

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Celma Borges*

O artigo discute a alfabetização de adultos, no quadro de referência dos movimentos sociais por educação. Apresenta as características das políticas educacionais alternativas, enfatizando de um lado, os contextos de carências e violências, a ausência do ensino regular e a valorização da escola, os objetivos e formas de atuação dos projetos alternativos, como fatores que as favorecem. E de outro, a formação e condições de trabalho dos professores e monitores, as dificuldades financeiras e materiais, os problemas sociais e a mobilização dos alunos, como condicionantes de sua desestruturação. Coloca estas experiências enquanto educação para a cidadania, portanto, como um dos processos característicos dos movimentos sociais, fazendo restrições à sua dimensão de ensino da leitura e da escrita. Em suas conclusões, assinala a importância secundária que a educação adquire e sua abrangência limitada face à necessidade de sobrevivência das populações a **que** se destina e a crise sócio-econômica que o país atravessa, e, ainda que as distorções das políticas econômicas e sociais fomentam e catalisam as diversas formas de exclusão social, comprometendo a qualidade de vida da população brasileira e o exercício de sua cidadania.

I. INTRODUÇÃO

Este artigo trata da alfabetização de adultos, tendo exclusivamente como referência os movimentos sociais por educação, enfocando-a a partir de duas perspectivas. A primeira é a que apresenta as características das políticas alternativas de alfabetização de adultos e os fatores que as facilitam ou dificultam, a partir de algumas das experiências abrangidas pela pesquisa "Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia" que, concluída em 1991, foi realizada no Centro de Recursos Humanos da Universidade Fe-

* Professora da Faculdade de Educação, Pesquisadora e Vice-Diretora do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia.

deral da Bahia.⁽¹⁾ As análises aqui apresentadas referem-se apenas aos dados dos projetos alternativos⁽²⁾ de educação que se desenvolvem na Bahia entre 1968 e 1987 e que, à época da pesquisa, ainda se realizavam.

A segunda é a que coloca estas experiências enquanto educação para a cidadania, portanto, como um dos processos de conscientização e mobilização populares característicos dos movimentos sociais, fazendo restrições à sua dimensão de ensino da leitura e da escrita.

A educação passa então aqui a ser inicialmente colocada no âmbito dos movimentos sociais que têm uma nova abordagem para as relações de classe, notadamente das classes populares, que tratam de problemas sociais e que não se restringem à ótica da relação capital e trabalho. E, por esta razão, tornam-se necessárias algumas considerações para tecer o cenário no qual estas políticas alternativas surgem e se desenvolvem.

II. A QUESTÃO EDUCACIONAL NO QUADRO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O Brasil comporta desigualdades sócio-econômicas e políticas inter-regionais. Desta forma, são bem distintas as realidades sociais, notadamente, entre as regiões do sul e as do norte e nordeste do país. Em cada uma de suas regiões ainda são também contrastantes as distribuições dos serviços urbanos e as desigualdades que se dão entre os diversos segmentos sociais, as quais, cotidianamente, se agravam no espaço intra-regional.

⁽¹⁾ Esta pesquisa foi realizada com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP e auxílio individual de pesquisa e bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. A estas duas instituições fica registrado o agradecimento da coordenação e de toda equipe da pesquisa, pois sem o apoio delas recebido este trabalho não poderia ter sido desenvolvido em toda a sua extensão.

⁽²⁾ No decorrer do projeto, após uma revisão da literatura especializada foram levantados dados secundários sobre a educação pública e alternativa na Bahia, em específico sobre a questão do analfabetismo. Houve então, uma seleção criteriosa das experiências baianas de alfabetização de adultos que deveriam ser aprofundadas. E, optou-se pela investigação, dentre os trabalhos mais antigos e mais recentes e ainda mais consistentes em termos de proposta de alfabetização de adultos, por aquelas experiências cuja análise pudesse propiciar discussão destas políticas educacionais para os excluídos do sistema regular de ensino. Documentos escritos foram analisados e seminários e entrevistas foram realizados com os atores destas experiências. A coordenação deste projeto agradece a todos que apresentaram seus depoimentos e que discutiram a educação de adultos na Bahia. A pesquisa usou os mesmos procedimentos metodológicos para o estudo também das políticas públicas de alfabetização de adultos. Estas, porém, serão objeto de outro artigo.

Estas diferenças têm condicionantes políticos, econômicos e sociais, nacionais, regionais e locais, que interferem na relação entre Estado e Sociedade e que se refletem nas opções políticas e administrativas feitas pelo Estado, para a diversidade da oferta, a ampliação e a qualidade dos serviços tais como saúde, transportes, habitação, educação, que são oferecidos a diferentes populações. E, que se refletem, igualmente, na forma como a sociedade se mobiliza e se organiza para o atendimento de suas reivindicações para com estes serviços, ou para supri-los, quando estes estão ausentes ou aquém de suas necessidades e/ou exigências de qualidade.

Como resultante desta relação entre Estado e sociedade, no que diz respeito à educação pode-se observar que no sul do país aumentam as oportunidades de acesso à escola e à escola de qualidade, abrangendo-se quase quatro quintos da população em idade de escolaridade obrigatória, em Estados como o Rio Grande do Sul. Garante-se a permanência na escola a um contingente cada vez maior de pessoas, mesmo que ainda persistam alguns índices de evasão e repetência. Enquanto que nas regiões norte e nordeste encontram-se os maiores índices de analfabetismo, um limitado acesso à escola que, em geral, é de má qualidade e determina a exclusão e a expulsão de alunos.

Nas últimas quatro décadas, observa-se na Bahia, por exemplo, que foram poucos os momentos de vivência de uma democratização educacional. Nestes momentos, ou a política de abertura foi meramente quantitativa em detrimento da qualidade do ensino, ou quando estes dois aspectos foram conjugados, fatores sócio-econômicos e políticos, locais e nacionais, levaram ao desaparecimento das próprias políticas de democratização.

Assim, os esforços do Estado para o atendimento da demanda educacional não só foram esparsos como insuficientes, prevalecendo o precário atendimento da população em termos de acesso e ascenso escolares. Em contrapartida, a sociedade não encaminhou ou não teve condições de realizar positivamente alternativas educacionais à limitada e defasada oferta de ensino público por parte do Estado. De sorte que, na Bahia, encontra-se mais de dois quartos de sua população na situação de analfabetismo e elevados índices de evasão e repetência, notadamente no meio rural e nas periferias urbanas, inclusive em Salvador, município onde o analfabetismo é o mais baixo do Estado (em torno de 20% de sua população).

Ao lado disso, evidentemente, as condições sócio-econômicas da população, fatores culturais, familiares e até psicológicos, como os preconceitos, acirram as dificuldades de acesso e permanência na escola.

Desta forma, a realidade educacional baiana aponta hoje, para resultados já conhecidos dos que lidam com a questão social em sociedades onde o subdesenvolvimento econômico e as desigualdades sociais persistem. De um lado, o sistema educacional é orientado por políticas discriminatórias que funcionam como um dos conjuntos de fatores que afetam a escolaridade. E, as condições intra-escolares geram, além da evasão e da repetência, a regressão ou a perda dos conhecimentos.

De outro, a educação supletiva, colocada como compensação às falhas do sistema regular de ensino, pelas características de que se reveste, catalisa o estado de coisas existente e comercializa a situação do analfabetismo, sem resolvê-la. Os projetos, programas ou mesmo campanhas de alfabetização de adultos, do Estado ou por ele financiados ou cooptados, via de regra, têm apresentado resultados nada alentadores, que suscitam muitas dúvidas em relação a seus objetivos e metodologias, ao preparo dos recursos humanos, à mobilização e administração dos recursos materiais e financeiros que lhes são destinados.

Através de concepções e ações centralizadoras, em sua maioria norteadas pelas diretrizes nacionalmente estabelecidas, criam-se objetivos, conteúdos, metodologias, agentes, recursos financeiros e materiais insuficientes ou pouco eficientes para reestruturação da situação dos que foram expulsos ou excluídos do sistema regular de ensino. Através deles há ainda a veiculação ideológica, que na maior parte das vezes deve possibilitar a prática do controle, da contenção e da subordinação da sociedade, garantindo a organização do poder político.

Estas políticas, tanto para o ensino regular como para o supletivo, se interrelacionam, configurando a intervenção nos processos de formação e informação da população baiana. Todas elas são uma das formas de mediação das relações de poder entre Estado e sociedade. E, na Bahia, são elas próprias um dos limites ao pleno exercício de cidadania. Por conseqüência, a imensa pobreza em que se encontra a sua população não é só econômica como também política, social, cultural e educacional, do que resulta inclusive quase a impossibilidade de mobilização e organização para conquista de seus espaços e de luta contra a desinformação, os limites à expressão livre, ao saber técnico e científico, as fraudes, os privilégios, as impunidades, enfim, todas as formas de abuso de poder.

Esta realidade educacional e as políticas sociais que a engendram são a negação da cidadania e, por isso mesmo, surgem as políticas educacionais alternativas. E, pode-se dizer que os projetos edu-

cacionais dos movimentos sociais são alternativas para a educação da população baiana, porque preenchem os vazios deixados pelas políticas públicas.

De fato, os movimentos sociais, dos quais estas políticas alternativas fazem parte, historicamente, se estruturaram a partir dos efeitos das distorções e desigualdades da aplicação dos recursos públicos destinados ao desenvolvimento e manutenção às populações, notadamente às dos aglomerados urbanos. Os conflitos a partir dos quais se desenvolvem são uma politização dos problemas sociais, principalmente dos urbanos, que se acentuam em função de sua inserção em distintos contextos e orientam a análise das relações entre Estado e movimentos sociais.

Há algumas décadas, são reconhecidos, no Brasil, como fatores favorecedores destas formas de mobilização popular os processos de urbanização crescente, o acesso a empregos decorrente do desenvolvimento industrial e a demanda por espaços de participação política.

A industrialização possibilitou o crescimento dos setores populares urbanos e sua mobilização política, o que, por conseqüência, levou os movimentos sociais a exercer um importante papel na aliança política governante no Brasil. E, aumentou a demanda social por mais educação, uma vez que a elevação da oferta de emprego levou não só ao aumento da oferta da mão-de-obra como também da oferta de empregos para uma mão-de-obra mais qualificada.

De outro lado, a periferização das classes populares, nos centros urbanos, é determinada pela extensão das carências urbanas, sendo que o Estado, no entanto, não atende às necessidades geradas nestas circunstâncias. O crescimento demográfico e a retenção de terrenos para valorização propiciaram a existência de extensos bairros cada vez mais periféricos e sem serviços de infra-estrutura, inclusive escolar. Por esta razão, alarga-se o contingente dos excluídos da escola, fato que, associado à carência de serviços educacionais, aumenta a demanda de mais escolas e mais vagas.

Se a urbanização expandiu as necessidades educacionais, o Estado, de um lado, preocupado em atender a demanda do ensino fundamental, para a maioria da população, manteve o monopólio do ensino como garantia de controle da oferta educacional, da clientela dos cursos, e dos processos de ensino. E, de outro, garantiu a distribuição do acesso e aproveitamento escolares a nível médio e superior.

