

JORGE MUMÓZ

EVALUACIÓN DEL PRIMER NÚCLEO

(Intervienen todos los grupos)

A - CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Conclusiones generales:

Se da una producción de construcción del conocimiento; en estado inicial, caracterizado por: destrucción de conocimientos, asumir posturas, criticidad ante lecturas, etc.

Las disciplinas son formas unilaterales de producción de conocimiento.

Dificultades:

En las aulas:

- Fallas metodológicas: "magister dixit" (falta crear un espacio entre maestro y participantes).
- Unilateralidad en exposiciones (todo conocimiento parte del profesor, no se da el juego dialéctico).
- Se deben diversificar las teorías (Pluralismo Ideológico).
- Poca atención a la nertiente no-formal.

Tiempo:

- Poco y mal distribuido.
- No hay tiempo asignado para trabajar propuestas, considerando que en el proceso se dan momentos de evolución dignos de ser utilizados en su reelaboración.

Espacio:

Ruido fastidia el trabajo.

Materiales impresos:

- Ampliar fuentes de consulta.

- Bibliografía fue producto de consenso.
- Fragmentación de algunas asignaturas.
- Si los grupos pequeños son más productivos: delimitar número de participantes (5 - 7).

Participación de docentes:

- Profesores no involucran mayor número de participantes. Cerrando el diálogo en ciertos polos de análisis.

B - PRÁCTICA PARTICIPATIVA COMO MODO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Elementos:

Coordinación

- Preocupación insistente por evaluación crea conflicto (mayor tensión) que interfiere en proceso.
- Evaluación que realiza coordinación debe ser revertida al grupo.
- Definir roles, competencias u atribuciones de representantes de grupo.
- Cumplimiento y compatibilidad en horarios (alunos, administración, coordinación).

Participantes

- 30% de participación en el grupo mayor.
- Presencia institucional debe quebrarse para evitar ruptura de grupo (un grupo se abstuvo de convector).
- No se trabaja en base a la práctica (frente a propuestas de coord. hay pasividad) - (experiencias de trabajo de campo).
- Poca objetividad y dinámica en discusiones crea círculos viciosos y reiteraciones sin sentido.
- Implementar técnicas adecuadas a coordinar e dinamizar grupo considerando diferencias de participantes.
- Riesgosa tendencia a disolver grupos - agrandandolos o empequeñeciéndolos.
- Sería interesante encontrar elementos aglutinadores para formar grupos.

RETROALIMENTAÇÃO — SUGESTÕES DO GRUPO

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

- a) Distribuição dos textos com antecedência, dando condições ao grupo de participar melhor na construção do conhecimento.
- b) Frente a atitudes mais autoritárias na relação professor x alunos e/ou coordenação x alunos, o grupo se propõe a assumir uma postura mais participativa:
 - redefinição do papel dos representantes do grupo;
 - autocrítica individualizada, frente ao processo participativo.
- c) Necessidade sentida pelo grupo de uma visão mais abrangente quanto a diferentes linhas teóricas.

Sugestões:

- Realização de uma conferência onde se daria uma visão geral da Teoria Estruturalista e Funcionalista, com indicação de uma Bibliografia de consulta.
- Em um segundo momento os representantes do grupo estudariam um modo de se trabalhar a Bibliografia indicada.
- Realização de um seminário no 3º Núcleo com vistas a se propiciar uma análise comparativa entre diferentes linhas teóricas que embasam as propostas de Educação Básica Não-Formal: Gramsci - Paulo Freire.
- d) Constatação de que o Curso vem privilegiando a vertente da Educação Popular em detrimento da Educação Básica Não-Formal.

Sugestão:

Desenvolver um Projeto para a construção de um conceito operativo de Educação Básica Não-Formal.

- e) Bibliografia: negociar com os professores a inclusão de outros autores, a partir de sugestões dos grupos.
- f) Fragmentação das disciplinas: Profa. Helena Lewin — sugestão de que a disciplina seja dada de modo compactado e não permeando o Curso. Decidiu-se aguardar a segunda conferência/aula para uma avaliação mais objetiva.
- g) Reformulação dos grupos: de 5 a 7 participantes.
 - Busca de elementos aglutinadores para a estruturação dos novos grupos.

Maria e Carlos Davis.

AVALIAÇÃO

Disciplina: METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Professor : Jorge Muñoz

Grupo de trabalho: Glória Maritza

José Machado

Maria Conceição

Reni Maria

Telma de Sousa

Conceito: 8,5

Da análise da proposta de "algumas referências" para avaliação, chegamos ao seguinte posicionamento:

Todos os indicadores enfocam a questão "avaliação" de modo unilateral, partindo sempre da análise das relações e sob o ponto de vista da relação dominante/dominado.

Por que não também a análise da relação dominado/dominante?

Achamos ainda que, como a proposta parte da análise das relações, antes de se avaliar tais relações, deveríamos analisar todos os elementos dessas relações.

Exemplo: antes de se avaliar a "relação de poder no interior do próprio processo educativo", deveríamos avaliar separadamente as questões "poder" e "processo educativo" para depois avaliar a relação entre os mesmos.

"Sabemos que para um conhecimento mais exaustivo e analítico de uma instituição é preciso uma abordagem específica, ou seja, uma análise dessa instituição."

Esta aproximação nos leva a crer também na necessidade de uma abordagem mais específica no que diz respeito a alguns itens da proposta.

Sugerimos, então, a título de enriquecimento, algumas questões, na sequência dos itens:

- 1 - há determinantes do processo?
quem determina?
- 2 - como se discute?
- 3 - quais os conteúdos comuns, como redimensioná-los? (socializá-los?)

4 - qual o limite da instituição? Como administrar ou conviver com o espaço possibilitado por ela? Como criar espaço dentro do limite?

Concluimos que o acréscimo dessas questões à proposta lhe configuraria seu teor dialético, mais participativo.

BREVE COMENTÁRIO SOBRE: "AVALIAÇÃO: ALGUMAS REFERÊNCIAS"

Professor: Jorge Muñoz

1. Consideramos que la propuesta "Avaliação..." constituye un esquema básico para dimensionar los aspectos y relaciones fundamentales de un proceso educativo determinado.

El esquema incluye categorías analíticas claves como: poder, participación, saber-práctica, intereses populares, etc., que posibilitan una aproximación del desenvolvimiento dialéctico del proceso educativo.

2. No obstante, es posible introducir algunas categorías que pueden contribuir a caracterizar con mayor acercamiento la dinámica y además, la naturaleza de ciertos elementos como el poder y sus relaciones de dominación-dependencia; etc.

a) En cuanto al poder, es conveniente analizar la naturaleza, el contenido, del poder; así como los grados de poder y la dinámica del poder en su movimiento contradictorio dominación-dependencia, através del desarrollo de los núcleos de poder.

b) En cuanto al saber, puede posibilitarse las correlaciones saber/poder y saber/participación, en el proceso de lucha de clases, teniendo en cuenta dos consideraciones:

. la lucha de clases está presente cotidianamente en todas las expresiones de la conducta económica, social, religiosa, etc.;

. el saber popular tiende a desarrollarse y consolidarse, y este desarrollo y consolidación del saber popular posibilita el desarrollo y consolidación del poder popular.

c) La contradicción saber de los Agentes/saber popular, es interesante en cuanto objetivos e intereses, tanto de las capas medias como de las clases populares y en este contexto, el "poder técnico" como una fracción del "poder político" de la clase dominante.

d) El par de categorías hombre-mujer, en el contexto de la lucha de clases, puede canalizarse considerando que en los núcleos de relaciones familiares como laborales se manifiestan contradicciones de dominación-dependencia con los mismos caracteres que las relaciones explotación y aún de hegemonia, con un movimiento del poder en las relaciones: madre-padre, en el hogar, marido-mujer, etc.

Integrantes: Munarim, Luiz, Rafael, Dario, Laélia, Lindaci, Helena, Fátima, Oilda, Filomena, Marlise y Benito.

Nota: 8,0

ELTER MACIEL

SÍNTESE DO TRABALHO DE GRUPO

Avaliação: algumas referências

A) Questões de caráter mais geral:

1. Numa Organização de grande porte é possível desenvolver uma avaliação desse nível?

- Problemas: a capacitação de grande número de pessoas faz com que se torne necessária uma "capacitação em cadeia" (com todos os problemas que isso comporte).

- O que seria possível: quem sabe, se poderia fazer uma avaliação "de produto" em grande escala e uma avaliação mais qualitativa - "de processo" em pequenas amostras ou de modo descentralizado.

2. Este tipo de avaliação poderia ser feito num "meio" onde não haja Consciência de Classe?

B) Questões quanto a itens específicos (do resumo):

Item 1 - Com que categoria analisar a relação homem x mulher? A categoria de classe (dialética mestre-escravo) basta para analisá-la a fundo? Ou existiria outra categoria? (Ver dialética homem-mulher em Hegel).

Item 3 - Verificar se estão sendo trabalhados/atendidos os interesses dos grupos específicos e não só os referentes à sua classe. Em outras palavras, trata-se de particularizar/individualizar mais a avaliação.

- Quem julga os interesses de classe - o agente ou o próprio grupo?

Item 4 - Como evitar que os "canais intermediários" (órgãos regionais, Agentes) falem em nome da população e usurpem desse poder? - A questão é também: "Qual o espaço que o Agente possibilita em termos de autonomia do processo..."

Item 5 - Como detectar esses "sinais e práticas de resistência à dominação"?

Existe o risco de desestimular práticas educativas que não tenham uma conexão imediata e clara com esses "novos processos" que

levam a transformações das relações de dominação.

Participantes:

Ely Schutz Pereira
Carmen Perrotta
Maria Helena C. Garcia
José Luiz de Oliveira

O grupo se atribui nota 8,0.

AVALIAÇÃO

Disciplina: METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Grupo 4 - *força*

a) Questões suscitadas a partir da discussão do texto "Avaliação: Algumas referências":

- . a realização de uma avaliação participativa em Instituições — sob a forma de cooperação técnica ou de assessoria a grupos de base ou de execução —, considerando-se que o assessor entrará em algum ponto de um processo não vivido/participado por ele;
- . o problema administrativo da centralização/descentralização (localização do poder decisório), em relação ao processo participativo;
- . a utilização dos dados quantitativos numa avaliação participativa como processo;
- . a principal questão debatida pelo grupo foi a postura/atitude do profissional na relação de poder participado e suas repercussões na teoria/prática do poder-saber popular.

