

## EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA\*

Alfonso Castilho  
Pablo Latapí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **PROBLEMAS DA "EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE ADULTOS"**

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

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

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

#### **Diversidade de Situações Sócio-Políticas**

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

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

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

### **Relação com o Estado**

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

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

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

### **Vinculação do Processo Educativo com os Processos que o Acompanham**

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

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

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

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

#### Planejamento e Avaliação

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

todo conjunto de ações que se proponha a alcançar objetivos.

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

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

#### Pesquisa, Sistematização e Elaboração Teórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Consolidação Metodológica

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

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

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

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

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

#### Formação de Promotores

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

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

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

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

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

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

#### Escassez de Materiais Didáticos

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Financiamento**

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

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

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

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

### **Vinculação com a Educação Formal**

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

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

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

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

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

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

## Perspectivas da educação formal de adultos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Referências Bibliográficas

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

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

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

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