

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

ROLANDO N. PINTO CONTRERAS

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

1 — INTRODUÇÃO

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

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

A literatura contemporânea mais especializada sobre educação não formal (1), parte do fato que este tipo ou moda-

(1) — Existe uma longa bibliografia sobre “educação não-formal”; aqui só assinalamos aquela que nos parece mais relevante:

— COOMBS, Philiph & MANZOOR, Ahmed. **Attacking Rural Poverty:**

lidade de educação é decorrente das características negativas da "educação formal".

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

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

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

Parece-nos que, continuar dimensionando tal erro concei-

How non-formal education can help. Baltimore, USA, 1974. Johns Hopkins University Press, 1974.

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

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

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

(2) — Ver especialmente PAULSTON, Rolland. Op. cit., p. 66-7. Também MACHADO, Antonio Carlos de Almeida. **Um modelo de avaliação de programas de educação não-formal.** Fortaleza, UFC, 1980, p. 18-20.

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

tual, é continuar também colocando dificuldades estratégicas à operação dos programas de educação não-formal como contribuintes a um processo de educação popular.

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

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

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

Baseados em alguns autores, particularmente de origem latino-americana (4), nos permitimos afirmar que, apesar de não acreditarmos na idéia ingênua da "educação a alavanca da revolução", cabe considerar a possibilidade de que, no caso da educação popular, a atividade pedagógica está vinculada e se antecipa a uma verdadeira ação política de um dado grupo popular. Para nós a ação pedagógica se enlaça com a ação sócio-

(4) — Aqui estamos pensando nos seguintes autores e obras:

— FALS BORDA, Orlando. **El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis.** Ediciones "Tercer Mundo", Bogotá (Colombia), 1978.

— FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinéa Bissau.** México, Nova Terra, Cuaderno de Educación n.º 26, Octubre de 1972. CIDE, Stgo. Chile.

— FREIRE, Paulo. **Cartas a Guinéa Bissau.** México, Nova Terra, 1976.

— GADOTTI, Moacir. **Educação e poder.** Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo, Cortex Editora, Autores Associados, 1980.

— RODRIGUEZ BRANDÃO, Carlos et alii. **A questão política da educação popular.** São Paulo, Brasiliense Editora S.A., 1980.

— WEFFORT, Francisco. **Educação e Política.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, p. 3-26 (Introdução "Educação como prática da liberdade").

política e sócio-cultural do povo, sugerindo-lhe novos objetivos e novas formas de ação popular, e como conseqüência de tais ações, se definem novos conteúdos e novas formas pedagógicas, cada vez mais adequadas aos novos níveis de consciência e de organização popular.

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

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

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

Referente ao segundo objetivo, aspiramos alcançar uma definição e caracterização positivas do que são os processos de educação/organização popular e a partir de tal definição, decorrer um conceito próprio para o que estamos entendendo como "educação não-formal". O baseamento teórico e prático é nossa própria prática sócio-educativa e a conseqüente reflexão teórica que de tal prática temos realizado (5).

Nós acreditamos que os processos ensino/aprendizagem são produtos altamente dependentes da estrutura organizacio-

nal do poder numa dada sociedade e a conseqüente reprodução ideológica que fazem os aparelhos e as instituições da sociedade civil. Deste modo, a educação não é jamais uma ação neutra, ela está sobredeterminada de intencionalidades sócio-culturais e políticas que possuem os atores sociais que organizam, predominantemente, o poder econômico e político da sociedade.

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

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

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

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

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

1.1. A educação como processo intencionalizado e sistemático de aprendizagem;

1.2. A realidade social como determinante da função social da educação;

1.3. Quais características para quais ações de educação?

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

1.4. As características positivas dos programas de educação não-formal:

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

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

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

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

2.3. Alguns elementos estratégicos:

- a. Quais grupos populares para quais ações educacionais?

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

2.1. *A Educação como processo intencional e sistemático de aprendizagem.*

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

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

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

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

Este contínuo educativo adota formas organizacionais múltiplas e onde o grau de formalidade varia muito. Se tem, por exemplo, uma forma educativa extremamente organizada e onde a intencionalidade sócio-política obtém características de uma institucionalidade graduada (gradativa) e que vai acompanhando o indivíduo enquanto este vai desenvolvendo-se psicológica, biomotora e psicossocialmente. Neste caso, o interesse fundamental da intencionalidade é moldar toda a personalidade do indivíduo.

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

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

2.2. A Realidade Social como determinante da função social da Educação.

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

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

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

sileira vão articulando-se, relacionando-se e constituindo-se na história e na atualidade social do Brasil. (6)

Uma realidade social supõe a existência de 3 elementos constitutivos, que vão relacionando-se estruturalmente e historicamente. Estes elementos são:

- uma certa situação social originária (mistura de etnias, por exemplo) que se converte no ponto de partida de um processo evolutivo de reprodução social e que na atualidade adota algumas características de organização e de articulação estrutural, que são próprias ao tipo de sociedade originária;
- um componente ideológico que foi constituído pelas práticas sócio-produtivas originárias e que na evolução histórica se reproduzem como valores e normas aceitos pelos diferentes grupos, classes, etnias e/ou setores sociais que formam parte dessa sociedade; e
- um grau de organização da sociedade que vai permitindo aos grupos, classes, etnias e/ou setores sociais que a constituem adotar funções e comportamentos de maior assimilação em relação às normas e valores propostos.

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

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

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

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

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

A emergência de valores e normas alternativas, associada geralmente a momentos de crise na estrutura do poder, conduz a uma redefinição do esquema de poder e a uma ampliação

notável dos espaços participativos. Por isto, apesar da manutenção das características estruturais da organização do poder real, nossas sociedades são realidades sociais em crise, situações que sempre têm requerido processos de reestruturação e de redefinição do equilíbrio social.

