às cooperativas camponesas; b) Equipe Executora — encarregada de dar início e continuidade às diversas áreas, particularmente, da elaboração da revista, das cartilhas e do programa pelo rádio; e c) Rede Institucional de Apoio — integrada pelo conjunto de órgãos não governamentais de apoio ao setor rural, envolvidos na capacitação dos camponeses a nível local, regional e nacional.

A autora expõe, primeiramente, os resultados de levantamento procedido junto aos leitores da revista e ouvintes do programa da rádio, que permite identificar algumas características da população visada pelo Programa.

A aplicação de um questionário anexado ao sexto número da revista, registra que, dos 317 leitores e informantes, 887c são chefes de família, cuja faixa etária varia entre 30 e 45 anos; a percentagem restante está dividida entre pessoas menores de 30 e maiores de 50 anos.

A análise dos dados obtidos, com relação ao nível de instrução dos leitores da revista, indicam que 60,3% não possuem o curso básico, o que reduz a uma pequena margem percentual aqueles com ensino médio completo.

No que se refere às características de trabalho, os dados registram que 67% dos informantes são pequenos ou médios proprietários, o que se revela compatível com os objetivos do Programa e com os grupos integrantes das cooperativas camponesas.

Reforça essa constatação o fato de que 742% dos trabalhadores rurais são filiados às cooperativas, uma vez que a experiência prioriza sua ação para os camponeses cooperativados.

A distribuição da revista também é favorecida por esse fato, já que 45,8% a recebem por meio de suas organizações ou das centrais de capacitação.

Os dados da pesquisa apontam para a ampliação do raio de ação da revista, abrangendo em 66,1% o núcleo familiar. Atestam, da mesma forma, a boa receptividade dos conteúdos apresentados no tocante à seleção e preparação dos mesmos, portanto 62,2% do seu público lê toda a revista.

Ressalta a autora a importância do Programa de Difusão Campesina num contexto marcado pela ausência de entrosamento entre os sócios das cooperativas, donde a utilidade da revista como instrumento capaz de motivar a aproximação e integração dos mesmos. A este respeito, assim se expressa um filiado: "É um meio de animar a organização nesta falta de comunicação, e única fonte de informação que chega. Instrui, dá idéias, apesar da situação sem saída em que vivem as cooperativas e o camponês em geral".

As informações colhidas sobre a atividade radiofônica demonstram a eficácia, pois 47% do universo pesquisado declara nunca ter ouvido o programa, e a grande maioria dos entrevistados considera o reduzido tempo (cinco minutos) destinado ao **Ponta de Arado** como insuficiente para abrigar a multiplicidade de temas a serem focalizados.

A constatação da existência de pontos de estrangulamento na implementação da experiência, via rádio, provoca a eliminação desse veículo do Programa de Difusão Campesina.

A rigor, os dados coletados, ainda que não permitam generalizações dada a limitada taxa de respostas obtidas, constituem um indicador parcial dos resultados alcançados pelo Programa, entre 1977 e 1978.

Significativas sugestões são oferecidas pelos grupos atingidos pelo projeto, destacando-se a prestação de maiores esclarecimentos sobre a política agrária vigente e problemas econômicos e técnicos que afetam os

camponeses; a extensão do apoio aos camponeses não filiados a organizações; a participação mais intensa dos trabalhadores rurais na seleção dos conteúdos difundidos pelo Programa.

Em 1980, nova pesquisa é desenvolvida para avaliar o impacto relativo da experiência, seu saldo positivo, avanços e deficiências na sua operacionalização. Os instrumentos utilizados são o rádio, para um estudo de audiência, e entrevistas a 111 informantes selecionados.

O tratamento dos dados coletados corroboram a melhoria da receptividade à revista Fazendo Caminho, uma vez que 78% dos entrevistados declaram lê-la regularmente, 91% manifestam especial interesse pelos artigos técnicos e 80% discutem em grupos ou em família os temas apresentados.

Até a data mencionada, tanto a revista, em sua edição de nº 32, como as cartilhas, em número de vinte e quatro, surgem como mecanismos enriquecedores de apoio à educação e capacitação camponesa.