Neste contexto, o governo brasileiro, por diversos períodos, gerenciou o sistema educacional através de políticas que limitavam

o acesso e aproveitamento escolares. Mas, se tais políticas aumentaram o número de matrículas para determinados níveis e áreas de ensino, pouco atenderam às reivindicações de qualificação da classe trabalhadora. Assumindo uma política ambígua de liberação e contenção dos serviços educacionais o Estado evidenciou sua preocupação tanto com o processo produtivo, com a produção e reprodução da força de trabalho, como com o atendimento das reivindicações urbanas.

A dicotomia entre políticas e práticas educacionais fez com que recrudescessem, no Brasil, as lutas educacionais. Grupos, organizações e instituições de base popular e educadores, comprometidos inclusive com as necessidades de transformação social e política, criaram propostas alternativas que se realizaram, na maior parte das vezes, paralelamente ao sistema oficial de ensino. Em fins da década de cinquenta e começo dos anos sessenta, por exemplo, surgem, dentre outras, a experiência de Paulo Freire ou a do Movimento de Educação de Base, que na região nordeste do país tiveram grande expressão.

Mas, na perspectiva de transformações sócio-políticas e econômicas mais profundas, o Estado brasileiro optou por posturas autoritárias. A partir da década de 60, as organizações populares que lutavam pelo atendimento de suas necessidades perderam seus espaços, desorganizaram-se em função de mecanismos de cooptação, tornaram-se apenas associativas e passaram a se relacionar com políticos locais que se tornam seus interlocutores com o Estado.

Reverendo políticas e práticas ou reformando sistemas de ensino, o Estado adota, então, modelos educacionais que servem à consolidação do sistema capitalista porque coadunam tais modelos aos econômicos. Intensifica-se então a crise educacional. Protestos são encaminhados e a conscientização política acirra conflitos entre Estado e sociedade. O questionamento das políticas educacionais, apesar da diversidade dos objetivos, da composição e organização dos grupos de contestação e do caráter local que as lutas assumiram, pouco veio a constituir um processo, através do qual, marginalizados do sistema educacional entravam na cena social a exigir seus direitos.

Por conseqüência das políticas sociais, as classes populares são marginalizadas quase totalmente da escola, enquanto cresce nas décadas de 70 e 80, notadamente no sul do país, a oferta do ensino médio e superior para os grandes centros urbanos. Paralelamente decresce a qualidade em todos os níveis de ensino e o ensino público entra em processo de franca decadência.

Os protestos e a crise educacional são uma vez mais sufocados com o aumento da repressão política e políticas educacionais mais conservadoras. Os movimentos educacionais se esvaziam, perdem sua força reivindicatória. O movimento estudantil é esmagado, as lideranças educacionais são cassadas e as associações e sociedades de bairro perdem seus significados. Mais tarde, são estas últimas substituídas pelas Comunidades Eclesiais de Base e outros agentes pastorais, que se tornam as únicas vias de participação das classes populares.

É a partir das CEBS que a Igreja amplia sua participação, porque são elas que valorizam a organização da população na comunidade e nos movimentos, por melhores condições de vida e serviços básicos, configurando-se como um espaço real de mobilização e de desenvolvimento de formas democráticas de participação de base, além da formação de lideranças locais.

Em fins dos anos 70, os movimentos educacionais ressurgem associados a partidos políticos, igrejas, sindicatos e associações e outros grupos organizados da sociedade. Esta associação se manifesta de duas formas. A primeira delas é através da troca de apoios que são comuns aos grupos de iguais que sofrem a ação das políticas de Estado, ou para as reivindicações semelhantes ou para as que são específicas a cada um deles. Observa-se a integração entre movimentos estudantis ou de educadores e os movimentos operários em lutas maiores como as da democratização da sociedade, quando uns e outros viam cerceadas suas liberdades de expressão e de participação política ou de reivindicação social e econômica. Há também a integração destes mesmos movimentos como forma de apoio às suas lutas específicas, que assim são fortalecidas.

A segunda, é através da associação de interesses, necessidades e carências político-sociais. Muitas vezes, os objetivos de um dos movimentos complementavam os do outro e a associação dos movimentos viabilizava a consecução dos objetivos de cada um, como estratégias políticas de reivindicação ou de contestação pela praxis realizada no coletivo.

Neste sentido, Borges Gomes (1985, p.44) assinala que no caso das agências educacionais alternativas de Salvador, pode-se verificar a existência de objetivos sociais específicos, em torno dos quais a agência vem a se estruturar e a partir dos quais, como forma de catalisação dos mesmos ou como estimuladoras de ações que possam levar à sua consecução, vêm a se definir práticas educacionais. Estas, no entanto, são sempre secundárias para as agências, embora para a população preencham temporariamente o vazio dei-

xado pelos órgãos públicos pela alienação destes com relação à realidade das comunidades populares.

Esta integração de movimentos pode ser vista ainda nos movimentos de base da igreja, onde a educação popular, referenciada na teologia da libertação, coloca-se como uma conscientização política e social pela transformação das estruturas políticas e sociais. O mesmo se dá com a ação dos militantes dos partidos políticos progressistas em processos educativos, como nas campanhas e nos processos de alfabetização das massas, quando se delineava a participação dos partidos como estratégia também de mobilização popular para as transformações sócio-políticas e econômicas por eles almejadas.

Surgidos muitas vezes a partir de atitudes espontâneas coletivas, pouco a pouco se expandiram estes movimentos sociais assumindo características populares para garantia da perspectiva democrática em educação. Puderam eles difundir a ideologia democrática e pressionar o Estado para assumir as reivindicações que este insistia em ignorar. Por toda a década de 70, os movimentos sociais crescem e se multiplicam, assumindo diferentes formas de organização na luta pela cidadania, que se torna questão relevante para a prática política. É desta época o surgimento das lutas pela regularização dos loteamentos clandestinos, dos movimentos por serviços de saneamento, transportes, educação e saúde.

De fato, a partir daí os movimentos sociais voltam a ter importância enquanto práticas e estratégias políticas das classes populares. Diferenciam-se eles, agora, pelo questionamento da ação do Estado na distribuição notadamente das chamadas benfeitorias urbanas e dos equipamentos de consumo coletivo. Tratam da qualidade da vida urbana, introduzem na cena política urbana uma nova dinâmica, em função da compreensão do papel que representam nesta realidade com todas as suas contradições.

A sociedade ativa suas resistências, por vezes até ampliando-as, mesmo convivendo com o militarismo. A longa ação dos novos atores introduz novas práticas de lutas e é inegavelmente inovadora no plano das idéias. Os cenários então assumem novos desenhos. Processos de liberação internos à sociedade, somados à necessidade de respaldo político para reforçar poderes, reestruturam a postura dos militares que se revestem de concepções liberalizantes.

Surgem novas situações políticas onde são institucionalizadas novas práticas de reivindicação, onde são abertos canais de negociação entre Estado e sociedade, e, onde novas lideranças criam fatos novos.

Mais tarde os meios de comunicação favorecem as reivindicações sociais. É a reorganização da sociedade civil que se contrapõe à ordem política econômica e social do Estado.

Dentre as novas práticas, destacam-se as dos movimentos sociais que buscam o atendimento de interesses específicos, que se referenciam na consciência de direitos e participação democrática e que contribuem para a restauração da democracia e ampliação do exercício da cidadania no Brasil.

É neste contexto que, a partir de fins da década de 70, os movimentos educacionais assumem novas formas, quer através da organização dos profissionais de educação, quer através de políticas educacionais que se configuram como políticas da resistência, notadamente, das classes populares.

Do ponto de vista dos profissionais da educação o que se observa é a sua organização e mobilização em torno das entidades de classe ou sua reunião em congressos, seminários e encontros realizados, isolada ou conjuntamente, por estas mesmas entidades, ou por aquelas de caráter acadêmico e científico, para discussão da questão educacional.

Associada à luta pela democratização do país, a função crítica do início da década de 80, assumida, por exemplo, pelas Conferências Brasileiras de Educação, pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino, ou pelos congressos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação ou, mais amplamente, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC, foi muito importante para que os profissionais da educação defendessem a escola pública, ou se posicionassem contra sua decadência nos níveis mais elementares de ensino e o risco de privatização das universidades públicas, ou as práticas educativas dominantes que serviam aos interesses, que através delas, conduziam o povo brasileiro à repressão cultural e ideológica, a um estágio de pobreza em termos de instrução e de qualificação.

Do ponto de vista das associações de profissionais da educação, digno de nota também é o papel das diversas associações de professores e funcionários do ensino público de todo país. Estas associações lutaram pela melhoria das condições de trabalho em educação, pela valorização profissional, pela defesa da educação como um direito de todos, pelas mudanças de concepção, de objetivos e da organização da educação, pela destinação de mais verbas para educação. E encaminharam estas reivindicações em seus contextos de trabalho, questionando publicamente, através de manifestações de protesto, e mesmo greves, a ação do Estado e, propondo inclusive posteriormente, em fins década de 80, mudanças de textos constitucionais.

Vale ressaltar o papel das comunidades eclesiais de base e das organizações comunitárias no questionamento da ação do Esta-

do na distribuição dos serviços educacionais, da qualidade do ensino oferecido pelo sistema regular e enquanto práticas e estratégias políticas em educação, principalmente no meio urbano, onde introduziram uma nova dinâmica na luta educacional. No caso das organizações comunitárias, além das lutas comuns a outros movimentos educacionais, protestos foram organizados pela qualidade e quantidade dos serviços dos contextos urbanos, ou reivindicações foram dirigidas para a criação de creches, pré-escolas e mesmo escolas em espaços urbanos onde elas inexistiam. A partir de fins da década de 70, estas organizações têm papel relevante no fortalecimento da educação alternativa que se coloca como antítese à educação padrão destinadas as elites.

Ao lado de propostas pedagógicas e metodológicas críticas ou da resistência, surgem nas periferias urbanas as escolas comunitárias que, em verdade, se colocam como alternativas dos excluídos para acesso aos processos de conhecimento, de forma específica, e de educação, de uma forma geral. Nas comunidades, por iniciativa popular, com apoio de instituições religiosas, sociais e políticas ali localizadas ou representadas, vêm-se tanto escolas regulares, em geral oferecendo as séries iniciais do 1º Grau, como escolas de classe multiseriada, sendo que umas e outras ministram cursos não autorizados e não legitimados pelo Estado.

A partir da década de 80, há uma nova forma de organização popular na busca do atendimento das suas necessidades educacionais. Novas formas de ação coletiva surgem em torno de agências alternativas que perseguem a realização educacional e a transformação sócio-econômica e política. Pouco a pouco, nestas buscas, as classes populares passam a ter maior consciência de seus direitos à educação. Nestes contextos de participações políticas, de lutas por seus direitos, passam elas a formular alternativas para a educação, que se definem como políticas dos movimentos sociais e que, ao mesmo tempo, criam, como as antigas formas de movimentos, as condições para a existência de movimentos sociais mais amplos, pelos processos de conscientização, mobilização e organização que viabilizam. Nestes dois casos, encontram-se as experiências em educação de adultos que passaremos a analisar.

III. POLÍTICAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

As experiências de educação de adultos, tais como as da igreja católica, as dos movimentos dos trabalhadores e as das comunidades, apresentam aspectos que são específicos das políticas educacio-

nais dos movimentos sociais e que se contrapõem em suas formas e significados às que são desenvolvidas através das políticas públicas de educação.