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

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

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

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

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

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

2.3. — *Quais características para quais ações Educativas?*

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

Digamos rapidamente aqueles aspectos que se constituem obstáculo:

- Há, por certo, uma correlação estreita entre racionalidade individualista e carências populares de relacionamentos e comportamentos associativos e solidários.
- Tampouco aparece duvidoso o fato da interdependência existente entre consciência ingênua e fatalista e a carência de uma identidade e confiança popular.
- É claro que uma razão da falta de identidade popular é a desarticulação e a alienação fanatizada em que sempre têm-se desenvolvido os grupos e as classes populares.
- Por último, parece certo a função que tem cumprido a educação como fator de domesticação da consciência e do comportamento popular.

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

populares devem começar sua reaprendizagem associativa e solidária.

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

- a. A relação existente entre comportamentos associativos do indivíduo e a mudança social;
- b. A articulação dialética entre educação e formas organizacionais dos grupos populares, e isto como uma exigência fundamental da ação transformadora da realidade sócio-produtiva;
- c. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permita consolidar os avanços organizacionais e formativos; e
- d. A criação de uma metodologia de ação que partindo de respostas educativas e organizacionais às necessidades imediatas e problemas concretos dos grupos populares vai evoluindo a formas articuladas de participação autogestionada.

Vejamos em detalhe cada uma destas orientações:

a. *Mudança social/mudança de comportamento.*

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

A mudança social é entendida como uma alteração importante e duradoura nas relações, normas e comportamentos dos atores sociais que geram a vida social e uma ampliação importante dos espaços de negociação e participação nas de-

cisões coletivas por novos grupos alternativos aos que nesses momentos dirigem a sociedade.

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

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

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

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

b. A organização do povo, exigência da ação?

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

A magnitude das necessidades populares acumuladas na história, a complexidade dos problemas do povo, estruturados

na prática sócio-produtiva, a interiorização no fundo das consciências e das atitudes populares do fatalismo desmobilizador, exigem um esforço educacional para criar métodos cognitivos e mecanismos associativos que permitam aos grupos populares encontrar respostas e soluções cada vez mais coletivas a seus problemas e necessidades.

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

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

c. O desenvolvimento da consciência crítica.

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

Pelo contrário, se o comportamento externa relacionamentos, ações, atitudes e formas de vida solidários, compro-

metidas e de afirmações coletivas do indivíduo, trata-se de outra dimensão histórico-concreta da consciência.

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

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

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

d. *Que é a participação autogestionada?*

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

Não pode conceber-se este processo sem uma participação consciente e ativa dos próprios grupos populares no des-

cobrimento de seus problemas, na procura das soluções e na sua própria organização para executar tais soluções.

A participação autogestionada é o processo da tomada de decisões, construído da base popular, partindo da resposta imediata às necessidades concretas e daí estruturando-se como um complexo mecanismo de gestão comunitária e que vai determinando o tipo de formação e organização que os grupos populares requerem.

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

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

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

2.4 *As características positivas dos programas de educação não-formal*

Todos os elementos teóricos que temos assinalado precedentemente são conceitos operacionais para toda modalidade

educativa que orienta-se como processo social de formação/organização popular. Pode ser perfeitamente uma orientação válida para as modalidades de educação formal, por exemplo, para a função que tem que cumprir a escola rural de base no Sistema de Educação Rural Integrada.

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

Na organização do currículo nos parece interessante vincular a partir de agora as ofertas de conteúdos educacionais assinalados no Plano Educativo e as aspirações ocupacionais que apresentem as comunidades rurais. Só o fato de organizar o currículo rural utilizando o universo vocabular da família rural, os conhecimentos matemáticos e científicos aplicados às atividades do planejamento, execução e controle produtivo, significariam um passo importante na ação de flexibilizar os atuais Planos e Programas de Estudo das Escolas de 1º Grau Rural.

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

iguais, particularmente nas tarefas de planejamento do ano escolar e nos momentos de supervisão escolar.

Nas atividades de organização escolar também existem perspectivas de aplicar as orientações educação/organização. Sem dúvida que a tarefa de organizar o Conselho de Pais e Apoderados da Escola já é um grande esforço participativo, mas também o são as atividades de manutenção e conservação da escola, a organização para obter melhores atendimentos orçamentários dos órgãos municipais, estaduais e federais. Também seria útil pensar em formas de fazer os alunos participar em certas tarefas da administração escolar.

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

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

Estas idéias gerais sobre os aspectos da educação formal que poderiam adequar-se às orientações do processo educação/organização popular nos servem para introduzir a perspectiva dos programas da educação não-formal. Tal perspectiva deve ser a complementariedade das ações educativas e dos processos ensino-aprendizagem quando eles objetivam a liberação dos grupos populares. Aquela posição ideológica que opõe a educação formal à educação não-formal, ou aquela

outra que privilegia a educação não-formal quando trata-se de impulsionar mudanças sociais, não só estão negando a perspectiva de classe que tem a educação mas também verbalizando a tarefa organizacional dos grupos populares.

a. *Um conceito de educação não-formal*

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

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

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

a.1. *Processo educação/organização:*

Entendemos por este processo a articulação e vinculação dialética, intencionalmente buscada pelos grupos populares, de momentos que geram conhecimentos e habilidades, criando e reforçando valores e comportamentos associativos.

O subcomponente educação refere-se não só ao processo de aquisição de conhecimentos, qualificação e/ou aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos produtivos, sociais, culturais, etc., mas também ao processo simultâneo de desenvolvimento de habilidades técnicas, produtivas e sociais e às mudanças de comportamentos individuais, que devem tender a valores e relacionamentos associativos, e que resultam dos processos de obtenção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

O subcomponente organizacional refere-se a 3 aspectos constitutivos de uma verdadeira ação de organização popular; isto é: ao respeito e valorização da identidade e do ritmo de vida do grupo, respeito que se estrutura a partir da percepção concreta que tem esse grupo sobre sua realidade e que pedagogicamente deve ser valorizada pelo agente educador; o segundo aspecto tem relação com a autonomia decisória e a soberania do grupo para assumir as decisões, esta autonomia supõe apreender também dos erros e dos fracassos; finalmente, um terceiro aspecto refere-se à capacidade organizacional do grupo popular para prever ou catalisar o futuro, ou seja, adquirir a habilidade de planejar e projetar soluções que signifiquem calcular o risco da liberdade de ação.

a.2. *Participação autogestionada:*

É o método que apresenta a possibilidade aos grupos populares de concretizar os aspectos do subcomponente organizacional, através da interferência

consciente nas decisões e na implantação das ações coletivas, avaliando cada momento do desenvolvimento da ação e agindo para modificar ou transformar a realidade, assumindo o risco da autonomia e soberania organizacional.