O capítulo final analisa, no transcurso do quarto ano da implementação do Programa, sua dinâmica de atuação, sua flexibilidade diante de situações novas, sua coerência na condução das etapas traçadas e a conveniência de utilizá-lo como modelo.

No enfoque dos aspectos contextuais na evolução da experiência, a autora enfatiza o que lhe parece o maior dos êxitos atribuídos à experiência. Trata-se da repercussão nacional alcançada pelo Programa, numa sociedade assentada no autoritarismo.

Ao término da experiência, os problemas da classe rural, especialmente das cooperativas camponesas, recrudescem a ponto de provocar a dissolução de considerável parcela de agremiações.

A nível sindical a situação é ainda mais drástica. Apesar da existência legal das confederações e sindicatos, suas atividades estão totalmente paralisadas devido a medidas restritivas decretadas pelo governo.

Frente a essa realidade, o Programa se consolida como instrumento de coesão dos grupos caracterizados pela desunião, operando através do estímulo e da demonstração de que as possibilidades de um grupo se agigantam quando este se consubstancia em ações coletivas e solidárias.

Ainda que a experiência tenha contribuído muito pouco para a melhoria de vida e de trabalho, assim como para a mudança substantiva do comportamento dos trabalhadores do campo, permite, segundo opinião dos mesmos, "estar a par de questões tão importantes como a política agrária, em geral, e, em particular, política de preços, processos de comercialização, concessão de créditos, etc". Segundo a autora, torna-se difícil precisar, com relação à busca de alternativas coletivas de trabalho no campo da educação e da comunicação, o impacto das mensagens sobre a percepção e a prática camponesa. Isto implica um estudo acabado dos efeitos dos diversos recursos empregados e sua conseqüente ressonância na melhoria da qualidade de vida do camponês.

Afirma que o coeficiente de perda atribuído ao Programa seria minimizado se os camponeses, in totum, houvessem sido mobilizados para uma efetiva participação na produção das mensagens educativas.

Todavia, essa constatação não invalida o empenho demonstrado pelo Programa em detectar formas alternativas de comunicação e de trabalho coletivo.

Na análise dos resultados educativos da experiência, considerando a revista, as cartilhas, a formação de comunicadores e, em menor escala, o programa de rádio, ficam caracterizadas a penetração e a influência desses veículos na consolidação e no fortalecimento das organizações camponesas.

Os multimeios adotados, perspectivando apoiar práticas educativas e processos de participação social, contribuem para amenizar a unidirecionalidade e a verticalidade subjacentes aos meios de comunicação

convencionais.

A autora fecha seu artigo com as palavras de um dirigente campesino: "O impacto do Programa não se pode medir hoje. Deverá ser medido uma vez que se normalize a organização camponesa, a organização gre-

mial em geral e no país, na medida em que possamos ter gente que se vá preparando, formando para ter responsabilidades. Hoje o Programa é um meio que permite chegar onde outros meios não chegam. Isto mantém a gente atenta, para quando haja uma organização de base mais ampla; mantém a união da base, ajuda a combater o isolamento". (MTLN)

DUARTE, Laura Maria Schneider. Isto não se aprende na escola: a educação do povo nas CEBs. Vitória, UFES, 1982. 162p. (Tese mestrado)

A falta de conhecimento sobre a organização e funcionamento das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, bem como das experiências de educação popular que têm sido desenvolvidas, levou Schneider Duarte a empreender este estudo.

Durante dois anos (1980-82) a autora estudou as CEBs da Grande Vitória (ES) — cerca de 250 unidades — utilizando técnicas de pesquisas etnográficas — observação participativa e entrevista. Tal universo foi considerado para que se pudesse traçar o mapeamento global das características das CEBs. O campo de observação limitou-se, no entanto, a apenas três comunidades: Aribiri, Ataíde e São Marcos.

