



CIBEC/INEP



B0033257

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

**Projeto de Educação Comunitária:  
uma proposta metodológica.**

BRASÍLIA  
1985

**F37.017.7  
p964pe**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil

José Sarney Ministro da Educação Marco

Maciel

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA.

## **Projeto de Educação Comunitária: uma proposta metodológica.**

### **ELABORAÇÃO:**

CARLOS ALBERTO VIEIRA- MEC/SEPS/SES  
JOSÉ ARY CELSO MARTENDAL- UFSC JOSÉ  
CÂNDIDO CAVALCANTE - UFMT JOSÉ  
RIBAMAR RIBEIRO- UFPb SIGLIA ZAMBROTTI  
DÓRIA- MEC/SEPS/SES

BRASÍLIA- 1985

Secretário Geral  
Everardo de Almeida Maciel

Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus  
Aloisio Sotero

Subsecretário de Educação Supletiva  
Sérgio de Almeida Bruni

Endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco "L" 5º  
andar- sala 516, Fones: 225-8570 e 214-  
6821 CEP.: 70.047 - BRASÍLIA-DF

IMPRESSO NO BRASIL  
PRINTED IN BRAZIL

P 964 p

Projeto de educação comunitária: uma proposta metodológica/ Carlos  
Alberto Vieira ... (et. al.). - Brasília: - SEPS, 1985. 48 p. -  
(SÉRIE SUPLETIVO, 5) Bibliografia: P. 47

1. Ensino Supletivo. 2. Educação de adultos. 3. Projeto de  
Educação Supletiva com Universidades. I. Vieira, Carlos Alberto. II.  
Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus.

*"... estamos tentando fundar a República. É natural que não queiramos falhar, é natural que, desta vez, fundemos realmente a democracia."*

ANÍSIO TEIXEIRA

## APRESENTAÇÃO

A Subsecretaria de Educação Supletiva inicia a publicação de documentos que registram um trabalho pioneiro na área da Educação Supletiva, procurando caminhos de inovação para esta modalidade de Ensino, com a participação de universidades brasileiras.

Esta primeira publicação trata-se de um estudo sobre acontecimentos, incidentes e variáveis que compõem o processo em andamento. É um relato interpretativo de alguns passos dados no caminho do aprender juntos.

As Instituições envolvidas, até o momento, são as Universidades Federais de Goiás, Mato Grosso, Centro Pedagógico de Barra do Garças, Ouro Preto, Paraíba, Santa Catarina, Santa Maria, Ceará, Fluminense e Mato Grosso do Sul.

Os diversos Projetos buscam o delineamento de uma pedagogia de educação não formal, através da avaliação dos vários experimentos, objetivando o exercício da sistematização acadêmica, caminho necessário para a transformação de experiências limitadas em objeto de conhecimento, passível de ser universalizado e socializado.

As comunidades participantes são parceiros que definem e questionam rumos dos Projetos, de modo ativo, co-participando durante todo o processo e acompanhando o seu desdobramento.

Os projetos com as Universidades buscam responder a um duplo desafio: de um lado, prover essas populações de instrumental para o exercício da cidadania; por outro, restituir-lhes o respeito por suas próprias culturas, reconhecendo-lhes seu valor e legitimidade.

A mediação da comunidade com todo o seu potencial político social, cultural, econômico tem possibilitado o intercâmbio fecundo entre o saber acadêmico e o popular, com benefícios recíprocos para as partes envolvidas.

As Universidades envolvidas nestes Projetos têm se portado de modo exemplar, resgatando inclusive o seu papel de debruçar-se sobre a realidade e participar ativamente de propostas inovadoras, em termos educacionais, políticos e sociais, como um lúcido agente de mudanças desejadas e necessárias.

A Subsecretaria de Educação Supletiva espera contar com a adesão das demais Universidades brasileiras ao processo e também gostaria de poder ver envolvidos os dirigentes dos diversos órgãos de Educação Supletiva das unidades da Federação, que procurarem assumir o compromisso de buscar caminhos inovadores e democráticos para a Educação, de modo a acrescentados significativos a um conhecimento brasileiro sobre a problemática da educação de adultos, sob o enfoque de uma metodologia participativa, em que a pessoa é o agente do próprio processo de aprendizagem, seja como indivíduo, seja como membro de um dado grupo comunitário.

ALOÍSIO SOTERO Secretário de  
1º e 2º Graus

# V

## SUMARIO

### APRESENTAÇÃO

#### I. Origem histórica da proposta alternativa de Educação Supletiva.

- Fase de decisão política .....9
- Impacto e perplexidade ..... 10
- Cooperação técnica da SES e recursos orçamentários ..... 13

#### II. Tentativa de análise das práticas desenvolvidas no âmbito do Projeto.

- Avaliação do Projeto de Educação Supletiva com Universidades -  
"I Encontro de Educação Não-Formal" - Goiânia, 1 983..... 17
- Um esboço de avaliação participativa .....21
- Práticas em educação de adulto e novas perspectivas metodológicas ... 28

#### III. Caminhando e Aprendendo ..... 39

#### IV. Nota ..... 43

#### V. Bibliografia ..... 47

## **I-ORIGEM HISTÓRICA DA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA**

## FASE DE DECISÃO POLÍTICA

A Subsecretária de Educação Supletiva do MEC/SEPS, ao definir as suas Diretrizes para Educação Supletiva, relacionou algumas linhas de ação a serem implementadas, dentre as quais a de contribuir para a geração de um conhecimento brasileiro de nível superior a partir de ações reais de educação de adultos, pelo compromisso da pesquisa e extensão universitárias com a educação supletiva, bem como dar apoio às instituições de ensino superior para a realização de experimentos pedagógicos (pesquisa, elaboração, realização e validação), com vistas à melhoria da qualidade da educação supletiva.

Para isto, convidou algumas instituições de Ensino Superior para a deflagração de um processo pertinente.

Ao nível da Subsecretária, definiram-se alguns critérios para a escolha de tais instituições, dentre os quais:

- a) significativa tradição e experiência em práticas de extensão universitária;
- b) poder representar uma dada região em conjunto (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul), para validar uma amostragem do universo educacional brasileiro como um todo;
- c) de preferência, que mantivesse algum tipo de atividade de pós-graduação envolvendo a temática de educação de adultos;
- d) que se dispusesse a desenvolver os projetos, na área rural ou de periferia urbana.

Para a região Sul, optou-se pela Universidade Federal de Santa Maria, um tradicional centro de extensão universitária, inclusive de reconhecimento internacional. Posteriormente, na mesma região, passou a participar dos Projetos, a Universidade Federal de Santa Catarina, que mantém pós-graduação na área, ao nível de especialização, e crescente experiência no trato com a realidade dos grupos comunitários; pela região Sudeste, indicou-se a Universidade Federal de Ouro Preto, dada a peculiaridade do projeto que poderia ser desenvolvido e pela sua tradição em saber trabalhar de modo articulado com a Prefeitura local e organismos estaduais e federais (Fundação Pró-Memória, por exemplo), dentro também da temática referida; a Universidade Federal da Paraíba, pela região Nordeste, instituição cujo Mestrado em Educação de

Adultos é uma das atividades educacionais mais importantes do país; da região Centro-Oeste, a Universidade Federal de Goiás, cuja prática em extensão talvez seja a mais significativa no cotejo com as demais IES, não só por iniciativas próprias, como também pela sua histórica associação com a Fundação Projeto Rondón; e, finalmente, a Universidade Federal de Mato Grosso que, conquanto também situada na região Centro-Oeste, pela sua proposta original de vir-a-ser a Multisselva, a Universidade de Integração da Amazônia, situa-se numa região geográfica estratégica, testemunhando a ocorrência de fortes fluxos migratórios e de ações de ocupação territorial.

Definidas as Instituições que seriam convidadas a participar dos Projetos, a Subsecretária tomou decisões políticas consoante o conteúdo de suas próprias Diretrizes, que poderiam contribuir para o êxito dos projetos, tais como:

Destinar recursos financeiros suficientes para suportar os projetos por um ano, com possibilidade de continuidade em anos subsequentes; garantir Cooperação Técnica para que os projetos fossem formulados dentro da Função Suprimento; e manter como fundamentos das ações de todas as Universidades envolvidas: autonomia às IES para elaboração do projeto, sem a imposição de idéias ou de modelos que pudessem cercear a criatividade do pessoal local envolvido; independência na condução do processo; respeito às peculiaridades das instituições envolvidas.

