

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

LUIZ FELIPE MEIRA DE CASTRO

EDUCAÇÃO PERMANENTE
UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO SEU MODELO
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA
LATINA E DO BRASIL

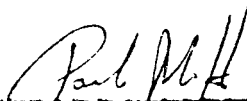
FGV
400
Vinte

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

EDUCAÇÃO PERMANENTE
UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO SEU MODELO
NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA
LATINA E DO BRASIL

MONOGRAFIA DE MESTRADO APRESENTADA POR
LUIZ FELIPE MEIRA DE CASTRO

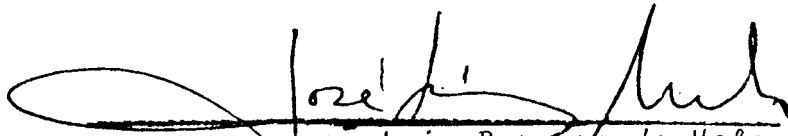
E
APROVADA EM 23 de maio de 1978
PELA COMISSÃO JULGADORA



Paulo Roberto de Medonça Motta
Doutor Em Administração Pública (Ph.D)



Cecílio Augusto Faria Berndsen
Doutor em Administração Pública (Ph.D)



José Luiz Pereira de Melo
Doutor em Ciência Política (Ph.D)

197807 1318

T/EBAP C355e



1000002295

R E S U M O

Análise das políticas de educação permanente na América Latina e no Brasil. Verificação da adequação do seu modelo às necessidades do continente e as falhas existentes nos aspectos, políticos, administrativos e de planejamento. Estudo das implicações, políticas, culturais e ideológicas observadas na sua aplicação.

I N D I C E

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO PERMANENTE

- 1.1 - Evolução Histórica
- 1.2 - Situação Atual
- 1.3 - Mudanças para o futuro

CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO E CRISE

- 2.1 - A crise
- 2.2 - Implicações sócio-políticos, cultu -
rais e ideológicas
- 2.3 - O modelo de Educação Permanente
- 2.4 - Administração e Financiamento - Um
modelo proposto

CAPÍTULO 3 - A CLIENTELA

- 3.1 - Subdesenvolvimento e Marginalidade
- 3.2 - O jugo
- 3.3 - O analfabetismo

CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO PERMANENTE NA AMÉRICA LATINA

- 4.1 - A formação dos Estados Nacionais
- 4.2 - Assistência técnica e subdesenvolvi -
mento
- 4.3 - As distorções educacionais
- 4.4 - Os dilemas da reforma administrativa
no setor educacional
- 4.5 - As experiências em execução

CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

- 5.1 - A emergência de uma crise secular

- 5.2 - A "funcionalidade" de um sistema educacional injusto
- 5.3 - As soluções fracassadas
- 5.4 - A formação supletiva e técnica

CAPÍTULO 6 - A EDUCAÇÃO PERMANENTE E O FUTURO

- 6.1 - Inovação Conservadora VS Inovação Criadora
- 6.2 - A Animação Rural
- 6.3 - Desafio e Risco
- 6.4 - A guisa de conclusão

BIBLIOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

Este trabalho aborda a educação permanente tendo como ponto de referência o seu principal cliente, o homem. Nosso intento é analisar a aplicação de políticas educacionais permanentes que procurem conciliar o "modelo" com a realidade do povo latino-americano, ou seja, a clientela.

Neste sentido, introduzimos no primeiro capítulo o tema dentro de uma dimensão histórica que se esboça desde os fins do século passado bem como ressaltamos sua oportunidade nos dias atuais.

O modelo de educação permanente e as fórmulas usadas para sua aplicação são tratados no segundo capítulo. Procuramos ressaltar os motivos de seu aparecimento e as condições em que surgiu, ou seja, a crise mundial da educação. Neste capítulo levantamos alguns dados que podem explicar e, ao mesmo tempo, caracterizar esta crise e, opomos a isto, a possível solução implícita no modelo de educação permanente.

No terceiro capítulo deslocamos nossa análise para a clientela "potencial" da educação permanente e a sua razão de ser. Verificamos que a crise da educação assume características diversas nos dois contextos sociais onde ela existe: O Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo. Entretanto, essa diversidade possui uma causa única que é a geradora da crise, ou seja, os princípios educacionais burgueses veiculados pelos Sistemas Nacionais de Educação Europeus e suas reproduções latino-americanas.

As políticas de educação permanente em aplicação na América Latina e no Brasil são descritas, analisadas, e comparadas no quarto e quinto capítulos. Neste ponto do trabalho, procuramos verificar se essas políticas estão em consonância

com o modelo proposto e descrito no segundo capítulo e com as necessidades da clientela descritas no terceiro.

Finalmente, no sexto capítulo, levantamos algumas considerações a respeito do que vimos nos capítulos anteriores e procuramos vislumbrar alguma solução ou tendência que o futuro nos reserva.

O tema aqui tratado vem obtendo grande interesse por parte de estudiosos, principalmente nos últimos quinze anos. O presente texto visa, no entanto, fazer levantamento do que vem sendo realizado no continente latino-americano nos últimos anos e verificar se as necessidades em matéria de educação da sua população vem sendo atendidas e de que forma são elas atendidas. Procuramos fornecer elementos para uma compreensão mais nova e atual da educação latino-americana.

A realização deste trabalho teve seu ponto de partida nas aulas de Política Educacional do professor José Luís Pereira de Melo, da Escola Brasileira de Administração Pública, no segundo semestre de 1974 e no primeiro semestre de 1975. Os dados, aqui levantados, foram coletados da bibliografia atualmente disponível em, obras, artigos de revistas especializadas, periódicos, dados, de origem estrangeira e nacional. Embora tenhamos utilizados muitos exemplos e opiniões de vários autores, suas interpretações são de nossa inteira responsabilidade.

Os conceitos aqui utilizados, como inovação conservadora, inovação criadora, cultura do silêncio, regressão, difusão, alcance, ritmo do tempo, etc., vão sendo introduzidos a medida que o nosso raciocínio e análise vão sendo desenvolvidos. Agindo desta forma, procuramos facilitar o raciocínio daqueles que lerem o trabalho levando, conseqüentemente, a uma melhor compreensão do mesmo.

CAPÍTULO PRIMEIRO

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO PERMANENTE

Há um século atrás surgia na Europa o que se convencionou chamar de Sistemas Nacionais de Educação. Até então, a educação que era ministrada nos liceus e universidades europeus possuía um caráter livresco e era imbuída de uma ideologia típica das camadas aristocráticas e da nobreza. Esse tipo de educação, que atingiu seu auge no século XVIII, à época do Iluminismo francês de Voltaire, Montesquieu, Diderot, entre outros, começou a ser contestada por Rousseau em sua obra o Emílio. A principal característica desta educação era a sua inutilidade do ponto de vista econômico. Tanto isto é verdade, que a burguesia nascente e a população rural era esmagadoramente analfabeta. As atividades agrícolas, bem como o artesanato pré-industrial, exigiam, não só pouca especialização profissional, como dispensavam qualquer conhecimento de leitura prévio. Desta forma, a educação tinha um caráter meramente reprodutório, ou seja, visava a manutenção de uma elite cuja reprodução de conhecimentos literários e filosóficos dos pensadores antigos ou quinhentistas era vital para o seu papel social. Ao observador atento, desde o surgimento das universi-dades de Pádua e Heidelberg, o tipo de educação que at então era ministrado, conservou durante uns 500 anos, suas mesmas características gerais. Rousseau tentou romper com esta rigidez buscando uma educação que fosse mais aberta àqueles valores característicos da população rural sem, contudo, romper totalmente com os valores aristocráticos. Mas a 1ª. Revolução Industrial e, principalmente a II Revolução Industrial, vieram modificar o quadro acima exposto. Com efeito, a transferência de amplas camadas da população rural para a indústria nascente exigiu, de imediato, uma revisão dos valores, a fim

de possibilitar uma melhor adaptação aos novos mecanismos de produção. Certos ofícios começaram a exigir alguma iniciação em técnicas profissionais, bem como, o aumento progressivo do setor burocrático-administrativo que manipulasse e dirigisse as novas atividades em processo de criação. Desta forma, em vez de ser rompida a educação anteriormente existente, criaram-se novos cursos que vieram atender a essas novas necessidades. Na segunda metade do século XIX a educação primária praticamente tornou-se obrigatória em todos os países europeus e, muitos conseguiram, em um espaço de meio século, liquidar o analfabetismo. Assim, os Sistemas Nacionais de Educação se formam e passam a apresentar a seguinte característica básica: 1º) um amplo setor popular e universal que é a educação primária; 2º) um setor em afunilamento que é a educação secundária e técnica e, 3º) um setor restrito que conservou as características educacionais dos 500 anos anteriores.

É interessante observar que esta característica dos Sistemas Nacionais de Educação Europeus e suas reproduções latino-americanas se conservam até hoje. Não obstante, a sociedade burguesa-capitalista continuou a evoluir atingindo cada vez mais, níveis altos de especialização e diferenciação técnica e funcional. O colapso e a crise do sistema acabaram por instalar-se a partir dos anos cinquenta. No próximo capítulo este ponto será abordado com mais profundidade. O que deve ser retido agora, no entanto, é que o próprio sistema cria suas necessidades e mecanismos de sua reprodução, manutenção e regeneração. Foi neste contexto, pois, que começou a surgir uma nova abordagem dos problemas educacionais, sendo rotulada pelos "experts" no assunto de Educação Permanente ou nos seus mais variados sinônimos: Educação Continuada, Educação de Adultos, Educação Não-Sistemática, Educação Informal, etc.

1.1 - Evolução Histórica

O conceito de educação permanente não é novo. Através do tempo ele vem sendo encontrado, de uma forma ou de outra, nos antigos profetas, os autores dos Vedas e Puranas híndus, o Torah judeu e os clássicos chineses, budistas, persas e japoneses, os filósofos gregos, os místicos muçulmanos e cristãos. Buda, Maomé, Jesus Cristo, Sankaracharya, Sri Aurobindo e Gandhi ensinaram e puseram em prática sua convicção de que o estudo, o pensamento, o raciocínio se estendem por toda a vida. Entre todos esses grandes espíritos, no entanto, um deve ser destacado como sendo o primeiro que se expressou de forma bastante clara sobre o assunto: o metafísico tcheco Jan Amos Komensky, conhecido sob o nome de COMENIUS, cujo terceiro centenário foi comemorado em 1970. Toda a idade, disse ele, é destinada ao estudo: e o estudo não tem outro objetivo a não ser a vida ela mesma. Para Comenius o objetivo da educação repousava sobre a convicção profunda de que estudar é se preparar piedosamente para a vida futura que ele chamava de "universidade celeste". A vida aqui embaixo era para ele "escola inferior". A noção de educação permanente é, portanto, tão antiga quanto a de educação propriamente dita.¹

Mas foi, no entanto, a partir dos anos 50, e, em especial durante a década de 60, que o conceito de educação permanente se impôs como algo implícito e de concreto em qualquer política atual de desenvolvimento cultural. Seu surgimento, embora tenha sido causado pelo colapso dos Sistemas Nacionais de Educação do século passado de que trata a primeira parte deste capítulo, trouxe consigo algo de novo: a conscientização. Quando alguém medita a respeito da educação e a coloca na sua dimensão histórica, verifica logo, de imediato, que o papel que ela assumiu no curso da evolução milenária da nossa

¹ ADISESHIAH, Malcom S. - Il est temps de passer à l'action - le rôle de l'homme dans le développement: réflexions complémentaires pour les années soixante-dix. Paris, UNESCO, 1972, p. 11-112.

história foi o de conservar um grupo social determinado e preservar sua identidade e manter intactas sua estrutura econômica e espiritual. A educação representa, neste caso, um sistema de segurança social². No entanto, nota-se que o colapso dos Sistemas Nacionais de Educação era mais do que uma ruptura com o passado ultrapassado em função de um presente e de um futuro de relações sociais e econômicas complexo. Na verdade, o colapso revelou certas concepções errôneas da ideologia, filosofia e processo educativos até então empregados pelos Sistemas Nacionais de Educação. A educação tradicional se apresentava de forma dual: numa primeira fase verificava-se a preparação do aprendizado; posteriormente, na segunda fase, utilizava-se do que foi aprendido no decorrer da primeira fase. O erro está aí justamente em se compreender o mundo como formado de duas fases, uma antes e outra após algo indefinido e arbitrário como eram as técnicas de transmissão cultural a través dos sistemas de educação. A arbitrariedade esta presente na medida em que as técnicas educacionais veiculadas nas escolas tinham por objetivo manter o "status quo" reinante ao mesmo tempo em que preservavam e atendiam às necessidades de uma sociedade desigual. A modernização sofrida pelas sociedades atuais, não só revelou a inadequação dos currículos escolares às necessidades ditas técnicas como, também, revelou sua injusta concepção do mundo e da sociedade. A conscientização decorreu, principalmente, deste segundo fator e é, por esta razão, que determinadas proposições de educação permanente são mal vistas pelas autoridades educacionais de muitos países. Na verdade, as inovações adotadas ou em adoção após a 2a. Guerra Mundial revela esta resistência à mudança por parte de algu-

² CLERCK, Marcel de. - "Le concept de l'éducation dos adultes de nos jours". Convergence, Totonto, v. V, nº 1, 1972, p. 17-26.

mas autoridades educacionais em muitos países. O que se verifica de verdadeiro nessas inovações é apenas o seu "aggiornamento" técnico e físico a fim de adaptar os Sistemas Nacionais de Educação ao atual estágio de evolução de nossas sociedades, mas mantendo em seus currículos os mitos e as referências coletivas herdados dos sistemas anteriores.³

Em resumo, toda prática educativa traz consigo a forma pela qual é manipulada e conduzida, seja ela democrática ou ditatorial. "Pelo que foi exposto percebe-se o grande perigo da educação transformada em nossa época numa técnica social. Pode ser amplamente benéfica ou perversamente maléfica. Tudo depende da mão ditatorial ou representativa que a conduza. Exatamente por essa razão a sociedade tem que vigiar constantemente a sua educação, que se tornou já um instrumento que a pode estrangular, ou então libertar. Tem-se a impressão que a educação tornada instituição, obteve uma vida independente da sua origem e função social: eis aí o perigo deste câncer que possa crescer sozinho, sem controle, e destrua a própria sociedade. Chegue a destruí-la em vez de preservá-la".

"A solução, (...) será ditada pela responsabilidade social, o tornar-se consciente da sociedade a fim de regular as suas técnicas, impedindo a concentração perigosa; finalmente, o seu conceito de democracia planificada a que aderimos e levaremos em consideração (...)"⁴

Esta preocupação acima exposta não pode ficar ausente de uma definição de educação permanente. Paul Lengrand, seu principal teórico, assim se expressa a respeito: "Enten

³ LENGRAND, Paul - Introducción a la Educación Permanente. Barcelona, Teide/UNESCO, 1973, p. 48.

⁴ CIRIGLIANO, Gustavo F.G. - Fenomenologia da Educação. Petrópolis, Vozes, 1969, p. 75-76.

demos por educação permanente uma ordem de idéias, de experiência e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude de sua concepção, com a totalidade de seus aspectos e de suas dimensões, na continuidade ininterrupta de seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até os últimos e na articulação íntima e orgânica de seus diversos momentos e de suas fases sucessivas".⁵

Esta definição tem como destaques principais a ruptura da concepção dual do mundo e a colocação do homem como sujeito e não objeto da educação já que, "uma ordem de idéias, de experiências e de realizações muito específicas" refere-se, evidentemente, ao homem como ser transformador do mundo através da práxis.

A sobrevivência da sociedade atual não pode mais ser ditada pela repetição do passado, mas pela adesão do futuro ; pela sua capacidade de inovar e de superar o passado transformando o presente e assegurando o futuro. A educação tem papel importante a desempenhar sob todas as suas formas, ajudando o homem a mudar, a suscitar novas questões, principalmente naquelas em que a tradição transmite apenas soluções.⁶

A educação tradicional era um fator de estabiliza - ção das sociedades e, por vezes, até de estagnação, o que impedia a sua evolução. A educação tradicional passou por duas fases, a saber: descentralização e centralização. Hoje em dia há uma evolução no sentido da descentralização. Em virtude da mecanização, do desenvolvimento tecnológico do capita - lismo de estado, e da estatização, seja do tipo capitalista a

⁵ LEGRAND, Paul, op. cit., p. 26.

⁶ CLERCK, Marcel de. op. cit.

socialista, tende a uma centralização no domínio educacional. Além desses fatores políticos, outros fatores, como os socio
lógicos e tecnológicos resultaram na crescente centralização da educação atual. No entanto, é de se supor que a tendência se inverta, em breve, rumo a uma fase em que fatores descentralizadores prevaleçam. Esta descentralização permitirá que a educação se adapte à diferença de meios e necessidades.⁷

1.2 - Situação Atual

Segundo Ivan Illich, o sistema escolar atual exerce três funções, a saber: repositório do mito da sociedade, a institucionalização das contradições desse mito e o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre o mito e a realidade.⁸ A sociedade burguesa desenvolveu nesses dois últimos séculos o que hoje se convencionou designar por ideologia burguesa, presente não só no conteúdo dos programas de ensino, mas também na própria cultura da sociedade vista de forma global. O que ocorre, no entanto, é que esta ideologia assim cristalizada propaga certos princípios e crenças que estão em desacordo com a realidade social em cujo contexto está inserida. Este ponto será abordado com mais profundidade no próximo capítulo; no entanto, convém destacar a principal característica desta ideologia burguesa a fim de que possamos entender a verdadeira dimensão do mito. A ideologia burguesa parte do princípio de que a educação e as circunstâncias modelam o homem. É a teoria do objetivismo mecanicista. Nela o homem é visto como máquina e sua consciência é mera abstração.

⁷ DELEON, Archer - "Conceito Atual de Educação Permanente e seu Planejamento" - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, jan./mar. 1969, p.19-31

⁸ ILLICH, Ivan - Sociedade sem Escolas, Petrópolis, Vozes, 1973, p. 74.

"A consciência seria puro objeto da realidade que , então, se transformaria a si mesma".⁹ Numa educação que institucionaliza em seus currículos tais princípios esquece uma fundamental observação de Marx em sua Terceira tese contra Feuerbach: "A doutrina materialista sobre a mundaça das contigências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado".¹⁰ As escolas atuais, no entanto, desconhecem isto. Os currículos transmitem valores quantificados dentro da ôtica mecânico-objetiva. Os jovens são iniciados num mundo onde eles próprios, bem como sua imaginação, são passíveis de mensuração. A escola fragmenta a aprendizagem em matérias e controí o currículo do aluno. Produzindo e mensurando os valores nela difundidos, os jovens passam a aceitar qualquer espēcie de hierarquização. "Hã uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês, atē mesmo o progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortos. Num mundo escolarizado o caminho da felicidade estã pavimentado com o Índice de consumo".¹¹

Em suma, podemos afirmar que as escolas atuais, ao transmitirem mecanicamente o conhecimento, transformam-se em instituições manipulativas e de preservação. Ao preservarem, mitificam uma realidade e dualizam o mundo. O concreto e o mitológico se antagonizam sendo que a última dimensão se superpõe a primeira.

1.3 - Mudanças para o futuro

⁹ FREIRE, Paulo - Ação Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 67.

¹⁰ MARX, Karl - "Teses contra Feuerbach" in os Pensadores. São Paulo, Editora Abril, V. XXXV, 1975, p. 57.

¹¹ ILLICH, Ivan - op. cit., p. 78.

Os Sistemas Nacionais de Educação encontram-se numa encruzilhada fatal. Suas opções são: preservar as contradições ou mudar radicalmente a fim de adaptarem-se às novas transformações que certamente virão.

As condições para o estabelecimento de uma verdadeira educação permanente exigem uma modificação completa, ou seja, uma reestruturação global do sistema educacional.¹²

O ponto crítico, entretanto, está ligado à forma ou formas de estabelecimento dessas condições. Este processo não está isento de um fenômeno que podemos designar por resistência à mudança. Isto ocorre quando forças e interesses sociais longamente estabelecidos reagem a forças novas que tentam substituí-las. A resistência à mudança pode se dar através da recusa total a qualquer modificação no sistema educacional ou, ao que é mais frequente, através da inovação conservadora. Este tipo de inovação se caracteriza mais por medidas de modificação quantitativa do que por modificação de natureza. Como exemplos podemos citar o reaparelhamento e aumento do número de escolas; um plano nacional para formação de recursos humanos; adaptação do currículo às necessidades da industrialização capitalista nos países periféricos; os programas nacionais de alfabetização, etc. É claro que a existência de uma inovação conservadora implica na existência de uma inovação criadora. Na inovação conservadora, como foi visto, as modificações não questionam os princípios que fundamentaram e estruturaram os Sistemas Nacionais de Educação atualmente vigentes. Na inovação criadora esses princípios são postos em dúvida e procura-se efetivar uma política de permanente re-criação do mundo. É contestando¹³ o existente e buscando novas formas de interpretação do mundo que uma verdadeira educação se inova e re-cria este mesmo mundo. Na

¹² DELEON. Archer, op. cit.

¹³ A contestação, para Paul LENGRAUD, "é o fermento de progresso em todos os campos fundamentais da Civilização Moderna". op. cit., p. 50.

inovação criadora o mundo não é algo acabado ou definitivo. É algo a ser permanentemente criado e recriado. Numa perspectiva criadora, por exemplo, um plano nacional para a formação de recursos humanos teria que ser formulado tendo em vista o papel que as pessoas ocupariam na transformação da sociedade e não (como o que geralmente ocorre na inovação conservadora) o papel que ocupariam na satisfação das necessidades sociais. Se a sociedade no seu estágio de desenvolvimento atual necessita a formação de um determinado número X de recursos humanos num prazo de tempo qualquer, o seu preenchimento por si só não significa coisa alguma, mesmo porque pode ocorrer o fato, muito corrente, de determinada formação se tornar superada num espaço relativamente curto de tempo. Tal política se esquece de que as necessidades e a sua transformação são criadas pelo homem e portanto devem ser sempre questionadas para que se recriem e se aprimorem neste processo.

A educação permanente é uma educação para a mudança. É portanto uma educação dinâmica e sua eficiência se mede a través da intensidade de seu dinamismo. Karl Mannheim, referindo-se à educação para mudança, assim se expressou: "Numa sociedade dinâmica como a nossa, só pode ser eficiente uma educação para a própria mudança. Ela consiste numa formação do espírito isenta de todo dogmatismo, que torne a pessoa capaz de erguer-se acima da corrente dos acontecimentos em vez de deixar-se arrastar por eles".¹⁴

É sobre essa educação para mudança ou permanente e sua contribuição para a superação da atual crise educacional que tratamos no próximo capítulo.

¹⁴ MANNHEIN, Karl. Diagnóstico do Nosso Tempo, apud CIRICLIANO, Gustavo F.C., op. cit., p. 127.

CAPÍTULO SEGUNDO

DESENVOLVIMENTO E CRISE

No capítulo precedente verificamos como se formaram os Sistemas Nacionais de Educação europeus (e sua reprodução no Terceiro Mundo) bem como sua superação através de contradições em seus princípios formativos. Verificamos que o sistema de ensino, como instituição relativamente autônoma, permite a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força dentro da sociedade.¹ Discernimos algumas soluções através da denúncia dos mitos propagados pela cultura dominante e pela substituição dos sistemas tradicionais por um sistema educativo permanente, ou seja, em constante reedificação.

Uma análise sucinta da atual crise educacional e de sua superação através da educação permanente, que trataremos neste capítulo, impõe, desde o início, a seguinte indagação: o que caracteriza a atual crise educacional e porque? Antes de mais nada, convém diferenciar esta crise por grupos de países: de um lado temos os países centrais desenvolvidos ou do Primeiro Mundo; do outro temos os países periféricos, subdesenvolvidos, o Terceiro Mundo. Se bem que aspectos da crise estejam presentes nos dois grupos de países, verificare

¹ Para uma análise mais profunda do problema de reprodução da cultura dominante através dos Sistemas Nacionais de Educação burgueses e em especial o ensino universitário, ver BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro. Francisco Alves Editora, 1975.

Se os quatro primeiros itens do quadro são encontrados nos dois grupos de países, o 5º e o 6º são típicos dos países periféricos, o que agrava e complica ainda mais qualquer solução que se pretenda dar para a superação da crise nesses países.