Antes de desenvolver o tema, Duarte tece considerações sobre a educação formal e explica que a escola, de caráter seletivo, "organizada em valores, comportamentos e ritmos de aprendizagem das elites intelectuais", distribui rótulos de fracassados, cria excedentes de trabalhadores e tenta manter a classe trabalhadora submissa, sem as condições necessárias para defender seus interesses vitais, contribuindo para aumentar a distância entre o homem e o direito e esforçando-se para eliminá-la tomada de consciência e o exercício da cidadania.

A organização popular nas CEBs propiciou a realização da educação popular, produzida pelas e para as classes populares. A organização dos fiéis levou a Igreja de Vitória, nos últimos quinze anos, a direcionar o seu trabalho pastoral em favor dos não privilegiados, optando preferencialmente pelos pobres (a expressão "opção preferencial pelos pobres" foi utilizada pela primeira vez no documento Evangelização no Presente e Futuro da América Latina, 1979).

Para melhor explicar as CEBs e o modo pelo qual o cristão exerce sua fé no presente, Schneider Duarte recorre ao embasamento histórico de Clodovis Boff. Este autor cita as três grandes fases da história da Igreja.

A primeira, denominada Igreja dos Pobres, estende-se até o Século IV, época de Constantino e Teodósio, em que os cristãos eram escravos, servos, indivíduos pertencentes à base da pirâmide social. A segunda está compreendida entre o Século IV e o Vaticano II. Nela a Igreja alia-se aos que detêm o poder, e sua postura em relação aos pobres é assistencialista e paternalista. Por esta razão Clodovis Boff a chama de Igreja para os Pobres. Só na terceira fase, que se inicia em Medellín e Puebla (1968-1980), onde descobre que "os pobres e carentes são o resultado planejado de uma série de ações e mecanismos espoliadores" mas que "uma vez unidos e conscientizados, podem ser sujeitos de sua libertação" é que a Igreja se volta para "o 'Servo Sofredor', o 'Pobre de Java', o 'Resto de Israel', diante do qual o coração de Deus se compadecede, em defesa do qual a ira de Deus se manifesta e, finalmente, no seio do qual o Deus próprio se faz homem". Esta última fase é denominada de Igreja com os Pobres.

Feita a descrição do estado atual do pensamento e prática dos cristãos, sobretudo os da América Latina, Duarte volta-se para as CEBs.

A região em que estudou as CEBs é constituída de cinco municípios. O município de Serra possui aproximadamente oitenta comunidades, compostas principalmente por famílias vindas recentemente do interior, com problemas sociais e jurídicos, já que possuíam terras. Em Vila Velha — cinquenta CEBs — encontram-se as comunidades mais antigas da Grande Vitória e com alto grau de conscientização sócio-política. Cariacica, com suas setenta e cinco comunidades, é habitada por indivíduos de classe média e baixa. Vianna, com seus bairros isolados, circundados por cinturões verdes que dificultam a organização

popular, conta com vinte comunidades. **Vitória** possui algumas características próprias. As vinte e cinco CEBs encontram-se localizadas na periferia, onde as famílias lutam pela sobrevivência nos mangues e morros. Além de não terem as condições mínimas necessárias para viverem modestamente, esses críticos de Vitória "se confrontam com os padres que respondem pelas paróquias da ilha. Estes não apoiam e não facilitam o trabalho".

As CEBs foram organizadas, principalmente, graças ao trabalho dos agentes pastorais — leigos de diversos níveis de escolaridade que assessoram várias comunidades. Esses agentes teriam um relacionamento de igual para igual com os demais membros da comunidade, não existindo entre eles uma estrutura hierarquizada. A autora os define como o educador-educando e cita Marlene Pires, agente de pastoral há dez anos: "a pedagogia usada no trabalho pastoral é libertadora, nunca podendo ser manipuladora ou domesticadora. Trata-se de uma proposta dialeticamente aberta ao povo e que sofre constantes transformações, para que atenda aos interesses desse mesmo povo".

As intervenções dos agentes na comunidade ocorrem nos níveis pedagógico-pastoral e pedagógico-político.