A igreja católica na Bahia é basicamente conservadora, mas seus projetos educacionais alternativos, aqui analisados, são os de suas vertentes progressistas, cuja atuação nos últimos trinta anos em educação de adultos, se dá em duas modalidades distintas (3): o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a intervenção comunitária de religiosas ou de leigos. Nestas modalidades dentre as experiências mais significativas estão a da Diocese de Juazeiro (CEBS) e da comunidade de Saramandaia, em Salvador.⁽⁴⁾ A primeira, com muitos anos de existência e a segunda, com uma história bem recente.

Os movimentos não religiosos são organizações e associações das próprias comunidades, sejam elas urbanas ou rurais, de moradores ou de trabalhadores, apoiadas, indiretamente ou não, pela igreja católica, através de "leigos", ex-padres, ou ex-integrantes da ação católica, que buscam a realização das reivindicações populares, notadamente as relativas aos serviços públicos de habitação, saúde e educação. Dentre estes, relevam-se neste artigo os projetos do Movimento de Defesa dos Favelados (MDF), em Salvador, e o do Movimento de Organização Comunitária (MOC), nas regiões de Feira de Santana e Serrinha.

(3) De cada uma destas modalidades a pesquisa abrangeu uma, seja através de relatos em seminários, seja através de encontros e entrevistas. São estes depoimentos que ilustram as análises aqui apresentadas.

(4) As referências e citações a partir daqui feitas sobre as experiências de alfabetização de adultos no Estado da Bahia têm como uma de suas fontes os CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS que, publicados em seis volumes, são uma Síntese do Seminário Latino-americano de Educação de Adultos, realizado em Salvador, em 1986, pela Faculdade de Educação e o Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia, com apoio da OEA, do CREFAL do México, da SUDENE, do INEP, da CAPES, do CNPq e da Fundação Educar, do Ministério da Educação. Especialmente, as citações da experiência de Juazeiro, são retiradas das transcrições de fitas dos relatos apresentados pelo grupo daquela Diocese neste mesmo Seminário. Quanto às experiências de Saramandaia e de Senhor do Bonfim, bem como as do Movimento de Defesa dos Favelados e do Movimento de Organização Comunitária, foram elas aqui citadas a partir da transcrição das gravações (também feitas pela equipe da pesquisa do CRH) dos relatos de seus representantes no Seminário Políticas de Educação de Adultos para o Estado da Bahia, realizado em 1987, no Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia, com o apoio do Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e da própria pesquisa acima referida, que teve financiamento do INEP e do CNPq.

As associações de moradores, reunidas no MDF, têm uma atuação ampla no Estado da Bahia, como de resto em quase todo o país, com uma história de lutas intensas a favor das classes populares e também de experiências em educação de adultos.

O Movimento dos Trabalhadores atua na conquista de seus direitos, mas pouco tem realizado em termos de ações educacionais. Dentre os diversos sindicatos e organizações de comunidades de trabalhadores, apenas o Movimento de Organização Comunitária (MOC) dos trabalhadores rurais de Feira de Santana e Serrinha apresentava em fins da década de 80, atividades nesta área.

Todos estes movimentos sociais por educação surgem a partir de carências comuns. Estruturam-se no espaço relacional e conflitual. Estendem-se no espaço social, na maior parte das vezes com apoio de organizações não-governamentais, cujos objetivos são mais amplos que os educacionais. Mas, se há fatores que favorecem sua existência e manutenção, outros se encarregam de fazê-los perder sua força, de fragmentá-los e de levá-los à extinção.

2.1. Fatores favorecedores das alternativas educacionais

Os fatores que geram e favorecem a existência das políticas dos movimentos sociais são aqueles relativos às questões sócio-econômicas vividas pelas populações e aos aspectos organizacionais, estruturais e dinâmicos inerentes a estas experiências.

No primeiro conjunto de fatores está a existência de populações que sobrevivem em contextos de pobreza e violência e cuja capacidade de reivindicar e resistir suscita a mobilização e organização em torno de atores coletivos, na busca do exercício da cidadania e da transformação social. Está ainda o vazio educacional provocado pela ausência de políticas educacionais para as classes populares, a que se contrapõe a valorização da escola por aqueles que estão marginalizados em todas as instâncias sociais.

Entre os fatores organizacionais destas experiências destaca-se, em primeiro lugar, a presença constante de instituições, organizações, associações, sindicatos e outros grupos não governamentais, que respaldam os movimentos educacionais e atuam como animadores ou promotores da ação coletiva por eles desencadeada.

Em segundo, a forma e dinâmica da ação social coletiva, onde contracenam diversos atores, que percebem a sociedade enquanto relações conflitivas entre coletivos e que buscam, através de uma identidade política, a consciência e organização das camadas e classes sociais.

E, em terceiro, encontram-se as metodologias participativas, onde sobressaem as atitudes de solidariedade, flexibilidade e criatividade que facilitam programas e conteúdos de ensino voltados para a leitura crítica da realidade sócio-econômica e política.

Todos estes fatores, relacionando-se entre si, possibilitam o desenvolvimento de ações coletivas características dos movimentos sociais por educação. Cada movimento social como um todo, possui propriedades diversas das que caracterizam cada uma das partes, que, interrelacionadas, os constitui. Mas, todos eles guardam semelhanças que os identificam enquanto processos de revelação, de resistência e de conflito em relação às políticas de educação impostas à sociedade baiana.

. Os contextos de carências e violências

As experiências educacionais alternativas são desenvolvidas em contextos de pobreza extrema, onde são precárias as condições de trabalho, habitação, saúde e educação. Nestes contextos há a convivência cotidiana com o desemprego e o sub-emprego, a fome e a prostituição, que se associam à violência criminal e policial.

A Diocese de Juazeiro atende a uma população que enfrenta a presença de várias doenças, a seca, as enchentes, a ausência de saneamento, inclusive a carência de água potável e esgotos. É Dom José Rodrigues que assim caracteriza a miséria deste povo:

"A cidade de Juazeiro tem 80 mil habitantes. Seguramente 20 mil das periferias estão desempregados. Na periferia existem mais de 2 mil mulheres prostitutas . Outro problema que não foi só nosso mas, de todo o Nordeste, toda a Região da Diocese de Juazeiro passou por 6 anos seguidos de seca(...) foi impossível para os lavradores plantarem alguma coisa. (...) As estatísticas dos sindicatos dos trabalhadores rurais dizem que nestes 6 anos de seca morreram 3,5 milhões de nordestinos de fome, principalmente crianças. Lá na Diocese de Juazeiro morreu também muita gente.(...)• E a respeito das crianças a gente diz assim : "Benditos os que morreram na seca", porque os filhos da seca que persistiram com falta de alimentação, com fome, foram atingidos no cérebro, toda a sua formação com marcas assim irreversíveis. Nós teremos daqui a pouco uma geração de subnutridos e subdesenvolvidos mentais, que vão levar isso a vida inteira. São os filhos da seca".

Afirma D. José que a intervenção humana em nome do progresso agrava as questões do meio ambiente físico e geográfico da região, a saúde física de seus habitantes. Os problemas gerados pelo lago e hidroelétrica de Sobradinho e pela administração da CHESF,

nas épocas das chuvas e das secas, também levam a outras misérias e sofrimentos.

A mesma pobreza é encontrada na organização de comunidades de uma experiência que se situa na cidade de Salvador. Como toda invasão, esta vive problemas em relação ao uso do solo, à qualidade de suas habitações, da saúde de seus moradores, a ausência de escolas e, por vezes, água e esgoto ali se misturam. Além disso, enfrenta a prostituição e a violência dos marginais e da polícia.

Desta forma, os trabalhos educacionais da igreja, bem como aqueles das organizações e associações não religiosas, nos meios urbanos ou rurais, passam sempre por contextos onde os problemas econômicos e sociais geram medos, conflitos. A ausência ou limitação da perspectiva de sobrevivência ali amortece, neutraliza, quando não esvazia, as relações sociais. Retira possibilidades, restringe os objetivos apenas aos que estão relacionados com as suas necessidades básicas, as carências imediatas que garantem a sobrevivência.

Mas, esta gente sofrida se unifica através destas carências, revela suas resistências em reivindicações que se transformam em movimentos e lutas para melhoria das condições de vida, porque ainda que oprimida, nunca deixa de buscar uma realização social digna de sua humanidade.

É nestes contextos que surgem estes movimentos sociais, quando a organização e a resistência populares estão desgastadas e aí surgem quando novas necessidades e padrões de consumo para a educação, o transporte, a saúde e outros equipamentos sociais e culturais, adquirem um novo significado, ligando-se à melhoria da qualidade de vida. Nestes momentos os padrões de consumo deixam de estar restritos a novos serviços públicos e associam-se também ao modo de vida, à uma nova cultura.

Desta forma esses movimentos não organizam as pessoas a partir de sua inserção no processo produtivo mas, da esfera do consumo. E sua articulação em diferentes níveis e amplitudes se faz em torno de reivindicações coletivas que surgem em função de carências comuns. É a carência que define a coletividade possível e efetiva dos participantes do movimento. É a diversidade das carências que permite mobilizações flexíveis e coletividades diversificadas, cuja ação tem uma forma distinta de outras organizações sociais e que torna os movimentos efêmeros (como assinala Durham, 1984).

As carências constroem ainda a igualdade entre os membros destes movimentos e unificam a heterogeneidade social, porque é através da vivência do igual que experimentam eles a comunidade e se reconhecem no plano público.

. A ausência do ensino regular e a valorização da escola

A ausência de escolas nestas áreas, quando associada ao reconhecimento do valor da educação, cria a necessidade de educação alternativa que garante os serviços educacionais a que, como cidadãos, têm direito.

No sertão do São Francisco, na região de Juazeiro, onde persiste há mais de 25 anos a experiência de alfabetização da Diocese, afirma D. José Rodrigues que devem existir 10 mil crianças e jovens que não têm estudo porque não tem escola, não tem professores. E que, 73% da periferia é analfabeta. Estes índices de analfabetismo são ainda mais elevados nas comunidades rurais, onde chega a 90% o número de analfabetos absolutos. Os outros 10% da população são de semi-analfabetos e de analfabetos funcionais. O analfabetismo ali atinge, principalmente, os mais jovens e os mais velhos. Do total de analfabetos, 90% é de mulheres.

Em Serrinha, próximo a Feira de Santana, o fenômeno é o mesmo. Afirma a representante do MOC que em municípios vizinhos a este pode-se verificar que de 40 pessoas que estejam reunidas só 8 a 10 levantam a mão, quando muito, assinalando que sabem assinar o nome, ou escrever algumas palavras.

No meio rural as escolas são poucas e as que existem são, como eles as chamam, "periódicas" porque só funcionam no período das secas, pois com as chuvas todos são recrutados para trabalhar na roça.

Ao lado disso, há a dificuldade do espaço físico para as aulas. Como afirma a representante do MOC, no interior é difícil porque as escolas que são da Prefeitura às vezes não oferecem condições de trabalho. O quadro negro está localizado em lugar errado, por vezes atrás de uma coluna e sem iluminação, ou então, as salas, muito pequenas, não permitem a realização das atividades.

A fuga dos problemas provocados ou agravados pela seca gera o crescimento e o empobrecimento nas cidades, e o problema da educação. No momento em que os poderes públicos se omitem em termos de oferta de escolas e de escolas de qualidade para as camadas populares, a Igreja Católica e os movimentos comunitários atuam de forma efetiva. .

