

PROPOSTA - 5

revista a serviço da educação de base



XILOGRAVURA: JOSÉ COSTA LEITE

P R O P O S T A

revista a serviço da educação de base

Junho 1977, nº 5

trimestral

Ano 2

EDITORIAL

Jean Michel Rousseau 3 Apresentação

ARTIGOS

Breno Raigorodsky 6 O Agente Social vai
ao paraíso

Victor Valla 14 Educação Não-Formal:
novidade do século XX?
O fenômeno visto de uma
abordagem histórica

Miguel Darcy de Oliveira 22 Guiné-Bissau - Reiventando
e Rosisca Darcy de Oli- a educação
veira/IDAC

INFORMAÇÕES 45

PROPOSTA, revista a serviço da educação de base, é editada pela FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, Rua das Palmeiras, 90, Rio de Janeiro (RJ). Coordenador Nacional: Jean Michel Rousseau. Redação: Beatriz Araújo, Breno Raigorodsky, Carmen G. Mehedff, Ziléa Reznik. Datilografia: Helena Dias. Impressão: Edival Mazoli. Assinatura anual: Cr\$ 100,00; número avulso: Cr\$ 25,00. Enviar cheques nominais à FASE. Exterior: assinatura anual: US\$ 15,00, pagos através de "International Money Order" nominal à FASE.

A P R E S E N T A Ç Ã O

Iniciando seu 29º ano de experiência, PROPOSTA, apesar das dificuldades de montar uma revista como esta publica seu 59º número.

Dificuldades vinculadas às diversas maneiras de aproximação com os agentes de base, tanto no que se refere a uma linguagem simples e objetiva dos artigos, como também, a tentativa de cada vez mais se tornar um instrumento nas mãos daqueles que trabalham e se esforçam para alcançar os objetivos calçados nos programas de intervenção social que circulam por todo o país.

Abordamos neste número, em termos gerais, um tema bastante amplo, isto é, limitante na tarefa de sintetizar todas as características que envolvem e estão inter-relacionadas no processo de EDUCAÇÃO DE BASE.

Através dos três artigos aqui apresentados, o tema EDUCAÇÃO DE BASE é desenvolvido a partir da ótica de encarar educação de base como a ação de determinados grupos sociais que, no interior do processo social, têm uma proposta de modificação das condições existentes; seja no sentido do aperfeiçoamento da estrutura social vigente, seja no sentido de mudança da mesma.

A tarefa de articular algumas idéias sobre o trabalho de educação de base em geral, não analisando um programa específico, é bastante árdua. Existem variáveis diversas que interferem de forma brusca. Por outro lado, o trabalho de educação de base está, fundamentalmente, vinculado ao processo evolutivo da própria sociedade em suas diferentes instâncias.

Normalmente, as instâncias da sociedade nas quais ocorrem intervenção de um trabalho de base são aquelas que possuem características específicas que se encarregam de definir os próprios objetivos deste trabalho. Não obstante, é preciso considerar que a formulação de objetivos é do nível das proposições, enquanto que a ação educativa é um gesto concreto, é a intervenção propriamente dita e a modificação que decorre da própria intervenção. Os seus resultados podem mesmo vir a interferir nos objetivos formulados inicialmente.

É dentro dessa perspectiva que o presente número de PROPOSTA aborda o tema EDUCAÇÃO DE BASE.

No 1º artigo, que recebe o título de "O AGENTE SOCIAL VAI AO PARAÍSO", seu autor, Breno Raigorodsky, focaliza o tema a partir do Agente, com o problema fundamental do relacionamento deste com os grupos e populações com os quais trabalha. Podemos verificar que o autor, de forma simples e coloquial, pretende mostrar que é possível fazer um trabalho intelectual de modo acessível. A tentativa do texto é, justamente, através do resultado de um trabalho coletivo, apresentar a prática de modo mais geral do ponto de vista do Agente Social.

O artigo que segue, "EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica", de Víctor Valla, levanta, a partir de uma abordagem histórica, a questão dos objetivos reais, fundamentais e políticos (no sentido mais amplo) de uma educação de base adequada e adaptada ao contexto brasileiro.

O último artigo, enfim, trata do tema a partir da prática concreta, de um programa educativo na Guiné-Bissau: é a continuação (e concretização) de um artigo já publicado em número anterior de PROPOSTA. Finalmente, apresentamos algumas informações breves, referentes aos últimos acontecimentos de alguns trabalhos de base.

Não se pretende, com isso, esgotar o tema. Este será retomado no próximo número de PROPOSTA, que procurará fazer uma análise mais global e sistemática da Educação de Base, e estudar essa Educação a partir de manifestações e programas concretos em áreas urbanas.

Rio de Janeiro, Junho de 1977.

Michel Rousseau

Breno Raigorodsky

Nesta fase de reformulação da revista PROPOSTA, um dos maiores desafios que se apresenta diz respeito à linguagem a ser criada, tendo em vista o público que se pretende atingir, ou melhor, tendo em vista a função de instrumento que a revista PROPOSTA pretende cumprir nas mãos dos agentes sociais.

Que tipo de instrumento é este? É principalmente material de discussão, orientador de práticas concretas. E não deve ser um orientador qualquer, baseado em teorias quaisquer. Ao contrário, a principal base de orientação deve ser a experiência dos próprios agentes interessados.

Troca de opiniões sobre os maiores problemas que aparecem no trabalho de cada um e relato de experiências que possa constituir uma memória de trabalho de base que vem sendo realizado, são as melhores formas para que se dê um trabalho de articulação entre as diversas áreas.

Certamente, esta proposta não é gratuita. Está baseada na nossa certeza de que um agente tem muito a aprender com a experiência dos outros, dada a semelhança dos problemas que enfrentam. E é na procura de soluções comuns para problemas coletivos, que se apoia esta pretensão da revista PROPOSTA.

PROPOSTA seria, então, uma revista feita numa linguagem nova: a linguagem dos agentes fazendo o que não é muito comum entre eles, ou seja, trocando opiniões a respeito do que fazer. Seria a linguagem construída sobre a prática de cada Agente, pretendendo influir na experiência de cada um, constituindo-se muito mais um guia para a ação e muito menos uma teoria da ação social.

Como se não bastassem as razões apresentadas, que nos autorizam a pensar numa linguagem pouco conhecida por estas partes, eis aqui um argumento de peso: o Agente Social lê muito pouco e não há razão aparente para que privilegie, no rol de sua leitura, a revista PROPOSTA. O jornal diário, algum informativo semanal e alguma literatura, são o conjunto de material de informação de que a média dos agentes dispõe. Entre a grande maioria dos agentes sociais, não há tempo nem espaço para uma revista de "linguagem pesada", mais teórica e, portanto, mais longe do concreto que caracteriza a sua prática.

É válido, portanto, o esforço de criar uma nova linguagem, mesmo porque ela serve, principalmente, ao estreitamento das experiências de Intervenção Social.

O texto que se segue é uma

tímida tentativa de apresentar um problema - que envolve o trabalho de educação de base - de forma coloquial, pretendendo mostrar que é possível fazer um trabalho intelectual de modo acessível.

Não há aqui, convém ressaltar, a mínima pretensão de ditar um modelo que se preste a todas as ocasiões. Ao contrário, acreditamos que este trabalho, nesses moldes, deverá ser ultrapassado com vantagens por outros estilos acessíveis, que sejam

fruto de trabalho coletivo e que apresentem a prática de modo mais atual - do ponto de vista do Agente Social.

Obviamente não invalidamos a experiência que se segue antes mesmo dela se dar. Se conseguir motivar o leitor, para que este escreva a redação de PROPOSTA alguma carta contestatória, ou que ao menos sensibilize-o para as dificuldades que enfrentamos, consideraremos válida a tentativa e nos sentiremos satisfeitos.

Lá está o novo educador. Ninguém o conhece pessoalmente. Ele vem apertando as mãos, uma contra a outra, meio tímido, com um sorriso e um jeito de quem está-se esforçando para agradar. E não é fácil agradar de cara a esta gente sofrida, cheia de experiências na vida.

Vai ficando para depois da reunião, tenta conversar com um e com outro. Os mais desinibidos do grupo fazem uma primeira aproximação, onde ele é obrigado a dizer que esta é a sua primeira experiência numa escola profissional, que foi convidado mesmo assim, porque é muito difícil encontrar gente para trabalhar de graça; diz que vai tentar ser tão bom quanto os outros com mais experiência que ele (pensa um pouco e vê que já fez uma primeira besteira: devia ter-se apresentado, antes da aula começar. Devia ter dito tudo isso, mostrar sinceridade, etc.).

A aula foi muito tensa. Provavelmente apenas aquele pessoal que está lá só para aprender o suficiente para poder ganhar melhor, aproveitou alguma coisa. A grande maioria olha o novo professor com muita desconfiança. Não basta ter sido indicado pelo padre. É que o padre, às vezes, faz coisa muito boa, mas também já fez besteira na vida, isto todo mundo sabe. O padre é muito inocente, muito mais que o pessoal de mais vivência.

A roupa dele, o jeito dele falar, trazem algumas lembranças aos mais antigos. É aquela cara de estudante que não "desce" rapidamente.

Fala um dos mais velhos: - "aí nós estávamos no meio da Assembléia quando apareceu a estudantada, cheia de boas intenções. Nós estávamos discutindo os problemas das fábricas, que têm péssimas condições de trabalho, banheiro sujo que dá nojo, pessoal da segurança controlando a produção e o salário cada dia menor."

