

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: IDEALISMO E REALIDADE

Palmeron Mendes*

É cada vez mais clara e aceita a idéia de que a educação, feita para servir a uma dada sociedade, reflete e é condicionada pela História e pelos valores dos setores dominantes nessa sociedade. Não é surpreendente, portanto, que na sociedade brasileira o sistema educacional, incluindo a filosofia que o orienta, apresente certo paralelismo com a nossa evolução social. Em certos momentos, ele foi imagem e êmulo do sistema colonial português, atrelado aos interesses dos governos e acólitos da matriz. Em outros, refletiu os interesses da burguesia cafeeira e, gradativamente, tende para os interesses de uma industrialização que nada poupa para manter-se e acelerar-se.

Nesta linha, o conceito e as práticas da educação de adultos evoluíram de meras tentativas de alfabetização para a oferta de oportunidades substitutivas, a nível de escola média, transformando-se em iniciação profissional, para chegar à idéia de educação integral, ampla e permanente. Iniciando com os antigos cursos de madureza, uma segunda oportunidade para os adultos que, por qualquer razão, não tivessem concluído seus estudos regulamentares no tempo previsto, o sistema de educação de adultos evoluiu para outras formas de escolarização. O curso de madureza jamais passou de um apêndice do sistema regular de ensino ou escolarização. Como tal, apresentava os mesmos defeitos que ele: academicismo e desvinculação da realidade nacional. Os programas nada mais eram que resumos dos programas das escolas regulares, embora se destinassem a pessoas adultas. Conteúdos, técnicas de ensino e objetivos não se adequavam à clientela específica. Para muitos setores oficiais, o fato de se falar de uma "oportunidade" para, quem não pôde concluir seu curso, fazia do madureza uma benesse do Estado que,

esclarecida e "magnanimamente", oferecia uma oportunidade para todos recuperarem o tempo perdido e "progredir na vida".

Uma visão um pouco caricata? Sim! Mas assim é que o sistema era visto pelos professores, estudantes e por autoridades situadas nas Secretarias e no Ministério da Educação.

Hoje a educação de adultos assume novas perspectivas. A consciência de que a educação, mais do que dever de Estado e um direito do cidadão, é função ligada aos interesses dos vários segmentos sociais leve à procura de caminhos para superar as contradições observada, no passado. O conceito de educação de adultos se expande e se assimila a outras idéias, tais como as de "educação permanente" e "educação popular". Ampliam-se e aprofundam-se as tentativas de aperfeiçoamento, sem contudo, chegar-se a propostas claras e práticas. As experiências têm sido dispersas, com grupos agarrando-se a programas paralelos ou conflitantes. Aqui, acreditamos, o Ministério e as Secretarias de Educação teriam ainda uma função importante a ser assumida firme e decisivamente.

Mas, antes de entrar na análise da situação atual no Brasil, gostaríamos de examinar, ligeiramente, algumas iniciativas desenvolvidas no estrangeiro.

EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS

Uma olhada rápida para os países da América Espanhola revela posicionamentos diversos. Naqueles países em que há estabilidade ou continuidade política, o panorama é similar ao brasileiro, *Onde* ocorreram mudanças político revolucionárias, desencandearam-se esforços intensivos e específicos para uma educação que, partindo da alfabetização, tentou ganhar mente e coração do povo para o sistema EM IMPLATAÇÃO. ESSAS abordagens globais contrastam nitidamente com a abordagem plural e

* **Professor** da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

fragmentária que ocorre ao longo de nossa história.

A EXPERIÊNCIA PERUANA

Os militares, ao assumirem o poder no Peru, tentaram desenvolver um socialismo tipicamente peruano. Praticamente todos os professores das escolas médias do país foram mobilizados, treinados e enviados para aldeias em montanhas a quatro ou cinco mil metros de altitude para promoverem a alfabetização e sensibilizarem os camponeses para a luta da nova corrente política. Esse esforço tentou incorporar à sociedade a maioria indígena que vive isolada em sua existência miserável, arrancando seu sustento de terrenos onde o simples fato de lá vaguearem lhamas e cabras já é admirável. Nesses picos inóspitos, de quando em vez sacudidos por terremotos, plantando milho e se apegando a sua forma de vida e culturas milenares, os indígenas mascam coca para suportar as torturas da vida; casam aos treze anos, são velhos aos trinta e morrem aos quarenta. Há eleições, presidentes são postos e depostos, aldeias soterradas, mas nada, absolutamente nada, os afeta. As mulheres seguem casando cedo e tendo muitos filhos, que carregam atados às costas. Enquanto vagueiam com imensos fardos de mercadorias para vender na praça da aldeia mais próxima. A linguagem cotidiana são os dialetos, ficando o espanhol para as comunicações com algum "gringo" ou cliente potencial.

Em centenas de anos de colonialismo a miscigenação foi inevitável. Há sempre os mestiços que lutam para vencer as barreiras impostas pelas elites hispânicas. As lindas "cholas", mestiças de índio e branco, correspondem ao estereótipo que se fez de nossas mulatas. Não obstante, o fosso entre índios e camponeses, de um lado, e os descendentes de espanhóis, de outro, persiste mais agudamente que as separações sociais no Brasil. A distância cultural e as condições de vida dos índios são muito diferentes das condições de vida dos outros segmentos sociais, havendo apenas um intercâmbio mínimo entre eles.