O MDF organiza as comunidades, inclusive cria escolas que, localizadas nas invasões e favelas, são administradas com recursos da própria comunidade e por vezes de organizações não governamentais nacionais e internacionais.

Assim, a necessidade das alternativas educacionais passa a ser reconhecida tanto por seus promotores, como por seus benefi-

ciários. Para os primeiros, são elas uma das formas de viabilização do processo de conscientização. Para os segundos, além de cumprirem suas funções de transmissão e renovação de conhecimentos e de socialização e desenvolvimento das crianças, elas são instrumentos dos processos de mobilização e organização populares.

Desta forma, a própria necessidade de sobrevivência, associada à conscientização das desigualdades e à organização e luta pela democratização dos serviços públicos e conquista de direitos sociais, gera a valorização da educação e sua busca.

Na experiência de Juazeiro o trabalhador sente a necessidade da leitura e da escrita quando chega à cidade e precisa saber o nome das ruas, das placas, identificar orientações e quando participa dos sindicatos e das CEBs e precisa conhecer as tarefas que deverá desenvolver ou as bases da religião.

O mesmo ocorre no trabalho com alfabetização de adultos, que é uma experiência nova para o Movimento de Organização Comunitária. Os trabalhadores se candidatam à uma diretoria de sindicato, alguns não sabem ler e escrever e aí vêem que para ocupar os cargos de tesoureiro, de secretário, do próprio presidente eles precisam saber assinar o nome deles, saber fazer alguns cálculos. Outros não conseguem se eleger por serem analfabetos. Por conta do menosprezo que é dado, até mesmo pelos poderes públicos, à conservação da cultura dos analfabetos, eles se sentem inferiores.

De modo que, apesar de incipiente em 1987, este projeto do MOC tinha a perspectiva da educação como transformação social e se realizava enquanto continuidade da educação informal com os trabalhadores rurais, através do acompanhamento e apoio às suas ações coletivas e conscientização de que a realidade social não é assim "porque Deus quer".

Progressivamente, a leitura e escrita passam a ser valorizadas pelas comunidades que se organizam como forma de consciência de seus limites de atuação e como abertura de caminhos para a conquistas de novos espaços sociais. Transformam-se em instrumento de auto-aceitação e expressão de suas reivindicações. As questões sociais geram a busca de processos educacionais mais amplos, para o qual passam a se mobilizar.

. Objetivos e formas de atuação dos projetos alternativos

Os movimentos sociais e, dentre estes, os educacionais, não são puros, dada a multidimensionalidade das relações sociais, e dos sentidos da ação coletiva que eles assumem. Tais movimentos se

nutrem de várias formas de ação social pelo controle do sistema político e cultural e vários modos de transformação e participação cotidiana de auto-produção social. São eles uma mobilização popular específica, com espaço próprio, que cria novas formas de atuação e fortalece aquelas já existentes. Neles, há uma heterogeneidade dos setores de baixa renda que estão na sua base e de operários de várias categorias.

Inseridos em coletivos heterogêneos, os movimentos sociais por educação se unificam no plano político, viabilizam-se por insatisfações com as práticas das políticas sociais e se constituem enquanto formas de mobilização que ocorrem fora do espaço dos partidos políticos e sindicatos.

Mas, todos estes movimentos são apoiados por grupos, associações, sindicatos e outras organizações e instituições não-governamentais, inclusive internacionais, cujos projetos não são nem prioritária, nem necessária nem restritamente de alfabetização, educação básica ou profissionalização.

Como principais atores políticos destas organizações estão os trabalhadores urbanos e rurais, moradores dos bairros das periferias urbanas, os favelados e outros excluídos dos benefícios sociais, com os quais se integram também lideranças comunitárias e sindicais, agentes religiosos, padres e mesmos bispos da igreja católica.

A politização da questão social por eles desencadeada está nuclearizada na incidência e confronto dos diferentes grupos de pressão e interesse. E a ênfase atribuída à cidadania expressa a luta pela democratização dos recursos, dos serviços de consumo coletivo oferecidos pelo Estado.

Em todos os seus projetos, a educação é assumida em seu sentido sociológico, como conjunto de influências formativas e informativas para o exercício da cidadania e para transformação sócio-política e econômica. Seus objetivos não favorecem a produção e o consumo, através da conservação e renovação do conhecimento ou de hábitos e atitudes social e politicamente, aceitos, como os propostos pelas políticas públicas de ensino.

Neste sentido, a atuação da Igreja Católica em Juazeiro tem objetivos específicos, que se dirigem para parcelas preferenciais da população. A Pastoral desta Diocese quer ser libertadora para a comunhão e participação. Como afirma D. José, comunhão comum, união, participação dentro da Igreja e na sociedade civil. Com duas opções principais, a primeira pelos pobres e, entre os pobres, as prostitutas, que são vistas como as mais pobres dos pobres.

A segunda, pelos jovens. Como os jovens, em sua maioria esmagadora, são pobres, existe a Pastoral da Juventude do Meio Popular - PJMP, que é a pastoral dos jovens pobres.

A meta desta Pastoral é formar Comunidades Eclesiais de Base, as CEBs, para 3 finalidades: para que o povo viva e viva a sua fé, através da catequese renovada; para que o povo reivindique os seus direitos; e, para que o povo crie projetos de fraternidade e participação, numa realidade de fome e de seca.

As formas de conscientização, mobilização e organização coletivas nestas experiências são variadas, mas, todas adotam gestões democráticas. Assim, nas assembléias dos trabalhos de base de Juazeiro são tiradas as diretrizes Pastorais da Diocese. Delas participam o Bispo, 9 padres, 10 a 12 freiras, e de 120 a 130 leigos, sendo que ali todos os votos têm o mesmo peso, inclusive o do Bispo.

A ação da igreja em Saramandaia tem os mesmos objetivos da de Juazeiro, sua organização é descentralizada, mas a direção é mantida sempre nas mãos da própria Igreja, que ali coloca a educação como meio de atingir seus objetivos. O compromisso com a comunidade é fator essencial de seu trabalho, na organização de associações, clubes e movimentos representativos das necessidades, reivindicações, e aspirações da população. Uma freira coordena os trabalhos com a comunidade.

Quando surgiu, há alguns anos, o Movimento de Organização Comunitária era ligado à Igreja Católica, mas, posteriormente, tornou-se dela independente. Acompanha as organizações populares, a nível de sindicatos de trabalhadores rurais e de associações comunitárias em áreas urbanas e rurais. Sua organização também é de base democrática, mas estruturada nos moldes das organizações sindicais.

Criado em 1980, o Movimento de Defesa dos Favelados, MDF, apóia comunidades tais como favelas ou invasões, enfim, pessoas que não tem onde morar. Sua organização é democrática e constituída de uma diretoria eleita por diversas representações comunitárias.

A mobilização e organização características destes movimentos são mais intensas no momento em que buscam suas identidades, a definição de seus interesses e reivindicações. São elas em geral expressão das classes populares e sempre uma força política formada a partir da participação de base democrática.

A organização de cada um destes movimentos pode ser distinta, mas suas lutas e suas bases são comuns. Representam sempre a luta dos oprimidos em busca do que lhes foi negado e constroem eles, não sem dificuldades, novos espaços sociais, como uma antítese ao que lhes é destinado. Neste sentido, têm os projetos uma proposta educacional em busca dos direitos sociais. Se a miséria gera

o torpor, gera também carências e a consciência das necessidades, leva à organização para o atendimento às suas reivindicações. E assim, as questões sociais que dividem as comunidades na sociedade, também as unificam.

A convivência dos grupos em função das carências educacionais é conduzida pela ação destas agências se não à consecução de objetivos educacionais, pelo menos a conscientização do direito à educação. É assim que, a depender dos níveis de organização e de mobilização das comunidades, as classes populares passam a ter maior consciência de seus direitos à educação. Questionam mais a ação do Estado, interferem na qualidade da educação, através inclusive de tentativas de co-gestão, fiscalização e orientação de agências educacionais que lhe prestam serviços. Nesta ótica não são mais aceitos o clientelismo e a troca de favores ou a cooptação nas experiências educacionais, práticas estas até então dominantes e que, associados a outros fatores, favoreciam a negação do direito à educação.

A partir de então, preservando suas autonomias nas experiências democráticas de organização, principalmente comunitária, as classes populares lutam por seus direitos à educação e vêm formulando políticas alternativas para a educação.

No trabalho educacional transformador desenvolvem-se questionamentos, notadamente os relativos às atitudes de subserviência e acomodação da população frente às desigualdades políticas e econômicas, ou às de preservação da cultura popular.

Na prática comunitária cada um sai do anonimato em que se encontra em sua vida particular e torna-se pessoa que tem voz e voto, pessoa pública. Pelo mesmo processo cada um se percebe como sujeito, uma vez que a participação comunitária integra experiências individuais e sociais que interferem na sua vida privada.

No que tange à questão da cultura e da ideologia, os grupos alternativos trabalham com duas posturas. A primeira, difunde valores, atitudes e conhecimentos modernos para os setores marginalizados, nisto se diferenciando da postura individualista, pelos conteúdos privilegiados ou por posturas críticas em relação ao que é difundido. E, nestes casos, estão as comunidades urbanas, que congregam diversos segmentos sociais e profissionais, e estas e as rurais, que congregam segmentos sociais e profissionais mais homogêneos.

A segunda, é a que opta pela manutenção da cultura popular, valorizando a produção cultural dos diversos segmentos da sociedade; ou ainda opta, a partir do bom senso popular, por trabalhar o saber crítico da realidade.

Como assinalou uma líder do MDF, a educação é o conhecimento de tudo que cerca os homens, de tudo que eles vivem e de tudo que lhes faz falta. E essa educação no MDF se desenvolve baseada na metodologia de Paulo Freire, porque nela há a valorização do ser humano de forma a que as pessoas aprendam que têm direitos e também deveres, o que evidentemente não é enfatizado pela educação regular e formal, nem para a criança nem para adultos.

De fato, é comum nestas experiências alternativas a proposta de Paulo Freire, porque permite ela a conscientização política das necessidades dos trabalhadores, para sua livre expressão. Neste caso, estão os Círculos de Cultura da Igreja de Juazeiro, onde são discutidos aspectos da realidade social à luz dos ensinamentos bíblicos, no referencial da teologia da libertação.

Em 86, a Diocese de Juazeiro contava com 22 "Círculos", cujos animadores eram poucos para as necessidades e reivindicações educacionais da região. Pela alfabetização, e em função das necessidades de sobrevivência, surgiu ali a mobilização e a organização. Pela educação religiosa, sindical e política, pela educação para saúde foram formados agentes pastorais, padres, freiras e leigos, que atuam por toda a região. Através da pesquisa participativa foram reconstituídas as histórias da comunidade, da cultura esquecida do povo, da saúde que lhe é permitido gozar e do papel e das lutas da mulher sertaneja.

Os programas e currículos de Saramandaia são formulados dentro de uma perspectiva participativa e de acordo com a realidade social da comunidade. Assim, são abordadas as questões de saúde, nível econômico, inserção social. Nos "retratos da comunidade", textos relativos à cultura popular permitiam a expressão artística. E juntos, monitores e alunos construíram cartilhas de geografia, história, ciências e estudos sociais.