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

a.3. Instrumentos produtivos e sociais:

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

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

a.4. Elevar e melhorar a qualidade da vida:

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

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

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

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

b. Que é um processo de educação/organização popular?

Este processo é uma "pedagogia dos oprimidos". Isto é, um processo através do qual os grupos populares educam-se

e organizam-se mediante as ações transformadoras de sua situação de opressão.

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

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

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

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

Momentos educativos

1. Informação à comunidade sobre os objetivos de um projeto de ação comunitária. Reunião com toda a comunidade.

Momentos organizacionais

2. Escolha pela comunidade do grupo-tarefa que vai participar diretamente da execução do projeto. Este grupo-tarefa está constituído por membros da comunidade.

3. Treinamento do grupo-tarefa comunitário. Elaboração das suposições que orientarão o projeto de ação comunitária.

4. Levantamento das necessidades e problemas sentidos pela comunidade (pesquisa e/ou diagnósticos participativos). Organização do grupo-tarefa para reunir as informações e organização dos grupos ou subgrupos comunitários para responder as entrevistas.

5. Sistematização das informações e determinações dos núcleos problemáticos que orientarão a ação comunitária, realização de reuniões de trabalho do grupo-tarefa, elaboração das codificações. Realização de reuniões comunitárias, realização da decodificação.

6. Identificação da correlação de forças sociais e dos potenciais organizacionais da comunidade. Identificação das organizações existentes: formais e informais.

7. Fixação das prioridades da ação. Reunião comunitária para fixar as orientações para a elaboração do Plano de Ação Comunitária.

8. Escolha pela comunidade do grupo-programa ou de elaboração do Plano de Ação Comunitária.

9. Elaboração do Plano de Ação Comunitária. Determinação de seus diferentes componentes. Jornadas de trabalho e estudo do grupo-programa.

10. Aprovação do Plano de Ação Comunitária pela comunidade reunida em plenária.

11. Organização da comunidade para a implantação do Plano de Ação. Determinação das formas gestórias da ação comunitária.

12. Colaboração institucional atuando sobre demanda da comunidade.
Escolha pela comunidade dos responsáveis da direção das ações.
13. Diversificação organizacional por atividades e/ou grupos econômicos e/ou camadas funcionais da comunidade.
14. Realização dos programas formativos de apoio à diversificação organizacional.
15. Capacitação das lideranças sobre aspectos autogestionários da organização popular.
16. A exigência às intervenções institucionais para a solução dos problemas comunitários. Criação dos mecanismos intercomunitários que assegurem a soberania das decisões comunitárias.
17. Avaliação da execução das atividades de educação/organização popular.
18. Reelaboração do diagnóstico comunitário e de todo o processo educação/organização.
19. A participação autogestionária dos membros atuantes da comunidade.
20. Continuidade do processo de autodesenvolvimento comunitário.

c. *Algumas características dos programas de educação não-formal.*

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

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

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

- 1) São programas complementares da educação escolar, particularmente em duas situações:
 - quando a escola é o ponto de convergência e base física de apoio ao desenvolvimento dos grupos populares;
 - quando a escola e outros agentes educativos convergem no mesmo objetivo do desenvolvimento dos grupos populares.
- 2) São programas que não demandam necessariamente escolaridade e nem impedem que o sujeito escolarizado seja beneficiado pelas ações de educação não-formal.
- 3) Não expedem certificados ou diplomas que permitam o ingresso ou a continuidade de escolarização;
- 4) Não são regidos por uma legislação específica apesar que sua validade provém do grau de participação dos grupos sociais por eles envolvidos;
- 5) São desenvolvidos por diversos organismos setoriais de forma separada e de acordo com sua respectiva política institucional;
- 6) Visam o desenvolvimento de ações educativas tendentes a gerar percepções e comportamentos associativos

e a incentivar a participação organizada dos grupos populares no desenvolvimento de ações coletivas;

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

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

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

d. *A educação não-formal pode ter objetivos educacionais?*

De momento que a educação não-formal é uma modalidade educativa do processo de educação/organização dos grupos populares, seus objetivos são aqueles que expressam a intencionalidade pedagógica que tal processo persegue. Aqui estamos propondo alguns objetivos gerais que podem aplicar-se indistintamente a qualquer programa desta modalidade educacional.

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

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

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

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

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

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

3 — ALGUNS ELEMENTOS INSTITUCIONAIS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL.

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

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

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

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

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

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

Referentes aos programas educacionais de apoio ao desenvolvimento das atividades políticas e sócio-culturais do

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

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

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

3.1.1. — *Educação e Alfabetização Integral de Adultos e Adolescentes.*

Já ninguém acredita nos programas de educação e/ou alfabetização de adultos desvinculados ou independentes de

projetos mais amplos de desenvolvimento social e econômico popular. Tampouco é acreditável as experiências de realizar "círculos de alfabetização" tirando os adultos e adolescentes das preocupações do dia-a-dia e dos lugares onde eles desenvolvem suas vidas. Ambas as perspectivas, além de serem pouco eficazes, são programas desmobilizadores.

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

Neste contexto, a organização operacional de programas de alfabetização e/ou educação de adultos deve ter em consideração os centros nucleares da vida comunitária destes. Os "círculos da aprendizagem" entre adultos, coordenados pelos próprios atores populares, escolhidos pelas comunidades as quais pertencem, devem articular-se nos centros laborais-produtivos, nos centros de atividade social organizada (Sindicatos, Clubes Esportivos, Organizações de vizinhos, etc), nas instituições que normalmente são freqüentadas por eles (Igreja, Partidos Políticos, Barzinhos, etc.).