"Na época ninguém falava mais de fazer greve, o sindicato estava que não conseguia nem formar dois times de futebol, de onze para cada lado. A gente não tinha condições para pensar em fazer nada de grande. Se quiséssemos fazer alguma coisa

de útil, o certo era ir na fábrica e tentar fazer os companheiros descobrirem a força de nossa união, a partir de lutas pequenas, como a luta que nós já tínhamos levado para que o patrão desse para a gente os macacões de trabalho. Vocês sabem que este tipo de coisa não custa nada para o patrão, porque ele pode descontar no imposto, mas para nós foi uma vitória importante conseguir os macacões de graça."

"Então, como eu estava falando, apareceu a estudantada. E não é que os estudantes logo estavam com a palavra, dizendo que o que a gente tinha que fazer era tirar uma greve da região e do setor, porque já estavam dadas as condições objetivas e não sei mais o que. E os meninos falavam bonito, que só vendo! Era difícil imaginar, com tudo o que eles falavam, que pudessem estar errados. E tentamos partir para a "porrada" em pouco tempo, só que quem levou porrada fomos nós mesmos! É por isso que eu não gosto muito de pessoal estudante, que vem dar aula de graça. Vai ver que ele não quer que a gente tire greve, vai ver que ele é bem melhor que aquele pessoal, mas o negócio é ficar de olho."

Vem um outro morador e fala que não gosta de gente de fora "porque a gente nunca sabe se é dedo-duro que está aí só para ver o que a gente está fazendo."

"Se tem dois tipos de gente que não gostam de ver trabalhador se encontrando, discutindo os problemas do bairro é o patrão e a polícia. Eles querem saber o que a gente faz nas igrejas, o que a gente discute nas aulas e o que a gente quer com o sindicato." "Por isso eles pegam esses caras assim, como este aí que parece não querer nada com nada e põe no meio da gente só para ver quem é subversivo!".

Mas, nem tudo é tão ruim. Esta é a opinião de dois moradores mais desconfiados, porque já viveram experiências ruins no passado e desconfiam "atê da alma" de quem vem de fora. Apesar deles terem razões para tanta desconfiança e apesar de terem uma certa liderança sobre a maioria, o fato é que tem gente que vê com bons olhos o novo professor. Mesmo en-

tre os experientes tem aqueles que conheceram jovens professores que ajudaram muito em tudo que fizeram. Tem ainda aqueles que ficam impressionados com o conhecimento do professor porque, afinal, "se o professor é estudado e nós somos ignorantes, é lógico que ele sabe mais das coisas que nós. Por isso a gente tem de ouvir o professor no que ele tem para dizer."

Os moradores não negam que têm necessidade de um professor e se sentem agradecidos pela sua presença. O que não querem é um professor abelhudo, que fique se metendo demais na vida deles.

No começo, a assistente social que trabalha no posto médico do bairro foi vista com a mesma desconfiança. As mulheres levavam as crianças para ela ver, quando estavam com algum problema de saúde e mais nada.

Até que um dia, uma criança ficou doente, com infecção no intestino, com desidratação bem forte: era doença séria.

O médico do hospital da região não atendeu direito, porque não dava para internar a criança, pois os leitos estavam todos ocupados com outros doentes.

No fim da história, a criança quase morreu; foi salva por um fio.

A mãe era mulher de poucas palavras, mas de muita ação e, ajudada pela assistente social, começou a promover reuniões com as outras mulheres, para discutirem a situação do bairro.

Decidiram, depois de um mês, fazer um abaixo-assinado (que foi escrito pela assistente social) para o prefeito, reclamando das condições de vida do bairro e exigindo esgoto, água encanada e maior número de leitos no hospital da região.

O abaixo-assinado, que continha mais de 100 assinaturas de mães moradoras no bairro, não deu em nada. Não veio nem esgoto, nem água encanada, nem novos leitos para o hospital. Mas serviu para que as mulheres passassem a se reunir todo dia 15 (que não fosse de domingo, porque no domingo têm que cuidar do marido) para discutir os problemas do bairro, dos

filhos, da carestia e outros problemas. E a assistente social é convidada para participar de toda reunião.

Aliás, a última decisão que as mulheres tomaram, foi iniciativa da assistente: vão fazer compras em conjunto, direto dos produtores, sempre que for possível. Elas esperam baixar um pouco o preço dos produtos com isso. Vão montar uma espécie de cooperativa de consumo, onde algumas mulheres vão ficar responsáveis pela compra de todas em um mês. Depois, no mês seguinte, ficam responsáveis outras mulheres, que no mês anterior ficaram sem fazer nada.

Diferente é a situação daquele padre que faz de tudo para ser um dos moradores, ser confundido com eles. É operário, largou a batina e acha que isso é suficiente para que não tenha nenhuma influência seu passado de padre, filho de classe média, de pais bem de vida, com carro novo na porta de casa, televisão a cores e tudo o mais.

Quando ele chegou no bairro, logo depois de um grande acontecimento, ficou muito conhecido de todos, porque foi um dos que mais se agitou, para resolver a situação.

Que grande acontecimento? Aconteceu o seguinte: uma indústria de calçados faliu e, pelo visto, foi coisa de ladrão, porque os patrões fugiram "com a maior nota", nadando em dinheiro. Os empregados ficaram na rua de um dia para o outro, sem o salário, que já estava atrasado, e sem saberem o que fazer.

Acontece que a maioria dos empregados morava no bairro.

A primeira coisa que fizeram foi procurar o advogado do sindicato, mas este, depois de muita embromação, começou a aconselhar o pessoal a entrar num acordo com os patrões, que não valia a pena levar o caso para Justiça do Trabalho e tudo o mais.

Os operários logo desconfiaram do advogado, mas não fizeram nada. Ficaram esperando uma decisão. Alguns queriam até entrar num acordo.

No meio disso tudo apareceu o ex-padre com uma notícia importantíssima: ele tinha provas de que o advogado era vendido e

que trabalhava ao mesmo tempo para o patrão. E que, portanto, a única coisa que dava para fazer era tentar outro advogado. O ex-padre, agora operário, disse que, por acaso, era muito amigo de um excelente advogado, que podia ajudar em muito o pessoal. A reunião tinha sido na igreja e o pessoal ficou muito contente com as novas esperanças dadas pelo ex-padre. Chegaram até a ensaiar uma festa improvisada lá mesmo.

Uma semana depois, o advogado amigo do padre estava tratando do caso. Ia e vinha, perguntava isso, perguntava aquilo e nada de resolver a situação.

O pessoal tinha família para alimentar e saiu para arrumar emprego; não podia ficar parado esperando uma solução. Além do que, eles foram sentindo que tudo que dava para se fazer estava sendo feito pelo advogado e pelo ex-padre, que tinha-se tornado uma espécie de ídolo do pessoal, porque com toda esta movimentação, ele chegou três vezes atrasado no trabalho e foi mandado embora por justa causa. Todo mundo olhava para ele com muito respeito.

Hoje em dia, passados um ano e meio da época da falência, na da foi resolvido; o pessoal não conseguiu avançar nem um pouquinho, tanto no sentido de se organizar no bairro, quanto no de tornar o sindicato deles mais a serviço dos trabalhadores. Não conseguiram nem expulsar o advogado do sindicato! O padre operário continua no bairro, "firmão". Para tudo o que acontece ele sempre tem pronta a solução. Antes que se discuta, quando ainda não se sabe o que fazer, ele já vem com uma proposta definitiva e tenta encaminhar tudo com a maior rapidez. Ele continua fazendo parte de tudo mas, pelas conversas de esquina de depois do trabalho, ele anda com o prestígio um tanto quanto desgastado e não demora muito vão acabar isolando-o de vez (na reunião que decidiu a formação da cooperativa, por exemplo, participaram homens e mulheres, mas ele não foi convidado. Disseram que os homens participantes eram apenas alguns maridos mais interessados, o que não era bem verdade).

O curso é dividido em aulas práticas e teóricas.

O novo educador é professor de eletrônica e é bom conhecedor da matéria.

Ele pretende ser realmente um bom professor, porque sabe que o interesse maior da grande maioria de seus alunos é de fato aprender a profissão, que lhes vai dar melhores condições de trabalho e melhores salários.

Os professores mais velhos são acomodados e não promovem nenhuma atividade de integração entre alunos e professores. Nenhuma atividade, nem cultural (sessão de cinema, por exemplo), nem esportiva (sala de jogos, etc.).

O educador sabe bem que tocar em assuntos explosivos, como salário, participação sindical e política, pode aproximá-lo muito do pessoal. Mas sabe também que isto pode afastá-lo definitivamente. Não que deva fugir de assuntos como estes, mas não deve ser o primeiro a propor. Poderia parecer provocação.

O negócio é continuar dando aula, fazendo uma aproximação natural e ter bem claro que o imediatismo, em matéria de intervenção social, é um grave engano.

Levando em consideração que seus alunos não são crianças, que tiveram várias experiências com pessoal que "vem de fora" de seu ambiente, quem sabe mostrando-se bom professor, prestativo e disposto a todo tipo de atividade proposta, ele consiga a integração que persegue muito mais rápido do que a princípio imaginava!

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: novidade do século XX? O fenômeno visto de uma abordagem histórica

Victor Valla

A grande ênfase que tem sido dada à educação não-formal durante os últimos 45 anos, no mundo inteiro, e com uma abordagem mais sistematizada, durante os últimos 15 anos, fez com que a educação não-formal chegasse às vezes, a ser vista como a solução para o impasse educacional que se apresenta em, praticamente, todos os países do mundo. De certa maneira, fatores como a ciência e a tecnologia, a saúde pública e a educação não-formal frequentemente tendem a ser vistos pelas autoridades governamentais, e até por pesquisadores, como novos elementos capazes de solucionar a aparente confusão que reina no mundo ocidental.