Aqui a experiência peruana se defrontou com problema mais ou menos comum quando se fala de educação de adultos: a resistência dos próprios educandos. Uma resistência raras vezes consciente mas sempre

intensa quando não se leva em conta os interesses reais, nascidos da própria comunidade e suas características. Voltaremos a este ponto ao tratar da experiência africana. O projeto peruano de educação de adultos fracassou ao esboroar-se o projeto econômico, mas um esforço tão grande foi inútil também por causa de seus métodos equivocados, como tentar sensibilizar comunidades fechadas a partir de uma pregação política baseada no combate ao imperialismo e às multinacionais, entidades estas pouco conhecidas e sem significado para os educandos. Por outro lado, ao se enviar professores e acadêmicos inexperientes para ensinar teorias a pessoas habituadas a uma vivência fatalisticamente prática, consubstanciou-se uma atitude paternalista que implicitamente desprezava toda uma cultura, realçando a situação de inferioridade e dependência das comunidades a serem educadas. É paradoxal que este mesmo programa se propusesse a recuperar os valores autóctones, incluindo aqueles das culturas pré-colombianas.

Em resumo, o programa tinha uma dupla falha. Desprezava ou não enfatizava os valores e a cultura das comunidades-alvo e emprestava uma ênfase absoluta aos aspectos coletivos em detrimento dos interesses e das características dos indivíduos. A família, elemento antropológico e cultural da maior importância, quase nunca é levada em consideração em tais programas, enquanto que para o indígena ela é ponto fundamental e forte mediador de suas relações com a sociedade em geral.

O CASO NICARAGUENSE

A experiência nicaraguense ainda está em andamento. Trata-se de um povo que saiu de uma guerra civil para entrar em outra, sem que tivesse tempo de reconstruir os estragos da primeira. Trinta e cinco mil mortos, cem mil feridos e quarenta mil órfãos em uma população de dois milhões e duzentas mil pessoas. Estas são condições nas quais se desenvolve a implantação de um titânico programa de educação de adultos, cujos resultados somente os anos poderão revelar. Por enquanto há alvos ambiciosos e linhas de ação bem definidas.

Mobilizaram-se vinte mil professores para ensinarem a oitocentos mil analfabetos. Traduzindo-se estes algarismos para as proporções brasilei-

ras, teríamos cifras espantosas em relação a tudo que se tem feito em matéria de educação em nosso país. Formalmente o programa não difere muito dos outros que foram tentados no Peru e em outros países do Terceiro Mundo. Sua estrutura se apóia em uma intensa mobilização popular, associação de objetivos educacionais com objetivos políticos, controle rígido por parte do Estado e, pelo menos aparentemente, pouca atenção aos interesses imediatos e características das populações a serem educadas. Vejamos, um pouco mais detidamente, alguns desses elementos.

O programa de educação de adultos na Nicarágua se processou à sombra da Revolução Sandinista, nela se inspirou e dela retirou os seus métodos. O tempo ainda é insuficiente para a avaliação dos resultados, porém o descontentamento de grupos populacionais como os miskito já faz suspeitar que eles não foram inteiramente satisfatórios e algumas barreiras ainda não foram ultrapassadas.

O que chama a atenção na experiência é a sua extensão quantitativa, mobilizando literalmente todo o país e a sua abrangência em termos de conteúdos e objetivos. Ela inverte completamente a perspectiva educacional que usualmente se dá à educação de adultos em nosso meio, especialmente na linha oficial: a alfabetização e a própria educação são colocadas como empreendimentos pedagógicos com importantes reflexos políticos. A experiência nicaraguense, segundo um de seus dirigentes (Tammez, 1983), reverte esta imagem para ver a educação como um empreendimento político com reflexos pedagógicos: a precedência do elenco político é absoluta do mesmo modo que dos elementos coletivos, sejam eles características, potenciais ou interesses sociais, acima dos interesses e características individuais. Bem de acordo com a idéia vanguardista, posteriormente foi envolvendo cada vez mais gente, até atingir cifras superiores a vinte mil alfabetizadores e mais de quinhentos mil estudantes.

Para evitar que a Cruzada Nacional de Alfabetização fosse vista como algo isolado, ou talvez para vinculá-la ao momento importante que se estava vivendo ou, ainda, para se aproveitar a motivação popular e ganhar as mentes e corações para o sandinismo, foi copiado o modelo do

Exército Popular Sandinista.

A organização, como um todo, era o Exército Popular de Alfabetização que se dividia, sucessivamente, em unidades menores, articuladas de cima para baixo: o Exército se dividia em Frentes, as Frentes em Brigadas, as Brigadas em Colunas, que se dividiam em Esquadras e estas em Células de Alfabetização. Cada alfabetizador era, então, um Guerrilheiro Urbano de Alfabetização.

Do ponto de vista teórico-metodológico a base da Cruzada foi a teoria materialista dialética do conhecimento. Pelo menos em tese enfatizou-se a aprendizagem através da ação, isto é, o aprender fazendo.

Mas a Cruzada Nacional de Alfabetização não foi considerada como algo suficiente por si mesma nem se pode dizer que os sandinistas se viram tentados a dormir sobre os louros. Pelo contrário, da mesma maneira que durante a Cruzada deu-se-lhe um sentido global, combinando alfabetização com conscientização política e luta militar, o seu prosseguimento já está se processando através de um Programa de Educação Popular Básica, que deverá aproveitar a experiência e os conhecimentos conseguidos durante a Cruzada. É o seu segmento no tempo, passando-se da alfabetização para a educação permanente.