Este questionamento — dada sua amplitude e profundidade — remete à avaliação dos quatro dias de Seminário, e o examinaremos neste contexto.

b) Avaliação do Seminário

Analizamos e avaliamos o Seminário sob os aspectos: da produção de conhecimento num processo participativo e, da pertinência das idéias propostas enquanto estratégias de mudança social.

Ficou claro para o grupo que neste Seminário houve vivência de participação e produção participada de conhecimento. Isto foi possível pela postura do professor que abriu espaços para a participação e para a emergência de aspirações do grupo; e, em sentido figurado, do saber "oprimido" do aluno.

Verificamos que a postura do agente não pode ser resultado de uma opção no nível teórico, — a opção vai além, pois, para se tornar transparente e autêntica precisa ser existencial. As conseqüências desta atitude modificam as relações profissionais e pessoais de modo profundo.

O respeito ao saber e ao viver do outro tornam-se conseqüência de uma postura pessoal, e não, uma relação artificial embasada em pressupostos apenas teóricos.

Com relação ao saber popular, podemos salientar alguns itens que são relevantes para atuação do agente educativo:

- a organização desse saber;
- a dinâmica da relação do indivíduo e comunidade;
- a interpretação existente entre o saber das camadas populares (dominadas) e o saber das camadas dominantes;
- o processo de legitimação do saber popular.

No Seminário, o grupo vivenciou, mais profundamente, a participação e, a nosso ver, foi uma experiência extremamente enriquecedora.

Avaliação do grupo — Notas atribuídas-critérios:

- Claudia — 8,0 (leitura parcial dos textos).
- Elizabeth — 8,0 (necessidade de aprofundar a base em sistemologia
- Ma. Neusa — 8,0 para compreender o fundamento do saber popular).
- Jacy — 9,5 (por poder fazer uma comparação entre a teoria
- Melita — 9,5 e a prática (exercida) e por ter tido treinamentos dentro de uma pedagogia participativa).
- Guiomar — 7,0 (interrelação da base com o agente — o depoimento dos operários para mim foi o mais importante. A igualdade é o grande desafio do agente).
- Alba — 8,0 (me faltou profundização mas em los textos aunque los elementos básicos del curso fason entendidos y me permitieran analizar mejor mi practica anterior).
- Simone — 7,0 (não li todos os documentos antes da última exposição, não tendo, por isso, aproveitado o máximo que poderia).

I Proposta Peru.

Carmen Perrotta

Ely Pereira

José Luiz de Oliveira

Kaíla J. Portela

Maria Helena Jucá

7 10
(dez)

II Proposta Peru.

Glória Maritza

José Machado

Ma Guacira Silveira

Rui Ma Oliveira

Telma de Sousa Morais

B 9
(nove)

I Proposta Humano

Helena Finauro

Lindaci B. de Melo

Fátima Barreira

8 2
(oito)

II Proposta Humano

Jaci

Melita

Machado

Ma Nunga

Elizabeth

Alça

Simone e Sionara

9
(nove)

III - Proposta Unaním

Bernito Vilallos

Rafael Sanchez

Daig Priob

Art. Unaním

Luís Alberto

Fibrena E. Ramos

Marlise Souza

Joana Mour.

2

10
(dez)

Quat.

TRABALHO DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Professor Elter Dias Maciel

Analisando a Proposta de Trabalho de MUNARIM, Antonio — FORMAÇÃO DE JOVENS AGRICULTORES DO PLANALTO CATARINENSE — temos a considerar:

- Quanto à FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O autor deve, ao introduzir os conceitos de Ação Comunitária e Educação Popular, explicitá-los, ou melhor, defini-los, em consonância com o referencial teórico que fundamenta sua proposta de ação.

Da mesma maneira, ao fazer referência ao processo de industrialização, procurar situar o contexto de Lages dentro desse processo, num nível de maior profundidade, a fim de que o processo de marginalização social, bem como o êxodo rural sejam entendidos de forma mais concreta, inclusive trabalhando dados estatísticos, para melhor trato científico (págs. 3 e 4).

O autor não deixa clara a sua POSTURA. Inicia o projeto mostrando o tipo de educação que persegue, o que, de certa maneira, vem mesclado com os objetivos do próprio Instituto (pág. 8).

Há necessidade de, na elaboração do Projeto, deixar bem definido "que tipo de Homem se vai preparar com a ação proposta".

Justificamos tal preocupação, tendo em vista que, pode parecer pela leitura do projeto que o Instituto se propõe a executar mais um "projeto de capacitação" e não um "projeto que trabalhe a construção do Homem" — a sua POSTURA de ser político, embora essa preocupação esteja embutida nos itens ii, iii. (pág. 8).

Apresentamos, portanto, à título de contribuição ao autor, para melhor trabalhar os fundamentos teóricos que embasam sua proposta, os aspectos básicos a seguir:

- . colocar mais definida essa "nova prática social" que pretende desenvolver com os 30 alunos e comunidade de Lages, bem como a que se propõe com a participação desses jovens na comunidade;

- . definir, também, o que espera com a instrumentalização — se para manter a realidade, se para transformá-la;

- . falta proceder a análise das relações sociais que ocorrem no processo de industrialização, o que vai explicar — trabalho no campo x mão-de-obra barata x migração interna x êxodo rural;

. deve ser aprofundada a questão MIGRAÇÃO e o que pretende o projeto:

1 - freiar essa imigração para criar condições favoráveis no campo ou
- posição aparentemente ética para freiar o caudal de mão-de-obra a quem o Estado não pode oferecer serviços básicos;

2 - criar no campo condições para formas associativas de produção. Para tal, o autor deve descrever os pressupostos a partir dos quais vai trabalhar.

Ex.: Se pretende criar no campo condições associativas, etc., descrever o pressuposto de que o pequeno proprietário está dividido e é individualista.

Para concluir esta parte, é importante que o autor trabalhe toda a sua experiência na Ação Social desenvolvida em Lages, ao longo de 6 anos.

- Quanto à METODOLOGIA

O autor parte do PRESSUPOSTO de que "os 30 alunos objeto da ação educativa que se propõe a desenvolver, representam o campesino de Lages/SC".

Dessa forma, o projeto vai trabalhar os 30 alunos, objetivando que estes possam propor formas de mudanças à realidade do campo, em Lages.

Para tal, uma das categorias de análise que poderão trabalhar reside no estudo do pequeno proprietário x socialização.

O instrumental básico que dispõe é o CURRÍCULO, que deverá dar conta dos interesses do conjunto da clientela.

Faltam elementos, no bojo do projeto, que definam o papel do educador.

Finalmente, precisa ser incluído no projeto um SISTEMA DE AVALIAÇÃO, a fim de legitimar os instrumentos e conteúdos que serão trabalhados, bem como definir sua postura.

- Quanto à FORMA DE APRESENTAÇÃO

Achamos que a Introdução, Breves Notas Históricas e Discussão da experiência e crítica do projeto do curso, deverão ser agrupados num só item, uma vez que os conteúdos neles contidos apresentam relação e farão maior sentido se forem elaborados de maneira mais clara.

Com isto não eliminamos a Introdução, peça importante para fazer referência ao projeto, sua forma, etc.

Concluindo, alguns arranjos deverão ser processados na forma de apresentação geral do projeto.

Participantes:

Benito Garcia Vilallobos
Rafael René Sanchez
Dario Briones
Antonio Munarim
Luís Alberto
Filomena Emília Gonçalves da Silva Ramos
Marlise Pereira de Souza
Juana Oilda Ortega de Morel

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

- Releitura da proposta do Munarim ou Reny, sistematizando críticas e sugestões à luz da disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais.

1. CONSIDERAÇÕES

Tentaremos analisar a proposta "Formação de Jovens do Planalto Catarinense" elaborado por Antonio Munarim, à luz das disciplinas realizadas nesta semana.

Necessário se faz frisar, entretanto, que a fundamentação teórica da pesquisa em Ciências Sociais não foi suficientemente trabalhada para propiciar uma releitura crítica e efetiva do projeto, gerando contribuições significativas para a reconstrução do mesmo.

Tal constatação prende-se:

- . à falta de uma base consistente na disciplina para uma exploração e aprofundamento de questões fundamentais relacionadas à pesquisa em Ciências Sociais;

- . à falta de uma bibliografia/textos adequados para encaminhar/ embasar as discussões, tornando-as mais produtivas;

- . ao período de tempo para a disciplina que em sendo mínimo, não foi suficientemente trabalhado em questões básicas que respondessem às necessidades do grupo;

- . à ênfase dada nas discussões ao produto da pesquisa muito mais do que ao processo.

2. ANÁLISE DA PROPOSTA/SUGESTÕES

Tratando-se de um projeto de ação — implantação de um programa — é necessário que o mesmo esteja legitimado pela população envolvida. O processo dessa legitimação não está explícito no projeto.

Faz-se referências às "reais necessidades da população" (vide pág. 20 - último parágrafo) mas não se evidencia um trabalho participativo — Agente população na identificação dessas "reais necessidades".

Assim fica difícil analisar a relevância dos conteúdos teóricos e técnicos discriminados no projeto, uma vez que não está nítido como foi realizada a construção desse "currículo". Até que ponto

esses conteúdos são os que melhor atendem às necessidades da população?

Acreditamos que o resgate histórico da população envolvida, instituição e o "inventário" dos técnicos é fundamental para que se perceba com clareza a natureza do Projeto. A quem serve? E para que serve?

Uma outra "pista" para responder estas questões é a conceituação de termos que aparecem no projeto como: educação, educação não-formal, população carente etc. Entretanto, essas conceituações só apontarão "pistas" na medida em que sejam confrontadas com o discurso teórico e a prática das instituições, agentes e clientela.

Outro aspecto a ser melhor explicitado no projeto é a metodologia adotada. Ela não nos pareceu "embutida na própria concepção desse experimento" (vide pág. 20). Observamos a ausência de uma proposta de avaliação que, de acordo com o próprio autor, será desenhada a partir dos "inputs" teóricos recebidos neste curso. No entanto, não nos parece que a definição da avaliação se constituirá no reflexo da metodologia adotada no projeto.

Grupo:

Helena Alice Gêlio Finamore
Lindaci Barros de Mello
Fátima Barreira

1A

METODOLOGIA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Professor Elter Dias Maciel

Análise da Proposta: Formação de Jovens Agricultores do Planalto Catarinense - (Lages)

Com base nos fundamentos teóricos recebidos, fazemos as seguintes considerações:

- A postura está ambígua, havendo necessidade de esclarecer as intenções do agente e da instituição. Quanto à postura teórica, há necessidade de se optar por um tipo de educação: popular ou de base ou não-formal e esclarecer em que momentos elas se processam. Os níveis de participação (comunidade, instituto, agente) não estão suficientemente definidos.