Este trabalho pretende oferecer uma abordagem histórica que permita encarar a educação não-formal de modo mais sistemático, embora com especificidades para as áreas geográficas, onde ela se encontra como atividade educacional.

Educação não-formal e a História

O próprio fato de considerar a educação não-formal como uma novidade, algo que venha a solucionar o impasse educacional, já por si mesmo explica como a educação é vista por alguns educadores. Reflete um ponto de vista que vê a ciência e a tecnologia, a saúde pública ou a própria educação não-formal como instrumentos independentes que foram esquecidos ou mal utilizados até agora e, na medida em que seu uso se torna mais eficiente, os problemas em questão vão-se resolvendo. São elementos que são injetados na sociedade e, na proporção em que há verba e pessoal suficiente, o prazo para solucionar os problemas vai diminuindo. Essa maneira de ver o mundo poderia ser considerada a-histórica, pois um exame das

relações desses fenômenos, dentro de um processo histórico, oferece outras perspectivas.

Dentro de uma perspectiva do processo histórico do mundo capitalista, a educação não-formal, como por exemplo, a ciência, a tecnologia e a saúde pública são respostas às novas necessidades do sistema capitalista, no seu caminho de expansão e aumento de lucros.

O próprio processo educacional e as várias formas em que se apresenta, sejam elas formais, não-formais, ou difusas, não podem ser vistos como instrumentos que se manipulam sobre a sociedade para provocar mudanças, mas como respostas que são formuladas em função das novas exigências que o processo capitalista pede.

O Processo Capitalista, a Revolução Industrial e a Educação

A própria revolução industrial da Inglaterra, também deve ser vista como resposta às exigências do processo capitalista; e a educação, por sua vez, se estruturou de acordo com as necessidades que se manifestaram no século XVIII na Inglaterra. Desenvolvia-se na Europa Ocidental e na América do Norte um processo educacional que resultou num modelo de escolarização formal, o qual foi uma resposta a um processo econômico, requisitador de uma produção mecanizada, padronizada, massificada e urbana. Na medida em que a industrialização foi se alargando e se sofisticando, o processo educacional nessas áreas, por sua vez, se preocupou, mais e mais, com um modelo formal, bastante eficiente e universal. Hoje em dia, inclusive, é uma crença e uma possibilidade viável, que todo cidadão nesses países receberia uma educação formal padronizada de, aproximadamente, 12 anos.

A relação "Universalização escolar/educação não-formal" nos países industrializados

A busca da universalização escolar nos países industrializa-

dos tem resultado, recentemente, e de modo particular nos Estados Unidos, com o reconhecimento de que uma parcela da população escolar norte-americana não tem recebido uma educação terminal satisfatória. Trata-se, em geral, dos pobres, populações rurais, ou grupos minoritários. Educadores norte-americanos reconhecem hoje em dia, que a educação para esses grupos tem sido um fracasso. Para corrigir esse "desvio", a educação não-formal tem surgido como um remédio. Parece importante notar, no entanto, que dentro de um país, cuja maioria participa de um padrão de vida bastante privilegiado, a população que suscita essas preocupações em termos educacionais, é relativamente reduzida. Pesquisas recentes têm mostrado também, que mesmo a educação não-formal que vem-se desenvolvendo nos países industrializados, tem como ponto de referência inicial, o próprio modelo formal, já existente para a grande parcela da população escolar, mas dentro de um sistema "adequado" e "eficiente", onde a não-formal vem colaborando com a educação formal.

O processo econômico e a educação no Brasil

Aceitando a premissa de que qualquer processo educacional é sempre um tipo de resposta formulada às exigências criadas pelo processo econômico de uma determinada região, vê-se que a maneira pela qual a educação brasileira se estruturou foi de acordo com as exigências econômicas que se manifestaram durante a História do Brasil. O próprio fato das elites mandarem os filhos a Portugal, durante três séculos, e a ausência de um sistema formal elaborado no mesmo período, corresponde ao que se poderia chamar as exigências econômicas, pois a necessidade econômica de os portugueses controlarem a colônia, revelou-se nessa forma educacional. Ademais, uma economia exportadora de produtos primários faz poucas exigências, em termos de escolarização formal. Com a transferência da corte portuguesa para a terra colonial e a abertura dos portos, novas exigências econômicas e novas formulações educacionais se manifestaram. Durante o século XIX o sistema

formal acompanhou as mudanças do processo econômico dependente dos países industrializados.

Países cêntricos, países periféricos, exigências econômicas e respostas educacionais

Embora a economia brasileira sempre se apresentasse dependente, seja durante o pacto colonial, seja na fase de independência política, o processo de industrialização nos países cêntricos e seu reflexo no Brasil representa uma nova fase e revela com clareza o problema educacional. O principal surto de industrialização brasileira ocorre na época da substituição de importações no Brasil. A participação das empresas estrangeiras no processo da industrialização brasileira representa a consolidação da produção de bens que surgiram nos países industrializados, em determinados momentos históricos (automóveis, eletrodomésticos). É a época da expansão de um modelo econômico (dos países do Norte-Atlântico) para a América Latina, em função de um mercado interno, reduzido e elitista. Trata-se de um modelo que surgiu gradualmente nos países industrializados do mundo capitalista, tendo sido transplantado para a América Latina, com relativa rapidez.

Já que a industrialização brasileira representa a incorporação de um modelo estrangeiro, em termos econômicos, a resposta educacional teria que ser semelhante. A resposta educacional ao modelo econômico adotado no Brasil foi um modelo educacional bastante semelhante às experiências educacionais dos países industrializados. Se a clientela do modelo econômico foi reduzida, também o foi, em termos educacionais. Alguns educadores brasileiros opinam que, por essa razão, o modelo educacional brasileiro sempre esteve em crise, sempre esteve num impasse, pois nunca podia adequar-se às necessidades da população brasileira, porquanto seu ponto de referência era um modelo econômico dos países cêntricos do mundo capitalista.

As especificidades da educação não-formal no Brasil

Aí residem algumas das especificidades do sistema educacional brasileiro - um sistema que nunca se adequou às necessidades de sua população, mas apenas ao modelo econômico que se implantou no país. O modelo econômico representa uma produção de artigos que se destinam a um número reduzido de pessoas e, por essa razão, faz com que o sistema educacional que se desenvolveu como resposta, seja bastante limitado. Também, se o modelo econômico estiver carregado com os valores e propósitos dos países industrializados, é de se esperar que o sistema educacional siga o mesmo ritmo. É nesse sentido que deve ser analisado o problema da educação não-formal no Brasil.

O sistema educacional brasileiro, inadequado e ineficiente, não tem condições de responder às exigências do processo de industrialização que vem-se expandindo no Brasil. Aí, um dos papéis da educação não-formal (alfabetização, treinamento de mão-de-obra). É de se esperar que essa mesma educação não-formal seria carregada de valores e propósitos dos países industrializados, pois reflete em parte o modelo econômico e o conseqüente sistema educacional daqueles países. Há, no entanto, características da sociedade brasileira que não correspondem às das sociedades dos países industrializados. As deficiências do modelo econômico e o conseqüente sistema educacional brasileiro fazem com que as áreas em que a educação não-formal pode atuar sejam mais amplas e mais diversificadas que nos países industrializados. É bom frisar que a clientela potencial para a educação não-formal, não é uma porcentagem reduzida, como por exemplo, nos Estados Unidos, mas corresponde à maioria da população brasileira. Diferentes, também, são os tipos de exigências que o processo capitalista traz ao processo educacional brasileiro. Além de pedir atividades do tipo de treinamento de mão-de-obra, que o sistema educacional formal não pode atender, a inadequação mesma do modelo econômico e o próprio estado de dependência

fazem com que a maior parte da população brasileira se encontre em circunstâncias de extrema necessidade, cuja resolução tem pouco a ver com o sistema educacional. Já é discutível a viabilidade da universalização escolar no Brasil e, mesmo se fosse possível, o que o modelo econômico pede em termos educacionais, pouco se relaciona com as necessidades vitais que a população brasileira apresenta.

As contradições da educação não-formal no Brasil

Historicamente, então, é possível ver como os modelos econômicos se relacionam com os sistemas educacionais, e como essa relação se reproduz, como resultado da atuação dos países cêntricos nos países periféricos. Mas, é na tentativa de se observar, na prática a educação não-formal, que se vê com clareza as contradições resultantes.

Num país como os Estados Unidos, onde muitos acham que o modelo econômico é adequado e o conseqüente sistema educacional, mesmo insatisfatório, ainda é o que se pode oferecer de melhor em termos educacionais, que a educação não-formal surge como um tipo de "corretivo" ou remédio. A própria idéia de corrigir ou remediar implica em que há uma aprovação do sistema educacional como ele se estrutura, e a finalidade da educação não-formal seria de aumentar a produtividade, a eficiência, enfim, integrar aqueles ainda marginalizados.

