

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL

AVALIAÇÃO

DOSSIÊ DOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS

volume 1

SÃO PAULO MAIO 1993

SUMÁRIO

VOLUME 1

- DOCUMENTO 1:** *Projeto: avaliação de Fé e Alegria do Brasil (7p.) - 1*
- DOCUMENTO 2:** *Termo de convênio de cooperação (2p.) - 8*
- DOCUMENTO 3:** KROTH, Raimundo. [*Carta da diretoria aos regionais sobre Avaliação global*] (1p.) - 10
- DOCUMENTO 4:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria (2p.) - 11*
- DOCUMENTO 5:** CEDI. *Uma caracterização de Fé e Alegria (6p.) - 13*
- DOCUMENTO 6:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: levantamento de dados regionais: roteiro de apoio (1p.) - 18*
- DOCUMENTO 7:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: questionário individual (3p.) - 19*
- DOCUMENTO 8:** FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Paraná. *Histórico, propostas, práticas e questões (7p.) - 22*
- DOCUMENTO 9:** FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional São Paulo. *Histórico, propostas, práticas e questões (7p.) - 29*
- DOCUMENTO 10:** FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Mato Grosso. *Histórico, propostas, práticas e questões (4p.) - 40*
- DOCUMENTO 11:** FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Rio de Janeiro. *Histórico, propostas, práticas e questões (8p.) - 44*
- DOCUMENTO 12:** FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Ilhéus. *Histórico, propostas, práticas e questões (5p.) - 52*
- DOCUMENTO 13:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: próximos passos (2p.) - 57*
- DOCUMENTO 14:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: caminho percorrido e próximos passos (1p.) - 59*
- DOCUMENTO 15:** CEDI. *Um retrato de Fé e Alegria (35p.) - 60*
- DOCUMENTO 16:** CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: problemas e indicações (11p.) - 96*
- DOCUMENTO 17:** BACHS, Antonio. *Evolução de Fé e Alegria (7p.) - 107*
- DOCUMENTO 18:** TORRES, Rosa María. *Discurso e prática em educação popular [excertos] (23p.) - 114*

VOLUME 2

DOCUMENTO 19: KROTH, Raimundo. [*Carta ao Conselho de Curadores, Diretoria Nacional e Equipe Nacional, sobre avaliação*] (2p.) - 139

DOCUMENTO 20: KROTH, Raimundo. [*Carta ao CEDI sobre avaliação, anexos textos sobre a participação de religiosos em Fé e Alegria e as funções das instâncias nacionais*] (6p.) - 145

DOCUMENTO 21: CEDI. [*Carta a Raimundo Kroth sobre avaliação*] (2p.) - 145

DOCUMENTO 22: SPOSITO, Marília Pontes. [*Carta a diretores e curadores de Fé e Alegria sobre avaliação*] (6p.) - 146

DOCUMENTO 23: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Conselho de Curadores, Diretoria Nacional e Equipe Executiva. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (2p.) - 152

DOCUMENTO 24: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Paraná. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (2p.) - 154

DOCUMENTO 25: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional São Paulo. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (7p.) - 156

DOCUMENTO 26: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Rio de Janeiro. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (5p.) - 163

DOCUMENTO 27: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Espírito Santo. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (3p.) - 168

DOCUMENTO 28: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Mato Grosso. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (7p.) - 171

DOCUMENTO 29: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Minas Gerais. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (3p.) - 178

DOCUMENTO 30: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Regional Ilhéus. [*Síntese das discussões sobre os documentos da avaliação*] (3p.) - 181

DOCUMENTO 31: CEDI. [*Carta à reunião de Diretoria ampliada, de 13-14/4/93, com orientações para preparação de seminário*] (1p.) - 184

DOCUMENTO 32 - Dados quantitativos: 1992: Paraná - 185

DOCUMENTO 33 - Dados quantitativos: 1992: São Paulo - 188

DOCUMENTO 34 - Dados quantitativos: 1992: Rio de Janeiro - 191

DOCUMENTO 35 - Dados quantitativos: 1992: Espírito Santo - 194

DOCUMENTO 36 - Dados quantitativos: 1992: Mato Grosso - 197

DOCUMENTO 37 - Dados quantitativos: 1992: Minas Gerais - 200

DOCUMENTO 38 - Dados quantitativos: 1992: Ilhéus - 203

DOCUMENTO 39: CEDI. *Coletânea das contribuições das instâncias* (12p.) 206

DOCUMENTO 40: CEDI. *Avaliação de Fé e Alegria: tópicos do diagnóstico* (3p.) - 218

DOCUMENTO 41: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. *Relatório da 62ª reunião da diretoria da Fundação Fé e Alegria do Brasil com os coordenadores regionais (4ª)* (13p.) - 221

DOCUMENTO 42: Fé e Alegria do Brasil: agentes, atividades e atendidos (5p.) - 234

PROJETO

Avaliação de Fé e Alegria do Brasil

Os marcos de uma proposta de avaliação de Fé e Alegria foram estabelecidos na reunião nacional de diretoria e os coordenadores regionais em abril de 1992. É clara a expectativa dos dirigentes de que a avaliação não se resuma em obter um diagnóstico objetivo do grau de correspondência entre o projeto proclamado da entidade e as suas práticas. Esse é um aspecto indispensável de qualquer tentativa avaliadora, mas em si mesmo se tornaria "frio", exterior e postivo se não se baseasse em um esforço coletivo de reflexão. Sem esse esforço, dificilmente se estimularia o envolvimento e a unidade de ação necessários a uma prática que faça frente aos desafios hoje colocados.

As atividades de Fé e Alegria são essencialmente educativas. Os princípios da vertente educacional conhecida como pedagogia da libertação ocupam lugar central na orientação dessas ações, situadas no campo da Educação Popular. É portanto coerente fixar para a avaliação, como característica básica, um feitiço participativo, independentemente de esse próprio conjunto de referenciais pedagógicos também merecer ser revisto. Entretanto, desde já fica afastada a possibilidade de se enxergar esse processo de avaliação como um exame procedido por especialistas "de fora".

Quem avalia?

O que acima foi dito já nos conduz a pensar que as pessoas que realizam as atividades de Fé e Alegria constituem o sujeito da avaliação. Os tipos de contribuição, envolvimento, exigência e responsabilidade que se colocarão para essas pessoas deverão variar conforme os cargos que ocupam e as funções que desempenham: curadores, diretores, membros de colegiados, assessores, funcionários etc. Porém, não se deveria restringir a avaliação a esse universo, contemplando-se também aqueles a quem se destinam ou destinaram os serviços de Fé e Alegria, entre os quais se encontram crianças e adolescentes, pais e mães, educadoras, militantes e líderes de organizações populares. Também não devem ser esquecidos aqueles que pertencem a órgãos de Estado e entidades da sociedade civil que chegaram a interagir com Fé e Alegria.

O que se avalia?

Os dirigentes de Fé e Alegria explicitaram o objeto da avaliação da seguinte forma:

- Proposta político-pedagógica, intenção e ação concreta (identidade real);
- Relações internas de participação e mecanismos de poder;
- Desenvolvimento institucional/gerenciamento.

Dois outros pontos foram explicitados, que não servem propriamente para designar o objeto, mas para balizar o processo:

- Relação custo X tempo dispendido X pessoal utilizado X impacto/abrangência;
- Encaminhamento com a participação/apoio dos diretores nacionais e coordenadores regionais.

Podemos traduzir o que foi proposto nas seguintes questões:

- 1) Qual o significado das orientações de Fé e Alegria (princípios, objetivos, tipos de procedimentos)?
- 2) Quais as características e a compatibilidade da estrutura de poder (gestão) diante das orientações?
- 3) Quais as características e adequação das práticas no universo de orientações e gestão de Fé e Alegria?

Estas questões definem o objeto do trabalho de avaliação que se pretende realizar e delas deverá decorrer um amplo arco de outras perguntas mais específicas, bem como de possíveis respostas que poderão surgir a partir do ponto de vista dos diversos tipos de pessoas que constituem o sujeito da avaliação. Aqui se compreendem tanto as relações internas quanto aquelas que Fé e Alegria mantém com os destinatários diretos de suas atividades e com outras organizações populares, entidades de apoio ou órgãos de estado.

Como se avalia?

Avaliar é um trabalho de investigação e, por menos que possa parecer, um trabalho criativo. Para realizá-lo, é preciso meios, instrumentos adequados. Trata-se basicamente de

Procedimentos básicos

Os procedimentos básicos propostos procuram levar em conta a opção por um processo de avaliação a ser desenvolvido com forte participação de quem atua em Fé e Alegria, e que fundamente a elaboração de indicações úteis para sua ação futura.

1. Preparação

1.1 Deve ser constituído um Grupo de Trabalho (GT) responsável por coordenar, apoiar e acompanhar o processo e a execução das ações, composto por pessoas da diretoria de Fé e Alegria e assessores do CEDI.

1.2 Discussão do projeto com a diretoria e os coordenadores regionais, dividindo-se tarefas e responsabilidades e elaborando-se cronograma.

2. Levantamento de dados

2.1 Serão realizadas, em caráter exploratório, leituras de documentos oficiais e entrevistas. Espera-se, como resultado, obter um conjunto de questões que sirvam para provocar a discussão nos diversos níveis e com os diversos participantes de Fé e Alegria. [CEDI]

2.2 Elaboração de questionário informativo para aplicação individual. [CEDI]

2.3 Elaboração de documento desencadeador do processo coletivo de avaliação. [CEDI]

2.4. Envio do documento desencadeador e do questionário aos regionais. [CEDI-GT]

2.5 Distribuição do documento desencadeador, discussão preliminar, aplicação do questionário junto aos participantes da avaliação e devolução ao CEDI. [Regionais]

2.6. Visitas exploratórias, envolvendo: a) entrevistas com membros de Fé e Alegria, beneficiários de seus serviços e outros interlocutores; b) visita às obras e atividades; c) reuniões locais com membros de Fé e Alegria; d) coleta de documentos locais e dados histórico-descritivos. [CEDI]

conceitos e informações empíricas. Boa parte do processo avaliativo consiste em executar procedimentos para a obtenção desses instrumentos. Com eles, poderemos empreender a parte crucial da avaliação, isto é, a análise.

Tal análise precisa tomar como pressuposto o fato de que Fé e Alegria é um ator coletivo. Não pode ser compreendido sem o exame de suas relações internas e das relações que mantém com o meio onde age. Essas relações poderão ser captadas se se considerar que os documentos oficiais e a fala dos dirigentes formam um corpo de discurso que desenha uma imagem que Fé e Alegria tem de si. Isso, porém, é apenas uma parte do que poderíamos chamar de identidade. Essa imagem se completa com o discurso e a interpretação que os demais participantes de Fé e Alegria fazem dos documentos oficiais e da fala dos dirigentes. Uma vez que o trabalho de Fé e Alegria recobre uma extensa área geográfica (regionais em sete estados da União) e envolve uma ampla diversidade de grupos e padrões culturais, captar o que há de peculiar a cada local e o que há de comum entre eles deve ser uma preocupação constante quanto à identidade do conjunto e à de cada regional.

A definição da identidade se faz de modo relacional. Essa definição depende da imagem que faz de seus aliados (com suas virtudes, debilidades, dificuldades e opositores), aqueles com quem se realizam ações de apoio e assessoria ou a quem se prestam serviços diretos. Novamente, a definição dos aliados deve ser buscada não apenas no discurso de dirigentes.

Há finalmente um terceiro aspecto que precisa ser esclarecido. O que está em jogo na multiplicidade de ações levadas a efeito por Fé e Alegria nos seus projetos, obra, assessorias, parcerias? Em torno do que se luta no interior de Fé e Alegria? De que modo as ações desenvolvidas se ligam com as grandes orientações, como a "educação popular integral", o atendimento das "necessidades básicas das classes populares"?

O processo de avaliação já terá cumprido um importante papel se servir de oportunidade para uma definição mais clara desses três pontos: a identidade, os aliados e aquilo que está em jogo. Não é difícil perceber o quanto isso depende de uma atenção dirigida à linguagem, se pensarmos na articulação e na pluralidade de significados que, no universo de Fé e Alegria, podem assumir termos como movimento, instituição, organização, institucionalização, assessoria, autonomia, libertação etc. Se pensar em avaliação coletiva é o mesmo que pensar em um coletivo que produz uma análise, é necessário que se opere com conceitos cujo sentido não varie conforme a pessoa que os empregue.

3. Sistematização 1

3.1 Sistematização e análise do material reunido na etapa anterior e redação de relatório contendo: histórico, quadro atual, problemas, perspectivas, opiniões individuais e grupais de Fé e Alegria. [CEDI]

3.2 Redação de documento síntese do relatório, levantando um conjunto de questões-chaves. [CEDI]

4. Discussão e análise

4.1 Produção ou seleção de subsídios (filmes, relatos de experiências, textos básicos, dados etc.) para a discussão das questões-chaves. [CEDI]

4.2 Reuniões locais de aprofundamento, enfrentando as questões-chaves. [CEDI-Regionais]

4.3 Elaboração de documentos de avaliação por região. [Regionais]

5. Sistematização 2

5.1 Redação de Documento Final de Avaliação com a sistematização e análise dos documentos de avaliação por região e recomendações. [CEDI]

5.2 Redação de uma síntese do Documento Final de Avaliação. [CEDI]

5.3 Reunião nacional de apreciação do processo e do produto da Avaliação de Fé e Alegria. [GT]

Prazo estimado: 12 meses (junho/92 a maio/93)

Cronograma: a ser detalhado. Ver Procedimentos básicos (item 1.2)

Recursos (em US\$)*

1. Assessoria 16.976

2. Viagens (passagens/despesas)**

* Estimativa inicial, sujeita a alterações a partir de maior detalhamento.

** Viagens aéreas em rota contínua (SAO-RIO-VIT-ILHÉUS-BHOZ-CUIABÁ-SAO e SAO-CURITIBA-SAO). Viagens terrestres, em ônibus leito. Hospedagem por conta dos regionais.

2.1	1 visita x região x 2 pessoas	1.830	
		189	
	1 reunião Dir. Nac. + coordenadores	572	
		453	
2.2	1 reunião Dir. Nac. + coordenadores	572	
		453	
2.3	2 visitas x região x 2 pessoas	3.659	
		377	
	1 reunião Dir. Nac. + coordenadores	572	
		453	
2.4	Seminário nacional em S Paulo		
	Viagens	572	
		453	
	Estadias (30 x 3 d x US\$20)	1.800	11.955

3. Funcionamento

Mat. de consumo: reprog. fitas, document. etc (12 meses x US\$380)	4.560	
Serviços: transcrição, digitação etc (12 meses x US\$750)	9.000	13.560
SOMA		42.491

São Paulo, 1 de junho de 1992.

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Programa Educação e Escolarização Popular

<H.F.A.A.S>

TERMO DE CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO**Considerações**

A Fundação Fé e Alegria do Brasil é uma organização voltada à promoção de atividades educacionais junto às classes populares, por meio de obras próprias ou de assessorias e parcerias com movimentos populares.

A Fundação propôs-se, após dez anos de atividades, realizar um processo avaliativo mais intenso e abrangente, para ele mobilizando todos os seus participantes, de maneira a reunir ampla quantidade e variedade de elementos que fundamentem a projeção de suas práticas futuras.

O Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação tem como objetivo assessorar e apoiar iniciativas e projetos educacionais junto a grupos, movimentos e organizações populares.

Assim, o CEDI e a Fundação Fé e Alegria do Brasil celebram o presente convênio de cooperação, nos termos abaixo.

Termo de Convênio

1ª - O objeto deste convênio é a cooperação entre o Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI e a Fundação Fé e Alegria do Brasil, para a realização dos trabalhos envolvidos na Avaliação de Fé e Alegria, a saber:

Elaboração de instrumentos de coleta de dados, como questionários, roteiros de entrevistas etc.;

Aplicação desses instrumentos

Tabulação e análise dos dados;

Participação em discussões, nos níveis local, regional e nacional.

Realização de reuniões e entrevistas;

Redação de relatórios;

2ª - O Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI, por meio de sua equipe, fornecerá assessoria para a realização dessas etapas, compondo com representantes da Fundação um Grupo de Trabalho para a coordenação do processo avaliativo;

3ª - O CEDI receberá remuneração pelos serviços de assessoria, em bases a serem ajustadas em instrumentos específicos.

4ª - As ações relativas ao financiamento e gerenciamento dos recursos financeiros para a execução da avaliação objeto deste convênio são de responsabilidade da Fundação;

5ª - As ações necessárias para a execução do processo avaliativo serão detalhadas e acordadas entre as partes convenientes, assim como o cronograma de trabalho, a divisão de responsabilidades específicas e seu financiamento;

6ª - O prazo de duração deste convênio é de um ano, de 1º de junho de 1992 a 31 de maio de 1993, podendo ser prorrogado por acordo entre as partes.

São Paulo,

Fundação Fé e Alegria do Brasil

CEDI-Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Programa Educação e Escolarização Popular

<H.F.A.A.A.>



010

Documento 3

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR INTEGRAL - MEPI

DNE - 204/92

SP - 01.09.92

Diretoria/RegionaisRef.: Avaliação Global

Companheiros,

Seguindo o cronograma de nossa Avaliação Global estamos enviando carta e 3 Anexos elaborados pelo CEDI. A carta do CEDI intitulada "Avaliação de Fé e Alegria" é introdução suficiente ao material que segue.

Ressaltamos aqui apenas o prazo: os Anexos 2 e 3, trabalhados e/ou preenchidos, devem estar no Nacional até 28 de setembro, impreterivelmente. Lembramos que isto já era de conhecimento das equipes já que elaboramos conjuntamente o cronograma.