O MOC tem um projeto que trabalha na linha de educação popular utilizando também a mesma metodologia para compreensão da realidade através de um processo de classificação, realizado pelos próprios trabalhadores. Os monitores são ali supervisionados nesta mesma orientação e, apesar de recente, a experiência já apresenta sinais da conscientização de monitores e alunos para os problemas sociais e para as questões relativas aos direitos dos trabalhadores defendidas pelos sindicatos.

Não há portanto, nestes processos educacionais, programas, conteúdos de ensino pré-estabelecidos, porque na alfabetização adotada, em sua maioria, a metodologia freiriana, ou uma adaptação da mesma, onde os conteúdos privilegiados são os que emergem

da problematização e necessidade de transformação da realidade social. Nesta ótica, passa, de um lado, a busca de uma reforma do sistema sócio-político para a igualdade ou para melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da população, tendo a educação, portanto, objetivos econômicos a buscar. Há a discussão da transformação revolucionária, onde a luta política toma lugar na busca de um novo poder, obtido através do saber.

Quanto aos aspectos dinâmicos destas experiências, deve-se ressaltar que os grupos de alfabetização de Juazeiro têm por característica a flexibilidade de sua organização e dinâmica e as bases democráticas da convivência com os trabalhadores. Tudo é feito para que a alfabetização aconteça de acordo com a vida do trabalhador. O círculo de cultura funciona nos dias de semana que o grupo de alfabetizados decide que vai funcionar. Se ele decidir que o círculo deve funcionar 3 dias por semana e nos outros dias ele quer descansar ou deve freqüentar outras reuniões, assim é feito. Se decidir que o círculo deve ter 2 horas e não 3 horas a cada dia, esta será a duração dos trabalhos. A própria vida do trabalhador, seus tempos, seus hábitos e costumes, determina os andamentos das atividades de alfabetização, quer em termos de duração do processo, quer de seu calendário.

Esta flexibilidade permite a constância dos trabalhadores no grupo. A alfabetização não é feita com pressa. É comum o trabalho de um tema gerador durar um mês até que o alfabetizando descubra tudo que é necessário com uma única palavra. Primeiro, porque o trabalhador está acostumado com as coisas mais lentas e o ritmo da escola regular não dá certo. Há a espera que o trabalhador decida seu tempo. Segundo, porque há também a adaptação do trabalho educacional ao calendário agrícola. Por exemplo, se chove na região é impossível fazer alfabetização porque o aluno vai preparar sua roça, fazer sua plantação. Época de fazer farinha também é quase que impossível desenvolver qualquer estudo porque todos - homens, mulheres e crianças - vão à casa de farinha trabalhar até as 8, 9 horas da noite.

A estas flexibilidades associam-se, nestes processos, em função dos problemas de recursos financeiros, humanos e materiais para execução dos projetos e das condições de vida e de trabalho destas populações, as atitudes democráticas, descontraídas, espontâneas e solidárias de seus promotores, que garantem a confiança dos educandos, o crescimento das mobilizações e organizações e, sobretudo, a autonomia de ações educacionais como determinação e alternativa em vista da educação padrão.

Monitores participam do cotidiano dos trabalhadores, seus pequenos e grandes problemas, suas alegrias e seus poucos sucessos. Saem da sala de aula para acompanhá-los na vida, têm as mesmas experiências que eles, integrando-se de forma espontânea, porque é a isto que se propõem enquanto educadores participativos do processo de mudança. A partir deste clima, há a troca de experiências, há enriquecimentos mútuos, há confiança e o trabalhador se expressa de forma espontânea, a tal ponto que a "escola" se torna uma continuidade da vida, o individual se perde no social, o particular no coletivo. Em Juazeiro,

"É comum nos círculos de cultura a gente chegar e o pessoal vir do próprio trabalho sem se preocupar de tomar banho, trocar de roupa e estar ali. Se a gente tem uma postura diferente, automaticamente já vai criar uma escola comum oficial e é impossível o trabalhador fazer isto. Então ele vai se preocupar em se vestir, ter um uniforme aquela coisa toda. B a gente vê que no nosso círculo de cultura às vezes o pessoal sai da casa de farinha e vai direto para o círculo de cultura, porque é muito espontâneo, é o companheirismo que é criado entre monitores e trabalhador".

No que tange à avaliação dos processos observa-se que ela é contínua e se faz no próprio processo, com a participação de todos nele envolvidos e com vistas ao seu aprimoramento, tendo como referencial os objetivos, os métodos, seus atores, enfim, a realidade em que se realiza.

Assim, esta concepção progressista visa, do ponto de vista político, a consciência e organização das camadas e classes sociais, através de uma identidade política. Nestas políticas há a busca da reforma do sistema sócio-político para a igualdade ou para melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da população. E, também passa a discussão da transformação revolucionária, onde a luta política tomaria lugar na busca de um novo poder, obtido através do saber.

A abordagem teórica predominante nesta perspectiva de educação de adultos é a histórico-estrutural. Nela se considera que a educação deve suprir carências, mas, as carências consideradas são a da voz ativa, da conscientização, da organização, do saber, para a conquista da cidadania plena. Nesta perspectiva, não há não-integrados em relação à modernidade, mas uma integração limitada e determinada pela dinâmica da estrutura econômica de dominação. O processo educativo é visto como instrumento da possibilidade de reestruturação, ou transformação do coletivo, sendo esta "transformação" variação tanto do resultado da concepção do programa quanto da definição do contexto no qual este se desenvolve.

A Igreja Católica, como os Movimentos Comunitários e de Trabalhadores, em suas experiências sócio-educacionais progressistas, têm seus objetivos políticos-sociais realizados pela mediação dos processos educacionais. Concepções, ações, processos de alfabetização promovidos por estas agências educacionais estruturam a organização e dinâmica da mobilização popular com vistas à transformação do estado de coisas existentes e nisto também se encontram com os movimentos sociais mais amplos.

De sorte que pode-se dizer que, guardadas as especificidades de cada uma destas organizações, no que concerne à qualidade de vida, aos consumos coletivos, nos movimentos sociais por educação desenvolvem-se três formas de ação coletiva. A primeira fortalece unidades produtivas ou reprodutivas de pequena escala, com ideologias e formas de organização autogestionárias. Neste caso, nos espaços urbanos e rurais, são criadas, recriadas ou fortalecidas oficinas artesanais, pequenos comércios, unidades ou associações de consumo, pequenas unidades produtivas, escolas, etc.

A segunda desenvolve diferentes organizações sociais, tais como comissões de vizinhos, comitês de abastecimento, que criam demandas de descentralização das políticas e ações municipais e reclamam o exercício dos direitos do cidadão. Há nestes casos a organização de lutas pela descentralização das políticas de Estado para obtenção de recursos econômicos e políticos.

A terceira quer a transformação das relações sócio-culturais habituais. Aqui observa-se notadamente a participação pela melhoria da qualidade de vida.

Estes movimentos sociais apresentam-se ainda sob duas formas de organização que podem ou não surgir conjuntamente: a formal e a comunitária. Na organização formal, existe uma diretoria executiva eleita que promove mobilizações e encaminha reivindicações. Há nela portanto, mecanismos de representação e lideranças dos movimentos, que são inerentes ao próprio movimento, porque possuem base popular.

Na organização comunitária não há representações institucionalizadas mas, se requer a participação democrática nas decisões e na execução de ações. Este modelo é o que hoje vem sendo mais praticado e é percebido como tipicamente popular e o que expressa a ênfase atribuída à igualdade entre as pessoas que compõem a coletividade.

Em termos de dinâmica, todo movimento social por educação possui uma estrutura participativa, como consequência de seu próprio objeto e experiência de organização e luta. As formas, os ní-

veis e os tipos de participação no movimento definem em grande medida a força de suas metas. E a participação piramidal ou democrática que eles possam assumir está relacionada com o conteúdo das lutas do movimento.

Estes movimentos têm sua própria temporalidade definida por sua ação frente ao sistema de relações históricas. E ainda que possuam sua própria continuidade histórica e sua vivência existencial cotidiana, defrontam-se por vezes com momentos de crise e conflito agudos, que definem sua qualidade. Crescem de forma multilateral e heterogênea no espaço, em função do desenvolvimento desigual da consciência, da organização e da economia de uma localidade ou região determinada, pois que não tem eles fins pré-determinados podendo redefini-los na vivência do próprio conflito.

Têm efeitos sociais sobre as relações sociais e sobre a sociedade, mas não somente como o produto da ação do sujeito, porém como produto de um campo de conflito em que os atores envolvidos na ação modificam-se a si mesmos através da interação recíproca e compartilhada para atingir uma meta. Estas transformações se dão a nível das relações de poder, com efeitos específicos sobre determinadas ordens sociais. Mas, os movimentos sociais por educação também podem introduzir, na base das relações sociais que os recriam, culturas cotidianas de uma nova ordem, que modificam a vida dos homens, seus hábitos, costumes, valores.

2.2 Fatores desestruturantes dos movimentos educacionais

Várias são as dificuldades encontradas para manutenção dos projetos dos movimentos educacionais e alguns fatores chegam a favorecer a desestruturação das políticas alternativas de educação de adultos. Dentre estes se destacam de um lado, os que estão relacionados com os recursos humanos, as condições financeiras e materiais para desenvolvimento dos próprios projetos. De outro, os problemas sociais que limitam a mobilização para os estudos.

. Formação, condições de trabalho e dos professores

As questões relativas à formação, às condições de trabalho pedagógico e de remuneração dos professores limitam a qualidade e a extensão das experiências de alfabetização de adultos.

. No que diz respeito à formação, quase todos os professores

e monitores que atuam nestas experiências são leigos, em função do abandono destes projetos pelos mais capacitados que, enquanto profissionais não aceitam as remunerações que lhes são propostas.

Os professores, ou melhor, os monitores (como são designados) que se submetem aos baixos salários, são de origem pobre, frequentaram, em geral, escola também de professores leigos, ou no máximo, a escola pública a que puderam ter acesso, não chegando por isso mesmo a cursar na maioria das vezes além das séries iniciais do 1º Grau do ensino regular. O pouco que sabem é o que são capazes de ensinar.

A pobreza da formação dos monitores enquanto instrumentação para o trabalho educacional, ou enquanto base do processo de ensino/aprendizagem de conhecimentos e habilidades, pode e leva a restrições na preparação para o trabalho dos frequentadores destas experiências de alfabetização. Esta parca aquisição de informações e habilidades constante da história educacional dos que ali ensinam são limitadoras das possibilidades de domínio e transmissão de conhecimentos ou aplicação correta de procedimentos pedagógicos, notadamente da metodologia freiriana. Contribuem para a conscientização, a mobilização e organização das comunidades mas, restringem as chances dos processos de alfabetização, salvo em experiências privilegiadas, onde atuam intensamente os supervisores dos processos.

O grupo da Diocese de Juazeiro atua com monitores que, com pouco domínio da leitura e da escrita, pouco além de seus próprios alunos, precisam de processos de treinamento para realização da proposta transformadora deste projeto educacional. Mas, sem dúvida a gestão democrática e a participação nos processos de mobilização e organização populares fazem com que conheçam os objetivos e os meios que levam a transformação sócio-econômica e política e à cidadania.