No entanto, em que pese essas constatações de crise, os Sistemas Nacionais de Educação cresceram como nunca nesses últimos vinte anos. Ocorre, porém, que, ao crescerem, não houve uma correspondência paralela no que se refere ao passo, ainda maior, da corrente de eventos que também se movia ao seu redor. Como resultante temos a disparidade - em suas múltiplas formas - entre os sistemas educacionais e seu meio ambiente. Aí está, em grande parte, a essência da crise mundial da educação.³

Philip Coombs destaca em seu trabalho "A Crise Mundial da Educação" quatro causas específicas principais das disparidades geradoras da crise. Primeiro é o abrupto crescimento das aspirações populares em matéria da educação, tornando as escolas e universidades, até então existentes, insuficientes para atender a demanda. Segundo é a aguda escassez de recursos, o que restringe ainda mais a capacidade do sistema educacional de responder positivamente à absorção das novas demandas. Terceiro é a inerente inércia dos sistemas educacionais, fazendo com que a adaptação dos seus conteúdos internos às necessidades externas se efetue de forma lenta, mesmo no caso em que os recursos são suficientes não sendo, portanto, o principal obstáculo para a adaptação. E, finalmente, como quarta causa, a inércia das sociedades propriamente ditas. O

³ COOMBS, Philip Hall. The World educational crisis; a systems analysis. Oxford University Press, 1968, p. 4.

considerável peso das atitudes tradicionais, costumes religiosos, prestígio, padrões de incentivo e a estrutura institucional têm impedido um melhor aproveitamento e uso da educação e do seu poder de encorajar um desenvolvimento nacional.⁴

O que podemos deduzir das causas expostas por Philip Coombs? Ao compararmos as quatro causas verificamos que algo de comum liga a primeira à terceira e à quarta entre si: é a causa cultural. Tanto as aspirações populares (primeira causa), conteúdos internos dos sistemas educacionais tradicionais (terceira causa), e, atitudes e costumes tradicionais (quarta causa), são referências ou produtos das relações culturais criadas pela sociedade, e por ela transmitida e reproduzida através dos sistemas educacionais. Apenas a segunda causa, escassez de recursos, tem aspecto econômico, embora possamos, num nível mais profundo, ligar a escassez de recursos de uma dada sociedade com problemas criados dentro de um quadro social específico e com referências culturais que lhe dão forma e consistência. Porém, é o segundo aspecto, que podemos considerar como aspecto quantitativo, sendo os outros três de natureza qualitativa, o que vem merecendo substancial atenção dos estudos, análises e críticas que são efetuadas no campo educacional. "Talvez isso ocorra por contágio dos critérios economicistas, ou melhor, da deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos. Cremos que o risco desse método, que é o usual, consiste exatamente em omitir o sistema de referências - no plano substancial dos objetivos, dos valores e dos métodos - necessário para se julgar a situação educacio

⁴ Op. cit., p. 4.

nal de qualquer país, inclusive nos aspectos quantitativos".⁵

Assim sendo, a causa principal da crise educacional atual está ligada à cultura e ideologia burguesa formadas no século passado por ocasião da Segunda Revolução Industrial e desde então reproduzidas, aperfeiçoadas e transmitidas pelos Sistemas Nacionais de Educação concomitantemente criados com intúitos obviamente preservatórios. Cabe, portanto, que façamos uma análise desses aspectos com a finalidade de completar o quadro geral da crise e tirar subsídios para uma reforma educacional e a aplicação de uma educação permanente.

2.2 - Implicações sócio-políticas, culturais e ideológicas

No capítulo anterior introduzimos, de forma breve, o que vem a ser a ideologia buguesa. Verificamos que esta ideologia encontra-se presente nos conteúdos educacionais transmitidos pela escola. A escola, nessa situação, passa a ser um agente de manutenção do "status quo" e responsável por sua preservação; exerce uma função de reprodução procurando preservar, no futuro, as relações sociais atualmente vigentes. A história é rica em exemplos e bem nos mostra que para cada tipo de sociedade existe uma educação específica. O exemplo clássico é a comparação da educação de Atenas com a da educação de Esparta. Na primeira, procurava-se formar espíritos amantes das letras, artes, percepção do belo, harmoniosos e espirituosos; no segundo caso, a educação visava à criação de homens ativos, preparados físico e espiritualmente para guerra e glória militar. "Hã, pois, a cada momento, um tipo re

⁵ MENDES, Durmeval Trigueiro. "Para um Balanço da Educação Brasileira". Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, nº 2, 1975.

gulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes".⁶

A ideologia transmitida nas escolas, não fomos nós que a criamos; elas são produto de gerações passadas, de sua vida comum e exprimem suas necessidades.⁷

Como a sociedade que deu forma a essa ideologia, a sociedade liberal burguesa do século XIX, era dominada pela burguesia industrial nascente em coalização com a aristocracia herdeira dos postulados renascentistas e clássicos, a ideologia seria, necessariamente, a das elites e, por consequência, sua visão do mundo, seus objetivos e necessidades não eram, necessariamente, os mesmos da população dominada (trabalhadores rurais e o operariado urbano nascente).

O pensamento burguês assim formado, informa o que de nominaremos de cultura imperialista. Para Octávio Ianni ela "é um elemento essencial à reprodução das relações capitalista, em escala nacional e internacional. A produção dessas relações implica na reprodução de idéias, valores, princípios e doutrinas. As forças produtivas e as relações de produção, ou as relações de apropriação econômica e dominação política não se encadeiam, reproduzem e expandem se não se expressam em idéias, valores, princípios e doutrinas (ou formas de pensar) organizados segundo as determinações básicas do modo capitalista de produção".⁸

⁶ DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo, Edições Melhoramentos, 10a. ed. 1975, p. 37.

⁷ DURKHEIM, Émile, op. cit., p. 37.

⁸ IANNI, Octávio. - Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976, p. 13 e 14.

O acima exposto é fruto exclusivo da sociedade capitalista, os países centrais do Primeiro Mundo, e esta influência diretamente no pensamento das outras classes através da burguesia dependente local que sintetiza os ideais, as crenças e as concepções da cultura capitalista. Portanto, a cultura capitalista da forma e determina a Cultura Imperialista, tal como se acha presente e é utilizada pelas classes sociais dominantes nos países periféricos.

Existe uma grande relação entre a Cultura Capitalista e a Reprodução Internacional do capital na medida em que "as forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e se expandem num universo de valores, idéias, noções e doutrinas apropriado . (...) A cultura capitalista é, em ampla medida, a ideologia do conjunto do Sistema. Enquanto ideologia, ela reúne, organiza e desenvolve os ideais, valores, princípios e doutrinas que indicam as condições, os limites e as direções do pensamento e do comportamento das pessoa, grupos e classes sociais".⁹

A ideologia burguesa veicula valores e crenças que objetivam, de forma concreta a reprodução do sistema capitalista.

"Eficácia, competitividade, sentido de tempo, espírito prático, "achievement", "performance", neutralidade afetiva, ascetismo, racionalidade e muitos outros são os valores da ideologia burguesa que aparecem nas relações que organizam tanto a produção material como a espiritual. No processo de socialização das pessoas na família, escola, fábrica, banco, quartel ou outros lugares, esses são alguns dos valores que preparam e induzem as pessoas a harmonizar e automatizar as

⁹ IANNI, Octávio, op. cit. p., 22-26.

suas relações e atividades, da mesma forma que a crer na possibilidade do sucesso pessoal. No capitalismo, seja no país dominante seja no dependente, o modo de vida das pessoas tende a ser predominantemente assinalado por valores como esses. Ao mesmo tempo que identificam progresso material e social, harmonizam as expectativas e atividades das pessoas, grupos e classes sociais, nos quadros da reprodução do sistemas".¹⁰

Neste sentido podemos considerar a escola como o principal centro de manutenção conservadora. Ao tentar conservar ela exerce o papel de suporte do "status quo". A escola não é, hoje em dia, o que deveria ser, ou seja, um centro de discussão acadêmica e de livre circulação de idéias. Os seus programas educacionais desde o nível primário até ao universitário são essencialmente destinados a controlar e domesticar a massa de estudantes que acorre aos seus bancos. Lá eles aprendem a se conformarem com as normas e os valores existentes.

Prosseguindo nossa análise, verificaremos que as escolas permanecem edificadas sobre uma série de suposições. Essas, por sua vez, são raramente avaliadas e re-avaliadas, o que vai determinar, em grande medida, o caráter dos programas. Jack London destaca algumas proposições filosóficas e intelectuais implícitas nesses programas, a saber: 1º) a inteligência natural da criança é mensurável; 2º) nossos esquemas usados nessa mensuração são suficientemente precisos sendo, portanto, merecedores de toda nossa confiança; 3º) somente algumas crianças são capazes de se sujeitarem a um esforço acadêmico mais profundo; 4º) esses são, por sua vez, facilmente identificados desde os primeiros anos do curso primário; 5º)

¹⁰ IANNI, Octávio, op. cit., p. 30.

programas alternativos diferentes dos de tipo acadêmico podem ser utilizados na educação dessas crianças menos capazes, e; 6º) a escola deve ajudar os estudantes a ajustarem realisticamente suas habilidades e potencialidades que foram previamente determinadas pelos testes de inteligência e capacitação, bem como seus esquemas.¹¹

"Essas suposições satisfazem as exigências de nossa cultura de forma a eliminar um grande número de crianças de um mercado limitado a ocupações de alto prestígio. Se as escolas fossem mais bem sucedidas, nós estaríamos em face de um grande número de jovens adultos bem-educados e impossibilitados de encontrar trabalho compatível com sua formação".¹²

Assim sendo, a escola exerce o seu verdadeiro papel, numa sociedade capitalista, que é o de uma instituição de reprodução deste sistema. Ao "peneirar" sua matéria prima (os estudantes) fazendo com que uns poucos atinjam ao ápice, a escola preserva o "status quo reinante" caracterizado por uma massa numerosa de profissionais sem nenhuma ou baixa qualificação, e um grupo reduzido de pessoas com alta qualificação. Um dos sintomas deste problema, bastante sentido nos países avanzados, é o "analfabetismo funcional", ou seja, pessoas que, embora tenham tido vários anos de escolarização, são hoje em dia funcionalmente analfabetos devido ao fato de a reprodução verificada no seio do sistema escolar se encontrar completamente defasada em relação à realidade do eco-sistema. Nos próximos capítulos, o problema do analfabetismo será abordado de forma mais profunda.

¹¹ LONDON, Jack. "Reflections upon the relevance of Paulo Freire for American Adult education". Convergence. Toronto, vol. VI, nº 1, p. 48-61, 1973.

¹² LONDON, Jack, op. cit.

Se os princípios e suposições sobre os quais a escola se baseia hoje em dia são desastrosos, não menos são os princípios, ou "mitos" por ela propagados. Eles se encontram presentes tanto nas sociedades capitalistas avançadas, como nos países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo. A massa subordinada desses dois grupos de países está constantemente sujeita e indefesa ao que lhes é transmitido, não só na escola, mas pelos modernos meios de difusão os "mass-media". Eles formam a cultura do silêncio e são os produtos da sociedade alienante que cresce de maneira assustadora atualmente. Hoje assistimos a atuação e a participação preponderante daquilo que Octávio Ianni denomina de Indústria Cultural do Capitalismo.

"A indústria cultural do capitalismo começa quando a produção cultural se organiza diretamente para possibilitar a reprodução das relações capitalistas de produção de forma continuada. Nessa ocasião, a ciência ganha dimensões ideológicas, o pensamento das classes assalariadas passa a ser informado de maneira cada vez mais intensa pelo pensamento burguês. As idéias, as noções, os valores, os princípios e as doutrinas que codificam a visão burguesa do mundo passariam a ser produzidos e multiplicados em escala industrial e mundial, para atender às exigências da reprodução ampliada do capital. O Jornal, a revista, o livro, os folhetins, a música popular, o filme, o rádio, a televisão, o teatro, a escola, todos os instrumentos e as agências de transmissão de informações e conhecimentos são envolvidos no amplo processo de comercialização de mercadorias culturais".¹³

As implicações sócio-políticas, culturais e ideológicas que vimos expondo nessas linhas explicam, em grande parte, a crise educacional que a maior parte dos países vêm en-

¹³ IANNI, Octávio, op. cit., p. 26.

frentando. É neste contexto que surge a Educação Permanente, assistemática e aberta à discussão e ao livre debate. A educação permanente surge como uma solução a longo prazo, fazendo com que os esquemas rígidos e institucionalizados das nossas escolas se rompam e cedam lugar a essa nova prática. A educação permanente não tem compromissos com classes, idéias, pessoas, filosofias, etc.. Ela é o campo onde o debate e o conflito atuam e buscam soluções, mesmo que temporárias, aos problemas mais prementes do momento.

Ao compararmos a educação tradicional com a educação permanente verificamos que o ponto básico que as diferencia refere-se à manipulação. A escola tradicional, cujos termos de referências estão limitados pela cultura burguesa do capitalismo, exerce o poder de repressão do pensamento. As pessoas que se utilizam do sistema educacional tradicional são levadas a pensar e a expressar-se nos termos e de acordo com os objetivos dos que as controlam. As possibilidades alternativas de pensamento e expressão sofrem uma limitação e repressão contínuas; as pessoas são, pois, levadas a um modo de pensar e expressar-se alienado.¹⁴ Isto não ocorre, no entanto, numa verdadeira educação permanente. Esta procura sempre formar alternativas de pensamento e, o que é mais importante, deve ser edificada em total estado de independência das agências governamentais e dos grupos sociais politicamente constituídos. A educação permanente é aberta e flexível e não possui a priori, nenhuma vinculação de caráter ideológico ou filosófico. No entanto, entre a teoria e a prática, muitos desses princípios não são observados, como veremos mais adiante.

2.3 - O modelo de Educação Permanente

Verificamos que o surgimento da Educação Permanente

¹⁴ IANNI, Octávio, op. cit., p. 56.

representou uma alternativa suficientemente válida para a superação da crise educacional do momento. Sob os auspícios da UNESCO iniciou-se, em 1949, na cidade dinamarquesa de Helsinger, uma série de conferências internacionais sobre o problema de educação de adultos e da educação permanente. Em 1960 foi celebrada uma segunda conferência em Montrêal e, uma terceira, teve lugar em Tóquio, em 1972. Todas essas conferências reconheceram a existência de transformações sociais que tornavam os Sistemas Nacionais de Educação existentes obsoletos. Como solução para o impasse educacional que se agravava dia a dia, a UNESCO propunha o planejamento de sistemas educativos integrados e numa perspectiva de educação permanente. Foi reconhecido, também, como fundamental, a necessidade de reformas sociais, econômicas, culturais e políticas. Neste contexto, o objetivo principal e imediato que os planos e programas de educação permanente deveriam levar em conta durante a II Dêcada do Desenvolvimento 1970-1980 seria o de conceder ajuda às categorias sociais mais desfavorecidas. Nesta categoria são incluídas as pessoas sem emprego, aquelas que deixaram a escola prematuramente nos países do Terceiro Mundo, as populações rurais, os trabalhadores migrantes, pessoas idosas e desempregados. Especial atenção foi recomendada aos países perifêricos a fim de que esses superassem certos e importantes problemas, tais como, o analfabetismo, o desenvolvimento de programas educacionais técnicos no setor rural e a reciclagem profissional. Mas aspectos referentes à erosão, à conservação da água, a poluição, problemas demográficos também foram propustos. Programas de ação e desenvolvimento cultural e político, bem como as atividades de lazer foram reconhecidos como passiveis de serem abordados num programa educacional de carater permanente.

A educação assim concebida tem um papel decisivo a ocupar nas transformações que o mundo atual necessita. Surge aqui, pois, a concepção de educação funcional. A UNESCO ela

borou a seguinte definição: "A educação funcional dos adultos é aquela que, fundada sobre os laços existentes entre o homem e o trabalho (no sentido lato da palavra trabalho) e unindo o desabrochar daquele que trabalho e o desenvolvimento geral da comunidade, integra os interesses do indivíduo e da sociedade. A educação funcional é também aquela pela qual o homem se realiza nos quadros de uma sociedade cuja estrutura e as relações de superestrutura facilitam o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Ela contribui assim a formar um homem criador de bens materiais e espirituais, ao mesmo tempo que ela o permite de gozar sem restrições de sua obra criadora".¹⁵

A educação tradicional reduz-se basicamente na ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para o vida social, segundo a definição de educação de Durkheim.¹⁶ Nesta definição ele tem o mérito de reconhecer a educação como um fator de reprodução social. O homem que a educação realiza nos seres humanos não é o homem natural tal e qual foi criado pela natureza, mas aquele que a sociedade deseja. Devemos, no entanto, alargar a concepção de Émile Durkheim sobre a educação. Esta, cada vez mais, não se limita, somente, à ação do adulto sobre a criança. Ela deve, também, desenvolver a ação de um adulto sobre outro adulto. Há que se destacar, ainda, na educação moderna, a noção de educação ativa. Durkheim põe em relevo a relação unilateral do educador sobre o educando. Na educação ativa, deve-se ressal

¹⁵ L'UNESCO et L'éducation des adultes: d'Elseneur (1949) à Tokyo (1972). Perspectives, Paris, vol. II, n° 3. Automne, 1972, p. 390-393.

¹⁶ Para DURKHEIM, a educação "é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina". Durkheim, Émile, op. cit., p. 41.

tar a parte que assume o escolar, aluno ou estudante, no processo educativo.

Como vimos, Durkheim ressalta o caráter fundamental da educação. Através dela, a sociedade se perpetua, se renova e se desenvolve. O sistema educativo - conjunto de agentes atuando nas tarefas educativas - e, mais particularmente, o sistema de ensino - conjunto de instituições especializadas em educação - executam, em toda sociedade, um certo número de funções, cuja combinação global e os modos de atuação particulares, podem variar de acordo com as épocas e os países, mas que, sob uma forma ou outra, são sempre encontrados.

No momento atual, o papel principal da educação permanente é fazer com que esse número de funções combinados com os modos de atuação particulares variem de acordo com os desejos e expectativas da sociedade como um todo e não segundo os desejos e expectativas de uma minoria elitista. O perigo que ameaça a implantação de uma legítima política de educação permanente desde o seu nascedouro é que ela seja empolgada pela minoria dominante e se estabeleça dentro de um quadro de inovação conservadora. Mas, infelizmente, como veremos mais adiante ao analisarmos as políticas postas em prática em muitos países subdesenvolvidos, esta tem sido a tendência que começa a predominar na aplicação de uma política de educação permanente.

As aspirações educacionais da população como um todo não vêm sendo atendidas pelo sistema atual, principalmente devido a crescente baixa de qualidade do ensino primário. Isto se reflete no alto índice de evasão e repetência nos primeiros anos de estudo reduzindo sobremaneira a expansão e a modernização que o ensino vem tendo nos nossos dias.

Como esperar, pois, que essa enorme quantidade de

pessoas evadidas do sistema escolar possa participar ativamente das aspirações e expectativas da sociedade de que são parte integrante? Surge aqui aquele que talvez seja o principal papel a ser ocupado pela educação permanente: o caráter supletivo. Realmente, numa sociedade onde o sistema escolar não tem possibilidade de absorver de forma, ao menos satisfatória, a sua clientela potencial, uma política paralela de educação permanente sanaria, em parte, tal problema. Sobre a própria escola poderã recair tal responsabilidade, conforme aponta Mannheim. "A escola pode realizar tal tarefa (preparar as relações secundárias ou institucionalizadas) somente se já não é considerada como uma instituição na qual passa-se unicamente os primeiros anos de vida, se não como uma instituição que, de uma forma ou outra, presta os seus serviços a todo o sistema social e à vida adulta. Em outras palavras, acreditamos que o homem não deve deixar nunca de aprender".¹⁷

A própria expansão do sistema escolar tradicional, conforme concluíram os delegados reunidos em 1972 na Cidade de Tóquio para a III Conferência Internacional de Educação de Adultos, favorece, principalmente, os que têm meios de se beneficiar dela e menos aqueles que dela têm maior necessidade. Aqueles que estão entre os privilegiados acumulam uma formação extra-escolar que ultrapassa largamente suas necessidades reais. Por outro lado, a estagnação da formação da maioria se opõe à super-qualificação de alguns. A política liberal do laissez-faire faz com que se aumente as desigualdades culturais que o sistema escolar já tem esboçado e por vezes, infelizmente estabelecidas em definitivo.¹⁸

¹⁷ MANNHEIM, Karl. Libertad, Poder y Planificación; apud. Cirigliano, Gustavo F.G. op. cit., p. 141.

¹⁸ FURTER, Pierre. Educação de Adultos e Educação extra escolar nas perspectivas da Educação Permanente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 59, nº131, p. 410-422, jan./mar. 1973.

No que se refere à educação permanente do tipo supletivo, algumas tendências negativas vêm ocorrendo nos países onde sua aplicação já é efetiva. Em se tratando da clientela, têm-se verificado que as pessoas que já alcançaram um alto nível de formação são as que mais se utilizam da educação permanente. Nos Estados Unidos a população obreira representava em 1963 aproximadamente 30% da população total. Destes, apenas 20% participaram de atividades educacionais de caráter permanente (incluindo-se aqui cursos diversos como curso de cozinha, de jardinagem, de bridge, etc.). Na França, cuja população obreira é de 1/3 da população total, menos de 5% destes seguiram algum curso extra-escolar. Nos países socialistas esta regra, também se verifica, malgrado a amplitude e a qualidade de certas realizações obreiras.¹⁹

Quanto ao aspecto organizacional, o principal perigo é a sistematização. Como sabemos, a educação escolar e a educação extra-escolar partem de diferentes princípios e buscam diferentes fins. O princípio da continuidade é inerente à própria concepção de educação permanente e isto criaria algumas contradições, conforme destacados por Pierre Furter e Anibal Buitron: 1º) a distinção entre o aprendizado da criança e do adulto, torna-se mais rígido; 2º) nos países periféricos, a educação supletiva acaba por constituir-se num parâmetro destinado a complementar e sanar problemas deixados pela escola formal, quando estes deveriam ser sanados justamente dentro do local aonde são produzidos; a isto se juntam outros problemas decorrentes, como dispersão de instrumentos e fundos; 3º) a solicitação crescente de pessoal especializado em andragogia (pedagogia própria para adultos e baseada no co

¹⁹ DUMAZEDIER, Joffre. L'Education Permanente. Convergence. Toronto, v. III, nº 1, 1970, p. 17-25.

tidiano); como esse pessoal não existe, arrebanham-se professores no sistema formal que são, por sua vez, obrigados a abandonar os conceitos pedagógicos tradicionais a fim de se adaptarem a nova atividade; 4º) o para-sistema escolar criado tenderá aos poucos a se subordinar cada vez mais à jurisdição do Ministério da Educação ou Secretarias estaduais de educação indo de encontro ao seu princípio básico que é a descentralização.²⁰

Este princípio básico, a descentralização, deve ser observado para que os programas levados a efeito em seu seio não se desvinculem das atividades profissionais de seus participantes. Para Furter e Buitrón "seus ôrgãos de apoio deve - não, portanto, ser a empresa, fábrica, sindicato, cooperativa, partido político e não a escola. A administração escolar e a educação de adultos diferem consideravelmente. A primeira cria e administra sua própria rede de instituições. A segunda cuida ou sugere, anima e articula programas descontínuos, dentro de projetos que, frequentemente, não são por ela administra - dos. Tais instituições são organismos apenas de apoio, difusão ou combate, porque o esforço de uma educação que se destina à população ativa adulta não pode nem deve ser organizado sob a forma de sistema. Entre as atividades de desenvolvimen - to, a educação esta presente e difundida em toda parte. Não organiza sua própria rede mas deve aproveitar-se de todas as redes de difusão existentes".²¹

Um segundo papel que deve ser atribuído à educação permanente diz respeito à profissionalização. Neste sentido,

²⁰ FURTER, Pierre, BUITRÓN, Anibal. Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 51, nº 13, jan./mar., 1969, p. 63-93.

²¹ FURTER, Pierre, BUITRÓN, Anibal, op. cit.

a educação permanente considera o homem no campo sócio-profissional como produtor e colaborador eficaz do desenvolvimento da coletividade. Aqui os programas de profissionalização dentro de uma prática educativa permanente podem assumir vários tipos. Esses tipos podem ser: reciclagem, promoção funcional, conversão e mudança.

Entendemos por reciclagem quando uma pessoa que já possui conhecimentos prévios sobre uma função ou atividade, retorna à escola com o intuito de se aprofundar nos novos conhecimentos relacionados com o que aprendeu anteriormente.