No que se refere ao Anexo 3 (Questionário individual) informe no dia 10, na reunião Diretoria e Coordenadores, o nº e nome das pessoas a quem foi solicitado o preenchimento do formulário.

Sem mais, aproveitamos a oportunidade para enviar-lhes cordiais saudações.

Atenciosamente,


Pe. RAIMUNDO KROTH, SJ

/ Presidente Nacional Executivo

PERSONALIDADE JURÍDICA:

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL - NACIONAL - C.G.C. 46.250.411/0001-36

RUA MARIA FIGUEIREDO, 320 - PARAISO - SP - CEP 04002 - FONE: (011) 265-1964

MEMBRO DA UNESCO E UNICEF - STATUS ROSTER ECOSOC - ONU - CNSS N.º 23.002.000.653/84-5

Avaliação de Fé e Alegria

Por que avaliar

A Fundação Fé e Alegria do Brasil, já completados dez anos de atividades, propõe-se fazer uma avaliação abrangente de seu trabalho. É claro que a prática da avaliação faz parte da dinâmica das equipes de Fé e Alegria, mas agora o que se pretende é uma reflexão de maior alcance. Tomando em consideração o crescimento que se operou ao longo do tempo, as mudanças significativas ocorridas tanto no panorama internacional quanto no plano interno e no campo da Igreja, impõe-se a realização de um balanço da trajetória percorrida durante esse decênio, a revisão de princípios e objetivos, a identificação de problemas, metas e dificuldades, além da crítica das ações executadas.

Essa Avaliação só terá a profundidade desejável e só trará conseqüências relevantes se for empreendida pelo conjunto das pessoas que fazem Fé e Alegria. Por isso ela não pode ser obra apenas da diretoria ou dos coordenadores regionais.

O programa Educação e Escolarização Popular, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), está desde junho apoiando esse esforço coletivo, prestando assessoria a partir da experiência que tem acumulado na educação junto a grupos e organizações populares.

Como avaliar

Concebemos um processo avaliativo com duas etapas principais:

a) Levantamento e organização preliminar de dados

1. Leitura de documentos e entrevistas. Já foram realizadas pelos assessores do CEDI e sua síntese é o texto *Uma caracterização de Fé e Alegria* (Anexo 1), que está proposto como subsídio de "aquecimento" da discussão.
2. Redação de texto contendo histórico, situação atual e questões, por regional (*Roteiro de apoio ao levantamento e organização de dados por regional*, Anexo 2).
3. Elaboração de perfil das equipes (*Questionário individual*, Anexo 3).

b) Interpretação e projeção

Nesta segunda etapa, uma vez tabuladas as respostas ao questionário (Anexo 3) e reunidos os relatórios das discussões, os assessores do CEDI procederão à sistematização desse material, produzindo e sugerindo subsídios e questões para a continuidade da Avaliação nos regionais que, durante março e abril de 1993,

consistirá na interpretação dos dados levantados, no debate das questões surgidas e na proposição de perspectivas de atuação futura. Esta etapa se encerra com a elaboração de um relatório final dos assessores, que será objeto de discussão em reunião nacional, em maio de 1993.

Bom trabalho a todos nós!

São Paulo, agosto de 1992.

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Programa Educação e Escolarização Popular

Uma caracterização de Fé e Alegria

Origem e panorama latino-americano

Fé e Alegria (F&A) surge em 1955, fundada como entidade civil pelo padre José María Vélaz, da Companhia de Jesus. Porém, somente em 1983 se formaliza como *Federación Internacional de Fé y Alegria*, com o objetivo de manter a unidade em torno do *Ideário Internacional* (estabelecido em assembléias internacionais no mesmo ano), dado que estava aberta a perspectiva de ampliação e diversificação geográfica e cultural do movimento, além de haver a preocupação em obter o reconhecimento de organismos como a Unesco e o Unicef.

A origem de F&A está numa espécie de extensão universitária, coordenada por Vélaz na Universidade Católica Andrés Bello (Caracas, Venezuela). As excursões diagnósticas que realiza com os estudantes nos bairros periféricos, procurando definir o tipo de obra social a ser por eles empreendida, conduzem à opção pela criação de uma escola, montada improvisadamente em mutirão. Fé e Alegria inicia, pois, de maneira bastante assemelhada com o que aqui no Brasil tem sido chamado de escola comunitária. Entretanto, o que a fundamenta é uma construção intelectual sofisticada, que propõe uma ação em caráter de campanha, baseada em propósitos evangelizadores. Uma de suas idéias centrais localiza a ignorância na raiz da pobreza e, por conseguinte, a intenção humanitária ou apostólica de ajuda aos necessitados encontra sua chave no trabalho educacional.

O qualificativo **popular**, assumido para a educação que F&A faz, decorre, então, da predileção por atuar junto aos estratos mais marginalizados e empobrecidos. Essa escolha tem especial significado em vista da época em que se deu, ou seja, antes do 2º Concílio Vaticano (terminado em 1965) e especialmente da Conferência Episcopal Latino-americana de Medellín (Colômbia, 1968), de cujas principais marcas sobressai a "opção preferencial pelos pobres". A ênfase, portanto, no aspecto distributivo, ou seja, na oferta de educação aos segmentos sem acesso à escola, é que originalmente confere um caráter popular à educação de F&A. Em uma palavra: fazer educação popular quer dizer oferecer escolas de qualidade aos pobres.

Embora surja como iniciativa de um jesuíta, desde o início se debate com uma assunção muito variável de co-responsabilidade por parte da Companhia de Jesus, cuja atitude tem oscilado entre o receio, a indiferença, a oposição e o apoio. Para entender esse fato, cabe lembrar que na década de 50 (e ainda hoje) as escolas católicas tinham como clientela essencialmente as camadas de renda média e alta. Na busca de maior comprometimento da Companhia, F&A é posta à disposição

dos provinciais jesuítas, para representá-la e dirigi-la, o que é aceito de maneiras diferenciadas conforme o momento e o lugar.

Dois outros importantes pilares para a sustentação e ampliação de F&A são ainda a mobilização do laicato e o emprego de religiosas. Quanto a estas, em 1987 já somavam 113 as congregações e institutos seculares que trabalhavam com F&A. Como elemento complementar a favorecer a expansão e manutenção de F&A, verifica-se uma gestão descentralizada, propiciadora de autonomia das unidades educativas e organizações nos diferentes países. É muito provável que essa descentralização tenha sido facilitada pela definição tênue de esquemas e procedimentos pedagógicos, uma vez que o peso maior na distinção do projeto de F&A se dá na oferta de oportunidades de educação, entendida como escolarização básica.

O outro qualificativo da educação empreendida por F&A, o atributo de **integral**, diz respeito a dois pontos: uma dimensão ético-religiosa e uma perspectiva para a sobrevivência. Não aceitando uma "educação pobre para os pobres", a proposta originária aspira reunir pessoas e recursos excelentes para uma educação popular que seja integral, no sentido de responder à "carência de conscientização-evangelização" e à "carência de capacitação [para o trabalho]".

Predominantemente, F&A é, nos 12 países latino-americanos onde atua, uma rede de escolas que, em 1992, totaliza 534 estabelecimentos, 509.486 alunos, 14.541 professores e 2.833 funcionários administrativos e operacionais. Desse contingente, 1.128 são religiosos pertencentes a 137 congregações. As proporções dessa rede e as dificuldades colocadas para sua sustentação financeira estimularam F&A a adotar um destacado posicionamento na defesa da chamada Justiça Educativa. Dita Justiça é entendida como o repasse de recursos do estado para a manutenção de escolas que resultam de "iniciativas cidadãos", uma vez que desenvolvem uma educação gratuita a setores sócio-economicamente marginalizados e multiplicam serviços educativos. A Justiça Educativa estaria, pois, em dar tratamento equitativo a essas escolas, subsidiando-as tal como às escolas oficiais. É oportuno salientar que F&A nasce e se difunde exatamente nas áreas de demanda por serviços escolares onde o estado é omissor e que, na Venezuela, os primeiros subsídios estatais são liberados somente dezesseis anos após sua fundação.

O feitiço de campanha de criação de escolas é, em nossa opinião, o traço mais característico de F&A e, além disso, o elemento fundamental para que seus animadores designassem a iniciativa como um movimento, de tal forma que os estatutos da Federação Internacional de Fé e Alegria a definem como Movimento de Educação Popular Integral. Contudo, mesmo na Venezuela, onde se originou, até 1977 não havia qualquer pronunciamento sobre a identidade e objetivo de F&A em nível nacional. Somente nesse ano, o Congresso Nacional de Campo Mata produz uma declaração sobre a identidade e objetivos gerais de Fé e Alegria, definidos então em termos de fé cristã, à qual se opõem "estruturas

injustas". Aquela fé estabelece exigências de justiça e igualdade fraterna - "dignidade como filhos de Deus" - colocando como meta para Fé Alegria "uma sociedade que reflita o que cremos". Pela declaração de Campo Mata, aceitam-se as conseqüências sócio-educativas desses princípios, entendendo a educação como "chave para manter, reforçar ou mudar a sociedade" e considerando a "desigualdade educativa como uma das maiores causas dos injustos desníveis sociais". Pretende "chegar aos mais altos e com os mais altos" níveis de educação, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Fé e Alegria no Brasil

Tendo por base o Evangelho, o *Ideário Internacional* fixa dois objetivos em função dos quais Fé e Alegria atua: a) formação de "homens e mulheres novos"; b) criação de uma "sociedade nova". No primeiro caso, homens e mulheres novos são entendidos como "conscientes de suas potencialidades e da realidade que os cerca, abertos à transcendência, agentes de mudança e protagonistas de seu próprio desenvolvimento". Quanto à sociedade nova, esta teria estruturas que possibilitassem o "compromisso de uma fé cristã expressa em ações de amor e justiça".

Ainda que tais objetivos estejam colocados em termos bastante amplos, eles parecem compatíveis com os esforços que passaram a caracterizar a Igreja na atuação sobre as condições sociais de existência, isto é, no empenho pela mudança social como pré-condição humanizadora para a evangelização. F&A foi concebida, portanto, como forma de cumprir a missão evangelizadora da Igreja, e desincumbe-se dessa missão por meio da atividade educativa. Ao caráter de campanha da iniciativa do padre Vélaz, tendo favorecido a assimilação da idéia de movimento que marca F&A, agregaram-se ainda outros significados. Especialmente no Brasil, onde se firmou em amplos segmentos católicos a visão de Igreja como "povo de Deus", cujo horizonte é a "libertação" (a construção do Reino). Um povo que caminha para a libertação: esta é a imagem definida pela expressão "a caminhada", recorrente no discurso social católico das últimas duas décadas, altamente influenciado pela Teologia da Libertação, que dá à noção de movimento um sentido mais transcendente.

No âmbito desse discurso se encontram orientações fundamentais, como a opção preferencial pelos pobres, a identificação entre a preocupação com o homem e a preocupação com Cristo, a denúncia da opressão e o apoio às organizações próprias do povo na reivindicação de seus direitos. Outras decorrências das orientações da Conferência de Medellín na área educacional, por exemplo, guardam muita afinidade com as idéias que embasam a criação de F&A. Impõem "libertar os homens da escravidão da ignorância", não para incorporá-los a estruturas culturais pré-existentes, mas para que desenvolvam seu próprio mundo cultural, resultado de seus próprios esforços. Fixam ainda diretrizes como a oferta de oportunidades educativas para todos, a valorização dos educadores e a participação dos pais de família no processo educativo.

É sob o influxo dessas proposições que, em 1980, um grupo de leigos e jesuítas inicia a implantação de Fé e Alegria no Brasil. Sua concepção de educação popular, entretanto, não tem propósito de escolarização (embora não a exclua), incidindo muito mais sobre os elementos de processos pedagógicos não formais, no intuito de, "com as classes populares, criar condições para uma educação crítica e participativa e, portanto, libertadora, em seus conteúdos, métodos e organização".

A ação parte do envolvimento com as lutas por creches, que na ocasião transcorriam com grande intensidade. No início de 1982, F&A obtém uma casa no Jd. Rincão (Zona Norte de São Paulo), onde mulheres da comunidade local dão atendimento de creche a cerca de 40 crianças. Seis meses após a inauguração, firmou-se um convênio entre F&A e a prefeitura em que esta repassa recursos para o pagamento das monitoras. Desde então, o atendimento abrange 60 crianças. F&A fez o treinamento das monitoras e se responsabilizava pela administração da creche, inclusive o pagamento do pessoal. Em 1991, a administração passou para a Ação Social São Luiz Maria de Monfort, F&A suspendeu a assessoria direta às monitoras e iniciou um projeto de "núcleo preventivo psico-social", apoiando tecnicamente três mulheres da comunidade que desenvolvem discussões em grupos de crianças, adolescentes, mães e monitoras de creches sobre questões de sexualidade, tais como a da gravidez precoce. Esses grupos se reúnem periodicamente em dois centros de juventude (CJ) do bairro.

No CJ Santa Mônica (Igreja N. S. de Fátima, Zona Norte de São Paulo), 64 crianças e adolescentes são atendidas por mulheres da comunidade eclesial. F&A mantém convênio com a prefeitura, da qual recebe recursos para o pagamento das monitoras e compra de alimentos. Além disso, F&A presta assessoria pedagógica às monitoras.

Também no início de F&A no Brasil, em Fernandópolis (554 km da capital de SP) procura-se montar uma cooperativa de consumo com camponeses bóias-frias. Posteriormente, cria-se uma creche e uma Casa do Trabalhador (oficinas de datilografia e costura voltadas para jovens e adultos). Atualmente, funciona uma escola de marcenaria para 50 crianças e adolescentes filhos dos camponeses. Nela se faz formação pelo trabalho e também se cultiva uma horta com plantas medicinais. É a única obra de F&A que permanece no município, já que as outras não conseguiram se sustentar financeiramente e não obtiveram apoio do poder público.

Ainda nos primórdios, a partir de 1981, foi criada uma creche em Mato Grosso. Atualmente são duas creches e duas escolas de 1º grau, uma das quais destinada a deficientes. Desde 1984, F&A mantém convênio com a Secretaria Estadual de Educação, que destina professoras da rede oficial para essas escolas. Além disso, F&A tem uma chácara de 8ha em que oito famílias desenvolvem produção rural comunitária.

Por volta de 1984, começa o trabalho de F&A em Curitiba (PR). Atualmente assessora trabalho cooperativo com agricultores de dez comunidades em Rio Branco do Sul, um município próximo. Em Curitiba, faz educação de 200 meninos e meninas de rua na Vila Profeta Elias.

No Rio Janeiro, F&A conta com 13 técnicos assessores e quatro funcionários administrativos, atua em três áreas: creches comunitárias (10), saúde comunitária e meninos e meninas de rua. O trabalho consiste em assessoria na formação pedagógica dos membros das equipes das creches e em ações de reivindicação junto ao poder público, formação de agentes de saúde, formação de educadores de meninos e meninas de rua. Além da capital, as atividades têm lugar nos municípios de Itaguaí, Nova Iguaçu e São Gonçalo.

De modo semelhante ao que se faz no Rio de Janeiro, o trabalho em Minas Gerais se concentra na assessoria à formação de educadores e dirigentes de creches comunitárias, no apoio ao Movimento de Luta por Creches e na ação institucional junto a outras organizações na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sobretudo em municípios da Grande Belo Horizonte.

As atividades de F&A no Espírito Santo (Grande Vitória) e na Bahia (Ilhéus) iniciaram há cerca de um ano. No primeiro caso o ponto de partida é um grupo de educadores de rua que, hoje, projetam a instalação de um centro rural de atendimento a crianças e adolescentes. Em Ilhéus, F&A assessora a Associação dos Moradores do Bairro Nossa Senhora da Vitória em seus trabalhos de pré-escola, alfabetização e alimentação infantil.

Esta breve descrição das atividades de Fé e Alegria do Brasil já evidencia seu contorno diferenciado em relação ao modelo venezuelano e dos demais países. Este primeiro olhar, de fora de F&A, mostra o esboço seguinte, que precisa ser confrontado com a prática de seus agentes:

- a) A cobertura, em termos de prestação de serviços educacionais, é relativamente pequena;
- b) Incide marcadamente sobre crianças mais novas, atuando com creches;
- c) Atua na educação extra-escolar junto a crianças e adolescentes em idade escolar;
- d) É significativa a importância dada à formação de educadoras (monitoras de creches, de CJs, agentes de saúde) e à formação de líderes comunitários.

Bibliografia consultada

- BEOZZO, José Oscar.** A Igreja após o Vaticano II. *Vida Pastoral*, São Paulo (125) nov./dez. 1985.
- COMBLIN, José.** Vaticano II ontem e hoje. *Vida Pastoral*, São Paulo (125) nov./dez. 1985.
- FÉ E ALEGRIA DO BRASIL.** Fé e Alegria (MEPD) 10 anos 1981/1991.
- HIGUET, Etienne.** Medellín e o método da Teologia da Libertação. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, 4(6):45-73, abr. 1989.
- LIBÂNIO, João Batista.** Opção pelos empobrecidos: facho que reluz na escuridão. *Vida Pastoral*, São Paulo (165) jul./ago. 1992.
- MARQUÍNEZ, Ignacio.** Como nació Fe y Alegría? 1955-1980. Caracas, Fe y Alegría, 1987. 412p.
- PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio.** Padre José María Vélaz: fundador de Fe y Alegría. Caracas, Fe y Alegría, 1992. 72p.