Definidas estas postulações e garantidos em orçamento próprio os recursos, passou-se à fase de contato com as instituições, período rico de conscientização, pela revelação das perplexidades com que se vêm às voltas as Universidades.

## **IMPACTO E PERPLEXIDADES**

Algumas perplexidades ficaram evidentes a partir do momento em que os primeiros contatos foram mantidos com as instituições indicadas para a proposta de trabalho conjunto:

a) **desconfiança** - sobre o quanto a proposta do MEC/SEPS/SES poderia ser um "cavalo de Tróia" a esconder em seu bojo intenções não declaradas, sobretudo a de negar o respeito à autonomia, com implantação de mecanismos de intervenção posteriores.

b) **auto-exclusão** - para quê uma Universidade envolver-se com ações relacionadas ao ensino de 1º e 2º graus, principalmente na modalidade Supletiva, historicamente relegada ao nível de um ensino de segunda classe? Uma missão além de impertinente, subalterna.

c) **comodismo**- a proposta, indicando a via do planejamento participativo, introduzia um fator novo no seio da comunidade acadêmica, acostumada com as suas "grades curriculares", com as suas decisões programáticas

definidas por congregações, conselhos, etc., tendo, de repente, que "ouvir" e interagir com grupos comunitários, detentores de um saber diferenciado em relação ao "oficial", provocando, inclusive, o repensar do conceito de **extensão**; demandando uma dinâmica extremamente versátil.

d) **entraves internos** — de que modo agilizar mecanismos internos de auxílio à operacionalização dos projetos, dentro da estrutura gerencial fechada das IES, tanto administrativa quanto financeiramente?

e) **relações com a comunidade** — como aprender a trabalhar com grupos populares sem cair na sutil disposição de cooptar a comunidade para propósitos previamente determinados por grupos de "elite"?

## COOPERAÇÃO TÉCNICA DA SES E RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

A Subsecretária de Educação Supletiva tem garantido o seu compromisso com as IES e com as comunidades, em certo sentido até além do proposto. Como cada projeto das IES trazia a possibilidade de se discutir com as comunidades a necessidade de torná-lo auto-suficiente, seja através da geração de recursos próprios, seja pela articulação com outros órgãos financiadores, municipais, estaduais e federais, cada suporte financeiro da SES traz um caráter emergencial. Pela velocidade própria de cada projeto e para garantir o seu desenvolvimento, a SES tem mantido, por enquanto, o suporte financeiro, já por 3 vezes renovado.

### RECURSOS ALOCADOS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA COM AS UNIVERSIDADES (em Cr\$ 1.000,00)

UNIVERSIDADE	ANO	1982	1983	1984
UFMT		1 5.000	35.000	60.000
UFG		20.000	50.000	90.000
UFPB		3.400	25.000	50.000
UFSM		25.000	21.460	40.000
UFOP		10.000	1 5.000	29.810
UFSC			20.000	40.000
TOTAL		73.400	166.460	309.810

Estuda-se, no momento, ao nível da SES, a possibilidade de se prever e programar recursos para o ano de 1 985, com valores ainda não determinados.

A Cooperação Técnica, Via SES, foi sistemática e de modo contínuo até outubro de 1983, quando restrições de ordem orçamentária, em termos de passagens e diárias, passaram a atingir órgãos federais, alcançando também o ME e conseqüentemente as suas Secretarias. Assim, em 1984, o acompanhamento técnico da SES tem sido por via indireta e casuais encontros de pessoas envolvidas nos projetos.

Medidas saneadoras de tal impedimento têm sido estudadas para garantir-se o mesmo nível em 1985, do conseguido em 1982 e 1983, numa retomada eficiente e eficaz da participação da SES.

**II-TENTATIVA DE ANALISE DAS PRATICAS  
DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROJETO**

**AValiação DO PROJETO DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA  
COM UNIVERSIDADES.  
"I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL"  
GOIÂNIA, 1983.**

A partir de 1982, com os estímulos e apoio da Subsecretária de Educação Supletiva- SES, foram iniciados os projetos de EDUCAÇÃO SUPLETIVA com caráter não formal através do Centro Pedagógico de Barra do Garças/MT, Universidade Federal de Mato Grosso/MT, Universidade Federal de Ouro Preto/MG, Universidade Federal de Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Catarina/SC, Universidade Federal da Paraíba/PB e Universidade Federal de Goiás.

Cada uma das Instituições, a partir da realidade de suas comunidades e com os seus recursos humanos, buscou operacionalizar ações educativas, segundo as orientações contidas no documento: "Diretrizes para Educação Supletiva" - MEC/SEPS/SES/1982.

A implementação das ações vinculadas ao Projeto de Educação Supletiva desencadeou processos cujas implicações, seja em nível da realidade social em geral, seja no campo específico da prática pedagógica, merecem uma reflexão sistematizada em função da definição de metodologias alternativas para a educação de adultos.

Essa preocupação tem se revelado como uma exigência básica para consolidação, ampliação e aprofundamento da Educação Supletiva. Face a essa exigência adotou-se uma estratégia que consiste, de um lado, em acompanhar e apoiar os grupos de trabalho envolvidos nos diferentes projetos em andamento, e de outro lado, em articular de forma organizada, o intercâmbio entre os mesmos grupos de trabalho. Essa estratégia tem se apresentado muito positiva, por possibilitar através da troca de experiência, do confronto teórico-prático, da diversidade dos projetos, o avanço na sistematização teórico-metodológica dos conhecimentos gerados pela dinâmica do processo educativo em curso.

Em função da estratégia acima apresentada, realizou-se um 1º Encontro para a avaliação dos Projetos de Educação Supletiva com Universidades, coordenado pela Universidade de Goiás, em Goiânia, 1983.

O Encontro de Goiânia desenvolveu-se por uma dinâmica centrada na troca de experiências, no debate e no aprofundamento teórico das questões,

problemas e dúvidas suscitadas a partir das avaliações das experiências apresentadas.

Nas descrições dos experimentos ficou evidenciado que os projetos, exceto o da Universidade de Santa Maria/RS, iniciaram suas ações a partir dos segmentos mais carentes das comunidades, a população marginalizada do sistema educacional regular, bem como do sistema de educação supletiva. Sem levar uma solução pronta buscaram integrar esses setores da comunidade no processo de enfrentamento com os problemas, através de atividades educacionais. Nas ações mediadoras do processo educacional predominaram aquelas ligadas à habitação, saúde, produção de bens de consumo de primeira necessidade (lavouira, hortaliça, corte e costura, artesanato de modo geral, datilografia, etc), bem como aquelas ligadas à organização social: cooperativas, associação de bairro, centros comunitários.

A temática para a qual convergiram todas as informações, experiências, dúvidas, questões, reflexões foi a do processo participativo como alternativa metodológica da educação das camadas populares. As experiências apresentadas durante o encontro foram todas confrontadas com a problemática da participação e suas implicações, não só no nível específico do trabalho pedagógico mas também em suas relações com a comunidade e a realidade social mais ampla. As diferentes tentativas de respostas a esse desafio estão sendo construídas, segundo as condições reais e específicas de cada experiência. Apesar das diferenças sociais, do contexto próprio onde estão inseridas essas experiências, ficaram evidentes segundo os relatórios apresentados, alguns pontos em comum, entre os quais destacaremos os seguintes:

- grande preocupação em atender as necessidades educacionais reais da comunidade
- interesse em trabalhar com a comunidade, integrando recursos humanos do próprio meio, promovendo a própria comunidade
- integração universidade/comunidade via extensão
- encaminhamento das experiências numa linha de maior participação
- questionamento quanto à importância e significação social e política dos projetos em andamento.

A metodologia adotada no encontro desenvolveu-se a partir de uma dinâmica cujas exigências, desdobramento e direcionamento foram assumidos pelo grupo constituído pelos participantes do encontro. O encontro encaminhou-se realmente na linha de um trabalho participativo. As apresentações

das experiências pelas equipes de cada projeto foram a matéria-prima geradora dos debates e das reflexões de todos, recebendo a contribuição de todos. A falta de mais tempo, e de um espaço mais definido para a troca em pequenos grupos pode ter constrangido a integração entre os grupos, limitando em consequência, o nível de produtividade do encontro. Outro elemento que poderia ter contribuído para o enriquecimento do processo participativo instaurado, seria a preocupação mais sistemática em capitalizar e redimensionar as questões e os problemas que iam sendo levantados.