Por promoção funcional entendemos a possibilidade que qualquer cidadão tem de ultrapassar o nível de seus conhecimentos para outros mais altos na escala. Assim, temos, por exemplo, um técnico eletrônico, que obteve um certificado de conhecimentos elementares; através da promoção funcional ele poderá desenvolver seus conhecimentos e atingir níveis mais altos na escala, ou seja, o nível intermediário, superior etc.

A conversão é a preparação simultânea para diversas profissões e com possibilidade para a mudança. As vantagens da conversão são notórias: possibilita as pessoas de tomarem contacto com mais de uma profissão, o que facilitará no futuro sua escolha; segundo, devido ao seu desconhecimento das necessidades de mercado ela terá mais possibilidades, já que possui uma formação polivalente e, terceiro, um aspecto psicológico muito importante, pois evita a alienação e a frustração que um só tipo de formação poderia trazer. A conversão tende a se tornar o principal programa de estudos profissionalizantes no futuro. Como observa Bertrand Schwartz, "a percentagem da população francesa que passa por uma conversão profissional é bastante significativa, e há motivo para admitir que essa tendência se desenvolverá a ponto de que o verdadei-

no problema social de amanhã poderá ser o da conversão".²²

O último tipo é a mudança. Como o próprio nome diz, refere-se ao aprendizado de nova profissão que vise a substituir a anteriormente aprendida. Os cursos que possuem essa característica são dados à pessoas cujas profissões anteriores se tornaram obsoletas ou economicamente aviltantes e desejam receber uma nova formação profissional mais compatível com suas aspirações.

Um terceiro papel, de especial importância para os países do Terceiro Mundo é a alfabetização de adultos. Vivemos numa época onde se privilegia a leitura e a escrita e, por conseguinte, os padrões decorrentes deste fenômeno forçam o sistema educacional a atender aqueles que estão desprovidos dessa habilidade. A alfabetização é, atualmente, o principal programa de educação permanente levado a efeito nos países periféricos e dela trataremos mais amiúdo nos capítulos três, quatro e cinco.

Finalmente, um quarto papel, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da personalidade do indivíduo; caracteriza-se por sua dimensão criadora. Este é, entre os vários papéis da educação permanente, aquele em mais alto nível e, portanto, mais nobre. Aqui estão incluídos cursos tais como educação para o lazer, animação cultural, educação religiosa, educação e conscientização política, etc.. Aqui o ser humano poderá descobrir as suas altas potencialidades desenvolvendo sua habilidade de transformar a sociedade, rompendo com os padrões e os mitos há muito tempo estratificados. O homem poderá fazer uso de sua dimensão criadora e através de sua re

²² SCHWARTZ, Bertrand. "Reflexões sobre o desenvolvimento da educação permanente". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, nº 113, jan./mar., 1969, p. 41-60.

lação dialética com o mundo, transformar-se, e ao mesmo tempo transformá-lo. Neste contexto, a educação política assume especial importância, conforme ressaltou Frantz Fanon, referindo-se especialmente aos povos do terceiro mundo, os condenados da terra. "Ser responsável num país subdesenvolvido é saber que tudo repousa, em definitivo, na educação das massas, na elevação do pensamento, no que costumamos chamar demasiado apressadamente de politização. (...) politizar é abrir o espírito, despertar o espírito, dar a luz ao espírito (...). Politizar as massas não é, nem pode ser um discurso político. É dedicar-se com todas as forças a fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas, que se nós paramos é por sua culpa e se avançamos também é por causa delas; que não há de miurgo, que não há homem ilustre e responsável totalmente, que o demiurgo é o povo e que as mãos mágicas não são em definitivo senão que as mãos do povo. Para realizar essas coisas para encarnar as que são verdadeiras, temos que repetir, é necessário descentralizar ao extremo. A circulação de cima à base e da base para cima deve ser um princípio rígido, não por preocupação de formalismo, senão porque simplesmente o respeito a esse princípio é a garantia da salvação. É da base que sobem as forças que dinamizam o topo e que lhe permite dialeticamente dar um novo passo mais a frente".²³

2.4 - Administração e Financiamento - Um modelo proposto

O estabelecimento de uma política de educação permanente deve, como foi dito anteriormente, levar em consideração seu caráter assistemático e flexível. Para tanto ela de

²³ FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 180.

ve ser estabelecida pelo poder central que determinará suas grandes linhas ao mesmo tempo em que arcará com parte dos re cursos a serem utilizados na sua aplicação, bem como se encarregará de sua avaliação e supervisão dos equipamentos locais a fim de assegurar a repartição equitativa dos recursos educa tivos em todo o país. Quanto aos detalhes da política a ser seguida, estes serão estabelecidos a nível local, da mesma for ma que a organização dos serviços educacionais. A razão dis to é que os recursos e necessidades são mais conhecidos a ní vel local. A coordenação dos serviços deve ser feita tanto verticalmente quanto horizontalmente a fim de assegurar a uti lização eficaz dos recursos para a educação permanente. Finalmen te, o aspecto final e mais importante, a participação da coletividade nas decisões e no controle em todos os níveis da administração e da execução é vital a fim de tornar vivo o ide al de uma sociedade educativa responsável pela criação de seu próprio modelo de vida.²⁴

É o que chamamos de mobilização social para a edu cação permanente sem a qual o seu estabelecimento seria impra tizável tendo em vista os moldes do modelo que propomos aqui neste trabalho.

O estabelecimento de um programa de educação perma nente tem gerado, em muitos países pobres, uma concepção errô nea de seu caráter: a transitoriedade. Esses países julgam que a educação extra-escolar vai desaparecer nos próximos anos quando não houver mais necessidade de se preencher lacunas já que o sistema educacional não os apresentaria mais. Se o pro

²⁴ PARKIN, George W. Vers un modèle conceptuel d'éducation Per manente. Paris, UNESCO. Étude et Documents d'éducation n^o 12, 1973, p. 41.

blema for colocado sob esse ângulo, não haverá investimentos na educação extra-escolar. Atualmente, no entanto, sabe-se que a educação extra-escolar é uma necessidade permanente e uma atividade que tem futuro garantido. Porque?, perguntaríamos. Por causa do seu sentido enriquecido. Porque a educação permanente não possui um caráter meramente supletivo. A educação permanente possui um vasto campo de atuação, qual seja, atualização de conhecimentos, reciclagem, inovação, e tudo o que já foi por nós dito anteriormente. Além disso, ela deve transformar a educação escolar sistemática, fazendo prevalecer a os conceitos de educação nova, válidos em todos os setores.

No que se refere especificamente ao financiamento, devemos dizer que os recursos básicos e principais deverão ser levantados a nível local. O governo central, entretanto, poderia complementar esses recursos através da transferência de subsídios federais destinados a esse fim. Mas, seu controle financeiro detalhado, o estabelecimento de prioridades, as quotas a serem repartidas entre os participantes, a quantidade de dinheiro a ser levantada por outros meios, a forma e a dimensão dos programas, devem ser determinados democraticamente pelos membros da instituição local, dirigidos por um conselheiro profissional cujo "staff" funcionaria em tempo inte - gral.²⁵

Ao se planejar uma política de educação permanente a ser executada em nível local, cumpre sugerir alguns passos, conforme destaca Pierre Furter: "1º) estabelecimento, uma vez definido um determinado setor, do diagnóstico das particulari

²⁵ JONES, H.A. - "Adult Education - A Plan for Development". - Convergence, Toronto, vol. VI, nº 2, 1973, p. 20-27.

dades locais; 2º) definição das ordens de prioridade, segundo as necessidades e os objetivos da clientela prevista; 3º) concepção da intervenção educativa adaptada às necessidades; e, 4º) execução da operação, assim como, de sua avaliação permanente e de sua adaptação contínua".²⁶

O modelo que propusemos aqui visa a demonstrar como uma sociedade pode transformar-se, através de uma nova prática educativa que rompa com os mitos e os princípios burgueses veiculados pelos Sistemas Nacionais de Educação. No entanto, o sujeito principal desta transformação, o homem, será abordado no próximo capítulo, onde procuraremos mostrar as contradições que o sistema burguês impôs aos povos do terceiro mundo e o papel que a educação permanente terá que exercer para modificar esta realidade opressora e injusta.

²⁶ FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural; trad. Tereza de Araujo Penna, Petrópolis, Vozes, 1974, p. 214.

CAPÍTULO TERCEIRO

A CLIENTELA

No capítulo anterior verificamos que a crise educacional trouxe a tona certos problemas que, até então, eram o cultados pela educação tradicional, fruto da ideologia burguesa. Observamos que as disparidades crescentes entre os mitos desta ideologia e a realidade estavam levando os Sistemas Nacionais de Educação a um colapso fatal. Apresentamos uma nova abordagem para a solução dos problemas educacionais através da Educação Permanente e seus objetivos de inovação criadora, nos quais, a transformação do mundo não pode se basear em princípios permanentes e imutáveis, mas sim, se basear numa permanente re-criação desses princípios, tendo o homem como sujeito e não como objeto do processo. E é sobre o homem, visto como clientela em potencial de uma educação verdadeiramente permanente, que abordaremos neste terceiro capítulo.

Qual é a clientela da educação permanente? Podemos responder, desde já, afirmando, que é a população do país, independente, de idade, crença, poder aquisitivo, posição social e conhecimentos prévios. Embora a maior parte dos programas de educação permanente atinja a camada adulta da população, e muitas vezes o emprego de educação permanente e educação de adultos apareçam como sinônimos, devemos observar, que em certos países, como a Austrália, bebês de seis meses de idade já são iniciados na natação e técnicas de defesa contra afogamentos, o que demonstra ser a educação permanente algo bem mais amplo do que muitos poderiam supor. Não vamos, no entanto, aprofundar a nossa discussão sobre este aspecto, o que fugiria aos propósitos do nosso trabalho.

O objetivo básico deste capítulo será a análise da

clientela, ou seja, da população, suas necessidades, seus objetivos, enfim, da realização de suas aspirações e do papel relevante da educação permanente em tudo isto.

Se até agora vimos tratando do assunto de forma generalizada, a partir deste capítulo, no entanto, daremos especial ênfase aos países do Terceiro Mundo e, em particular, da América Latina, onde a clientela possui características específicas que a diferencia daquela existente nos países centrais. Entre essas características citaremos como principais, a baixa renda per capita, a marginalidade, o analfabetismo e o jugo. Desenvolveremos, a seguir, uma análise detalhada dessas características com o intuito de estabelecer quais deveriam ser os principais pontos de uma política de educação permanente a ser imposta nesses países.

3.1 - Subdesenvolvimento e Marginalidade

A maioria dos países do Terceiro Mundo sofreu, em algum período qualquer de sua história, alguma forma de domínio colonial, e todos ainda sofrem atualmente alguma forma de relações de dependência. Isto implica, de forma efetiva, no caráter formativo das sociedades em questão de acordo com os princípios estabelecidos pela Divisão Internacional do Trabalho. Daí que as sociedades periféricas terem como função propiciar a expansão e o crescimento das sociedades centrais em detrimento de seu próprio crescimento. É a lógica do sistema que impõe o crescimento de uns poucos e o atraso dos muito outros. Esse raciocínio, embora pareça simplista, não é, no entanto, conforme veremos mais adiante. Em 1969, Gabriel Valdés, o então Ministro do Exterior Chileno, assim se expressava ao presidente Nixon: "É crença generalizada que nosso continente esta recebendo uma ajuda real em matéria financeira. As cifras demonstram o contrário. Podemos afirmar que a América Latina está contribuindo para financiar o desenvolvi-

to dos E,U,A, e de outras nações industrializadas".¹

A declaração de Valdês nos leva a identificar o fenômeno que caracteriza o subdesenvolvimento: a reciprocidade econômica desigual. É nesta reciprocidade desigual, estabelecida pelas relações de dependência do periférico em relação ao centro, que está sendo edificado e mantido o subdesenvolvimento. Como veremos posteriormente, esta situação de dependência tem implicações, não só no aspecto econômico, mas também nos aspectos educacionais e culturais de nossas sociedades subdesenvolvidas.

Essas sociedades ao "optarem" por um regime capitalista dependente propiciaram o surgimento, em seu seio, de fenômenos sociais diretamente vinculados à sua estrutura produtiva, ou seja, a divisão interna do seu trabalho. Surge, assim, uma enorme massa de trabalhadores rurais que se estabelecem na cidade onde a industrialização nascente começa a se desenvolver. Este fenômeno se acentuou após a II Guerra Mundial e deu origem aos grandes bairros marginais estabelecidos nas áreas periféricas e decadentes das grandes metrópoles.

Essa população que ocupa hoje em dia 1/3 ou mais da população total desses países caracteriza-se pelo baixo nível de renda, anomia, baixo nível de educação, subemprego e desemprego, desorganização familiar e falta de participação social. A esses, ainda devemos acrescentar aqueles que vivem em casas de cômodos, cortiços e subúrbios de baixa renda.

¹ FRANK, Andre Gunder. Lumpemburguesia: Lumpemdesarrollo. Bogotá, Editorial Oveja Negra, 1970, p. 1975; apud Martín, D'Arcy. "Pedagogia y Política: La educación de adultos en América Latina". Convergencia, Toronto, vol. IV, nº 1, 1971, p. 54-60.

O êxodo rural e seus efeitos negativos foram expostos de maneira objetiva por Frantz Fanon, conforme transcrevemos a seguir:

"Ao abandonar o campo, onde a demografia coloca problemas insolúveis, os camponeses sem terra, que constituem o lumpem-proletariat, se dirigem às cidades, se amontoam nos baírros miseráveis da periferia e tratam de infiltrar-se nos portos e nas cidades criadas pelo domínio colonial. As massas camponesas seguem vivendo num marco imóvel e as bocas excedentes não têm outro recurso senão emigrar para as cidades. O camponês que fica defende com tenacidade suas tradições e, na sociedade colonizada, representa o elemento disciplinado cuja estrutura social segue sendo comunitária. É verdade que esta vida imóvel, crispada em marcos rígidos, pode dar origem episodicamente a movimentos baseados no fanatismo religioso, a guerras tribais. Mas em sua espontaneidade, as massas rurais seguem sendo disciplinadas, altruistas. O indivíduo se apaga ante a comunidade".²

Fanon caracteriza aqui o fenômeno conhecido por cultura do silêncio onde milhares de pessoas que ainda permane - cem no campo não despertaram para o século XX. Sua situação, no entanto, não é melhor que dos marginais urbanos que, juntos, representam mais de 80% da população desses países.

A decadência rural onde milhões de pessoas vivem da subsistência e sub-alimentadas se juntam outros milhões de pessoas que, tendo optado por uma vida urbana como solução pa

² FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p. 103.

ra sua situação rural, vêm encontrar na cidade a insalubridade, o desabrigo e a exploração do trabalho.

Como solução para esses problemas foi proposta a modernização das estruturas sociais através da qual essas camadas marginais da população, tidas como fora do sistema, a ele se integrariam progressivamente. A solução modernizadora, que não esconde em suas prescrições os princípios da inovação conservadora, têm-se revelado incapaz de atingir os objetivos a que se propôs. Isto, porque as populações marginais não estão "fora" do sistema e ao qual devem se integrar, mas são parte deste sistema e estão dentro da sua lógica de funcionamento. Um exemplo típico de solução modernizadora são as chamadas políticas de integração social e nacional. Essas políticas, muito comuns em alguns países latino-americanos, tem como objetivo reduzir as disparidades sócio-econômicas que separam os pobres dos ricos, ao mesmo tempo em que procuram criar condições concretas (em geral de habilitação profissional) para que essas populações desfavorecidas adquiram um certo "quantum" de conhecimentos que a possibilitem enfrentar os desafios do mundo moderno. Tais políticas partem, a nosso ver, de concepções erradas da história. Essas concepções são as seguintes: 1º) a noção de tempos históricos distintos, ou seja, a presença em um determinado momento de padrões que marcam etapas históricas distintas e 2º) as etapas históricas, nas quais são existe um caminho a ser trilhado pelas sociedades em desenvolvimento que é aquele que foi seguido pelos países desenvolvidos.

O teórico da modernização ao estabelecer as características daquilo que ele chama de padrões de modernização parte do princípio de que a modernização se mede pela participação social. Nas sociedades tradicionais a participação é quase nula e tende a aumentar na medida em que ela caminha rumo a padrões mais modernos. A esta passagem, Karl Deutsch deno-

mina Mobilização Social, que é, segunda ele, "o processo no qual os principais grupos dos velhos compromissos sociais, econômicos e psicológicos são desgastados ou quebrados e o povo se torna capaz de adquirir novos padrões de socialização e comportamento".³

Aquí surge o primeiro erro dos modernizadores ao considerarem a ausência de participação das sociedades tradicionais e a ausência de participação das camadas marginais a tuais como pertencentes a uma mesmo padrão e característico de uma mesma etapa histórica. Na verdade, enquanto a ausência de participação das sociedades tradicionais era reflexo de sua característica formativa, sociedade fechada e de relações econômicas familiares, nas sociedades marginais, a ausência de participação é uma imposição do sistema, sendo estes caracterizados como membros de uma cultura do silêncio a eles impostas. Os "velhos compromissos sociais econômicos e psicológicos" são quebrados, mas é duvidoso que os novos padrões de socialização e comportamento sejam adquiridos, pelo menos, pela maioria da população terceiro-mundista.

Quanto à concepção das etapas históricas, os autores da modernização desconhecem um fator importantíssimo que diferencia as duas situações: a natureza das relações. O desenvolvimento dos países centrais se efetua através da relação de dependência estabelecida entre os países centrais e periféricos desde o tempo do surgimento do colonialismo e teve duas fases importantes: a primeira, que abarca os séculos XVI e XVII, caracteriza-se pelo mercantilismo onde as trocas desi

³ DEUTSCH, Karl. "Social mobilization and Political Development", American Political Science Review - vol. LV, nº 3, 1961, p. 494.

guais permitiam às nações favorecidas no comércio internacional (no caso a Inglaterra) acumular a diferença em ouro (pago pelo Brasil via Portugal)".⁴ A segunda, o início da industrialização nos séculos XVIII e XIX com o surgimento da Divisão do Comércio entre os países exportadores de matéria-prima (os periféricos) e os países exportadores de bens manufaturados - (os centrais) e a consequente deterioração dos preços dos produtos exportados pelos países periféricos em comparação aos dos países centrais. Se a divisão e a situação permanecem nos atuais, como supor que o caminho trilhado será o mesmo para os países periféricos?

A teoria da modernização considera a etapa atual em que os países periféricos vivem de disfuncional, ou seja, transitório. Para ela, o equilíbrio que existia na fase anterior, tradicional, se rompe temporariamente, na fase atual e se equilibrará, no futuro, quando as camadas marginais se integraram no contexto moderno do qual ainda estão excluídas.

Ao contrário do que pensam os modernizadores, a marginalidade é bem funcional, pois ela é o "resultado das estru

⁴ Estamos nos referindo, aqui, às cláusulas do Tratado de Methwen, celebrado entre Portugal e Inglaterra, no qual o primeiro tinha a preferência no comércio de vinhos enquanto a segunda, no comércio de tecidos. A consequência foi a prematura decadência da nascente indústria portuguesa de tecidos e a expansão excessiva da cultura vinícola, em detrimento de outras culturas essenciais à vida da população. Além disso, Portugal importava da Inglaterra trigo, arroz, bacalhau e o pagamento era efetuado em ouro do Brasil que cobria o diferencial da exportação de vinhos. Em 100 anos de comércio entre os dois países, somente em dois a troca foi favorável a Portugal. A esse respeito ver: PIMENTA, Alfredo - Elementos de História de Portugal: Lisboa, Livraria Clássica Editora, 4a. ed., 1936.

turas societárias de caráter global as quais trazem em seu â mago um conjunto de contradições cujas expressões são múltiplas, e dentre essas, a própria marginalidade".⁵ Com isto, queremos afirmar que o que ocorre não é uma disfunção, e sim uma contradição. É a teoria estruturalista que melhor explica o fenômeno, como podemos observar na afirmativa de Lúcio Kowarick que se segue: "(...) do ponto de vista teórico, essa contradição precisa ser analisada como decorrente de um tipo de configuração estrutural necessária na dinâmica da sociedade. A participação não realizada é fruto do sistema que a cria. E para o sistema isto não é necessariamente disfuncional. Ao contrário, representa barateamento do fator trabalho o que na ótica do sistema é altamente funcional, ou seja, rentável e inerente ao processo de acumulação".⁶

Na América Latina, a marginalidade, apresenta algumas características básicas que, a nosso ver, afetarão enormemente uma política educacional permanente e criadora que se queira aplicar no continente. São seis essas principais características: 1º) a absorção de mão-de-obra em atividades capitalistas é quantitativamente diminuta; 2º) pequena parcela da força de trabalho se transforma em trabalhadores assalariados; 3º) parte da mão-de-obra vinculada às relações de produção tradicionais é liberada mas não consegue se transformar em assalariada; 4º) essa liberação não é aleatória pois é criada com a intensificação do processo industrial, dando origem a vastas parcelas de mão-de-obra que passam a operar sob novas relações de produção arcaicas presentes em boa parte das atividades integrantes do setor terciário da economia; 5º) o

5 KOWARICK, Lúcio. Capitalismo e Marginalidade na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 55.

6 Op. cit., p. 55-56.

setor terciário passa a se caracterizar sob forma de ocupações autônomas do comércio de mercadoria, os pequenos serviços de reparação e manutenção e os empregos domésticos remunerados, além dos desempregados, e as várias formas de subempregados e trabalhadores ocasionais ou intermitentes; e, 6º) as formas tradicionais de produção não são totalmente desarticuladas, já que se continuam observando a existência de economias de subsistência no setor agrícola, o artesanato rural e urbano, a indústria a domicílio, etc..⁷

Essas características da marginalidade, no nosso continente, não são relativas a duas estruturas, uma moderna e a outra tradicional ou marginal, como supõem os teóricos modernos mas, como afirma Kowarick, "de uma lógica estrutural, de tipo capitalista, a qual ao mesmo tempo gira e mantém formas de inserção na divisão social do trabalho não tipicamente capitalistas que longe de serem um peso morto constituem partes integrantes do processo acumulatório... Além disso, a marginalidade teria uma significação particular nas formas sociais do continente na medida em que estas são marcadas por uma situação de dependência".⁸

3.2. - O Jugo

Sob o ponto de vista das consciências, esta população dita marginal, vive uma forma de jugo imersas na cultura do silêncio. Sua situação, fruto das imposições de um momento histórico que se perpetua as suas custas, não ocorre apenas por fatores exógenos, tais como vimos expondo neste primeiro item. A esses correspondem outros fatores endógenos que

⁷ KOWARICK, Lúcio, op. cit., p. 61.

⁸ KOWARICK, Lúcio, op. cit.

descrevemos a seguir.

As sociedades dependentes podem ser divididas em três grandes setores: 1º) um setor tradicional rural onde as estruturas sociais e econômicas remontam ao século XIX; 2º) um setor "marginal" de caráter urbano onde as estruturas anteriores são desbaratadas mas não se adquire ainda os padrões urbanos da sociedade de consumo; 3º) um setor comumente conhecido como "moderno" cujos padrões de referência são aqueles da sociedade de consumo.

As pessoas que ainda vivem no setor tradicional rural das sociedades latino-americanas são geralmente aceitas como pertencentes a uma cultura do silêncio. Já temos abordado esse assunto sucessivamente neste trabalho e procuraremos, agora, desenvolvê-lo com maior profundidade. A cultura do silêncio compõe-se basicamente da reprodução ideológica da cultura dominante prevalecendo, no entanto, algo da sua própria cultura. Esta cultura se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante.⁹

Essa situação de opressão e jugo tem como característica um tipo de consciência que se adere à realidade objetiva, quase imersa na realidade. Para Paulo Freire, "a consciência dominada não toma suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente".¹⁰

Este tipo de consciência é denominado por Freire de "semi-intransitiva" pois as pessoas a ela sujeitas são por definição fatalistas. O fatalismo, aí, é representado pela for

⁹ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 70.