São Paulo, agosto de 1992

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Programa Educação e Escolarização Popular

Avaliação de Fé e Alegria

Levantamento de dados nos regionais: roteiro de apoio

Esta etapa está prevista para ser cumprida durante setembro e outubro de 1992. A intenção é que, em cada regional, se façam discussões com a finalidade de produzir um texto, do qual é preciso que conste:

1. Uma rememoração histórica, apontando brevemente os marcos mais significativos da vida de Fé e Alegria na região;
2. Uma descrição das propostas e das práticas do presente, os resultados esperados e suas principais dificuldades, explicitando:
 - 2.1 Os tipos de atividades;
 - 2.2 Os tipos de pessoas e organizações envolvidas, tanto vinculadas a Fé e Alegria quanto atendidas;
 - 2.3 As características das relações com o poder político local e regional;
 - 2.4 As perspectivas de atuação;
3. Uma pequena lista de questões sobre o trabalho de Fé e Alegria no país e seus reflexos na atuação regional.
4. Sugere-se que uma ou duas pessoas (podendo ser da coordenação regional) se encarreguem de redigir esse texto.

Também nesta etapa deve ser respondido o questionário individual (Anexo 3) e remetido ao escritório nacional até o final de setembro de 1992.

Durante outubro, os assessores do CEDI devem estar presentes nos regionais, participando de outras reuniões da Avaliação, aprofundando com as equipes os dados levantados nesta primeira etapa.

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Programa Educação e Escolarização Popular

São Paulo, agosto de 1992

Avaliação de Fé e Alegria
Questionário individual

Dados pessoais

Nome _____

Sexo _____ Idade _____

Estado civil _____ Número de filhos _____

Você é:

- () Padre, irmão, pastor
 () Freira, pastora
 () Seminarista, noviço, noviça
 () Leigo, leiga

Endereço residencial

Rua, avenida, praça etc. _____

Bairro _____ CEP _____

Cidade _____ Estado _____

Tel () _____

Instrução

- | | |
|------------------------|----------------------|
| () 1º grau incompleto | () 1º grau completo |
| () 2º grau incompleto | () 2º grau completo |
| () 3º grau incompleto | () 3º grau completo |
| () pós-graduação | |

Participação sócio-política

Você participa de algum movimento, associação, igreja, sindicato, partido etc? _____

Em caso positivo, de qual ou quais e há quanto tempo?

Fé e Alegria

Há quanto tempo você está ligado(a) a Fé e Alegria?

Qual a relação que você mantém hoje com Fé e Alegria?

- () Colaborador voluntário(a)
- () Assessor(a) contratado(a)
- () Diretor
- () Curador
- () Profissional técnico ou administrativo contratado
- () Monitor(a) (de creche, Centro de Juventude, etc)
- () Coordenador(a) ou diretor de centro educativo (creche etc)
- () Outra relação. Qual? _____

Você mantém vínculo empregatício com outra instituição que não Fé e Alegria? _____

Em caso positivo, qual a instituição e qual a sua função nela?

Descreva brevemente suas atividades de rotina em Fé e Alegria

De que tipos de decisões em Fé e Alegria você participa e como?

Dê sua opinião pessoal sobre as atividades de Fé e Alegria, fazendo recomendações sobre a atuação no nível local, regional ou nacional.

Expresse sua opinião sobre as opções históricas de Fé e Alegria, tendo em vista os interesses das classes populares.

Data e local de preenchimento _____

<H:FG&A8>

022

AVALIAÇÃO DE FÉ E ALEGRIA

Anexo 2

1/ Uma lembrança histórica, apontando brevemente os marcos mais significativos da vida de Fé e Alegria na região.

*** RIO BRANCO DO SUL**

A/ Os primeiros contatos deram-se em 1.983 com a Comunidade Vila São Pedro II, onde foi iniciado trabalho de educação formal (1ª a 4ª séries), em convênio com o poder público local. O convênio estabelecia que Fé e Alegria conduziria o processo pedagógico e construção do prédio para a Escola, à Prefeitura municipal caberia arcar com o pagamento dos profissionais (professores).

Embora o compromisso com a prefeitura tenha sido firmado para duração de dez anos, inviabilizou-se no primeiro ano, decorrente de não cumprimento das cláusulas por parte do poder público.

A Professora Sandra Maria Figueiredo Braga, supervisora pedagógica do Colégio Nossa Sra. Medianeira, conduziu o processo educacional com reuniões frequentes com os professores e fornecimento de material didático.

As dificuldades se centravam nos problemas econômicos, sociais e políticos. O aspecto político começou a sobressair-se. O pagamento dos professores começou a atrasar. O processo educativo instaurado na Vila criou uma consciência coletiva de busca de justiça e reivindicação dos direitos. As circunstâncias descritas tornaram a relação com o poder público insuportável e o convênio acabou sendo rompido por iniciativa de F/A.

B/ Com a contratação de Joaquim Gregório Rausis, posteriormente coordenador do Regional, iniciou-se um segundo momento na vida de F/A em Rio Branco do Sul, em 1.985.

Os trabalhos coordenados pela pessoa de Joaquim, canalizaram-se num primeiro instante para a organização sindical, e posteriormente para organização com trabalhadores rurais, constituindo-se no que viria a ser o projeto "Manter o Homem no Campo", iniciado em 1.986, aprovado e financiado por "Cebemo" e "Deutsche" a partir de 1.988, para uma duração de três anos.

*** COMUNIDADE PROFETA ELIAS**

Esta comunidade se constituiu a partir da luta pela terra, em 1.981. A primeira grande conquista deu-se com a legalização dos terrenos e negociação para pagamentos compatíveis com a renda familiar.

A presença de F/A na comunidade iniciou-se em 1.988 com a contratação de Fernando Francisco de Goes, liderança expressiva na comunidade, e militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Não negando a importância da presença de F/A na comunidade, salientamos que essa presença ocorreu mais por iniciativa da Fundação. Um dos motivos relevantes desta parceria foi o trabalho desta comunidade com as Crianças e Adolescentes.

Marcos significativos:

- Construção da casa para o desenvolvimento das atividades educativas;
- aprovação do projeto "Meninos e Meninas de Rua", que soma para o melhor desenvolvimento dos trabalhos, com possibilidade de liberação de mais educadores;
- Aprovação do projeto Alfabetização.

* VILA PINTO

Uma campanha desenvolvida pelos alunos dos Colégios Medianeira(F/A) e Santa Maria, com intuito de angariar material de construção para levantar um barracão, fez com que os integrantes de F/A regional dessem continuidade aos contatos com a Comunidade, buscando viabilizar uma presença mais efetiva.

Em 1.988, com a contratação de Luiz Carlos Heleno, via projeto de construção financiado pela "Loyola Foundation", foi possível um maior estreitamento, culminando com o término da construção e posterior presença nas atividades com o início do projeto "Marcenaria Pequeno Porte". A presença de F/A se dá também com assessoria administrativa e assessoria pedagógica três tardes por semana.

* CLUBE DA CRIANÇA - PINHAIS

A presença de F/A em Pinhais, no Clube da Criança, iniciou-se em 1.989. Os trabalhos no Clube, salão construído pela comunidade em 1.986, eram dirigidos às Crianças e Adolescentes da comunidade, objetivando com isso evitar que essas Crianças fossem engrossar o contingente das ruas.

As atividades, além de geração de renda, possibilitam um trabalho educativo na organização pela luta dos direitos sociais.

Com aprovação do projeto "Meninos e Meninas de Rua" foi possível a liberação de Luciane, estudante de Pedagogia, para atuar junto ao Clube e Município, estendendo este contato para Curitiba e região metropolitana.

F/A também dá assessoria administrativa para o Clube.

2/ Descrição das propostas

* CLUBE DA CRIANÇA - PINHAIS

2. A proposta de trabalhos com Crianças e Adolescentes não se restringe ao Clube: Ela se estende por todo município, uma vez que, efetivados os Conselhos municipal e tutelar, será possível uma política de atendimento muito mais ampla.

O Clube, hoje, passa por sérias dificuldades e isso é consequência da falta de recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento das atividades. As poucas atividades funcionam de modo precário. Daí a importância da organização a nível municipal.

2.1. Hoje são desenvolvidos cursos semi-profissionalizantes em convênio com Entidades estaduais e federais.

2.2. Contamos, em Pinhais, com dois assessores pedagógicos e um assessor administrativo diretamente ligados a F/A.

Envolvidas nos trabalhos como um todo, o Clube conta com voluntários da própria comunidade: mulheres e jovens de famílias carentes. As atividades são dirigidas às Crianças e Adolescentes do bairro e das ocupações adjacentes.

Essas pessoas são envolvidas, em sua maioria, com a Associação de Moradores e algumas vinculadas às Pastorais sociais da Igreja (Pastoral Operária, Pastoral Juventude, Pastoral da Terra).

2.3. As relações com o poder político local em Pinhais não são boas, mas tendem a melhorar à medida que as lideranças se tornem mais consistentes; à medida que as propostas se tornem mais claras e na medida que, fortalecida a organização, seja possível exercer pressão sobre o poder local, para que se efetivem as políticas de atendimento com plena participação popular.

2.4. as perspectivas de atuação dependem igualmente de uma organização mais consistente.

* VILA PINTO

2. O projeto da "Pequena Marcenaria" têm, em primeiro lugar, a proposta de auxiliar o Adolescente, a partir de ocupações práticas e atraentes, despertar para suas capacidades, dons, potencialidades, favorecer o convívio fraterno e amigo, evidenciar valores universais, praticar o diálogo e a livre expressão do pensamento, ampliar horizontes. Enfim, a proposta educativa visa favorecer ao adolescente crescimento individual e comunitário.

Toda a proposta será desenvolvida de forma participativa (Educando, Educador, Comunidade).

2.1. Conversas espontâneas (assuntos escolhidos pelos Adolescentes)

- Ida à chácara (contato com a natureza), para um momento de convívio e lazer;
- Visita a grupos semelhantes aos da Marcenaria;
- Jogos: quebra-cabeça e outros;
- Atividades diretamente; na marcenaria (três tardes por semana);
- Jogo de futebol de salão (uma hora e meia por semana).

2.2. As pessoas envolvidas com os trabalhos na Vila Pinto, além da Irmãs Franciscanas Bernardinas, são: um assessor pedagógico de F/A; três Assistentes Sociais, estagiárias da PUC-PR; um Marceneiro profissional para coordenar os trabalhos na marcenaria, liberado pela Ação Social do Paraná; dois seminaristas do Verbo Divino nas atividades de "auxílio escolar" e outras; pessoas; ligadas à Pastoral do Menor e ao Sesc.

Os trabalhos são dirigidos às Crianças e Adolescentes da Vila, na sua maioria as mais necessitadas.

2.3. As relações com o poder público são quase nulas, em decorrência da frágil organização local e também do descaso do próprio poder público que não viabiliza políticas de atendimento.

2.4. As perspectivas de atuação tendem a melhorar com o bom desenvolvimento das atividades, e a longo prazo existe possibilidade de ampliação do atendimento.

* VILA LINDÓIA (COMUNIDADE PROFETA ELIAS)

2. Nossa proposta educativa fundamenta-se na proposta educativa de Paulo Freire e Freinet, que se baseiam na formação, conscientização, resgate dos direitos de cidadania, na busca de uma sociedade igualitária. É uma metodologia comunitária, onde educadores e educandos são agentes de transformação de sua própria realidade, num processo consciente e participativo.

2.1. A Comunidade desenvolve sua proposta educativa através de cursos semi-profissionalizantes, onde são trabalhados os valores dos educandos, com atividades de aprendizado, conscientização, formação, lazer. Cursos de Serigrafia, Macramê, Pintura em tecido, Manicure, Pedicure, tricô, Crochê, Datilografia,

Artesanato, Cabeleireiro, Alfabetização, ocupam Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos, nos turnos da manhã, tarde e noite, de acordo com o horário escolar ou outras atividades pessoais.

A Comunidade escolhe seus educadores de acordo com sua participação na comunidade, quando esses comungam com a proposta educativa e metodologia de trabalho do grupo e tem vínculo e facilidade de trabalhar com os educandos.

A Comunidade conta também com agentes externos, que desenvolvem trabalho voluntário, na formação, acompanhamento escolar, psicológico e familiar.

Um grupo da Comunidade Profeta Elias atua, deste o começo, nos trabalhos de abordagem de rua, no centro de Curitiba.

2.2. As pessoas envolvidas nos trabalhos são, em primeiro lugar, líderes da comunidade, da Associação de Moradores Profeta Elias. Salientamos que a comunidade recebe ajuda, humana e financeira, de outras Entidades, a saber: Visão Mundial; Associação de Educação Católica; Unicef; Prefeitura Municipal; Empresas locais; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, e liberado pela Kinder Missionswerck, o educador Fernando Francisco de Goes, e Aparecido Peixoto.

A Comunidade recebe apoio de voluntários externos, entre eles Professores, Grupo de Escoteiros, Assistentes Sociais, Engenheiro Agrônomo, Psicólogos, etc.

2.3. As relações com o poder público local tem sido negociado constantemente. Nas conquistas da Comunidade, o poder público tem tido relativa participação financeira, sem contudo interferir no processo. A comunidade é referência para Meninos(as) de Rua de Curitiba. Quando as reivindicações estão relacionadas com a Criança e Adolescente, a relação tem sido conflituosa.

2.4. As perspectivas de atuação na Comunidade são boas devido ao próprio fortalecimento da organização. A comunidade tem somado esforços nas conquistas de medidas sociais mais amplas. Ex.: efetivação dos Conselhos Estadual, Municipal e Tutelar.

* RIO BRANCO DO SUL

2. A partir das discussões com o povo das diversas comunidades, foi percebida a necessidade de trabalhar com o trabalhador rural, em grande parte proprietário de pequena porção de terra.

O projeto teve como organização o coordenador para acompanhar o processo de implantação e discussão de toda a realidade de que o povo rural estava precisando, ao mesmo tempo era que dava unidade ao trabalho dos demais membros da equipe.

Um engenheiro agrônomo dava e dá assistência aos agricultores, tanto em seus trabalhos de roça, como em cursos freqüentes sobre o manejo do solo, criações de animais, implantação de novos cultivares, conscientização mediante a realidade política-econômica-educacional, organização da Associação, etc., conforme constava no projeto financiado pela "Cebemo".

O projeto teve uma série de desdobramentos: banco de sementes foi o primeiro deles.

O projeto de Rio Branco do Sul, com a proposta de "Manter o Homem no Campo", financiado pela Cebemo, mesmo não conseguindo trabalhar os pontos propostos por F/A, começou a abalar certos setores da sociedade, acostumados com o conformismo do povo. O camponês inicia uma cobrança das administrações municipais e estaduais, no sentido de adquirir melhorias na área da saúde, educação formal, estradas, ...

Os atravessadores ameaçam e difamam os líderes, trabalham a contra-informação, mas isto pouco atrapalhou. Os maiores desafios se localizam nas dificuldades imediatas enfrentadas pelos agricultores, que se não trabalhadas, constituem-se no maior inimigo de qualquer trabalho. Uma forma de conseguir uma independência maior do agricultor foi a implantação do banco de sementes.

Objetivos: - Desatrelar os agricultores dos comerciantes, a fim de que estejam livres de vender o seu produto a quem lhes pagar mais; - Organizar os agricultores para a venda dos produtos; - dar condições para que os agricultores descapitalizados possam plantar.

Metodologia: Envolver a comunidade na busca de soluções para as suas dificuldades, juntamente com a "Riosul" (Associação dos Pequenos Produtores Rurais de R.B.Sul) e na busca de maior autonomia.

O envolvimento das pessoas, entidades e organizações: Pequenos agricultores ligados às Pastorais sociais e outros Movimentos (DESER, CPT, PO); Dois engenheiros agrônomos, liberados pelo projeto "Manter o homem no campo", conveniados com a "Cooperiguaçu".

Os agricultores estão organizados, hoje, em forma de Associação (Riosul).

Relação com o Estado:

A relação com o Estado não é boa, visto que o movimento dos pequenos agricultores, buscando independência do processo que envolve a política viciada do governo nesta área, acaba por gerar conflitos, ferindo interesses de grupos políticos e econômicos.

Perspectivas:

A Cebemo, juntamente com F/A, chegou à conclusão de que o projeto "Manter o homem no campo" deveria ser gerido pelo próprio agricultor. As discussões com os agricultores foram todas nesse sentido. O financiamento supõe a transição. A partir deste debate a "Riosul" formou pessoas capazes de assumir e conduzir o processo sem auxílio da Fundação..

No momento F/A está discutindo com diversas entidades municipais e estaduais a implantação de uma "Escola Rural", dando nova dimensão à atuação da Fundação em Rio Branco do Sul.

3. Lista de questões

- Por ser um Movimento de Educação popular integral, a atuação de F/A é ampla, interagindo com diversos segmentos do Movimento popular.

Isso é reflexo também aqui no Regional Paraná, porém esta atuação ampla corre o risco de ser atuação dispersa.

- O regional Paraná atua em diversas frentes, mas carece de um planejamento amplo.

Levantamento de dados referente ao Regional São Paulo

I Introdução

Manuel Garcia Morente, advertindo que o exemplo não é seu mas de [Henri] Bergson, escreve em suas Lecciones Preliminares de Filosofia:

"Uma pessoa pode estudar minuciosamente o mapa de Paris, estudá-lo muito bem; anotar um por um os diferentes nomes das ruas; estudar suas direções; em seguida estudar os monumentos que há em cada rua; pode estudar os planos de tais monumentos; pode repassar a série de fotografias do Museu do Louvre, uma por uma. Após haver estudado o plano desses monumentos pode esse homem obter uma visão das perspectivas de Paris, mediante uma série de fotografias tiradas a partir de múltiplos pontos de vista. Pode chegar de semelhante maneira a ter uma visão regularmente clara, muito clara, claríssima, pormenorizadíssima de Paris.

"Essa idéia poderá ir aperfeiçoando-se cada vez mais, conforme os estudos do homem forem cada vez mais minuciosos; porém será sempre uma mera idéia [grifo nosso]. Em contrapartida, vinte minutos de passeio a pé por Paris são uma vivência [grifo nosso].