Neste caso, surge então a busca da qualificação para o trabalho educativo, através de processos de treinamento, capacitação e habilitação, especialmente, para possibilitar o domínio de conteúdos de português e matemática, a maioria dos quais é oferecida pelas instâncias governamentais. Este fato, porém, gera conflitos, insatisfações, contradições com os pressupostos, objetivos e métodos de alfabetização, notadamente naquelas organizações populares que não possuem autonomia financeira. Quando tais treinamentos são oferecidos pelos próprios movimentos que mobilizam os que os podem ministrar, isto não ocorre, mas, mesmo assim, nem sempre estes processos de qualificação podem ser dados de forma sistemática e contínua.

O sucesso destes treinamentos não é avaliado formalmente. O trabalho educacional dos professores e monitores, por seu turno, só é considerado enquanto processo que produz os caminhos que conduzem aos objetivos sociais e políticos propostos.

Algumas experiências discutem a seleção dos professores obedecendo a critérios selecionados pela comunidade para que o professor exerça sua função enquanto profissional da educação. Em várias delas a formação para o trabalho educacional surgia, por isso mesmo, mais associada à capacidade do professor de se integrar e de se comprometer com as lutas do grupo. Nos cursos iniciais dessas comunidades, avaliava-se o desempenho dessas pessoas, a nível do grupo ou da associação, sendo que alunos e técnicos estabelecem o critério final de seleção de pessoal.

Mas a questão da formação está sempre associada a dos salários dos professores. São eles extremamente baixos, sofrem sempre atrasos de 2 ou 3 meses e acabam por criar problemas no trabalho pedagógico, porque por esta razão tanto podem se tornar descontínuos, como contraditórios. Como assinala a representante do MDF, é difícil, por exemplo, explicar para os alfabetizandos,

"Como é que se mete Paulo Freire num programa desse, como é que se trabalha uma educação como instrumento de libertação do ser humano, de valorização, de consciência crítica, e o próprio monitor que está ali fazendo um trabalho não recebe um salário decente para fazer esse trabalho? Como é que a gente chega para os alfabetizandos e diz pra eles que tá tudo bem, e a Fundação Educar está maravilhosa, está promovendo esse trabalho para vocês, está querendo que vocês aprendam?"

Em Juazeiro, a situação não é outra. Poucos são os professores, em geral, para as escolas e projetos ali existentes são eles trazidos de outras comunidades, vêm de burro, vêm de jegue, muitas vezes pagando transporte, com o dinheiro que nem recebem pelo trabalho que fazem.

Além disso, quando os projetos recebem apoios de instituições e organizações públicas, sob a forma de contratação de professores, há o problema político. As representações locais destes órgãos são políticas e as indicações para os cargos de magistério também o são. De forma que as professoras são poucas, e mesmo estas nem sempre ficam por muito tempo, pela parca remuneração e pelas dificuldades em trabalhar com os pressupostos, objetivos e processos dos projetos, ou pela ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos ou pela não comunhão com o ideário do projeto.

A questão das condições de trabalho dos monitores é bastante discutida nos projetos alternativos. Estes trabalhadores da educa-

ção conscientizam-se, aos poucos, que só são contratados porque por suas qualificações não podem receber o mesmo salário de profissionais mais qualificados. Como assinala a representante da comunidade do Bonfim, enfeita-se o professor com o nome de "monitor", justamente porque se sabe que colocando o de professor as exigências serão maiores.

Assim, são a boa vontade, o gosto que o monitor tem pelo ensino e o envolvimento com os processos de mobilização e conscientização populares que sustentam o trabalho com uma turma de 25 alfabetizandos, feito por um trabalhador da educação que passa 3, 4 meses sem receber salário.

. Dificuldades financeiras e materiais

Os recursos financeiros destes projetos são poucos para as despesas necessárias para sua manutenção. De um lado, há, por parte de seus promotores, dificuldades na elaboração de projetos para fins de financiamentos junto a organizações governamentais ou não, o que minimiza muito suas chances de obter o que necessitam. **De** outro, no caso dos organismos governamentais, via de regra há a liberação de recursos na maioria das vezes parcial, com atrasos e corroída pela inflação.

Os órgãos governamentais quando apóiam estas experiências são percebidos pelos integrantes dos movimentos educacionais como tendo a obrigação de dar os meios para realização de qualquer processo educativo, mas entregam a estas organizações não só poucas verbas como, quando o fazem, não é sem burocracias, uma vez que não tem interesses em fomentá-los.

Desta forma, com os poucos recursos comunitários e alguns também poucos recursos do governo e de outras organizações, inclusive internacionais, são mantidos professores e adquirido o material permanente do projeto.

Nas cidades, as sedes dos projetos são nos centros comunitários, mas há casos em que o círculo de cultura funciona na casa do monitor. Situadas nas periferias, estas, em geral, são pequenas, iluminadas a gás e às vezes não há dinheiro para comprar o gás, ou não existem bujões. Os móveis são poucos e não é raro ver-se que cada alfabetizando leva o seu próprio banquinho debaixo do braço para aprender a ler e escrever.

Da parte do Estado a intervenção nestas atividades educacionais alternativas já se faz sentir quer pela diminuição de recursos

financeiros, quer por processos de cooptação, que encobrem tentativas de interferência no trabalho pedagógico das organizações comunitárias que, inclusive, questionam estas intervenções.

. Problemas sociais e a mobilização dos alunos

Para que o trabalho educacional se realize, ainda há a necessidade de mobilização dos alfabetizandos, muitos dos quais residem e trabalham em regiões afastadas, ou têm um trabalho que gera uma descontinuidade nos estudos. Na região de Juazeiro, entre os 22 círculos de cultura, onze estão localizados na região do Lago de Sobradinho e de Remanso. Na borda do lago quase todos são pescadores além de trabalhadores rurais, portanto, têm duas profissões. Nas periferias eles são pescadores e com a baixa do lago necessitam ir para mais longe, ficar mais de 15 dias ou até um mês ou mais no rio. Quando retornam para o círculo de cultura, já perderam uma parte, e fica para eles difícil acompanhar o trabalho educacional. Há também a questão do trabalhador rural que com a seca, a falta de terra, tem que sair de uma comunidade e ir para outra, que às vezes é longe e que faz com que ele volte muito tarde, tornando difícil o retorno imediato ao círculo de cultura.

Na mesma região, os grandes projetos do governo têm o problema do bóia-fria, que sai de casa às 3, 4 horas da manhã e às vezes só retorna às 8 horas da noite. Depois de um dia de trabalho é quase que impossível para os bóias-frias irem para o círculo de cultura porque já trabalharam o dia todo e, levantando de madrugada, pensam que no outro dia às 3 horas da manhã têm que retornar ao trabalho.

Como colocou D. José, o que ocorre é que o homem analfabeto está submetido a um sistema de trabalho que, primeiro esgota todas as suas forças, com jornadas de oito horas que requerem um esforço físico muito grande. Além disso ele tem o tempo gasto para sua locomoção para o trabalho, cerca de 1 hora e meia, 2 horas. Ao fim do dia, ele está sem energias para investir na busca da educação e cultura. Outra coisa também é a iniquidade do trabalho de turno, que é feito sem nenhuma atenção à realidade e aos direitos e às necessidades do trabalhador.

De outro lado, a Escola do Bonfim tem um círculo de cultura que trabalha com prostitutas muitas das quais passam por Juazeiro, para se deslocarem para São Paulo, outras regiões. Este é um trabalho muito flutuante, pois está sempre chegando gente nova

no círculo de cultura, enquanto outras estão saindo. Às vezes, elas ficam doentes, ou acontecem problemas para os quais a monitora tem que ser esperta e ser sensível e companheira para acompanhar a situação. De fato, a mudança de residência e a migração são fatores desestruturantes do trabalho educacional.

Em Saramandaia, de início, dada a diversidade de níveis da escolarização e o número de analfabetos absolutos, semi-analfabetos e analfabetos funcionais, foi impossível criar classes homogêneas. Outros fatores ainda agravavam esta diversidade, como o próprio contexto de invasão e os hábitos e costumes de sua população. Como relata a freira desta comunidade, as pessoas da favela são muito ligadas ao seu setor habitacional, porque para elas a favela é também um lugar de risco e não se consegue transportar as pessoas de um setor para outro da comunidade à noite, porque elas querem estudar próximo da sua residência. Assim, tem-se que abandonar o critério da homogeneidade e o monitor deve descobrir recursos criativos para conseguir fazer seu trabalho dentro de uma certa heterogeneidade da classe e utilizando os recursos dos próprios alunos.

A frequência dos alunos também é irregular por problemas familiares e de saúde. Os preconceitos também inviabilizam os estudos. Segundo relato, existem alunas que não podem frequentar:

"por causa das coisas que acontecem em casa, as mães de família, aquela luta com a estrutura patriarcal, e que nos meios populares é muito forte ainda, quer dizer o machismo do homem a dominação masculina sobre as mulheres é uma coisa absurda nas comunidades. Então, o marido simplesmente quando ele vê que a mulher tá abrindo a cabeça, que tá falando à mesma altura dele, então ele proíbe que ela frequente a sala de aula. Nós temos o problema da saúde, o trabalhador que adocece. Os casos de pneumonia em Saramandaia são uma coisa absurda mesmo, uma epidemia mesmo de pneumonia e outras doenças também, que impedem a ida à escola.

Os problemas que enfrentam no processo educacional são os mesmos de outras comunidades e de outros movimentos. Alguns decorrem do próprio contexto onde vivem e trabalham, outros são inerentes à manutenção do projeto. Como é relatado por exemplo, no primeiro caso, o índice de evasão é elevado, principalmente quando começa a se acentuar a longa estiagem, nas zonas rurais. Aqueles que conseguem ainda permanecer no local, têm um resultado educacional melhor. Outros não conseguem ficar, ou querem mesmo sair para trabalhar nos grandes centros, ou se deslocam para as grandes fazendas. A maioria das pessoas não tem vontade de partir, mas não tem outra opção.

Com todas estas dificuldades o trabalho educacional de Juazeiro vem se estendendo no tempo, pois, iniciado em 1975, até hoje permanece ativo. E estende-se também no espaço, pois contava, em 1986, com 22 círculos de cultura e já projetava a organização de outros mais. Talvez, porque por filosofia de trabalho adote como atitude frente às dificuldades, a resistência, e nas lutas, enfrente os medos e os conflitos que lhe são peculiares. E talvez porque também através destas dificuldades e destas lutas se fortaleça por sua postura democrática nas decisões, sua flexibilidade e criatividade nas ações e pela sua solidariedade e respeito pelo ser humano. Sem sombra de dúvida este é o trabalho mais significativo e amplo da Igreja Católica progressista no Estado da Bahia.

A experiência de Saramandaia ainda é muito recente para uma avaliação consistente de seus resultados. Todavia, apesar da precariedade dos recursos, dos problemas de recursos humanos (qualidade de formação, quantidade e permanência dos monitores na escola) e da frequência dos alunos, os cursos de alfabetização vêm se ampliando à custa do trabalho de organização comunitária.

Da miséria e da conscientização as comunidades partem para sua organização e realização de ações que minimizam dificuldades de sobrevivência e traçam os primeiros caminhos para a busca da cidadania. São ainda as carências que unem as pessoas, mas da conscientização das carências surgem as reivindicações pelo que socialmente lhes é negado. É a meta de um futuro, uma meta ainda em organização, com a interveniência direta ou indireta da Igreja Católica nas comunidades.