- A visão do contexto econômico e social está incompleta e sugere-se que o problema da pequena propriedade (questão fundiária) fique mais explícito, isto é, que se perceba a relação pequena propriedade, estrutura social e proposta de trabalho. Ainda quanto ao aspecto histórico, os anseios e necessidades da comunidade não estão bem evidenciados. Sugerimos que sejam registradas as experiências de campo que fundamentaram a proposta do projeto.

Sugere-se que os termos utilizados sejam conceituados e explicitados. Por exemplo: educação popular, educação de base, educação não-formal/trabalho de acomodação/transformação social/resgate da cultura popular/mudanças sociais espontâneas/equilíbrio regional.

É importante relatar como se chegou às constatações que dizem respeito às necessidades e perspectivas da juventude rural (pág. 4).

Pergunta-se como foi feita a proposta curricular: ela teve origem nas necessidades e aspirações da população ou ela foi elaborada por agentes da própria instituição? Parece que esta proposta curricular elaborada se contradiz com a intenção da proposta no sentido de levar a população a participar do planejamento e decisão a serem tomados nas ações que envolvem a comunidade.

A proposta prevê uma avaliação e acompanhamento do trabalho a ser desenvolvido. Este aspecto deverá ser explorado, uma vez que, é através do acompanhamento e avaliação que se obterá informação para tomada de decisões, tanto no decorrer do processo de desenvolvimento de propostas como na elaboração de novas propostas.

Os critérios de seleção dos alunos deverão estar fundamentados na análise de contextos que deverá embasar a proposta de intervenção.

Considerando-se que a proposta é muito ampla, faz-se necessário delimitar a área de trabalho e identificar o problema de forma mais objetiva de acordo com as prioridades da comunidade para poder aprofundar no estudo e definir a uma postura coerente e consistente.

Os objetivos propostos no programa estão difusos. Propomos que se estabeleça objetivos gerais, objetivos específicos a curto e longo prazo, em função da análise de contexto da área de intervenção.

Um ponto de dúvida e questionamento do grupo: há uma nebulosa na própria proposta no momento em que ela visa fixar o homem no campo, na pequena propriedade, dando-lhe meios para dinamizar os recursos disponíveis, portanto mantendo uma estrutura de produção e se propõe a uma transformação de realidade sem direcioná-la: é dentro dessa estrutura ou numa perspectiva de mudança dessa estrutura.

As sugestões e colocações por nós feitas deram subsídios para refletirmos sobre nossas próprias propostas. Cumpre, porém, salientar que nos faltam ainda elementos teóricos mais sólidos para fundamentar nossas colocações.

As discussões feitas nesta disciplina reforçaram a necessidade de conhecermos as várias linhas do pensamento contemporâneo para esclarecer e direcionar nossas propostas.

O grupo foi sensibilizado quanto a importância da fundamentação teórica para nortear a ação e de que esta ação reforça e contribui para o campo teórico. Porém, sentimos que, uma vez que o grupo é diversificado tanto quanto a formação acadêmica como quanto a de cada um, precisamos ter uma visão para atuação em campo, como por exemplo, no momento do diagnóstico, levantamento de necessidade, etc. Ao mesmo tempo achamos muito significativa a desmistificação da figura do intelectual e da teoria.

Grupo:

Jaci, Melita, Machado, Maria Neusa, Elizabeth, Alba, Simone, Guiomar.

CRÍTICA E SUGESTÕES — DA PROPOSTA DE TRABALHO DE RENI M. DE OLIVEIRA

- . Disciplina — Metodologia Científica da Pesquisa
- . Professor — Elter Dias Maciel
- . Grupo de Trabalho — Glória Maritza
José Machado
Maria Conceição das Graças Silvêrio
Reni Maria de Oliveira
Telma de Sousa Morais

Considerando os critérios explicitados na disciplina Metodologia Científica da Pesquisa concluímos relativamente à proposta analisada:

- 1 - é a mesma uma análise de uma outra proposta — Proposta de Educação Supletiva (elaborada pela Instituição, em seu nível central) — em busca de alternativas e soluções para otimização da prática da proponente;
- 2 - o fato do elemento de análise (Proposta de Educação Supletiva) não ser do conhecimento da maioria dos participantes, limitou a compreensão do proposto;
- 3 - o marco real apresentou difuso e diluído no desenvolvimento da proposta;
- 4 - a hipótese e postura teórica não ficaram claramente definidas;
- 5 - o objetivo proposto refere-se às expectativas do Curso de Especialização Universitária na área de Educação Básica Não-Formal como um todo, visando à construção de conhecimento propiciador de uma maior coerência teoria/prática, e, não a proposta propriamente dita;
- 6 - o esquema não apresentou uma coerência necessária para manter a compreensão do conteúdo como uma visão definida e conclusiva;
- 7 - o uso de siglas dificultou o entendimento da proposta das pessoas ligadas às outras instituições.

Visando à recontribuição do Professor ao G.T. apresentamos o novo esboço da proposta:

A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criada através da Lei 5379 de 15/12/1967, tem como objetivos principais:

- Alfabetização Funcional e
- Educação Continuada de Adolescentes e Adultos.

Durante a década de 70 trabalhou dando ênfase ao PAF (Programa de Alfabetização Funcional) e PEI (Programa de Educação Integrada).

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura redirecionou, através do P.N.D. (Plano Nacional de Desenvolvimento), todos os seus órgãos, passando, portanto, o MOBRAL a concentrar suas atividades na Educação Pré-Escolar e Educação Supletiva.

No ano de 1982, a Fundação MOBRAL se avaliou, em processo de amostragem (5 municípios por Unidade da Federação), cujo resultado é o que se segue:

A - "O distanciamento entre a proposta dos Projetos Educativos do MOBRAL e a prática realizada;

B - a inexistência de articulação entre os diversos projetos da Instituição, que por conseguinte, são desenvolvidos de forma paralela;

C - a forte interferência negativa da infra-estrutura organizacional na execução dos projetos, isto porque:

- . a estrutura técnico-administrativa do MOBRAL, a nível de município é frágil;

- . os recursos humanos que operacionalizam os projetos são pouco qualificados;

- . os agentes são mal remunerados".

Diante disso, o MOBRAL sentiu necessidade de efetuar mudanças na forma de ofertas educativas e, depois de estudos, optou-se por duas fases para a execução desta mudança:

1 - Fase Transitória

2 - Fase Experimental

A primeira fase deflagrada em todo o País em 1983 já está em desenvolvimento, norteando-se pelas seguintes diretrizes:

1 - "Estabelecimento de critérios de seleção de alfabetizadores;

2 - maior gratificação de alfabetizadores, considerando a necessidade de motivação dos agentes e a possibilidade de seleção dos mesmos;

3 - aumento de carga horária do Projeto visando:

- . o real atingimento dos objetivos terminais, previstos para a alfabetização;

- . a superação do hiato existente entre o Projeto de Alfabetização Funcional e a Educação Integrada.

4 - esforço de conveniamento de PAF e PEI.pela mesma entidade com vistas a oportunizar a continuidade de estudo do neo-alfabetizado;

5 - organização da carga horária do Projeto a critério de cada Coordenação, levando em conta:

- . carga horária de 300 horas-aula;
- . mínimo de 8 e máximo de 10 meses de duração, com possibilidade de intervalo;
- . existência de classe e mini-classes;
- . características locais (regionais).

6 - revisão da metodologia preconizada para a alfabetização, envolvendo:

- . método de alfabetização;
- . recursos metodológicos utilizados;
- . melhor adequação às características locais.

7 - escolha de material didático pelas Coordenações, visando zerar o estoque de material produzido pelas editoras e/ou promover a edição de material produzido pela Instituição (Livro-caderno do PAF-TV);

8 - ênfase na capacitação do alfabetizador, propiciada através de:

- . momentos diferenciados;
- . financiamento;
- . metodologia que investe no agente de educação supletiva como adulto e como agente.

9 - ênfase na supervisão, privilegiando o aspecto técnico ao administrativo".

Iniciei meu trabalho na Fundação MOBRAL - Coordenação Estadual de Goiás, em 1973, época em que ingressei na Universidade como estudante de Pedagogia.

Inicialmente, na função de auxiliar administrativa, respondi pelo controle da interiorização do material didático em todo o Estado e pela mecanografia.

Posteriormente, como técnica, passei a trabalhar na área pedagógica, tendo como atribuições básicas: - Capacitação e reciclagem de supervisores de área, comissões municipais (unidade representativa do MOBRAL a nível de base), alfabetizadores e professores dos diversos programas, atendendo "in locu", de acordo com a solicitação/necessidade; - implantação de programas/projetos.

Em 1977 assumi a Supervisão Estadual. A supervisão foi marcante para mim, vindo de encontro à minha habilitação (Supervisão Escolar), possibilitando-me a vivência teoria/prática. Foi também conflitante face à dificuldade de conciliação entre as exigências de frequência da Universidade e as viagens necessárias ao trabalho. Na compatibilização teoria/prática via-me, muitas vezes, envolvida em atividades administrativas (sujeitas à Supervisão), em detrimento da supervisão pedagógica.

A essa supervisão estão ligadas as atividades:

- ao diagnóstico que ocorre na assistência técnica aos supervisores de área junto às comissões municipais e comunidade e compatibilizado em 4 grandes momentos, através do Plano de Ação Integrada, com base no Quadro de Distribuição de Programas e Projetos (solicitações da comunidade envolvida durante o processo de acompanhamento), subsidiando o Planejamento da Coordenação Estadual;
- à capacitação, através de:
 - . reuniões mensais para elaboração de relatórios e replanejamentos;
 - . treinamento aos supervisores de área para posterior repasse aos alfabetizadores/professores;
 - . em serviço através de retro-alimentação, levando-se em conta as necessidades sentidas por eles e o que foi observado;
- ao acompanhamento que é realizado no campo junto aos supervisores de área, às comissões municipais e agentes dos diversos programas, ocorrendo, geralmente: reuniões com diversos grupos, treinamentos, reciclagens em serviço;
- avaliação que se dá ao longo do processo e/ou em momentos diferenciados, não deixando perder de vista a característica global da função e a postura de fazer com.

Desenvolvo esse trabalho com sete supervisores de área e 23 supervisores municipais (experiência demonstrativa em três Estados da Federação), em uma área constituída de quatro municípios, os mais significativos do Estado em termos de população, recursos humanos mais qualificados, além de comportar um percentual bem alto das metas organizacionais.