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

3.1.2. — *Assistência Técnica para Pequenos Produtores*

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

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

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

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

3.1.3. — *Capacitação tecnológica dos pequenos produtores e suas famílias.*

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

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

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

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

Com efeito, é um fato já comprovado que a interiorização das práticas socioprodutivas nos pequenos produtores é um dos obstáculos maiores às metas de produtividade e melhoria de sua situação de vida. Mas não é combatendo tais práticas que vai se avançar em sua superação. A valorização das práticas produtivas que tradicionalmente são realizadas por estes produtores é um dever da ação educacional conscientizante e uma preocupação que o educador popular deve ter no momento de apresentar qualquer proposta inovadora de tais práticas.

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

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

demonstrativos o que vai permitir-lhe iniciar a aceitação da proposta inovadora de sua prática tradicional.

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

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

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

Mas esta qualificação não pode ser nem uma especialização nem uma profissionalização técnica. Tal distorção, fundamentalmente acadêmica e escolarizante, não presta para o mundo concreto e objetivo do produtor e sua família.

O que a qualificação deve procurar é desenvolver uma certa capacidade de espírito crítico, de questionamento, de pesquisa e busca de alternativas apropriadas a suas possibilidades de ação e de criação de condições melhores de vida.

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

De acordo com estas orientações, a capacitação tecnológica é antes que nada um programa de educação/pesquisa e,

em tal perspectiva, uma ação que procura que o pequeno produtor e sua família, coletivamente, aprendam a assumir o risco do seu autodesenvolvimento.

3.1.4. — Capacitação sócio-econômica dos trabalhadores

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

Se o trabalhador não compreende criticamente os níveis de articulação existentes entre vida familiar e vida social, é muito difícil ele aprender a gerar e gerir um processo social e econômico de autodesenvolvimento popular. Neste contexto, o objeto do conhecimento: a gestão sócio-econômica da sociedade pela classe trabalhadora converte-se no conteúdo diferencial e específico das diversas propostas curriculares dos programas de capacitação sócio-econômica destinados aos grupos populares.

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

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

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

Desta maneira, a capacitação sócio-econômica dos trabalhadores é uma articulação de situações de aprendizagem que implica em um núcleo familiar e avança no processo político da classe em pensar as relações socialistas de produção no interior do grupo familiar, na vida comunitária mais próxima ao trabalho e na sociedade inteira.

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

Trata-se, então, de pensar os programas atuais de economia doméstica, de gestão e contabilidade empresarial, de

planejamento econômico, de organização cooperativa, de administração de empresas, etc., como situações de aprendizagem crítica do atual funcionamento econômico e tendentes a criar novas relações produtivas, muito mais solidárias e justas. Nesta capacitação sócio-econômica dos trabalhadores, o produtor e o consumidor não são indivíduos que objetivam a exploração e a dominação de um para o outro, senão uma forma de aprender a libertar as energias produtivas para transformar a natureza, em benefício de um poder organizador e gestor da sociedade, muito mais humano.

3.1.5. — Capacitação sócio-cultural das comunidades populares.

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

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

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

Mas, também, por ser práticas coercitivas que alienam a consciência popular, sua valorização deve significar criar situações cognitivas em que as comunidades populares questionem, reflitam, avaliem e tirem delas aqueles aspectos positivos. Tais aspectos positivos têm que ver, essencialmente, com

a formação de uma consciência política popular no sentido de criar as condições associativas que vão permitir às comunidades populares beneficiar-se com o futuro e com o autodesenvolvimento de suas possibilidades culturais, econômicas e sociopolíticas.

3.2. — Uma Metodologia própria da Educação Não-Formal: o Planejamento Participativo?

3.2.1. — Algumas características do método.

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

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

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

- — um diálogo entre os participantes das ações educativas e da organização de massa;
- — uma combinação de reflexão e ação, e de teoria e prática. Neste sentido, é um método que cria situações de "aprender fazendo";
- — uma perspectiva crítica que signifique "conscientizar" e preparar os educandos para a ação;
- — enfim, uma aprendizagem ativa e participante de todos os atores sociais que intervêm nos processos de educação/organização popular.

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

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

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

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

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

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

de educação não-formal num único processo de educação/organização popular.

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

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

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

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

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

Procurando avançar neste descobrimento metodológico, nos permitimos apresentar aqui o método do "Planejamento

Participativo” que, a nosso ver, reúne algumas características que cobrem, em geral, as exigências anteriormente assinaladas.

3.2.2. — *Quais as características do método “Planejamento Participativo”?*

Conceitualmente, existem várias definições do “Planejamento participativo”. Desde aquelas que procuram institucionalizar, no planejamento educativo, as decisões de ação sobre as necessidades descobertas da população (8), como seria o caso de S. A. Connely, até os posicionamentos que concebem-no como um método de trabalho educatlvivo comunitário, mas que acentua só os aspectos pedagógicos da ação de pesquisa e de programação educativa (9), que, a nosso ver, seria o caso dos Projetos de Educação Rural Integrada desenvolvidos no Nordeste brasileiro.

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

• Como método de auto-aprendizagem, o planejamento participativo é a forma como o grupo popular conhece sua realidade, a estuda e analisa, tira deste conhecimento os pressupostos para sua ação transformadora e se organiza para co-

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

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

(9) — Ver particularmente:

— Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco/ Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas — IICA. **Relatório n.º 2 e Relatório n.º 3** do Convênio IICA/SEC-Pe. Recife, 1978 e 1979.

— Secretaria de Educação do Estado do Ceará/Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas — IICA. **Estratégia de ação. Seminário de Educação Rural Integrada, e Relatório n.º 1. Experiência de Educação Rural Integrada**. Fortaleza, 1980.

meçar tal processo de transformação de sua realidade. Neste sentido, é um método que é efetivamente manejado e manipulado pelos grupos populares que o utilizam, e é fundamentalmente “educativo” mas, também, uma certa forma de aprender a prever a ação transformadora da realidade, pela própria capacidade organizadora descoberta pelo grupo popular.