Finalmente, queremos notar que em todos ~~esses~~ países, ao se tratar de metodologia de ensino, sempre se encontram marcas dos trabalhos de Paulo Freire, cuja experiência tem sido olímpicamente desdenhada pelas autoridades brasileiras. Será que as ideias não poderiam ser anistiadas, juntamente com seu autor?

O CASO DA GUINÉ-BISSAU

Embora transcorrendo em um contexto diferente e nascidas em circunstâncias históricas diversas, as experiências de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau (No Pintcha, 1980) - com as quais tivemos uma convivência mais direta - apresentam elementos comuns com as experiências da América Latina, o conflito cultural gerador de resistências e contradições, e a atitude paternalista dos promotores

mesclada com um certo menosprezo para com as tradições, valores e potencialidades das comunidades a serem educadas ou alfabetizadas.

A maioria dos inspiradores e boa parte dos condutores dos programas educacionais africanos eram "retornados", isto é, homens nascidos nas aldeias e tabancas que se ausentaram por alguns anos para receberem uma educação europeia e, posteriormente, por injunções existenciais ou profissionais, voltaram ao rincão natal, acabando por se constituírem na vanguarda da luta pela independência nacional. São exemplos Agostinho Neto e Amílcar Cabral.

Estes líderes e seus grupos, todos com tendência marxista, começaram a organizar a educação nos seus respectivos países antes de terminar as guerras de libertação, o que só ocorreu em 1975, depois de quase quinze anos de luta. Enquanto as tropas portuguesas dominavam os centros urbanos, uma nova sociedade nascia por detrás das linhas guerrilheiras. Para compensar a falta de moedas e as dificuldades de transporte, organizaram-se os "Armazéns do Povo", verdadeiros empórios, onde a circulação de mercadoria se fazia pelo sistema de trocas, tendo os armazéns como entrepostos. O plantio de arroz e a distribuição do auxílio externo eram administrados por elementos das comunidades locais e coordenados pelos chefes revolucionários; enfim, um modo de vida novo ia nascendo, enquanto a guerra se intensificava.

Os jovens, meninos e meninas de dez ou doze anos, que revelassem algum pendor especial ou facilidade de aprender eram logo recrutados e enviados para o exterior para desenvolverem estudos mais aprofundados e, também, adquirirem uma educação profissional. Isto se fazia com vistas à formação de futuros "quadros para o partido e para a nação". Hoje, em aldeias perdidas a centenas de quilômetros das cidades, é comum se encontrarem técnicos que falam polonês ou espanhol fluentemente e quase não entendem português, o idioma oficial do país. Os membros de cada comunidade comunicam-se através de dialeto próprio e para contatos com membros de outras etnias usam o dialeto "crioulo" que é o instrumento de comunicação mais utilizado nas conversas entre pessoas de tribos diferentes. As crianças, que não podiam ser enviadas para o exterior, eram educadas pelas suas famílias, inicialmente em um

sistema coletivo, no qual todos os membros de uma dada tabanca se responsabilizavam solidariamente pelos cuidados com as crianças. Também a lavoura e o cultivo da terra recebiam o mesmo tratamento coletivo. Chegada a idade da educação formal, ainda durante a guerra, ela processava-se em escolas improvisadas, quase sempre constituídas de um galpão coberto de tolhas e sem paredes. Os professores eram recrutados no meio dos combatentes que, entre uma ação e outra, se dedicavam à, talvez mais difícil que a guerra, arte de ensinar. Cada um era tudo: professor, líder comunitário e soldado.

O sistema funcionou bem durante a guerra, especialmente se consideradas as condições reinantes. Terminada esta, infelizmente, o gérmen de alguns problemas, começando com a escola dos combatentes, começaram a surgir. Naturalmente, os professores-soldados eram mais cidadãos em luta pela pátria do que professores, no sentido estrito do termo. Não eram profissionais da educação nem possuíam os conhecimentos especializados que muitas vezes facilitam e outras distorcem nossa missão. Sua formação e muito do que eles representavam não correspondiam aos ideais dos especialistas nem aos estereótipos que os dirigentes da revolução, de formação intelectual basicamente europeia, tinham de um professor capaz. O trabalho educacional que se desenvolvia a nível comunitário, com a vitória militar transformava-se em tarefa nacional e a visão dos dirigentes, com sua formação portuguesa, cubana ou tchecoslovaca, indicava a necessidade de se harmonizar as lideranças e os métodos educacionais com as necessidades e com os planos que, a partir daí, deveriam passar a ser de controle do partido. A alternativa foi a criação de uma escola para retrainar os professores combatentes com intuito de reciclá-los, tendo em vista sua incorporação ao sistema convencional de educação, cuja montagem ainda continuará por muito tempo.

Vamos abrir parênteses para algumas ilustrações.