Preocupa-me descobrir formas mais inovadoras para a capacitação desses agentes. Essa preocupação, aumentou mais ainda com a PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA que fundamenta:

- a qualidade da educação para adolescentes e adultos;
- uma metodologia própria, enfatizando os aspectos crítico-reflexivos da aprendizagem;
- o conceito de alfabetização;
- a opção pela combinação de formas de educação formal e não-formal de adultos;
- a diversificação e a regionalização (in Proposta de Educação Supletiva de 08/82, MEC/MOBRAI/DEPEC/DISUP, anexo a esta).

Frente a estes fundamentos, questiono:

1 - Tomando como base experiências demonstradas no desenvolvimento do PAF de cinco meses, teria o aluno condições de sustentar a sua alfabetização como um contínuo aperfeiçoamento em diferentes etapas, levando em conta que a maioria procura as classes apenas para dominar a leitura e a escrita num nível mais básico possível?

2 - Se a educação formal e não-formal não podem ser caracterizadas como fatos de natureza diversa ou, até mesmo antagônica, como classificarmos a nossa forma de educação? E em que aspectos poderíamos considerá-la formal e não-formal?

3 - A amostragem revelada no diagnóstico da avaliação de após 10 anos alcançou número suficiente de expectativas substanciais da clientela, que determinasse tal mudança?

4 - Considerando que o agente, elemento chave da operacionalização metodológica, é recrutado no mesmo ambiente ou comunidade com uma contribuição financeira irrisória, como esta pessoa iria levar os alunos a uma reflexão do sentir, pensar e fazer de forma renovada, se ele próprio na sua tarefa educativa não obtém uma resposta condizente?

5 - Quanto à diversificação e regionalização de conteúdos voltadas para a realidade social, a partir da reelaboração do material didático, como preparar o nosso agente na utilização desejável do que se propõe?

6 - Sendo que há uma certa urgência em tudo, sobrando muito pouco para capacitar os agentes de forma gradativa no sentido de repensar a sua prática, de forma criativa, aproveitando e descobrindo os potenciais de sua região?

Diante da análise que ora apresento, em forma de questionamento, proponho:

- o aprofundamento do estudo dos problemas relacionados ao como oferecer uma capacitação aos agentes da Educação Supletiva, de forma a privilegiar o processo ensino-aprendizagem, exercitando-se a crítica, o raciocínio lógico, e entendimento do por quê, dentro das limitações sistêmicas que caracterizam o MOBREAL.

1A

RELEITURA DA PROPOSTA DE RENI MARIA DE OLIVEIRA, APRESENTANDO
CRÍTICAS E SUGESTÕES A PARTIR DA DISCIPLINA METODOLOGIA CIENTÍFICA
DE PESQUISA (16 horas-aula)

Dentre os critérios para a admissão no "Curso de Especialização Universitária na Área de Educação Básica Não-Formal", exigia-se dos candidatos a "redação de uma proposta de projeto, refletindo suas principais preocupações profissionais, tendo em vista a concepção do curso".

Reexaminando a proposta de projeto apresentada pela participante Reni Maria de Oliveira, constatamos que não se trata de uma proposta de pesquisa (na concepção desenvolvida durante a disciplina Metodologia Científica de Pesquisa) nem, prioritariamente, de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante o Curso. Constitui, antes, a apresentação de uma série de questionamentos a respeito de um determinado programa da instituição Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, dentro do qual, a seu ver, o problema da capacitação de pessoal responsável por sua execução (os agentes) representa um ponto de estrangulamento.

Assim é que:

1 - No item "Apresentação", a participante explicita que "o presente trabalho visa analisar os aspectos básicos que fundamentam a nova proposta de alfabetização de adulto a ser desenvolvida pelo MOBRAL" (...) e que "o nosso objeto de análise será o Projeto de Alfabetização Funcional". Tal propósito e objeto de análise não são, entretanto, os motivos do tema da "Proposição para Estudo de Casos" (item 5) que está voltada para a capacitação dos agentes.

2 - No item "Objetivo", a participante cita um objetivo que não nos parece o do Programa de Educação Supletiva (cf. pag. 5 do documento Proposta de Educação Supletiva, MEC/MOBRAL, DEPEC/DISUP, agosto/1992). Se, efetivamente, ela pretende "repensar a Educação Supletiva dentro do contexto sócio-econômico, político e social, buscando uma participação educacional mais dinâmica da clientela envolvida, possibilitando-lhe o seu espaço na transformação de nossa Sociedade", tal objetivo não corresponde à proposição do item 5. Mais uma vez não fica clara a sua intenção de trabalho ou, se de fato ela tende para um modelo de capacitação de agentes, o objetivo, a justificativa do projeto têm de corresponder a esse propósito.

3 - No item "Desenvolvimento", a interpretação da Proposta de Educação Supletiva do MOBRAL nos parece fragmentada e, algumas vezes, não-fiel a seus posicionamentos. Tal proposta aparece questionada frente à prática de trabalho da participante. Novamente se coloca o problema: são esses questionamentos tão relevantes a ponto de constituírem novas hipóteses de trabalho ou eles podem ser relegados na suposição de que a capacitação de agentes será capaz de superá-los?

4 - O item "Conclusão da análise do projeto" representaria um fechamento das idéias até então expostas. Contudo, apresentam-se novos dados - a avaliação do Programa de Educação Supletiva realizada pelo MOBREAL e algumas características do Projeto de Alfabetização na Fase Transitória da Proposta Institucional. Novamente não fica clara a análise da participante, e a apresentação dos dados é fragmentada, comprometendo-se o entendimento da avaliação da Instituição.

5 - Finalmente, no item "Proposição para estudo de casos" subordina-se "o aprofundamento dos problemas relacionados ao como oferecer uma capacitação aos agentes da Educação Supletiva" (o grifo é nosso). Há referências a processo de aprendizagem, aspectos administrativos da Instituição, perfil de agente, modelos de capacitação, recursos oferecidos; questiona-se a prática da capacitação frente ao discurso dessa prática; contudo, não ficam delimitadas as possibilidades e limites do modelo de capacitação pretendido.

Em resumo:

a) A participante parte de uma proposta de programa já elaborado pela Instituição, ainda que com perspectivas de diversificação e regionalização, programa esse que se apóia no pressuposto de que uma oferta básica de educação geral e ofertas de educação para o trabalho (de caráter complementar e opcional) podem oferecer a adolescentes e adultos a oportunidade de aquisição de conhecimentos como meio de ampliar suas possibilidades de participação na sociedade. A participante não se propõe a questionar, a nível de investigação, o modelo educacional apresentado e os aspectos básicos que o fundamentam (item 2 do documento do MOBREAL/MEC, já citado).

b) Falta clareza em relação à concordância ou não da participante quanto aos aspectos básicos que fundamentam a proposta institucional. Ela abre uma gama de questionamentos, além do que se propõe como meta de projeto. A capacitação, colocada como ponto a ser desenvolvido no Curso, exigiria outro tipo de encaminhamento de problemas: análise da Instituição e dos diferentes momentos de ofertas educacionais; histórico da capacitação dentro do MOBREAL; análise das relações capacitação x perfil de agentes, capacitação x contexto sócio-econômico-cultural da região; hipótese de trabalho a partir de um posicionamento teórico a respeito da Educação e do papel dos agentes.

Em vista às críticas apresentadas, sugerimos, a título de reflexão, que, se eleita a capacitação de agentes como tema da proposta de projeto a ser desenvolvida no presente Curso, a participante considere os seguintes pontos de trabalho:

1. desenvolvimento de um breve histórico da Instituição, focalizando, nesse processo, o surgimento da proposta de Educação Supletiva e os modelos de capacitação pretendidos/conseguidos ao longo dos anos;

2. análise da Proposta de Educação Supletiva, no sentido de:

- a) explicitar a sua interpretação em relação aos objetivos da Educação Supletiva e da Instituição que a promove (buscar a teoria subjacente);
- b) levantar os problemas relativos à operacionalização do programa, do ponto de vista do agente (seu perfil) e do desenvolvimento da metodologia.

Obs.: Não caberia, neste contexto, uma análise detalhada da proposta em outros aspectos, uma vez que não se trata de reelaborar a Proposta de Educação Supletiva. (Esta seria outra hipótese de trabalho.)

3. delimitação clara do objetivo do trabalho (hipótese) em torno da proposta de capacitação de agentes de educação supletiva, proposta essa que:

- a) tem de ser coerente com os princípios da proposta educativa à qual vai servir;
- b) tem de colocar em exercício esses princípios no processo da própria capacitação;
- c) tem de considerar o papel do agente dentro da proposta;
- d) tem de considerar os problemas relativos ao perfil dos agentes.

4 - desenvolvimento de um estudo sobre metodologias de capacitação, elegendo a mais coerente com os pressupostos teóricos/metodológicos da Proposta de Educação Supletiva e com os conteúdos de capacitação que pretende privilegiar.

Participantes:

- 1 - Carmen Perrotta
- 2 - Ely Pereira
- 3 - José Luiz de Oliveira
- 4 - Laélia Gurgel Portela
- 5 - Maria Helena Garcia

VALLA - MINAYO - OSMAR

AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO — NÚCLEO I

No início do seminário o grupo se viu diante de alguns questionamentos:

- que seria educação não-formal?
- seria educação não-formal a ideal para o 3º mundo?
- e a educação popular — o que seria?; haveria uma diferenciação com educação não-formal?
- que enfoques de abordagem contribuiriam para clarificação destas questões: o Estado, as camadas populares ou toda problemática social, política e econômica?

Tais questionamentos nortearão nosso processo de avaliação.

Antes de tentarmos concluir, através da construção do conhecimento sobre a grande questão da Educação Não-Formal, abordaremos alguns aspectos que à luz das leituras e da prática de reflexão ocorridas durante o seminário contribuíram para nossa conclusão.

O modelo de capitalismo existente no Brasil cria, até certo ponto, um paradoxo entre o processo de industrialização com o crescimento do produto verso o preço da mão-de-obra e a taxação do salário mínimo, além de mostrar que é um desenvolvimento descompassado, tendo em vista o processo em que acontece.

A acumulação do capital, gerada pelo sistema produtivo na América Latina, contribuindo para a dependência do capital internacional trouxe a formação de monopólios eliminando o trabalho artesanal e, conseqüentemente, a divisão do trabalho.

Esta divisão provocou uma fragmentação do trabalho na indústria utilizando muito pouco o trabalhador e produzindo muito mais.