Esse tipo de visão, oriunda de um país industrializado, quando penetra no Brasil, oferece sérios problemas em termos de como encarar a educação não-formal. Tem sentido falar-se em integrar os marginalizados, ou em aumentar a eficiência, quando já se chegou à conclusão de que não se trata de corrigir ou remediar o sistema educacional brasileiro? Parece, nesse sentido, que a educação não-formal ganha outras características que não possui nos países industrializados. O modelo econômico atuante no Brasil faz com que várias exigên-

cias apareçam, em termos educacionais. De um lado, colocam-se as exigências mais imediatas, que atendem às necessidades das forças produtivas do sistema capitalista. De outro, exigências não previstas no modelo original. O sistema capitalista num país periférico, devido às suas especificidades, tem um caráter destrutivo; ou seja, justamente porque atende a um mercado interno reduzido, com produtos que representam outras culturas e outros momentos históricos, tende a se implantar no Brasil ainda que sacrificando o restante da população. Nesse sentido, cria novas situações não previstas no modelo original. Exemplificando: o Brasil pode ainda ser considerado um país agrícola, que tem um dos litorais mais extensos do mundo. A população rural, no entanto, continua migrando para as cidades, onde as soluções traduzem-se em favelas, "bóias-frias". Extensas áreas férteis do Nordeste e do Centro-Sul são abastecidas com verduras e frutas de São Paulo, enquanto essas mesmas regiões recebem peixe congelado do Rio Grande do Sul. O processo de industrialização, ainda incipiente, atendendo a um mercado interno reduzido, já provoca uma poluição do ar, perigosa na área da Grande São Paulo, enquanto os problemas referentes ao saneamento da Baixada Fluminense são responsáveis, em grande parte, pela poluição da Baía de Guanabara. Nota-se, inclusive, que os efeitos negativos do modelo econômico não mais se restringem às massas marginalizadas, mas que, simultaneamente, começam a atingir a população que compõe o mercado interno.

Aparecem, então, ao lado das exigências "formais" do modelo econômico (treinamento de mão-de-obra, alfabetização), outras exigências que podem ser consideradas "patológicas". O que seria "exceção" nos países centricos (migrações, fome, favelas, falta de saneamento), é "regra" nos países periféricos, porém, com um sistema educacional formal baseado no modelo do país centrico. O mesmo sistema educacional moldado para atender à maioria num país, atende à minoria num outro.

A função principal da educação não-formal no Brasil: questionar, refletir

Na proporção em que se percebe não ser possível corrigir ou remediar o sistema educacional brasileiro, a visão que se tem da educação não-formal se modifica. A resposta que a educação não-formal oferece ao sistema econômico é, então, dupla: de um lado, a de atender às exigências mais imediatas do meio econômico. Esta resposta refere-se à finalidade de "aumentar a produtividade". A outra, no entanto, é de provocar "mudanças de atitudes", pois implícita na educação não-formal no Brasil é a necessidade de pensar novas formas econômicas e, conseqüentemente, educacionais.

Nesse sentido, um dos aspectos mais importantes da educação não-formal no Brasil é a sua possibilidade de ser um "sinal das contradições" da sociedade brasileira. Respondendo às exigências "patológicas" do modelo econômico, lida com as necessidades primordiais que o próprio modelo econômico é incapaz de satisfazer - alimentação, habitação, higiene. Longe de ser uma solução, no entanto, a educação não-formal tem o papel de lidar com situações bem limitadas, onde sua própria existência possa, consciente ou inconscientemente, ser uma crítica ao modelo econômico e seu conseqüente sistema educacional formal. Assim, a função da educação não-formal no Brasil ganha uma característica de questionamento, de discussão, de reflexão, pois qualquer outra maneira de funcionar seria uma aprovação da sociedade brasileira na maneira em que se estrutura atualmente.

Miguel Darcy de Oliveira e / IDAC
Rosísca Darcy de Oliveira

Por quê a alfabetização

Já no tempo da luta de liberação foi realizado, um primeiro trabalho de alfabetização, principalmente nas fileiras do exército popular - as FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo) - onde o manejo de material bélico mais sofisticado exigia leitura e cálculo. Apesar de tudo, a falta de meios para um trabalho mais continuado, impediu que uma campanha sistemática e de grande envergadura fosse realizada entre a população civil. Em compensação, a palavra de ordem da luta contra o analfabetismo sempre apareceu como tarefa prioritária no programa do partido. Em setembro de 1975, na época de nossa chegada à Guiné, a situação apresentava os seguintes dados: a presença de uma grande massa de analfabetos - praticamente 90% da população adulta - a decisão política do partido de acabar o mais rapidamente possível com o analfabetismo, tido como uma das principais seqüelas da dominação colonial e a espera, isto é, o desejo da população, principalmente nas regiões próximas dos centros urbanos, de adquirir instrumentos de leitura, escrita e cálculo.

(*) O presente artigo é a continuação daquele que foi publicado no nº 3, sob o mesmo título. Por lapso da Redação, deixou-se de apresentar, então, informações que permitam uma melhor compreensão do artigo. O artigo em questão resultou de um programa do IDAC (Institut d'Action Culturelle), entidade com sede em Genebra, Suíça, a convite do Governo de Guiné-Bissau, neste país africano. O presente texto, redigido por dois membros da equipe do IDAC, baseia-se, pois, num trabalho de equipe do qual participaram outros educadores, dentre os quais Paulo Freire. O engajamento da equipe do IDAC em Guiné-Bissau tornou-se possível, do ponto de vista financeiro, graças a uma contribuição da Comissão para a Participação das Igrejas no Desenvolvimento (CCPD) do Conselho Ecumênico das Igrejas. O texto original foi publicado em francês, sob o título de Guinée-Bissau - Réinventer l'Education, em Document IDAC 11/12, s.d.

Os primeiros meses de 1975 marcam, também, o começo de um trabalho mais sistemático de alfabetização na região de Bissau, tanto no interior da FARP (o exército popular), quanto nos bairros periféricos da capital. Um primeiro levantamento destas experiências nos ajudará a ver com mais clareza as potencialidades e também os obstáculos inerentes ao trabalho de alfabetização. De fato, se o trabalho no quadro das FARP avançou de forma rápida e profunda, entre a população civil os resultados foram bastante insatisfatórios. Os combatentes das FARP foram rapidamente alfabetizados e, em muitos casos, tornaram-se aptos a alfabetizar também, imprimindo, assim, ao programa, um dinamismo e um efeito de multiplicação. Inversamente, entre a população civil, o progresso foi bem mais lento. Certos grupos não conseguiram acertar, acabando por se desmobilizar completamente. Como explicar esse contraste entre as duas situações? Por quê o trabalho foi bem sucedido num contexto e não apresentou resultados satisfatórios no outro?

Parece-nos que os elementos capazes de responder a estas questões se acham na análise do contexto privilegiado que hoje representam as FARP, na Guiné, e na perspectiva que hoje orienta o trabalho de alfabetização nesse contexto. Assim, os combatentes que formam o atual exército popular da Guiné são, em sua grande maioria, jovens camponeses que estiveram na vanguarda da luta de liberação. De um lado, combateram, armas em punho, o exército colonial. Por outro lado, nunca se afastaram do seu meio de origem. Ao contrário, sempre participaram das tarefas da produção e souberam ajudar - e ser ajudados - pelas comunidades de aldeia.

É precisamente a grande riqueza da experiência que eles viveram durante a luta de liberação que os tornou tão abertos e receptivos a um processo como o da alfabetização que visa dar-lhes instrumentos para elaborar sua experiência passada e, igualmente, prepará-los para as novas tarefas que eles deverão cumprir com referência à reconstrução nacional. De

fato, o próprio conceito de segurança nacional está sendo redefinido na Guiné-Bissau, o que implica na superação da concepção clássica de um exército composto de especialistas da guerra, vivendo como um corpo separado da sociedade. O PAIGC não negligencia a formação de um certo número de especialistas, capazes de dominar as técnicas e a estratégia militar. Mas, a base de sua concepção da defesa nacional repousa na capacidade de, num momento de crise, mobilizar todas as pessoas capazes de empunhar uma arma, a fim de opor uma resistência popular a qualquer ameaça externa. Numa tal perspectiva, não seria necessário manter um exército permanentemente tão numeroso quanto o atual.

Apesar de tudo, a desmobilização de uma parte dos combatentes deve ser feita de maneira organizada e planificada, para que não se perca o potencial de consciência política. Na verdade, o PAIGC confia bastante nessa espécie de reservatório político representado pelos combatentes desmobilizados, para dinamizar o processo de transformação das estruturas sociais e econômicas do campo, estimulando, principalmente, a criação de cooperativas camponesas e a introdução de novas técnicas de produção.

A análise dessa função das FARP na vida do país permite centrar o trabalho de alfabetização em dois objetivos:

- permitir a redescoberta e a elaboração teórica de toda a experiência política e cultural, acumulada pelos combatentes, a partir de sua prática de luta;
- favorecer sua preparação política e sua qualificação técnica para novas tarefas, seja no exército, seja para aqueles que serão desmobilizados, na perspectiva de uma reinserção no meio rural.

A pesquisa desta dupla ligação - a alfabetização com a experiência passada e com as necessidades imediatas dos participantes do programa - orientou as próprias palavras que serviram de base ao processo de aprendizagem. Palavras tais co-

mo LUTA, UNIDADE, TERRA, TRABALHO E PRODUÇÃO estão, evidentemente, carregadas de uma experiência vivida e de uma significação política. Cada uma destas palavras recobre um tema de discussão, de tal forma que a aquisição progressiva de um domínio técnico da língua é acompanhada de uma reflexão coletiva do grupo sobre a situação concreta e seus problemas reais. A apreensão do código linguístico se faz juntamente com o desenvolvimento da consciência política e com a preparação técnica para as tarefas que deverão ser realizadas pelo grupo.