Na vida da tabanca as influências mais marcantes vêm dos "homens velhos" ou do feiticeiro. O feiticeiro dirige o "fanado" que constitui, em algumas tribos, o ritual de iniciação dos adolescentes. Obviamente uma adolescência muito precoce. Este ritual consiste, entre outros atos, em circuncidar os meninos e cortar o clitóris às meninas. Tudo em

meio a grande agitação comunitária e em condições primárias. Os dirigentes e os nativos europeizados não são de todo favoráveis ao fanado, mas, ao mesmo tempo devem respeitá-lo como um valor genuinamente africano. Um valor que se choca com alguns princípios fundamentais da filosofia ou ideologia política oficial, como ocorre com muitos outros aspectos da vida local. Por exemplo, a situação da mulher na sociedade. Enquanto os europeizados procuram dar a ela uma posição mais independente e mais participativa na reconstrução nacional, a tradição, expressa no fanado e em outras manifestações culturais, a coloca em completa dependência e sujeição ao homem.

Do mesmo modo que, há alguns anos, qualquer projeto brasileiro de educação teria de contar com o apoio da Igreja, qualquer projeto na África que fira esta hierarquia interna da tabanca ou das idéias deverá estar preparado para enfrentar as resistências do feiticeiro e do homem velho.

A base da economia da Guiné-Bissau é uma agricultura de subsistência e a pesca artesanal. Um funcionário da SUDEPE, enviado pelo governo brasileiro para prestar assistência ao setor, enfrentou essas resistências por parte dos líderes quando tentou despertar-lhes o interesse por barcos e métodos modernos de pesca. Esses líderes simplesmente não se interessaram pelos métodos ou pelos barcos, por maiores que fossem as facilidades oferecidas. Depois de muito insistir, os técnicos perceberam que os nativos não viam nenhuma vantagem na acumulação de peixes, que, em última análise, é acumulação de mercadorias e de capital. Para eles, o que se pesca hoje, hoje se come. A cada dia bastam os seus problemas. Por detrás do apego às tradições, que muitos consideram simples ignorância, estava a percepção de alguns problemas. Um deles é o desequilíbrio social que, fatalmente, qualquer sistema baseado na acumulação acabaria por provocar na comunidade. Segundo depoimento do próprio "homem velho", narrado pelo técnico da SUDEPE, um aumento da produção aumentaria a necessidade de contatos com as grandes cidades e de que os jovens as visitassem mais frequentemente. Lá, eles ficariam sujeitos a influências estranhas e, provavelmente, acabariam deixando a tabanca e a aldeia. Ou seja, aquele homem tinha intuição de que a introdução de novos instrumentos de trabalho, novos métodos de produção significaria o fim de seu sistema de vida (UNES-

CO, 1983), fim da sociedade sua e de seus antepassados, a qual resistiu a quatro séculos e meio de colonização e que, *agora*, se vê abalada por dez anos de independência e pelo sistema marxista que tenta tomar não o governo mas reverter toda uma sociedade e todo seu sistema de vida.

Depois de quatrocentos e cinquenta anos, o colonialismo deixou no país apenas uma professora formada. Para contornar esta situação, o governo, com intensa ajuda estrangeira, especialmente da UNESCO. URSS, Cuba, Alemanha Oriental, China, Suécia, Portugal e Brasil pôs-se a recrutar professores de vários países, especialmente de Portugal. Brasil e Cuba. É uma situação complexa. A maioria dos professores e de estrangeiros, especialmente portugueses. Todo ensino se faz em oortu guês, mas somente trinta por cento da população sabe falá-lo. A direção política da educação e da vida do país compete ao Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), mas a direção técnica e filosófica do sistema educacional fica a cargo de técnicos cubanos e alemães orientais. Tudo isto agrava os conflitos culturais e dificulta o trabalho educacional (Nô Pintcha, 1980a).

Em geral a atitude dos nacionais em relação ao estrangeiro é extremamente educada. O temperamento dos nativos é dócil, marcado pela afetuosidade. É comum ver-se homens adultos caminhado de mãos dadas pelas ruas, sem nenhum constrangimento ou malícia. Perante o estrangeiro, o cidadão comum assume uma atitude dúbia, entre a admiração e o desprezo indulgente. É um posicionamento que se reflete na sala de aula e em todas as relações de ensino-aprendizagem. As lições são ouvidas com atenção e deferência. Nada de conversas. Enquanto fala o professor, todos são olhos e ouvidos, ninguém fala, ninguém participa, ninguém contesta.

Voltemos à educação de adultos.

Comparado com o sistema educacional brasileiro, o sistema guineense é mais centralizado ainda. Toda a vida nacional é governada pelo chamado "princípio do centralismo democrático" Por este principio, cabe ao PAIGC o planejamento e controle de todas as atividades desenvolvidas no país, especialmente da educação, cujas ações são consolidadas no

plano de reconstrução nacional, articulando-se com as atividades econômicas e com as dos demais setores sociais. Do ponto de vista estrutural podem ser identificados vários níveis de organização autônomos e um sistema nacional de educação que, por sua vez, se integra em um plano de reconstrução nacional e desenvolvimento.

A educação regular se desenvolve sob a coordenação do Commissariado Nacional e se articula com atividades educacionais dos vários projetos de desenvolvimento ou de campanhas especiais, como por exemplo, programas para a melhoria dos padrões de saúde.

Dentre os programas sob a coordenação direta do Commissariado de Educação estão aqueles desenvolvidos pelo Centro de Educação Popular Integrada (CEPI). O principal deles se desenvolve nas comunidades, onde os estudos se fazem a partir de temas locais, de grande significação para a comunidade, tais como a irrigação das culturas de arroz, crenças locais ou a purificação da água e outras medidas de higiene. A alfabetização mobiliza pessoas da própria comunidade que assumem o papel de agentes alfabetizadores e se faz em associação com a transmissão de outros conhecimentos (Nò Pintcha, 1980-b).