Além disso, os meios de produção substituídos pela tecnologia fazem diminuir acentuadamente os empregados, aumentando indiretamente. Kowarik entende que a marginalidade surgiu do modo de produção capitalista.

Entendemos que para se estudar a marginalidade teremos que inserir a problemática salarial, uma vez que as condições de vida estão ligadas a ela. Daí, uma nova grande questão para se definir a educação não-formal, que não poderá tratar dos direitos básicos do homem, excluindo a questão salarial. Quem seria o responsável para essa questão?

Para José Moisés, que também pretende mostrar como funciona o capitalismo, o Estado é o investidor, porém, investe mais nos setores que lhe trazem retorno imediato e nem sempre satisfatórios. Investe em áreas, que em outros países representam o setor privado, pressionado pelas multinacionais, esvaziando, desta forma, as verbas que deveriam ser revertidas em projetos sociais.

Também Vanilda de Paiva coloca o Estado como o grande provedor, questionando a sua forma de inculcar ideologicamente que a "educação é um direito de todos" sendo que inúmeros fatores interferem neste direito excluindo, principalmente, a classe menos privilegiada.

Fatores tais como: criação de escolas públicas e mantendo escolar particulares; critérios de seletividade adotados; ensino de caráter de suplência orientada para funcionar à noite e finais de semana, escamoteiam o interesse do sistema para garantir a produção constante e acumulação do capital dando uma falsa impressão de oportunidades iguais.

Entendemos com isso que o Estado afirma como idéia o que nega pela prática.

E o povo?

Os aparatos ideológicos atuam constantemente com intenção de manter o "status quo". O direito de se organizar socialmente não obedece especificamente a consciência de realidade recebida por meio da Educação, senão de suas necessidades reais imediatas: falta de trabalho e portanto pobreza, fome implicando em perda de saúde, escassez de habitação, não-escolaridade e definitivamente a marginalidade.

Daí, o surgimento dos movimentos sociais — de caráter transitórios — que emergem de tais necessidades. Passam, então, a reivindicar a concretização de seus direitos assegurados pela Constituição, porém, estes movimentos ao atingirem seus objetivos deixam de existir porque não chegam a legitimar a linguagem de uma realidade à qual dizem pertencer.

Subsidiados pelas leituras e discussões em torno delas, apresentaremos o que ficou deste produto, ora considerando afirmações, ora continuando em forma de dúvidas.

Creemos que, imaginar a educação como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais sem considerar que ela própria é determinada por estas estruturas, é cair em um utopismo pedagógico.

Antes de se inventar a política de desenvolvimento, a educação era vista como um direito da pessoa, de uma exigência da sociedade, mas, nunca como um investimento de rápido retorno. A educação é agora considerada um fator de troca: um dos primeiros instrumentos de intervenção é a realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e social e dar continuidade à troca e ao sentido desejado, além de formar personalidade de preparação necessária de cada cidadão para assumir (legitimar) as obrigações sociais e políticas. A educação desempenha a tarefa de preparar para o trabalho e influir substancialmente na criação de novos quadros de mão-de-obra com capacidades técnicas adequadas aos novos processos produtivos que o desenvolvimento introduz criando novos mercados de trabalho, reorganizando a vida social de acordo com os projetos e interesses de reprodução do capital.

Na educação capitalista, esta vale como um bem de mercado e por isso é paga e às vezes custa caro.

Podemos ver, então, duas dimensões capitalistas:

1. valer como algo, cuja posse se detém para uso próprio ou para grupos reduzidos;
2. valer como instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas — difusoras de idéias que controlam a educação.

Em nossa realidade, nem alunos nem professores têm direito algum nem poder de participação nas decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. É, então, a educação capitalista uma pseudo prática que consagra a desigualdade.

Diante disso, o povo responde e portanto se faz necessário que estas manifestações populares — agitações, protestos, greves — são formas próprias de educação que se apresentam como redes de resistência frente à invasão desta educação e deste saber que provém fora de sua classe.

Para o povo a nossa proposta educativa é um serviço a mais, uma instituição a mais, semelhante a um posto de saúde, uma delegacia de polícia ou uma agência de bem-estar social. Então, a nossa educação é de projetar, de falar. A deles, uma educação prática, de fazer. Estamos falando a mesma linguagem? Eles criam e recriam suas formas de vida. Trata-se então de uma educação não de "saber", senão de reforçar o "resistir" (oposição).

Esta educação não-formal seria uma resposta a essa nova forma de resistência do povo, quando em alguma parte setores populares começam a descobrir novas formas de luta e resistência, redescobrimos também novas formas de ação. Acaso a educação não-formal é a nova ação?

Grupo de Trabalho: Gloria Maritza Mendoza Jaëns, Joana Oilda Ortega de Morel, José Machado, Maria Conceição das Graças Silvério, Reni Maria de Oliveira, Telma de Sousa Moraes.

- Gloria Mendoza Jaëns *- Enma* *- Reni Maria de Oliveira* *- Telma de Sousa Moraes*

TRABALHO — EDUCAÇÃO BÁSICA NÃO-FORMAL

De conformidade com as leituras de livros, textos e análise das aulas, destacamos os seguintes aspectos sobre a educação básica não-formal, sendo que os mesmos foram registrados na seguinte ordem:

- 1º - considerações gerais sobre a Educação Básica Não-Formal;
- 2º - marco teórico;
- 3º - metodologia;
- 4º - críticas e questionamentos.

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NÃO-FORMAL

1.1. A Educação Básica Não-Formal nasceu de uma resposta às necessidades de formação acelerada de mão-de-obra, devido à que o sistema formal é rígido, inflexível e incapaz de atender esta demanda. *NA SUA TOTALIDADE*

A educação não-formal sempre evoluiu na história acompanhada do desenvolvimento do capitalismo.

1.2. Se aceitamos a idéia que o capitalismo industrial se desenvolve no 1º mundo de uma forma clássica, que se tornou essencial; no 3º mundo assume características próprias, visto que, pelo seu desenvolvimento dependente, tem outro conteúdo para responder a diferentes objetivos, de responder à necessidade de atendimento da infra-estrutura básica de sobrevivência da população, mantendo sua dominação ideológica, visto que existe uma camada da população (marginalizados) que surge com o fenômeno novo que precisa de paliativo, originando daí uma contradição que opõe a população urbana marginal frente ao Estado; já que essa não é suficientemente atendida pelo mesmo. *explicita mais 1.2.*

2. MARCO TEÓRICO

De conformidade com os textos lidos e analisados, destacaram-se os seguintes aspectos:

2.1. A educação não-Formal surge como consequência da evolução e desenvolvimento do capitalismo em três áreas:

- a) a instância econômica: preparação de mão-de-obra;
- b) a instância social: para responder aos processos de urbanização e migrações (campo-cidade);

c) a instância política: trata de consolidar o domínio político nos países do 3º mundo após a guerra.

2.2. A dinâmica social de relação Estado-classes populares. O primeiro assume a defesa dos setores econômicos dominantes.

2.3. As contradições classes populares-Estado, geram o desenvolvimento de programas de educação não-formal para a solução de problemas urbano-marginais.

2.4. O reclamo popular, organizado através de organizações de bairros, é uma ação política que contribui para a formação de uma consciência política popular.

2.5. Nas contradições antagônicas patrões-operários, aparece um novo elemento que completa as contradições, o povo urbano desempregado, ou sub-empregado que identifica o Estado como seu oponente.

2.6. O grau de participação da população nos programas de educação não-formal vem crescendo em função dos seguintes princípios:

a) em relação às mudanças dos objetivos institucionais, a partir da demanda popular;

b) em relação ao desenvolvimento da consciência política da população participante. Dialeticamente estes elementos se completam e evoluem.

2.7. A educação popular se define como uma resposta aos interesses dos grupos sociais marginalizados e pode ser função do Estado, que conjuga esses interesses e necessidades. *qualifica*

2.8. A proposta teórica de colocar as empresas do Estado a serviço da educação do povo em realidade legítima às relações de produção existentes. *Sim, mas tem que ser discutido mais. é ins-*

3. METODOLOGIA

Segundo os outros consultados, expressam a educação não-formal como:

3.1. Programas escolarizados rápidos e de baixo custo, em razão:

3.1.1. a diversidade dos postos de trabalho que requerem o capitalismo para seu desenvolvimento;

3.1.2. a acelerada mudança de tecnologia que demanda novos postos de trabalho;

3.1.3. o capitalismo não consegue absorver a população marginalizada residente na periferia;

3.1.4. supre as deficiências do sistema formal.

3.2. A educação não-formal tem adaptado formas metodológicas flexíveis e diversificadas, em razão de:

3.2.1. as circunstâncias sociais políticas e econômicas obrigam a colocar em marcha métodos flexíveis e diversificados para os setores da economia.

3.3. A educação não-formal tem adaptado formas metodológicas mistas, como:

3.3.1. programas de educação coletiva em combinação com a autodidaxia;

3.3.2. programas de auto e co-gestão de atividades.

3.4. A educação básica não-formal tem adaptado linhas metodológicas de escolarização e desescolarização, como:

3.4.1. programas interdisciplinares;

3.4.2. programas inter-institucionais;

3.4.3. programas institucionais (estatal ou não estatal).

3.5. Os programas de educação não-formal variam sua metodologia em relação a:

3.5.1. tempo sócio-político que vive a sociedade;

3.5.2. os graus de autoritarismo do Estado;

3.5.3. os graus de organização popular;

3.5.4. os graus de desenvolvimento do capitalismo;

3.5.5. os graus de consciência política da classe popular que se educa.

3.6. A metodologia da educação não-formal se dirige para uma aplicação imediata (presente).

3.7. A educação não-formal propicia muito mais a metodologia participativa, por isso é considerado:

3.7.1. o grau de participação vai crescendo com a educação não-formal, partindo de dois princípios:

3.7.1.1. os objetivos dos programas institucionais e da população que os recebem variam em função das necessidades dessa população;

3.7.1.2. cresce o desenvolvimento da consciência política da população, através de reivindicações específicas que aos poucos se transformam em elevação do nível de entendimento da situação em que vivem, com o surgimento de formas de organização como as associações de bairros.

4. CRÍTICAS E QUESTIONAMENTOS

Em vista das idéias dos autores, sobre educação básica não-formal serem pouco esclarecedoras, colocamos as seguintes críticas:

4.1. os autores, a partir dos casos brasileiros, formulam generalizações que alcançam toda a realidade latino-americana, sem ter em conta suas situações históricas concretas.