¹⁰ FREIRE, Paulo, op. cit., p. 73.

ma com que as pessoas presas a este estágio de consciência en frentam o problema. Para elas, a explicação dos problemas se encontra fora da realidade e é explicado por situações que vão desde aos desígnios divinos, passando pelo destino e finalizan do na sua inferioridade natural. "(...) se a explicação das situações problemáticas se encontra em algum poder superior ou na incapacidade natural dos seres humanos, é óbvio, então, que a ação destes, como resposta àquelas situações problemáticas, não se oriente no sentido da transformação da realidade que as origina, mas, ao contrário, ao poder superior responsável pela existência das situações bem como por sua inferioridade natural".¹¹

A seguir, na segunda fase, temos, ainda de acordo com Paulo Freire, a consciência "transitivo-ingênua". Neste nível, as massas emergem de sua realidade anterior e passam a percebê-la, não como algo imutável mas como algo passível de ser transformado. As pessoas começam a adquirir alguma consciência de classe e passam a descobrir a sua situação de domi nadas.¹²

É nesta fase que surge o populismo na América Lati na, onde as classes dominantes ao perceberem o surgimento da consciência de classe nas camadas dominadas, passam a manipu-
lã-las com o intuito de preservar o "status-quo".

"A manipulação aparece como uma necessidade imperio sa das elites dominadoras com o fim de, através dela, conse-
guir um tipo inautêntico de organização, com que evite o seu
contrário, que é a verdadeira organização das massas popula-

¹¹ FREIRE, Paulo, op. cit., p. 73.

¹² FREIRE, Paulo, op. cit., p. 74-75.

res emersas e emergindo".¹³

A organização produzida pelas elites é, aqui, considerada como uma forma de massificação através da qual os indivíduos se acomodam às finalidades dos manipuladores. Quanto à organização das massas populares, podemos considerá-la como algo que visa a sua libertação do jugo que lhes é imposto pelas elites.

Finalmente, o terceiro setor moderno, só pode ser compreendido na medida em que se examine suas relações com o Primeiro Mundo.

No capítulo anterior abordamos alguns aspectos da chamada cultura burguesa. Esta é produzida e difundida pelas classes sociais dominantes do Primeiro Mundo. Esta sociedade primeiro-mundista também possui sua população dominada que é manipulada pela propaganda.

A propaganda e os meios de difusão capitalistas são utilizados como força manipuladora, tanto nos países do Primeiro Mundo, como nos do Terceiro. O principal objetivo dos meios de propaganda, os "mass media", é mitificar a realidade, fazendo com que os homens sejam condicionados a um pensar falso sobre si e o mundo.

A esse respeito, assim se expressou Paulo Freire em seu livro Ação Cultural para a Liberdade. "A mitificação da realidade consiste em fazê-la passar pelo que ela não está sen

13 FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 173.

do. Desta forma, como processo, tal mitificação implica necessariamente, na falsificação da consciência. É que seria impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma mão existe sem a outra".

"Assim como o processo de libertação envolve aquela arqueologia da consciência através da qual, (...) o homem re faz o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se no processo de dominação a mitificação implica no desenvolvimento da irracionalidade. Esta, contudo, não significa um retorno a uma forma de vida meramente instintiva, mas a distorção da razão. O elemento mítico, al introduzido, não proíbe propriamente que o homem pense; dificulta o exercício de sua criticidade, dando ao homem a ilusão de que pensa certo. A propaganda se instaura, então, como o instrumento eficiente para a efetivação dessa ilusão. Através dela, não apenas se propalam as "excelências" da ordem social, mas também se difunde que toda tentativa de indagação em torno dela é em si um ato subversivo e pernicioso ao bem comum. Desta forma, a mitificação conduz à sacralização da ordem social, que não permite ser tocada nem discutida. Daí que todos os que tentam fazê-lo tenham de ser punidos, desta ou daquela forma, e sejam perfilados, através também da propaganda, como maus cidadãos a serviço da demonização internacional".¹⁴

As classes dominantes do Terceiro Mundo são dependentes culturalmente das classes dominantes do Primeiro Mundo e refletem no seu comportamento e modo de pensar o que lhes é imposto pela ideologia burguesa dos dominantes. Podemos di-

14 FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade, op. cit. , p. 101.

zer que as classe dominantes do Terceiro Mundo refletem a voz dos dominantes do Primeiro.

Concluimos, pois, que o setor moderno dominante do Terceiro Mundo vive uma consciência alienada na medida em que seu modo de pensar não lhes é próprio. A realidade que é pensada não corresponde à realidade objetivamente vivida mas sim à realidade na qual o homem alienado imagina em que vive.¹⁵

Compreender a natureza e as diferenças das classes burguesas do Primeiro e do Terceiro Mundo é compreender a realidade social desses países. Mas seria a burguesia do Terceiro Mundo uma autêntica burguesia? Na verdade, a burguesia dos países dependentes é uma espécie de caricaturato das burguesias dos países desenvolvidos. A esse respeito assim se expressou Frantz Fanon: "uma buguesia tal como se desenvolveu na Europa pode, fortalecendo seu próprio poder, elaborar uma ideologia. Esta buguesia dinâmica, instruída, laica, realizou plenamente sua empresa da acumulação do capital e trouxe à nação um mínimo de prosperidade. Nos países subdesenvolvidos, temos visto que não há verdadeira burguesia senão uma espécie de pequena casta com dentes afiados, ávida e voraz, dominada pelo espírito usuário e que se contenta com os dividendos que lhe assegura a antiga potência colonial. Esta burguesia caricaturesca é incapaz de grandes idéias, de inventiva. Se lembra do que leu nos manuais ocidentais e imperceptivelmente se transforma não de imediato na réplica da Europa senão em sua caricatura".¹⁶

¹⁵ INODEP. "Action Culturelle et révolution culturelle", Convergence, Toronto, v. VI, nº 1, p. 85-92.

¹⁶ FANON, Frantz. Los Condenados de la Tierra, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, p.160.

A pseudo-burguesia terceiro-mundista atual é uma continuação da antiga elite oligárquica da época colonial com alguns acrêscimos que são os grupos militares e os setores re-representativos dos altos negócios. Após 1930, quando surgiu o fenômeno populista na América Latina, assistimos ao apareci-
mento de novas elites mais demagógicas que vieram se juntar às antigas. Elas foram formadas, tanto entre os grupos mais velhos tradicionais e conservadores, como entre os mais moder-
nos.¹⁷

Através do estudo detalhado da atuação e das políticas postas em prática por esta classe dominante do terceiro mundo, sem perder de vista suas relações com as burguesias das sociedades centrais, é que poderemos vislumbrar os principais focos das contradições e inadequações das mesmas. Aí estará, talvez, identificada a principal causa da crise educacional desses países, cujo principal subproduto é o analfabetismo.

3.3 - O Analfabetismo

O que vimos descrevendo neste capítulo, a situação social, econômica e cultural, dos povos dependentes, não caracterizaria totalmente sua situação real se não abordássemos um fenômeno que é, de certa forma, decorrente desta situação: o analfabetismo.

A nosso ver, o analfabetismo pode ser considerado como uma manifestação típica da cultura do silêncio e está diretamente relacionada com as estruturas de subdesenvolvimento.

¹⁷EISENSTADT, S.N. Modernização: Projeto e Mudança. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 131-132.

Desta concepção depreendemos que o analfabetismo não é a causa do subdesenvolvimento e sim um fenômeno conseqüente deste. Ninguém é analfabeto por eleição, mas sim como consequência das condições objetivas em que se encontra. Assim sendo, o analfabeto pode ser aquele que não necessita ler ou, então, aquele a quem foi negado o direito de ler.

"Em ambos os casos, não há eleição. O primeiro vive numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, se não em termos totais, em termos preponderantes. Neste caso, a palavra escrita não tem significação. Para que se introduzisse a palavra escrita e, com ela, a alfabetização, em uma realidade como esta, com êxito, seria necessário que, concomitantemente, se operasse uma transformação capaz de mudar qualitativamente a situação. Muitos casos de analfabetismo regressivo terão, aí, sua explicação. São o resultado de campanhas de alfabetização messiânica ou ingenuamente concebidos para áreas cuja memória é preponderante ou totalmente oral".

"No segundo caso, o analfabeto é aquele ou aquela que participando de uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se".¹⁸

Historicamente falando, podemos situar o aparecimento do analfabetismo concomitante ao início da utilização da linguagem escrita. Esta surgiu em sociedades cujos povos eram sedentários, onde o Estado estava se constituindo. Sua dominação e difusão era, no entanto, privilégio de um grupo segregado. Na sociedade tradicional e Europa medieval, a escrita era difundida entre o clero, burocratas, escribas e secretários. Esta situação ainda perdura nos nossos dias nas comunida

¹⁸ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade, op. cit., p. 19-20.

des rurais e no meio marginal urbano. "Os analfabetos são, pois, homens que vivem numa sociedade em que a escrita existe, mas cuja prática eles não dominam; vivem portanto à margem desse tipo de comunicação".¹⁹

Quando uma pessoa pode ser considerada analfabeta? As disparidades de concepções variam muito. No Brasil, por exemplo, o conceito de analfabetismo é aquele utilizado pelo IBGE: são consideradas alfabetizadas, as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples. Esta concepção, como se pode observar é bastante restrita e esta em desacordo com aquela estabelecida pela UNESCO. De acordo com a UNESCO, a pessoa alfabetizada é aquela que possui conhecimentos teóricos e práticos para compreender atividades em que a alfabetização é necessária e capaz de seguir utilizando os conhecimentos adquiridos.²⁰

Para Malcolm Adiseshiah, isto só pode ocorrer se forem preenchidos três requisitos básicos, a saber: 1º) que os alunos tenham um mínimo de quatro anos de escolarização; 2º) que durante este período a prática tanto escrita quanto numérica seja fruto de trabalho prático e contínuo e realizado dentro de situações definidas; 3º) que os instrumentos de ensino utilizados sejam graduados e variem de acordo com os interesses e aptidões dos estudantes.²¹

Podemos observar que Malcolm Adiseshiah não está preocupado com o lugar que a alfabetização ocupa na educação e sim o lugar que esta ocupa na alfabetização. Para isso ele

¹⁹ FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis, Vozes, 1974, p. 37-37.

²⁰ Centro de Estudos e Ação Social. "Alfabetismo e Processo", Cadernos do CEAS, Salvador, nº 19, junho, 1972, p. 15.

²¹ ADISESHIAH, Malcolm S. "The Place of literacy in education". Convergence, Toronto, vol. VI, nº 1, 1973, p. 9-14.

se baseia no fato de que 60% dos estudantes das classes de nível 1 a 5 na Índia abandonam a escola antes de terminar o primário, o que, segundo as concepções da UNESCO e do próprio, são considerados iletrados.

A nossa análise sobre o analfabetismo não estaria ainda completa, se não levassemos em consideração outros fatos de suma importância.

Em primeiro lugar devemos perguntar, qual o limite de idade, para o indivíduo ser considerado adulto analfabeto? Os organismos internacionais avisam, como limite, a idade de 15 anos.²²

Em segundo lugar devemos destacar as implicações que envolvem a concepção de analfabetismo funcional, introduzidas no segundo capítulo deste trabalho.

Observemos um caso pesquisado na Iugoslávia a respeito. Foi feita uma experiência com pessoas que tinham quatro ou cinco anos de escolarização. Observou-se que elas entendiam o significado do que estava escrito nos textos programados a elas entregue para leitura. Mas, observou-se que essas mesmas pessoas não tiveram a capacidade de transformar a compreensão obtida através da leitura dos textos em ação. Por exemplo, se no texto estava escrito "faça isso agora", elas liam, sem, no entanto, transformar aquilo que lhes era ordenado no texto em ação. Mas quando os instrutores deram a ordem oralmente, elas, então, realizaram a ação.²³

²² Esta questão é de vital importância pois deve ser levada em consideração quando as autoridades educacionais forem estabelecer um plano nacional de alfabetização, devendo-se de terminar previamente a clientela a ser atingida.

²³ Entrevista concedida pelo Professor Vlado Andrilovic ao editor da revista Convergence, Edward M. Hutchinson. Para uma apreciação total da entrevista, que trata das políticas de educação permanente em aplicação na Iugoslávia, ver Convergence, Toronto, vol. VI, nº 3 e 4, 1973, p. 91-100.

O analfabetismo funcional é um fenômeno que tende a prevalecer nas sociedades avançadas. Desta forma podemos deduzir que a medida que a sociedade se desenvolve, mais anos de escolarização serão necessário afim de evitar o surgimento do analfabetismo funcional. Em sociedades avançadas, como nos Estados Unidos, já se observam casos de analfabetismo funcional entre pessoas com doze anos de escolaridades.

Os estudos sobre o analfabetismo vêm se intensificando nas últimas três décadas. Hoje em dia, existe uma certa concordância, entre os estudiosos, de que o analfabetismo pode se dar sob condições as mais diversas. Pierre Furter²⁴ estabeleceu oito diferentes categorias de analfabetos, a saber: 1º) Situações limite onde a escrita não foi jamais inventada. Não existe aí um caso de analfabetismo já que a comunicação é feita em código (ex: povos primitivos). A introdução do alfabeto pode trazer consequências fatais de desintegração social conforme fenômeno ocorrido em uma tribo do Mato Grosso descrito por Levi-Straus em Tristes Tropiques; 2º) Em sociedades tradicionais, onde difusão da escrita é limitada;²⁵ 3º) Sociedades em via de desenvolvimento onde a fixação do pensamento, a importância da expressão, a multiplicação dos escritos, etc. justificam o esforço de alfabetização em massa de uma parte cada vez mais crescente da população. Mesmo entre

²⁴ FURTER, Pierre. "L'education des adultes: ses clientèles". Perspectives Paris, UNESCO, vol. 11, n° 3, autome 1972, p. 352-358.

²⁵ "(...) nos impérios da antiguidade do Oriente Médio, os regimes teocráticos e centralizados que inventaram, adotaram, ou introduziram o uso da escrita o fizeram para resolver problemas complexos de intendência ou administração causadas por uma urbanização acelerada. A escrita, historicamente, não foi inventada, assim parece, para comunicar ou se exprimir, mas para controlar e ... oprimir. De suas origens longínquas, a escrita guarda um caráter claramente urbano; ou, se preferimos, o analfabetismo é muito frequentemente algo relativo ao mundo real", FURTER, Pierre. L'education des Adultes: ses clientèles", op. cit.

sociedades avançadas (população negra dos E.U.A., população meridional da Itália) possuem "bolsos de subdesenvolvimentos" onde a proporção de analfabetos é maior do que a média nacional. Neste caso o analfabetismo (longe de ter uma clientela prioritária) é "um elemento perfeitamente secundário de um complexo que conduziu ao subdesenvolvimento e que exige ser atacado globalmente;²⁶ 4º) Desassociação entre os conhecimentos das letras e o conhecimento da leitura. Ser letrado ou alfabetizado, não significa, de forma alguma, que se deva saber escrever ou ler. Este é um caso típico de analfabetismo funcional; 5º) Caso de obsolescência, ou seja, pessoas que pararam de estudar em um dado momento da vida e depois de 10 anos, por exemplo, se acham ultrapassadas por uma evolução cultural se tornando, pois, semi-analfabetos. Aqui se trata, evidentemente, de um processo de permanente formação; 6º) É o fenômeno da Regressão. Malgrado os esforços de escolarização obrigatória em países industriais, surge o fenômeno de regressão. Verificou-se em um controle da população de 20 anos que há uma percentagem não só de inutilizados, mas também de não-analfabetos: (ex: Bélgica, 1,26% da população adulta masculina; E.U.A., 2,4%); 7º) Fenômenos coletivos de marginalização, onde grupos nas grandes metrópoles contemporâneas se retiram do mercado de trabalho, do circuito cultural e formam, finalmente, verdadeiros guetos onde se reproduzem entre si; 8º) Migrações européias de trabalhadores podem criar problemas de analfabetismos nos países onde se acreditava que este problema já havia sido resolvido há muito tempo. Na França, por exemplo, atinge a um milhão o número de trabalhadores analfabetos.

O conhecimento prévio da clientela que vimos tratando neste capítulo é fundamental ao planejador de uma educação permanente, pois, evita ou limita o surgimento de distor-

²⁶ FURTER, Pierre. "L'éducation des adultes: ses clientèles": op. cit.

ções que, a ausência de tal fato, acarretaria. As três dimensões abordadas, a marginalidade, o jugo e o analfabetismo, não podem, de forma alguma, estar ausentes das políticas educacionais permanentes. Abstemo-nos de tratar, neste capítulo, das políticas que vêm sendo postas em prática na América Latina, principalmente no que se refere à alfabetização, de que trataremos, mais adiante, nos próximos capítulos.

CAPÍTULO QUARTO

A EDUCAÇÃO PERMANENTE NA AMÉRICA LATINA

No capítulo anterior analisamos as principais características da clientela terceiro-mundista. Verificamos sua condição de "marginais" em relação ao sistema, seu estado de "apatia mental" inserida numa cultura burguesa alienante e seu total despreparo sob o ponto de vista educacional caracterizado pelo fenômeno do analfabetismo.

Neste capítulo avançaremos mais ainda nossa análise, ampliando-a e desenvolvendo com mais acuidade, alguns conceitos ou situações, apenas brevemente expostos específicos da política educacional posta em prática no continente latino-americano, procurando destacar sua relevância, oportunidade, e as contradições que lhe são inerentes.

Não nos furtaremos de propor algumas soluções ou modelos que já vêm sendo utilizados em outras áreas e poderiam ter alguma validade no nosso contexto.

O atual capítulo servirá, também para desenvolver algumas idéias expostas no segundo capítulo, principalmente no que se refere às implicações sócio-políticas e ideológicas dos conteúdos educacionais latino-americanos.

4.1 - A formação dos Estados Nacionais na América Latina

Antes de entrarmos diretamente na análise da Educação Permanente Latino-americana, é conveniente que abordemos, de forma breve, a maneira pela qual esses países se edificaram e se caracterizam atualmente. O objetivo disso é bastan-

te óbvio. Ao caracterizarmos o caráter formativo nacional desses países, estaremos entrando em contacto direto com seus problemas formativos e, assim, seremos capazes de identificar melhor suas contradições e deficiências.

No início do século XIX, as nações do continente atingem ao que se convencionou chamar de independência política em relação às metrópoles colonialistas europeias - Espanha e Portugal. Não obstante, as relações internas entre coloni-zados e colonizadores não se alteraram de forma substancial. As elites colonialistas foram eliminadas, mas a estrutura das classes permanece, já que, as elites nacionais (ou "criollas" como são comumente designadas nos países da área hispânica), preencheram as funções que antes eram atribuídas às primeiras.

Essas elites oligárquicas eram relativamente fracas e sua ação caracterizava-se pelo estabelecimento de um quadro político moderno, de orientação cultural voltada principalmen-te para a Europa metropolitana. No campo econômico baseava-se na propriedade de terras e num certo setor profissional urbano.¹

Os setores mais amplos eram formados, principalmen-te, de populações indígenas, classes nativas fracas, imigran-tes e estavam circunscritos às suas comunidades.² "Esses se

¹ EISENSTADT, S.N. Modernização: Protesto e Mudança. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, p. 123.

² O peso de cada um desses setores variava em função dos paí-ses. Por exemplo, os setores indígenas prevaleciam nos paí-ses andinos. América Central (excepto Costa Rica) e México; as classes nativas existiam em maior grau no Brasil, Costa Ri-ca e nas Antilhas de predominância populacional negra escura enquanto que a classe imigrante, principalmente na Argen-tina e Uruguai.

tores desenvolveram muito pouca orientação ou capacidade no sentido de participação em quadros mais amplos".³ Seus vínculos externos eram com a Europa principalmente, sendo esta sobrep^ujada, posteriormente pelos Estados Unidos. Como herança colonial temos os países latino-americanos como exportadores de matérias-primas e importadores de bens manufaturados.

As oligarquias, durante quase todo o século XIX não demonstraram "qualquer coesão forte nem obrigaram qualquer orientação ideológica significativa, além de procurarem manter-se no poder e continuar seu estilo de vida, identificando-se social e culturalmente com vários centros europeus".⁴

No século XX, embora algumas nações do continente tenham atingido certo grau de desenvolvimento tecnológico, a situação de dependência estrutural herdada do período colonial e pós-colonial continuou a prevalecer. Hoje em dia, o estilo de vida é o da sociedade de consumo tal qual existe nos países avançados e as elites latino-americanas procuram imitar eses padrões vindos das antigas "metrópoles", ou seja, a Europa e sua reprodução americana, os Estados Unidos.

"A dominação externa da economia latino-americana teve e continua tendo instrumentos a nível educacional. Desde que Sarmiento começou a importar modelos educacionais de Horace Mann no século passado, o pensamento latino-americano sobre a educação tem mantido um caráter essencialmente derivativo. E durante os anos sessenta, a modernização dos sistemas educacionais latino-americanos vem respondendo em grande parte às tendências ideológicas da O.E.A. e das agências das Nações Unidas e dependido das prioridades do Banco Interamerica

³EISENSTADT, S.N. Modernização: Protesto e Mudança, op.cit., p. 124.

⁴EISENSTADT, S.N. op. cit., p. 124.

no do Desenvolvimento e do Banco Mundial".⁵

Podemos apontar a conferência de Punta del Este realizada em 1961 como a grande responsável pelas reformas educacionais realizadas ou em andamento na América Latina. As diretrizes estabelecidas nesta conferência têm como objetivos: "abrir o ensino médio e superior às classes médias inquietas devido à revolução de expectativas e a crescente incongruência de status; modernizar o sistema educacional em conjunto, segundo diretrizes e administrações centralizadas no âmbito do governo federal; dar prioridade ao ensino técnico e profissional; tecnificar o ensino das humanidades e ciências sociais; despolitizar as relações e as organizações educacionais, seja no nível dos professores seja nos dos alunos. Em última instância, trata-se de envolver o pensamento latino-americano em problemas e valores, concepções e práticas, que dinamizem as relações capitalistas e dificultem a proposição de soluções nacionalistas ou socialistas".⁶

Na prática podemos exemplificar o que ocorreu no Brasil em 1964. Como se sabe, no início da década de 60 um número crescente de programas de educação de massa foi sendo posto em execução. Mas após a queda do governo Goulart, os principais responsáveis por esses programas foram afastados ou banidos do país. Em seus lugares, o novo governo promoveu a vinda de quinze "experts" norte-americanos com o intuito de aplicar a planificação integrada ao sistema educacional brasileiro.⁷

⁵ MARTIN, D'Arcy. "Pedagogia y Política: La educación de adultos en America Latina". Convergencia, Toronto, vol. IV, nº 1, 1971, p. 54-60.

⁶ IANNI, Octávio, Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976, p. 48.

⁷ MARTIN, D'Arcy. "Pedagogia y Política: La Educación de Adultos en America Latina". op. cit.

No entanto, "é possível que esses experts não tenham amparado o papel do governo norte americano no golpe militar; é possível que tenham desaprovado as atividades das corporações norte-americanas no Brasil; mas sua própria intervenção no nível cultural reforçou objetivamente a dependência brasileira que já havia sido estabelecida por medidas econômicas e militares. Mesmo que a participação de educadores em tais trabalhos não seja conscientemente repressiva, seu efeito é claramente de domesticação cultural. Promove o sentido de inferioridade social e técnica (...)"⁸.

O grande dilema atual da América Latina é, pois, ver esta dependência se acentuar ou ser rompida. Para que a segunda alternativa se imponha sobre a primeira, caberá aos educadores definir estratégias alternativas para a mudança política e social que sejam constantes com um compromisso para a libertação da região. Neste particular, a contribuição da educação permanente será, sem dúvida, fundamental.

Teremos que nos prevenir, não obstante, quanto aos rumos desfavoráveis à mudança que uma política de educação permanente poderá tomar. Ocorre que a educação permanente, ao sofrer uma cooptação política por parte do sistema dominante burguês, poderá perder seu caráter original de inovação criadora e se transformar num instrumento de inovação conservadora a que nos referimos no primeiro capítulo. Tal fenômeno, como não poderia deixar de ser, vem se processando nos Estados Unidos, conforme revela D'Arcy Martin para a revista Convergencia.

"Desde os primeiros anos da década de sessenta, a edu

⁸ MARTIN, D'Arcy, op. cit.

cação de adultos ampliou-se tremendamente nos Estados Unidos. Como resultado disso, está agora sofrendo o mesmo destino que as outras profissões estabelecidas: a cooptação política. Com a grandiosa Galaxy conference realizada em Washington, em de zembro de 1969, seu vñculo com a atual política dos Estados Unidos, foi consumado: na reunião, uns 6.000 delegados posam para o Secretário de Estado, William Rogers, e formaram uma coalizão de mais de 200 organizações, algumas privadas e outras com ingerências dentro do governo, que atuaria, entre outras coisas, como conselheira do governo sobre a educação de adultos. Foi nessa mesma reunião que chegaram a um acordo a cerca da formação de uma Associação Interamericana para a Educação de Adultos".