Numa tentativa de agrupar as questões levantadas em torno da temática central do encontro, podemos resumi-las nos seguintes subtemas:

- cultura, educação não formal, planejamento participativo, intervenção, comunidade, extensão universitária, paternalismo, relação agente-comunidade.

Uma observação geral quanto ao nível de análise subjacente às apresentações das experiências relatadas e que também permeou a atmosfera dos debates no grupo foi a reação aos efeitos nefastos dos ranços teóricos do academicismo universitário. Essa reação marcou todo o encontro manifestando-se de duas maneiras distintas e, às vezes, opostas, seja pela tendência espontaneísta de alguns participantes em privilegiar a experiência em detrimento da teoria, seja pela tendência em atender às exigências teóricas da compreensão das relações dialéticas entre teoria e prática. As implicações metodológicas dessas diferentes posições podem ser tomadas como indicadores para avaliação das experiências que se identifiquem com uma ou outra tendência.

A título de sugestão para continuidade do processo de intercâmbio indica-se o seguinte:

- necessidade urgente de se encarar objetivamente e de maneira organizada o processo de intercâmbio entre as diferentes experiências;
- dinamizar os mecanismos de circulação entre as experiências, por exemplo, troca de relatórios, encontro entre experiências afins, etc;
  - necessidade de assumir os projetos de maneira mais científica, por exemplo, organizar a produção intelectual sobre a problemática da participação, a partir das experiências em curso.

Na avaliação dos projetos estudados, procurou-se orientar as discussões no sentido de examinar os recursos, os resultados obtidos e a relevância que estão assumindo esses projetos.

## UM ESBOÇO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

A Participação exige o estabelecimento de um pacto, o assumir de um compromisso. Exige, enquanto processo, a permanente troca de experiência (impasses e soluções) de grupo a grupo, de pessoa a pessoa, em cada momento. Um desses momentos aconteceu em Goiânia, no I Encontro de Educação Não-Formal, patrocinado pela Universidade Federal de Goiás, de 16 a 19 de junho de 1983.

Neste Encontro, os representantes dos vários projetos relataram seus trabalhos, expressaram perplexidades, angústias e descobertas, falando de si e pelas comunidades com as quais se haviam comprometido. O Encontro permitiu que esses professores, tão distanciados no espaço, mas identificados quanto à comum prospecção, inaugurassem um processo de conformação comunitária. Durante três dias dialogaram diferentes estilos de pensamento, nesta linguagem da educação democrática que é a participação.

Observou-se certa linearidade<sup>1</sup> e superficialidade nos relatos, que se apoiavam excessivamente na descrição das ações em curso, no afã de fazer saber o que estava acontecendo e o que se estava fazendo, quando e onde. O envolvimento emocional de cada grupo de professores era visível. No entanto, o entusiasmo com que se descreviam os trabalhos não conseguiu minimizar a falta de aprofundamento da temática educacional, apontando para certo "espontaneísmo" que, se respondia satisfatoriamente a expectativas circunscritas e imediatas, poderia dificultar o exercício da sistematização acadêmica, caminho para a transformação de experiências limitadas em objeto de conhecimento que pudesse ser socializado e universalizado.

No entanto, a afetividade que permeava as relações estabelecidas entre professores e comunitários era expressiva de um **momento** em um processo. Dimensão pedagógica até ali não rigorosamente refletida, a afetividade permitia, todavia, o estabelecimento de uma continuidade entre os elementos de conhecimento já encontrados e os novos elementos que estavam sendo provocados pela atividade inicial dos projetos. A primeira aproximação que se pode fazer é perceber este **momento** como de "retradução" dos universos de significação postos em confronto.

O debate que se seguiu configurou **campos de problematização** nos quais se procurou desvelar o significado das experiências para a Universidade, a Educação Supletiva, a Comunidade.

O primeiro colocou em foco a própria extensão universitária e o que esta significa em cada universidade ali representada. Levantou-se o porquê da marginalidade da extensão, se por consenso era vista como compromisso com o real, indissociável às demais funções da universidade, e uma atividade eminentemente integradora de ensino e pesquisa. Inquiriu-se que peso teriam as experiências em questão no que se poderia indicar como a reunificação das funções da universidade mediante uma praxis, ou se quedariam elas, como formas específicas de extensão, marginalizadas na instituição.

O segundo campo envolveu problemas como a continuidade das experiências (relação SES/Universidade) e a dificuldade de aproximação que vinha ocorrendo entre os projetos e as Secretarias de Educação (relação Universidade/ rede supletiva oficial estadual).

Em síntese a universidade, zelosa do rigor acadêmico e informada sobretudo do estrangeiro, tem dificuldade de resolver-se nas condições preliminares de miséria da população. Enquanto as SEC dispõem de pouco pessoal com formação acadêmica de bom nível e muito pressionado às disposições pragmáticas das ações imediatamente possíveis. As duas instâncias lidam com os gravames de uma administração irregular e lerda.

Obviamente a aproximação e articulação dos órgãos mencionados, em tais circunstâncias historicamente sedimentadas, demanda esforço intencional e paciência muita.

O terceiro campo expressou questões relativas às metodologias de "entrada" nas comunidades, educação comunitária, crítica aos conteúdos da educação geral do sistema oficial de ensino, como inadequados ao tipo de trabalho que se estava desenvolvendo, formalização versus não-formalização e os limites desta concepção, já que a própria "informalização", percebida como tal, pode encobrir formalizações de uma certa ordem, porque particulares ao grupos que as vivenciam (relação Universidade/Comunidade).

O debate prosseguiu em torno de determinadas questões recorrentes em todos os campos de problematização.

Em função mesmo do seu uso difundido nos documentos oficiais, o termo comunidade tomou o sentido genérico de localidade espacialmente definida, ocupada por uma dada população, ao qual se agregava o qualificativo de "carente", isto é, pauperizada, precariamente escolarizada. Os projetos foram montados para esta "realidade" assim construída e, ainda que se propusessem partir com as comunidades, de seu estágio de "carência" para alguma direção ainda não definida, em torno da perspectiva de redução das desigualdades sociais pelo desenvolvimento de suas potencialidades, de seus recursos próprios e pelo fortalecimento da organização comunitária, as ações propostas tinham características acentuadamente assistencialistas.

Para alguns professores e estudantes a proposta representava a alternativa de engajamento político no sentido de colocarem seus conhecimen-

tos e suas capacidades a serviço das camadas menos favorecidas da sociedade, e propunham-se a, ao lado das soluções imediatas possíveis para problemas do cotidiano das comunidades, acordar nelas a consciência dos direitos e dos deveres da cidadania política. Mostrando-se desencantados com a Universidade brasileira, por seu "elitismo" e conservadorismo, pelo empobrecimento da qualidade do ensino aí ministrado, pela falta de recursos sistemáticos para a pesquisa conseqüente e de bom nível, buscavam outras alternativas de trabalho social, mais além dos interesses propriamente acadêmicos.

Alguns, em uma postura de negação ao saber acadêmico consensual em sua dimensão autoritária, recusavam o uso do instrumental analítico das ciências sociais, como se esperassem que o processo por si só fizesse brotar as respostas perseguidas. E tenderam para uma posição "espontaneísta", característica da qual algumas ações se revestiram.

Diante disso, um dos professores presentes chegou mesmo a advertir que as pessoas estariam se colocando como os "novos missionários da educação".

Apesar das posturas contestadoras, salutares porque punham em dúvida algumas posições sacramentadas da cultura erudita, ao longo do processo foi se observando a cristalização de atitudes tradicionais do intelectual universitário brasileiro:

—a não participação, mascarada pela ideologia da neutralidade científica, que se legitimava aos olhos de alguns como não intervencionismo.

—o absenteísmo, no qual o professor pouco participava do trabalho dos seus estagiários, ligados aos projetos muitas vezes pela atração de uma bolsa de estudos, perplexos diante dos impasses colocados pela própria complexidade da relação interativa - que os punha diante de outros com seus códigos irreduzíveis à percepção do senso comum -, a necessitar de acompanhamento rigoroso;

-o autoritarismo, já que os "objetivos" pobremente traduzidos em "ações" tinham de ser alcançados no prazo acordado.