4.2. Os textos localizam a educação não-formal somente dentro do contexto do desenvolvimento do capitalismo, mas não propõem alternativas para que a educação não-formal contribua para as melhorias estruturais. Esta carência de enfoque, ocasiona angústia ao grupo.

4.3. Os autores caracterizam a educação não-formal como um instrumento de legitimização e reprodução do capitalismo em suas formas diversas.

Identificamo-nos e desejariamos conhecer propostas para a construção de um projeto popular alternativo de educação não-formal, frente ao modelo burguês.

4.4. Exceto Furter, que trata tangencialmente o assunto, os demais autores não propõem métodos de avaliação dos projetos de educação não-formal, apesar da importância que tem para identificar o avanço do projeto, seus progressos, dificuldades, carências, condicionantes e contradições que permitiriam reajustes.

4.5. Vanilda Paiva assinala que a educação popular pode gerar-se a partir do Estado, que expressa os anseios populares, mas, não podemos aceitar esta proposta, porque seria contrária à natureza da educação popular, tendo em vista que a maioria dos estados latino-americanos são a expressão das classes econômicas dominantes.

4.6. A educação não-formal não se coloca em um contexto histórico, os imediatistas não consideram as experiências passadas na construção de um futuro com melhores condições de vida para a sociedade.

4.7. A problemática da educação não-formal na área rural não foi contemplada pelos autores analisados.

Questões que podem contribuir para o debate teórico-metodológico da educação não-formal:

- a) o intelectual deve situar-se dentro de sua realidade histórica;
- b) o intelectual deve optar por uma posição política;
- c) a educação não-formal deve ajustar seus objetivos sócio-políticos onde se desenvolve;
- d) o intelectual deve propiciar o esclarecimento das propostas educativas do povo;
- e) parece-nos que o confronto das organizações de bairros com o Estado diluem a luta de classe;
- f) existe um preconceito tácito e generalizado de que a educação não-formal deve ser mais barata que a educação formal.

Observações ao Núcleo de Educação Básica Não-Formal:

Em caso de avaliação deste núcleo, consideramos importante fazer-se no grupão, de maneira mais participativa.

Grupo:

Benito
Rafael
Dario
Munarim
Filomena
Luiz Alberto

8,5

Trata-se de uma
avaliação válida, mas
precisa ser completada
nos pontos indicados -

AVALIAÇÃO

TEMA: Visão da Educação Não-Formal, a partir das leituras e das discussões realizadas no Seminário Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Não-Formal.

I. REFERENCIAIS DA AVALIAÇÃO

Os referenciais adotados para avaliar o processo de construção do conhecimento em torno da Educação Não-Formal foram algumas das indagações e/ou dúvidas iniciais que os participantes deste grupo apresentaram quando da análise do Projeto do Curso:

- . até que ponto a Educação Não-Formal é a melhor para o 3º mundo? (conforme explicitado no Projeto do Curso de Especialização Universitária na área de Educação Básica Não-Formal);
- . não haveria uma dicotomia: Educação Formal para os ricos (países/população); Educação Não-Formal para os pobres (países/população);
- . qual a razão de se investir na Educação Não-Formal como alternativa para suprir as deficiências da Educação Formal?
- . inexistência de uma linguagem comum referente às diversas práticas realizadas extra-escola:
 - Educação Não-Formal
 - Educação Extra-Classe
 - Educação Popular
- . metodologias adequadas à capacitação de agentes responsáveis pela Educação Não-Formal.

Pretende-se verificar até que ponto os "inputs" teóricos recebidos foram incorporados e em que medida eles se constituíram em respostas para uma melhor compreensão ou até mesmo em novas indagações.

II. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os autores lidos e as discussões realizadas sobre fenômenos sócio-econômicos e políticos da América Latina nos fornecem "pistas" para vislumbrarmos o contexto histórico onde se desenha a proposta de Educação Não-Formal.

Isto porque "Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais e econômicas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas

transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político". Paiva, Vanida, in Educação Popular e Educação de Adultos, pág. 19.

A Educação Não-Formal vincula-se estreitamente:

- em nível internacional com implicações ideológicas de após-guerra (capitalismo e comunismo) e com a preocupação da educação das massas nos Estados Unidos e Europa Ocidental;
- em nível nacional — com o processo de industrialização (através de uma tecnologia poupadora de mão-de-obra) e a concentração urbana dele decorrente.

É nesse contexto que ocorre o aumento das oportunidades educativas, desde a maior oferta de escolas públicas, como também a ampliação e promoção dos cursos supletivos para adolescentes e adultos, treinamento profissional, e as experiências de educação rural e de desenvolvimento comunitário, práticas estas estritamente relacionadas com a produção, na medida em que a industrialização requer um contingente de mão-de-obra qualificada.

Depreende-se, portanto, que a Educação Não-Formal, nesse momento, se constitui numa prática importada e apoiada pelos países do 1º mundo, como resposta à necessidade de capacitação de pessoas para seu engajamento de forma mais eficiente no processo produtivo.

Ocorre, entretanto, que a expansão demográfica nos setores urbanos, decorrente do processo de industrialização, gera uma ordem de problemas ligados à infra-estrutura das áreas periféricas das metrópoles, paralelamente à pauperização das massas populares (industrialização através de uma tecnologia poupadora de mão-de-obra).

Os problemas de infra-estrutura das áreas periféricas se aguçam na medida em que o Aparelho de Estado tem dificuldades de prover as necessidades das massas populares. Tal dificuldade vincula-se ao próprio sistema capitalista que leva o Estado a grandes investimentos no setor privado e é aumentada pela posição que o país ocupa no cenário mundial — sua inserção no capitalismo mundial como dependente.

Esta situação das massas populares permite o surgimento de práticas educativas desvinculadas da produção e fundamentadas em reivindicações voltadas para o consumo de serviços básicos: transporte, água, saneamento, habitação, segurança, saúde, escolas, ou seja, a própria subsistência dessas classes.

III. REFLEXÕES COMO TENTATIVA DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FORMULADAS

A indagação, até que ponto a Educação Não-Formal é a melhor para o 3º mundo, nos leva à luz dos "inputs" teóricos a questionar quem faz esta afirmação e qual a sua visão frente a essa prática:

. uma prática que instrumentaliza o homem para uma produção mais eficiente? *o homem?*

. uma prática que instrumentaliza o homem para tentar solucionar as questões básicas de sua sobrevivência, por ele próprio? - Prática Conciliadora *prática?*

. uma prática reivindicatória calcada no confronto das contradições sociais?

Assim, nos parece que o que se discute não é a modalidade de educação, mas, sim, a sua ideologia, seja no sentido do aperfeiçoamento da estrutura social vigente, seja no sentido da mudança do mesmo.

Por este raciocínio passa a questão da inexistência de uma linguagem comum referente às diversas práticas realizadas extra-classe.

Em relação: educação formal para os ricos e não-formal para os pobres, bem como a razão de se investir na Educação Não-Formal como alternativa para suprir as deficiências da Educação Formal, acreditamos não haver tal dicotomia em Educação e sim no sistema capitalista que se agrava pela sua condição de país dependente, cujos recursos são investidos mais significativamente no setor privado. O montante alocado para a Educação não é suficiente para o atendimento de forma igualitária para todos.

Assim, privilegia-se uma minoria (classe dominante) com ensino formal e destina-se poucos recursos a uma maioria com Educação Não-Formal. *justificativa com dados - digna?*

A partir dos estudos e das reflexões vivenciadas, a questão das metodologias adequadas para a capacitação de agentes responsáveis pela Educação Não-Formal não se traduz mais como eixo de inquietações.

A questão a ser recolocada seria se a prática da Educação Não-Formal que cada um de nós está vivenciando incide sobre os reais interesses da população.

Isso não quer dizer que não se privilegie o conhecimento científico, pelo contrário, neste contexto se evidencia mais fortemente a questão da competência técnica.

IV. CONCLUSÕES

Os "inputs" teóricos nos situaram na problemática da educação das classes populares. A terminologia para esta educação não nos parece questão importante. O fundamental seria levantar referenciais básicos que devam fundamentar a ação educativa:

. uma prática educativa que dê ao homem condições de se perceber melhor no contexto do sistema e de reconhecer o valor de sua força de trabalho, enquanto produtor de riqueza;

. uma prática que ao se fundamentar nos interesses das classes populares leve em consideração a questão de sobrevivência dessas classes, propiciando-lhes condições para a sua organização - instrumento efetivo para conquista de suas reivindicações - que são reivindicações de cidadania;

. uma prática centrada no pressuposto - homem agente de sua própria história.

Marlise Pereira de Souza
Lindaci Barros de Melo
Fátima Barreira
Helena Alice Gêlio Finamore

*Esse trabalho
é mais um síntese
de uma das várias unidades
sim, mas considerando
de uma postura mais
crítica do curso
que fizemos.*

Helena Alice Gêlio Finamore

*Marlise Pereira de Souza
Fátima Barreira
Lindaci Barros de Melo*

(S)

AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO "FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NÃO-FORMAL"

A análise crítica do Seminário evidencia os seguintes aspectos:

a) Marcos conceituais utilizados

A idéia de cidadania e de seu exercício como elementos fundamentais da teoria e prática da Educação Não-Formal se revelaram abrangentes e relevantes e, portanto, adequados à proposta.

Detalhando, identificamos sua abrangência porque pode ser aplicado às diversas formas (extra-escolar, permanente, difusa, popular, de adultos, informal) e atividades mais específicas de educação popular (alfabetização, educação de base, iniciativas de cultura popular, trabalho em sindicatos, associações de moradores, grupos de base).

. O conceito é inclusivo, e não-exclusivo, de outras perspectivas do homem enquanto pessoa — único e comprometido com seu autodesenvolvimento e autonomia (P. Furter).

. Sob o ângulo da análise dialética da sociedade, abre as possibilidades reais da exploração das contradições sociais em benefício das maiorias marginalizadas, tendo também implícita a capacidade de delinear um projeto social (e de realizá-lo) menos injusto com estes setores sociais. Isto porque os direitos dos cidadãos estão expressos no conjunto de leis patrocinadas e organizadas pelas próprias dominâncias sócio-políticas.

Quanto ao aspecto relevância — analisamos em que medida a teoria e a prática da cidadania se constituem em resposta efetiva às necessidades das populações-alvo das intervenções educativas não-formais.

A análise no âmbito histórico-contextual foi balizada pelas idéias — força do capitalismo dependente, conseqüente marginalização de amplos setores sociais — em função da super-excludência e da implantação acelerada do capitalismo na América Latina (Kowarick), gerando o fenômeno da espoliação urbana ao nível do "coletivo socialmente heterogêneo" (Moisés).