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

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

- conhecer e descobrir seus problemas, necessidades e as causas que os provocam;
- refletir sobre seus problemas e para projetar as soluções;
- adotar as formas funcionais da ação para atingir as soluções de seus problemas.

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

Por tudo isto é que, para nós, não pode existir um método de planejamento participativo que seja institucionalmente determinado para os grupos populares. Não é planejamento participativo aquele no qual o técnico determina os objetivos, os conteúdos e os instrumentos do planejamento, e os impõe como diretrizes metodológicas aos grupos populares. Nestes casos os grupos populares só contribuem com as informações que preenchem as exigências dos técnicos. Para nós, esta

institucionalização da “participação” não seria outra coisa que a “consulta” ao povo sobre a exatidão da percepção do técnico.

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

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

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

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

Isto é, na medida que cada programa de educação não-formal, através de seus objetivos e conteúdos específicos, vai procurando que cada grupo de educando aprenda a sistematizar suas observações, conhecimentos, reflexões e projeções num contexto global e estruturado de explicações; vai planejando as soluções adequadas as suas necessidades específi-

cas num plano orgânico de ações populares; vai integrando tais ações em novas formas de relacionamentos e comportamentos associativos e mais solidários; vai valorizando a sua cultura e projetando sua difusão na sociedade nacional; enfim, vai melhorando, por meio das ações específicas, a globalidade de sua vida familiar e comunitária, eles estarão contribuindo para o cumprimento do objetivo unitário de conscientização e de organização dos grupos populares.

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

3.2.3 — *A operacionalização da dialética do planejamento participativo.*

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

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

Vejamos como operaria na prática tal articulação dialética. Através de um exemplo tomado da realidade — trabalho educativo/organizativo dos pequenos produtores agrícolas — trataremos de aplicar o método do planejamento participativo. Tal articulação funcionaria da seguinte maneira:

QUADRO N.º 1

Um exemplo do método "planejamento participativo"

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
I. Elaboração do diagnóstico		
I.1. Formulação da(s) hipótese(s) (Hipótese é uma suposição explicativa da realidade segundo um Marco Referencial).	Debate entre o técnico e os pequenos produtores sobre a base de um pré-diagnóstico elaborado pelo técnico. Discussão dos problemas e elaboração de algumas suposições que explicariam as suas eventuais causas.	Reunião com as lideranças formais. Reunião com a comunidade: para confirmar as informações das lideranças e para ampliar as informações sobre os problemas. Trabalho com pequenos grupos comunitários para determinar a hipótese.
I.2. Escolha e elaboração dos instrumentos a empregar no diagnóstico. (Instrumentos são os meios que permitem recolher as informações, sistematizá-las e analisá-las)	Discussão e análise das vantagens e das desvantagens dos instrumentos de pesquisa. Determinação do tipo de informação que se precisa para o diagnóstico. Escolha dos instrumentos que sejam mais fáceis de ser manipulados pelos pequenos produtores.	Os técnicos locais e os grupos de pequenos produtores escolhidos por sua comunidade. Os grupos de pequenos produtores devem ser escolhidos objetivando que assumam a realização do diagnóstico.
I.3. Coleta de informações. (Os melhores instrumentos para coletar informações nos parecem os abertos, por exemplo: questionários abertos, roteiros de entrevistas, entrevistas abertas).	Ouvir o que a comunidade quer falar. Orientar a fala sobre a base da aplicação de algumas perguntas. Observar os comportamentos dos entrevistados e o aspecto físico ambiental do lugar onde se realiza a entrevista.	Grupo comunitário que realiza a pesquisa e comunidade. Entrevistados individuais e/ou entrevistados em grupinhos.

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
I. Elaboração do diagnóstico		
I.4. Sistematização das informações coletadas. (A sistematização é um processo que compreende 03 operações: ordenar as informações, classificá-las de acordo com critérios de causa e efeito, e sintetizá-las de acordo com certas características-chaves).	Ordenar as informações num instrumento gráfico que permita enumerar os problemas. Classificar os problemas por suas causas e suas manifestações atuais. Sintetizar os problemas em certas conclusões interpretáveis e chaves.	Técnicos e grupo comunitário que realiza a pesquisa. Reuniões de trabalho.
I.5. Elaboração das Codificações. (Codificação é a apresentação da síntese dos problemas na linguagem e na imagem do público ao qual está destinada).	As codificações são elaboradas na base da sistematização. Discussão sobre a codificação mais apropriada para os pequenos produtores. Elaboração mesma da codificação.	Técnicos e grupo comunitário que realiza a pesquisa. Reuniões de trabalho.
II. Problematização		
II.1. Descodificação das características dos problemas da comunidade de pequenos produtores. (Descodificar é a leitura e análise que a comunidade começa a realizar sobre as codificações apresentadas para sua discussão).	Descrição dos problemas e situações apresentados nas codificações. Discussão sobre as causas que os provocam. Determinação das possíveis soluções aos problemas descobertos.	O grupo comunitário trabalha com toda a comunidade seja em pequenos grupos de estudo (Círculos de Estudo), seja em Assembléias Comunitárias Setoriais (com os trabalhadores, os jovens, as mulheres etc.).

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
III. Elaboração do Plano de Ação Comunitária		
III.1. Determinação dos núcleos problemáticos. (Núcleo problemático é aquela situação conflitiva da comunidade que resolvida pela ação organizada de seus membros contribui para iniciar um processo de desenvolvimento comunitário).	Discussão sobre as necessidades dos pequenos produtores e suas famílias. Determinação das prioridades de solução. Caracterização das situações limites da comunidade. (Situação limite é uma problemática que impede a comunidade de agir).	Trabalho do grupo comunitário com as lideranças e com os grupos setoriais.
III.2. Elaboração dos objetivos.	Discussão sobre as perspectivas da ação organizada e sobre os eventuais resultados da ação. Determinação das metas a longo prazo e dos conteúdos principais da ação.	Trabalho do grupo comunitário com toda a comunidade. Assembléias Comunitárias.
III. Elaboração do Plano de Ação Comunitária		
III.3. Elaboração do Plano propriamente dito.	Discussão e determinação das metas operacionais. Escolha dos métodos de ação. Determinação das atividades do Plano por discriminação de metas. Definição dos recursos comunitários e dos orçamentos que a ação requer.	Trabalho do grupo comunitário e dos técnicos locais com a comunidade. Este trabalho com a comunidade pode adotar 02 formas: — o grupo comunitário e as lideranças formais assumem a tarefa de elaborar a proposta do Plano, o