"Estas tendências devem ser uma advertência para os que querem que a educação de adultos jogue um papel progrressivo no desenvolvimento da América Latina. Sugerem que ela estã sendo incorporada ao sistema interamericano como força conservadora em vez de estar evoluindo como uma resposta natural para as necessidades latino americanas".⁹

4.2 - Assistência Técnica e Subdesenvolvimento

Dentro deste quadro que vimos traçando, verificamos que os países latino-americanos se utilizam frequentemente da assistência técnica como forma de superar seus problemas do setor educacional. No entanto, poderíamos perguntar: se a situação da América Latina é de dependência em relação aos paí

⁹MARTIN, D'Arcy, op. cit.

ses capitalistas centrais, como promover a sua libertação através de um expediente nitidamente opressor como é a assistência técnica?

Na verdade, a assistência técnica não é uma mã política em si, mas pode se tornar, caso não refletamos, amadurecidamente, sobre nossa situação de dependência.

O subdesenvolvimento da América Latina é, ao mesmo tempo, um fenômeno histórico e global. Isto significa que a dependência não se limita apenas a fatores externos, ou seja, os países subdesenvolvidos são dependentes dos desenvolvidos e assim encerramos a caracterização deste fenômeno. A dependência está presente dentro de cada país, independentemente de suas relações externas. Da mesma forma que existe um Primeiro Mundo dentro do Terceiro Mundo, formado pelo setor dinâmico dependente do exterior, existe um Terceiro Mundo dentro de cada país industrialmente avançado, composto de regiões que sofrem de dominação interna e colonialismo.

Nessas condições, a superação do subdesenvolvimento não se resume num mero problema técnico ou econômico. Ele assume, essencialmente, um caráter político. Isto pressupõe a ruptura da dependência estrangeira e da dominação interna como condições necessárias, mas ainda insuficientes para a libertação.

Se o presente subdesenvolvimento é o produto de um longo processo histórico que caracteriza uma estrutura bastante concreta, por outro lado, o desenvolvimento é um projeto a ser inventado que irá se definindo durante o processo de luta e libertação do subdesenvolvimento. Não há fórmulas a serem seguidas durante este longo processo. Caberá a cada povo definir traçar suas próprias metas de desenvolvimento, redefinindo suas necessidades de acordo com suas demandas culturais

e a realidade nacional.

Aqui é conveniente fazermos uma interrupção para que possamos diferenciar um processo de modernização de um processo de desenvolvimento.

"Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação.

No desenvolvimento, pelo contrário, o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento".¹⁰

Dentro desta concepção, verificamos que os programas de assistência técnica no setor educacional (que é o assunto o qual estamos tratando especificamente aqui, embora possamos aceitar esses princípios como válidos em qualquer espécie de assistência), têm um caráter meramente manipulador e reprodutório. Um país latino-americano ao celebrar um acordo de assistência técnica, aceita os programas estabelecidos no centro de decisão externo e não leva em conta as suas necessidades nacionais.

Mas, isto não quer dizer que tais acordos não possam ser celebrados. Existem formas de assistência técnica que podem ser positivas no processo de libertação do nosso conti-

¹⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 57.

nente.

Primeiro, os países desenvolvidos devem se conscientizar da existência de uma série de mecanismos que continuamente atuam em detrimento dos países subdesenvolvidos. O aumento da conscientização é frequentemente mais necessário devido ao fato de que muitos daqueles que se beneficiam dos laços entre pobres e ricos raramente são capazes disto. O rompimento deste disfarce que oculta esses mecanismos e a recusa em endossar qualquer espécie de opressão deve ser o primeiro passo em direção a novas formas de compromisso.

Segundo, a opção de apoiar, m&asmo materialmente, os países onde o povo já adquiriu um certo controle sobre as decisões políticas e, por elas causado, é um esforço que levará ao rompimento da dependência externa e da dominação interna, a despeito de toda forma de pressão ou dificuldade.¹¹

Em resumo, podemos dizer que os programas de assistência técnica devem se adequar aos interesses dos povos receptários, ao mesmo tempo em que a parte ofertante deve procurar apoiar e solidarizar-se com o processo de libertação desses povos. Como exemplo podemos citar o apoio que vem sendo dado pelo Conselho Mundial de Igrejas aos povos que lutam pela sua libertação da opressão colonial e racista.

4.3 - As distorções educacionais

¹¹ Para maiores detalhes a respeito da ajuda e solidariedade pa com os povos do Terceiro Mundo, ver, CAMPOS, Carlos - "Aid" to the "Third World" - The Impossible development. Institute of Cultural Action, Gênevê, Document 2, 1973.

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação na América Latina tomou um impulso sem precedentes na sua história. A universalização do ensino primário passou a ser meta de to dos os planos educacionais do continente. Ao observamos, po rêm, o atual quadro educativo do continente verificaremos a existência de um fosso entre a demanda por educação e o seu suprimento. As estratégias apontadas por Philip Coombs para reduzir essas diferenças seriam: 1a.) acesso universal e generalizado e por tempo indeterminado a todos aqueles que qui serem ingressar no sistema escolar; 2a.) acesso universal e generalizado e por tempo indeterminado a todos aqueles que in gressam no curso primário mas, uma seleção severa na passagem deste nível para os subseqüentes.¹²

Em geral, os países latino-americanos e a Índia vêm optando pela primeira estratégia. No entanto, tal estratégia possui seu lado negativo, ou seja, processa-se um aumento do número de matrículas, as classes ficam super-lotadas e, muito provavelmente haverá uma queda profunda na qualidade do ensino:

"Esta estratégia pode satisfazer a demanda social, ou pelo menos, aparecer como tal, mas a um custo muito alto devido a torrente de protestos pela alta taxa de evasão, baixa-qualidade, e o desperdício dos recursos públicos".¹³

Quanto a segunda alternativa, ela foi pouco usada e o exemplo mais comum nos é oferecido pela Tanzânia que, du rante um longo período, utilizou-se desta segunda alternativa e, posteriormente então, implementou a primeira.

¹² COOMBS, Philip H. The world educational Crisis; a systems analysis. Oxford University Press, 1968, p. 31-32.

¹³ COOMBS, Philip H. op. cit., p. 31.

Na segunda alternativa, a educação primária serve para "peneirar" os mais brilhantes que, por sua vez, comporão classes secundárias e universitárias menores (e de mais fácil administração), e de maior qualidade e de mais fácil manutenção. Por outro lado, uma educação primária é hoje em dia insuficiente para uma melhor posição social e, ainda por cima, a educação secundária não é mais suficiente nas sociedades que almejam um melhor status econômico. O sistema de exames apenas, aparentemente, parece ser democrático, já que crianças de melhor status, melhor alimentadas e, que vivem num meio cultural mais sofisticado, levam grande vantagem sobre os que não dispõem disto.

Uma outra razão contrária a esta estratégia está no fato de que a prosperidade de uma economia pode ser freada pela crescente massa de sub-letrados e sub-utilizados. Uma nova oportunidade teria que ser dada a esta população. A solução encontrada foi aplicada na Tanzânia, como já dissemos, com a combinação das duas estratégias. Desta forma, a Tanzânia evitou que o surgimento de uma pressão por parte daqueles que tiveram suas oportunidades abruptamente cortadas, conforme desta Philip Coombs.¹⁴

Esse tipo de análise, que vimos fazendo neste item, tem sua relevância pois destaca a atuação madura e refletida das autoridades Tanzanianas, que souberam optar e, principalmente, mudar na hora certa. Quanto ao nosso continente, lamentavelmente tal fato não ocorre, pois o ensino apresenta distorções, principalmente no campo econômico.

É sabido que a educação latino-americana não sendo

¹⁴ COOMBS, Philip H., op. cit., p. 33.

universal e gratuita como o é na Tanzânia, viu surgir um forte setor privado que, como todo empreendimento, tem como principal objetivo o lucro. Uma política restritiva a nível primário, reduziria consideravelmente o afluxo aos níveis superiores, o que limitaria bastante os empreendimentos educacionais nesses níveis. Ocorre que, atualmente, a empresa educativa vem se deslocando para o nível universitário (que proporciona maiores lucros e menores custos em investimentos de capital e humano). Com isto não queremos dizer que o acesso a esse nível será no futuro mais livre do que vem apresentando atualmente, porém serve como um alerta a mais uma possível distorção que possa surgir.¹⁵

A América Latina teria a nosso ver, duas opções atualmente: 1º) adotar como alternativa a primeira, não a nível primário, mas sim, a nível secundário (equivalente no Brasil ao primeiro ciclo que engloba o antigo primário de quatro anos mais os quatro anos do antigo ginásio; 2º) uma política integrada de educação permanente juntamente com a permanência da primeira alternativa.

No que se refere à primeira opção, a vantagem seria mais no setor custos, pois a política nacional de educação concentraria seus gastos basicamente na melhoria destes serviços e traria, como consequência imediata, uma maior qualidade do ensino que se refletiria nos níveis subsequentes. Já a segunda opção, pode sofrer uma distorção a que nos referimos no capítulo dois: a transformação da educação permanente em parasistema. No entanto, cremos que tal perigo surge mais em fun

¹⁵ Uma das consequências deste fato verificou-se no Brasil, em 1961, com extinção do exame de admissão ao secundário que trouxe a este nível uma enorme população estudantil que anteriormente não conseguia alcançá-lo.

ção de falhas do sistema do que da própria política a ser a plicada. Quando falamos em sistema estamos a nos referir ã junção de forças e interesses a ele inerentes. Se o sistema não propicia aos seus membros uma flexibilidade de ação e con trole por parte do público, ele tenderá, obviamente, a se su jeitar aos interesses da categoria social dominante, que como jã vimos, é a responsável pela situação de dependência desses países e que se reflete no sistema educacional falho existente.

Desenvolveremos este nosso raciocínio mais adiante.

4.4 - Os dilemas da reforma administrativa no setor educacional

A educação permanente na América Latina surgiu mais em função das falhas do sistema formal do que propriamente de suas qualidades. No entanto, convém notarmos, isto não dimi nui em nada o valor de sua aplicação, pelo contrário, atê o enaltece. O que queremos afirmar, é que seu surgimento, mal grado suas "qualidades ou boas intenções", pouco ou nada modi ficou o panorama anteriormente existente.

Os seus primórdios podem ser detectados no México da década de quarenta onde se realizou uma verdadeira cruzada pa ra o desenvolvimento da vida rural.

Mas a característica atual dos serviços de educação de adultos na América Latina refere-se ã elevação do baixo nível cultural da população, ou seja, a alfabetização, princi - palmente devido ao seu grande alcance quantitativo, eles es tão, na maior parte dos casos, ligados aos Ministérios da Edu cação. Em Cuba, por exemplo, foi criado o Vice-Ministério de Educação de Adultos enquanto que o México optou por uma Subsecretaria de Cultura Popular e Educação Extra Escolar.

Não queremos, entretanto, afirmar que, se um país obtém melhores resultados do que outros na sua política educacional, é porque este país possui uma organização e estrutura mais compatíveis com esta finalidade. Na verdade, o exemplo latino-americano demonstra que a reforma da administração escolar em nível nacional não tem muito relacionamento com o sucesso das políticas de educação permanente, aí implementadas. As reformas que se vêm efetuando demonstram, apenas, que estes países estão se conscientizando e se mobilizando a fim de enfrentar os desafios impostos na aplicação de uma nova filosofia educativa. É na forma de implementação dos planos e programas, na natureza do seu conteúdo, na validade dos seus objetivos e, na cooperação e participação de toda sua clientela, que dependerá seu sucesso ou fracasso.

Tomemos, como exemplo, a estratégia adotada nos Estados Unidos no setor de educação de adultos. Uma agência semi-governamental, isto é, apoiada financeiramente pelo governo federal, fundações públicas e privadas, e as grandes indústrias, se encarrega da política no setor: é a "National Center for Life Long Learning". Cabe ao governo e as organizações públicas e privadas avaliar e recomendar programas que serão, após a análise das prioridades, implementados. Esses programas procuram servir a mais variada clientela possível de acordo com as necessidades funcionais dos mesmos. Além disso, a agência informa pesquisadores, administradores, professores especializados em educação de adultos.¹⁶

Que conclusões podemos tirar disso? Vemos que os programas em matéria de formação de recursos humanos na área

¹⁶ UNESCO. "Reports from member states: U.S.A.". Convergence, Toronto, vol. V, nº 1, 1972, p. 37-43.

de educação permanente são estabelecidos pelo governo e pelas organizações públicas e privadas, que, também estabelecem as prioridades, elegem a clientela, criam as suas necessidades e informam as pessoas vinculadas ao setor da sua evolução e estratégias futuras. Em outras palavras, a cúpula encampa para si, o poder de decidir, criar, implementar e informar o público cliente. Não se observa aqui uma participação efetiva do mesmo e nem os temas propostos são objeto de uma discussão e livre debate de sua parte. Este é o resultado prático da "Galaxy Conference" a que nos referimos no início deste capítulo. E é este tipo de reforma que estão procurando trans-plantar para a América Latina.

4.5 - As Experiências em execução

A educação permanente tem sido, até agora, considerada como um fator marginal nas políticas educativas governamentais dos países latino-americanos, particularmente no que diz respeito aos setores mais desfavorecidos da população.

No que se refere aos dispositivos legais, meios orçamentários, a disponibilidade de recursos humanos, estes têm sido, na maioria dos casos, escassos para atender a esta modalidade educativa de que o continente tanto necessita. Muitas vezes, inclusive, esta situação esta em contradição com os postulados expressados pelos vários governos.¹⁷

Temos observado, contudo, que as experiências dos Ministérios de Educação em matéria de Educação de Adultos têm se orientado, sobretudo, a atender a erradicação do analfabe-

¹⁷ CENDOC - "La planificación, una exigência impostergable" .
Convergencia, Toronto, vol. VI, nº 3 e 4, 1973, p. 78-84.

tismo e "em muito poucos casos a fornecer serviços de seguimento em diferentes níveis e/ou de resposta a exigências concretas da sociedade em mudança. A isto se acrescenta o agravante de que a maioria dos programas não tem sido previstos em função de motivações e requerimentos da clientela em potencial e das políticas de desenvolvimento, sejam essas globais ou parciais".¹⁸

A "luta contra o analfabetismo" foi a primeira campanha concreta de educação de adultos posta em prática na América Latina. Os programas, na maioria dos casos, incorrem num erro profundo, pois consideram o analfabetismo como algo a ser curado e não o interpretam na sua verdadeira dimensão, conforme já nos referimos no terceiro capítulo. Neste sentido, vemos que esses programas de "combate ao analfabetismo" formam o espírito de "cruzada" e várias instituições como, o magistério, o exército, a universidade, a igreja, etc. se lançam "a luta".

Em 1947 nasceu em Sutatenza, Colômbia, a escola radiofônica patrocinada por organizações religiosas. Recebeu o título de "Acción Cultural Popular" (ACPO) e funciona mediante emissões de rádio dirigidas a pequenos grupos de camponeses reunidos em torno de um receptor. Hoje, a ACPO constitui um sistema de emissoras com mais de 650 kilowatts de potência. O programa está dirigido às áreas rurais e aplica princípios de educação fundamental integral que se concentram em cinco "noções": saúde, alfabeto, número, economia e trabalho e, espiritualidade. O governo outorga uma subvenção a ACPO.

Depois de quase trinta anos de trabalhos seguidos,

¹⁸ CENDOC - op. cit.

não nos parece que a situação do campesinato colombiano tenha obtido uma mudança profunda. Na Colômbia, podemos considerar como analfabetos funcionais 80% da sua população já que esses programas da ACPQ, não duram quatro anos. O governo em 1970, tentou resolver parcialmente o problema, estabelecendo uma formação acelerada de cinco períodos em cinco meses cada um, ao término dos quais poderiam receber o certificado de educação primária completa.

O método da ACPQ se difundiu rapidamente por outros países da América Latina. Na Guatemala funciona a Federación Guatemalteca de Escuelas Radiofónicas, com quatro programas; castelhanização, educação de massas, alfabetização integral e educação primária. Ainda, a título de exemplificação, podemos citar as "Escuelas Radiofónicas de Santa Maria de Santo Cerro, La Vega, República Dominicana; o Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU) de San José da Costa Rica, etc..¹⁹ De uma forma ou de outra, podemos, ainda, encontrar variantes deste método sendo aplicados no Brasil, Peru, Venezuela, Equador e Bolívia.

Este sistema de educação, através do rádio, partiu de uma certa concepção mágica das ondas. "Sua popularidade se baseou na evidência de que a tecnologia moderna, quando está bem utilizada pelo homem, pode resolver os problemas do subdesenvolvimento. Acreditava-se que as ondas hertzianas, ao suprimir as distâncias e ao permitir que o mestre se multiplicasse para depositar nos analfabetos os conhecimentos básicos da sociedade vigente, resolveriam o problema da não-escolarização e, por isso mesmo, se solucionaria o problema do subdesenvolvimento".²⁰

¹⁹ UNESCO. "Aspectos Relevantes de la Educación de Adultos en América Latina". Educadores, Buenos Aires, nº99, maio/julho 1973, p. 243-270.

²⁰ INDICEP. - "La educación popular en America Latina - Grandes corrientes ideológicos". Convergence, Toronto, vol. IV, nº 4, 1971, p. 45-54.

As escolas radiofônicas pecam por se basearem na concepção vertical e "bancária" da educação. Os educandos não podem dialogar com o receptor e o monitor ẽ, apenas, um simples guia, sem nenhuma formação educativa.

A educação propiciada pela ACPD pretende ser neutra, ou seja, não procura intrometer-se na política. Ocorre, no entanto, que não existe uma educação neutra. Toda educação tem sua ideologia, seja esta proofessa ou secreta. No caso Colombiano, verificamos que esta neutralidade trouxe, apenas, a manutenção do "status quo", já que a situação social do povo camponês colombiano, pouco mudou nesses quase trinta anos.

Para que os poderosos meios do "mass media" possam ter sua utilidade no campo educacional, faz-se necessário que os programas sejam estabelecidos em bases democráticas e populares. O povo que se utiliza de seus serviços deve partici - par, em todas as fases, desde a elaboração, ã transmissão e recepção. Em suma, os serviços de um programa radiofônico devem ser idealizados de maneira a permitir o seu uso de forma horizontal e dialógica.²¹

A situação do analfabetismo na América Latina pouco mudou após a "2a. Guerra Mundial, conforme comprovam os nũme - ros. Segundo a UNESCO, a incidência do analfabetismo na Amērica Latina e Caribe, era de 42,2% em 1950, evoluindo para 33,9% e chegando em 1970 a 23,6%, para pessoas acima de 15 anos. Em número absolutos temos o seguinte: em 1950 os anal - fabetos são 40.900.000, em 1960 passou a 41.200.000 chegando

²¹ INDICEP. op. cit.

gando em 1970 a 38.600.000. Considerando que nesta área a ta xa de crescimento demográfico é bastante alta, o resultado pa rece ser um pouco alentador. Mas, conforme afirma um estudo da UNESCO, o merito da detenção do analfabetismo esta explicado na forte expansão de matrículas no sistema escolar tradicio nal.²² Isto indica que os programas assistemáticos de educação de adultos devem incidir sobre aquelas pessoas analfabe - tas com mais de 15 anos, enquanto que ao sistema escolar tradi cional caberia absorver a população com idade inferior a es ta. No entanto, isto não ocorre devido ao fato de o sistema escolar tradicional ser incapaz de absorver toda a , população escolarizável com menos de 15 anos.

Vejamos agora um exemplo que nos é fornecido pela América Central.²³ Essa região possuía em 1970 uma população de 16.428.000 habitantes e deverá ter em 1980 uma população de 22.800.000 habitantes. Da população total em 1970, temos 46,5% com menos de 14 anos. A população rural vem decrescendo nos últimos vinte anos: em 1950 era de 73,1% em 1960 passou a 63,5% chegando, em 1970, a 56%. O setor agrícola representou em 1970, 37% do P.N.B. e 90% das exportações (café, banana , açúcar, cacau e algodão, são os principais). Este setor ocu pava, no mesmo ano, 75% da população economicamente ativa.

No que se refere a situação escolar, verificou-se que, em 1963, de 75 a 80% das pessoas com mais de 15 anos nunca tí nham atingido a 4a. série primária, seja por evasão, ou por nunca terem ido à escola. Segundo os planos governamentais em vigor, espera-se que essa taxa caia para 50% em 1980, o que

²² UNESCO, op. cit.

²³ Os países considerados são os seguintes: Panamá, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua e Guatemale. Ocupam u ma área de 422.812 km².

não é, evidentemente, uma taxa muito otimista.

Os governos da região criaram um pára-sistema de educação de adultos e vincularam-no aos sistemas nacionais de educação anteriormente existentes. Cada Ministério da Educação possui um Departamento de Educação de Adultos (EDA) com importância igual ao dos outros departamentos. O principal curso oferecido é o de Formação Humana que compreende cursos de informação sobre condições de trabalho, das cooperativas, da planificação familiar, das associações profissionais, etc.. Os educadores da América Central devem ser capazes de analisar as exigências sociais a fim de poderem estabelecer os programas de capacitação funcional, onde a alfabetização é vista apenas como um passo inicial.²⁴

Que deduções podemos tirar do que vem ocorrendo na América Central? Em primeiro lugar verificamos que os educadores locais incorreram num erro fundamental ao transformarem uma atividade, que por definição é assistemática em pára-sistema. Em segundo lugar vemos que as metas são de informação e não de formação, ou seja, procura aperfeiçoar a situação sócio-econômica atualmente existente nesses países com o intuito de obter mais lucros no comércio internacional através do Mercado Comum Centro Americano (MCCA). Esta é a típica política de inovação conservadora onde são os educadores que analisam as exigências sociais dos seus países. A América Central incorre no erro de estar ainda vivendo uma fase agro-exportadora, quando poderia obter maior integração regional através da promoção de um setor industrial de transformação. Em terceiro lugar, vemos que o sistema tradicional existente dentro de uma realidade agro-exportadora só conseguiu em 1963

²⁴ DEPIENNE, Albert. "Réalisations et tendances de l'éducation des adultos em Amérique Centrale". Convergence, Toronto, vol. VI, nº 3 e 4, 1973, p. 85-90.

escolarizar de 20 a 25% de sua população com mais de 15 anos. Como poderemos supor que um p̄ara-sistema integrado ao anterior e, sofrendo de seus mesmos defeitos, possa mudar uma situação surgida dentro de um contexto s̄ocio-econômico espec̄ifico que se pretende manter?

A educação extra-escolar na América Latina apresenta três grandes correntes ideológicas. A primeira, mais comun e arraigada, vincula a educação com direito universal dos homens e a sua plena realização no terreno da cultura. A educação é tida como boa por si s̄o e recebe um forte acento tradicional. A instituição que responde, de forma mais generalizada, a esta concepção é a escola noturna para adultos.

A segunda corrente que vem surgindo ultimamente é de natureza economicista. Parte do princípio de que o desenvolvimento econômico é uma das mais urgentes necessidades da região e, portanto, a capacidade técnica para alcançar maiores n̄veis de produção e produtividade é indispensável. Nesta corrente aparecem os cursos de alfabetização funcional e formação profissional para trabalhadores urbanos que poderão, depois de formados, serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Este tipo de enfoque é mais freq̄uente em países com um setor industrial em expansão, como o Brasil, Argentina, México, Venezuela, Colômbia e Chile, principalmente. Esta corrente é bastante influenciada pela teoria da modernização, que analisamos no capítulo três. Suas proposições em matéria educativa visam à superação do atraso cultural pela adoção de técnicas e conhecimentos considerados modernos, através do qual, o homem, antes um marginal, passa a ser produtor e consumidor. O sistema de valores em que se baseia esta corrente é aquele dos países dominantes pertencentes ao Primeiro Mundo.