Contrastando com esta abordagem, o trabalho realizado nos bairros da cidade de Bissau encarou a alfabetização como um esforço isolado, como se esta fosse um fim em si mesma. Pelo fato de não estar inserida num processo mais amplo, onde o grupo refletisse sobre sua situação e explorasse as possibilidades de melhorar sua vida cotidiana, pela ação coletiva, a alfabetização ficou limitada a um esforço formal onde cada um tentava, por conta própria, aprender a ler e a escrever. A motivação é individualista e utilitária: as pessoas querem ser alfabetizadas porque, sabendo ler e escrever, poderão almejar um emprego melhor, sobretudo na administração pública. Entretanto, como esta compensação eventual de uma ascensão social - aliás, bastante aleatória no contexto guineano - só se realizará no fim do processo de aprendizado, a alfabetização torna-se longa, abstrata e árida. A partir do momento em que o contexto da alfabetização não está ligado à realidade cotidiana, ela acaba por tornar-se uma memorização mecânica. Pouco a pouco, sobrevém o cansaço desse esforço quase inútil e desprovido de sentido, e a consequência é o desinteresse e o abandono do grupo.

O impasse a que chegamos com as primeiras experiências com a população civil de Bissau foi, mesmo assim, rica em ensinamentos. Este impasse nos lembra que a alfabetização só tem sentido, quando se torna, ao mesmo tempo, fator e consequência de um processo de transformação da vida cotidiana e da

realidade social do grupo. Se isto é verdade para o meio urbano - onde existe uma motivação inicial, ainda que expressa numa perspectiva individualista - como encarar, então, a generalização da alfabetização no meio rural, numa sociedade camponesa ainda profundamente marcada pela tradição oral?

Aliás, o fracasso das campanhas maciças, realizadas em outros países africanos, confirma o fato de que se a alfabetização se faz isoladamente, como um fim em si, o resultado é, quase que inevitavelmente, uma recaída no analfabetismo. Se não tem necessidade de ler e de escrever, o campones acaba esquecendo tudo o que pode aprender. Inversamente, para que a alfabetização se torne um instrumento cotidiano de trabalho, é preciso que esteja ligada à vida cotidiana da população de um país como a Guiné-Bissau, um país pobre e agrário. Deve estar associada à produção, à execução dos serviços de base por parte da comunidade, e à mobilização política, as quais, por sua vez apoiam-se sobre elas e as estimulam.

Esta análise nos leva, antes de pensar na generalização do trabalho de alfabetização em todo o país, a refletir sobre alguns problemas de base: tendo em vista a situação concreta e o momento histórico vividos pela Guiné-Bissau, quais podem ser os objetivos, o conteúdo e os métodos de alfabetização? Como poderíamos, sobretudo no meio rural, relacionar alfabetização, produção, serviços e mobilização política? Uma vez que a alfabetização não pode limitar-se ao simples aprendizado do código linguístico e aos rudimentos de cálculo, sob pena de regressão e perda dos conhecimentos adquiridos, como encarar, então, a continuidade do processo de formação e de desenvolvimento cultural, dos quais a aquisição da capacidade de ler e de escrever são apenas uma primeira etapa? Como articular a continuação deste processo de abertura cultural com a redefinição do sistema educacional como um todo, e da própria função da educação formal e da escola?

Pensar a educação é pensar o conjunto do sistema educacio-

nal. E pensá-lo globalmente, implica em definir o projeto de sociedade e de desenvolvimento, para os quais a alfabetização e a educação devem contribuir.

O projeto de sociedade

Seria viável falar de um projeto de sociedade e de um modelo de desenvolvimento bem definidos, no momento histórico que vive hoje a Guiné-Bissau?

Em que consiste, exatamente, esse momento histórico? Parece-nos que estamos vivendo um período de transição entre duas etapas. Com o acesso à independência, acaba um período durante o qual todas as energias estavam canalizadas para a luta político-militar, visando a expulsão do colonizador. Começa um novo período, onde o movimento de liberação, já no poder, defronta-se com um outro desafio - o da construção de uma nova sociedade.

Organizar-se e lutar para expulsar os colonialistas - já falamos disso - é, afinal, um projeto claro e simples, sobretudo se o associarmos à luta de liberação nacional - como sempre fez o PAIGC - e à melhoria concreta da vida cotidiana das populações. A criação de "lojas do povo" para que os camponeses possam comercializar suas mercadorias, sem o concurso dos intermediários portugueses; a abertura de escolas e de postos médicos, foram realizações que mudaram a qualidade da vida nas zonas liberadas do país. Senão, o que quer dizer exatamente, construir uma sociedade sem exploração do homem pelo homem? Como fazer para mobilizar o povo em torno de objetivos menos exaltantes que a liberação nacional?

É provável que ninguém possua, na Guiné, o modelo dessa nova sociedade. Essa sociedade não cai do céu, nem pode surgir já pronta, de fórmulas teóricas. Apesar de tudo, uma série de decisões cotidianas - diríamos quase que um modo de viver este cotidiano - começa, pouco a pouco, a se formar e a esboçar o contorno deste projeto de sociedade. Este, é, antes

de mais nada, o resultado de um processo vivo que se faz e se refaz, se cria e recria, se experimenta e se elabora com o passar dos anos, isto é, depois do começo da luta de liberação.

Nessa perspectiva, parece-nos que para compreender o que significa atualmente o projeto educativo e cultural do PAIGC, no interior de seu projeto social global, é preciso voltar no tempo, para ver como foram consideradas, educação e cultura, durante a luta de liberação. Mais do que isso, será necessário compreender como o próprio movimento de liberação foi gerado pela realidade cultural da Guiné e como, por sua vez, a transformou e enriqueceu.

PAIGC: fato cultural e fator de cultura

Num texto notável sobre a função da cultura na luta pela independência, Amílcar Cabral explica como nasceu o PAIGC da confluência de dois fenômenos: a resistência cultural das massas africanas e a recusa da parte de uma fração da pequena burguesia urbana, em servir como intermediária, tal como os portugueses lhes haviam proposto.

A base, o solo sobre o qual se desenvolveu o movimento de liberação é, para Cabral, a própria cultura do povo dominado. Ainda segundo Cabral, as grandes massas rurais, submetidas à dominação política e à exploração econômica, encontraram em sua própria cultura - compreendida como modo de vida, maneira de produzir, valores e crenças - a única base possível para preservar sua identidade.

"Reprimida, perseguida, humilhada, traída por um certo número de categorias sociais comprometidas com o estrangeiro, refugiadas nas aldeias, nas florestas e no espírito das gerações vítimas da dominação, a cultura sobreviveu a todas estas tempestades, para retomar, graças às lutas de liberação, toda a sua capacidade de crescimento".

Para o fundador do PAIGC, as massas populares constituem a "única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar cultura - e de fazer a história".

Apesar de tudo, esta passagem da resistência cultural a novas formas de luta (política, econômica, armada), só pode ser compreendida, se levarmos em conta o papel desempenhado pela pequena burguesia urbana.

Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa, desfrancizada, tenta, num primeiro momento e a qualquer preço, tornar-se europeia. Pela imitação do branco, ela procura sua aprovação e sua aceitação. Mas esta aceitação não acontece nunca. O sistema colonial é demasiado rígido, e o sentimento colonial está por demais estabelecido para que sejam feitas concessões aos "assimilados". O resultado desta recusa é o aparecimento de homens divididos - pele negra, máscara branca - e que não são mais africanos, nem tampouco europeus.

Este desespero e esta frustração constituem o drama cultural, cotidiano, da pequena burguesia indígena; um drama que sempre é vivido no plano individual, e nunca no coletivo. Pouco a pouco, pelo fato de sofrer humilhações e discriminações do estrangeiro, certos elementos começam a sentir uma grande necessidade de romper com essa situação de marginalidade e dualidade. No esforço de redescobrir uma identidade e de recuperar sua dignidade, eles se passam para o campo do povo. Ao se aproximarem das massas camponesas eles tomam consciência, tanto das injustiças a que são submetidas as massas populares, quanto de sua resistência e de seu espírito de rebelião. Quando esta busca de identidade, e de uma dignidade nova se prolonga em atos concretos de identificação, com as massas populares, produz-se então uma síntese entre o intelectual e as massas populares, que fará nascer o movimento de liberação.

A eclosão da luta de liberação supõe, então, duas condições. De um lado, que na luta contra a ação destruidora, a dominação imperialista, as massas populares tenham conseguido preservar sua identidade, guardando intacto o sentimento de dignidade individual e coletiva. Por outro lado, que esta resistência latente do povo seja ativada pela ação dos elementos oriundos da pequena burguesia, que para se reconstruírem como homens e como africanos, se inserem no campo do povo e se engajam, num esforço consciente a fim de mobilizá-lo para a luta global contra o colonizador.

A própria luta de liberação é, em si, um ato de cultura, um fato cultural, na medida em que se prolonga e se exprime no mais alto grau deste longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Mas, na medida em que há o progresso do movimento de liberação, uma interação se desenvolve entre a cultura e a luta.

"A cultura, fundamento e inspiração da luta, começa a ser influenciada por esta.

Tanto os dirigentes do movimento de liberação, a maioria deles originários dos centros urbanos (pequena burguesia e trabalhadores assalariados), quanto as massas populares (cuja grande maioria é composta de camponeses) melhoraram seu nível cultural - maiores conhecimentos das realidades do país, liberação dos preconceitos e complexos de classe, expansão do universo no qual se desenvolvem, destruição das barreiras étnicas, reforço da consciência política, integração no país e no mundo, etc.