Ainda neste âmbito da análise, as idéias de Aída Bezerra sobre o papel das classes médias no desencadeamento dos movimentos populares entre 56/64 vem reforçar a idéia da cidadania como possibilidade de organização autônoma — não-tutelada, destes segmentos. Esta idéia é reforçada pela tese da inculcação da ideologia das classes dominantes nos movimentos de desenvolvimento comunitário (de Safira Aman).

A potencialidade da teoria e sua prática no que se refere à reorganização social e respectivo controle do poder pelos cidadãos foi bem explicitada nos dois trabalhos de Tilman e Jacobi, sendo que no de Tilman a ideia da participação é enriquecida pela perspectiva dos exercícios de confronto internos e externos, a experimentação de limites e a vivência da autonomia.

Uma outra vertente do aspecto histórico-contextual — a tese de Vanilda Paiva e as colocações de O. Fávoro — levaram às desmistificação da alfabetização e da preparação da mão-de-obra como elementos essenciais e desconectados do conjunto do sistema sócio-político em que se inscrevem.

A reinserção, na educação básica, do ensino básico, universal e obrigatório, sob a responsabilidade do Estado — porque direito do cidadão — é um ponto extremamente importante da discussão, pois atinge até a forma de distribuição do orçamento da União para os municípios (Vanilda Paiva) e a legitimidade e representatividade do cidadão das classes populares no Poder Público, visando a construção de formas democráticas de participação de base (Moisés).

b) Quanto ao papel do agente

A teoria e a prática da cidadania nos remeteram a questionamentos sobre a contradição vivida pelo agente e sobre as implicações/repercussões no próprio comportamento pessoal — enquanto companheiros e integrantes de equipes técnicas pressionadas pela competição e escassez de oportunidades de emprego.

Concordamos em que a postura ideológica do agente é um pré-requisito para o desempenho de sua função. Dessa postura decorrerá a abrangência de sua ação e a metodologia a ser adotada.

A contradição vivida pelo agente consiste em que, não obstante ser um representante dos interesses da instituição e, conseqüentemente, do sistema capitalista, pode ser um mantenedor dos sistema/interesses — ou um questionador do sistema.

A postura ideológica do agente continua sendo um ponto de discussão e reflexão no grupo. Em que medida o agente tem condição de visualizar as conseqüências de sua intervenção? Que mecanismos utilizará para não desvirtuar a ação do grupo?

Paralelamente a esta problemática, outra se coloca: como caminhar? A Educação Não-Formal pode ser eficaz sem esse projeto alternativo?

para ler mais
A solução pode estar nas reivindicações dos movimentos populares pela conquista dos direitos da cidadania. Essas reivindicações vão dando uma unidade ao movimento e, durante este processo, vai se

delineando onde se quer chegar em termos de sociedade global.

c) As condições sociais e econômicas da comunidade^{global?} constituem o ponto de partida para qualquer ação educativa.

A participação ativa da comunidade leva à tomada de consciência de sua problemática, permitindo abertura para a implementação de uma ação educativa para a conquista dos direitos de cidadania.

O agente, no desempenho de sua função, deve procurar conhecer o contexto, ter condições de analisar a realidade, refletir sobre ela, e descobrir com o grupo os espaços que podem ser ocupados.

O agente convive com o grupo, orientando-o no diagnóstico, na interpretação de suas necessidades e no estabelecimento de prioridades. Colabora no planejamento das atividades, acompanhando sua execução. Completa esse trabalho, estabelecendo um fluxo de informações, à medida em que leva as necessidades da população até às instituições e traz as propostas destas para a base — sempre mantendo a perspectiva da orientação para a autogestão.

Todas essas ações dão-se de forma simultânea. Convém ressaltar que o diagnóstico é a atividade que vem dar início a todo o trabalho desenvolvido entre agente e grupo, e que o mesmo deverá estar sempre permeando todo o processo. Com isso, procura realimentar o grupo, orientando suas propostas alternativas, fornecendo informações às instituições, procurando fazer com que diminua a distância entre as propostas das instituições e as necessidades do grupo.

d) Quanto à aplicabilidade desta fundamentação teórico-metodológica para a elaboração dos projetos/propostas dos participantes.

O conceito e a prática da cidadania são adequados como fundamentos teórico e metodológico destes Projetos, conquanto:

- foi possível a visualização da inserção, nos projetos, da dimensão histórico-político-sócio-econômica da Educação Não-Formal;
- a visualização do papel do agente no contexto histórico de sociedades capitalistas dependentes, permitindo-lhe perceber as limitações de sua atuação e a necessidade de criar estratégias adequadas para acionar o processo educativo;
- a visualização do exercício da cidadania como instrumento para o desenvolvimento sócio/político das populações marginalizadas.

e) Quanto ao desempenho dos participantes

- " ? "
- Professores - o método não-diretivo utilizado provocou no grupo profundas reflexões — havendo orientação na construção do conceito. Os textos de A. Bezerra e Safira Aman foram pouco explorados.

- Alunos - o tempo escasso e o acūmulo de leituras de textos ainda não permitiu a completa assimilação do conceito em suas repercussões, uso da terminologia e crítica mais rigorosa.

Sugerimos que no 2º Seminário estes condicionantes sejam considerados. Nossos questionamentos, em função destas limitações apontadas, se inserem ainda no âmbito das opiniões.

Grupo:

Cláudia
Alba
Elisabeth
Guiomar
Simone
Neusa
Jacy
Melita

*Essa ultima
parte da avaliação
é pouco explorada
bem assim, essa síntaxe é
interessante, pois trata relaciona
as leituras com o curso.*

8,5

Reflexões sobre a Educação Não-Formal a partir da apreciação do Capitalismo e Marginalidade na América Latina

Introdução:

Neste trabalho, deixaremos à parte a discussão sobre o conceito de "educação não-formal" (por razões que estão mencionadas na avaliação do Seminário), apresentando no item III uma breve síntese do entendimento do grupo sobre o âmbito da educação voltada para as populações de baixa renda.

I. Capitalismo e marginalidade na América Latina

Após a 2ª Guerra Mundial, o Capitalismo Dependente, que historicamente caracterizou a economia latino-americana, passa, em alguns países — dentre eles o Brasil — de uma base agrícola para uma base industrial.

Nessa nova fase, o Capitalismo Dependente se consubstancia pela implantação de indústrias de tecnologia avançada e propadora de mão-de-obra, acelerando o processo de urbanização que, no período agro-exportador, era pouco significativo, mas vinha se desenvolvendo gradativamente a partir de 1930, fase da substituição de importações.

Verifica-se nesse processo de urbanização o crescimento brusco das cidades que congregam essas indústrias, contribuindo para tanto a significativa migração rural — fruto da expansão das formas de produção capitalista ao campo, entre outros fatores — e o decréscimo das taxas de mortalidade.

No entanto, a indústria que então se instala é incapaz de absorver o grande contingente urbano que se forma.

Paralelamente à moderna industrialização, expande-se o setor de serviços com características tradicionais, onde se inserem as ocupações autônomas de baixa renda, as indústrias domiciliares, o artesanato; ao lado desses, agregam-se os desempregados na constituição da população pobre do ponto de vista da renda e dos serviços básicos. Esse con-

tingente (grande contingente), que alguns autores denominam "marginal", tem, no entanto, uma função no tipo de capitalismo em ponta, na medida em que serve à acumulação, parte essencial de sua natureza. Representa ele um exército industrial de reserva, servindo à acumulação, pois:

- constitui mão-de-obra em condições de ter salários barganhados e, portanto, reduzidos;
- oferece, a baixo custo, uma série de serviços para uma população que consegue deter parcelas de capital;
- deixa de usufruir dos recursos captados pelo Estado que, em vez de serem aplicados em serviços básicos para essa classe popular, são canalizados para a criação de uma infra-estrutura destinada à garantia da expansão de indústrias multinacionais.

Esta perspectiva que nos fornece a leitura de Novak e é assumida pelos demais autores que se referem ao contexto no qual se desenvolve a "educação não-formal".

II - Breve histórico da "educação não-formal" na América Latina

A educação não-formal toma relevo, na América Latina, no contexto de expansão e modernização do Capitalismo, acima descrito.

A partir de 1945, surgem as organizações internacionais que passam a incentivar os programas de capacitação de mão-de-obra destinados a atender à expansão da indústria. A ideia semeada pela "guerra fria" de que a pobreza representa um grande perigo político é outro fator de incentivo a esses programas. Na disputa pelo domínio mundial, a educação não-formal assume um conteúdo ideológico.

Em 1958, o sucesso da Revolução Cubana alerta os Estados Unidos para a necessidade de desenvolver um trabalho comunitário junto às populações pobres para preservar sua hegemonia no continente. Data dessa época a Aliança para o Progresso, que irá influenciar a concep-

ção e o desenvolvimento de programas educativos, notadamente os voltados para o desenvolvimento da comunidade.

Servem de pressupostos a esses programas de educação não-formal:

- A população pode e deve, por si mesma, resolver seus problemas básicos;
- A pobreza e as desigualdades são fruto da não-educação para todos; sua solução é, pois, uma questão de tempo e de oportunidade.

Essa visão mágica de educação irá se manter durante todo o período desenvolvimentista. No Brasil, até os anos 70. Vale ressaltar, contudo, a influência do trabalho de Paulo Freire, nos anos 60, com sua proposta de "Educação Libertadora", que foge a essa percepção.

À luz da leitura de Nowinski, a educação não-formal aqui mencionada tem sido um instrumento das classes dominantes nacionais e internacionais.

III - Educação não-formal, Educação Popular e Cidadania

Percebemos que o termo educação não-formal, numa avaliação histórica, abrange experiências educativas voltadas para a alfabetização, a capacitação de mão-de-obra, numa perspectiva desenvolvimentista em que prometia-se "um futuro melhor uma vez que o progresso da nação se estendia a todos com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas: emprego, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc." (1)

Na verdade, a educação visava à inserção dessa mão-de-obra na produção, mostrando-se como mais uma vertente de acumulação do capital. Não foi uma educação para todos; "integrava" apenas o contingente necessário à reprodução do sistema vigente.