Finalmente, a terceira corrente parte do princípio de que as massas não escolarizadas da América Latina não par-

participam da vida econômica, política, e social, porque seu nível educacional é baixo. A educação para esta camada marginalizada é vista como um imperativo de ordem social. A meta a ser alcançada é educar o adulto para que ele participe em melhores condições possíveis dos processos de mudança social.²⁵

A diferença fundamental entre a segunda corrente e a terceira está no homem. Na segunda visão, o homem é preparado para se adaptar à mudança que é imposta pelo setor dinâmico da sociedade. Na terceira visão o homem é preparado para atuar no processo de mudança como ator e criador.

O principal teórico desta corrente, também conhecida como psico-social, é o educador brasileiro Paulo Freire que a pôs em prática no Brasil, Chile e, atualmente, na Tanzânia. Essas idéias também foram utilizadas em certas missões culturais mexicanas e pelo INDICEP, na Bolívia. A validade e a superioridade desta corrente sobre as outras é que ela está baseada na visão da inovação criadora e, pretende fazer do homem o sujeito libertador de sua dependência histórica.

Seu método educativo parte da visão dialógica da educação em oposição à educação bancária onde os instrutores "enchem" seus alunos de conteúdos educativos alienantes.

A educação do tipo psico-social proposta por Paulo Freire tem sua validade no atual momento histórico vivido pela sociedade latino-americana onde novas condições existenciais vão se impondo. Essa necessidade de uma nova prática educativa é destacada por Karl Mannheim que assim se expressou a

²⁵ UNESCO, op. cit.

respeito: "Mas em uma sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as revalorizações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao pêsso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais".²⁶

O método Paulo Freire de alfabetização tem sua unidade no "círculo de cultura" onde se reúnem em relação dialo-gal educadores e educandos. "O coordenador (ou seja, o mestre) ajuda aos adultos a analisar a situação real em que vi-vem e, com apoio em palavras geradoras derivadas desta situa-ção problemática, conduz ao processo de domínio da leitura e da escrita com uma metodologia analítica sintética".²⁷ Este tipo de ação educativa é conhecido sob o nome de conscientiza-ção.

No círculo de cultura, os alunos em reuniões periódicas com os grupos de entrevistadores, escolhiam e enumera-vam os problemas que gostariam de ver debatidos em aula.

Por exemplo, a palavra "favela", escolhida entre os alunos que nela habitavam surgia como palavra geradora. Assim eles além de se introduzirem nas famílias fonêmicas fa, ve, la, formadoras da palavra favela, eles discutiam outros assun-tos vinculados a sua situação real, como por exemplo, habita-ção, alimentação, vestuário, saúde, educação, etc..²⁸

26 MANNHEIM, Karl. - Diagnóstico de Nuestro Tiempo, p. 31-32 ;
apud, Freire, Paulo; - Educação como Prática de Liberdade -
Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, p. 88.89.

²⁷ UNESCO, op. cit.

²⁸ FREIRE, Paulo. - Educação como Prática de Liberdade, op.cit.
ver especialmente p. 145 e ss.

Entre as principais realizações de Paulo Freire no terreno da alfabetização podemos citar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura e que foi extinto após a golpe militar brasileiro em 1964. No Chile, durante o governo democrata-cristão de Eduardo Freire, foi criado o Plano de Educação em Massa que prosseguiu no governo Allende até ser extinto em 1973, após sua queda. Neste país, o programa teve muita receptividade em áreas onde se fazia a reforma agrária. O Plano atuava em convênio com a Corporación de la Reforma Agrária. Os cursos eram ministrados aos camponeses que eram trabalhadores assalariados antes da reforma. Após a desapropriação das terras dos grandes latifundiários, os camponeses se tornavam assentados por um período de três anos, após os quais, recebiam a terra, em definitivo. Neste período de "assentamento", os camponeses eram instruídos em técnicas, não só de alfabetização, mas também profissional, e, recebiam uma variada assistência por parte do governo.²⁹

Na Bolívia, o programa educacional psico-social, ficou a cargo do INDICEP (Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular).

O INDICEP partiu do princípio de que a teoria da descolarização proposta por Ivan Illich teria grande proveito, caso fosse aplicada em regiões onde a população não está integrada ao sistema educacional. Na Bolívia, 70% da população adulta não sabe ler nem escrever e, a maior parte destes, pertence aos grupos sócio-culturais indígenas Quechua e Aymara.³⁰

²⁹ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 61.

³⁰ A Bolívia possuía em 1975 uma população estimada de 5.410.000 habitantes assim dividido: 54% de raça indígena, 31,2% de mestiços e 14,8% de brancos de descendências espanhola. Entre os indígenas, 1.000.000 falam o quechua, 600.000 falam o Aymará e 150.000 outros dialetos e línguas aborígenes, Fonte: Almanaque mundial de 1976. Panamá, Editorial América S.A., p. 126.

Os Índios bolivianos pertencem, principalmente, aos setores camponês e mineiro.

Criado em fins de 1969, na cidade de Oruro, o INDICEP estabeleceu um programa educativo para os Índios Aymara, denominado de Dinamização Cultural.

Este programa partiu do princípio de que a cultura Aymara é uma cultura dominada pela cultura oficial dominante dos brancos ocidentalizados, mas não era absorvida por ela. Para o INDICEP, o resultado da penetração escolar no meio indígena (onde ela se verificou) trouxe como consequência dois fatos: 1º) o sistema, por ser seletivo, criou uma elite ínfima entre os numerosos alunos de origem Índia que se integrou à classe dominante urbana; 2º) proporcionou uma dose mínima de conhecimentos livrescos à maioria dos alunos indígenas e "arrancou-os" violentamente de sua cultura transformando-os em marginais integrados ao proletariado urbano (indústria nascente) e mineiro.

O INDICEP procura revalorizar a cultura aymarã empreendendo sua ação através de um diálogo com o povo e elaborada na sua prática diária. A cultura aymarã, embora tenha sofrido um violento processo de alienação por parte da cultura dominante, não o foi, porém, de forma absoluta. Seu método educativo se inspira das motivações concretas e das necessidades específicas da cultura da população aymarã".³¹

A educação permanente na América Latina apresenta uma grande diversidade de programas e objetivos como temos vis

³¹ INDICEP. - "La Dinamización Cultural". Convergencia, Toronto, Vol. VI, nº 2, 1973, p. 28-44.

to neste capítulo. Seu surgimento e sua implementação vem se efetuando, principalmente, através de programas que sirvam ao combate do analfabetismo e, em menor escala, a programas de instrução técnico-profissional e de suplência (em especial a nível primário). Verificamos, também, que os Ministérios de Educação desses países, de uma forma ou de outra, ampliaram suas estruturas com o intuito de se aparelharem, de forma efetiva, para atuar neste novo setor. Além disso, várias organizações, para-estatais e privadas, se encarregam, de uma forma ou de outra, de alguma atividade vinculada à educação permanente. Quanto à participação popular, ela existe em um pequeno grau e onde seu desenvolvimento foi maior, vimos que a experiência foi cortada abruptamente.

A experiência latino-americana demonstra o que afirmamos anteriormente, ou seja, a reforma administrativa que vem sofrendo os Sistemas Nacionais de Educação da região, pouco ou nada podem fazer se não se operam, independentemente de sua criação, outras mudanças sociais profundas. Os Sistemas Nacionais de Educação são parte integrante da estrutura das sociedades onde eles existem e, por conseguinte, não podemos mudar fundamentalmente um aspecto sem tocar nos outros. Mesmo porque, sem uma transformação ampliada da estrutura da sociedade como um todo, nenhuma transformação da estrutura educacional pode ser realizada, e quando ela acontecer não passa de uma mera inovação conservadora. Também devemos acrescentar que por mais profundas que sejam as mudanças resultantes do surgimento da educação permanente, elas dependerão das mudanças ainda mais profundas das condições de vida da época atual.³²

³² PARKYN, George W. - "Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente". Étude et Documents d'éducation n° 12, Paris, UNESCO, 1973, p. 49.

A participação democrática do povo no controle de educação, especialmente a nível local, é um princípio implícito em qualquer modelo de educação permanente e a América Latina não pode fugir ao caso. A participação é, também, uma forma de: acabar com a ignorância, conforme acentuou Karl Mannheim: "(...) a medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância".³³

³³ MANNHEIM, Karl. - Libertad y Planificación, p. 50, apud Freire, Paulo. - Educação como Prática de Liberdade, op. cit., p. 102.

CAPÍTULO QUINTO

A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

No capítulo anterior abordamos algumas implicações decorrentes da diversidade de propósitos e fórmulas utilizados nas políticas de educação permanente na América Latina . Pretendemos continuar nossa análise neste capítulo quando ressaltaremos alguns aspectos da experiência brasileira e tentar, posteriormente, no sexto capítulo, levantar algumas conclusões sobre o assunto.

É bem verdade que muito do que foi dito no capítulo anterior é válido para o caso brasileiro. O que pretendemos, no entanto, é analisar, aqui, alguns mitos propagados pela política oficial vigente que estão em desacordo com o modelo de educação permanente que vimos propondo neste trabalho.

Partiremos de uma análise do caráter assumido pela educação desde o seu surgimento no Brasil e de sua correspondência com a realidade social. Depois veremos as principais falhas do nosso sistema educacional e, finalmente, abordaremos as políticas de educação permanente que vêm sendo postas em prática e sua contribuição no que se refere à superação dos problemas existentes.

Também abordaremos um assunto que, a nosso ver, é bem importante. É o que diz respeito à difusão e alcance dos programas. Isto porque é comum, entre nós, a referência da difusão que tais e tais políticas estão tendo mas, muito raramente, nos referimos ao seu alcance, ou seja, o número de pessoas que é atingido pela difusão de um programa qualquer. O alcance pode ser marginal, parcial ou total. Ele é marginal quando são uma pequena fração da clientela em potencial, pass₁

vel de ser atingida pela difusão de um programa, é realmente a tendida. Ele é parcial quando mais ou menos a metade desta clientela em potencial é atingida. Será total quando toda ou quase toda cliente for atingida pela difusão do programa.

O que acontece muitas vezes, é que a difusão de alguns programas não tem o alcance que era esperado. No entanto, ele é difundido. Desta forma, a burocracia encena o rito, isto é, por não ser capaz ou não poder realizar algo, ela passa a difundir programas que nunca terão o alcance desejado mas, pelo menos, elas conseguem justificar sua existência como tal.

A explicação para este fenômeno é, na maioria dos casos, reduzida e simplificada, atribuindo-se a culpa à escassez de recursos, falta de pessoal qualificado, infra-estrutura reduzida, etc.. Porém, apesar disso, o mal persiste e as distorções se avolumam e o sistema se mostra, cada vez mais, incapaz de responder pela sua recuperação. Tentaremos pois, no decorrer deste capítulo, aclarar algumas das idéias que estamos introduzindo e, se possível, vislumbrar alguma explicação razoável para o fenômeno.

5.1 - A Emergência de uma Crise Secular

Para se analisar a educação brasileira com o objetivo voltado para uma possível aplicação de um modelo de educação permanente, devemos nos preocupar, fundamentalmente com a clientela.

O Sistema Brasileiro de Educação, introduzido em 1549, até há bem pouco tempo tinha como característica básica o seu descaso pela formação de todo o povo e uma alta funcionalidade no que se refere à formação das elites oligárquicas.

No período colonial, conforme destacou Fernando de

Azevedo, "o tipo de ensino e educação adotado pelos jesuítas (...) parecia satisfazer integralmente as exigências elementares da sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata, em que o estudo, quando não era um luxo do espírito para o grupo feudal e aristocrático, não passava de um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades".¹

Este caráter da prática educativa no Brasil, de uma forma ou de outra, prevaleceu até a década de 30 quando, a industrialização nascente introduziu a noção de eficiência, ou seja, maior capacitação profissional.

A educação tradicional, embora não fosse útil à população, como um todo, era profundamente funcional no que se refere à formação das elites e na preservação das estruturas sociais, onde uma classe oligárquica de origem feudal dominava a vida social e política do país.

Com o advento da industrialização, as elites tiveram que se adaptar às novas características que a sociedade ia adquirindo ao mesmo tempo em que procuravam preservar seus privilégios. No entanto, como destaca Dumerval Trigueiro Mendes, "as elites (...) não assimilaram as exigências da nova sociedade, embora não possam tampouco embargá-las. Daí resolveram simplesmente superpor umas às outras. A educação franqueada a todos, seria do mesmo tipo daquela que antes era dada, privilegiadamente, as elites, exatamente porque elas se constituíam como elites. A impossibilidade de uma harmonização gerou, entre a qualidade e a quantidade, rigorosamente, não a demo

¹ AZEVEDO, Fernando de. - A Cultura Brasileira - Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil - São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 2a. ed., 1949, p. 323-324.

cratização da educação, mas o seu aviltamento generalizado, do qual as elites procuraram salvar-se, tentando descobrir novos mecanismos seletivos. Em vez da difusão de bens consistentes, verifica-se um processo de esgarçamento, de perda de substância, ou de vigência de modelos arcaicos".²

A educação brasileira, e nisto Fernando de Azevedo e Durmeval Triqueiro Mendes estão de acordo, era funcional para a clientela a que se destinava, as elites, mas profundamente disfuncional para a população total do país. Atualmente, ela é disfuncional devido a fenômenos surgidos após a industralização do país. Os padrões anteriormente existentes deram lugar a novos padrões, e as elites buscam fórmulas de se adaptar a esses padrões através de uma educação que lhes seja funcional como fora antigamente. Aí está o cerne da atual crise educacional brasileira e o perigo de sua perpetuação devido a incompreensão das elites. Se a população dominada do país viveu séculos num estado de imersão cultural, ela não poderá perder a oportunidade, gerada pela crise educacional do momento, para emergir da sua situação secular.

Este é o grande dilema da educação brasileira no momento.

5.2 - A "Funcionalidade" de um sistema educacional injusto

A expansão do sistema escolar nos últimos trinta a nos é um fato concreto. Esta expansão se expressa tanto em número de efetivos (alunos e professores) quanto no número de instalações físicas (escolas) e financeiros (produto destina-

² MENDES, Dumerval Trigueiro. - "Para um Balanço da Educação Brasileira". Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, nº 2, 1975, p. 5-12.

do à educação).

Tal expansão numérico-quantitativa só será, no entanto, abordada rapidamente neste trabalho. Nossa preocupação principal está centrada no estudo da clientela, que como já dissemos no terceiro capítulo, é a população total do país.

A educação brasileira no período anterior à industrialização nascente da década de 30, conforme já vimos, não atendia à totalidade da sua população. Após a II grande guerra os governos vêm demonstrando uma preocupação crescente com a universalização do ensino no país, baseados na concepção de finida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de que a educação é para todos.

Em 1965, segundo dados do MEC, a expansão só no ên sino superior se acelerou consideravelmente, onde atingiu, en tre 1964 e 1974, a taxa superior a 700%. A matrícula total de alunos, 142 mil em 1964, era de 890 mil dez anos depois . De lá para cá o milhão foi ultrapassado - a estimativa neste início de 1976 anda próximo do 1 milhão e 300 mil. No ensino fundamental, a taxa de escolarização em 1974 era de 75,97% (dos quais 84,68% na zona urbana e 63% na zona rural).

Esses números do MEC revelam que o Sistema Brasileiro de Educação não atende a demanda total, tanto no nível fundamental como no superior onde apenas 1/3 dos candidatos ao vestibular são aprovados.

Deslocando esta nossa breve análise para dentro do sistema, verificaremos que a situação é catastrófica. Segundo dados recentes do MEC, a evasão no ensino superior já atinge 18%. Na 1ª. série do primeiro grau, em 1975, a repetência chegou aos 39% e a evasão 11%. Em suma, segundo o MEC, de cada 1.000 alunos que ingressam na primeira série do 1º grau ,

101 chegam ao seu final (8a. série); destes, 67 chegarão ao vestibular.

No que se refere ao corpo docente, a situação chega a ser ridícula. O MEC informa que, dos 475 mil professores do Ensino Fundamental em exercício em 1970, cerca de 57% tinham formação específica para o magistério; 24% - mais de 100 mil - possuíam no máximo o curso primário; cerca de 26 mil não ter minaram sequer a segunda série do primário. A maioria desses últimos trabalha nas zonas rurais, em escolas de uma só sala (em 77% dos casos, no Brasil se entende por escola uma única sala), muitas vezes um simples barraco ou bancos toscos sob uma árvore, de um só professor ...

A situação da clientela, no que se refere à qualida de de vida tem também, uma profunda implicação nos problemas educacionais, como veremos mais adiante. Em 1973 a população do Brasil era de 103 milhões de habitantes, 15,02% na faixa de 2 a 6 anos, dos quais 3,12% são assistidos regularmente, ficando os demais, ou seja, 14 milhões 896 mil 406 crianças sem assistência adequada.³

Os programas referentes à distribuição de merenda escolar refletem essa situação. Em 1970, segundo o MEC ela cresceu 65,4%; em 1971 cresceu 85,9% e chegou em 1975 aos 215,9%. Em 1970 o programa de merenda escolar, para ser efe tivo, terá que atender a uma população de 25 milhões de crian ças.⁴

³Esses dados foram transmitidos pelo Ministro Ney Braga ao Jor nal do Brasil, edição de 19 de fevereiro de 1976, p. 16.

⁴Alguns técnicos do MEC chegam, inclusive, a supor que o pro grama de merenda escolar é um fator importante na redução da evasão escolar. O programa conta com recurso da USAID e do FNDE, sendo que, os deste último vem aumentando ultimamente.

Através desses dados apresentados pelo MEC verificamos que o Sistema Educacional Brasileiro 1º) não atende a toda sua clientela; 2º) a clientela efetivamente atendida apresenta graus diferentes de atendimento; 3º) a qualidade do ensino ministrada é baixa em função da precariedade dos recursos humanos, físicos e alimentares; 4º) a expansão deliberada a partir de 1965 reflete uma prioridade dos centros de decisão e que foi realmente efetivada.

No entanto, o que os dados não mostram, é como o sistema, que busca a universalização, atingirá a meta.

A situação do ensino revela que a universalização não será, de forma alguma, uma meta a ser alcançada por três razões, aparentemente simples: 1º) o sistema tem encargos pesados para com a sua manutenção e preservação; 2º) o sistema tem encargos para com os que dele se evadem, já que a universalização, por definição, não os excluem; 3º) o sistema tem encargo para com a nova clientela que se expande a altas taxas (2,8% que é a taxa de crescimento da população e, portanto, da clientela, pois ambas, segundo a concepção adotada neste trabalho, se confundem).

A política atualmente posta em prática tem como objetivo absorver toda clientela nova (o que atualmente, como vimos, só atinge a 80% desta) ao mesmo tempo em que procurará evitar o percentual de evadidos. O que ocorre, porém, é que tal objetivo não será alcançado num prazo relativamente curto, e os números comprovam, portanto, os evadidos e a clientela nova não atendida terão que ser tratados de outra forma.

Aquí surge então a grande dúvida: se o sistema fosse perfeito, como seria o aproveitamento dos que nele tivessem recebido uma formação integral e satisfatoriamente completa? O atual mercado de trabalho das sociedades subdesenvolvi

das não seria capaz de absorver esta massa de profissionais qualificados pelo sistema escolar.

Descortinamos aqui, pois, uma funcionalidade do atual sistema : as pessoas que nele obtem alguma capacitação encontrarão um mercado de trabalho restrito. Este fenômeno faz parte da dinâmica do sistema capitalista e tende a se agravar. Conforme observa Lúcio Kowarick, "na medida em que o setor industrial se torna hegemônico, para cada quantidade suplementar de capital criado, incorpora ao seu âmbito de produção parcelas relativamente menores de trabalho adicional".⁵

O Sistema Educacional Brasileiro revela na sua evolução histórica uma coerência com o Sistema Econômico do país e sua expansão e características atuais são fruto da própria natureza dessa estrutura econômica. Desta forma, seria um absurdo supor que uma Política Educacional se baseie em perspectivas que são disfuncionais para o funcionamento do sistema possa vir a obter um resultado positivo.

A expansão do sistema educacional brasileiro, que se acelerou nos últimos dez anos, está coerente com a expansão industrial sofrida pelo país neste mesmo período. Ocorre que o sistema sócio-econômico atualmente vigente propicia o surgimento e a manutenção de amplos setores da população em estado de marginalidade. Para ela, o nível educacional de que dispõe é funcional na medida em que sua inserção no sistema é efetuado de uma maneira lógica ao mesmo.

⁵ KOWARICK, Lúcio. - Capitalismo e Marginalidade na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p. 73.

Os não absorvidos e os evadidos do sistema educacional compõem o setor rural imerso na cultura do silêncio e o lumpem-proletariat urbano.

O grande erro das políticas educacionais postas em prática no Brasil nestes últimos anos está no fato de que elas se baseiam nos princípios veiculados pela teoria da modernização que expusemos no terceiro capítulo. O resultado prático é a defasagem entre a difusão e o alcance. O Sistema Brasileiro de ensino está difundido em todo o território nacional (pe-
lo menos no nível de educação elementar, como o Mobral, por exemplo); no entanto, seu alcance é parcial devido ao grande número de evadidos do sistema e dos não-absorvidos.

Isto faz com que os planos educacionais se tornem um rito burocrático encenado pela burocracia educacional do sistema. Na impraticabilidade de se adotar outras alternativas que iriam afetar o "status quo" reinante, a burocracia mitifica a realidade e se engolfa num malabarismo numérico onde os dados desassociados da realidade aprovam e legalizam os rumos seguidos pela política oficial.⁶

O planejamento educacional brasileiro esquece uma advertência de Karl Mannheim sobre sua verdadeira dimensão : "as alternativas já não são a planificação ou o "laissez-faire", mas sim, a planificação para quem, e, que tipo de pla-

⁶ Pelos dados do MEC, observamos uma evolução temporal dos índices, o que indica a expansão do sistema, mas estão longe de definir com precisão a natureza do mesmo. Pela ideologia dos números o teto ótimo será atingido num futuro previsível já que, segundo a teoria da modernização, as sociedades periféricas evoluem da mesma forma que as sociedades centrais evoluíram no passado.

nificação".⁷ O sistema educacional brasileiro não é planejado para atender a sua clientela potencial na real dimensão das suas necessidades. Para que isto viesse a ocorrer, novas estratégias teriam que ser adotadas. Uma delas, que é a educação permanente, vem sofrendo no país, os mesmo defeitos da educação sistematizada.

5.3 - As soluções fracassadas

A educação de adultos no Brasil surge, oficialmente, em 1947 com o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste mesmo Congresso é criada a Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que vai até 1963 quando foi extinto. A campanha liderada pelo professor Lourenço Filho surgiu em virtude de uma constatação das autoridades educacionais da época: entre os censos de 1920 e 1940 o analfabetismo no Brasil decresceu apenas a uma taxa de 8,6%. Além disso, a campanha pretendia ser uma resposta às pressões sociais, em prol de uma maior escolarização, decorrentes das transformações e do processo da industrialização brasileiros.⁸

Esta campanha visou a alfabetização de pessoas com idade superior a 14 anos e, no período de sua maior expansão (entre 1952 e 1959), chegou a atingir uma média anual superior a 12 mil classes. Entre os censos de 1950 e 1960, os dados oficiais mostraram que o analfabetismo caiu de uma taxa de 50,4% para 39,4%. Em doze anos a campanha conseguiu uma

⁷ MANNHEIM, Karl. - *Freedom, Power and Democratic Planning*, apud Development Education Centre. - "Mobral: un modelo para la Educación de Adultos". *Convergencia*, Toronto, vol. VII, nº 1, 1974, p. 61-70.

⁸ BARRETO, Elba Siqueira de Sã. - "Programas de Educação de Adultos no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 8, setembro, 1973, p. 13-22.

taxa de matrícula da ordem de 5,2 milhões com uma quota de 51% de aprovação em relação à matrícula geral.⁹

A veracidade dos dados, no entanto, é contestada por Lauro de Oliveira Lima. Para ele, "embora as estatísticas sobre o fenômeno sejam divergentes (como sempre acontece: cada serviço força as estatísticas para comprovar sua eficiência), por simples impressão, temos muito a duvidar dos dados que constam dos relatórios. Segundo as tabelas, por exemplo, para o Ceará, onde vivíamos então, foram atribuídos cerca de 1.000 cursos, o que, se tivessem existido, provocariam um abalo cultural napacata província ... Distribuídos estes cursos pelos municípios, segundo a população, teríamos municípios com cerca de 50 cursos e outros com cinco, o que implicaria em poderosa mutação no estado do sistema escolar que, na época, era de cerca de 2.000 unidades: ora, não consta que este fenômeno tenha ocorrido".¹⁰

O fim da campanha foi melancólico. Consta que dez anos após sua criação, os sistemas estaduais absorveram a campanha. Os serviços estaduais regulares passaram a ser financiados pelo Fundo Nacional do Ensino Primário através de convênio com as secretarias estaduais de educação. Constatou-se, então, que não existia serviço nenhum de educação de adultos, sendo, as verbas para este fim destinadas, usadas de maneira que não foi possível sua verificação.¹¹

Em 1961, por iniciativa da Conferência Nacional dos

⁹ Centro de Estudos e Ação Social. - "Analfabetismo e Processo". Cadernos do CEAS, Salvador, nº 19, junho de 1972, p. 14-32.