"Entre vinte minutos de passeio a pé por uma rua de Paris e a mais vasta e minuciosa coleção de fotografias, há um abismo. Uma é uma mera idéia, uma representação, um conceito, uma elaboração intelectual; enquanto o outro é o colocar-se realmente em presença do objeto, isto é: vivê-lo, viver com ele; tê-lo própria e realmente na vida; não o conceito que o substitua; não a fotografia que o substitua; não o mapa, não o esquema que o substitua, mas ele mesmo" (op.cit., pp. 2 e 3).

Claro está que a vivência (Erlebnis), a que se refere Morente pode ser textual. Se desejo, por exemplo, com-viver com Friedrich Nietzsche hei de estudar-lhe a obra toda, deixar-me penetrar ao longo do tempo por ela, empapar-me dela, digeri-la enfim plena e cabalmente; e não dela ter tão-só uma representação intelectual, ou, o que é pior, dela saber (?) apenas por fontes secundárias, uma "vida e obra", apostilas etc.

O Ersatz (substituto, sucedâneo), para empregarmos uma palavra tão negativamente valorizada por Célestin Freinet, pouquíssimo ou, e este é o caso mais freqüente, nada vale.

Trabalho em Fé e Alegria há pouco mais de um ano. Primeiramente como assessor pedagógico, prestando serviços junto ao Centro de Juventude do Jardim Santa Mônica, e ora como coordenador regional. O que me permitiu e permite pensar, escrever, tomar parte em reuniões em diferentes níveis, debater, também em diferentes níveis, idéias etc. Isso tudo consubstancia evidentemente uma vivência, porém ainda pequena, mínima. E tanto menor, se se tem em conta que a equipe com a qual trabalho é toda ela igualmente nova na casa, no campo.

Confrontado, pois, com a necessidade de escrever este "levantamento de dados" [sobre o Regional São Paulo], conforme o roteiro por VV. sugerido, vi-me circunscrito a fazer apelo somente a essa experienciuzinha e, sobretudo, a recorrer a uma quantidade razoável de documentos.

Quanto aos documentos, um problema: são, ou declarações de princípios, ou relatórios de assessores, que possibilitam resgatar intenções, objetivos, práticas, óbices etc., não todavia a vida e mote, nos marcos de Fé e Alegria, dos programas que hoje não mais acompanhamos. Mais explicitamente: nenhum deles propicia saber por que Fé e Alegria deixou de assessorar, por exemplo, a Casa do Trapalhador de Fernandópolis ou o OSEM Shangrilá (Taipas); o que, parece-me, seria de suma importância a uma avaliação efetiva.

Assim, são bastante sérios os limites deste "levantamento".

II Levantamento de dados

1 - Rememoração histórica

O Regional São Paulo passou a funcionar, autonomamente ao Nacional, a partir do ano de 1987, tendo como coordenador regional Francisco Hélio dos Santos e como assessora pedagógica Márcia Maria Rodrigues Narciso. Contou, ainda, com a assessoria, impossível saber se direta, de Cecília Cardoso Alves, que se valia, nos programas de atendimento a crianças do método de Emília Ferreiro.

O que se depreende da leitura dos documentos da época é uma sucessão de avanços e recuos relativos (e, diria, quase simétricos): grande dificuldade das educadoras de base de compreender, ao menos ativamente, o método: as mesmas questões vêm à tona reiteradamente. (Vejamos bem: não se trata aqui de estarmos, levianamente, tecendo críticas à coordenação e assessoria de então, mas, sim, de estarmos constatando um fato, que, de resto, experienciamos nós também ainda hoje.)

E não se trata, é óbvio, de mera dificuldade de operacionalização. Os objetivos são sempre claros à coordenação e assessoria; quase nunca, porém, às educadoras. Um problema, grave, de comunicação?, ou a impossibilidade mesma de formar no trabalho pessoas que, decerto, têm seu saber, mas que precisam (precisariam), para além dele, deste outro com o qual nós pudemos (e às custas delas) conviver? Isso, sem sombra de dúvida, circunscreve dentro de estreitos limes as possibilidades de sucesso daquilo a que Martin Buber chamou de "escatologia profética", a que todos são con-

clamados a construir (por oposição à "escatologia apocalíptica", característica dos autoritários, daqueles que se julgam os donos da verdade, já conhecem o telos); ou, quando menos, recorda-nos que havemos de lidar com largas escalas de tempo e ter a ciência e a modéstia de Jô.

A assessora, com certeza buscando atenuar tais descompassos, sugere, num dos documentos, às educadoras da Creche do Jardim Rincão trabalho em conjunto com estagiárias da Faculdade de Pedagogia da PUC, duas ou três vezes por semana. A proposta pareceu-me extremamente pertinente e poderia ter dado bons frutos, mas foi rejeitada pelas educadoras.

No que diz respeito ao trabalho com crianças maiores, pré-adolescentes e adolescentes, pensava-se já em hortas comunitárias e oficinas, inclusive na de marcenaria. Chegou-se, aliás, à aquisição, para o OSEM Shangrilá, de maquinário para o trabalho com a madeira; a idéia, contudo (impossível saber o porquê), não prosperou; trata-se do maquinário que está hoje sediado na Escola de Artes e Ofícios em Madeira de Fernandópolis.

Outra dificuldade que desponta (e, para abreviar, digamos desde já, despontará sempre, com maior ou menor intensidade, em todos os períodos e locais) é a do relacionamento com a comunidade, tanto a de pais, quanto aquela mais geral, da vila, do bairro.

Esse período caracterizou-se também, lá em Fernandópolis, e amplamente, pelo trabalho com adultos: Casa do Trabalhador de Fernandópolis, programa de compras comunitárias de arroz, assessoramento sindical a trabalhadores da construção civil. Propostas todas que visavam, mediante o vivenciar da cultura popular e a discussão de problemas econômicos, sociais e políticos, à construção de uma (?) consciência de classe. Por que foram independentizados ou abandonados? Uma entrevista com Anne Marie Speyer, a pessoa que há mais tempo está em Fé e Alegria, talvez pudesse trazer respostas a tal indagação.

O período seguinte (1989 / 1990), sendo coordenador regional Fábio Barbosa Ribas Jr. e assessora pedagógica Maria Tereza Venceslau de Carvalho, parece-me ter sido particularmente fecundo em idéias e iniciativas. O que não quer significar necessariamente que os problemas supramencionados tenham sido então resolvidos.

Uma iniciativa especialmente interessante foi a de Fábio Barbosa Ribas Jr. de encetar, com vistas à elaboração de proposta educativa comum, processo de discussão com representantes de alguns equipamentos e escolas oficiais da micro-região Taipas-Rincão. Iniciativa que não conheceu solução de continuidade, devido ao fato de o coordenador, por questões que desconheço, haver-se demissionado de Fé e Alegria.

No que tange a assessoria, quereria ressaltar que os relatórios de Maria Tereza Venceslau de Carvalho são muito bons, eficientíssimos. Não obstante, as educadoras, que desde antes vinham caminhando com Fé e Alegria, como as do Centro de Juventude do Jardim Santa Mônica, por exemplo, continuavam às voltas com os mesmos problemas e, por conseguinte, a apresentar as mesmas demandas: etapas do desenvolvimento infantil, sexualidade, disciplina, atividades apropriadas (por quê?, como?, para quê?). Retornamos, dessarte, ao que havíamos anteriormente aduzido: incomunicabilidade?, escalas de tempo? Ou, isto é novo: sobretudo impermanência das equipes de assessoria?

Com respeito ainda à orientação pedagógica no período em pauta: continuou-se a trabalhar com o método de Emília Ferreiro, mas em associação com técnicas de Célestin Freinet. O que me parece deveras positivo; pois, particularmente, julgo excessiva (embora por eles negada) a ênfase que Piaget e, em decorrência, Ferreiro, dão ao cognitivo. No mais, se falamos em globalização, as técnicas de Freinet, acredito, são mais abertas e solidarizantes que o método de Ferreiro, a ponto de poder incluir, sem desvirtuá-los, inúmeros aspectos deste.

Um ponto de reflexão de imensa importância levantado durante tal gestão é o do "reforço escolar". Fábio Barbosa Ribas Jr. afirma, não obstante o contato com o(s) professor(es) de tal, tal e tal criança e o auxílio pontual, que o conjunto das atividades realizadas na unidade educativa [extraescolar] é que deve constituir o verdadeiro eixo do desenvolvimento escolar e extraescolar, vital, das crianças. Sentimo-nos acordes com essa equipe na concepção de que o centro de juventude não pode substituir-se à escola, mas que também não deve, em hipótese alguma, ser-lhe apêndice, reforço: se não, que educação libertadora estaríamos buscando edificar?

O período em que Fé e Alegria - São Paulo esteve sob a coordenação de Gilda Molica de Lana, contou com a assessoria pedagógica de Luciana Agostinho Dantas, primeiramente, e, a seguir, com a minha. Ficando estabelecido que Luciana seria assessora de creche (Creche Fé e Alegria, Jardim Rincão) e eu, de centro de juventude (CJ Stª Mônica), ocupando-se a própria Gilda de Fernandópolis e dos projetos a serem desenvolvidos junto a mulheres (no Rincão) - Projeto do Núcleo de Orientação Psicossocial, ora em curso, e Projeto Tkadi, do qual desistimos, comprometendo-nos, junto à agência financiadora, a apresentar outro na área de atendimento a crianças [para evitar dispersão].

Na creche, deu-se continuidade ao trabalho alicerçado na teoria de Emília Ferreiro. Mais ou menos: foi uma época tumultuada por fatores extrapedagógicos e extraeducativos e que culminou com a desvinculação da Creche do Jardim Rincão de Fé e Alegria e com o desligamento de Gilda Molica de Lana desta mesma Fundação.

De minha parte, trabalhando no Santa Mônica, escrevi, atendendo a solicitação da coordenadora, o "Primeiro esboço de uma proposta educativa para Centros de Juventude", totalmente respaldado na obra de Freinet; embora lá também desenvolvêssemos propostas de outros pedagogos, como o italiano Gianni Rodari e o soviético

Vassili Suhomlinski. Princípios também a colocar em prática um programa de formação in loco, uma vez por semana: discutimos, eu e a Débora, então coordenadora pedagógica daquele CJ, a obra da Profª Rosa Maria Whitaker Sampaio sobre Freinet e o livro O Jornal Escolar do próprio Freinet. A Débora incumber-se-ia de estar formando as demais educadoras no dia-a-dia. Hoje, parece-me, esse caminho foi "furado", um tanto acadêmico demais.

A par dos trabalhos de assessoria direta, a Gilda deu início a um programa de formação por áreas: pedagógica, saúde e administrativa. Funcionou muito precariamente: questões, digamos, endógenas, equipe reduzida e multiplicidade de assuntos a abordar (que competência tínhamos, por exemplo, para estar formando educadoras na área da saúde?), projetos na área de mulheres, ainda em fase de reuniões pré-executórias, mas já atropelando aqueles dirigidos a crianças e adolescentes; e, outras, não atinentes ao propriamente educativo: o Regional, por uma lado, estava em fase de saneamento financeiro e, por outro, principiaram a revelar-se sérios desentendimentos entre coordenação e direção regionais, de uma parte, e direção nacional, de outra.

Saldo positivíssimo dessa gestão: a concepção de um projeto mais amplo de trabalho com crianças e adolescentes, o projeto "A gente tem direito", hoje em execução.

2 - Descrição das propostas e das práticas do presente...

A fase atual, conglobando os tipos de atividades (2.1) e de pessoas e organizações envolvidas (2.2), penso esteja bem explicitada no primeiro relatório social que dirigimos a MENSEN IN NOOD. Por isso, tomo a licença de solicitar-lhes sua releitura, vez que VV. dele já têm conhecimento (anexo 1), bem como a leitura do "Primeiro esboço..." (anexo 2).

Ressalvo que a parte final de supracitado relatório, referente às parcerias que denominamos verticais, vem sofrendo mu-

danças no bom sentido, desde a admissão de Maria Aparecida Lealdini Tedrus, pessoa com boa experiência na área, de molde que, pensamos, o projeto será satisfatoriamente contemplado.

Quanto ao outro projeto em curso, o do Núcleo de Orientação Psicossocial, por falhas na interlocução com a assessora que o acompanha, não me sinto em condições de estar escrevendo sobre ele. Seria o caso de solicitar-lhe, de imediato, algo sobre.

2.3 - As características das relações com o poder político local e regional

As relações com o poder político local e regional têm sido tranqüilas. No caso do CJ Santa Mônica, que mantém convênio com a Prefeitura, as técnicas têm-se limitado à supervisão, deixando a assessoria sob nossa inteira responsabilidade.

No que se refere a parcerias horizontais, e sem vínculo legal, com Centros de Saúde, elas têm-se dado eventualmente a atendendo a necessidades tópicas. Não há até o momento projetos orgânicos de trabalho em conjunto.

O contato com as escolas é difícil. Isso é apontado no relatório acima citado e permanece, ainda, como nosso grande desafio. Penso que é questão a ser solucionada de forma abrangente, sendo de se pensar na retomada da iniciativa, já mencionada, de Fábio Barbosa Ribas Jr.

Os contatos com as bibliotecas municipais, que, ao que consta de relatórios elaborados em gestões passadas, nem sempre foram serenos, não de ser retomados. Aliás, no ano passado, por ocasião da Primavera, o pessoal do Santa Mônica tentou fazê-lo; não foi possível: alegou a direção não ter pessoal disponível para estar-nos atendendo.

O futuro, a nível municipal (também), VV. bem sabem, não é promissor.

Isso, sumariamente.

De outra parte, e sem pretender entrar aqui em grandes discussões, quereria afirmar que as relações com o Estado hão de ser sempre, mais ou menos, permeadas por conflitos, maiores ou menores; pois "o estado apóia-se no servilismo dos funcionários, na covardia dos ricos e no cativo econômico do operário" (Francisco Ferrer. Cit.p. Maria Lacerda de Moura, Francisco Ferrer, p. 45).

2.4 - As perspectivas de atuação

Nossas perspectivas de atuação para o futuro são as de crescermos teórica e praticamente no campo da educação do trabalho (a preposição é propositadamente utilizada por Freinet, decerto no intuito de superar o dilema - falso, muitas vezes - entre o "pelo" e o "para"), de maneira a podermos constituir-nos como referência necessária, não por vaidade mas por serviço.

"Educação do trabalho", claro está, pressupõe a (re)instauração de laços efetivos com a comunidade, mas intermediada pelo trabalho, pela produção, pela criação das crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Entendendo-se por comunidade: pais, moradores nas vilas onde temos trabalho(s), equipamentos comunitários, escolas oficiais, bibliotecas etc. Nessa (re)instauração de laços com a comunidade, havemos de ter em presença também o processo de discussão encetado por Fábio Barbosa Ribas Jr., de retomá-lo no sentido de realmente chegar à construção de um programa educativo comum e, quiçá, à constituição de uma cooperativa de unidades educativas populares.

"Educação ~~de~~ trabalho" quer dizer pedocentrismo e, logo, liberdade autêntica, ambos admiravelmente expressos nestas palavras de Francisco Ferrer:

"O valor da educação estriba-se no respeito à vontade física, intelectual e moral da criança. O verdadeiro mestre será o *que*

se abstenha de impôr sua própria vontade, suas próprias idéias, e apele, cada dia mais, para as energias da própria criança" (In "La Ragione". Cit.p. Maria Lacerda de Moura, Francisco Ferrer, pp. 16-17).

"(...) fazer penetrar efetivamente no ensino (...) as idéias de ciência, liberdade e solidariedade" (Idem, ibidem, p. 18).

Quer significar, ainda, ecumenismo (ecumenismo, em seu sentido primeiro e mais geral: universalismo, o que extrapola qualquer religião ou confissão e visa, em seu cerne, ao ser humano, a cada ser humano). Lembremos, a respeito, as belíssimas palavras de Célestín Freinet:

"(...) qualidades profundas [grifo nosso] que dão todo o valor à vida humana: honestidade, bom-senso, humildade, prestatibilidade, justiça, caridade e fraternidade.

"Estas qualidades não são dadas pela escola; pelo contrário, existe o risco de ela as fazer perder. Pensamos mesmo que ela contribuiu infelizmente para a sua aniquilação nestas últimas gerações" (Conselho aos Pais, p. 84).

E, também, pas do aqui já tão citado Ferrer:

"A educação moral, menos teórica que prática, há de dar-se principalmente com o exemplo e hã de basear-se na grande lei natural da solidariedade" (Cit.p. Maria Lacerda de Moura, Francisco Ferrer, p. 18).

Observemos, de passagem, que tais propósitos remetem-nos a repensar, com a máxima seriedade, nossas formas de relação com a escola oficial, a escola do poder público. Seriamente, sem empirismo.

3 - Pequena lista de questões sobre o trabalho de Fé e Alegria no país e seus reflexos na atuação regional

Fé e Alegria, como VV. sabem, desenvolve, em âmbito nacional, trabalhos bastante diversificados: meninos e meninas de rua, creches, crianças de comunidade, escola formal, atuação junto a lavradores etc.

Penso que todos eles têm reflexos na atuação deste Regional, no sentido, por exemplo, de estarmos melhor pensando nossos vínculos com a comunidade de adultos, nos meios de a estar realmente atingindo etc.; mas, precipuamente, o trabalho com a petizada entre os 7 e os 14 anos penetra e fecunda nossa ação. Aliás, para o ano próximo, juntamente com o pessoal de Belo Horizonte, estaremos preparando encontro a respeito, que, esperamos, seja um marco e nos lance a novo patamar.