Aconteceu porém que, bem ou mal dirigida, a ação havia estabelecido um pacto com as comunidades. E estas começaram a falar. Cobrar o retorno do saber produzido com elas, cobrar das universidades a continuidade das ações que levavam em conta seus interesses, cobrar dos pesquisadores a honestidade de dar ciência aos seus "informantes" das conclusões dos trabalhos realizados junto a elas.

E no processo estão sendo purgados os absenteístas e os indecisos, estão sendo preparados os educadores comunitários, está surgindo alguma coisa como uma responsabilidade compartilhada, uma posição ética que tem de ser considerada por cada um de nós. Pois cada vez que se aponta em um determinado arranjo social um elo passível de sofrer a interferência positiva, aponta-se também a possibilidade da intervenção negadora.

Como não podemos legitimar a disposição de mudar, senão pela auto-identificação com a mudança proposta, dos praticantes da aprendizagem, educadores e educandos, a crítica permanente e cotidiana é necessária.

O "espontaneísmo" das ações pode estar escondendo o autoritarismo e seus conseqüentes, o paternalismo, o intervencionismo, o assistencialismo<sup>1</sup>.

Um erro muito comum é acreditar que o mundo dos outros é igualzinho ao nosso próprio mundo, e que as necessidades dos outros são idênticas às nossas.

A relação pedagógica que postula a função de transmitir um saber aos que não o possuem, expressa a ilusão etnocêntrica de que se está transferindo algo para um universo vazio e que necessitaria da nossa intervenção para ser preenchido. Tal se dá pela valorização de noções pré-determinadas e préconcebidas, que fazem parte da informação cultural de que participamos e que interfere na nossa percepção das novas expressões de totalidade com que entramos em contato. Obscurece-se assim o entendimento das relações de poder e de saber, as hierarquias particulares a cada grupo social, os valores e as categorias que podem não ter os mesmos significados que têm para o educador e/ou agente comunitário. Nós ficamos tentados a ver apenas aquilo que estamos acostumados a ver, ou que fomos treinados a ver.

Em um pequeno povoado rural no interior do Mato Grosso, "nada acontecia". A comunidade era vista como apática, a escolinha de 1- grau mal cumpria suas tarefas mínimas, apenas voltada para crianças até uma certa idade. A quadra de esportes da escola, muito bem construída por algum político em véspera de eleição, contrastava com a simplicidade do povoado e com suas casas de adobe, e nunca fora utilizada pela comunidade. Para interessar e ocupar jovens e crianças, pensara-se nela para desenvolver atividades esportivas. No entanto, nas ruas de terra batida do povoado, grupos de crianças organizavam-se e, com enxadas e ancinhos, a cada dia preparavam os seus próprios espaços esportivos, seus campinhos de futebol. Com a continuidade dos contatos, descobriu-se também que a comunidade "isolada" e "apática" possuía até um time feminino de futebol! O projeto começou a apoiar essas organizações "informais" em vez de formalizar, por sua própria decisão, outras.

Freqüentemente a figura do agente educativo, que porta um saber diferenciado, vai ameaçar as relações internas do grupo, vai alijar ou por em cheque a posição de alguém, que até o momento da interferência legitimava, por seu saber, sua posição no grupo. Quem já não esteve numa situação em que

(1) Não se pretende ignorar aqui que as desigualdades entre grupos sociais seja estrutural, nem que o assistencialismo tem origens rmais profundas que decorrem, entre outras, da própria ação das políticas públicas quando interferem nos conceitos de trabalho, saúde e educação da população brasileira. Procura-se, neste intento crítico, evidenciar na medida do possível, a interiorização camuflada das desigualdades factuais, pelas pessoas envolvidas nos projetos e expressas por elas nos relatos das experiências pedagógicas.

a diretora da escola local, o mestre de um grupo de produção qualquer, não tenha rejeitado ou mesmo "torpedeado" o andamento do trabalho? E em outras situações, nas quais sempre alguém tenta trazer para o seu lado o agente externo para reforçar o seu próprio poder do grupo? Muitas vezes quem está sempre "disponível" na comunidade para participar do trabalho, na verdade o faz por que não tem um lugar bem definido nela, e vê nisto uma oportunidade de se fazer presente.

A informação que temos do nosso próprio mundo, muitas vezes leva a que sejam incorporadas à proposta educativa ações diretamente relacionadas com a esfera do trabalho, em separado das ações de "animação cultural", numa visão urbana do que seja atividade "de lazer", recortando, arbitrariamente e prematuramente, a realidade social sobre a qual se irá atuar. As técnicas e habilidades voltadas para a sobrevivência imediata podem e devem servir de base para as atividades educacionais. Mas não se esgotam nelas. O conhecimento que o educador popular carrega deve ser sempre avaliado a partir do confronto de necessidades de parte a parte, e os elementos de conhecimento colocados à disposição na medida em que os grupos possam controlá-los e reelaborá-los na sua prática cotidiana.

Outrossim, alega-se a necessidade de "introduzir-se" conteúdos culturais das comunidades nas ações educativas, e operá-los também nas "atividades de lazer", na ocupação do "tempo livre", seja qual for a comunidade e seja qual for a sua concepção de tempo. Muitas vezes, com a nossa própria concepção de tempo útil, tendemos a classificar como ócio, como tempo perdido, por exemplo, as conversas das comadres e das vizinhas nas periferias urbanas pauperizadas. Esquecemos que os grupos humanos controlam o seu tempo diferentemente do nosso próprio grupo, e que determinados comportamentos sociais obedecem a razões que muitas vezes nos escapam. O tempo das conversas pode não ser roubado ao tempo do trabalho. Pode significar um elo no sistema de informações do grupo, atualização de fatos e acontecimentos, em grupos humanos não-lettrados ou que não possuem o hábito da leitura. Se uma reunião comunitária é marcada segundo a disponibilidade do educador ou do agente comunitário, com certeza não será produtiva, por rmais que se refira a temas de interesse geral.

O próprio processo de organização de uma reunião é um processo pedagógico que inclui rmais do que definir uma data. A data é o seu cumprimento.

Como a nossa visão particular tende a valorizar certos fatos, nos impede de perceber outros que podem ser rmais significativos para as comunidades. Esquecemos de "partir juntos" e acabamos por tentar conduzir as pessoas a agirem e a praticarem aquilo que nós definimos como importante. O nosso etnocentrismo mascara ou tenta suprimir a diversidade cultural pela reificação de alguns dos seus traços. Faz parte do nosso senso comum classificar como

"tradicionais" as manifestações culturais do povo. E como tal, essas manifestações não podem mudar sob pena de perderem suas características de "pureza" e "autenticidade". Esquecemos que a cultura está em permanente mutação, e que nenhum aspecto seu pode ser tomado isoladamente. Carlos Brandão, ao falar do desaparecimento ou da permanência de manifestações culturais tidas como "tradicionais", lembra que a memória é coletiva, e que tudo tem a ver com a relação social que esta memória preserva e sustenta. Se uma festa, uma dança, um rito ou uma técnica já não estão mais sendo praticados, devemos supor que desapareceram também as redes sociais que lhes davam sentido. Isto não significa que a cultura não esteja se fazendo, se expressando em outras formas igualmente significativas para os que a produzem, e as quais muitas vezes não conseguimos perceber. "Recuperar" uma tradição quase esquecida em uma comunidade, porque nós decidimos que é bonita ou que deveria ser restaurada, para reforçar a sua "identidade", é uma forma sub-reptícia de destruição do que se propõe preservar. E fazer valer pelo valor que lhe confere o dominante. E a identidade da desidentidade.