¹⁰ LIMA, Lauro de Oliveira. - Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho, Rio de Janeiro, Editora Brasília, 2ª.ed 1975, p. 324-325.

¹¹ LIMA, Lauro de Oliveira, op. cit., p. 325.

Bispos do Brasil, surge no Nordeste o Movimento de Educação de Bases (MEB - Decreto 50.370) inspirado nas experiências de educação radiofônica da Rádio Sutatenza na Colômbia e em outros países, conforme analisamos no capítulo anterior. Essa experiência não era nova no Brasil, pois, desde 1957, já havia o Sistema de Rádio-Educação Nacional (SIRENA) "que não teve uma contribuição satisfatória por deficiência de planejamento e de objetivos definidos".¹²

Os líderes do MEB se preocuparam, desde o início, com a necessidade de se livrarem das formas organizacionais que afligiam as agências brasileiras de desenvolvimento, que eram inflexíveis e frequentemente reintroduziam o paternalismo. Os Bispos foram mais além do que se limitarem apenas a algumas declarações de princípios e objetivos. Possuindo uma organização nacional ampla, se organizaram para distribuir os recursos provenientes do alto escalão. No seu período de expansão máxima, em 1963, possuíam 60 sistemas, dos quais, a maioria, era organizada em torno de estações de rádio. Cada sistema, através de um grupo local, planejava o programa a ser aplicado na área em questão e era responsável pelo treinamento e seleção dos monitores que dirigiriam as escolas (havia 5.573 escolas e 11.066 alunos em 1963).¹³

Podemos observar que o sistema aplicado pelo MEB até 1964, não incidia nos mesmos erros apontados quando analisamos os programas da Rádio Sutatenza e similares. O MEB era verdadeiramente descentralizado e a programação e difusão variava de acordo com as áreas onde a campanha era aplicada. A

¹² Centro de Estudos e Ação Social, op. cit.

¹³ IRELAND, Rowan. - "The Catholic Church and Social Change in Brazil: an Evolution" in ROETT, Riordan, ed. Brazil in the sixties, Nashville, Vanderbilt University Press, 1972, p.349.

Igreja no Brasil penetra profundamente no país e atinge a todos. Não foi por mero acaso, pois, que o MEB recebeu, em 1968, o prêmio "Reza Pahlevi" que é conferido a pessoas ou entidades que se destacaram mundialmente na luta contra o analfabetismo.

Entre 1963 e 1964, o MEB trabalhou em contacto bastante estreito com o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, inspirado e dirigido por Paulo Freire.

O método de alfabetização de Paulo Freire foi aplicado, experimentalmente em 1962, na cidade potiguar de Angicos, onde foram alfabetizados 300 trabalhadores, em cerca de 45 dias. Isto impressionou profundamente a opinião pública e a campanha, transformada no P.N.A., funcionou sob os auspícios do MEC, entre junho de 1963 e março de 1964. Segundo Weffort, neste período desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados (soamente no Estado da Guanabara inscreveram-se quase 6.000 pessoas; houve também cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, atingindo a vários milhares de pessoas). O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais".¹⁴

Neste período, tanto o PNA quanto o MEB trabalham em conjunto e utilizam a mesma cartilha elaborada pelo professor

¹⁴ WEFFORT, Francisco C. - "Educação e Política/ in : FREIRE, Paulo. - Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4a. ed., 1974, p. 11.

Paulo Freire. Convém notar, ainda, a intensa participação de sinteressada que tiveram os estudantes católicos da Ação Popular e que cooperaram profundamente para o sucesso da campanha.

Tanto o MEB (na sua primeira fase) quanto o PNA não se limitavam apenas na alfabetização por si, mas na consciencização. Neste sentido, o método Paulo Freire se baseia na ação dialógica, ou seja, não há a relação professor-aluno tradicional, ação de A sobre B. No diálogo a relação se baseia na comunicação, relação de A com B.

O método compunha-se de cinco fases: 1º) levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalharã; 2º) escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado e deve ser feita sob dois critérios, ou seja, a) o da riqueza fonêmica e, b) o das dificuldades fonéticas; 3º) criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4º) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores do debate no seu trabalho; e 5º) a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.¹⁵

Em suma, podemos dizer que o método Paulo Freire, através da sua educação problematizante, o povo era levado a repensar as questões propostas e a analisá-las, abandonando a posição passiva anterior (caracterizada por sua consciência ingênuu que descrevemos no capítulo 3). "A introdução do elemento racional deve ser o ponto de partida para qualquer ação que, na redescoberta da realidade, vise a transforma-la, pro

¹⁵ FREIRE, Paulo. - Educação como Prática de Liberdade, op. cit., p. 107-115.

curando romper com as causas do subdesenvolvimento".¹⁶

Em abril de 1964, o PNA foi desativado e o equipamento recolhido ou destruído pelas novas autoridades educacionais.

Consultando o Decreto 53.886 podemos verificar que o governo houve por bem reestruturar o programa de combate ao analfabetismo com o intuito de veicular idéias democráticas coerentes com as tradições do povo brasileiro e na preservação das suas instituições.

Quanto ao MEB, verificamos que a cartilha do Professor Paulo Freire foi abandonada, bem como houve uma certa retração de suas atividades devido às pressões que foram exercidas pelo setor tradicional-conservador do clero e pelas novas autoridades educacionais.

O MEB continua, atualmente, com suas transmissões radiofônicas em atuação através de oito estados, principalmente no norte e em zona rural.

A política de combate ao analfabetismo ficou hibernada no Brasil por seis anos. Embora o Movimento Brasileiro de Alfabetização tenha sido criado em 1967, por pressões da UNESCO, seu funcionamento efetivo se dá, apenas, a partir de 1970. Neste ano, a UNESCO comemorou o Ano Internacional da Educação e o NOBRAL inicia, de fato, sua atuação no combate ao analfabetismo em um projeto para dez anos.

¹⁶ BARRETO, Elba Siqueira de Sã, op. cit.

O MOBRAL veicula em seus programas a ideologia e princípios expressos da corrente funcional que foi descrita, em detalhe, no capítulo 4. É nítida, aqui, a influência conceptual da "alfabetização funcional" elaborada pela UNESCO. As opções sócio-econômicas são muito claras conforme podemos ver nas palavras de Mário Henrique Simonsen que foi presidente do MOBRAL entre 1970 e 1974.

"De um modo geral, os países em desenvolvimento têm que optar entre duas alternativas em matéria de filosofia econômica: dedicar-se a produção ou a redistribuição. A primeira estabelece como prioridade básica o crescimento econômico acelerado do produto real, aceitando como custo a curto prazo a permanência de apreciáveis desigualdades da renda. A segunda fixa como objetivo fundamental a melhoria na distribuição de renda e dos níveis do bem-estar no presente, ainda que isto possa significar a mutilação da capacidade de poupança e da conseqüente impossibilidade do crescimento do produto real (...). Se pode afirmar que o Brasil se encontra no extremo da filosofia produtivista".¹⁷

Em termos educativos, a declaração de Simonsen significa que a Política Educacional atualmente vigente no Brasil tem que ser um componente do desenvolvimento econômico sentido da forma como ele o expôs.

Desta forma, surge aqui, o conceito de Capital Humano que designa grupos humanos possuído de um conhecimento e experiência técnica passíveis de serem utilizados no progres-

¹⁷ Development Education Centre. - "MOBRAL: Un modelo para la Educación de Adultos?". Convergencia, Toronto, vol. VII, nº 1, 1974, p. 61-70.

so político e econômico do país.

É visível nesta conceituação a presença da ideologia burguesa e aos seus valores que objetivam a reprodução do sistema capitalista. Neste sentido, o MOBRAL é um organismo onde se pratica uma política educacional de combate ao analfabetismo dentro dos princípios da inovação conservadora. Os próprios objetivos do MOBRAL comprovam nossa tese. Esses objetivos são: 1º) erradicar o analfabetismo; 2º) integrar o alfabetizado na força de trabalho; 3º) possibilitar ao alfabetizado a educação continuada; 4º) oferecer oportunidades para a promoção humana; 5º) possibilitar treinamento, para preparação da mão-de-obra necessária aos setores de trabalho; e, 6º) incentivar o desenvolvimento comunitário. O curso de alfabetização funcional com duração de 5 meses e sucedido pelo de educação integrada com 12 meses de duração que equivale a um supletivo, correspondendo às quatro primeiras séries do 1º grau (antigo primário). Embora o curso de alfabetização seja o mais importante, o segundo é que dá o tônus do programa, pois prepara o alfabetizado para uma melhor qualificação profissional e melhor integração na sociedade.¹⁸

Os programas se orientam, principalmente, para clíentelas urbanas cuja faixa etária varia entre os 15 e 35 anos de idade.

Esta preferência tem como motivos, o fato de ser a faixa etária com possibilidade de apresentar índices mais altos de produtividade, bem como, por ser a que oferece menor resistência às mudanças sociais, e que facilita a adaptação social.

¹⁸ Development Education Center, op. cit.

A atuação do MOBRAL nesses seis anos de existência efetiva não indica algum sucesso; senão, vejamos.

O MOBRAL está estruturado da seguinte forma: um MOBRAL Central, Coordenadores Estaduais e Comissões Municipais. Segundo o constatamos, as verdadeiras executoras do programa são as Comissões Municipais (atualmente presentes em todos os municípios do país) que recrutam os analfabetos, escolhem os professores e monitores, arranjam salas de aula e organizam os censos de alfabetização. Essas Comissões reúnem membros do clero, voluntários, empresários, integrando os recursos da comunidade em prol da alfabetização. O MOBRAL Central em convênio com as Comissões Municipais fornece material didático, orientação técnica e verba para pagamento dos professores. Em cada Estado, os Coordenadores Estaduais têm o papel de ativar as Comissões, supervisionar a execução dos Convênios, responsabilizando-se pela assistência técnica e orientação estratégica.¹⁹

Observamos no decorrer deste trabalho que, a alfabetização para ser eficiente, tem que ser altamente descentralizada, ou seja, o conteúdo programático tem que ser estabelecido em comum acordo entre os coordenadores e a clientela e o fato gerador tem que ser os problemas existenciais locais. Ora, o MOBRAL utiliza em todo o território nacional uma única cartilha. A programação, formas de execução e a avaliação ficam a cargo do MOBRAL Central. As Comissões Municipais possuem apenas responsabilidade executivas. Podemos, pois, considerar a estrutura MOBRAL como sendo descentralizada? Não, pois, con

¹⁹ MEC - "Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, ou EC/INEP, v. 59, nº 131, julh/set., 1973, p. 505-535.

forme observa Amitai Etzioni, ocorre maior descentralização quando for "maior a autoridade das unidades inferiores para tomar decisões na estrutura da autoridade (e maior em número)".²⁰

Deste modo, podemos citar como exemplo que poderia ser seguido pelo MOBRAL, a efetiva descentralização de que gozam os "Núcleos Educativos Comunales" (NEC) do Perú. Este organismo peruano tem por objetivo atuar, em nível local, nos programas de educação permanente postos em execução no país. Ele é autônomo para decidir sobre os seguintes temas: 1º) as necessidades mais importantes da região em matéria de educação; 2º) os meios que poderão ser utilizados para a satisfação daquelas necessidades. O NEC possui um "Conselho Executivo Comunal" formado por representantes das autoridades locais, dos sindicatos, das organizações patronais, dos professores, dos serviços culturais, dos alunos, etc.. A diferença entre este Conselho e as Comissões Municipais, é que o primeiro é um órgão Consultativo enquanto o segundo é um órgão executor das diretrizes do MOBRAL Central. Ao NEC cumpre adaptar a educação às necessidades da região, dentro do quadro da política adotada a nível nacional no que concerne, por exemplo, aos objetivos e critérios educativos, à qualidade do equipamento e do material, às condições de emprego dos professores, etc..²¹

Observamos aqui que o Governo Central através do Ministério da Educação estabelece as diretrizes básicas da política do governo no setor e coordena as atividades e presta ajuda financeira e técnica, mas não decide o que deve ser in-

²⁰ ETIZIONI, Amitai, - Organizações Modernas. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1967, p. 49.

²¹ Para uma apreciação da reforma administrativa da Educação Peruana e sua possível adaptação ao Modelo de Educação Permanente ver PARKYN, George W. - "Vers un modèle conceptuel d'education Permanente; Paris, UNESCO, Études et Documents d'éducation n° 12, 1973; p. 42-49.

cluido nos programas de educação local. Nesta linha de racio_cínio funciona o INDICEP boliviano e os programas de Animação Rural postos em prática em países da Antiga África Colonial Francesa, que abordaremos no sexto capítulo.

A inadequação da forma como os programas e prioridades de formação são impostos ao MOBRAL verifica-se no baixo índice obtido pelos seus alunos após formados, no que se refere ao aproveitamento profissional. Uma entrevista com 1.837 estudantes revelou que 13% dos 831 que estavam desempregados, encontraram trabalho depois da alfabetização; 15% dos 800 que afirmavam ter emprego, conquistaram vantagens profissionais depois da alfabetização.²²

Desta forma, verificamos que está sendo difícil ao MOBRAL se compor com a política econômica oficial do governo devido ao restrito mercado de trabalho que o sistema econômico brasileiro revela, conforme já dissemos anteriormente.

O que vem ocorrendo ao MOBRAL é que seus dirigentes procuram dar soluções técnicas para questões que são técnicas somente em parte.

O MOBRAL apresenta fenômenos importantes que prejudicam seu sucesso. São eles a evasão e a regressão. Segundo os dados oficiais, o MOBRAL alfabetizou em quase seis anos de atividades 8.657.054 pessoas, o que reduziria o início de analfabetismo no país a 18%. Neste mesmo período matricularam-se 21.334.141 analfabetos, o que ocorreu, então, com os outros 12.677.087 analfabetos? A resposta é simples: uma parcela

²²Development Education Centre, op. cit.

evade enquanto a outra é reprovada. Em 1971 verificou-se, por exemplo uma evasão imediata de 11% e uma evasão mediata (durante o curso) de 19%. Quanto ao Índice de aprovação, os dados para 1971 demonstram que em todo o Brasil ele foi de 42%. Este Índice não melhorou muito nos anos subsequentes. Em 1973, o Paraná que apresentou o maior Índice de aprovação entre os estados brasileiros, ele foi de 66%. A esses problemas podemos juntar um outro: a falta de confiabilidade nos dados estatísticos. Elementos do próprio MOBRAL verificaram, "in loco", não só o baixo rendimento em escrita e cálculos, como a existência de uma enorme diferença entre o número de estudantes nas classes e o número de matrículas declaradas.

Quanto ao fenômeno da regressão, não dispomos de uma pesquisa ampla executada pelo MOBRAL que se limita a aceitar apenas os números oficiais de aprovação como Índice de alfabetização. Em 1973 uma pesquisa realizada a cargo do Senador Paulo Guerra, em Pernambuco, constatou que, de 800 pessoas ouvidas, pouco mais de 80 ainda sabiam ler e escrever, o que dava um Índice pouco superior a 10% de aproveitamento. Sabe-se que a experiência internacional da UNESCO revela que a partir de 29 a 36 meses após o término do curso, a regressão torna-se elevadíssima.²³

O que podemos concluir a respeito dos números apresentados?

Temos que aceitar as evidências como sendo um demonstrativo do grande engano que a política de alfabetização

²³ Os dados utilizados nesta análise foram obtidos das seguintes fontes: MEC - Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos; O Globo, edições de 04/10/1975 e 18/10/1976; Jornal do Brasil de 15/07/1976.

brasileira vem incorrendo. Não se trata aqui de propor uma extinção do programa. O que queremos é revelar são as distorções que impedem uma real solução para o problema. O MOBRAL vem, na maioria dos casos, agindo como um invasor cultural pelo simples fato de não compreender as diversidades regionais do país e os problemas existenciais de sua vasta população marginalizada. Ao impor um programa de alfabetização uniforme, que não leve em conta esses fenômenos, a realidade não é modificada, mas apenas superficialmente tocada e, findo o programa, tudo continua a ser como era antes. Os cursos de alfabetização e capacitação técnica para serem verdadeiros, só podem ser realizados na praxis. Na ação e na reflexão e na compreensão crítica das implicações da própria técnica. A capacitação técnica jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos educandos e da sua cultura. Deve partir do nível em que se encontram, e não daqueles em que as autoridades isoladas na redoma do poder central julguem deveriam estar.²⁴

5.4 - A formação supletiva e técnica

A educação permanente no Brasil, embora esteja centrada, principalmente, nas campanhas de alfabetização do MOBRAL, conta com programas em outros níveis: primário, ginasial, colegial e técnico. O Quadro de entidades vinculadas ao setor se completa, pois, com a seguinte enumeração: 1º) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); 2º) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); 3º) Programa Nacional de Telecomunicação (PRONTEL); 4º) Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra (PIPMO); 5º) Fundação Padre Anchieta (rádio e TV Educativa de São Paulo); 6º) Fundação Ca

²⁴ FREIRE, Paulo. - Extensão ou Comunicação? - Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 89.

tro Brasileiro de TV Educativa; 7º) Fundação Educacional Padre Landell Moura (FEPLAN); 8º) Campanha Nacional de Escolas da Comunidade; 9º) Serviço Social do Comércio (SESC); 10º) Serviço Social da Indústria (SESI).

Basicamente essas entidades possuem três tipos de atividades: 1º) Serviço de radiodifusão (com programas de alfabetização e cursos supletivos de nível primário e nível ginasial); 2º) ensino supletivo de 1º e 2º graus e técnico; 3º) programas de caráter social e cultural (nutrição, enfermagem, cursos de arte, recreação, etc.).

Não resta menor dúvida que os sistemas educativos de radiodifusão vêm recebendo crescente importância nos últimos anos. Em 1970-71 foram transmitidas 150.000 horas de programas rádio-educativos assim distribuídos: Projeto Minerva (a cargo do PRONTEL) com 67,7%; FEPLAN com 26,1%; MEB com 3,5%; o Instituto de Rádio-difusão Educativa da Bahia (IRDEB) com 1,7%; e, a Fundação Padre Anchieta com 1%. Os cursos de ma dureza e capacitação ginasial são os mais numerosos.²⁵

Os princípios em que se baseiam esses programas foram descritos no capítulo anterior. Não existe ainda, no Brasil, nenhum estudo profundo de avaliação dos resultados obtidos até hoje por esses programas. As autoridades responsáveis pelo setor, aparentemente, não estão preocupadas com esses aspectos²⁶

Entre os órgãos citados destacam-se, contudo, o

²⁵ HORTA, José Silvêrio Baía. - "Rádio e Educação no Brasil". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MEC/INEP; vol. 59, nº 131, jul./set. 1973, p. 454-468.

²⁶ O aproveitamento da novela educativa João Silva (curso primário) tem sido, em média, 43% dos alunos que se apresentam para o exame, conforme declaração do Professor Gilson Amado Jornal do Brasil, 19 de julho de 1974,

SENAI e o SENAC. Ambos de caráter privado possuem uma experiência inovadora de educação de adultos pois, adequam seus cursos às demandas do setor a que estão vinculados. O SENAC, por exemplo, possui uma rede de 100 escolas e núcleos de treinamento por todo o país e seus cursos são montados visando à uma adaptação às necessidades da classe empresarial em cada região e executados após pesquisas tendo em vista soluções mediatas e imediatas. O SENAI, criado em 1943, já qualificou, até hoje, quase 1.000.000 de pessoas. Da mesma forma que o SENAC, o SENAI vem correspondendo em sua área de atuação tendo treinado, só em 1971, um total de 195.321 adultos em diferentes categorias.²⁷

A experiência do SENAI e SENAC se fundamenta na prática e no convívio. A medida que os alunos vão recebendo a instrução técnica e teórica, eles têm a oportunidade de já irem atuando na prática, não só nas escolas, como nas fábricas, no comércio, restaurantes, hotéis, etc.. Esta é a verdadeira profissionalização onde o caráter de escola desaparece e a sociedade, como um todo, passa a ser uma escola. Estará aí, talvez, a solução da desescolarização proposta por Ivan Illich, ou seja, a comunidade se encarregando de sua formação e educação desinstitucionalizando e descomercializando os Sistemas Nacionais de Educação ainda vigentes.²⁸ É isto o que consideramos uma verdadeira Educação Permanente.

²⁷ MEC. - "Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos", op. cit.

²⁸ Para uma melhor compreensão do fenômeno de descolarização ver ILLICH, Ivan. - Sociedades sem Escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.

CAPÍTULO SEXTO

A EDUCAÇÃO PERMANENTE E O FUTURO

Nos capítulos anteriores, verificamos que os Sistemas Nacionais de Educação atualmente existentes não correspondem mais às expectativas e aspirações dos povos. Introduzi-mos a noção de Educação Permanente e avaliamos as possibilidades que essa nova prática educacional teria na resolução dos problemas educacionais que estavam se tornando insolúveis . Abordamos, detidamente, a situação econômica, social e política dos países dependentes do Terceiro Mundo, bem como os primeiros passos que uma Política de Educação Permanente vem dando nesta vasta região da terra.

Neste sexto e último capítulo complementaremos algumas idéias e noções que ficaram incompletas ou obscuras nos capítulos precedentes, bem como faremos um balanço de tudo o que vimos dizendo até aqui e o que poderemos esperar do futuro.

Descreveremos algumas experiências inovadoras que vem sendo executadas no contexto da Educação Permanente e o perigo que representam as resoluções celebradas em Punta del Este para a Educação Latino-Americana.

6.1 - Inovação Conservadora VS Inovação Criadora

As políticas educacionais que visem a integrar toda a população do país, no século XX, ou seja, dentro da concepção e do direito à Educação e Cultura, conforme expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas ,

devem ser elaboradas dentro de uma estratégia de inovação criadora permanente, conforme já dissemos anteriormente.

Tais políticas, como sugere Philip Coombs, devem estar constantemente sujeitas à revisão e modificação; ou seja, o quadro estratégico deve ser flexível. Sem essa continuidade e durabilidade baseadas no acúmulo das experiências que vão obtendo de forma permanente, a estratégia educacional ficaria naquela situação de dar um passo a frente e outro atrás sem que nada de concreto fosse realmente estabelecido.¹

Os Sistemas Nacionais de Educação vem enfrentando , regra geral, cinco problemas: 1º) o aumento da demanda, ou seja, o número de pessoas interessadas em obter maior parcela de educação vem aumentando de ano para ano; 2º) a escassez de recursos embora se note, a esse respeito, um aumento contínuo após a década de 50 mas ainda insuficiente; 3º) o aumento dos custos já que a educação é considerada uma indústria de trabalho intensivo (labour-intensive industry) e, por conseguinte, vem se sofisticando cada vez mais; 4º) o produto da educação é inadequado, ou seja, as necessidades em constante renovação não encontram uma contrapartida na qualidade de formação obtida dentro dos sistemas educacionais; e 5º) inércia e ineficiênciência do sistema já que o mesmo não tem sido capaz de acompanhar aquilo que designaremos como o fenômeno do Ritmo do tempo.²

Tentar resolver a questão sem modificar profundamente o sistema que é o causador da crise é o mesmo que querer a

¹ COOMBS, Philip. The world educational crisis, a systems analysis. Oxford University Press, 1968, p. 163.

² COOMBS, Philip, op. cit., p. 164-165.

prender a pular com o gato. Haverá sempre aquele salto decisivo que por causa de sua própria sobrevivência o gato não ensina. Senão, vejamos.

Nos países periféricos, o aumento da demanda educacional tenderá a continuar já que, como temos observado, sua população é majoritariamente analfabeta. A esse fato acrescenta-se um outro importante: a taxa de crescimento populacional, que é mais alta nesses países do que nos países centrais

A escassez de recursos tende a prevalecer pois, em bora os países continuem a insistir cada vez mais em educação, a demanda educacional tem crescido mais ainda. No que se refere às nações periféricas, notam-se, em alguns casos, a piora da situação (Chile e Argentina, por exemplo) bem como, algumas delas, já vem atingindo o limite máximo permissível para tais tipos de despesa.