Etapas e passos	Atividades cognitivas	Atividades organizativas
	Fixação dos momentos e dos responsáveis pela supervisão. Distribuição das responsabilidades individuais e coletivas. Determinação da proposta global do Plano de Ação Comunitária.	que é aprovado numa assembléia comunitária, ou — a assembléia comunitária escolhe entre seus membros um grupo que elabore uma proposta, a ser aprovada por ela.
IV. Implantação organizacional do Plano de Ação Comunitária.		
IV.1. Intervenção das instituições.	Discussão sobre os espaços e os momentos de intervenção das instituições. Determinação do apoio institucional e do cronograma e especificidade destes apoios. Por exemplo, assistência técnica e financeira, abertura de créditos, apoio ao processo produtivo e de comercialização etc.	A assembléia comunitária se reúne soberanamente e vai determinando e delegando sua responsabilidade nos diferentes grupos de ação que procurarão o apoio institucional e a fiscalização de tal apoio.
IV.2. As formas organizacionais para a ação.	Discussão sobre os tipos de organização mais adequadas para as diferentes atividades contempladas no Plano. Discussão e determinação das formas gestonárias de direção do Plano.	Escolha do órgão diretivo da ação comunitária via Assembléia Comunitária. Designação das equipes ou dos grupos de trabalho comunitário. Legalização da organização comunitária.

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

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

- 1) Ninguém interpreta melhor os problemas e necessidades da comunidade ou dos grupos populares que os próprios membros desses grupos, daí a importância fundamental que tem no planejamento participativo a realização de cada passo do processo pelos grupos escolhidos pela comunidade.
 - 2) Estes grupos escolhidos democraticamente pela comunidade podem chamar-se de modo diverso. Em alguns casos chamam-se grupos comunitários, em outros, grupos dialógicos ou grupos pesquisadores populares e, ainda, grupos ou equipes de ação comunitária. Nós preferimos chamá-los com um nome geral "grupo comunitário" porque nos parece que sua ação atinge muito mais que uma só etapa do método.
 - 3) Em cada etapa e passo do método deve predominar o diálogo; nada pode ser decidido sem diálogo e sem o consenso do grupo comunitário.
 - 4) Cada etapa ou passo do método corresponde a um certo grau de conhecimento que está apoiado por um certo nível de organização. Na medida que as etapas do método avançam no processo, gradativamente vão ampliando-se os conhecimentos, e os apoios organizacionais são mais completos e complexos. Por sua vez, um nível de organização mais completo e complexo determina novos e maiores graus de conhecimento.
- No exemplo, isto é, desde o momento inicial do conhecimento que a comunidade de pequenos produtores tem sobre sua problemática e sua realidade até o momento em que essa comunidade se organiza para cumprir com o Plano de Ação que vai resolver sua problemática e transformar sua realidade, há um crescimento qualitativo e interdependente entre conhecimentos e formas de ação organizacional.

- 5) As reuniões comunitárias devem converter-se em momentos privilegiados de conscientização. Portanto, cada situação da realidade, cada comentário de um membro da comunidade sobre algum problema ou necessidade sentida, deve ser um momento de decodificação e análise. Na medida em que os problemas comunitários vão se transformando numa discussão do dia a dia, a comunidade vai objetivando sua maneira de ver a realidade e os problemas reais a ser discutidos vão-se apresentando com maior clareza.
- 6) Qualquer programa de educação não-formal pode inserir-se numa ação comum do planejamento participativo; o importante é não repetir as etapas nem os passos com um mesmo grupo popular e na mesma gradação de conhecimentos e de níveis de organização. Neste sentido, a articulação metodológica deve ser um exato entrosamento das etapas e passos do método com os níveis de apoio organizacional para adquirir novos e melhores conhecimentos sobre a realidade.
- 7) A avaliação da participação é o que faz deste método uma dialética articulada de conscientização e organização popular. Um momento de avaliação deve servir, sobretudo, para medir o esforço de participação dos membros comunitários. A avaliação nos rendimentos cognitivos e associativos devem mensurar-se particularmente no nível de participação organizada que têm os membros comunitários nas ações aprovadas democraticamente. Um momento de avaliação pode ser determinado ao término de uma atividade; no momento do término do emprego de recursos; no momento em que uma meta tenha sido cumprida; etc. O importante é que esses momentos também sejam determinados democraticamente.
- 8) Finalmente, o processo de educação/organização popular adquire com este método uma dimensão de continuidade histórica. Isto é, na medida que a articulação de etapas e passos cognitivos e associativos são permanentes, sua sistematização metodológica também é.

3.3. — Alguns Elementos Estratégicos

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

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

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

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

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

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

Em relação a educação não-formal, a estratégia educativa deve compreender estes mesmos aspectos, mas o desenvolvimento psicossocial desejável está em relação direta com a

forma de inserção do grupo popular (ou do educando popular) na realidade social, econômica, política e cultural concreta onde situa-se este grupo. Isto é, o grau de relacionamento consciente que tem cada grupo popular consigo mesmo, com os outros grupos populares e com o mundo natural e cultural.