Todavia, o trabalho alternativo em Alfabetização nas escolas comunitárias começa já antes de 87 a ser percebido como insuficiente. E por dois motivos. Primeiro, porque a alfabetização de adultos não prepara ou não qualifica profissionalmente para a conquista de empregos que melhorem as condições de vida da população. É o representante do Calabar que afirma:

"Então a gente já viu que também, há que se buscar mais, se melhorar alguma coisa, para que ele não só aprenda ler e escrever, como também ele aprenda uma profissão, que ele saia capacitado pra desenvolver um trabalho individual, que ele seja capacitado também para ele adquirir recursos, para ele adquirir meios de vida. A maioria da população das organizações são pessoas sub-empregadas, é lavadeira, é gari, é vendedor de picolé, é vendedor de cafezinho, então a gente pensa também, que dentro da alfabetização, dentro da metodologia de Paulo Freire, deve entrar um programa que também prepare, para o emprego, porque, no momento que eles aprendem, que eles começam a conhecer, eles descobrem que só aprender a ler e escrever não está resolvendo os problemas".

Segundo, porque a educação alternativa é limitada em termos de ascenso escolar, pois com os poucos recursos de que dispõe, ela em geral, quando oferece, só oferece estudos equivalentes a 4a série do 1º grau. Como também pelo fato de que o ensino prestado, apesar de toda a conscientização política dele decorrente, muitas vezes é qualitativamente deficiente em termos de conteúdos que possibilitem o acesso posterior à escola regular. Estas experiências educacionais sequer são reconhecidas como preparatórias para a escola regular.

Assim, a igreja, as associações de bairros, os movimentos de trabalhadores têm a alfabetização como parte do processo educacional que se constrói enquanto produtos e processos políticos, porque ao mesmo tempo que pode ser decorrente de um contexto político específico que o define, ela também pode ser um processo de poder enquanto trabalho político. Neste sentido ela seria uma educação que buscaria a conquista dos direitos sociais do cidadão.

IV. COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

Este artigo não pretendeu discutir a relação conflitual entre o Estado e sociedade, nem abordar as políticas públicas de educação, ou as formas de atuação do Estado face aos movimentos sociais. Mas, colocar a questão do analfabetismo no quadro das políticas sociais dos movimentos sociais e analisar o fato de que as políticas educacionais destes movimentos têm especificidades que as diferenciam, em vários aspectos, das que se realizam através do sistema oficial de ensino.

Na busca da melhoria da qualidade de vida, as experiências dos movimentos sociais aqui analisadas partem das carências coletivas em termos de saber, em torno das quais se estruturam coletividades. Seus integrantes ao se reconhecerem com as mesmas carências educacionais, como igualmente excluídos do sistema de ensino, se unificam na heterogeneidade social.

Coletivos que se formam por insatisfações com as políticas e práticas educacionais do Estado, em seus espaços próprios, estes movimentos têm formas de atuação sempre distintas das políticas e práticas educacionais públicas. Suas ações educacionais têm um caráter popular, onde existe uma pluralidade de relações sociais, vários sentidos para a ação coletiva e formas específicas de ação social.

Além disso, estas ações aglutinam-se em torno de agências educacionais alternativas, que são respaldadas por instituições, orga-

nizações, associações e grupos da sociedade civil, que se não têm a educação como um de seus objetivos principais, estimulam o seu desenvolvimento, através de ações que propiciam a conscientização, a organização de comportamentos coletivos.

Assim, estes projetos educacionais têm objetivos sócio-políticos associados aos objetivos educacionais e dinâmicas pedagógicas não tradicionais.

A educação neles tem caráter não-formal e informal e por suas características dificilmente faz com que suas escolas sejam oficialmente reconhecidas. Seus cursos não são aceitos pelos órgãos normativos e executivos da educação e não podem ser classificados como iniciação para continuidade de estudos do sistema regular de ensino.

Quanto à questão da qualidade do ensino devem ser considerados os aspectos positivos e negativos, no que se refere ao fato de que a educação que é pretendida é a que é feita para o povo, com o povo e pelo povo.

Ressalte-se que a qualificação dos recursos humanos para os processos de alfabetização dos movimentos educacionais é extremamente precária, em vista das condições de trabalho que não são aceitas pelos mais qualificados profissionais da educação. Em consequência do que se propõem alcançar, seus recursos humanos não são formalmente preparados, nem recrutados para um trabalho de simples transmissão de conhecimentos e habilidades. Estão voltados para o desenvolvimento de processos educacionais que incluem a transmissão de informações para a conscientização e para a mobilização de grupos sociais.

Desta maneira, fala-se numa qualidade do ensino que é diferenciada dos modelos burgueses, que implica no respeito à cultura popular associado à conquista de conhecimentos que sirvam de instrumento para o trabalho, para melhoria das condições de vida da população, que sobrevive, por vezes, na miséria absoluta. Em síntese, é a educação para a transformação sócio-econômica e política e conquista da cidadania plena. Mas, as carências e precariedades da preparação dos professores, monitores e animadores destes processos educativos, associada a outros fatores, não permite e não garante a consecução destes objetivos e a continuidade dos processos que deflagram.

A educação nestas organizações populares é de caráter público e gratuito. Público no sentido de que é um serviço prestado à comunidade por aqueles que a representam e porque as representam tem o dever de atender às suas necessidades de serviço. As esco-

las comunitárias do Movimento de Defesa dos Favelados são exemplo disto. Criadas e administradas nas comunidades, são destinadas aos seus moradores de forma gratuita. Os recursos para a sua existência são os da própria comunidade ou são os que são por elas buscados em organismos e instituições públicas ou junto a organizações internacionais. No entanto, são recursos precários, distribuídos de forma descontínua, o que produz oscilações na manutenção das experiências, chegando a comprometê-las em vários aspectos.

Nestes projetos a clientela não é discriminada em termos de acesso aos processos educacionais. Se limitações ao acesso existem, elas são condicionadas pelas condições de vida e de trabalho das populações a que eles se destinam, ou pelas próprias condições financeiras em que certos projetos se realizam e não por determinação política. Daí resulta que a abrangência dos projetos em termos das demandas educacionais, nos contextos de pobreza extrema, é limitada e poucos são os que podem deles participar efetivamente. Nestes casos, em geral, surgem novas mobilizações e novas organizações, enfim novos movimentos sociais, para criação de novos projetos que possam propiciar o acesso à leitura e à escrita, ou seja à educação a um número maior de pessoas.

Face à elevada demanda educacional as mobilizações em torno da questão educacional nunca se esgotam. E por vezes a impotência frente às condições sócio-econômicas da população, ou a consciência crítica em relação à realização da garantia constitucional da igualdade de direitos à educação, faz com que muitos movimentos sociais passem a defender a escola pública, gratuita e universal para todos.

Os projetos dos movimentos sociais são gerados a partir da própria realidade em que se realizam, propondo-se a gestões administrativas democráticas, descentralizadas e autônomas. No máximo, comportam hierarquias de poder horizontalizadas, mas sempre as decisões sobre reivindicações, conflitos, relações, ou processos, conteúdos e promotores educacionais são socializadas e assumidas com a participação de todos, inclusive dos alfabetizandos. As lideranças destas organizações são representativas e legítimas, o que não quer dizer que não existam conflitos internos por questões de poder.

A Igreja Católica nas experiências de Juazeiro e de Saramandaia opta pela organização comunitária, onde não há representações institucionalizadas, mas participação democrática do coletivo nas decisões e nas ações. O MDF e o MOC têm uma organização formal, onde uma diretoria eleita promove mobilizações, faz enca-

minhamentos das reivindicações e traça estratégias e práticas da ação coletiva. Estas duas formas de organização possuem a influência da dinâmica própria dos movimentos, que é sempre participativa. Em Juazeiro e no MOC esta dinâmica participativa é democrática. Em Saramandaia e no MDF é piramidal.

A descentralização da organização é indicativa também do favorecimento das liberdades individuais e coletivas de expressão, da distribuição do poder, do pluralismo e autonomia das agências alternativas. Facilita a distribuição do poder em vários níveis e instância de serviços, não somente educacionais.

Expressa-se a democratização na educação pela unidade conceitual de orientações, idéias, conhecimentos e práticas comuns, há autonomia de organização, supervisão e assistência e auxílios aos projetos e a organização e avaliação das atividades neles desenvolvidas são sempre realizadas de acordo com o ideário do projeto.

Uma outra característica das experiências educacionais dos movimentos sociais é que existe uma flexibilidade na adoção dos processos educacionais, decorrente não só dos fatores contextuais adversos para suas realizações, como também das condições de vida das populações e da própria organização democrática. Tais processos têm autonomia relativa em relação aos movimentos em que se inserem, desde que sejam resguardados os princípios sócio-políticos que os norteiam, fato que lhes imprime uma dinâmica própria. As relações sociais, por isso mesmo, transcendem o próprio processo educacional e se estendem à vida cotidiana, onde o conjunto de carências define orientações e direções. Neste sentido, cada um destes processos possui sua especificidade. Mas, cada movimento social beneficia-se do que ocorre em cada processo de alfabetização.

As relações no interior destes processos não são impessoais. Ao contrário, são de solidariedade e espontâneas e criam um clima de confiança entre os que delas participam, permitindo a emergência de novos atores coletivos. Neles surgem formas flexíveis de mobilização e coletividades diversificadas, cujos exemplos por excelência são os projetos de educação popular das Comunidades Eclesiásticas de Base.

Nestas políticas dos movimentos sociais a unidade de referência é constituída pelos atores coletivos. Nas ações de Juazeiro e de Saramandaia os atores principais são o bispo, padres, freiras, leigos, animadores e monitores das ações educacionais. No MDF e no MOC os atores são os representantes comunitários, ou lideranças reunidas em associações de moradores, confederações e sindicatos, em geral apoiados, direta ou indiretamente, pela igreja ou por

partidos políticos. O social é percebido enquanto relações entre categorias ou grupos sociais (família, camada social, oprimidos, comunidade, classe social, etc) e os fins da educação apontam, frequentemente, para a transformação de condições coletivas da existência social.

Por outro lado, a existência destes movimentos altera as relações educacionais e sociais e a sociedade, não só porque a ação dos seus atores têm um produto, como porque como decorrentes de um campo conflitivo, os atores transformam a si mesmos na interação recíproca e compartilhada na busca de um objetivo. Assim, conseguem, os movimentos sócio-educacionais, mudanças a nível das relações de poder, introduzem culturas cotidianas novas, reestruturam o ensinar e o aprender, enfim o viver. Reestruturam os homens e a longo prazo viabilizam, como os outros movimentos sociais, as mudanças pelas quais lutam.

A prática comunitária favorece uma nova cidadania que luta não mais pelo atendimento de suas carências educacionais, mas por seus direitos à educação. E ainda fortalece unidades produtivas e reprodutivas de pequena escala, o desenvolvimento de organizações sociais, transformações das relações sócio-culturais e lutas urbanas. Estas quatro formas de ação características dos movimentos sociais, em relação à melhoria da qualidade de vida e aos consumos coletivos, são utilizadas nas experiências aqui assinaladas, como sendo desenvolvidas isolada ou conjuntamente nos projetos da igreja católica, do MDF e do MOC.

Por outro lado, a conscientização decorrente do próprio processo sócio-educacional tem dois efeitos. Primeiro, amplia a percepção do espectro das carências para outras instâncias sociais. E assim nos círculos de cultura, onde são feitos os retratos da vida. Segundo, amplia o poder de negociações e a adoção pelo Estado de soluções políticas, onde os movimentos sociais têm em suas entidades portavozes legítimos e reconhecidos da população.