Em 1980, a influência de Paulo Freire ainda era comentada nos meios educacionais do país. Contudo, seu método enfrentou várias barreiras, devido às peculiaridades sociais e ambientais desfavoráveis. Basta lembrar que mais de setenta por cento da população é analfabeta e mais de uma centena de dialetos falados por que há mais um milhão de habitantes.

Paralelamente aos trabalhos de alfabetização e de desenvolvimento de educação formal, há os trabalhos mais definidos, associados a projetos econômicos específicos. O exemplo mais típico é um projeto para plantação de arroz, com a introdução de métodos modernos de agricultura. Para se chegar à região onde ele se desenvolve é necessário viajar cerca de oito horas por estradas de terra, castigadas por chuvas a maior parte do ano, atravessando rios e alagados. Estes são os mesmos obstáculos que impediram a aculturação dos nativos pelos colonizadores, facilitaram a guerra de independência e agora dificultam a construção da sociedade

marxista, proposta pelo PAIGC (Nò Pintcha, 1980-c).

A carência de mão-de-obra especializada de qualquer espécie é quase absoluta. Para cada projeto é necessário formar pessoal e o exemplo da educação não é o único, mas um entre os muitos. No caso do projeto mencionado, o objetivo era elevar a produção de arroz, alcançando duas colheitas por ano, o que em si já despertava a desconfiança dos líderes da comunidade, por jamais terem sequer ouvido falar dessa possibilidade. Os recursos humanos nesses casos são formados no desenvolver do próprio projeto, utilizando-se pessoas que não sabem ler e mal falam a língua oficial do país. O processo utilizado para contornar o problema foi uma abordagem conjunta para a alfabetização e para a educação profissional. Durante o dia, os conhecimentos eram transmitidos diretamente aos participantes durante a realização das tarefas do campo. À noite, em reuniões nas tabancas, eram passadas noções teóricas e debatidos os problemas do plantio do arroz, sua colheita, armazenamento e distribuição dos excedentes. Tudo envolvendo informações novas e exigindo reformulação de atitudes por parte dos integrantes do projeto. Financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o projeto era gerenciado a nível local por um jovem educado na Tchecoslováquia, que não compreendia uma palavra de português e cujos vínculos com a comunidade haviam sido atenuados pelos anos de afastamento. A direção político-social era dos chefes locais, que tinham maior ascendência sobre os membros da sociedade local.

Com as discussões sobre adubação e técnicas de preparo do terreno, eram passadas as diretrizes do partido, preparando-se terreno para a implantação definitiva do socialismo. Todo o sistema de produção e toda a vida comunitária vão sendo, assim, mudados. A mecanização da lavoura, o plantio e a colheita do arroz, o uso de fertilizantes e inseticidas são interiorizados e assimilados juntamente com os princípios ideológicos do partido. Homens e mulheres, jovens e velhos são condicionados para abandonarem seus papéis tradicionais e assumirem novas posturas na sociedade que se quer formar. Jovens e mulheres devem passar de uma postura meramente receptiva e submissa para uma atitude mais participante com obediência ao partido. Os velhos devem sair da visão

limita J de seu mundo e de sua comunidade local para encararem os interesses nacionais, delimitados pelo partido, através de seus dirigentes e das organizações de massa.

Os projetos da Guiné-Bissau, associando a educação de adultos a um projeto nacional de desenvolvimento econômico e a um programa político, permitem uma abordagem global, aumentando as possibilidades de sucesso. À medida que os problemas vão surgindo, soluções novas são procuradas. Se, por um lado há a presença e a influência de estrangeiros, que pouco ou nada entendem da situação africana, por outro há o fato de o povo participar do processo, abrindo caminhos para um trabalho frutuoso a longo prazo.

Antes de voltarmos à situação brasileira, convém lembrar a diferença entre a função da educação de adultos nestes países e no Brasil. Enquanto aqui há contingentes de "mão-de-obra ociosa" em todos os níveis, nos países africanos a mão-de-obra com um mínimo de preparação é sequiosamente buscada. Não há uma distância tão grande entre o sistema econômico e o sistema educacional, ambos controlados pelo partido, mas as diferenças culturais e as rivalidades étnicas são maiores que no Brasil. Assim, é preciso muito cuidado, antes de se recusar ou assimilar qualquer ensinamento dessas experiências.

Acautelados quanto às diferenças óbvias ou sutis, podemos levantar algumas questões comuns:

1. Como conciliar a necessidade de se implantar novos valores, a partir de uma educação comunitária e, ao mesmo tempo, respeitar os valores tradicionais dos educandos?
2. Como conciliar as necessidades nacionais com as necessidades dos educandos, como de auto-realização e auto-afirmação do indivíduo e de membro de um grupo familiar?

Estes são alguns elementos que exprimem contradições nos programas de educação popular ou de educação de adultos nos países citados. Basicamente, são conflitos culturais gerando atitudes de resistência ou

de desinteresse do lado dos educandos e autoritarismo e paternalismo do lado dos educadores.

SITUAÇÃO ATUAL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS

Os programas de educação de adultos em todos os países mencionados se associam a programas políticos definidos. Não é, portanto, mera coincidência que no Brasil ocorra o mesmo. O método Paulo Freire ganhou proeminência na mesma ocasião em que se intensificavam a publicidade e os movimentos favoráveis às reformas de base. O MOBRAF associa-se à revolução de 1964.