Osmar Portugal F9

CEFI 040

Para: Eli

AVALIAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL

FÉ E ALEGRIA - REGIONAL MATO GROSSO

No Mato Grosso, as atividades começaram em 1980 com a Creche Nossa Senhora Aparecida, Bairro Planalto. Na época era um bairro novo, sem infra-estrutura básica (água, luz, esgoto, ruas, transporte coletivo, ...). Surgiu a partir de uma necessidade básica da comunidade. Durante longo tempo funcionou com o trabalho de voluntários da localidade. Por dez anos os trabalhos foram desenvolvidos no barracão (de madeira) da igreja católica do bairro. Em 1990 foi construído (com recursos da Misericórdia - Alemanha) um prédio em alvenaria, que oferece boas condições para o trabalho. Até final de 1990 funcionou com um quadro de pessoal mantido por Fé e Alegria. Para 1991 conseguimos firmar convênio com a Secretaria de Educação de Estado para liberação de professores, ficando para a Instituição ainda o pagamento da Coordenadora e os agentes de serviços gerais. Para alimentação e outras despesas mantemos convênio com a LBA. A creche atende a 60 crianças da região em período de 8:00hs/dia com o objetivo de desenvolver uma proposta de educação libertadora.

Em 1982 foi criada a Creche Pe. Emílio, bairro Canjica, em condições idênticas da Creche N. S. Aparecida, do Planalto.

Estas duas creches contaram com o apoio e envolvimento decisivo da Igreja Católica (Paróquia do Rosário e São Benedito) principalmente no início de seu funcionamento.

Devido às proporções de envolvimento e exigências para convênios com órgãos públicos, foi criado em setembro de 1982 a Associação Beneficente Social e Educação popular Integral Fé e Alegria, vinculada à Fundação Fé e Alegria do Brasil.

Em 1984, no bairro Quarta Feira (fruto da Novena da Campanha da Fraternidade em grupos de famílias, sobre o tema educação) foi criada a Escola de Terceiro Grau Fé e Alegria, pois no local não havia escola e muitas crianças estavam sem poder estudar.

A escola tem capacidade para atender 180 alunos de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, incluindo duas turmas com educação de adultos (supletiva). Todo quadro de pessoal da Escola tem sido, desde o início (1984), liberado pela Secretaria de Educação de Estado / MT. Em 1991 a Escola foi transferida para o bairro Planalto. As razões para esta transferência eram várias: não era mais necessidade do bairro, havia

muitos alunos no Planalto e bairros circunvizinhos sem escola. A atual localização favorece a proposta de programas (do Fé e Alegria) integrados no bairro planalto.

Visa-se desenvolver na Escola uma proposta pedagógica globalizante, trabalhando os conteúdos de forma integrada a partir da realidade local e regional.

Ainda em 1984 foi criada a Escola de Educação Especial Vida e Fraternidade no bairro Planalto. Considerando do ponto de vista da clientela atendida, é a única escola deste tipo na região. A mesma atende a crianças portadoras de deficiências mentais e auditivas educáveis. Tem capacidade para 30 alunos em dois períodos. Propõe-se como objetivo, trabalhar (em nível pré-escolar) a integração das deficiências, visando preparar as crianças para sua futura integração na escola de educação formal de ensino regular.

Os professores e demais agentes são cedidos pela SEE / MT.

Em 1986 iniciaram-se os trabalhos de organização e produção comunitária no projeto rural Fé e Alegria de Aguaçu, distrito da Guia - Cuiabá - MT, envolvendo 10 famílias de pequenos produtores rurais, sem terra própria, dentre as quais, duas famílias são moradoras na chácara de Fé e Alegria e mantêm vínculo empregatício com a Instituição. Fé e Alegria investiu na criação de infra-estrutura básica de apoio ao projeto que consta de: uma casa de produção equipada com maquinário para produção de farinha de mandioca, rapadura e padaria; uma chácara com 9 has. de roça comunitária, um caminhão F.4000.

O objetivo do projeto é, a partir da organização comunitária, desenvolver atividades alternativas de produção a baixo custo, visando melhorar a qualidade de vida dos envolvidos através de sua participação direta em todos os níveis e momentos.

As atividades na Escola Oficina do Pequeno Trabalhador, envolvendo trabalho com meninos (as) de rua, tiveram seu início, de forma mais sistemática em 1988, no bairro Planalto. Desenvolve atividades de formação humana, integração, saúde, produção de brinquedos, artesanato, artes com pinturas, bordados, corte e costura,...

A proposta de trabalho visa desenvolver um processo de Educação Libertadora pelo trabalho.

Ao longo dos anos de funcionamento de Fé e Alegria, estes trabalhos foram se estruturando com um movimento contínuo de dificuldades, impasses e avanços. Os mesmos eram de diversas naturezas: organização administrativa emperrada, recursos financeiros insuficientes para a demanda, falta de organização em geral, causando por vezes falta de clareza com relação aos objetivos e linha de atuação, conflitos entre diretoria, equipe executiva central, equipes de programas, quadro de sócios, ... decorrentes de papéis não definidos para cada um. Nos últimos anos, a prioridade se concentrou em grande parte num esforço conjunto, com envolvimento na medida do possível de todos, buscando uma organização em todos os níveis que garantisse a viabilidade de Fé e Alegria em função da realização do projeto da Instituição.

PROPOSTA, PRÁTICAS PRESENTES E EXPECTATIVAS

Fé e Alegria no Mato Grosso tem como proposta básica o desenvolvimento de um "Processo Educativo Libertador" em todas as instâncias da Instituição, onde cada indivíduo seja reconhecido e responsável no desempenho de sua função, seja consciente de seu papel que lhe cabe neste processo. O sucesso da instituição depende de como cada um desempenha sua função. Além disso temos a pretensão de testar, elaborar, pesquisar, ... uma proposta educativa que seja viável para toda escola e que, tanto educadores como educandos sejam agentes transformadores da sociedade.

PESSOAS ENVOLVIDAS NESTES TRABALHOS

Diretoria:

três membros responsáveis juridicamente pela instituição e acompanhamento (como instância crítica) dos trabalhos da mesma.

Equipe executiva contratada por Fé e Alegria:

- equipe executiva central
- coordenadores de programas
- agentes de serviços gerais dos programas

Professores e agentes de serviços gerais para os programas, cedidos em convênio pelo SEC / MT

Crianças, adolescentes e jovens (clientela atendida)

Beneficentores locais que promovem campanhas para doações, doadores

Sócios da Associação

Do Projeto Rural de Aquaçú são 10 famílias
 Para manutenção em geral mantemos convênios com SEE /
 MT, LBA, CBIA e Visão Mundial.

A relação com o poder político local e regional quase
 inexistente. Com a administração pública municipal de Cuiabá
 não temos nenhum vínculo. Com o Estado mantemos convênio com
 a SEE para cedência de pessoal para os programas (escolas e
 creches).

Para convênios com órgãos públicos (município, estado e
 federal) as exigências e burocracia se intensificam gra-
 dativamente, de ano para ano, a ponto de qualquer
 irregularidade ser motivo de não mais se renovar o mesmo e
 muito menos ampliá-lo. Qualquer mudança de chefia no órgão
 (o que acontece constantemente) já implica em mudanças nos
 termos e política de convênios, etc.

EXPECTATIVAS

Temos a expectativa de que o nível de organização e
 funcionamento hoje, nos permitem dar continuidade, de forma
 mais segura os trabalhos em vista de uma operacionalização
 cada vez maior do Projeto Institucional.

Em termos de infra-estrutura física, administrativa,
 financeira, organizativa e de pessoal, achamos que estamos
 bem e nos permitem deslançar e progredir no ritmo de
 trabalho, seja em nível quantitativo como qualitativo.

FÉ E ALEGRIA NO BRASIL X REGIONAL (Questões)

- Tentativa atual de organização a nível nacional
 (planejamentos, regimentos dos regionais, avaliação)
- Diversidade de formas de atuação nos Regionais (obras
 próprias, assessoria, articulação mais ampla, trabalhos de
 base, parceria,...)
- "Autonomia" para organização e atuação em cada
 regional
- Diferentes personalidades jurídicas de regionais
 (Fundação Nacional, Regionais "Filiais", e duas
 Associações).

Reflexos para o Regional:

Estas questões mantem acesa
 uma constante expectativa, que por vezes favorece o trabalho
 e por vezes nos leva a questionar a organização e
 funcionamento regional.

FÉ E ALEGRIA 044

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR INTEGRAL



Ação Fé e Alegria - Regional Rio de Janeiro.

AVALIAÇÃO DE FÉ E ALEGRIA

Rio de Janeiro, outubro de 1992

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL

Regional Rio de Janeiro — Rua São Clemente 226 — Botafogo, Rio de Janeiro — RJ, Cep 22261 — Tel.: 537-2621

AValiação DE FÉ E ALEGRIA1. Rememoração histórica, marcos significativos da vida de Fé e Alegria na Região.

A equipe atual não tem dados, informações sobre como se deu o início de Fé e Alegria no Rio de Janeiro, com maiores detalhes.

Sabemos que Chico e Rosa vieram para cá, após terem participado de um Congresso Internacional onde receberam a autorização para iniciar Fé e Alegria no Brasil. Não eram religiosos e começaram o trabalho na linha de Educação Popular.

Não sabemos exatamente em que trabalham (creches?meninos?) nem onde.

A história que Raimundo conta é que eles quiseram "utilizar" Fé e Alegria, (fins políticos partidários?).

Uma segunda etapa parece que é com uma nova equipe: Pascalle, Claude, Matilde, Rosângela, Marta, Cristina, Paulão (presidente).

A equipe trabalhou com creches e meninos na Rocinha, em São Gonçalo, no Lins, em Nova Iguaçu e Costa Barros.

Promovia grandes encontros de creches, que eram preparados com um grupo de representantes das creches; oficina de eletricidade com meninos e início do Movimento Nacional de Meninos de Rua.

Algumas pessoas trabalhavam como voluntárias, Fé e Alegria quase não tinha recursos nem para pessoal nem para o trabalho.

A 3ª fase tem início com a elaboração e implantação do Projeto Creches Comunitárias e Projeto Saúde da Comunidade, com a Bernard Van Leer Foundation. A equipe fez o exercício de elaborar um plano de trabalho trienal; pensar em recursos humanos, financeiros e materiais (até então inexistentes); pensar na ampliação do trabalho

e da equipe; em critérios para contratação de pessoal; implementação de uma infra-estrutura de trabalho.

Cresceram a equipe, o trabalho, os recursos e o desafio/ de desenvolver uma proposta de trabalho que atendesse às necessidades dos grupos sem ser impositiva e autoritária, valorizando o saber popular, investindo na formação dos educadores. Aprender a se relacionar com agência financiadora, a administrar recursos, a coordenar uma equipe e uma Instituição em crescimento interno e externo, estabelecendo uma gestão democrática internamente, foram tarefas assumidas por toda a equipe.

Poderíamos falar que estamos iniciando uma nova fase, que é de redefinição e reestruturação da proposta institucional. Nos vemos de 91 para cá como uma ONG, um dos sujeitos da sociedade civil, com uma proposta de assessoria/fortalecimento de grupos populares e movimentos sociais (é o nosso serviço, a nossa identidade), que pretende atuar a nível micro (junto aos grupos) e a nível macro, participando das redes, articulações, Conselhos, visando interferir na elaboração de leis e políticas públicas referentes à criança e adolescentes.

Assumimos investir/ousar ter uma dimensão pública, externa que até então era "temida", não só pela participação nas articulações acima citadas, mas também através de publicações nas quais / nos propomos a registrar e refletir nossa prática e proposta de trabalho, visando contribuir para a construção de conhecimentos que possam servir de subsídios para grupos populares, instituições e profissionais.

047

2. Descrição das propostas e das práticas presente, os resultados esperados e suas principais dificuldades.

2.1 - Tipos de atividades

. Assessoria a projetos Pilotos

3 creches comunitárias, 1 casa de atendimento a meninos (as) de rua; 1 grupo pró-creche; 1 creche de assessoria direta que não é projeto piloto. Por projeto Piloto entendemos: assessoria integral à creche, ou seja nos aspectos da gestão, da proposta do trabalho com famílias e comunidades e articulação com outras creches. Assessoria sistemática semanal ou quinzenal, por 2 técnicos de Fé e Alegria.

. Assessoria ao Núcleo de Creches de Nova Iguaçu, que congrega 32 creches, e desenvolve atividades de formação de educadores (cursos, encontros, intercâmbios), de articulação das creches (Assembléias, boletim, Conselhos), de luta por convênios e a articulação de creches de São Gonçalo, que envolve 9 creches em torno da luta / por convênios e participação no Conselho Municipal.

. Parceria com o MNMMR - 1 técnico liberado parcialmente para a Coordenação Nacional.

. Participação no Conselho Estadual (1 Conselheiro, 1 suplente), no Fórum de ONG's (Estadual); acompanhamento dos Fóruns e Conselhos Municipais do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e São Gonçalo.

. Participação na ABONG.

. Produção de subsídios e publicações para educadores, técnicos e militantes.

. Produção de vídeos sobre o trabalho.

. Participação nas reuniões de FyA a nível Nacional (assessores de creches, de programas de atendimento a meninos, de Conselheiros, de Coordenadores e Diretoria).

. Participação nos Encontros de Educação e Saúde a nível Estadual e Nacional.

. Participação em cursos, encontros, congressos.

2.2 - Tipos de pessoas e organizações envolvidas tanto vinculadas a FyA quanto atendidas.

. Vinculadas a FyA - equipe técnica composta por 10 profissionais de nível superior, com formação na área de Serviço Social(4), Pedagogia(2), Psicologia (1), Fonoaudióloga(1), Professora/massoterapeuta (1), médico-sanitarista (1). Administração: 1 Contador, 1 Secretária, 1 Aux.Administrativo, 1 Aux. Escritório. Diretoria: 1 padre/professor de estatística e coordenador de cursos do IBRADES, 1 Psicóloga e Pedagoga da Secretaria de Educação de Brasília e assessora/militante do MNMMR e 1 Sociólogo da ENSP (Escola Nacional de Saúde Pública).

A equipe Regional é composta por leigos que não tem nenhum engajamento em Igrejas.

. Grupos assessorados

Educadores leigos (sem formação profissional específica na maioria com 1º grau incompleto, moradores das comunidades onde o trabalho é desenvolvido. Em Nova Iguaçu os grupos estão vinculados à Igreja Católica e Protestante.

Em Itaguaí, o grupo surge do trabalho da Igreja Católica mas opta por uma autonomia em relação à Paróquia. No RJ o grupo é independente de Igreja e de Associação de Moradores. É a única que recebe apoio da Prefeitura e que o pessoal é contratado como funcionário da mesma. Em São Gonçalo, o grupo é ligado à Igreja / Protestante.

2.3 - Características das relações com o poder político local e regional.

. Em Itaguaí o grupo tem posicionamento crítico e combatevo em relação à Prefeitura. Tem ampla base de mobilização comunitária.

. Em Nova Iguaçu, só recentemente as creches começam a se articular e se perceber como movimento coletivo e de luta. Acompanha o Conselho Municipal e tem travado lutas por convênio inicialmente com a LBA e agora com a Prefeitura. O Núcleo e as creches enfrentarão maiores problemas com a emancipação de Belford Roxo como Município, o que duplicará as frentes de luta e possivelmente dividirá as forças do Núcleo.

. No RJ a creche é comunitária, porém o convênio "integral" da Prefeitura, com o pessoal sendo "funcionário", faz com que

a SMDS tente se apropriar da creche e desqualificar seu caráter co munitário, ou seja, sua autonomia frente à Secretaria.

Mantém convênio com a LBA e também se articula com outras creches para resistir as investidas da Prefeitura. É um grupo muito ativo e com capacidade de mobilização comunitária.

. Em São Gonçalo a luta por convênios é dirigida à Prefei turahá alguns anos. Com a articulação conseguem ter maior poder de pressão e estão negociando um convênio.

. A articulação do Forum Estadual não está consolidada, não há representatividade do interior do Estado e as entidades que o compõem ainda não conseguiram definir suas prioridades relativas as Políticas para infância e adolescência. Contudo, em situações de emergência onde torna-se necessário uma ação de denúncia, as entidades conseguem se articular e assumir publicamente uma postura úni ca.

. A ação do governo e Estadual no Conselho é "lenta" e "descomprometida", mais parece uma ação voltada para o esvaziamento do mesmo. As ONG's é que tem liderado as poucas atividades que o Conselho tem realizado.

A maioria das plenárias do Conselho Estadual, até hoje, se configurou como espaço de "propaganda " de projetos pontuais do governo e de confronto entre governo e sociedade civil organizada.

051

3. Questões sobre o trabalho de Fé e Alegria do país.

. O fato de atuar em vários Estados com crianças e adolescentes, em diferentes programas/modalidades de atuação dá a Fé e Alegria um acúmulo de experiência muito grande. Porém essa produção de experiências e propostas está pouco trabalhada/sistematizada internamente e pouco divulgada para fora de Fé e Alegria.

. A captação/geração de recursos a nível Nacional é um desafio que se impõe a cada dia. Precisamos criar competências, fazer propaganda, abrir canais.

. Na relação com outras Instituições Governamentais, ONG's, Universidades, Fé e Alegria deve se apresentar como Instituição "especializada" no serviço que presta, não se colocando numa postura / submissa, o que tem sido a prática predominante.

Precisamos acreditar mais no que fazemos, ter nosso trabalho sistematizado, fundamentado e divulgado.

. A diversidade Regional é uma característica de Fé e Alegria. É fundamental que a ação do Nacional vise garantir esta diversidade, contribuindo para que os Regionais encontrem os melhores caminhos para a sua atuação.

. Os encontros internos de FyA a nível Nacional devem respeitar a diversidade de interesses e necessidades dos Regionais. Não necessariamente, todos os Regionais devem participar de todos os eventos nacionais a todo momento.



MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR INTEGRAL - MEPI

AVALIAÇÃO DE FÉ E ALEGRIA

1. REMEMORAÇÃO HISTÓRICA DO REGIONAL ILHÉUS-Ba

Em 1988 as Irmãs Missionárias da Santíssima Trindade da Diocese de Ilhéus vieram residir na periferia da cidade de Ilhéus em uma ocupação de Terra chamada RUA DA PALHA e nesta inserção viram/ a situação do povo, suas carências e sonhos. Um dos sonhos era ter onde deixar os filhos para poder trabalhar (fazer biscates) e com a ajuda de uma Paróquia da Alemanha foi construído um salão para / ser capela e atender as necessidades da comunidade, daí teve início o Centro Comunitário N. S. da Vitória na Rua da Palha ou B.N.S. da Vitória, além dos trabalhos de Evangelização realizados no salão / também foi iniciado um trabalho com as crianças do bairro, num primeiro momento a atividade era acolher as crianças durante o dia e dar alimentação, com a continuidade surgiram voluntárias para o / trabalho de educação formal, com o crescimento das articulações foram cedidas educadoras do Município e do Estado consequentemente foi aumentando o número de crianças atendidas. Neste mesmo tempo / as religiosas começaram contato com a Fundação Fé e Alegria do Brasil, participaram de alguns encontros da Fundação e no ano de 1991 foi criado o Regional de Fé e Alegria do Brasil na cidade de Ilhéus no Bairro N.S. da Vitória, que conta com a Diretoria Pe. Antonio / Carlos Lucas da Trindade, Ir^{ma} Maria de Lourdes Monteiro Barroso e Coordenação e Administração de Antonio Carlos Paim dos Santos, ' Assessora Pedagógica Ana Maria Silva Peixoto. Durante o primeiro / ano do Regional demos continuidade ao trabalho educativo de 200 / crianças e foi intensificada nossa participação no Fórum de Defesa da Criança e adolescente da Cidade de Ilhéus. Durante o primeiro/ ano contamos com o apoio financeiro do Nacional e em Janeiro de 92 foi aprovado um pequeno projeto com a Mensen-In Nood com este pequeno projeto ampliamos um pouco a equipe com a contratação de Maria Clara (psicóloga) e Gildete de Souza para os trabalhos de secretaria. O segundo ano o Regional ampliou a sua ação na linha / da assessoria a algumas creches da cidade de Ilhéus, e, aos movimentos populares do Bairro N. S. da Vitória e houve crescimento na parceria com entidades afins.

PERSONALIDADE JURÍDICA:

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL - REGIONAL ILHÉUS - C.G.C. 46.250.411/0007-21

CAIXA POSTAL 8 - ILHÉUS - BA - CEP 45.660

FONE: (073) 231-3767

MEMBRO DA UNESCO E UNICEF

STATUS ROSTER ECOSOC - ONU

CNS 23.002.000.653/84-5

2. Descrição das propostas e das práticas do presente

2.1 Os tipos de atividades;

2.2 Os tipos de pessoas e organizações envolvidas, tanto vinculadas a Fé e Alegria quanto atendidas.

No seu primeiro ano de existência, o Regional Fé e Alegria em Ilhéus concentra seus esforços na comunidade de ocupação N.S. da Vitória que fica a 15 Km do centro de Ilhéus e tem uma população de aproximadamente 15 mil habitantes. Neste mesmo período, consolidou o atendimento a crianças numa creche que funciona no Centro Comunitário e intensificou a assessoria à Associação de Moradores.

A) A AÇÃO

O Regional Ilhéus neste ano desenvolveu atividades em três níveis:

1. Atendimento- São realizadas atividades educacionais com 250 / crianças na faixa etária de 4-14 anos com complementação alimentar e acompanhamento psicológico. Outro raio de atividade é o atendimento da saúde e a formação dos agentes comunitários de saúde.
2. Assessoria- Também neste ano o regional vem assessorando as monitoras da creche-escola N.S. da Vitória, Nelson Costa, Vila/ Nazaré com encontros semanais na linha psico-pedagógica. Além desta assessoria às monitoras, assessoramos o Clube de Mães e a Associação de Moradores, o que a médio prazo vem provocando a animação comunitária e surgimento de lideranças.
3. Parceria- Para fortalecer as atividades acima relacionados, o Regional Ilhéus faz diversas parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, entre elas Diocese de Ilhéus, / Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente, FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), DIREC (Divisão Regional de Educação e Cultura), Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Todas estas entidades fortalecem e / dão peso às atividades desenvolvidas

B) Os números

Atendimento na ocupação Nossa Senhora da Vitória

Faixa etária	Número atendido	Tipo de atendimento
0 a 06	250	1, 2, 3, 4, 5
07 a 11	240	1, 3, 4, 5
12 a 18	100	1, 3, 4, 5,
Adultos	100	3,

Tipo de atendimento

1. Atividades que visam prevenir e reduzir a violência
2. Atendimento em regime de creche, pré-escola e semi-internato
3. Alfabetização
4. Atividades de lazer
5. Atendimento de alimentação e saúde

Articulações com Entidades em N. S. da Vitória

Entidades	Objetivos da Articulação
* DIOCESE	1,5
* FÓRUM DCA (*)	1, 2, 3
* DIREC (*)	6
* FASE (†)	3
† PREFEITURA	6
* MNMMR	1

Objetivos

1. Operacionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente
2. Atividades de reivindicação junto a órgãos públicos
3. Formação de agentes de educação popular
4. Fortalecer a ação das organizações não governamentais, em especial no que se refere ao objetivo nº 1.
5. Atender a dimensão da postura cristã de Fé e Alegria integrando / as atividades.
6. Apoio às atividades educacionais pela cessão de professores.

(*)

FDCA- Fórum de Defesa da Criança e Adolescente

FASE- Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

DIREC- Divisão Regional de Educação e Cultura

MNMMR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

O Regional ainda usa recursos superados para a formação das monitoras e demais grupos, isto dificulta o andamento das atividades.

O número de assessores

Outra dificuldade é o número de assessores, que é pequeno para uma / demanda grande, isto mediante a limitação de recursos financeiros pa ra contratar novos assessores.

2.3 As características com o poder político local e regional:

No que se refere ao poder político Municipal, o relacionamento é difícil e não é transparente. Existem uma cessão de educadoras, po rém, a linha das educadoras é diferente da linha adotada no Regional tanto pedagógica quanto política.

Ainda com relação ao poder municipal com as eleições existe perspectiva de mudanças no relacionamento com o Prefeito eleito apesar de ser do PFL ligado a Antonio Carlos Magalhães.

Em relação ao poder Estadual a relação é tranquila, existe acesso aos órgãos educacionais do Estado e boa acolhida das propostas do/ Regional. Também contamos com pessoas influentes no poder Estadual.

2.4 As perspectivas de atuação;

1. Desenvolver atividades com meninos(as) de rua em Ilhéus
2. Formar monitoras locais
3. Formar equipe para as atividades de assessoria
4. Assessorar as entidades de atendimento à criança e adolescente em parceria com o CEHAS de Ilhéus.
5. Intervir no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
6. Dar dimensão regional as atividades de F y A. Ilhéus.

3. Uma pequena lista de questões sobre o trabalho de Fé e Alegria

1.0 Na linha pedagógica

Neste raio de atividade qual a proposta de Fé e Alegria do Brasil?

2.0 Como nos entendemos "MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR"?

3.0 Como superar as diferenças econômicas de regional para regional?

4.0 Qual a explicitação, compreensão do compromisso Evangelizador de F y A?

Atividades de Formação

Grupo	Total de horas	Nº Atendido
1. Monitoras de Creche	192	25
2. Clube de Mães	96	30
3. Agente de Saúde	96	30
4. Associação de Moradores	48	45
5. CEB's (Comunidade Eclesial de Base)	48	30

* obs números dos 1º semestre

Alguns temas abordados

1. Relações humanas

O educador e a criança
 Vivência: você e você; você e outro
 Aspectos da atividade infantil
 Técnicas de trabalho com sucata
 Desenvolvimento da linguagem

2. Clube de Mães:

Formação política
 Alimentação alternativa- prevenção de doenças
 - complementação alimentar
 Relações humanas
 Os pais e a educação dos filhos.

3. Agente de Saúde

Levantamento da realidade- saúde comunitária
 cura pelo barro
 cura pelas plantas
 o tratamento com açúcar

4. Associação dos Moradores:

Formação de líderes
 Valor do voto
 Conjuntura política

5. CEB's

Cultura e a Nova Evangelização
 Elementos constitutivos das CEB's
 CEB's novo jeito de ser Igreja.

DIFICULDADES:

Dificuldade de transporte

O transporte público é escasso e toma muito tempo para o encaminhamento das atividades do Regional.

Dificuldade de material didático

CEDI CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO
Programa Educação e Escolarização Popular
Av Higienópolis 983 - 01238-001 - São Paulo - SP
Fone (011)825-5544 - Fax (011)825-7861

Avaliação de Fé e Alegria

Próximos Passos

1. Durante outubro de 1992, os assessores do CEDI (Elie Ghanem, Orlando Joia e Vera Masagão) fizeram, conforme cronograma, visitas aos regionais e associações vinculadas de F&A.
2. Até 28/9/92, deveria ter sido remetido, por regional, um texto contendo histórico, situação atual e questões. Somente o Regional Paraná cumpriu com o prazo; o Regional Mato Grosso, o Regional Ilhéus e o Regional Rio de Janeiro entregaram com atraso e Amappe, Regional Espírito Santo e Regional São Paulo ainda não realizaram a tarefa. Ressalve-se que Amappe forneceu diversos documentos cujo conteúdo preenche razoavelmente as funções do referido texto.
3. Anotações de visitas, observações, entrevistas, leituras acumuladas e os textos do item 2 que foram entregues compuseram um conjunto de informações que estão sendo trabalhadas para a produção de um texto-síntese, descritivo, um **Retrato de Fé e Alegria no Brasil**.
4. Esse **Retrato**, juntamente com uma lista básica de problemas e indicações (acompanhada de outros subsídios) serão encaminhados aos regionais, associações vinculadas, à Diretoria Executiva e ao Conselho de Curadores na primeira quinzena de fevereiro de 1993.
5. Em março de 1993, está prevista a realização da segunda etapa da Avaliação, em que os assessores do CEDI se reunirão com as equipes de F&A nos estados, com a Diretoria Executiva e com o Conselho de Curadores. Essas instâncias de F&A devem, portanto, realizar seminários internos de discussão preparatória, com base no material mencionado no item 4.
6. Cada instância de F&A terá o prazo de 10 (dez) dias, após as reuniões com os assessores do CEDI, para redigir seu próprio documento (com impressões, análises, posicionamentos, sugestões) e remetê-lo ao CEDI.
7. Na segunda quinzena de abril de 1993, deverá ocorrer uma reunião nacional para a discussão dos documentos do item 6.

8. Em maio de 1993, o CEDI elaborará um relatório final (e uma síntese) para ser discutido em junho, em reunião de fechamento do processo de avaliação.

9. Síntese do cronograma da Avaliação (solicitamos incluí-lo nos planos e agendas das instâncias de F&A).

1ª quinzena fev. 93: Instâncias de F&A recebem Retrato de Fé e Alegria no Brasil, Lista básica de problemas e indicações e outros subsídios.

2ª quinzena fev. 93: Discussões preparatórias, em Seminários internos das instâncias de F&A, a partir do material remetido na 1ª quinzena de fevereiro.

Março 1993: Reunião do CEDI com cada instância de F&A. Produção (dez dias) do documento de cada uma.

2ª quinzena abr. 93: Reunião nacional com o CEDI para discutir os documentos produzidos pelas instâncias de F&A.

Mai 1993: Elaboração de Relatório Final (e síntese).

Junho 1993: Reunião nacional de discussão do Relatório final e fechamento da Avaliação.

<H:F&A10>

Apresentado em reunião de Diretoria ampliada
em São Paulo, em 24/11/92.

Avaliação de Fé e Alegria

Caminho Percorrido e Próximos Passos

A Avaliação de Fé e Alegria prossegue agora com uma nova etapa de discussões. Até o momento, o papel do CEDI foi o de reunir e organizar informações e, a partir delas, refletir e problematizar. Foram feitas visitas aos regionais, reuniões, observações, anotações e entrevistas com diversos participantes de Fé e Alegria, inclusive dirigentes e funcionários. Todos, sem exceção, demonstraram grande interesse e disponibilidade para esclarecer e orientar os trabalhos.

Aos poucos foi se delineando uma realidade complexa, formada por um conjunto variado de esforços, por exemplos de entusiasmo e envolvimento, competência e criatividade, frente aos numerosos e importantes problemas surgidos nas práticas de educação popular.

O produto do trabalho que já foi realizado encontra-se nos textos que você vai ler a seguir: **Um retrato de Fé e Alegria e Problemas e Indicações**. Esta etapa da Avaliação requer de Fé e Alegria a mesma responsabilidade que já vem demonstrando, mas talvez seja mais exigente quanto à necessidade de consolidar a definição de focos fundamentais de problemas, equacioná-los e propor caminhos para o seu enfrentamento. Examinar esses textos, criticá-los, complementá-los ou corrigi-los são as tarefas que agora desafiam Fé e Alegria em sua auto-avaliação. Mas o cerne do desafio está em, sendo coerente com os próprios princípios, criar formas amplas de debate desses conteúdos, de modo a envolver a participação das bases, bem como aproveitar a contribuição de parceiros e beneficiários.

Até aqui foram feitos o levantamento e o equacionamento de problemas. Daqui para frente, devemos chegar a um diagnóstico e, a partir dele, enunciar propostas. Para tanto, estão previstos os seguintes passos:

- Discussão nas instâncias (regionais e nacionais) a partir dos documentos: **Um retrato de Fé e Alegria e Problemas e Indicações** (e demais subsídios anexos).
- Reuniões nas instâncias, com a participação dos assessores do CEDI.
- Produção de documentos, por instância, registrando as questões e propostas debatidas.
- Discussão em reunião nacional das contribuições das instâncias.
- Redação de relatório final (responsabilidade do CEDI).
- Discussão do relatório final e encerramento da Avaliação (seminário nacional).

Bom trabalho!

fev./1993

060

UM RETRATO DE FÉ E ALEGRIA

São Paulo, Fev. 1993

061
SUMÁRIO

Um retrato de Fé e Alegria	5
O Nacional	5
Regionais e associações vinculadas	5
Paraná	5
São Paulo.....	7
Rio de Janeiro.....	9
Minas Gerais	10
Mato Grosso	12
Ihéus.....	13
Espírito Santo	15
Perfil dos integrantes de Fé e Alegria	15
Distribuição por sexo e idade.....	16
Nível de instrução.....	16
Vínculo com o campo eclesiástico.....	16
Envolvimento sócio-político.....	16
Vinculação com Fé e Alegria	17
Rotinas e participação	17
Opiniões sobre as atividades e opções históricas	18
Minas Gerais.....	19
Paraná.....	19
Mato Grosso	19
São Paulo	20
Rio de Janeiro	20
Recomendações.....	21
Em nível nacional.....	21
Em nível regional e local	22
Minas Gerais	22
Mato Grosso	22
Rio de Janeiro.....	22
Paraná	23
Recursos e despesas.....	23
Tabelas e gráficos	24

SIGLÁRIO

Amepe - Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler

CEB - Comunidade Eclesial de Base (Igreja Católica)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

F&A - Fundação Fé e Alegria do Brasil

FDDCA - Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

MLPC - Movimento de de Luta Pró-creche

MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

PERGUNTAS QUE PODEM TORNAR A DISCUSSÃO MAIS PRODUTIVA

- Que tipo de informação importante você não dispunha antes de ler este texto?
- Que informação importante não consta do texto?
- Que sugestões de modificação do texto você faria?
- Como acha que o grupo deve abordar o texto na discussão?
- Que aspectos do texto são importantes de divulgar e trabalhar com o grupo?
- Que aspectos a Avaliação deveria abordar, visando a colaborar com o trabalho do regional?

UM RETRATO DE FÉ E ALEGRIA

A atuação da Fundação Fé e Alegria do Brasil abrange cinco regionais e duas associações vinculadas, localizados em sete estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia (Ilhéus) e Espírito Santo. Esse conjunto é dirigido nacionalmente pela Diretoria Executiva e pelo Conselho de Curadores, contando com o apoio de uma Secretaria Executiva. Essas três instâncias são conhecidas internamente como "o Nacional". Cada regional ou associação vinculada possui também uma diretoria e sua equipe de trabalho.

O Nacional

A equipe executiva, responsável pelo cotidiano de Fé & Alegria, é integrada pelo Presidente da Diretoria (padre jesuíta), por uma Secretária Executiva (nível de pós-graduação em educação) e outros três funcionários (nível de instrução de 2º grau), que dividem funções de contabilidade e expediente de escritório.

A rigor, a função de Secretária Executiva não consta dos Estatutos ou de regimento, embora já esteja funcionando há dez anos. Ao longo do tempo, foram-se firmando as seguintes atribuições para essa secretaria:

- Zelar pela correção jurídica, contábil e fiscal dos regionais e das associações vinculadas
- Criar momentos de avaliação crítica dos trabalhos (por exemplo, em reuniões de setores), particularmente necessários em vista da produção insuficiente e irregular de relatórios
- Estabelecer mediação entre regionais ou associações vinculadas e agências de financiamento, coordenando ações e orientando a captação de recursos
- Estabelecer as relações entre a fundação e a Federación Internacional de Fe y Alegría

Os regionais ou associações vinculadas, sempre que necessário, são assistidos pela Secretaria Executiva. Possuem também grande autonomia para relacionar-se com órgãos de governo e agências de financiamento, apresentando freqüentemente projetos sem submetê-los formalmente à apreciação de uma instância central. À exceção dos casos de Rio de Janeiro e Minas Gerais, todos os demais recebem apoio na própria formulação dos projetos e acompanhamento de sua tramitação pela Secretaria Executiva. Esta também encaminha projetos da fundação, considerada nacionalmente, especialmente para a garantia de funcionamento das instâncias deliberativas e consultivas, bem como para o pagamento de despesas básicas de cada regional ou associação vinculada, supridas mensalmente.