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

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

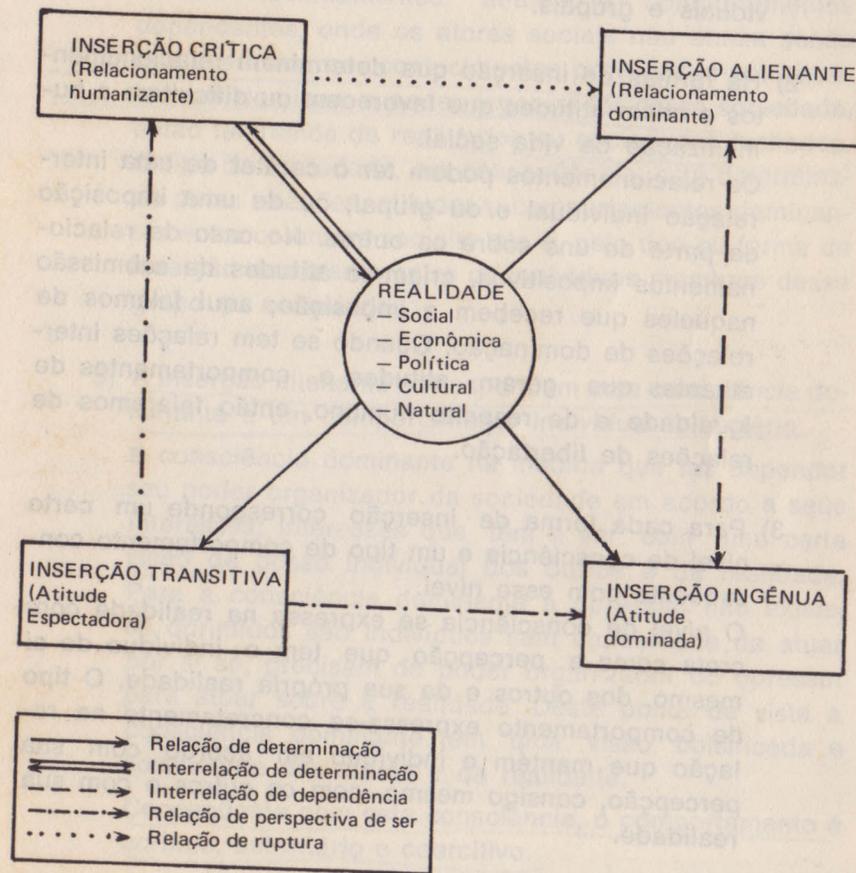
Desde nosso ponto de vista, a definição de uma estratégia para os programas de educação não-formal deveria descobrir, em primeiro lugar, as possíveis formas de inserção que têm os grupos sociais, na realidade concreta de uma determinada sociedade. Descobertas estas formas de inserção, suas características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

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

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

Quadro n.º 2

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



Desse quadro podemos tirar as seguintes observações:

- 1) Cada forma de inserção é uma certa prática de vida que têm os indivíduos na realidade social, econômica, política, cultural e natural. Enquanto práticas de vida elas se expressam em relacionamentos e atitudes individuais e grupais.
- 2) Há formas de inserção que determinam relacionamentos e criam atitudes que favorecem ou dificultam a humanização da vida social.
Os relacionamentos podem ter o caráter de uma interação individual e/ou grupal, ou de uma imposição da parte de uns sobre os outros. No caso de relacionamentos impositivos, criam-se atitudes de submissão naqueles que recebem a imposição; aqui falamos de relações de dominação. Quando se tem relações interatuantes que geram atitudes e comportamentos de igualdade e de respeito humano, então falaremos de relações de libertação.
- 3) Para cada forma de inserção corresponde um certo nível de consciência e um tipo de comportamento conseqüente com esse nível.
O nível de consciência se expressa na realidade concreta como a percepção que tem o indivíduo de si mesmo, dos outros e da sua própria realidade. O tipo de comportamento expressa-se concretamente na relação que mantém o indivíduo em acordo com sua percepção, consigo mesmo, com os outros e com sua realidade.
- 4) A realidade social, econômica, política, cultural e natural é o contexto sócio-produtivo e institucional concreto onde intermediam-se as relações individuais e onde se desenvolvem as atitudes e os comportamentos sociais. Numa determinada sociedade, se os relacionamentos,

atitudes e os comportamentos individuais e sociais são fundamentalmente atuantes para a mudança permanente dessa sociedade, pode-se falar de realidades ou sociedades abertas, dinâmicas, dominadas pelos atores sociais que criam cultura e constroem a história.

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

- 5) A inserção alienante correspondem uma consciência dominante e um comportamento individual autoritário.

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

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

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

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

E é coercitivo porque em seu relacionamento vai envolvendo a consciência e o comportamento dos outros numa obrigação de sobrevivência sem mais alternativa de ser.

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

- 6) A inserção ingênua correspondem uma consciência dominada e um comportamento individual desumanizado.

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

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

Com efeito, tendo como modelo de comportamento aquele que é assinalado pelo opressor, ao reconhecer-se incapaz de chegar a ser como ele, só imita certas atitudes aprendidas do opressor. Neste sentido, imitar é aceitar sua situação de vida como uma punição por sua falta de capacidade individual e social. Sente-se coisa ou objeto de uso por aquele que domina o saber e o poder. Com isto, sua atitude mais freqüente

é a legitimação da opressão, aceitando sem desconfiar as normas e os valores determinados para ele pelo opressor.

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

- 7) A inserção transitiva correspondem uma consciência manipulável e um comportamento individual verbalista.

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

Com efeito, é uma consciência disponível para o opressor, na medida que sua criticidade seja um comportamento íntimo e privado; como também disponível para o grupo popular que procura sua libertação, na medida que sua criticidade adquire atitudes ativas na luta contra a opressão.

Neste sentido, o comportamento conseqüente da consciência transitiva é a semi-criticidade, a ambigüidade e a atitude como simples espectador dos acontecimentos sociais. Sua semi-criticidade se mostra na omissão da ação; sua ambigüidade, nesse oscilamento permanente entre a disponibilidade para qualquer grupo social e o compromisso intelectual de perceber a opressão e ficar com ela como um fato íntimo, privado, de sua exclusiva capacidade de descobrimento. Pela mesma semicriticidade e pela ambigüidade de seus

relacionamentos, é freqüente que não se sinta comprometido nem com o opressor nem com os oprimidos e na prática assuma uma posição de espectador dos acontecimentos sociais.