A intervenção pedagógico-pastoral é definida como a prática de promover mudanças na atitude eclesial, através do processo de redefinição e redistribuição do poder no âmbito das práticas desenvolvidas e aceitas como eclesiais. Os **Cursos de Liturgia**, estando no âmbito dessa intervenção, mostram a Celebração como a celebração da vida, com seus momentos de prazer e dor, não fechando os olhos aos problemas quotidianos, mas ao contrário, buscando a luz, a verdade, a justiça através do aprendizado democrático e discutindo as condições de trabalho, habitação, transporte, lutas sindicais, etc.

Na intervenção pedagógico-política, o agente estimula a participação de

todos os membros não só no seio da pequena comunidade eclesial como também nas demais instituições da sociedade, sobretudo as políticas, como os movimentos populares, sindicais e partidários.

O material escrito utilizado nas CEBs é elaborado por indivíduos que se dedicam, com exclusividade, "ao trabalho pastoral na periferia, o que propicia a adequação dos textos à realidade". Em 1976, redigiu-se o **Manual do Eleitor** que visava "esclarecer o eleitor cristão sobre as eleições de 1976: voto, tipo de política, lei eleitoral e a tarefa da Igreja como defensora dos direitos do cidadão". Posteriormente foram elaborados dois cadernos denominados **Bate Papo sobre Política**, que abordavam entre outros temas a Produção, Estado, Ideologia e Neocolonialismo. O periódico **Boletim da Frente** "traz informações sobre a vida do povo, suas experiências e lutas, sobre fatos e documentos da Igreja, notícias da realidade sócio-política, a luta dos índios, problemas da terra urbana e rural, reflexão bíblica, etc."

O material escrito; as técnicas da pedagogia popular que favorecem a liberdade de expressão e a consciência crítica; a avaliação formativa e aberta a todos os membros; e a conscientização sócio-econômico-política como conteúdo privilegiado, completam o processo educativo-pastoral. Vale ressaltar que nas CEBs a política é vista como o dever máximo do cristão, por ser a "grande arma que temos para construir uma sociedade justa do jeito que Deus quer".

Concluindo, a autora demonstra que o trabalho pastoral-educativo realizado nas CEBs, além de ser uma alternativa de Igreja para o povo, é uma "alternativa de educação para as classes populares que não encontram um lugar para se fazerem sujeitos de sua história" e propõe que a "escola aprenda com a pequena Comunidade Eclesial de Base, que todo homem tem seu valor e que os fatos da vida ensinam mais do que qualquer escola que despreza esses ensinamentos". (RCF)

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL*

- ADISESHIAH, Malcom S. Adult education and the urban poor. **Convergence**, Toronto, **13(3)**: 7-13, 1980.
- ALFONSO, Castilho. Experiencia de dos instituciones no gubernamentales en educación de adultos. **Educación, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación**, México, 7(35): 45-58, ene./mar. 1981.
- ALVAREZ H., Benjamin et alii. **La educación no-formal: aspectos teóricos y bibliografía**. S.l., Centro para el Desarrollo de la Educación No-Formal, UNICEF, s.d. 161p. xerox.
- ALVES, Maria das Graças. **Avaliação da educação não-formal em um projeto de atendimento à zona rural**; um estudo comparativo. João Pessoa, **UFPB**, 1979. (Tese mestrado)
- ALVES, Maria Valnê. **Interferência de educadores de camada média em educação popular**; viabilidade teórico-prática da interferência de educadores de camada média em educação popular a partir de uma experiência na área rural do nordeste brasileiro. Rio de Janeiro, **FGV, IESAE**, 1980. **172p.** (Tese mestrado)
- AXINN, George H. et alii. **Toward a strategy of international interaction in non-formal education**. East Lansing, Michigan State University, Institute for International Studies in Education, 1974. 130p. (Program of Studies in Non-Formal Education. Team Reports)
- BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis, Vozes, 1980. 186p. (Educação e tempo presente, 14)
- BARRIGA, Patricio & TASIGUANO, Enrique. La educación no-formal y sus implicaciones. **Educación Hoy**, Bogotá, **3(18)**: 59-69, nov./dic. 1973.
- BARROS, Maria Leda R. Educação popular e ensino público. **Cad. CEAS**, Salvador (79): 49-53, maio/jun. 1982.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **R. da Fac. Educ**, São Paulo, 4 (1/2): 77-92, 1979.
- _____. **Estado e educação popular**; um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974. 189p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)
- BELLO DÍAZ, Gilberto. Un ensayo de auto educación de niños marginados: "Gamines". **Educación Hoy**, Bogotá 3 (18): 33-51, nov./dic. 1973.
- BERNARDINO, Felicitá. Adult education and the urban poor. **Convergence**, Toronto, 13 (8): 14-26, 1980.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. **CEI**, Rio de Janeiro, abr. 1977. p. 35-57. Suplemento nº 17.
- _____. **As atividades em educação popular**. **CEI**, Rio de Janeiro, out. 1978. p. 2-22. Suplemento nº 22.

* Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografia do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC-CIBEC. **INEP**, Anexo I do MEC - Subsolo - Cx. Postal 04/0366 - 70047 - Brasília-DF.

- BLASS, Leila Maria da Silva et alii. Educação popular: desafios metodológicos. **Cad. CEDES**, São Paulo, 1 (1):3540, 1980.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado et alii. Relatório síntese dos trabalhos do Seminário sobre o Estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 1 (2): 17-32, abr./jun. 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas, Papirus, 1983. 115p.
- _____. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papirus, 1983.248p.
- _____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cad. CEDES**, São Paulo, 1 (1):5-34, 1980.
- _____. **Lutar com a palavra**; estudos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 186p. (Biblioteca de educação, v.2)
- _____. **A questão política da educação popular**. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1980. 198p.
- BRASIL. Movimento de Educação de Base. **MEB em cinco anos**: 1961-1966. s.n.t. 2v.
- BREMBECK, Cole S. The strategie uses of comparative learning environments. In: NON-FORMAL education as an alternative to schooling. East Lansing, Michigan State University, 1974. p. 1-7. (Program of Studies in Non-Formal Education. Discussion papers, 4)
- _____. & THOMPSON, Timothy J., comp. **Nuevas estratégias para ei desarrollo educativo**; investigación intercultural de alternativas no formales. Buenos Aires, Guadalupe, 1976. 302p. (Biblioteca Pedagógica. Problemática de la Educación, 38).
- BRUNO, Deusa da Cunha. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro, PUC, 1974. 134p. (Tese mestrado)
- CLARK, Michael. Meeting the needs of the adult learner: using non-formal education for social action. **Convergence**, Toronto, 11 (3/4): 44-53, 1978.
- COLLETTA, Nat J. Participatory research or participation put down? Reflections on an Indonesian experiment in non-formal education. **Convergence**, Toronto, 9(3): 32-46, July/Sept. 1976.
- CONTRERAS, Rolando N. Pinto. Os programas de educação não-formal como parte integrante do processo de educação e de organização popular. **Educ. em Deb.**, Fortaleza, 4 (1): 139-203, jan./jun. 1982.
- COSTA, André Pereira da. Educação popular e teleeducação. In: OS DOZE trabalhos premiados — Concurso Nacional de Pesquisa em Educação. Curitiba, FUNDEPAR, 1982. p. 331-55.
- COSTA, Beatriz B. Pastoral popular: notas para um debate. **Cad. CEDI**, Rio de Janeiro, s.l.,s.d.,n.p.
- A CULTURA do povo. 2.ed. São Paulo, EDUC, 1982. 144p. (Coleção do Instituto de Estudos Especiais, 1)
- O DESAFIO da educação popular na Nicarágua. **Proposta**, Rio de Janeiro (19): 30-41, mar. 1982.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan. Comentários ao documento básico do prof. Pierre Furter. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 1 (1): 63-9, jan./mar. 1977.
- DUARTE, Laura Maria Scheneider. **Isto não se aprende na escola**: a educação do povo nas CEBs. Vitória, UFES, 1982. 162p. (Tese mestrado)