Podem ser identificadas duas linhas bem diferenciadas de educação. De um lado, a que estamos chamando de oficial e, de outro, a que poderíamos chamar de educação popular. Ambas têm experimentado vitórias e derrotas. A linha oficial se identifica com os cursos supletivos, substitutos naturais dos antigos cursos de madureza, com o MOBRAF e com o sistema de educação profissionalizante representado pelo SESI, SENAC, CENAFOR e congêneres.,

A linha oficial ganhou ênfase após 1964, mas nunca chegou a merecer a atenção que lhe é devida no tema. Os fatos históricos demonstram que os movimentos políticos de base não vingam sem reformas profundas nos sistemas educacionais e que estas reformas tem que incluir a educação de adultos. São eles que conduzem os destinos das nações no momento das reformas; para as crianças e jovens fica o futuro.

Se os revolucionários pretendem reformar as nações e criar um novo homem e uma nova sociedade, os movimentos conservadores pretendem promover o ajustamento social dos cidadãos para torná-los economicamente produtivos e evitar a eclosão de movimentos contestatários. A linha oficial de educação de adultos no Brasil não foge a estes objetivos, mas fica distante de proporcionar meios adequados a sua realização. Suas técnicas de alfabetização também são as tradicionais nas escolas regulares, portanto insuficientes para uma educação integral. Os cursos supletivos também nunca receberam recursos suficientes nem foram devidamente cuidados e estruturados. Eles incluem desde cursos para

culares voltados para o lucro, até cursos por televisão a cursos individualizados em que os alunos estudam sozinhos em suas casas. Essa diversidade denuncia a falta de clareza de objetivos, critérios e estrutura que marca o tratamento oficial para a educação de adultos (Oliveira, 1981),

Em resumo, os setores oficiais parecem reconhecer teoricamente a importância da educação de adultos mas, na prática, não podem ou não querem lhe dar tratamento e recursos adequados. O que há é uma colcha de retalhos, sem nada que lhe empreste consistência e a integre nos demais programas políticos, econômicos e sociais do governo.

A outra linha de educação de adultos a que fizemos menção é a que chamamos de linha de educação popular. Do mesmo modo que vêem a educação oficial como reflexo e instrumento dos interesses e ideais das classes dominantes ou economicamente fortes, os representantes da linha de educação popular a vêem como alternativa destinada a conscientizar as classes menos favorecidas de seus interesses e possibilidades, preparando-as para uma possível libertação (Freire, 1982; Brandão, 1980).

A linha de educação popular nasceu com os Movimentos de Educação de Base (Goldberg, 1973) e, desde sua origem, sempre esteve associada à ação da Igreja Católica e às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Seus adeptos e educadores batem-se por mudanças sociais profundas.

Até o fim da década de setenta as iniciativas dos grupos de educação popular estavam relacionadas com intelectuais ligados às universidades e originários das classes média e alta do país. O conhecimento da situação daqueles a quem pretendiam educar era apenas acadêmico. Enquanto isto, as atividades educativas eram desenvolvidas por monitores ou professores de menores possibilidades econômicas. Havia uma certa dicotomia: de um lado estavam aqueles que "pensavam e orientavam" a educação de adultos, do outro, aqueles que "faziam" educação de adultos (Brandão, 1980). Esta dicotomia era mais um elemento contraditório que se somava aos demais já assinalados e que aproximava a atitude dos intelectuais de esquerda à da linha oficial de educação de adultos.

Em consequência dessa dicotomia aumentava o fosso entre educandos e educadores. Aqueles estavam basicamente interessados em aprender a solucionar seus problemas de sobrevivência ou, como disse recentemente um dirigente sindical, em comer, matar a fome (Silva, 1983); estes estavam predominantemente interessados na conscientização e na preparação de pessoas para uma luta política. Um grupo se voltava para os efeitos e o outro para as causas. Um queria melhorar sua situação dentro da presente estrutura social, outro queria modificar a estrutura social para melhorar esta situação.

A linha oficial permanece a mesma nos anos oitenta, não tendo sentido, ainda, os reflexos da "abertura". Já a linha popular mudou ou está tentando algumas de suas orientações. Surgiram novas tendências que valorizam a participação, promovendo o envolvimento do educando na condução dos processos pedagógicos e, ao mesmo tempo, aumenta o respeito pelos seus valores, necessidades e interesses.

Como reflexo desse novo posicionamento, está havendo uma ênfase na produção de materiais de ensino de baixo custo, mesmo com prejuízo da qualidade gráfica, usando uma linguagem mais próxima da linguagem popular, numa tentativa de ajustar o código erudito dos que conduzem o processo ao código daqueles que o recebem. Exemplo disto são os "Cadernos do Trabalhador" (Blass, 1980), editados na região do ABC, e o livretinho "Educação e Escola", editado pelo Centro de Documentação e Publicações Populares da Arquidiocese da Paraíba, que procuram apresentar e discutir problemas concretos das comunidades-alvo e, a partir daí chegarem à análise de problemas mais gerais, tais como a situação do trabalhador, as contradições do capitalismo e outros temas políticos.