No mesmo plano de questionamento se encontra a "mobilização" em torno dos direitos políticos. Não se ignora que as circunstâncias peculiares de poder que informam as relações entre os grupos sociais são recobertas pelas relações de poder e exploração dentro dos grupos. E que é inquestionável a necessidade de ampliação do espaço de participação dos grupos marginalizados nas decisões políticas que afetam o país. Estes tem diante de si a lei do Estado, e a ela recorrem, ou são estimulados a fazê-lo, na elaboração de uma proposta de cidadania. O processo didático de mobilização política se dá nos limites da legalidade imposta pelo direito estatal, seja sindical, partidária, etc... Esta lei impessoal conflita com os códigos autoritários locais, muito embora sejam base de sustentação desse mesmo Estado. E o educador não se furta da tarefa de auxiliar os grupos subalternos na elucidação do intrincado jogo de relações que este paradoxo comporta. Porém, se esses grupos irão (ou não) ampliar esses limites para uma prática objetiva da cidadania, não depende da intenção de grupos ou pessoas isoladas que atuem sobre eles. É uma questão que tem de ser remetida ao próprio processo social.<sup>2</sup>

Responder a uma "aspiração" educacional de uma comunidade marginalizada sem refletir junto com ela sobre o sentido que possa ter é esquecer que a educação é um direito sim, porém é mais que isso, é um valor socialmente determinado e que para essas populações pode ter um sentido e um significado que podem não ser os mesmos dos educadores. E um reducionismo supor o espaço educativo como um supermercado onde estariam disponíveis as informações. A função do educador popular não se restringe à transmissão de informações, por mais úteis que sejam, nem o papel das metodologias

2 Mais adiante voltar-se-á ao tema

participativas é preparar os outros para que as recebam. O conhecimento é um ato. O momento em que o conhecimento é posto em uso por indivíduos e grupos sociais, no enfrentamento do seu cotidiano, é o momento em que este também é reproduzido - no sentido de produzir de novo. Este é o momento também em que são reestruturadas as avaliações de realidade e agregados os elementos que compõem as suas projeções para o futuro. E são nestes momentos também, quando se apresentam ao educador, que mais efetivamente deve se fazer presente o instrumental teórico que permitirá a prospecção das relações existentes entre os fenômenos, no aprofundamento das suas análises, de modo a desvendar, pela interrogação sistemática, a totalidade com a qual se defronta e da qual faz parte.

Mas o saber do educador não é todo o saber. O seu saber tem de ser colocado como um instrumento, ao lado de outros saberes, tem de ser **compartido**, tem de significar alguma coisa para todos os envolvidos.

A participação é um assumir e um despojamento. Ela recoloca o fato de que o educador deve se considerar como um **problema**, da mesma maneira como considera o seu trabalho. Faz retornar ao grupo de educadores o mesmo movimento que este lê na comunidade com a qual está trabalhando: a autonomia e o comprometimento; remete-o ao drama permanente de todo processo: sustentação e dilaceração. Temos de assumir que há uma intencionalidade na proposta do educador, e por isso uma metodologia jamais é neutra, ainda que embutida em uma ação que se revista de emocionalidade e doação.

Há um risco permanente de desequilíbrio nas ações voltadas para a população definida como "carente", se só a vemos pelo que não possui. Toda experiência que lida com grupos "carentes" pode facilmente cair no desvio de "prover as necessidades dos carentes" como se os problemas que atingem dramaticamente suas condições de vida fossem diferentes não apenas em grau, mas na sua natureza, dos que afetam a população brasileira. Se o risco do desvio existe, porque é fruto de relações estabelecidas entre classes distintas da sociedade, o que pode prevenir este risco é exatamente a consciência clara dos limites e das funções do trabalho educativo. A entrada do educador na comunidade só se legitima em funções educativas e qualquer recurso então utilizado é meio, é estratégia, a informação sendo apenas mais um entre os veículos, para a aprendizagem. Como tal, serão efetivos apenas aqueles que se mostrem coerentes com os atos de aprender e estes, que por sua vez também o sejam com e nos espaços de atuação que se apresentam. É preciso que se aprenda com o povo o que ele pode ensinar, enquanto se ensina o que ele quer aprender. E uma troca, não uma ajuda.

Uma educação transformadora é aquela que se admite enquanto processo social no qual todos atuam. Contudo, o atuar de uma instituição da estatura de uma universidade dentro dos processos sociais populares pode opor-se e ameaçar o que foi conquistado e defendido, ao longo do tempo, pelas camadas

populares: suas culturas, seus sistemas de transmissão de saber, seus projetos políticos. É crucial que os educadores reflitam sobre sua intervenção para que esta não negue os interesses dos grupos que pretendem levar em conta.

Quem deflagra um processo educativo, onde há vez para a participação popular, surpreende-se com o movimento, com os dados que desabrocham e que obrigam o intelectual a uma leitura atenta e demorada dos resultados, quando o instrumental teórico começa a ter valor. Mas, nestas palavras de Ari Martendal, é preciso não ter pressa, não avançar o sinal. O que é necessário, antes de tudo, é caminhar sempre, evoluir com o experimento. Processo é processo.

### **. PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS E NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

A educação, como de resto toda e qualquer ação social, se estrutura no imbricamento das condições sócio-político-culturais vinculadas ao contexto histórico no qual estão presentes, dinamicamente, confrontando-se no terreno mesmo do ato educativo, as instituições promotoras da educação com seus projetos e objetivos, o agente educador, com suas concepções de sociedade, de homem, de educação e os grupos populares aos quais a educação se destina e que se apresentam também com seu projeto social, suas aspirações e suas necessidades.

A educação deve, portanto, ser mediada por tais dinamismos e exigências concretas de um fazer conseqüente.

A consideração indevida da influência provocada por tais imbricações, seja intencional ou não, tem se expressado no tocante à educação de adultos, do ponto de vista metodológico, em intervenções que são na melhor das hipóteses ambíguas, quando não claramente autoritárias, que resultam em obliterações ao projeto social concreto dos grupos populares.

Dentro deste quadro, de modo geral as metodologias ligadas à educação sempre refletiram a perspectiva de **ensino**, de um saber a quem o desconhece, ou seja, o educador impõe ao educando o modo pelo qual se processa a educação. O superior, aquele que sabe determina o tipo de relação; mais ainda, porque sabe, assume a tarefa de escolher o que convém e o que é necessário a quem "não sabe".

Na verdade, estas metodologias dominadoras se aplicam mais, no contexto da educação formal, aos processos de educação de crianças e adolescentes; mas, como o cachimbo costuma deixar a boca torta, também nos programas de educação de adultos se verifica esta tendência.

De que modo lograremos o exercício de nosso saber sem que isso signifique exercitá-lo enquanto poder sobre os outros, particularmente quando

se trata de relações entre grupos diferenciados, social, política e culturalmente? E, enquanto educadores, como respeitá-los no que são e ao mesmo tempo auxiliá-los à apropriação dos diversos instrumentos de seu avanço, nas práticas sociais que os encaminhem progressivamente para a autonomia?

A questão metodológica, na educação, como de resto em qualquer outra área, tem a ver com a própria concepção de educação, com os seus propósitos e intenções. Se as pessoas podem ser desenvolvidas, de fora para dentro, resta ao educador fabricar este desenvolvimento, valendo-se do instrumental ou do "pacote" já preparado. Mas, com toda certeza, não é por este caminho que chegaremos a Roma... Para J. Nyerere, "as pessoas não podem ser desenvolvidas; somente elas podem desenvolver-se a si mesmas. Porque, embora seja possível a um estranho construir a casa de um homem, ninguém pode dar a quem a recebe o orgulho e a confiança em si mesmo como ser humano. Tais coisas um homem deve criar para si próprio através de seus atos. Um homem se desenvolve a si pelo que faz; se desenvolve tomando suas próprias decisões, aumentando sua compreensão do que faz e das razões para fazê-lo; se desenvolve incrementando seus conhecimentos e habilidades, e por sua plena participação, em pé de igualdade, na vida da comunidade à qual pertence".<sup>3</sup>

A geração de metodologias na educação de adultos, por consequência, não é um ato isolado e próprio do promotor deste tipo de educação. Se o agente detém um saber, as populações se referenciam pelo seu saber próprio- o saber do senso comum. Há uma parceria. Esta diferenciação de saberes é que permitirá o ato educativo.<sup>4</sup> Ela não pode ser escamoteada nem pelo agente e nem pela população, pelo contrário, deve haver uma consciência profunda do significado de cada um destes saberes, para que possa haver uma relação honesta no processo educativo. Dizemos isto porque, na preocupação de fugir ao "pacotes" pré-elaborados, o agente da educação de adultos pode ser tentado a esconder sua própria identidade, quando exatamente a parceria diferenciada é um dos esteios do processo. Sabemos que a população marginalizada está em movimento, enfrentando situações novas que demandam à busca de soluções. Situações de sobrevivência imediata cuja gravidade, no mais das vezes, impede ou retarda seu engajamento e participação consciente no processo de mudança da sociedade. Em que pese isso, o processo de transformações sociais vem se fazendo de diversas formas, entre as quais a mobilização em torno daquelas situações, de que resulta uma paulatina organização. No entanto, não nos parece verdadeiro que qualquer prática de mobilização seja suficiente. Sabemos que nem sempre o que se

3 Citado por Pedro Benjamim Garcia. Educação Popular; algumas reflexões em Torno da Questão do Saber IN: **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1982. p. 114.