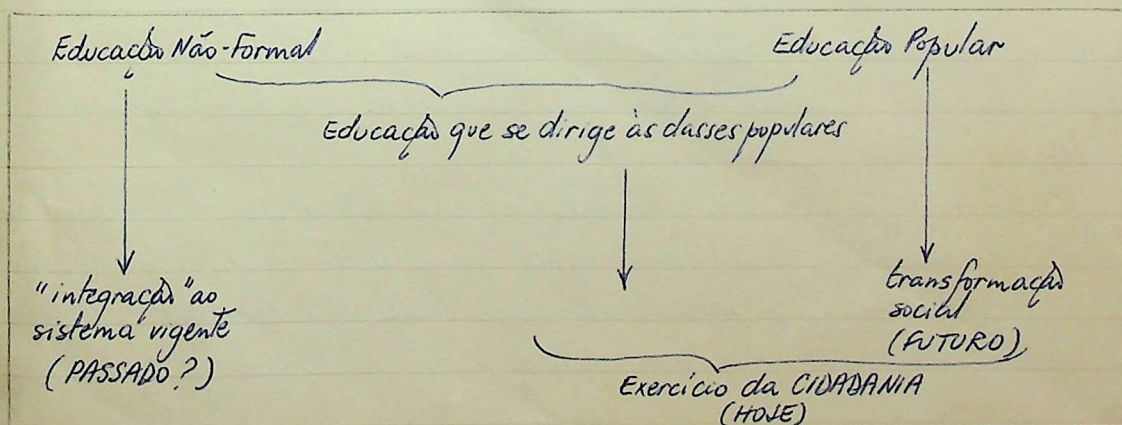
(1) BEZERRA, Aída - "As atividades em educação popular". (in) A questão política da educação popular. (Org. Carlos R. Brandão). São Paulo: Brasiliense, 1980. p.18.

O termo educação popular remete, ao contrário, a um tipo de educação que tem como objetivo último a transformação social. É um projeto histórico-político que tem nas práticas da ação educativa uma nova ordem social como referência. A educação popular é entendida, então, como aquela que atende aos interesses das classes populares, seja usando "a" aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política, seja a que se realiza através de diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical, etc. (2)

Tanto as experiências de educação não-formal quanto as de educação popular se passam fora do sistema formal de ensino. As primeiras vinculam-se, em geral, os programas desenvolvidos por instituições ligadas ao Governo. As segundas não comportariam esse tipo de vinculação, já que o Estado é tomado como um adversário.

Por fim, interpretamos como educação que se dirige às classes populares aquela que, hoje, a partir da crítica da educação não-formal, aproximando-se do projeto de transformação social (educação popular), propõe o exercício da CIDADANIA, vista como reivindicação da garantia do atendimento das necessidades básicas (moradia, saúde, trabalho, educação, participação política, etc.), na relação população x Estado (administrador do dinheiro público).

Nesse sentido, a educação é um dos serviços básicos a que a população tem direito e o Estado a obrigação de prover.



(2) PAIVA - Vanilda P. - "Estado e Educação Popular". (in) A questão política da educação popular. p.80.

São considerados como ações educativas todos os movimentos da população com vistas a conseguir a melhoria de sua situação de sobrevivência. Incluem-se, aí, tanto os grupos de caráter mais permanente, como as Associações de Moradores, quanto movimentos de massa que objetivam protestar a partir de um problema específico num dado momento: por exemplo, movimentos contra a carestia.

Entendemos que, ainda no âmbito da CIDADANIA, há uma discussão acerca do potencial de transformação desse tipo de luta, baseada em uma revisão da análise ortodoxa da luta de classes frente ao caráter específico da "marginalidade" na América Latina. Há uma tendência a considerar que as lutas na esfera da reprodução contribuem para uma consciência política, embora suas iniciativas não se originem de uma unidade proletária grade ao nível da produção e sim de uma identidade popular constituída a partir de problemas comuns de sobrevivência.

Esses movimentos, o Estado é questionado diretamente. E as lutas que o colocam como responsável pelo atendimento às necessidades básicas reforçam sua contradição: seu representante dos interesses do capital (acumulação) e, ao mesmo tempo, necessita do apoio popular como condição mesmo da "tranquilidade social" necessária ao desenvolvimento do capitalismo. Neste sentido, as lutas populares contêm um potencial de ameaça ao Estado que pode usar de repressão, cooptação, desarticulação dos movimentos, etc. Por outro lado, as experiências que atingiram um grau maior de desenvolvimento (como no caso da Espanha), se não oferecem a garantia de que tais movimentos levam a uma verdadeira democracia, demonstram, pelo menos, que constituem meios importantes, se bem que não únicos, para que as classes populares adquiram a força necessária para garantir seus interesses e necessidades básicas.

IV - Considerações finais:

O conteúdo até aqui desenvolvido é, na verdade, a interpretação do grupo em relação às leituras, exposições e discussões realizadas. Gostaríamos, agora, de tecer algumas considerações críticas a respeito desse conteúdo.

Frente à posição de que o trabalho realizado no Brasil, na área do Desenvolvimento Comunitário e Educação Não-Formal, por ser comprometido ideologicamente com as classes dominantes, não tem nenhum significado para a população na busca de uma sociedade mais justa, parte do grupo levanta a hipótese de que, apesar do conteúdo ideológico implícito nesse trabalho, no momento histórico em que foi realizado, pode ter servido à população no sentido de instrumentalizá-la, não só através de conteúdos educativos (alfabetização, qualificação profissional), como também no exercício da reflexão sobre a sua realidade e da participação em grupos para uma futura organização no sentido de reivindicar seus direitos em momento histórico mais propício.

Outro ponto a levantar diz respeito à ênfase dada, num curso sobre "educação não-formal", às lutas sociais urbanas. Fez-se a impressão de que tais lutas são o espaço privilegiado para o desenvolvimento de um processo educativo. Acreditamos que, de fato, é um espaço, ao lado de trabalho social igualmente importante, em outras áreas — projetos e programas institucionais, ^{educativos} inclusive, visando à formação de grupos cujas práticas seriam resultado dos atendimentos às necessidades da população ainda que dependentes das possibilidades dos órgãos promotores. Assim, do nosso ponto de vista, ficou um vazio em termos da abrangência da educação não-formal. A relação entre a experiência dos participantes do curso e os pontos teóricos levantados não se processou claramente. Deve ser ressaltado, porém, que os conteúdos explorados foram de grande riqueza, mostrando o ângulo político-ideológico na questão da educação.

V. Questionamentos:

Apesar de o trabalho já ter encaminhado alguns pontos que mereciam maior aprofundamento, gostaríamos, ainda, de deixar algumas questões registradas como preocupação do grupo:

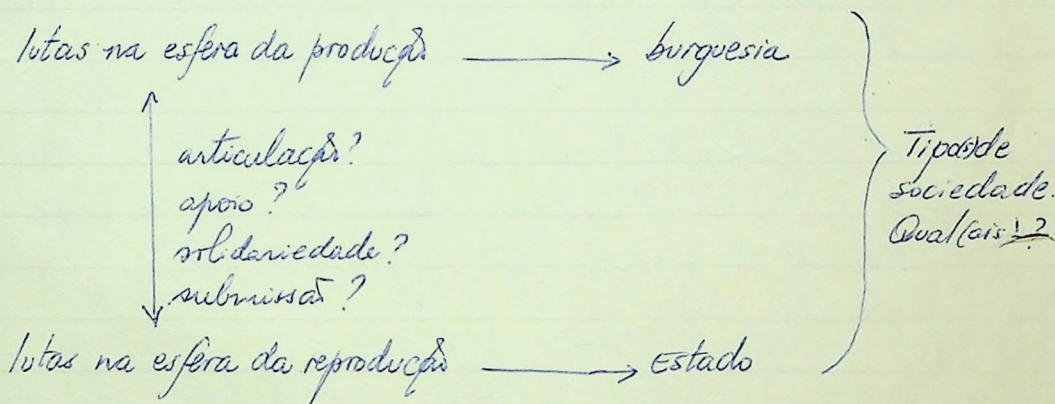
— Que papel têm a desempenhar, numa perspectiva de transformação social, as experiências rurais de lutas reivindicatórias (posse de terra, democratização de terras indígenas etc.)? Qual a sua relação com as lutas urbanas?

- Que representam, em termos de transformação social, as experiências de participação popular no poder como a de Lajes (SC)?

- Qual a relação entre as lutas urbanas na esfera da produção e da reprodução?

- Onde vivamos uma prática desenvolvida em torno do exercício da cidadania? Qual a proposta subjacente a essa prática: chegar a um capitalismo melhorado, a uma democracia direta ou a um modelo de sociedade socialista?

O esquema abaixo é uma tentativa de ilustrar tais questões:



VI - Avaliação:

Consideramos que constituiriam pontos altos do trabalho desenvolvido:

a) a boa seleção e sequência das leituras, cuja coerência interna contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio do grupo;

b) a sistemática dos seminários que deu oportunidade de discussões dos assuntos e de expressar, por parte do grupo, de suas preocupações e compreensões das temas;

c) a sequência lógica e didática no encaminhamento das questões;

d) a preocupação de referenciar a "educação não-formal" num contexto mais amplo, embora marcado por uma única linha de pensamento;

e) a participação intensa do grupo, que se empenhou e se envolveu na medida da exigência dos professores (os professores deram um ritmo

intenso ao grupo.).

Constituíam pontos de dificuldade para o grupo;

a) o tempo muito escasso, impedindo uma leitura completa e refletida de todos os textos, prejudicando, assim, a profundidade dos discursos e a própria apresentação dos seminários;

b) a interferência do professor, no momento da apresentação dos seminários (Em vez de cortar a palavra, poderia ter reconduzido essa apresentação.).

c) a síntese (conclusão final), que tinha sido prevista para ser feita com o professor, deixada para os grupos (avaliação), sem a possibilidade de um momento final conjunto (professor e participantes.).

Considerando o próprio título do curso — "Especialização em Educação Básica Não-Formal" —, havia uma expectativa de parte do grupo quanto ao aprofundamento da caracterização, definição e natureza da educação não-formal.

A partir das leituras feitas e dos discursos empreendidos no núcleo FIME, ainda não fica esgotado o que a educação não-formal envolve como prática, embora conheçamos a traçar referenciais teóricos para a análise do problema.

9

Componentes do grupo:

CARMEN PERROTTA —

ELY PEREIRA —

JOSÉ LUIZ OLIVEIRA —

LAÉCIA GURGEL PORTER —

MARIA HELENA GARCIA —

Ely Pereira

João Luiz Oliveira

Laécia Gurgel Porter

Maria Helena Garcia

Para mim, isso é
uma avaliação bem com-
pleta dos dois dias que
passamos juntos —
Assim, a nossa, de
poucos momentos