Regionais e Associações Vinculadas

A descrição que vem a seguir busca respeitar a diversidade de orientações e as diferenças internas, procurando dar um panorama da atuação, pondo em relevo as modalidades predominantes, os grupos destinatários, a forma de organização interna.

Paraná

O Regional Paraná atua em Curitiba e dois outros municípios próximos, Pinhais e Rio Branco do Sul. Tem uma diretoria com três membros, um dos quais é jesuíta. A equipe é

composta por um pedagogo (coordenador), dois estudantes de graduação, um pós-graduando e um marceneiro (1º grau). O escritório do Regional funciona em dependências cedidas pelo Colégio N. S. Medianeira, mantido pelos jesuítas.

A educação de crianças e adolescentes (Pinhais, Vila Lindóia e Vila Pinto) e o apoio à organização de pequenos agricultores (Rio Branco do Sul) são as duas vertentes em que se dividiriam as atividades do Regional. Quando F&A começou a se instalar no estado, por volta de 1984, deu-se prioridade à educação escolar regular. A escolha de Rio Branco do Sul (a 40 minutos de Curitiba) é feita a partir de dados que indicavam esse município como "um local de muita carência". Firmou-se um convênio com a prefeitura em que F&A construiria o prédio de uma escola (1ª a 4ª série do 1º grau) e "conduziria o processo pedagógico" mediante o fornecimento de material didático e reuniões freqüentes entre uma supervisora do Colégio N. S. Medianeira e as professoras. A prefeitura coube o pagamento das professoras. Como o processo educativo abrangia a reivindicação de direitos e a prefeitura passou a atrasar o pagamento dos salários, os conflitos gerados levaram ao rompimento do convênio, por iniciativa de F&A.

A partir de 1985, a ação voltou-se para a organização dos trabalhadores do cal e cimento. Trata-se da principal atividade econômica da região, com uma grande empresa, a Votorantim, e diversas pequenas usinas, muito rudimentares (basicamente um forno e uma chaminé). Formou-se um grupo na categoria que disputou e ganhou as eleições para a diretoria do sindicato. Passou-se, então, ao trabalho com os agricultores. Havia uma associação, endividada e sem qualquer mobilização. Estimulou-se a participação na associação, formou-se uma chapa que se elegeu e assumiu a diretoria.

A associação conseguiu apoio técnico da Cooper-Iguaçu (entidade de assessoria na zona rural) e montou seu próprio centro de comercialização, uma cooperativa de consumo que quebra o monopólio dos bodegueiros (pequenos comerciantes e atravessadores que monopolizavam o fornecimento de gêneros e a compra da produção agrícola). Ao lado dessa iniciativa, tem dado orientação para a diversificação de culturas, de modo a manter uma produção de subsistência para as famílias. O desafio é elevar a produtividade e eliminar a dependência em relação aos atravessadores.

F&A foi fundamental para o desenvolvimento da associação e consolidação de seu grupo dirigente. As agências que financiaram esse projeto passarão a se relacionar diretamente com a associação, assim como o automóvel (Brasília) do Regional deve ser transferido para a associação. Aponta-se agora a necessidade de tratar temas como "terra e democracia", alimentação, "valores rurais e urbanos", religiosidade, alimentação etc.

Em 1988, F&A começou a atuar em Vila Lindóia (Curitiba). O bairro se formou em 1968, por meio da invasão de terrenos (cerca de 200 famílias) e, dez anos mais tarde, também surgiu a associação de moradores, empenhada em defender a posse, legalizar os terrenos e negociar formas de pagamento viáveis. Já no início dos anos 80, constituiu-se a Comunidade Profeta Elias. Hoje ela possui dois salões e uma casa onde são realizadas diversas atividades com crianças e adolescentes, tanto moradores do bairro quanto meninos de rua que vivem no centro de Curitiba. São cursos variados que incluem trabalhos manuais (serigrafia, datilografia, cabeleireiro, cerâmica, macramê), além de jogos, gincanas, catequese, discussões e reuniões. Essas atividades são permeadas pela preocupação com a situação e os direitos das crianças e adolescentes. Uma gincana, por exemplo, tematizou os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e foram confeccionados cerca vinte cartazes coloridos, ilustrando-os e apresentando dados básicos sobre saúde, educação, violência, moradia etc. Esses cartazes formaram parte de uma exposição pública.

Há também na Comunidade Profeta Elias um grupo de teatro que, há anos, faz apresentações sobre aqueles temas em escolas de 1º e 2º graus e faculdades, como as da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e da Universidade Federal do Paraná. Muitas

peças e organizações tomam conhecimento do trabalho da Comunidade por ocasião dessas apresentações e se dispõem a ajudar, como voluntários (é o caso de professores) ou com doações. A Congregação das Irmãs da Divina Providência adquiriu uma chácara (a 45 Km de Curitiba) para a qual se elabora um projeto de atendimento de menores de rua, por meio de uma Fundação da qual participam membros do Fé & Alegria, MNMMR e da Pastoral do Menor.

Também em 1988, o Regional Paraná iniciou o apoio ao trabalho educativo com crianças e adolescentes da Vila Pinto (atual Capanema), que até alguns anos era a maior favela de Curitiba. A assessoria do Regional incidiu inicialmente nos aspectos administrativos relativos à construção de uma marcenaria, continuando no planejamento pedagógico e em atuação direta com os jovens. Um grupo de 14 garotos tem aulas na oficina de marcenaria (três tardes por semana) com um marceneiro, acompanhados por um pedagogo de F&A.

Em Piraquara (município que faz limite com Curitiba), a partir de 1984, CEBs de quatro vilas decidiram enfrentar os problemas das crianças pobres, como a ausência diária dos pais, a permanência na rua, as drogas e a exploração sexual. Inicialmente realizadas de maneira improvisada num centro comunitário, as atividades com crianças e jovens encontraram dificuldades como a falta de disponibilidade de pessoal técnico e voluntário, de diversificação de atividades, de reforço alimentar, resistências na comunidade e dispersão dos menores. Visando a enfrentar essas dificuldades, constituiu-se o Clube da Criança, uma associação com personalidade jurídica própria, que construiu em terreno da Igreja um conjunto de instalações com salas e um forno para assar pão. Possui também um terreno onde é cultivada horta (comunitária, originalmente). Mas o Clube está em crise profunda. Apoiado há anos pela Pastoral do Menor, o trabalho se dispersou, devido a uma liderança local excessivamente centralizadora. Há alguns meses uma assessora de Fé & Alegria vem tentando reativar as atividades desse Clube.

No campo da educação de crianças e adolescentes, além das frentes de atuação do Regional descritas acima, há intenso relacionamento com o MNMMR (o agente de F&A da Comunidade Profeta Elias é militante do MNMMR) e a Pastoral do Menor. F&A faz parte do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente com um titular e um suplente. O Conselho Municipal de Curitiba, entretanto, foi composto sem que o executivo considerasse as negociações desenvolvidas no fórum de entidades da área, de modo que o prefeito nomeou os representantes da sociedade civil no conselho segundo seu próprio critério.

São Paulo

A atuação de F&A no estado teve início por volta de 1981, incluindo ao longo do tempo trabalhos em regiões periféricas da Grande São Paulo (capital e Mauá) e num município do interior, Fernandópolis (500 km da capital). O Regional São Paulo se separou formalmente do Nacional em 1987, ocupando ainda dependências da sede do escritório nacional. Ao longo desses seis anos, o regional teve uma história acidentada, marcada por mudanças de equipe e orientação e algumas vezes por conflitos com as comunidades atendidas. Atualmente, o regional não conta com uma diretoria própria.

Na capital, a atuação se dá predominantemente junto a creches e centros de juventude, mas ocorrem também iniciativas ou tentativas pontuais junto a meninos de rua e grupos de mulheres. Já em Fernandópolis, a educação popular de adultos teve um peso maior, incluindo cursos profissionalizantes, programas de compras comunitárias e assessoria sindical - ao lado do apoio à organização de creches.

Um dos primeiros trabalhos na capital foi a organização de uma creche no Jardim Rincão, iniciada pela comunidade, sem verbas e com trabalho de voluntárias. F&A comprou uma casa, contratou funcionários mediante convênio com a prefeitura e empreendeu a formação pedagógica das monitoras. Em 1991, o convênio e a administração da creche foram assumidos pela Ação Social São Luiz Maria de Monfort, uma entidade local. Encerrada a atuação junto à creche, começou, em 1992, o Núcleo de Orientação Psicossocial. Numa favela do bairro de Taipas, na mesma região, F&A teve atuação num centro de juventude implantado em prédio da prefeitura. Enfrentando várias dificuldades de entrosamento com a comunidade e inexperiência dos agentes, as atividades se encerraram em 1990.

Por volta de 1985, a convite da comunidade local, F&A organizou um centro de juventude no Jardim Santa Mônica, a partir de uma atividade de distribuição de alimentos a crianças empreendida pelo clube de mães. O centro funciona no salão da igreja, as monitoras são contratadas por F&A mediante convênio com a prefeitura e recebem de F&A a orientação pedagógica.

O trabalho no município de Fernandópolis data dos inícios dos anos 80 e passou por muitas transformações. Em 1991, devido à falta de verbas e à impossibilidade de fazer convênios com a prefeitura, encerram-se as atividades com a creche São Pedro (iniciativa da comunidade, na qual F&A mantinha as funcionárias e prestava assessoria) e com a Casa do Trabalhador (que oferecia oficinas e cursos como datilografia e costura, voltados para adultos). Em 1989, começou a construção da Escola de Artes e Ofícios em Madeira, incluindo uma horta comunitária.

Entre os trabalhos desenvolvidos pelo regional e já encerrados, podemos citar ainda um centro infantil no município de Mauá, um centro de juventude em Pirituba e a assessoria à Casa do Menor da Lapa.

Mais recentemente, o regional tem ampliado sua atuação na dimensão de assessoria e de apoio a centros infantis de outras entidades, como um Centro de Educação Popular com três núcleos, mantido pela Companhia de Maria Nossa Senhora em Americanópolis (Sudeste da Capital), e o Projeto Educação em Comunidade, também com três núcleos, empreendido por uma ONG local em Parelheiros (Zona Sul). Assessoria semelhante à Casa de Reconciliação do Menor de Vila São José, da Igreja Luterana, encontra-se em fase de negociações.

O trabalho de assessoria pedagógica é realizado por três profissionais com instrução de nível superior: um bacharel em Letras (o coordenador), uma pedagoga e uma psicóloga. Uma pessoa é responsável pelo trabalho administrativo (instrução em nível de 2º grau). Mais recentemente foi contratada mais uma assessora para atuar principalmente na articulação dos Fóruns e Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Atualmente, entre as obras próprias ou sistematicamente assessoradas, são atendidas aproximadamente 30 educadoras, na maioria leigas, mulheres da comunidade com escolaridade de 1º grau, e 550 crianças, principalmente na faixa dos 6 aos 10 anos.

A assessoria se dá basicamente por meio de visitas quinzenais aos diversos núcleos educativos, com observação participativa das atividades e reuniões com as educadoras. Realizam-se também reuniões periódicas regionais e, mais espaçadamente, encontros de formação com todas as educadoras. Incentivam-se ainda as monitoras a realizarem relatórios de atividades. Periodicamente, os assessores compram e distribuem materiais didáticos necessários às atividades planejadas.

A orientação pedagógica é fortemente influenciada pela pedagogia Freinet. Além de outros princípios comuns às pedagogias ativas, enfatiza-se o postulado da **educação no e pelo trabalho**. Nos encontros de formação, procura-se levar às monitoras os princípios básicos

da proposta e algumas de suas técnicas, como as aulas-passeio, o jornal e a correspondência inter-escolar.

No Centro de Juventude do Jardim Santa Mônica e na Escola de Artes e Ofícios de Fernandópolis, onde o trabalho de F&A já é mais consolidado, é possível observar resultados práticos dessa orientação. No Santa Mônica organizam-se na forma de oficinas de artesanato, expressão (plástica e escrita), horta e culinária, sendo que alguns produtos são comercializados bastante informalmente. Realizam-se as aulas-passeio, a partir das quais as crianças elaboram textos coletivos. Até o cardápio da merenda é fruto de um planejamento coletivo, que procura incluir também as crianças.

Na Escola de Fernandópolis, a confecção de cabides e brinquedos educativos em madeira ocupa o centro dos trabalhos, mas também ocorrem as aulas-passeio, cultiva-se a horta e produzem-se e imprimem-se textos coletivos.

Em Americanópolis e Parelheiros, onde a assessoria de F&A é recente, não se observa a efetividade de nenhum "modelo pedagógico". As assessoras tratam ainda de ajudar as monitoras em aspectos organizacionais, e aperfeiçoar, na medida do possível, as atividades que elas realizam de modo mais ou menos intuitivo ou seguindo padrões da escola tradicional. Em Parelheiros, a maioria das crianças está na idade pré-escolar (4 a 6); em Americanópolis, há também um número significativo de crianças entre 7 e 10 anos, que freqüentam a escola regular, ainda que diversas delas, estando na 3ª ou 4ª série, não estejam ainda alfabetizadas. Em ambas as regiões ressaltam a precariedade das instalações onde funcionam os núcleos e a inexperiência das educadoras, salvo exceções. São educadoras leigas, voluntárias, que recebem pelo trabalho apenas uma ajuda de custo.

A orientação do Regional aponta para o abandono das práticas de reforço escolar, muito comum nesses centros educacionais. A justificativa é a vontade de não "reforçar a escola existente" mas constituir um modelo alternativo e libertador; constata-se também que o "reforço" não consegue evitar o fracasso escolar, a que estão condenadas a maioria das crianças carentes. Há a consciência de que é preciso estabelecer alguma relação com as escolas públicas que atendem as mesmas crianças e jovens, mas não houve iniciativas nesse sentido, seja pela dificuldade da tarefa, seja pela descontinuidade das equipes.

Paralelamente à assessoria aos centros infantis e de juventude, vem se implantando o Núcleo de Orientação Psicossocial na região do Rincão, que atualmente conta com três agentes de base (mulheres atuantes na comunidade), assessoradas pela psicóloga da equipe de F&A. As agentes recebem formação para trabalhar com crianças e adolescentes de dois centros de juventude próximos ou de grupos que se organizam espontaneamente junto à Igreja local. Procura-se ainda envolver mulheres da pastoral da criança, monitoras de creches e um clube de mães. Este trabalho aborda questões relativas à saúde e à sexualidade.

O regional pretende incrementar a parceria com outras entidades que trabalham com infância, participando mais ativamente de articulações em prol dos direitos da criança e adolescente.

Rio de Janeiro

A implantação de F&A no Rio data do início dos anos 80, marcando também a implantação da Fundação no Brasil. Uma segunda equipe, que substituiu os fundadores, voltou-se desde logo ao atendimento de crianças em creches e outras ações na Favela da Rocinha e em outros bairros e municípios.

Num momento seguinte, F&A buscou a superação do perfil baseado predominantemente no voluntariado e na militância, profissionalizando a equipe e atuando por meio de dois projetos, com ênfases respectivamente em creches comunitárias e saúde na comunidade. A partir de 1992 buscou-se eliminar a dualidade entre os projetos de educação e de saúde, estabelecendo-se a atuação em três frentes (assessoria, produção de conhecimento e articulação política).

A equipe executiva conta com dez assessores, basicamente leigos com formação universitária, muitos deles ingressando na pós-graduação. Três funcionários e um assessor administrativo respondem pelas atividades de administração, finanças e apoio.

A dimensão de assessoria, concretizada principalmente na formação de educadoras, hoje atende a quatro creches comunitárias (Parque Royal, Heliópolis, Serpa, Chatuba) e à Casa do Menor São Miguel Arcanjo, enquanto avançam preparativos para atender a uma nova creche, em processo de instalação (Frente Comunitária de Itaguaí). Essa assessoria, após a reestruturação empreendida por F&A, se dá por meio de três modalidades de ação: projeto piloto, programa de multiplicadoras e cursos.

Naquela denominada projeto piloto, os assessores atuam junto a uma creche de modo sistemático e abrangente, durante um período de três a cinco anos. Isso significa a presença quinzenal ou semanal de dois assessores de F&A por um turno inteiro de trabalho, atuando nos aspectos pedagógicos, de gestão e de relação com os pais e a comunidade.

O programa de multiplicadoras, experiência que vem sendo tentada em tempos recentes procura ampliar o potencial da ação de assessoria na formação e acompanhamento das educadoras de creches, pela via do apoio à constituição de agentes, com qualificação intermediária entre os educadores de creche e os assessores. Coordenadoras ou educadoras de creches mais consolidadas são apoiadas financeira e pedagogicamente por F&A para atuarem junto à sua própria creche e a outras não assessoradas, em tarefas de formação e assessoria pedagógica.

Para atender a um número maior de educadoras de creche, F&A organiza cursos, com forte ênfase nos aspectos pedagógicos. Essa ação é complementada com encontros e intercâmbios, que visam à troca das experiências.

A documentação e a produção de conhecimento são duas preocupações recentes da equipe, que paulatinamente busca incorporar ao seu esquema de trabalho a análise e a sistematização das experiências educativas desenvolvidas, assim como a investigação e a organização de um acervo de documentos escritos, vídeos e bancos de dados.