4 Idem, p. 113

obtem a partir de uma reivindicação é expressão da luta de uma comunidade, mas muitas vezes resulta de confrontos entre facções concorrentes. Não expressam, portanto, os verdadeiros interesses postulados.

A prática educativa acontece desde os pequenos embates, no enfrentamento diuturno das perplexidades e dos "fracassos" pelos quais temos de aprender a... avançar. Esta prática começa a acontecer quando as pessoas se juntam para buscar soluções para problemas corriqueiros, sem perder de vista o que os causa.

Na pequena localidade de Fazenda dos Alves (Projeto Vianei de Santa Catarina), os agricultores, que já têm uma tradição no plantio de milho e feijão, solicitaram dos agentes do projeto uma discussão sobre estas duas culturas, tendo em vista uma maior produtividade. O agrônomo da equipe preparou o debate e, no dia aprazado conduziu a conversa. Uma conversa que iniciou pela própria prática dos presentes. Cada qual contou suas vantagens. Reportaram-se aos tempos em que o solo não precisava de adubação química e teceram suas loas às espécies tradicionais de sementes. Depois, os novos tempos com as terras já cansadas e a necessidade de adubos caríssimos e sementes selecionadas de milho híbrido. Alguns rememoraram os conselhos que haviam recebido de alguns técnicos agrícolas e as conseqüentes pequenas experiências que haviam feito, seus resultados. E o agrônomo, até então, sempre estimulando a memória de tudo isto. Por fim, o agrônomo também toma a palavra e passa a expor uma das técnicas de plantio consorciando milho e feijão na base de três carreiras de feijão por duas de milho e dos resultados que alguns agricultores haviam obtido. Um deles disse que havia também feito esta experiência e que dera resultado. Mas, para que a coisa não ficasse apenas no papo, alguém propôs que se fizesse uma experiência conjunta, onde todo mundo tivesse oportunidade de saber como é que se fazia. Assim, um deles ofereceu um pedaço de terra, já preparado para o plantio, e ficou combinado entre todos que no domingo de manhã, às oito horas, todos os interessados estivessem no lugar para se efetuar o plantio.

No domingo, lá estava todo mundo: homens, mulheres e crianças. A população inteira da localidade. E o trabalho começou. E a cada coisa que se fazia, lá vinha a pergunta do "por que" assim e não assado"? E nesta história, os que sabiam davam sua explicação; sendo necessário, o agrônomo suplementava. Ou, se ninguém soubesse, o agrônomo era doutor e devia saber. Foi assim que se aprendeu e se explicitou o papel do sol e do ar no crescimento da planta, os cuidados em relação à erosão e à conservação do solo, o papel dos microorganismos na terra, etc... Na verdade, todos os saberes foram profundamente respeitados; assim como o agrônomo soube apreciar os saberes que os agricultores manifestaram, reforçando-os, inclusive, assim também ele teve a oportunidade de aprofundar alguns. Ademais, estavam todos juntos fazendo

urna experiência e o resultado da experiência seria uma conclusão de todos os saberes. Um dia, voltariam a discutir o assunto e a avaliar a nova técnica.

O grupo popular cresce em autonomia quando sabemos usar do poder que a ação educativa contém e nos recusamos a utilizar a instituição à qual estamos vinculados como instrumento de exercício do poder sobre o movimento popular.

Já no contato inicial com a população, com os grupos, a parceria de conhecimentos diferenciados deve ser debatida claramente. E deste debate que resulta o entendimento dos papéis de cada parceiro. Ficará evidente para todos, ao mesmo tempo, os valores de cada tipo de conhecimento - o que facilita, de forma expressiva, o pacto de trabalho conjunto.

Este alinhamento de parceria, sem dúvida, é capaz de produzir a queda da arrogância que, via de regra, se observa no intelectual que porta um saber bem elaborado- pelo próprio fato de portar este saber. Esta arrogância (se assim convém chamá-la) se manifesta também na preferência de uma metodologia a **ser aplicada** nos trabalhos de educação popular, como se a metodologia não fosse gerada no próprio processo de educação, mas se colocasse como um pressuposto ao trabalho. Não é verdade que, em nossos projetos, já quando os escrevemos, temos a preocupação de dedicar um grande espaço aos aspectos metodológicos? (E, se não os escrevemos, qual o comportamento dos financiadores?) A quem compete as tarefas de "o que" e "como fazer"? Temos uma proposta de trabalho ou nos impomos o dever de executar um projeto, um plano?

Os agentes do Projeto da Universidade Federal da Paraíba nos dão conta, em seu relatório, de como conduziram esta questão: "Na fase de planejamento, muitos detalhes foram considerados pela comunidade e discutidos coletivamente. Assim, por exemplo, procederam para decidir a respeito de:

- quem iria se responsabilizar pela guarda do dinheiro a ser recebido;
- quais as pessoas que estavam aptas a assumir tarefas de monitores;
- como seria a participação das demais pessoas da comunidade que não se envolvessem diretamente com a atividade de costurar;
- como iriam produzir;
- a quem se destinariam as peças a serem confeccionadas.
- como deveriam proceder para divulgação e venda das peças produzidas.

E, sobre cada um destes pontos, a comunidade discutiu suas soluções. Vejamos como ocorreu a discussão sobre a guarda dos recursos financeiros: "Em princípio, ninguém aceitava a responsabilidade. Entre eles se levantava questões do tipo: quem tem casa segura para guardar tanto dinheiro? Quem tem mais tempo disponível? Quem entende de recibos, notas fiscais, etc? Finalmente, indicaram uma professora que já assume a tarefa de tesoureira da

comunidade, alegando-se principalmente que, além de ser uma pessoa que já entende do assunto é quem tem a casa mais segura. Assim decidido, ficou a professora assumindo essa tarefa de guardar o dinheiro em sua casa, controlar os recibos e notas fiscais das compras realizadas e manter o livro-caixa atualizado. Esta situação permaneceu durante algum tempo até que novos recursos foram sendo recebidos pela comunidade com o início da venda das peças confeccionadas. Neste momento, duas outras pessoas da comunidade passaram a assumir todo o controle do que produziam, das encomendas feitas, das peças pagas e dos fiados. Aos poucos a experiência foi levando outros elementos da comunidade a assumir esta tarefa de controle dos recursos, o que deixou de ser feito por uma única pessoa - a tesoureira 'oficial' do 'Albergue'. Se o nosso saber tem uma lógica, o senso comum possui a sua. Se nós, os intelectuais, temos nossas aspirações, as camadas populares também têm as suas. Uma metodologia, que suponha a parceria, tem que levar em consideração os dois tipos de lógica e as aspirações específicas. O agente/intelectual, na medida em que colhe o saber das populações e inicia um trabalho de sistematização deste saber, está impondo suas categorias de organização lógica. Ou seja, retém a palavra final, decide em última instância, preservar seu poder. E daí então a "história se repete: a massa é para ser conduzida, o ativista político fica com a prática; e o teórico traça as linhas corretas. E a vaca vai, mais uma vez, para o brejo".<sup>5</sup>

Uma das questões fundamentais à autonomia do grupo, reside na análise crítica e reflexiva dos processos acontecidos no interior do próprio grupo. Ela consolida o crescimento da autoconsciência e o exercício da autoconfiança. A discussão da prática educativa do grupo, pelos seus componentes, com objetividade e profundidade, ajuda a desenvolver o poder compartilhado (comissões, assembléias) em detrimento das lideranças autocráticas.