A luta exige a mobilização e a organização de uma maioria significativa da população, a unidade moral e política das diversas categorias sociais, a liquidação progressiva dos restos da mentalidade tribal e feudal, a recusa das regras e dos tabus sociais e religiosos incompatíveis com o caráter racional e nacional do movimento de liberação.

A dinâmica da luta exige também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a responsabilidade crescente da população na gestão de sua vida, a alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios camponeses e operários, bem como tantas outras realizações que implicam numa verdadeira marcha forçada da sociedade no caminho do progresso cultural".

É, portanto, este processo de dinamização da sociedade tradicional, pelo movimento de liberação, que leva Cabral a concluir que a luta de liberação não é somente um *fato de cultura*, mas também um *fator de cultura*.

É de fundamental importância destacar que o texto de Cabral, que acabamos de citar, redigido em 1972, não é de forma alguma um manifesto teórico, mas um projeto a ser realizado. Ele exprime fielmente o que foi a experiência histórica. Na Guiné-Bissau, o PAIGC e a luta de liberação que ele desenvolveu foram os grandes formadores, os grandes educadores do povo. Este partido, oriundo do povo - ou, mais precisamente, do encontro das massas populares com sua identidade cultural e os intelectuais em busca de uma nova identidade - soube, durante a luta, transformar os que combatiam e enriquecer a cultura africana, fazendo nascer uma nova consciência nacional.

Melhorar a vida cotidiana

Sempre com o objetivo de entender as linhas de força do projeto educativo do PAIGC, tentaremos, agora, examinar, mais detalhadamente, os valores e as opções que o movimento de liberação desenvolveu durante a luta.

No plano dos valores, o PAIGC tentou valorizar o que havia de positivo na sociedade "tradicional" africana, sempre combatendo o que ela podia ter de atraso, bem como seus aspectos negativos. Uma crítica foi feita, visando superar a si-

tuação de marginalização da mulher, o sentimento de impotência diante dos fenômenos naturais, a submissão diante da autoridade (quase sempre opressiva) do chefe - em suma, tentou-se eliminar tudo o que pudesse favorecer a permanência de relações de exploração e de dominação entre as pessoas.

Por outro lado, tanto no plano da participação política, quanto no da organização da produção, o partido procurou favorecer o desenvolvimento de uma mentalidade de cooperação e solidariedade.

Ao destacar o esforço do grupo na execução das tarefas da comunidade, tentou-se combater a tendência individualista do "cada um por si" e a atitude passiva de quem espera instruções vindas de cima. Diante da falta de recursos materiais no país, esta mobilização política do povo, forçando-o a assumir o máximo de responsabilidades no programa de melhorias de suas condições de vida, era a única alternativa possível.

Vida em comum, trabalho em cooperação, participação nas tarefas que dizem respeito à comunidade - eis os valores sociais de base que podemos destacar, a partir da prática do movimento de liberação e que, aliás, sempre foram enfatizados no processo de educação das zonas liberadas. Mas, um processo de educação não pode ter como finalidade única a promoção de certos valores sociais.

Já dissemos que esta sociedade melhor - "sem exploração do homem pelo homem" - como dizem os guineanos, começa a se formar, tendo por base as decisões e opções cotidianas.

Apesar de tudo, certos traços de base podem ser destacados. Sendo a Guiné um país pobre e agrário, o objetivo de todo e qualquer desenvolvimento só pode ser a melhoria das condições de vida, principalmente nas zonas rurais, onde vive a imensa maioria da população. Sem descuidar, naturalmente, do esforço para implantar certas indústrias no país, a priori-

dade é dada à agricultura e ao campo em geral. Aliás, a única maneira de alcançar um progresso real, ao invés de um desenvolvimento ilusório e enganador, à imagem do modelo urbano. Também é certo que este desenvolvimento só virá, como uma seqüência natural da política consciente de valorização dos recursos que o país dispõe - principalmente uma terra fértil e homens e mulheres habituados a trabalhar com eficiência.

A opção por um desenvolvimento auto-centrado, privilegiando a agricultura e apoiando-se na iniciativa criadora e na participação consciente da população, aparece como a única saída possível para o problema da carência de recursos materiais, sem provocar desequilíbrios ou desigualdades do ponto de vista interno, e sem recriar uma situação de dependência com relação ao exterior.

Reinventar a educação

Tendo definido os valores sociais de base e as opções fundamentais, em matéria de desenvolvimento, já nos é possível voltar a análise da função que a educação - bem como a alfabetização - podem desempenhar para realizar esses objetivos.

Antes de falar da alfabetização, tomemos como exemplo o contexto mais amplo do sistema global de educação. O sistema educativo atualmente funcionando na Guiné, favorece ou impede o desenvolvimento do projeto de sociedade, esboçado pelo movimento de liberação, no poder?

É-nos impossível responder com um sim ou um não integrais. Em primeiro lugar, porque, como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, coexistem ainda dois "sistemas" educativos, com finalidades absolutamente diversas. Um destes sistemas, o que começa a ser elaborado em zonas liberadas, está, evidentemente, em harmonia com os objetivos da base do movimento de liberação, porquanto é um produto direto de sua luta. Em compensação, ninguém questiona o fato de que o sistema e-

educativo herdado dos portugueses está em contradição (em vários níveis) com as opções de base do PAIGC. Parece-nos muito importante definir claramente as características deste sistema, as quais impedem ou dificultam a integração dos estudantes na sociedade onde deverão viver, como também favorecem a desigualdade, a arrogância intelectual e o individualismo.

A distorção fundamental deste sistema é sua estrutura elitista. Como a grande maioria dos sistemas educativos que conhecemos, o ensino dos portugueses - centrado unicamente na escola - organiza-se em compartimentos estanques.

O primeiro compartimento - dito ensino primário - serve somente para preparar os alunos para a próxima etapa, o ensino secundário, sendo que este tem como função a preparação para o ensino superior.

Apesar de tudo, na Guiné-Bissau, como praticamente em todos os países africanos que seguem o modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena porcentagem (10 a 15%) de alunos que começam a escola primária, atingem o nível secundário. Não obstante a eliminação da grande maioria, o ensino primário em si, não constitui um verdadeiro processo de aprendizagem, e sim, uma etapa voltada para outra coisa qualquer. Isto implica numa dupla consequência negativa:

- a grande maioria que não consegue chegar ao secundário deve retornar à comunidade de aldeia, tomada de um grande sentimento de inferioridade, devido ao fracasso escolar. E, sobretudo, nada tendo aprendido de útil para sua integração na produção e na vida comunitária;
- a pequena minoria que, graças a um melhor rendimento intelectual medido por critérios individuais bastante duvidosos (o sucesso nos exames) alcança o secundário, constitui um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e acima da massa da população, eles

procuram, então, colher os frutos de seu sucesso escolar, sob a forma de melhores empregos na capital.

A consequência desse mecanismo que leva à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode resultar na reprodução da estrutura de classe e ao surgimento de uma nova elite no interior do país, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta minoria que consegue atingir os "níveis superiores" de educação, em detrimento da maioria absoluta que é, progressivamente, eliminada.

Por outro lado, estas escolas que funcionam na África, segundo o modelo europeu, são instituições à parte - fechadas sobre si mesmas e isoladas da vida comunitária e social. Sobreretudo, não têm nenhum contacto com a realidade do mundo camponês. Assim, nos liceus, quase sempre situados nos centros urbanos, os alunos simplesmente estudam - como se isto fosse uma atividade especializada - distanciando-se, cada vez mais, das massas camponesas que, simplesmente trabalham.

O sucesso individual nos estudos representa para o jovem, o afastamento progressivo de sua realidade de origem - a comunidade de aldeia - e sua integração gradual num mundo diferente, o mundo urbano, o do trabalho puramente intelectual.

Esta escola separada da vida e da atividade produtiva, reforça ainda mais a noção de que o conhecimento e o saber só podem ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação formal muito avançada e especializada (os professores). Este saber adquirido unicamente na escola torna-se necessariamente livresco e abstrato. Já não se trata de um saber vindo da experiência vivida, mas de uma experiência transmitida e relatada. Esta concepção do ensino, como um ato de transmissão de um saber todo pronto, conduz, na África, a desprezar a experiência e a sabedoria dos mais antigos, os quais passam a ser considerados ignorantes e inúteis.

No momento em que a educação formal, a escola, torna-se a única válida, o grau de escolaridade e os diplomas acadêmicos transformam-se no critério fundamental para a obtenção de um bom emprego e de um melhor salário.

A experiência prática é relegada a um segundo plano, pois é julgada menos importante que a simples soma dos anos passados na escola, ou que o diploma obtido. Finalmente, neste inventário de erros ou inaptações, é preciso destacar que a ruptura entre o estudo e o trabalho, imposta pela escola colonial, significa para um país africano pobre que os melhores elementos da juventude afastam-se progressivamente do trabalho produtivo, durante todo o período de sua formação. Como os alunos não realizam nenhum trabalho socialmente útil, a subsistência de todos os que trabalham na escola deve ser assegurada pelo conjunto da população, sobretudo pelos camponeses, cujas crianças são as mais prejudicadas pelos mecanismos de seleção, estabelecidos. De fato, na medida em que o ensino é abstrato, formalista e separado da prática, as crianças da pequena burguesia urbana (com acesso aos livros, jornais, rádio e cinema) partem, nesta "corrida", com uma vantagem considerável em relação às crianças saídas do meio rural que têm menos acesso aos meios de comunicação e às manifestações culturais formais.