Em resumo, pode-se afirmar que a linha de educação popular de adultos mudou a roupagem e modernizou os processos, mas continua a mesma em sua essência. São grupos externos que buscam conscientizar os educandos, levando-os à discussão de temas políticos, nos quais, em princípio, eles só estão interessados indiretamente. O seu interesse imediato são ruas asfaltadas, compra da casa própria, educação de filhos ou instalação de postos médicos. Pelo menos em alguns pontos, houve progres-

sos: os educadores têm consciência de erros cometidos (os "conscientizadores" foram "conscientizados"); os educandos continuam reivindicando as mesmas coisas, porém o fazem em outro tom e com outros métodos. Já não tratam de pedir favores mas de exigir direitos (Rocha, 1980).

PARA ONDE IR

Necessitamos com urgência de rumos definidos. As experiências de outros países demonstram a importância de um ataque frontal e amplo ao problema, mas as opções seguidas não nos servem, embora muitos teimem em copiar modelos. Essas opções são pobres ou inadequadas. As experiências do Terceiro Mundo não nos servem, devido às condições diferentes e porque seus resultados foram duvidosos. Os trabalhos desenvolvidos em países socialistas ou em vias de socialização também não servem, porque, no Brasil, o governo não possui o mesmo controle sobre o sistema educacional, em que pese o já excessivo grau de centralização. Qualquer grupo com alguma força procura influir dificultando a coordenação de ações e o atendimento de todos os interesses conflitantes.

Em geral, as experiências desenvolvidas em nosso meio carecem de clareza e consistência para servirem de base a trabalhos mais amplos e profundos.

As iniciativas da linha de educação popular, ainda que se levem em conta os avanços registrados e uma certa aproximação da ação e do discurso continuam com os mesmos pecados originais. Trata-se ainda de grupos dispersos atuando em diferentes partes do país, sem grandes contatos entre si e sem uma ação coordenadora efetiva.

Os grupos inspiradores continuam sendo externos ao meio dos educandos, destacando-se os trabalhos das CEBs, dos grupos da PUC/SP e, mais recentemente, do grupo da UNIMEP. Há grupos no Nordeste, em Minas no Paraná e em muitos outros lugares pelo Brasil afora. Porém cada qual segue trabalhando independentemente, ainda que pesem as aspirações, métodos e ideais comuns.

Neste panorama confuso e difuso, não é nossa intenção adiantar soluções; seria insensato e pretencioso. Isto é tarefa para o próprio sistema de educação, ou seja, para o MEC. É necessário que seus técnicos estrudem mais de perto o que se está fazendo na linha de educação popular senão para aproveitar, pelo menos para se informar e acompanhar, De qualquer maneira o intercâmbio é sempre positivo entre teses e antíteses. Mas para não deixar esta exposição inconclusa, ousamos levantar alguns pontos que nos parecem relevantes para se estudar.

O QUE SE DEVE ENTENDER POR EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Uma primeira tarefa importante seria uma clarificação, para efeitos práticos, do que se deve entender como educação de adultos. Este termo tem sido aplicado indistintamente a programas com atividades, objetivos e bases ideológicas muito diversas e até opostas. Noções diferentes como a de educação permanente, educação profissionalizante, alfabetização e, mais recente, a idéia de educação popular têm sido consideradas e englobadas como educação de adultos, embora impliquem conotações diversas. Assim, tanto as atividades do MOBREAL, como o preparo profissional promovido pelo SESI, SENAC e CENAFOR e as atividades de grupos ligados à educação popular têm sido consideradas educação de adultos.

Para trabalhar proveitosamente, é mister primeiro definir qual destas concepções deverá orientar as práticas e os planejamentos a se desencaixarem. Isto significa escolher entre as linhas predominantemente conscientizadoras ou politizantes e as que buscam o ajustamento do cidadão; entre as linhas que vêem a educação de adultos como alfabetização ou escolarização e aquelas que se preocupam com a formação integral do homem (expressão desgastada e impreciosa); e entre as tendências que enfatizam o indivíduo e as que procuram trabalhar as comunidades ou as coletividades.

QUAIS OS COMPONENTES

Relacionada com a conceituação está a questão de se determinar os componentes e os limites da educação de adultos. Há muito a teoria

superou a concepção que a confunde com o ensino supletivo, mas a prática continua a tender nessa direção. Qualquer plano futuro deveria lutar para superar essa tendência.

Também não basta a alfabetização. Se não se lhe dá sequência, os benefícios que porventura ela tenha proporcionado, extingüem-se. Este é outro turismo teórico ignorado pela prática oficial.

É aí que o conceito de educação de adultos se entrelaça com o de educação permanente. É importante jamais esquecer que as expressões educação média e educação superior, além de expressarem realidades vivas e ativas, servem de cobertura ideológica e semântica para as distorções destas realidades. Em si elas encerram os germens das privações relativas que engendram conflitos e insatisfações sociais. Quem tem educação média faz, quem tem educação superior manda e pensa: uma dicotomia presente até entre os ideológicos da educação popular. Contudo, aquele que receba educação média tem as mesmas necessidades que aquele que recebe educação superior. O operário especializado tem necessidades de auto-aperfeiçoamento a atualização similares às do dentista, do médico ou do advogado. Nos países desenvolvidos, onde um desses operários pode levar um nível de vida equiparável ao dos profissionais liberais, o atendimento dessa necessidade individual e interesse social já é realidade. Um motorista de ônibus na Holanda fala vários idiomas e discute política. Um soldado alemão lê Schiller e discute Marx ou Lenin com conhecimento de causa, enquanto nossos operários são enganados por *slogans* porque não se lhes permitem passar do maçarico e do mariolo.