Insistimos na importância que tem a reflexão. Através da ação e da reflexão junto com os grupos populares, poderemos ocupar espaços, eliminar dependências e avançar juntos. No mesmo ritmo. Que não é o do educador popular, e não é o do grupo popular. Será o que for produzido em parceria.

A postura de parceria, em suas práticas, certamente indicará um novo conceito e novas formas de participação. Sempre que se fala de participação, de planejamento participativo, etc., acode-nos à lembrança algum fato ilustrativo.

Tomemos um destes exemplos. O pessoal do Projeto Serra Azul de Barra do Garças (MT) foi procurado por um grupo de trabalhadores da construção civil, que desejava um cursinho de "Mestre de Obras". O Centro Pedagógico de Barra do Garças, é bom se notar, não mantinha nenhum curso ou experiência nesta

<sup>5</sup> Garcia, op. cit., p. 11 5

área. Mas dispunha, via projeto, de alguns recursos financeiros para dar suporte a esta atividade, se fosse o caso. Rosilene, a Coordenadora das atividades, fez uma reunião com esta turma para debater o pedido. Primeiro, uma análise do que o pessoal realmente queria aprender. Os interessados foram colocando suas necessidades e dizendo dos conteúdos que este curso deveria ter. E assim, com muita simplicidade, ficou montado o programa do curso. Em seguida, a questão do professor. Os futuros alunos se encarregaram de escolher uma pessoa que lhes parecesse adequada para a atividade e eles mesmos foram fazer o convite para o escolhido. Daí, o problema dos horários, do começo do curso (data), escolha de local para as aulas, etc... Rosilene sempre devolvendo a bola. O curso era deles e para eles. O Centro Pedagógico apenas daria respaldo. E assim os alunos foram resolvendo problemas após problemas, a nível da organização do curso. Começam as aulas. Um belo dia, a Coordenadora é procurada por três dos treze alunos, que vieram fazer suas considerações sobre o professor que haviam escolhido. Uma ótima pessoa, segundo eles, mas que não está acrescentando nada ao seu saber. Aprender o conhecido é perder tempo.

- Mas, isto é um problema de vocês três ou de toda a turma?
- De toda a turma!
- E o resto do pessoal? Cadê?

Articulou-se uma nova rodada de negociações, com a presença de todos, uma vez que o problema era geral. Decisão: é necessário trocar o professor. -Sim, quem deve trocar o professor? Quem o escolheu?

- É... fomos nós que escolhemos, pensávamos uma coisa, era outra... Mas, quem está pagando é o projeto!
- Mas o curso de quem é?

Assim, os alunos assumiram o processo de troca, falaram com o professor, explicaram a situação. Depois, escolheram outro e combinaram com ele a seqüência do curso.

Duas ou três semanas depois, uma nova conversa com a coordenação do projeto. Desta vez vieram consultar sobre a possibilidade de discutir no curso algo sobre a prevenção de acidentes e saúde no trabalho. O curso era eminentemente técnico mas eles enfrentavam estes problemas no trabalho. E assim, mais este conteúdo foi incorporado ao programa. Depois, veio a questão do Direito Trabalhista e aconteceu a mesma coisa.

Quase ao final do curso, uma discussão muito importante sobre a certificação deste curso. O diploma passava a ser um instrumento importante para eles, tendo em vista as exigências das empresas e os contratos de trabalho. E, no debate, vieram à tona as seguintes questões:

- O que é e o que deve significar um diploma?
- Quem deve receber um diploma?

- Qual a responsabilidade de quem dá e de quem recebe?
- O curso que eles freqüentavam era suficiente para um diploma?

Como resultado desta discussão, a consciência de todos de que o curso deveria continuar por mais 30 ou 45 dias, para que pudessem se considerar aptos à certificação. O andamento do curso lhes dera a percepção de que outras coisas deviam ser incluídas no programa, além das que foram estabelecidas por eles no início. E assim se fez, porque o curso era deles.

Como se vê, um exemplo relativamente simples, sem complexidades aparentes. Mas, extremamente didático para se iniciar uma análise do que poderia ser participação ou planejamento participativo, sem a intolerância institucional. No caso, a coordenação do projeto apenas deu atenção e acompanhamento, não se esquecendo nunca de **devolver a bola** e dar coragem para uma tomada de decisão do grupo de trabalhadores/estudantes.

Evidentemente que um cursinho, como o que vimos acima, é um instrumento tradicional em várias instituições. Quem sabe, até, mais facilitador de participação do que outro tipo de ação no seio e no contexto das práticas sociais dos grupos, onde vige, além do mais, uma informalidade sem maiores demarcações. O relatório que nos é apresentado pelo grupo da Universidade Federal da Paraíba é muito rico para ilustrar isto.

A reflexão em torno da participação nos leva, de imediato, a associar com outra condição do grupo de trabalho: a autonomia. Um processo de participação gera contribuições, alterações, elementos novos que devem desaguar no enriquecimento da própria ação. Neste caso, um grupo ou uma instituição que não permitisse a absorção imediata destes resultados e ganhos não faria sentido. Autonomia é condição garantidora de participação.

Para não ir muito longe, a autonomia já tem muito a ver com a própria gerência de recursos. No âmbito de nossos projetos, cada Universidade é um caso à parte. As burocracias se complicam mais ou menos, mas, aos poucos, vão aparecendo soluções sempre mais inteligentes. Uma delas é o repasse de recursos para as organizações populares, de forma direta. Na verdade, quem segura o dinheiro faz um tipo de controle, retém um poder. Na medida em que este dinheiro passa a ser controlado pelas organizações populares, as decisões dos grupos se materializam com mais rapidez e o processo também se acelera.

Os professores e alunos das Universidades que atuam nos projetos apoiados financeiramente pela SEPS/SES têm enfrentado alguns problemas que tem a ver com a própria autonomia do trabalho. Alguns mais simples, como o problema de transportes. Outros mais complexos, porque as Universidades ainda não têm tradição de um trabalho de educação popular mais conseqüente, que fuja um pouco aos moldes da extensão tradicional, como a liberação do docente e do aluno, ambos sobrecarregados com as aulas e práticas pedagógicas formais. Não é a Universidade que está se adaptando ao **modus vivendi** das populações e seus projetos, mas são as populações que têm que se

adaptar aos mecanismos da Universidade. Quem está em função de quem? É geral a queixa de professores e alunos que exercem a função de agentes. Na verdade, é preciso que cada grupo reflita em suas estratégias e chegue a articulações que sejam capazes de gerar mais autonomia, mais espaços para este trabalho. Espaços e até mesmo recursos, porque, às vezes, há espaços e negam-se os recursos.

Sob outro ângulo, temos que considerar a autonomia das organizações populares. Em vários lugares, os projetos começaram sua atuação junto às organizações já existentes. E organizações, muitas vezes, comprometidas com instâncias de outros poderes que não o poder popular. Até mesmo instituições como os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, que padecem de um peleguismo e um atrelamento inconcebíveis, que transcende aos próprios padrões gerais do sindicalismo brasileiro.

Em alguns projetos, no entanto, percebe-se já o surgimento de pequenas organizações populares como "núcleos de apicultores" (em Santa Catarina), "grupo de agricultores" (em Trindade - GO), o grupo de trabalhadores da construção civil (em João Pessoa), as pequenas organizações do pessoal dos morros (em Ouro Preto), CEBs, grupos de jovens, etc... Evidentemente que, nestas pequenas organizações, as práticas são bem mais livres e autênticas e o peso institucional quase desaparece. Em Santa Catarina, no meio rural, percebe-se já um movimento de articulação em prol de Associações de Agricultores, espelhado muito no caso de Bocaina do Sul, grupo este que já enfrentou uma luta política quando do corte de seu cordão umbilical da Prefeitura de Lages. E estas associações tendem a surgir em cada pequena localidade. As tentativas de intercâmbio que existem entre estes agricultores estão irradiando esta semente. Em Antônio Carlos, por exemplo, pressente-se já que a caminhada chegará a uma organização deste estilo.