Em suma, o sistema educativo herdado do colonialismo leva, no final das contas, à formação de uma pequena elite, alimentada por uma mentalidade individualista e, além disso, mal preparada sob o ponto de vista técnico e profissional, para responder às verdadeiras necessidades do país. Os agrônomos, os engenheiros e os médicos que se formaram nas escolas ocidentais, conhecem mal o campo e, não tendo nunca experimentado a vida dos camponeses, ignoram sua maneira de encarar e resolver os problemas. Seu saber é, freqüentemente, inadequado aos dados da realidade, e não sabem como valorizar os recursos locais. Em última análise, este sistema, não está estruturado para servir à comunidade como um todo, mas sim

aos de uma pequena minoria, que completa sua formação nas grandes universidades da metrópole.

Os responsáveis pela educação na Guiné-Bissau têm uma consciência clara das distorções de base inerentes a este sistema educativo, mesmo que, pela força das circunstâncias e pela falta de uma alternativa já pronta, eles devam coexistir com ele durante um certo período de tempo. Apesar de tudo, baseados em experiências em curso em outros países do terceiro mundo, principalmente na Tanzânia e em Cuba, certas redefinições de base podem, já, ser esboçadas, principalmente no que diz respeito à finalidade do ensino primário, à necessidade de enraizar a escola no campo, e de ligar o estudo ao trabalho. De fato, num país como a Guiné-Bissau, é absurdo que o ensino primário seja simplesmente uma espécie de ante-câmara para outra coisa qualquer, a que a maioria dos alunos não terão acesso. Se o país consente em dispender um esforço gigantesco para assegurar uma escolaridade de base a 80.000 crianças e adolescentes em idade escolar, é preciso que o ensino recebido constitua um esforço completo de formação. Seu objetivo só pode ser o de preparar os alunos para o tipo de vida que leva a maioria das pessoas, no interior das comunidades de aldeia e nas aldeias rurais do país. Devemos ensinar, durante os anos de escolaridade básica, tudo aquilo que um rapaz ou uma moça precisa saber para levar uma vida social útil e feliz no quadro de uma sociedade agrária, mais liberada de todo vínculo de exploração e de dominação. Para retomar a expressão lapidar de Nyerere, não se trata de fornecer uma educação inferior à atual, mas sim, diferente, na medida em que seu objetivo é o de desenvolver conhecimentos, qualificações e valores que permitam ao estudante inserir-se na comunidade e de contribuir para sua melhoria permanente.

Por outro lado, ao prolongar o que se passava nas zonas liberadas, é preciso que as escolas deixem de ser instituições fechadas sobre si mesmas, isoladas do meio social. Alunos e

professores devem poder participar da vida da comunidade da aldeia, inclusive assumindo responsabilidades a nível de trabalho - produção - e favorecendo, em compensação, a participação da comunidade no processo de aprendizagem. Mesmo que o ensino primário esteja sendo progressivamente reformulado para assegurar uma formação de base a todos os guineanos, falta ainda resolver um problema extremamente difícil: como formar rapidamente os quadros especializados de que o país necessita (principalmente nos domínios da agronomia, saúde, e planificação econômica), o que implica numa educação especializada, sem favorecer a recriação de uma elite de privilegiados. Em outras palavras, como combinar esta formação de base, aberta a todos, com uma formação mais longa e sistemática, porém, acessível apenas a uma pequena minoria? Como selecionar esta minoria e como estruturar seu processo de formação para que ela não se distancie do resto da população e para que seu saber esteja em relação com a realidade e as necessidades do país?

Parece-nos que a resposta a essas questões passa pela aplicação rigorosa do princípio fundamental, sempre pregado pelo PAIGC: "aquele que sabe mais, tem, por isso mesmo, uma responsabilidade aumentada de colocar seu saber a serviço da comunidade". Para que este princípio de base se torne uma realidade, é necessário que o ensino especializado - no nível secundário, ou mesmo superior, que no momento é feito fora da Guiné - se associe, cada vez mais, ao meio rural e ao trabalho produtivo. O ideal seria que durante seus estudos os alunos pudessem combinar a aprendizagem teórica com o trabalho prático.

O enraizamento da escola no meio rural, permitiria, entre outras coisas, que os conhecimentos adquiridos fossem testados na solução dos problemas do mundo rural. Este laço entre o estudo e o trabalho poderia contribuir para a formação de quadros técnicos, possuindo conhecimentos capazes de responder às necessidades reais do país, podendo, também, favore-

cer o desenvolvimento nos jovens, de uma nova mentalidade de trabalho e de serviço para com a comunidade.

Na medida em que isto acontecia nos internatos criados durante a luta de liberação, as novas noções de "serviço da comunidade", "participação no trabalho coletivo" fizeram surgir a necessidade de margem mais ampla de critérios para a avaliação dos conhecimentos e para a seleção dos que terão acesso aos estágios de aprendizagem seguintes. Esta redefinição dos critérios de avaliação conduz a uma consequência política fundamental, pois o estudo deixa de ser inteiramente teórico e a vantagem inicial dos estudantes das cidades, tende a diminuir. O mais significativo é que, na medida em que o estudo se associa ao trabalho, as crianças do meio camponês sentem-se mais à vontade e mais capazes de deixar desabrochar sua capacidade criativa.

É evidente que toda esta reorientação estrutural da escola e da educação não é fácil de ser praticada e conduz a uma série de problemas concretos. Ela não se fará em um mês e, talvez, nem mesmo em alguns anos. Porém, na Guiné-Bissau, apesar de todo o peso da herança colonial e da falta de recursos materiais, ela já está em curso. Para citar um só exemplo, quando estivemos pela segunda vez na Guiné-Bissau, em fevereiro de 1976, já estavam em plena aplicação as experiências de ligação entre trabalho e estudo, tentando quebrar o isolamento em que viviam os estudantes do Liceu de Bissau. Está prevista a generalização deste tipo de realizações, baseada no resultado das experiências-piloto.

A alfabetização: instrumento e exigência de mudança

Tendo compreendido melhor a situação global da educação na Guiné-Bissau, e tendo explicitado, a partir da prática do movimento de liberação, seus valores e as opções de base que orientam a construção de uma nova sociedade, gostaríamos de terminar este trabalho, voltando à questão específica da alfabetização.

"Em uma folha de papel em branco, tudo é possível; podemos escrever o que há de mais novo e de mais belo". Se esta citação com que abrimos o presente relatório é válida para toda a Guiné-Bissau, o é mais ainda, com referência à alfabetização. Pois, aqui tudo está por fazer. Isto implica em facilidades e em dificuldades. Por um lado, o campo de trabalho na alfabetização é, por assim dizer, mais livre, uma vez que aí não existe o peso da herança colonial, que tanto condiciona o sistema educacional global. Por outro lado, a tarefa a realizar é enorme, tanto do ponto de vista do número de analfabetos (90% da população do país) quanto sob o prisma da extensão e dos prolongamentos deste trabalho (onde termina a alfabetização?).

A própria amplitude da tarefa nos impõe uma primeira constatação: é preciso proceder por etapas. De fato, querer realizar imediatamente uma campanha massiva seria recair no erro de reduzir a aprendizagem, aquisição da leitura e da escrita, a um fim em si. Se recusarmos esta démarche, que só leva ao desperdício de recursos e ao fracasso pelo esquecimento de tudo o que foi aprendido, qual é a alternativa? Como definir as etapas do trabalho a realizar? Como identificar as zonas prioritárias por onde começar? Como determinar o conteúdo da alfabetização e como entender seu prolongamento no tempo?

Às vésperas de nossa terceira visita à Guiné-Bissau, é preciso reconhecer que ainda não temos respostas para tais questões. Temos, no momento, pontos de referência, pistas de trabalho a serem testadas na prática, extraídos da análise do trabalho que está sendo realizado na própria Guiné e retirados também da discussão das relações entre alfabetização e educação, alfabetização e mobilização política, alfabetização e construção de uma nova sociedade.

Nossa premissa de base só tem sentido, quando passa a constituir um instrumento de trabalho na vida cotidiana da popu-

lação, instrumento que permita ao grupo que se alfabetiza; desenvolver a consciência da realidade, visando aumentar sua capacidade de transformá-la. Generalizando o que já acontece no contexto do trabalho realizado no interior das Forças Armadas Populares, a alfabetização, para alcançar este objetivo, deve ter uma dupla abertura:

- sobre a prática social passada e futura do grupo, visando favorecer sua compreensão e sua elaboração crítica;
- sobre o futuro, visando estimular a intervenção consciente e criadora do grupo, para melhorar a realidade que o envolve.

Evidentemente, o sentido e o conteúdo da intervenção do grupo para transformar a realidade, devem harmonizar-se com as opções de base e os programas específicos de desenvolvimento econômico e de organização social, definidos pelo partido e pelo Governo.

É provável que nos próximos meses comecem as experiências nas zonas rurais do país. As tarefas imediatas consistem em, por um lado, tentar superar o impasse em que está o trabalho começado nos bairros de Bissau (analisados no cap. 13) e, por outro lado, planejar melhor o curso destas experiências-piloto no campo. A respeito disto, há uma escolha a ser feita, a fim de determinar as regiões que apresentem condições mais favoráveis à implantação do trabalho.