Neste segundo aspecto, no que tange aos recursos financeiros e materiais, vale lembrar que a educação dos movimentos sócio-educacionais utiliza de diversas fontes de recursos, em geral das próprias organizações que a apóiam, ou das comunidades em que se inserem. E só aceita recursos do Estado quando é possível resguardar, parcial ou totalmente, a autonomia de seu trabalho ou quando já não tem perspectiva alguma de auto-sustentação. É interessante observar que estes movimentos rejeitam hoje a participação de organismos que adotam atitudes paternalistas ou assistencialistas para com a comunidade, porque têm consciência de seus direitos e não admitem intervenções e manipulações de cunho político. Questio-

nam eles os recursos dos setores públicos por estarem cientes das ingerências que objetivam a neutralização ou destruição de seus trabalhos. A cooptação não é aceita, por causa da autonomia dos projetos, seus objetivos, suas concepções e metodologias.

Frente aos movimentos sociais por educação, o Estado vem apresentando respostas ambíguas. Demora no atendimento às suas reivindicações. Adota a burocratização de processos, ou de atendimento das necessidades mais imediatas ou mecanismos de ingerência política, de cooptação e clientelismo. São as formas encontradas pelo Estado para controle e esvaziamento dos movimentos.

Mas, o relacionamento entre o Estado e os grupos de reivindicação educacional não é estável. Em períodos de maior abertura política encontra-se certa disponibilidade de instituições públicas ou de profissionais sensíveis às reivindicações, ainda que deles não se possa esperar certo grau de coerência em função da autonomia relativa de que gozam no exercício de suas atividades.

Alguns agentes do poder público buscam os movimentos organizados das comunidades, criam conselhos populares de educação e implementam com eles suas políticas. Outros se colocam até mesmo como promotores da participação comunitária na questão educacional e privilegiam o atendimento das reivindicações. Em outros casos ainda, a ação dos agentes públicos é nitidamente passiva ou até mesmo omissa em relação à educação.

Algumas experiências apontam nitidamente para a autonomia dos movimentos sócio-educacionais e para o fato de que a relação entre estes e o Estado vem se configurando, a depender dos níveis de organização, mobilização e conscientização do social como espaço coletivo e de participação na luta pela cidadania, em relações de reciprocidade, onde se obtém melhores serviços, através até mesmo da fiscalização e controle da ação do Estado.

De fato, observa-se na atualidade que estes movimentos questionam a ação do Estado, interferem na qualidade dos serviços públicos a partir da percepção de que aos moradores cabe gerenciar, fiscalizar e orientar as ações públicas planejadas pelo Estado. Assim, são eles também responsáveis pelo fato do Estado vir progressivamente a se tornar mais acessível às reivindicações sociais, aceitando inclusive a participação popular como necessária à implantação das políticas educacionais.

No jogo político, os movimentos sócio-educacionais ou simplesmente sociais, conseguem sob pressão adiar e até reestruturar políticas públicas prejudiciais aos interesses populares. E, pouco a pouco, as classes populares se tornam conscientes de que devem

exercitar seus direitos civis e políticos no Estado. E hoje, no questionamento da ação do Estado, lutam pela obtenção dos direitos político e social de uma educação de qualidade para todos.

Assim, o própria caráter público dos processos deflagrados nestes movimentos provoca ainda o reconhecimento público do movimento. Por isso mesmo, surgem de um lado, respostas mais rápidas por parte do Estado, porque este assim se vê reconhecido publicamente. E, de outro lado, uma forma diferenciada de cidadania, que não revela mais o discurso das carências, mas, um processo de construção coletiva de um conjunto de direitos que, base da cidadania, pressupõe atuação política nos movimentos sociais e legítima o poder.

Os fatores que favorecem seus projetos educacionais parecem ter pesos desiguais. Os contextos de carências e violências que os propiciam são preponderantes sobre a ausência do ensino regular e a necessidade de educação e sobre os objetivos e formas de atuação destes projetos e acabam por se aliar aos fatores desestruturantes para levar a descaminhos.

A conjugação dos fatores estruturantes e desestruturantes determina, de um lado, a expansão espaço-temporal e, de outro, os efeitos sociais dos movimentos sociais.

No espaço, estas experiências são facilmente identificáveis por duas razões. A primeira é o fato de que, por não serem numerosas, elas se constituem, na verdade, em pequenas ilhas num vasto contexto de misérias, onde a impotência frente a realidade sócio-econômica e política ou o seu próprio peso impedem a organização popular. A segunda é que no espaço elas crescem de forma desigual, pelo ritmo também desigual da conscientização e organização coletivas e, em função da economia local, mesmo que sempre redefinem seus objetivos nas vivências dos conflitos. Neste sentido, o crescimento dos movimentos da Diocese, ou dos apoiados pelo MDF ou pelo MOC podem ser classificados como expandido a partir de núcleos centrais. E o de Saramandaia, como localizado, porque restrito à esta comunidade ou a seu próprio núcleo.

No tempo, possuem todos uma duração, uma perspectiva temporal histórica, uma continuidade e um cotidiano existencial. O movimento da Diocese é o mais antigo, e persiste, em função da extensão dos conflitos locais que são contínuos. O MDF e o MOC podem ser vistos como mais recentes e contínuos. Recentes porque se estruturaram há pouco tempo (década de oitenta) e contínuos, porque os conflitos nos quais se inserem não deixaram ainda de existir.

Não se pode estabelecer uma duração determinada para estes movimentos, como para quaisquer outros movimentos sociais. En-

quanto processos sócio-educacionais, eles parecem cumprir um ciclo de vida, cujo ápice está nos tempos de crise e dos conflitos intensos. Para alguns este ciclo de vida é mantido, regulado ou anulado por questões relativas ao uso do solo, recursos humanos, materiais e financeiros, ou mais amplamente pela extensão dos conflitos sociais mais amplos em que se envolvem.

O caráter atomizado destes movimentos, gerado por demandas específicas, muitas vezes os enfraquece e determina seu desaparecimento. Anotam-se vitórias concretas e parciais, mas, sobretudo neles e através deles, se observa a criação de laços sociais e o questionamento da intervenção estatal sobre a qualidade de vida das populações, a afirmação de sua autonomia e independência em relação a outros grupos sociais e ao Estado, e a formulação de novos padrões de organização que incluem a construção de mecanismos próprios e autônomos das classes populares.

Mesmo com seus limites, estes movimentos sociais contribuíram para a formação de novas identidades políticas tendo por base o princípio da igualdade dos direitos, o que os coloca em relação com os demais movimentos sociais, que lutam por reivindicações sociais e maior participação política, que criam espaços novos de atuação e revelam a conscientização da exclusão que é propiciada pelas políticas sociais do Estado. São, por isso mesmo, sub-siste-mas que contribuem para a formação dos grandes movimentos sociais pela melhoria da qualidade de vida, notadamente dos urbanos, que tiveram lugar em nossa história política.

Como processos educacionais nem sempre cumprem a curto e médio prazo os seus objetivos, porque também são movimentos sociais e, por isso mesmo, têm sua expansão limitada pelo sistema de relações históricas.

Como alfabetização em sentido restrito, deixam estes processos, no entanto, algumas dúvidas, pois nem sempre apresentam resultados diferentes dos programas, projetos e campanhas enfeixados na educação supletiva das políticas públicas.

Fato é que aos projetos educacionais dos movimentos sociais não falta a determinação política, mas são intensas as carências de recursos financeiros, materiais e humanos. E, às políticas públicas de caráter supletivo, ao contrário, não faltam recursos financeiros, mas vontade política para a realização de processos de educação de adultos, sem dificuldades de recursos materiais e humanos.

A presença destas duas políticas (as públicas e as dos movimentos sociais) para os excluídos do processo educacional em realidades de misérias e violências leva à algumas conclusões desanima-

doras. A primeira é que no contexto de miséria, a necessidade de sobrevivência gerada pela fome e pela ausência de condições mínimas de saúde e habitação tornam as questões educacionais absolutamente secundárias, neutralizando, por isso mesmo, a importância dos poucos e pequenos projetos dos movimentos sociais, ainda que possam eles ser valorizados pelo que mobilizam e constroem, para as mudanças sócio-econômicas e políticas amplas. Quando muito, pelos limites espaço-temporais que encontram em seus caminhos, talvez sirvam eles para os que ainda não chegaram totalmente ao fundo do poço, ou seja os miseráveis, ou para construir, a prazos indetermináveis, a resistência social do futuro.

A segunda é que a ausência de políticas econômicas e sociais voltadas para a intervenção em questões que são o pano de fundo para todas as formas de exclusão social, compromete cada dia mais, intensa e amplamente, a qualidade de vida da população brasileira e o exercício de sua cidadania.

A crise sócio-econômica em que o país hoje se encontra não nos permite mais aceitar as soluções paliativas do Estado ou dos projetos alternativos. As magias e as utopias não têm mais lugar na atualidade. Talvez, seja este o ponto extremo ao qual precisávamos chegar, o que em verdade, torna esta crise extremamente positiva. Talvez, estejamos no limiar de um novo momento para nossa sociedade. Certamente, a gravidade da situação social só pode comportar ações conscientemente assumidas. No entanto, estas são considerações que devem constituir objeto de reflexões de outros artigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Celma

1985 Alternativas educacionais dos pobres. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n.97, p.40-46, maio/jun.

____ (coord).

1990 *O analfabetismo na realidade educacional da Bahia*. Salvador: UFBA/CRH/FI-NEP. Relatório final da pesquisa: "Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia (1950/1987).

CALDERÓN, Fernando, JELIN, Elizabeth

1987 Classes sociais e movimentos sociais na América Latina: perspectivas e realidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.2, n.5, p.67-85, out.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS 1986/87 Síntese do Seminário Latino-Americano de Educação. Salvador: UFBA/FA-CED, v.1/2; n.1/3; 9;. Orgs. Celma Borges, J. Simões, D. Atta.

CARDOSO, Fernando Henrique.

1984 A democracia na América Latina. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.10, p.45-56, out.

CARDOSO, Ruth.

1984 Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, B. A., M.H.T. (orgs.) *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense.

DURHAN, Eunice Ribeiro.

1984 A construção da cidadania. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.10, p.24-31.

1986 A sociedade vista da periferia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.84-99.

JACOBI, Pedro R.

1980 Movimentos sociais urbanos no Brasil. *BIB. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.9.

1983 Movimentos populares urbanos e resposta do Estado: autonomia e controle vs. cooptação e clientelismo. In: BOSCHI, R.R. (org.) *Debates urbanos: movimentos coletivos no Brasil urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, n.5, p.145-179.

PEREIRA, Patyara Amazoneida P.

1986 O estado de bem-estar e as controvérsias da igualdade. *Sociedade e Estado*, São Paulo, v.1, n.1, p.11-24, jun.

UFBA. Faculdade de Educação.

1986 *Depoimentos Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos*. (Transcrição dos depoimentos realizados pela pesquisa: Políticas de Educação de Adultos para o Estado da Bahia.

UFBA. Centro de Recursos Humanos.

1987 *Depoimentos do Seminário Políticas de Alfabetização de Adultos para o Estado da Bahia*. (Depoimentos internos de trabalho).