Segurança e desenvolvimento com participação de todos não dependem somente de quem passou pelas universidades, mesmo porque, em nosso país, escola secundária e escola superior estão sendo niveladas por baixo.

AS INTERFACES

O elemento seguinte que importa considerar é a relação e integração do subsistema de educação de adultos com os demais subsistemas que

compõem o sistema educacional brasileiro. O número de estudantes adultos que está no sistema regular de ensino sobe a milhões, sendo superior várias vezes à população total de um país como a Nicarágua, também envolvida com o problema de educação de adultos (MEC, 1978). Este fato está onerando o sistema regular, enquanto número equivalente de estudantes em idade escolar mantém-se fora da escola e a evasão atinge a mais de sessenta por cento nos principais Estados da Federação (Cardoso, 1982). Estas discrepâncias exprimem com clareza a falta de coordenação e de integração do sistema educacional brasileiro. Segue-se que um plano nacional de educação de adultos teria que levar muito em conta suas interfaces com os demais componentes do sistema de educação, bem como com os elementos de outros sistemas, como o econômico e o político. Sem uma integração, ou pelo menos uma coordenação dentro dos limites do possível, as incoerências e contradições se acentuariam, levando a conflitos entre as partes e diminuindo a eficácia.

PAPEL E INTERESSES DO EDUCANDO

No nosso sistema centralizado, os programas de ensino são quase os mesmos em todas as partes do país. Quando o MEC solicita aos estados que elaborem programas ou lhes delega essa faculdade, geralmente cada qual desenvolve seu trabalho independente dos demais. Porém, os resultados finais são extremamente similares.

De norte a sul do país há grupos de educação popular trabalhando ativamente sem se comunicarem, mas todos se batem pelos mesmos objetivos gerais e se utilizam dos mesmos princípios metodológicos. Em suma, tanto a linha oficial como a linha de educação popular não têm querido ou não têm sabido como se ajustar aos interesses e às características das populações-alvo.

A pessoa, como indivíduo, é divinamente dotada de livre arbítrio, possuindo mecanismos íntimos para defesa desse arbítrio contra todos os tipos de agressões culturais, e são estes indivíduos os elementos constituintes das comunidades a serem educadas. Como tal eles devem, eles têm o direito de serem considerados (Freire, 1983). Não basta vê-los

como objetos de uma conscientização política ou como objetos a serem moldados para uma sociedade e para se tornarem participativos ou produtivos.

Esta visão global do homem e de sua comunidade, este respeito pelos seus valores, por suas normas e por seus anseios só poderão ser aprendidos e apreendidos a partir da realidade vivida e não da realidade expressa em livros. Neste aspecto, a linha de educação popular está um passo a frente do sistema oficial. Muitos de seus adeptos têm procurado se aproximar da realidade dos educandos, vivendo com eles, convivendo com eles, participando de seus problemas. Trata-se ainda de estudos assistemáticos, quase empíricos, faltando realizar sua coordenação com princípios teóricos. Não obstante, trata-se de um avanço e de uma busca de novos caminhos. Resta que o sistema oficial também se movimente.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Gostaríamos de terminar com duas lembranças. A lembrança de Amílcar Cabral, que via na educação, especialmente na educação de adultos, uma forma de criar um homem novo para uma sociedade nova, e a lembrança de Paulo Freire, que, ao ser convidado para trabalhar na Guiné-Bissau, país cujos costumes e modo de vida desconhecia, escreveu: "Primeiro aprender, depois ensinar e continuar aprendendo" (Freire, 1980). Todos os que se envolvem com educação de adultos no Brasil deveriam pensar nisto. Afinal nós não sabemos nada.

Referências Bibliográficas

- BLASS, L. I. et alii. red. Grupos de fábrica: forjando o aço, forjando a luta. Cadernos do Trabalhador. São Paulo, ABCD - Sociedade Cultural e Grupo de Educação Popular do URPLAN - Instituto de Planejamento Regional e Urbano da PUC/SP, (2), 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. Cadernos do **Cedes**, São Paulo, 1(1): 5-33, 1980.
- CARDOSO, I. Os jovens abandonaram a escola de 2º grau. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 set. 1982.
- FREIRE, Paulo. **Cartas** à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- EXTENSÃO ou Comunicação. 6. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. et alii. Avaliação Educacional e Educação de Adultos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (8):5-110, 1973.
- BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estatística da Educação e Cultura. Sinopse estatística do ensino de 1º e 2º **graus**. Brasília, 1978. p.107.
- NÔ PINTCHA: órgão oficial do Comissariado de Estado da Informação e Cultura, Bissau, Guiné-Bissau, ano 5 (736), 1980 a, (74), 1980 b. (738), 1980c.
- OLIVEIRA, M. K. Cursos para adultos riu escolaridade tardia um caso agudo de barateamento do saber. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (36), 1981.
- ROCHA, R. Educação popular e poder. Cadernos do Cedes, São Paulo. 1981.
- SILVA, L. I. **Entrevista ao** Jornal Opção. Opção, Piracicaba, 7(89). 1983.
- TAMMEZ, O L. Experiência en la educación popular en Nicaragua. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, 1983. Conferência proferida no Primeiro Seminário Internacional de Educação Popular).
- UNESCO. Setor de Educação. Um saíbe sem escrita. *Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas 1962