Organização popular. A questão do poder. Se esta pequena reflexão não é o lugar para se discutir amplamente isso tudo, importa pelo menos acenar para estas implicações. "Aceitar como paradigmático o jogo da educação para a integração social significa aceitar como um valor positivo a sociedade à qual o educando deverá se ajustar. Neste caso aceitamos que a ordem social vai muito bem".<sup>6</sup> Continua Rubem Alves: "A conclusão é lógica. Se é a ordem social que é problemática, um comportamento ajustado tem como resultado o agravamento desta mesma problemática. Uma educação extremamente eficaz, neste caso, só tornaria piores as coisas. Neste caso uma abordagem adequada do problema contemplaria a necessidade de mudanças sociais e a educação, ao invés de ser dirigida para a integração, deveria criar a consciência inquieta e crítica, que

<sup>6</sup> Alves. Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez, 1983, p. 73.

**exatamente por ser desajustada teria as condições para pensar estas mesmas transformações".<sup>7</sup>**

Neste contexto, importante considerar o que diz o pessoal da Paraíba, em **seu relatório**:

**"A proporção que o grupo cresce no conhecimento e na participação surge a necessidade correlata de organizar-se para conseguir atingir seus interesses.**

**Educação e organização do grupo e da comunidade implica em trabalhar de maneira educativa as relações de poder existentes no grupo. Nesse campo, o autoritarismo, a luta pelos interesses individuais, a indisposição contra o exercício da autocrítica e outros vícios decorrentes da ideologia dominante, tão sutilmente impregnados entre os comunitários, colocam em questão todo o andamento de uma proposta educativa de caráter libertador.**

**Nossa preocupação em trabalhar problemas da comunidade e de forma coletiva nos levou, também, a criar formas coletivas de organização, que assegurem não só o encaminhamento, a gestão, como o sentido comunitário das experiências vinculadas ao nosso Projeto. Decidir juntos. Trabalhar juntos, Aprender juntos. Analisar juntos. São bases de nossa organização comunitária. (Relatório referente ao exercício de junho 1983-junho 1984. Universidade Federal da Paraíba, Projeto de Educação Supletiva numa linha de educação comunitária, p. 5).**

**Alguns de nossos Projetos já estão com dois anos de idade. Seria o momento de perguntar que estão significando eles para os agentes (professores e alunos) e que repercussão alcançam no âmbito da própria extensão/pesquisa da Universidade? O agente, individualmente, percorreu um caminho de aprendizagem: Que caminho foi esse? Os agentes, enquanto grupo, enfrentaram seus problemas; que problemas? Para onde apontam estes caminhos e estes problemas? O que foi gerado de metodologias e estratégias? Achamos importante que, em nosso próximo encontro de Cuiabá(MT), haja uma comunicação disto para que se possa articular, conjuntamente, uma estratégia coletiva. Se há uma memória brasileira da Educação Popular, se a história da Educação Popular teve um refluxo, a retomada que se faz hoje traz em seu bojo elementos que merecem a atenção de todos nós. E, para quem participa desta retomada, uma reflexão solidária é essencial.**

**Autonomia e recursos. Sem dúvida, uma pergunta que se faz presente com maior intensidade entre todos é a que se refere à garantia de recursos para o prosseguimento dos projetos. Até agora, a iniciativa de apoio financeiro foi do**

<sup>7</sup> Idem, p. 73

próprio Estado. As nossas brigas reduziram-se ao atraso na liberação das verbas. E fizemos isto de forma desarticulada, cada qual olhando apenas suas próprias dificuldades. Se estamos num jogo, o jogo deve ter estratégias. Uma delas voltada para a vertente do Estado. Se "valorizarmos adequadamente a luta pela universalização do ensino público elementar e pela extensão da escolaridade obrigatória e gratuita, podemos propor algumas metas ao movimento popular no que concerne ao Estado. Este deve ser pressionado no sentido de oferecer mais e melhor educação à classe trabalhadora, investindo na ampliação e melhoria de qualidade do ensino, especialmente do 1º grau; de financiara organização de atividades educacionais autônomas de diferentes tipos e níveis de acordo com as demandas da sociedade civil ou mesmo de organizar tais atividades, que se estabeleçam mecanismos através dos quais as organizações da sociedade civil possam controlar sua forma e conteúdo, etc; de oferecer recursos financeiros à programação da própria população em seu benefício, mesmo quando tal programação se vincule de forma direta à luta social".<sup>8</sup>

8 Paiva, Vanilda. Estado e Educação Popular: recolocando o problema. IN: **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense. 1982, p. 85.

### **III-CAMINHANDO E APRENDENDO**

As reflexões, questionamentos, dúvidas, conquistas apresentadas e analisadas decorrem de uma prática educativa cujo crescimento e amadurecimento expressam uma realidade social cuja dinâmica é para nós, educadores, um verdadeiro desafio.

Fazer educação numa perspectiva alternativa, em função das reais necessidades das populações carentes, situadas socialmente nas periferias do campo e da cidade, já expressa o fundamental da problemática com a qual nos confrontamos e para a qual não temos, historicamente, respostas válidas e consistentes. Caminhar na procura de soluções para esse problema, implica antes de tudo avançarmos na compreensão de suas origens sociais, econômicas, políticas e culturais afim de que possamos construir alternativas válidas para sua superação.

Fica-nos, pois, o desafio de responder, diuturnamente, dinamicamente, questões tais, como:

- como evitar que o trabalho que desenvolvemos se restrinja a movimentos de mera reivindicação, não chegando a influir nas causalidades implicadas?
- até que ponto estamos ajudando a população a enxergar as coisas de uma maneira diferente?
- como contribuir para que as pessoas façam coletivamente uma releitura da realidade?
- em que medida "respeitar" as motivações é entendido de forma unilateral, isto é, como a absolutização da visão que os setores populares têm da realidade social e que, como a nossa, é também parcial?
- como evitar ou superar motivações meramente individualísticas que levam as pessoas a participar de um trabalho voltado para as "populações carentes"?
- em que medida o objetivo que o educador tem e a proposta que o mesmo traz pode condicionar o avanço do grupo com o qual interage?

IV-NOTA

Realizou-se em outubro (1984) o II Encontro sobre Projetos Alternativos de Educação Comunitária, em Cuiabá.

Os trabalhos apresentados, trocas de experiências e conversas informais, evidenciaram um significativo salto de qualidade em todos os projetos, revelando um avanço na compreensão de variáveis que compõem o processo em andamento.

Algumas questões tornaram-se menos nebulosas, no confronto da teoria e da prática, tais como o significado de educação informal, não-formal e formal; o que seria educação de adultos, comunitária e popular; o papel das instituições, do agente e da comunidade; os problemas e condicionantes de projetos quando propostos pelas instituições ou pelas comunidades; a função pedagógica em relação à globalidade do processo; a questão da mudança e sua relação com os movimentos sociais populares.

Ampliou-se o espaço de liberdade no sentido de que não se perca a oportunidade de levar ao cotidiano toda a possibilidade de exploração dos potenciais inerentes aos diversos projetos, não só para que as contradições e os impasses ideológicos se resolvam, como também para permitir que propostas supostamente utópicas possam ter livre o curso de sua expressão, na descoberta de seu próprio dinamismo de esperança e paixão.

Uma segunda publicação será centrada no relato desta segunda etapa do processo.

## BIBLIOGRAFIA

- Relatório do Projeto de Educação Supletiva numa linha de Educação comunitária referente ao exercício de junho/83 — junho/84 apresentado pelo Curso de Mestrado em Educação- UFPb.
- Relatórios das demais universidades participantes do projeto.
- Relatório relativo ao 1- Seminário de Educação não formal e supletiva in **Cadernos de Educação Permanente** - CEPED - MEC/UFMT. 1 984
- Projetos Experimentais de Educação Supletiva com Universidade, in **Cadernos de Educação Permanente**- CEPED- MEC/UFMT. 1984
- Complementação realizada pela equipe do Projeto de Educação Comunitária da SES (SEPS/MEC).
- Sales, Ivandro da Costa - "Ensino e Comunidade: que dimensões recuperar?" - Texto apresentado no painel Escola/Cultura/Desportos/ Comunidade, no Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura, e Desportos - Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 28/09/82.
- Sales, Ivandro da Costa et alii Metodologia de Aprendizagem da Participação e de Organização de Pequenos Produtores - Síntese Preliminar mimeo, 1984, distribuído no Seminário sobre o Programa de Pesquisa em Desenvolvimento de Comunidades (Prodec) org. CNPq - IICA, de 6 a 7 de abril de 1983, Brasília, DF.

# 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](#)