- EDUCAÇÃO popular; consolidar o poder ideológico e político do povo. **Cad. CEAS**, Salvador (77): 43-8, jan./fev. 1982.
- EDUCACIÓN no formal. **Educación de Adultos**, Lo Barnechea, Santiago de Chile, 2 (7/8): 14-7, jul./oct. 1975.
- UMA EXPERIÊNCIA de educação popular em andamento ou "como aproveitar pequenas práticas para o processo de organização maior". **Proposta**, Rio de Janeiro 3 (11): 41-54, abr. 1979.
- FÁVERO, Osmar. **Tipologia da educação extra-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE/INEP, 1980. 115p. (Série estudos e pesquisas, 5).
- _____. Sobre os conceitos de educação de base. **Proposta**, Rio de Janeiro, 2 (8): 32-48, set. 1978.
- _____. & VALLA, Victor. Educação extra-escolar no Brasil: revisão de conceitos básicos. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 1 (1): 53-61, jan. /mar. 1977.
- FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL, Rio de Janeiro. Considerações a respeito de educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, 2 (9/10): 24-30, dez. 1978.
- FLORES, Terezinha Maria Vargas. Universidade extramural: uma experiência em educação não-formal. **Educ. e Real.**, Porto Alegre (2): 47-57, maio 1977.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 149p. (O Mundo, hoje, 10)
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo, Moraes, 1980. 102p.
- FURTADO, Dimas Barreira. Ação de base em educação popular. **Cad. CEAS**, Salvador (77): 49-56, jan./fev. 1982.
- FURTER, Pierre. Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 1 (1): 5-52, jan./mar. 1977.
- _____. La formation extrascolaire et le développement dépendant. In: INSTITUT D'ÉTUDES DU DÉVELOPPEMENT, Genebra. **Les modes de transmission**; du didactique à Textrascolaire. Paris, Presses Universitaires de France, 1976. p. 17-102. (Cahiers de l'IED)
- _____. Os paradoxos da educação extra-escolar ou "a gênese está no fim"; comentários a guisa de conclusão para o Seminário sobre o Estudo da Educação Extra-Escolar no Brasil. **Fórum educ.** Rio de Janeiro, 1 (2): 3-15, abr./jun. 1977.
- GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. **Cad. CEDI**, Rio de Janeiro (2): 3-22, s.d.
- GÓES, Moacy de. **De pé no chão também se aprende a ler**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- GRANDSTAFF, Marvin. L'éducation non formelle comme concept. **Perspectives**, Paris, 8(2): 195-200, 1978.
- _____. **Historical perspectives on non-formal education**. East Lansing, Michigan State University, Institute for International Studies in Education, 1974. 182p.
- GRZYBOWSKI, Cândido. **Estudo da participação em grupos da experiência de educação comunitária de Ijuí — RS — Brasil**. Ijuí, Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, 1973. Tese submetida à Pontifícia Universidade Católica