A sofisticação dos equipamentos e instalações pode mos juntar um outro fator importante nos países periféricos: a precariedade das instalações físicas existentes. A esse respeito é bom lembrarmos, como já dissemos no capítulo anterior, que o Brasil caracteriza-se por ser um país de escolas com uma sala só.

O produto da educação é inadequado devido à rigidez do sistema que impõe padrões e valores que estão sempre atrasados em relação à mudança.³ A isto se acrescentam os problemas causados pela ideologia burguesa que privilegia certas ocupa-

³ A este respeito, M. BOURDIEU ("Fins et Fonctions du systeme d'enseignement". Les Cahiers de l'INAS, v. 1, 1er trimestre 1967, p. 15) diz que, "o sistema educativo é naturalmente conservador, no sentido em que qualificamos de conservador um guarda de museu. Sua função de transmissão da cultura passada inclina-o a estar em atraso em relação às evoluções ambientais. Mas desde que estas evoluções são particularmente rápidas como em nossa época, a defasagem se acentua e os conflitos se agravam".

ções em detrimento de outras, às vezes mais necessárias.

A inércia e a ineficiência são devidas, em parte, ao sistema administrativo e, também, a outras questões como currículo, baixa capacitação dos membros do corpo docente, as formas de recrutamento e avaliação, etc..

Os sistemas educacionais têm que ser adaptados à nova era que vive sob o signo da permanente mudança.

No que se refere especificamente à América Latina, a opção entre a inovação criadora e a inovação conservadora tem demonstrado uma vantagem considerável da segunda opção.

Em setembro de 1973 realizaram-se, no Panamá e em Honduras, dois seminários patrocinados pelo Centro Latino-americano de Educação de Adultos (CLEA) com o intuito de esclarecer, às diversas agências governamentais at presentes, a situação real em que se encontram as populações marginais fora do sistema escolar regular (basicamente o que tratamos no terceiro capítulo). Ficou esclarecido que "a planificação exige um conhecimento científico e preciso da realidade econômica, social e cultural da nação, e em particular das comunidades onde vai se operar. Estudo vivo da realidade que se deve complementar com um conhecimento acabado das características culturais dos educandos e suas comunidades e em particular, de seus valores, concepções de vida, aspirações, problemas, necessidades sentidas, etc.". ⁴

⁴ CENDOC. - "La planificación, una exigencia impostergable". Convergencia, Toronto, vol. VI, nº 3 e 4, 1973, p. 78-84.

Se no Panamá a principal realização foi a tomada de consciência das vantagens e necessidades do planejamento da educação em geral e da educação de adultos em particular, em Honduras, notou-se uma resistência para com as reformas anunciadas.⁵

Os seminários realizados na América Central, embora tenham tido o mérito de motivar alguns educadores para o problema, gerou, em contrapartida, reações adversas. Isto revela, como já vimos insistindo no decorrer deste trabalho, que algumas inovações devem ser adotadas previamente. A primeira e mais importante, segundo Philip Coombs, é a mudança de atitude em relação à educação, tanto por parte do público como por parte dos educadores. Em seguida, deve-se criar dentro do contexto educacional novos mecanismos institucionais, no que se refere a meios e a pessoal, com o intuito de se procurar esquematizar as inovações e as suas aplicações. Finalmente, encorajar as instituições de formação de pedagogos e educadores a se engajarem nessa nova visão fazendo com que os futuros educadores sejam mais receptivos às inovações.⁶

6.2 - A Animação Rural

Entre as experiências efetuadas pela educação permanente dentro do contexto da inovação criadora podemos citar a Animação Rural.

A Animação Rural tem como objetivo realizar a integração consciente de grande massa de populações rurais no mun

⁵ CENDOC, op. cit.

⁶ COOMBS, Philip, op. cit., p. 119.

do moderno, utilizando-se, basicamente, de seus próprios esforços. É uma experiência inovadora que sô encontra paralelo nas práticas educacionais do INDICEP, na Bolívia, principalmente. Foi aplicada, primeiramente no Senegal. Madagascar e Níger sendo, posteriormente, utilizada, com algumas variações, na Costa do Marfim e no Camerum.

A Animação Rural se baseia nas seguintes suposições: 1º) a tradicional sociedade rural deve se conscientizar dos problemas do desenvolvimento e de suas conseqüências, de uma forma que lhe seja compreensível; 2º) os problemas devem ser colocados da forma com que eles visualizam os seus problemas quotidianos fazendo com que o grupo busque soluções próprias, definindo, primeiro, suas prioridades locais e iniciando al gum planejamento para sua solução; e, 3º) as prioridades ten do sido definidas, buscar-se-ão então, programas de treinamen to e ajuda por parte das agências externas vinculadas ao programa.⁷

O programa baseia-se na ação do time de animação formado por pessoas do próprio país com um nível de escolarização de 6 a 9 anos. É formado por um líder e por dois ou três assistentes. Cabe lembrar aqui, que esse time não é treinado em técnicas, mas sim em desenvolvimento. Não são, pois, técnicos em extensão rural, cuja ação é perniciosa conforme destacou Paulo Freire em um de seus trabalhos. No entanto, quando algum problema técnico surge, o extensionista é convocado e sua função, no caso, é a de um mero consultor, evitando-se, as sim, o surgimento do fenômeno de Invasão Cultural, que já des truiu ou vem destruindo muitas comunidades.⁸

⁷ Nota-se aqui uma similaridade com o que propusemos a respeito da assistência técnica de que tratamos no quinto capítulo.

⁸ Para uma abordagem crítica da ação do extensionista rural ver FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

O contacto é estabelecido entre o time de animação e os representantes da comunidade rural eleitos ou escolhidos democraticamente por seus membros. Essas reuniões duram em média uns três dias e versam sobre os problemas de desenvolvimento. Depois de algum tempo, o time de animação se reúne com os representantes das várias comunidades por três semanas. Discutem sobre problemas financeiros, de justiça, educação, plano de desenvolvimento, etc. estimulando a discussão e a curiosidade. Nessas discussões surgem questões como as seguintes: o que é o Estado, Governo, Partido, etc.? Por que eu pago impostos? Como eu vivo a minha vida? Quais são as coisas que ajudam a vila a progredir e quais as que retardam ou destroem o progresso? Qual o significado do seu trabalho?

As discussões têm a vantagem de fazer com que essas pessoas toquem um assunto que nunca imaginaram pois sempre viam veram imersos na sua cultura do silêncio. Aí, então, eles começam a compreender o real significado de suas vidas e do seu que fazer no mundo. Outras perguntas começam a aparecer: Por que devemos mudar? Como vamos mudar? Quanto precisamos mudar?

Quando os representantes voltam às suas vilas contam o que viram, o que fizeram e o que aprenderam. E desta forma, se tornarão instintivamente novos animadores e a comunidade começará a se organizar a fim de enfrentar o novo desafio que o conhecimento de sua realidade impõe.

O grupo principal de animação, continuará, entretanto, a visitar as comunidades e auxiliando no que for possível. Quando os camponeses começarem a sentir necessidade de conhecimentos técnicos, esta ajuda lhes será prestada. Alguns serão iniciados em técnicas de plantação de árvores à aplicação de inseticidas. Um fundo de conhecimento será acumulado e se

espalhará por toda a comunidade.⁹

A experiência de Animação Rural nos países africanos francófonos vem apresentando resultados apreciáveis. O método segue, em suas linhas gerais, os princípios de educação permanente que vimos expondo. É democrático, a clientela é responsável pela sua própria formação educativa e as necessidades neste setor vão sendo supridas na medida em que elas vão sentindo a necessidade de novos conhecimentos. Não há uma inovação cultural alienante. Não se impõe o progresso e o desenvolvimento.

A emersão se dá aos poucos e vai atingindo todas as regiões do país. Os custos são baixos, pois os recursos são basicamente os existentes.

A Animação Rural não tem objetivo oculto a não ser o próprio desenvolvimento. Ela começa dentro da vida e não de fora. A palavra código é "participação". As pessoas envolvidas são levadas a entender sua situação, a sentirem-se responsáveis e a fazerem alguma coisa eles mesmos juntos. Participação também significa na insistência do grupo como grupo e não como indivíduos. O objetivo é ter "changing villages" e não "changing villagers".¹⁰

6.3 - Desafio e Risco

⁹ Para uma apreciação mais detalhada e aprofundada do método de Animação Rural e de suas potencialidades ver RYCKMANS, Jean-Pierre - "Rural Animation - Its methods and potential". Convergence, Toronto, v. IV, nº 1, 1971, p. 14-20.

¹⁰ RYCKMANS, Jean-Pierre, op. cit.

A superação do subdesenvolvimento dos países latino-americanos não se fará enquanto a educação não se libertar da dominação cultural do imperialismo.

Como já nos referimos no capítulo quarto, a Conferência de Punta del Este, realizada em 1961, introduziu no continente a idéia e concepção de reforma educativa. Não é por acaso, que depois deste evento, muitos países latino-americanos tenham procurado trilhar pelos caminhos propostos nesta conferência.

Acontece, porém, que nesta mesma década os princípios da educação permanente foram se estruturando até atingir, em 1972 por ocasião da III Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Tóquio, sua maturidade completa.

Este novo enfoque educacional, cuja principal característica é inovação criadora, vinha se opor à inovação conservadora expressa originalmente nas recomendações da conferência de Punta del Este.

Vimos, também, como após a "Galaxy Conference" de 1969, as políticas de educação permanente são modificadas com o intuito de adaptá-las aos princípios da inovação conservadora.

Mas, é na universidade latino-americana que o combate final e decisivo será travado. Vimos que Philip Coombs estabelece para universidade o papel principal de formador de pessoal qualificado em técnicas de inovação educacional a fim de enfrentar as modificações que os Sistemas de Ensino estão a exigir. Pois é aí, justamente neste contexto, que tem se intensificado os acordos bilaterais e multilaterais entre os Estados Unidos e a América Latina para sua modernização e expansão.

são. Octávio Ianni destaca quatro objetivos principais, a saber: "1º) a despolitização da universidade, em nome de uma concepção política de ensino, pesquisa e formação profissional; 2º) a valorização do pensamento tecnocrático voltado principalmente para a formação técnica de profissionais executivos, antes do que criativos ou independentes; 3º) a reforma drástica dos currículos e condições de trabalhos nos cursos de ciências sociais, principalmente sociologia, política e antropologia, sob o pretexto de realizar a transição do ensino das grandes teorias (de origem européia) pelas teorias de alcance médio (de inspiração norte-americana); e, 4º) a revalorização generalizada das técnicas e métodos de pesquisa e análise inspirados na indução quantitativa, sob alegação de que a verdadeira ciência social (seja a economia, a sociologia ou outra) é aquela que reproduz as formas de pensar vigentes nas ciências naturais".¹¹

Fica evidente nestes objetivos apontados por Ianni que a Universidade latino-americana em breve se transformará numa espécie de Corporação de Ofícios onde os aprendizes são preparados para os misteres da produção. O que estão fazendo com a Universidade é transformá-la em manancial de mão-de-obra especializada. Sua função de fórum da problemática nacional onde o debate e a discussão são livres com vistas a uma melhor compreensão do futuro da nação é banida pela prática da despolitização atualmente vigente. Conforme observa Lauro de Oliveira Lima, a Universidade está se transformando em SENAI e SENAC de nível superior onde os empresários vão buscar os ca

¹¹ IANNI, Octávio. - Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976, p. 51-52,

patazes para sua linha de produção.¹²

A universidade vem sofrendo do que Durmeval Trigueiro Mendes chama de compartmentismo causado pelo desvio tecnológico, ou seja, cada setor cuida do que lhe é próprio a fim de que sua pureza seja preservada. Desta forma cabe aos estudantes estudar, aos trabalhadores trabalhar e aos padres rezar.¹³

Este tipo de universidade serve às elites no poder que buscam a preservação e normalização do status quo. Os estudantes que deveriam aprender técnicas ligadas à realidade que irá se desvelando através de um esforço crítico comum procurarão, pelo contrário, mitificar a realidade. Suas técnicas e métodos são, pois, reacionários, já que, se dirigem no sentido de frear as transformações. Eles buscam soluções assistencialistas; em suma, sua atuação é típica da inovação conservadora.¹⁴

6.4 - À guisa de conclusão

A educação permanente é, portanto, um instrumento válido que deve ser amplamente aplicado em qualquer reforma que se venha executar nos atuais Sistemas Nacionais de Educação.

Quanto à América Latina, a educação permanente tem um papel muito especial a desempenhar: conscientizar sua po

¹² LIMA, Lauro de Oliveira. - Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro, Editora Brasília, 2a. ed 1975, p. 301. Aqui está evidenciado o fato de que, a funcionalidade de um sistema, pode se tornar disfuncional quando a instância é outra, ou seja, o SENAI e o SENAC são disfuncionais quando "transplantados" para o nível superior.

¹³ MENDES, Durmeval Trigueiro. - "Desenvolvimento, Tecocracia e Universidade". Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, n.º 6, agosto de 1975, p. 5-18.

¹⁴ FREIRE, Paulo. - Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 39.

pulação a fim de romper canais de dependência.

No entanto, a tarefa não é fácil. Vimos no decorrer deste trabalho que as "instituições que criamos são dotadas de tamanho poder de persuasão que moldam não só nossas preferências como também nosso próprio senso das possibilidades".¹⁵ Os Sistemas Nacionais de Educação através de sua instituição básica, a Escola, é um empecilho à uma efetiva aplicação de qualquer política de educação permanente pois prepara as massas para uma aceitação passiva da ideologia dominante e consequentemente não tolera um excesso de conscientização que ponha em risco o status que reinante. Conforme afirma Ivan Illich, "uma educação de adultos em moldes analíticos e dialéticos leva inevitavelmente à libertação de tabus. Os ídolos não podem ser derribados seletivamente; o tipo de educação de adultos que se propõe a destronar alguns ídolos destrona-os a todos e é sempre politicamente subversivo".¹⁶

A primeira vista poderíamos pensar que a estrutura social atual não permite a mudança. Mas quem afirma isto demonstra desconhecer a própria dinâmica de uma estrutura social. Em qualquer estrutura social, a permanência está sempre em contradição com a mudança e o que a caracteriza é a superposição de uma delas sobre a outra. "Na estrutura social, enquanto dialetização entre infra e a supraestrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação".¹⁷

¹⁵ ILLICH, Ivan. - Celebração da Consciência. Petrópolis, Vozes, 1975.

¹⁶ ILLICH, Ivan, op. cit., p. 114.

¹⁷ FREIRE, Paulo. - Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 38.

É aqui que caracterizamos uma educação permanente verdadeiramente inovadora e criadora. Sua aplicação encontra e encontrará muitas resistências no atual contexto latino-americano conforme temos visto no decorrer deste trabalho. No entanto, o permanente empenho para sua aplicação e sua constante luta contra a permanência de valores ultrapassados e fora da realidade deve ser a preocupação de qualquer político ou administrador consciente dos seus valores e realizações.

Mas, o perigo ronda sempre esses administradores e políticos atuais. Conforme salientou Guerreiro Ramos, quando eles "obedecem às ordens do governo unicamente por se sentirem ameaçados ou temerosos de sanções arbitrárias contra suas decisões, fecham-se os canais de feedback do sistema social, e sem feedback dificilmente se conseguirá a maximização ou otimização dos recursos humanos e não humanos".¹⁸

As políticas de educação permanente na América Latina possuem o caráter de inovação conservadora principalmente pelo desconhecimento da dinâmica da estrutura social e do temor do político e do administrador conforme ressaltaram Paulo Freire e Guerreiro Ramos.

Ao contrário do que muita gente possa pensar, a América Latina corre o risco de permanecer imersa em sua atual estrutura social de dominação caso não se utilize de uma verdadeira educação permanente e inovadora. E não poderia ser de outro modo. Os milhões de marginalizados, imersos na cultura do silêncio, subnutridos desde a infância, já tem o seu

¹⁸ RAMOS, Alberto Guerreiro. - A nova ignorância e o futuro da administração pública na América Latina; Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 4, nº 2, jul./dez. 1970, p. 7-45.

desenvolvimento mental irreversivelmente comprometido.¹⁹ Não mudar agora significa condenar milhões de crianças que estão nascendo e ainda vão nascer a sofrerem dos mesmos problemas e de agravá-los ainda mais.

Esperamos ter conseguido através da reflexão crítica desenvolvida neste trabalho, identificar as principais características e os principais dilemas que a aplicação de Políticas de Educação Permanente vem encontrando neste continente, bem como o que se espera de seu desempenho futuro. Procuramos raciocinar sobre a realidade objetiva que nos cerca e sobre os problemas insolúveis e não passíveis de serem resolvidos pelos atuais Sistemas Nacionais de Educação. Esta visão mais crítica que adotamos aqui procurou romper com outros estudos no setor que não levaram em conta a devida e oportuna aplicação de um modelo de educação permanente no contexto latino-americano. Ao identificarmos as principais características da clientela deste continente e ao levantarmos suas reais e mais importantes necessidades em matéria de educação esperamos ter atingido a uma visão global do assunto tratado. Mas, nossa análise não se esgota aqui, pelo contrário, estamos apenas esboçando um novo início e um novo enfoque do problema que parta da verdadeira convicção de que o homem como o único ser pensante deste mundo é o único verdadeiramente credenciado a transformá-lo e a recriá-lo. É por esta razão, pois, que nossa análise começou e termina no seu elemento central, o homem.

¹⁹ "...os escolares que tiveram uma má nutrição severa apresentam um atraso marcante nos mecanismos de aprendizagem da leitura e escrita". CRAVIOTO, Joaquim, LICARDIE, Elsa R. de. - "La mal nutrition chez l'enfant - repercussions sur l'individu et la collectivité". Revue du Tiers Monde, Paris, IEDES, t. XVI, nº 63, juillet-septembre 1975, p. 525-549. Neste artigo, os autores analisam e descrevem os fenômenos e as consequências da subnutrição nos primeiros anos de vida e alertam para o inevitável fracasso escolar no futuro. Com a inteligência reduzida, o desempenho futuro estará irreversivelmente comprometido.

B I B L I O G R A F I A

ADISESHIAH, Malcolm, Il est temps de passer à l'action. Paris, UNESCO, 1972.

- "The place of literacy in education", Convergence, vol., VI, nº 1, 1973, p. 9-14.

AZEVEDO, Fernando de.- A Cultura Brasileira - Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil. 2a. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1944.

BARRETO, Elba Siqueira de Sã - "Programas de Educação de Adultos no Brasil". Caderno de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 8, set. 1973, p. 13-22.

BOURDIEU, M. - "Fins et Fonctions du Systême d'enseignement". Les Cahiers de l'I.N.A.S., vol. 1, 1^{er} trimestre, 1967.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude - A Reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975.

CAMPOS, Carlos - "Aid" to the "third world" - the impossible development. Genebra, Institute of Cultural Action, Document 2, 1973.

C.E.A.S. - "Analfabetismo e Processo". Cadernos do C.E.A.S., Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, nº 19, jun.1972, p. 14-32.

CENDOC - "La planification, una exigencia impostergable". Convergencia, Toronto, vol. VI, nº 3 e 4, 1973, p. 78-84.

CIRIGLIANO, Gustavo F.G. - Fenomenologia da Educação. Petró

polis, Vozes, 1969.

CLERCK, Marcel de - "Le concept de l'éducation des adultes de nos jours". Convergence, Toronto, vol. V, n° 1, 1972, p. 17-26.

COOMBS, Philip Hall - The world educational crisis; a systems analyses. Oxford University Press, 1968.

CRAVIOTO, Joaquim & LICARDIE, Elsa R. de - "La malnutrition chez l'enfant; repercussions sur l'individu et la collectivité". Revue du Tiers Monde, Paris, I.E.D.E.S., t XVI, n° 63, jul./set. 1975, p. 525-549.

DELEON, Archer - "Conceito Atual de Educação Permanente e seu planejamento". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, MEC/INEP. vol. 51, n° 113, jan./mar. 1969, p. 19-31.

DEPIENNE, Albert - "Realisations et tendances de l'éducation des adultes en Amérique Centrale". Convergence, Toronto, vol VI, n° 3 e 4, 1975, p. 85-90.

DEUTSCH, Karl - "Social Mobilization and Political Development". American Political Science Review, vol. LV, n° 3, 1961.

DEVELOPMENT EDUCATION CENTRE - "MOBRAL: un modelo para la Educación de Adultos"? Convergencia, Toronto, vol. VII, n° 1, 1974, p. 61-70.

DUMAZEDIER, Joffre - "L'Éducation Permanente". Convergence, Toronto, vol. III, n° 1, 1970, p. 17-25.

DURKHEIM, Émile - Educação e Sociologia. 10a. ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1975.

- EISENSTADT, S.N. - Modernização: Protesto e Mudança. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- ETZIONI, Amitai - Organizações Modernas. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1967.
- FANON, Frantz - Los Condenados de la Tierra. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- FREIRE, Paulo - Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- Educação como prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FURTER, Pierre - "Educação de Adultos e Educação extra-escolar nas perspectivas da Educação Permanente". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, MEC/ENEP, vol. 59, nº 131, jan./mar. 1973, p. 410-422.
- Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis, Vozes, 1974.
- "L'éducation des adultes: ses clientèles". Perspectives, Paris, UNESCO, vol. 11, nº 3, automne 1972, p. 352-358.
- FURTER, Pierre & BUITRÓN, Aníbal - "Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 51, nº 13, jan./mar. 1969, p. 63-93.

- HORTA, José Silvério Baía - "Rádio e Educação no Brasil". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MEC/INEP, vol. 59, nº 131, jul./set. 1973, p. 454-468.
- IANNI, Octávio - Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976.
- ILLICH, Ivan - Celebração da Consciência. 2a. ed. Petrópolis, Vozes, 1975.
- Sociedade sem Escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
- INDICEP - "La Dinamización Cultural". Convergencia, Toronto, vol. VI, nº 2, 1973, p. 28-44.
- "La educación popular en América Latina - Grandes corrientes ideológicas". Convergencia, Toronto, vol. IV, nº 4, 1971, p. 45-54.
- INODEP - "Action Culturelle et révolution culturelle". Convergence, Toronto, vol. VI, nº 1, 1969, p. 85-92.
- IRELAND, Rowan - "The Catholic Church and Social Change in Brazil: an evaluation" in ROETT, Riordan, ed. Brazil in the sixties, Nashville, Vanderbilt University Press, 1972.
- JONES, H.A. - "Adult Education - A Plan for Development". Convergence, Toronto, vol. VI, nº 2, 1973, p. 20-27.
- KOWARICK, Lúcio - Capitalismo e Marginalidade na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- LENGRAND, Paul - Introducción a la Educación Permanente. Barcelona, Teide/UNESCO, 1973.
- LIMA, Lauro de Oliveira - Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 2a. ed., Rio de Janeiro, Editora Bra

sília, 1975.

LONDON, Jack - "Reflections upon the relevance of Paulo Freire for American Adult Education". Convergence, Toronto, vol. VI, nº 1, 1973, p. 48-61.

MARTIN, D'Arcy - "Pedagogia y Política: da Educación de Adultos en America Latina". Convergencia, Toronto, vol. IV, nº 1, 1971, p. 54-60.

MARX, Karl - "Teses contra Feuerbach" in Os Pensadores. São Paulo, Editora Abril, vol. XXXV, 1974.

MEC - "Informe Brasileiro para a 3a. Conferência de Educação de Adultos". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MEC/INEP, vol. 59, nº 131, jul./set. 1973, p. 505-535.

MENDES, Durmeval Trigueiro - "Desenvolvimento, Tecnoocracia e Universidade". Revista de Cultura Vozes. Petrópolis, Vozes, nº 6, ago., 1975, p. 5-18.

- "Para um balanço da Educação Brasileira". Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, Vozes, nº 2, 1975, p. 5-12.

PARKYN, George W. - "Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente". Paris, UNESCO, E'tudes et Documents d'éducation, nº 12, 1973.

PIMENTA, Alfredo - Elementos de História de Portugal. 4a.ed., Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1936.

RAMOS, Alberto Guerreiro - "A nova ignorância e o futuro da Administração Pública na América Latina". Revista de Admi