Parece-nos que a identificação das zonas prioritárias do campo deve-se fazer à luz de critérios políticos e técnicos. De fato, uma população será tanto mais mobilizada para a alfabetização, se ela tiver participado da luta de liberação, tendo, assim, acumulado um reservatório de experiência política e cultural que tentaremos atualizar e desenvolver. Apesar de tudo, o critério de receptividade política, baseado na experiência vivida pelo grupo, não é suficiente. Para que a alfabetização possa ir além da revalorização do passado

para despertar a abertura para o futuro, evocada acima, é preciso que a região escolhida esteja vivendo um processo de transformação sócio-econômico. Este ponto nos parece capital, pois devemos-nos interrogar se a aprendizagem da leitura e da escrita correspondem a uma necessidade real dos camponeses, cuja região continua a viver ou produzir segundo o modo tradicional. Por outro lado, a alfabetização poderá assumir papel mais amplo, se introduzirmos, simultaneamente, na região, novas técnicas de produção ou novas unidades de produção, como as cooperativas agrícolas. Em outras palavras, no contexto de um processo de transformação econômica, a alfabetização poderá facilitar aos camponeses a aquisição de novas técnicas necessárias ao processo em curso e também contribuir para a mobilização política da comunidade a fim de que ela assuma o processo de mudança, em vez de ser a "beneficiária" passiva, de um plano formulado e aplicado do exterior.

A alfabetização pode articular-se com o processo de controle por parte da comunidade, de certos serviços sociais de base. Assim, no domínio da saúde pública ela pode associar-se com o surgimento de campanhas de prevenção sanitária e higiênica nas regiões escolhidas, representando sempre o duplo papel de motivar a população para o trabalho e de prepará-la para tarefas concretas no contexto do campo.

Se podemos concluir que o conteúdo da alfabetização se define em função de sua articulação com os diferentes programas de transformação sócio-econômica, continua a existir uma questão, que talvez seja a mais difícil de responder: como assegurar a continuidade do processo de formação e de desbrochamento cultural, esboçado pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo? Evidentemente, a resposta a estas questões implica na inserção da alfabetização no processo de redefinição global do sistema educativo, a respeito do qual já discorreremos no capítulo precedente. Talvez seja por causa destas implicações que ultrapassam o quadro restrito da

alfabetização, que não existem, ainda, respostas precisas a estas questões-chaves. No entanto, ela deve continuar sob o tapete, posto que se refere a um ponto fundamental. De fato, se conseguirmos prolongar o processo de alfabetização numa prática de formação, que use como matéria prima a vida das pessoas e sua prática social, isto representará uma importante contribuição a esta redefinição gradual do conjunto do processo educativo, adaptando-o melhor aos interesses e necessidades do país.

Defrontamo-nos, portanto, com questões para as quais ninguém possui resposta. Talvez isto constitua um fato natural, pois trata-se apenas de um primeiro apanhado de uma experiência que está apenas começando, que continua em aberto e que será, necessariamente, corrigida e enriquecida pela prática. A título de conclusão, só podemos convidar nossos leitores a seguir esta experiência, que na nossa opinião, coloca sob a forma de desafios práticos e imediatos, certas questões de base a respeito da natureza da escola, da educação, e do saber.

Ora, é evidente que na Guiné-Bissau, o contexto de formação por excelência foi o próprio movimento de liberação. As escolas que o PAIGC pôde criar, não tiveram, seguramente, o impacto formativo da luta. Parece-nos que este exemplo histórico demonstra, e de maneira transparente, que a *experiência existencial global* de um povo pode transformar-se em fonte de *um novo saber*. A escola, em tal contexto, só pode desempenhar uma função complementar, na medida em que ela consiga sistematizar esta experiência global que está sendo vivida e engendrada na e pela *prática social*.

Estas observações que conseguimos retirar da experiência histórica da Guiné-Bissau, podem constituir uma fonte de reflexão, importante para todos os que trabalham em outros contextos sócio-culturais, no campo da formação. Pois, todas estas observações remetem às questões primordiais, relativas

ao sentido mesmo da formação, coisa que, infelizmente, os formadores têm tendência a esquecer, possuídos que estão de um tecnicismo, que reduz a educação a um único de seus aspectos - que aliás não é o mais importante - a formação técnica e profissional.

INFORMAÇÕES

Pesquisa sobre força de trabalho agrícola em áreas de fronteira

Está sendo iniciada, sob responsabilidade da FASE (em convênio com INAN e FINEP), em colaboração com equipes de agentes de intervenção social do Norte, de Goiás e do Paraná, uma pesquisa sobre a situação dos pequenos produtores agrícolas, nas regiões chamadas de "fronteira", onde se dá o encontro desses pequenos agricultores com as empresas capitalistas agro-pecuárias. A pesquisa não visa somente levantar dados, mas procura ser um instrumento para capacitação dos agentes, orientação dos programas educativos, e articulação entre programas e agentes. A pesquisa terá duração de 2 anos.

Conjuntos de slides sobre CLT

Equipes de operários de 3 cidades do Sudeste, com ajuda técnica de técnicos da FASE elaboram, a partir de sua realidade e dos problemas que encontram, 5 conjuntos de slides sonorizados, sobre: 1) Contrato de Trabalho; 2) Jornada de Trabalho; 3) Segurança de Trabalho; 4) FGTS; 5) Justiça do Trabalho. Os conjuntos já estão prontos, e podem ser utilizados dentro de programas educativos, por agentes sociais que trabalham com grupos operários.

Pesquisa Participante

FASE publicou recentemente (Publicações-02) os resultados de uma pesquisa realizada em bairro industrializado de uma grande cidade do país. A pesquisa apresenta interesse especial, não só pelos resultados e conhecimentos apresentados, como por ter envolvido, desde o início, os grupos e a população pesquisada, que se utilizou da pesquisa para se organizar e montar um programa educativo que está sendo agora executado.

Publicação sobre educação popular

Foi publicado, em suplemento ao CEI (CEI, Suplemento nº 17, abril de 1977), "Educação Popular", livrinho de 56 páginas ricas sobre 3 assuntos de grande interesse para todos os agentes de intervenção social e educadores: 1) Para analisar uma prática de educação popular (de Beatriz B. Costa); 2) Sobre avaliação em educação popular (de Pedro Benjamin Garcia); e 3) As atividades em Educação Popular (de Aída Bezerra). A equipe de NOVA presta, com esse livro, um serviço valioso aos agentes de educação popular.

"O biscateiro": encerra um depoimento de um trabalhador (Abdias José dos Santos) publicado pela Editora Vozes e está sendo utilizado como subsídio no trabalho em áreas urbanas. Nas linhas deste pequeno livro está expresso o verdadeiro operário que o autor sempre foi e com certeza será. A obra é resultante de uma prolongada experiência de quase dez anos em que o trabalhador ativo nas grandes indústrias e sindicatos é obrigado a afastar-se de seus companheiros. O biscateiro está diante de um novo mundo não o seu mundo e o de seus companheiros, mas o mundo dos patrões. A cada dia um novo patrão e um problema a enfrentar. Como diz o próprio autor: "O biscateiro logo se adapta ao ambiente. Inicialmente é um homem tímido, humilde, que sempre sabe dizer sim. E este é o tipo mais procurado e aceito pela freguesia. Primeiro porque é o mais fácil de ser enrolado pelo freguês que acha que ele pode ficar à sua disposição, fazer o serviço por um preço baixo, cumprindo todas as exigências. Em segundo lugar porque todos pensam que este tipo inspira maior confiança, pode ficar na casa do freguês sem muito perigo de que algum objeto desapareça". E assim vai Abdias José dos Santos tentando dar a sua contribuição não só aos trabalhadores autônomos, como ele foi durante tanto tempo, mas a todos os que vivem da força de seu trabalho, seja braçal ou intelectual. A obra é uma contribuição valiosa, acima de tudo, para os operários. Ela revela a mente operária e muitos

se identificarão com o biscateiro e outros, infelizmente, com
seus patrões não tão honestos.

EQUIPES LOCAIS

REGIONAL NORTE

Escritório de Belém
Rua Bernal do Couto nº 1329
(0912) 22.0318
66.000 - Belém - PA

Escritório de Cametá
Praça dos Notáveis nº 38-B - 139
68.400 - Cametá - PA

Escritório de Santarém
Rua Moraes Sarmento nº 426
68.100 - Santarém - PA

Escritório de Sto. Antônio de Tauá
Santo Antônio de Tauá - PA

Escritório de Santa Luzia
Av. Newton Bello nº 866
65.390 - Santa Luzia - MA

Quadra G, casa 2
2.1817
65.000 - São Luis - MA

REGIONAL NORDESTE

Escritório de Recife
Rua Pacífico dos Santos nº 110
(0812) 22.0025
50.000 - Recife - PE

Escritório de Garanhuns
Av. Rui Barbosa nº 200
2392
55.300 - Garanhuns - PE

Escritório de Fortaleza
Rua Dona Leopoldina nº 1344
(0852) 26.2881
60.000 - Fortaleza - CE

REGIONAL SUDESTE-SUL

Escritório de São Paulo
Rua Loefgren nº 1651, casa 6
(011) 71.4694
04040 - São Paulo - SP

Escritório do Rio de Janeiro
Rua das Palmeiras nº 90
(021) 266.1265 246.4559
20.000 - Rio de Janeiro - RJ

Escritório de Vitória
Rua 7 de Setembro nº 529
(0272) 3.7436
29.000 - Vitória - ES

Escritório de Porto Alegre
Rua Gaspar Martins nº 470
(0512) 25.0787
90.000 - Porto Alegre - RS



Federação de Orgãos para Assistência Social e Educacional

Escritório Nacional: Rua das Palmeiras, 90 - ZC 01

Tel.: (021) 266-1265 e 246-4559

20.000 - Rio de Janeiro (RJ)