- ca do Rio de Janeiro para a obtenção do grau de mestre em Educação.
- HOXENG, James. Dejen que Jorge lo haga. Enfoque de la educación rural no-formal. **Educación Hoy**, Bogotá, 6 (31): 3-48, ene./feb. 1976.
- KADT, Emmanuel de. Is non-formal education any better? **Ci. eCult.**, São Paulo, 28 (12): 1442-58, dez. 1976.
- Le possible et le probable: note sur le développement ou la transformation. In: INSTITUT D'ÉTUDES DU DÉVELOPPEMENT, Genebra. **Les modes de transmission**; du didactique à l'extrascolaire. Paris, Presses Universitaires de France, 1976. p. 103-6. (CahiersdeNED)
- KLEIS, Russel J. et alii. **Case studies in non-formal education**. East Lansing, Michigan State University, Institute for International Studies in Education, 1974. 430p. (Program of Studies in Non-Formal Education. Team reports)
- KRAMER, Erika A. H. Coester. **Um estudo sobre fatores de ingresso, permanência e evasão num sistema de ensino não-formal**: teleducção. Porto Alegre, UFRS, 1979. 207p. (Tese mestrado)
- KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro**; uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 135p. (Tese mestrado)
- KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de educação popular no Brasil de 1961-64**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1979. 121p. (Tese mestrado)
- LACROIX, Gilles. **Dynamique du développement de communautés rurales**: études empirique ao Maranhão, Brasil. Quebec, Université Lavai, Faculte des Sciences Sociales, 1977. 183p. (Thèse la maitrese)
- LUIZETTO, Flávio. Cultura e educação literária no inTcio do século **XX**. **Educ. & Soe**, São Paulo, 4 (12): 61-79, set. 1982.
- MANFREDI, Silvia Maria. **A educação popular no Brasil**; uma releitura a partir de Antonio Gramsci. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 198p.
- Política**: educação popular. São Paulo, Símbolo, 1978. 168p. (Coleção ensaio e memória, 6)
- MARQUES, Mário Osório & BRUM, Argemirof. **Uma comunidade em busca de seu caminho**. Porto Alegre, Sulina, 1972. 85p.
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Educação não-formal e desenvolvimento na perspectiva da educação de adultos: necessidade ou opção? **Ci. e Cult.**, São Paulo, 30 (7): 799-804, jul. 1978.
- MELO, Alberto. A educação popular numa estratégia da educação permanente. **Cad. CEDES**, São Paulo, 1 (1): 41-60, 1980.
- MIRANDA O., Martin. Por que educación "extra-escolar"? **Educación de Adultos**, Lo Barnechea, Santiago de Chile, 2 (7/8): 9-13, jul./oct. 1975.
- MORAIS, Vera Regina Pires. Educação não-formal: um estudo pela análise de projetos desenvolvidos em diferentes grupos. **Educ. e Real.**, Porto Alegre, 4(1): 135-48, jan./jun. 1979.
- MUNOZ, Jorge Vicente. Sobre as instituições que fazem educação popular. **CEI**, Rio de Janeiro, out. 1978. p. 31-40. Suplemento n.22.
- NEOTTI, Ana. **Perspectivas da educação permanente**. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1978. 53p. (Tese mestrado)
- OLIVEIRA, Rosiska & OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Uma aula sobre educação popular. **J. Educ**, Campinas, 1(1): 8-9, out. 1980.

- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de & Oliveira, Miguel Darcy de. Note sur une expérience en Guinée-Bissau. In: INSTITUT D'ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT, Genebra. **Les modes de transmission;** du didactique à l'extrascolaire. Paris, Presses Universitaires de France, 1976. p. 156-82. (Cahiers de l'IED)
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos;** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973. 368p.
- PAULSTON, Rolland G. & LEROY, Gregory. Strategies for nonformal education. **Teacher College Record**, New Yorque, 76 (4):569-96, May 1975.
- PEIXOTO, José Pereira. Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos. **Proposta**, Rio de Janeiro, 1 (3):40-51, dez. 1976.
- A "PERMANENTE educação" dos favelados. **Proposta**, Rio de Janeiro, (17):14-20, jun. 1981.
- POEL, Maria Saleté Van der. **Alfabetização de adultos**. Petrópolis, Vozes, 1981, 224p.
- RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base** -MEB, discurso e prática - 1961-1967. Rio de Janeiro, FGV, IESAE, 1982. 205p. (Tese mestrado).
- SA, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 107p. (Coleção educação universitária)
- SAFA, Cristina. Investigación participativa sobre educación no formal para adultos. **Educación;** revista dei Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 7 (35):93-8, ene./mar. 1981.
- SCHMELKES, Silvia. Educación no formal en la organización económica campesina. **Educación;** revista dei Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 7 (35) : 103-6, ene./mar. 1981.
- SILVEIRA, Mário et alii. Algumas reflexões sobre uma experiência em bairro popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, 2 (6) : 5-19, dez. 1977.
- VALLA, Victor. Educação não-formal: novidade no século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica. **Proposta**, Rio de Janeiro, 2(5): 14-21, jun. 1977.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. Apontamento sobre educação popular. **In: A CULTURA** do Povo. São Paulo, Cortez & Moraes, 1981.
- _____. Comunidades Eclesiais de Base e educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro (17): 4-13, jun. 1981.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)