Estas características da inserção transitiva determinam que ela seja uma prática social e produtiva essencialmente manipuladora enquanto que sua capacidade

- 8) A inserção crítica corresponde a consciência política da classe popular e o comportamento conseqüente responde a relacionamentos e atitudes solidárias e cada vez mais associativas.

É consciência política de classe porque a tomada de consciência da situação de opressão é uma disposição coletiva para a ação política de mudar tal situação.

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

E são comportamentos humanizadores e libertadores porque o indivíduo assume coletivamente a tarefa de transformar a realidade e dar significações culturais sempre aparece como intermediada por aqueles que possuem o poder organizador da sociedade.

aos produtos desta transformação. Neste sentido, humanizar é usar a liberdade para que, por meio do trabalho produtivo, os homens se liguem, se organizem, se unam solidariamente para construir e criar a história.

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

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

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

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

No quadro seguinte distinguimos a variável "intervenção educativa" como atuante sobre os níveis de consciência e os comportamentos de cada forma de inserção na realidade:

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

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

A ação desejada para cada forma de inserção individual ou grupal, é a intencionalidade da ação educativa, atuando

QUADRO N.º 3

Elementos para a ação estratégica da educação não-formal

Forma de Inserção	Intervenção educativa		Ação desejada numa perspectiva de inserção crítica na realidade
	A nível da consciência	A nível do comportamento	
INSERÇÃO ALIENANTE: — Consciência dominante; — Comportamento Individual autoritário	— Conscientizar sobre as conseqüências improdutivas da opressão. — Ajudar no descobrimento da dimensão humana do oprimido. — Ajudar a representar-se criticamente os resultados de seu poder dominante. — Descobrir criticamente os efeitos sociais do egoísmo e do autoritarismo.	— Conhecer novas formas democráticas de organização do poder. — Conhecer novas formas de relacionamentos interindividuais. — Experimentar atitudes de respeito para os oprimidos, dialogando com eles. — Aprender a ouvir e a entender os outros.	Trata-se de iniciar uma ação mais humana de geração do poder e de sua conseqüente aplicação social. Para alcançar isto ele precisa ter uma compreensão da situação dos oprimidos e da justiça das reivindicações destes setores populares. Uma maneira de abrir o jogo seria uma maior participação dos oprimidos na organização do poder político.
INSERÇÃO INGÊNUA: — Consciência dominada; — Comportamento Individual desumanizado	— Conscientizar sobre as causas estruturais da opressão. — Ajudar no descobrimento de sua dimensão histórica. — Ajudar a representar-se criticamente os resultados sociais e produtivos	— Aprender a rejeitar as formas dominantes do poder. — Conhecer novas formas democráticas de organização social e econômica. — Conhecer formas solidárias de relacionamento interindividuais.	Trata-se de avançar as ações mais transitivas, mais humanas. Para começar, os oprimidos deveriam organizar-se social, produtiva e politicamente, procurando responder com elas a problemas concretos. Um outro aspecto importan-

Forma de Inserção	Intervenção educativa		Ação desejada numa perspectiva de inserção crítica na realidade
	A nível da consciência	A nível do comportamento	
	da organização do poder dominante. — Descobrir criticamente os efeitos sociais do egoísmo do autoritarismo e da submissão. — Descobrir criticamente a dimensão criadora de seu trabalho produtivo e valorizar o esforço manual.	— Experimentar atitudes de autoconfiança e de respeito a seus iguais. — Aprender a dialogar. — Aprender a assumir o planejamento de suas ações.	te é a organização cultural como uma forma de valorizar as práticas tradicionais e os valores populares.
	— Descobrir seus problemas e necessidades.	— Descobrir o valor da vida comunitária consciente.	
INSERÇÃO TRANSITIVA: — Consciência manipulável; — Comportamento Individual verbalista	— Conscientizar sobre as dimensões reprodutivas da opressão na vida concreta. — Conscientizar sobre a dimensão de cumplicidade com os opressores quando se omite de atuar contra a opressão. — Ajudar no descobrimento da dimensão prática do intelectual. — Ajudar a representar-se	— Conhecer novas formas democráticas de organização do poder. — Conhecer formas solidárias de relacionamento interindividuais. — Descobrir as formas de organização e de ação popular. — Experimentar relacionamentos de cooperação e atitudes de compromisso	Trata-se de iniciar uma ação junto as organizações dos oprimidos. Sua incorporação ativa e organização popular deveria permitir concretizar sua dimensão de intelectual orgânico da classe popular. Um possível começo, seria sua contribuição a educação popular.

Forma de Inserção

Intervenção educativa

Ação desejada numa perspectiva de inserção crítica na realidade

A nível da consciência

A nível do comportamento

- | | |
|--|--|
| <p>criticamente os resultados práticos do exercício do poder dominante.</p> <p>— Descobrir criticamente os efeitos sociais da manipulação, da indiferença e da desconfiança popular.</p> <p>— Descobrir criticamente a dimensão orgânica dos intelectuais do povo.</p> | <p>ativo com as soluções dos problemas populares.</p> <p>— Descobrir o valor da vida comunitária consciente e atuante.</p> <p>— Descobrir o valor do trabalho produtivo, particularmente do trabalho manual, e das formas de organização política popular.</p> |
|--|--|

sobre a consciência e os comportamentos desses indivíduos ou grupos que estão sendo formados.

O fato de assinalar estas orientações, sem chegar a determinar uma estratégia educativa propriamente dita para os programas de educação não-formal, não significa que não acreditemos nas eventuais estratégias para o desenvolvimento das ações educativas não-formais. Pelo contrário, pensamos que não existem estratégias educativas parciais quando se trata da educação popular. Na medida que a educação popular é um processo que simultaneamente inicia e articula diferentes momentos de conscientização e organização popular, e onde a ação propriamente pedagógica se nutre e se articula na ação política, social, econômica e cultural dos atores populares, a estratégia da educação não-formal é a própria orientação educativa que tem a educação popular. Enquanto tal, os elementos assinalados no quadro anterior são alguns indicadores que permitem articular os conteúdos e as situações de aprendizagem de acordo com as orientações estratégicas dos processos de conscientização e de organização popular.