No plano da articulação política, F&A busca em primeiro lugar, com base em sua experiência com educação de crianças e adolescentes empobrecidos, interferir nas políticas públicas, especialmente participando de fóruns e conselhos dedicados ao tema, sendo que um dos assessores participa do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Paralelamente, apóia organizações populares dedicadas à educação básica de crianças e adolescentes desassistidos; por exemplo, o Núcleo de Creches da Baixada Fluminense, em processo de organização, e o movimento de creches de São Gonçalo.

Minas Gerais

Em Minas Gerais, F&A atua como uma sociedade civil sem fins lucrativos (Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert - Ameppe), independente porém

vinculada à Fundação Fé e Alegria do Brasil. A Amepe tem uma diretoria de seis pessoas, sendo jesuítas o presidente e o vice, havendo ainda um conselho fiscal com três titulares e três suplentes.

A equipe executiva é constituída de oito assessores, um administrador e um auxiliar administrativo. Os assessores têm instrução de nível superior, muitos com pós-graduação.

A Amepe distingue três dimensões em seu trabalho: **assessoria, produção de conhecimento e articulação política.**

Os destinatários da ação de assessoria situam-se principalmente no âmbito do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), que já existe há cerca de dez anos e congrega 110 creches filantrópicas e comunitárias (atendendo a cerca de 11,5 mil crianças), de um total de 280 (incluindo particulares) existentes na região.

Em relação à direção do MLPC, a assessoria volta-se principalmente ao relacionamento com órgãos públicos e à elaboração de projetos de financiamento. O MLPC adquire feições de um significativo grupo de pressão, cobrando, principalmente das municipalidades, uma relação equilibrada e negociada com as organizações da sociedade civil para o atendimento pré-escolar à infância (não há creches estatais nesses municípios).

Mas é junto às educadoras das creches filiadas ao MLPC que ocorre o maior investimento de F&A. Tendo tratado as funcionárias das creches como educadoras, desenvolvendo intenso trabalho de formação (em cursos, seminários, congressos, elaboração de proposta pedagógica para as creches da região etc), a Amepe desempenhou um papel destacado no amadurecimento das concepções, hoje dominantes no âmbito do MLPC, de creche como **lugar educativo**, superando aquela de simples **guarda**, que responde à necessidade mais imediata de liberação da mulher para o trabalho ou para outras atividades.

A assessoria materializa-se hoje em três projetos. O **Projeto Piloto**, primeira ação sistemática de assessoria empreendida pela Amepe, iniciou em 1984 e desenvolveu-se em três unidades educativas (Creche Comunitária Vila Piratininga, Creche Comunitária Maria Floripes e Creche Centro Infantil Dona Benta). No início ocorriam reuniões semanais com todas as educadoras de cada creche; a partir da discussão da prática cotidiana, se estruturavam planejamentos e avaliações, que eram incorporados pelas educadoras. Com uma maior divisão de trabalho no interior das creches (criação do cargo de coordenadora pedagógica), essa dinâmica se alterou; são feitas reuniões periódicas com essas coordenadoras, reuniões mensais com as educadoras de cada creche e reuniões mais espaçadas com todas as educadoras das três creches.

Esse projeto forneceu o contorno básico para a proposta do **Projeto Formar**, elaborado para responder à ampliação da demanda pelo MLPC, atendendo a uma média de quatro creches por semestre. Durante três a quatro meses, a assessoria se reúne semanalmente com as educadoras de cada creche, recuperando coletivamente a história daquela creche, discutindo aspectos característicos da educação das crianças, assim como aspectos relevantes das relações de trabalho internas que influem na qualidade educativa. Como resultado dessa discussão, delinea-se um projeto pedagógico em cada creche vinculada ao MLPC.

Os cursos destinam-se a atender a um público maior, sendo ministrados a turmas de educadoras de oito creches por vez, tratando de temas como o conceito e as funções da creche, organização do espaço, jogo simbólico, sexualidade, criatividade. Uma limitação enfrentada é a pouca disponibilidade das educadoras de se afastarem do trabalho para frequentar esses cursos.

A dimensão de **produção de conhecimento** se concretiza em primeiro lugar na sistematização e na análise das práticas cotidianas, observadas diretamente pela assessoria, ou registradas ou verbalizadas pelas educadoras das creches. Esse conhecimento está portanto vinculado à relação de assessoria, é um dos produtos dessa relação e, ao ser difundido por meio de publicações, espera-se que influa na orientação de outros grupos e outras experiências populares envolvidas com educação infantil. Mas a produção de conhecimento tem se concretizado também em iniciativas como os projetos de pesquisa *Caracterização do atendimento em creches e pré-escolas na região metropolitana de Belo Horizonte* e *Gênero e processo de socialização no cotidiano das creches comunitárias*, esta última uma pesquisa-ação encomendada pela Fundação Carlos Chagas - conceituado centro de pesquisas educacionais - que pode gerar material para trabalhadoras em educação infantil.

A Amepe tem desenvolvido intensa atividade de publicação; seu catálogo conta com grande número de títulos, avulsos e seriados, com textos de subsídios destinados aos educadores vinculados à educação pré-escolar e à defesa de direitos de crianças e adolescentes.

Tendo se tornado uma referência regional importante na educação infantil de grupos populares, a Amepe vem se legitimando como entidade que compõe com outras um núcleo de pressão política em favor dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Nessa dimensão, desde 1988 a Amepe vem impulsionando a organização da Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDDCA). A FDDCA edita um boletim (*Prioridade absoluta*), importante instrumento de mobilização, em cuja redação e edição os assessores da Amepe contribuem. Aglutinando cerca de duas dezenas de entidades, a FDDCA influenciou na elaboração da Constituição de Minas Gerais, de leis orgânicas em alguns municípios; hoje, concentra-se na implementação do recém aprovado Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente, neste momento, na formação dos conselhos de direitos nas diferentes esferas, dos quais integrantes da Amepe têm participado como conselheiros.

Mato Grosso

As atividades de F&A começaram em Cuiabá em 1979, a partir da demanda por creche e da proposta de criação de creche comunitária em um dos bairros populares atendidos pelos jesuítas da Paróquia de N.S. do Rosário. Entrando em contato com a nascente idéia de introduzir F&A no Brasil, legalizou-se ali como associação (antes mesmo de vir a ser instituída a Fundação no nível nacional), adotando-se desde então a ênfase em obras próprias.

Viveram-se alguns conflitos nesses anos, basicamente vinculados às orientações político-pedagógicas das equipes, tendo ocorrido duas mudanças. A equipe atual é composta por dois assessores pedagógicos, ambos com instrução superior (um deles, padre jesuíta, acumula no momento funções de presidente e coordenador do regional). Em cada um dos centros educativos, F&A mantém uma coordenadora pedagógica. Um funcionário administrativo, uma secretária e dois motoristas (um deles atuando no projeto rural de Aguaçu) e um vigilante em uma das creches completam a equipe.

Na área urbana de Cuiabá, F&A mantém quatro centros educativos próprios. De modo geral (à exceção das coordenadoras), o pessoal docente de modo geral é constituído de educadores vinculados às secretarias municipal e estadual de educação e cedidos mediante convênios, não tendo F&A nenhuma influência na sua contratação. F&A se responsabiliza pela manutenção do prédio, pela alimentação e material didático, tendo ainda sob sua responsabilidade a orientação pedagógica.

A Escola Fé e Alegria funciona desde 1984, atualmente no bairro Planalto (onde F&A atua em outros setores). Atende a 150 crianças (pertencentes à camada mais pobre, com

sucessivos insucessos escolares) nas quatro séries iniciais do 1º grau e a 30 adultos em classe de alfabetização noturna.

A Creche N.S. Aparecida (também no bairro Planalto) foi a primeira criada por F&A em Cuiabá, funcionando em prédio precário até 1989; atende a cerca de 60 crianças. A Creche Padre Emílio (no bairro do Canjica) foi criada em 1982.

A Escola de Educação Especial Vida e Fraternidade, localizada no bairro Planalto, começou em 1984, funcionando a partir de 1992 em prédio próprio, em instalações de razoável qualidade. Durante os primeiros anos ela pertenceu a outra organização, vindo depois a ser assumida por F&A. Atende hoje a 30 crianças e adolescentes portadores de deficiência mental e auditiva. Única escola desse tipo na região, busca preparar os alunos para a sua integração na escola pública regular.

Uma Escola Oficina do Pequeno Trabalhador, localizada junto a uma das creches, visava a atender a meninos e meninas pobres com atividades de orientação e de produção de artesanato, costura, brinquedos etc. Atualmente está desativada, sendo intenção de F&A reabri-la.

Quanto ao projeto rural em Aguaçu (pequena localidade próxima de Cuiabá), data de 1986, quando iniciaram-se os trabalhos de organização e produção comunitária junto a famílias de pequenos produtores rurais sem terra própria. Posteriormente um grupo de religiosas foi enviada ao local para acompanhar e animar o projeto. Após conflitos e ameaças de latifundiários, elas retiraram-se do local.

Hoje o projeto atende a oito famílias, com grande entrelaçamento de parentesco, de tal sorte que na realidade são três "grupos familiares extensos". F&A, a par de incentivar a organização para o trabalho coletivo, oferece (mediante uma pequena porcentagem da produção) a terra para o plantio (cana de açúcar, mandioca e banana), o transporte e o uso da "casa de produção", que é uma edificação simples com equipamento para moagem de cana e preparo de rapadura, moagem de mandioca, torragem de farinha e preparo do pão.

Ilhéus

O Regional Ilhéus se instalou em 1991, apoiando atividades que já vinham sendo desenvolvidas por três religiosas (Irmãs da Santíssima Trindade) no bairro Nossa Senhora da Vitória, formado pela ocupação, em 1986, de uma terreno na periferia da cidade. Situado a 15 km do centro do município, o bairro conta hoje com cerca de 15 mil moradores.

Além de um coordenador com formação teológica, a equipe é constituída de uma religiosa (com magistério de 2º grau) e uma educadora que acumula também tarefas administrativas. O coordenador e uma outra religiosa compõem a diretoria regional.

O Centro Comunitário, construído por iniciativa das irmãs antes da instalação do Regional, sedia uma creche em que oito educadoras atendem a 250 crianças de 0 a 6 anos de idade, em três turnos de três horas cada. Das oito educadoras, quatro são voluntárias, três são professoras cedidas pela prefeitura e uma é estadual. O prédio do Centro Comunitário é utilizado também para missas e como local de reuniões variadas dos moradores, especialmente do Clube de Mães e do Grupo de Saúde; no período noturno, funciona também uma classe de alfabetização de adultos, em que uma professora cedida pela prefeitura leciona para uma turma de 20 alunos.

O bairro Nossa Senhora da Vitória foi formado irregularmente, fica ao lado de um mangue e não dispõe de infra-estrutura e equipamentos básicos como calçamento de ruas, rede de água

e de coleta de esgotos, escolas e serviços de saúde. O adensamento do bairro se dá pela chegada de famílias vindas da zona rural. Como Ilhéus possui porto de exportação, constitui o pólo de uma região cuja economia se estruturou sobre a lavoura cacaueteira, hoje totalmente estagnada, devido internamente à recessão dos últimos anos e, no plano internacional, à queda dos preços do cacau. Os poucos empregos no município estão no comércio e nos serviços públicos. Há atividades de pesca artesanal, economicamente pouco expressiva. Um grande número de famílias vive uma dramática situação de miséria e fome, o que justifica não só a alimentação fornecida às crianças na creche como a formação de agentes comunitários de saúde. Orientados por F&A, esses agentes combatem a desnutrição controlando o peso das crianças e procurando modificar hábitos alimentares tradicionais. Tais hábitos reduzem a dieta a carne e farinha de mandioca e, dado o preço elevado da carne, a base da alimentação praticamente não conta com proteínas e vitaminas. Esse trabalho de pesagem das crianças e de ensino às mães de uma culinária à base de vegetais mais nutritivos tem sido fundamental, segundo depoimentos de moradores, no enfrentamento da mortalidade infantil. F&A também orienta o Grupo de Saúde para disseminar o cultivo de pequenas hortas e o uso de ervas medicinais no cuidado de ferimentos e doenças.

O Regional também apóia e estimula a associação local de moradores no que se refere à definição e encaminhamento de reivindicações de melhorias para o bairro. O relacionamento com órgãos públicos está praticamente circunscrito à prefeitura. O trabalho do Regional procura fazer com que se superem as tradicionais formas de conduta política, nas quais os ocupantes dos cargos públicos cumprem seletivamente suas obrigações com as populações, na forma de concessão de favores, visando a manter bases de apoio eleitoral. F&A enfrenta esse clientelismo, valorizando o reconhecimento de direitos e a pressão para realizá-los. Esse posicionamento tem custado aos moradores do bairro Nossa Senhora da Vitória o abandono dos poderes públicos, assim como tem acarretado particularmente a F&A o acúmulo de dificuldades para manter seus trabalhos educativos. A prefeitura não se dispõe a colaborar na manutenção material da creche e se recusa a fazer o pagamento das educadoras. Quanto à cessão de professoras da rede municipal para trabalhar nas classes, F&A não tem qualquer influência em sua seleção.

A insuficiência do apoio oficial ao trabalho educacional de F&A é contrabalançada pela solidariedade de indivíduos e grupos particulares, moradores das partes mais ricas da cidade, que fazem doações diversas, por exemplo, de alimentos para a creche. Mas essa ajuda é irregular e não assegura tranquilidade para planos de médio e longo prazos.

Semanalmente, uma pedagoga da Direc (órgão regional da Secretaria Estadual de Educação) reúne-se com as educadoras para tratar do planejamento e análise das atividades com as crianças. Também semanalmente, a psicóloga da equipe técnica de F&A trabalha com as educadoras e com as mães. Esse trabalho tem colocado em revisão padrões disciplinares e de autoridade nas relações entre adultos e crianças. Particularmente no Clube de Mães, a atuação da psicóloga visa a gerar espaços de convivência entre mulheres e de discussão da condição feminina, onde há distanciamento dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos à mulher, ou seja de mãe e de dona de casa. Assim, esse trabalho tem repercussões favoráveis a relações afetivas entre mães e filhos e ao desenvolvimento das atividades educativas na creche.

O Regional Ilhéus de F&A tem se relacionado também com outras organizações voltadas para os direitos da infância e da juventude, participando das discussões e negociações em torno do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, para o qual dois membros do Regional foram eleitos.

Espírito Santo

O Regional Espírito Santo utiliza como escritório uma sala no centro de Vitória, dividida com a Federação das Associações de Moradores e Movimentos Populares do Espírito Santo (Famopes), a Associação Capixaba de Proteção ao Meio Ambiente (Acapema) e a Comissão Estadual do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). O Regional se formou em 1989, com um grupo de cinco pessoas que trabalhavam anteriormente no Instituto Espírito Santense do Bem-estar do Menor (Iesbem). Tinham, portanto, experiência com crianças e jovens marginalizados. Desses profissionais, duas possuíam instrução de 2º grau, um tinha formação teológica (o coordenador) e outras duas eram assistentes sociais. Estando em F&A, mantiveram a mesma área de trabalho, impulsionando a organização dos meninos(as) tendo em vista a sua participação nos encontros nacionais, estaduais e municipais do MNMMR.

A partir de 1990, o Regional adquiriu um sítio de 3,5 alqueires na região serrana (a uma hora de Vitória), onde construíram um galpão para reuniões, uma sala e dois banheiros, para trabalhar com crianças. O lugar tem capacidade para receber cerca de 20 pessoas. Há um casal de caseiros que trabalham no cultivo do café, como meeiros com F&A.

Em abril de 1992 muda a composição da equipe, reduzindo-se a quatro pessoas, iniciando-se uma especialização. O coordenador permanece. Um pedagogo mantém contato com comunidades de Cariacica (na Grande Vitória); uma pessoa (instrução de 2º grau) com habilidades em ilustração trabalha em atividades artísticas com os meninos de rua e na elaboração de subsídios para a formação de educadores; um técnico de nível médio em administração lida com essa área. A equipe elaborou um Plano de Ação com crianças e jovens, que prevê uma atuação na rua, no sítio e nas comunidades.

A partir de agosto de 1992, a equipe se modificou e se reduziu novamente. Compõe-se então com o mesmo coordenador, um responsável pelo trabalho administrativo (que também atua em Cariacica, na Pastoral do Menor) e outro (ex-menino de rua) que atua na abordagem de rua e no ensino de capoeira. Procurou-se, então, implementar o Plano de Ação. Três dias por semana em Vila Velha (município da região metropolitana) e dois dias em Vitória, são feitas atividades na rua: capoeira, encaminhamento para atendimento médico e obtenção de documentos de identidade e trabalho, esportes (futebol) e reuniões sobre o ECA e sobre a importância da organização dos meninos. Nessas atividades, começa-se a agrupá-los por idade e local de origem, visando ao trabalho no sítio.

Três grupos já visitaram o sítio, separados por idade (16 a 19 anos, 13 a 16 anos e 12 a 13 anos). Cada grupo conta com sete a dez meninos. As visitas já realizadas serviram para apresentação do local aos meninos e para discussão com eles sobre as possíveis formas de sua utilização, tipos de atividades agrícolas, criação de pequenos animais etc.

O coordenador do Regional também faz parte do Conselho Nacional do MNMMR. Ele e outro membro da equipe de F&A (responsável pela área administrativa) foram eleitos para o Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, um como titular e outro como suplente.

Perfil dos Integrantes de Fé e Alegria

Quando destinamos o questionário para o levantamento de dados, visando a traçar um perfil dos integrantes de F&A, ainda não tínhamos uma noção suficientemente clara de quem e quantos o responderiam. Sem saber as características do universo, não poderíamos prever precisamente as formas de tratamento estatístico dos dados coletados. Supúnhamos que esses dados se referiam não a uma amostra, mas abarcaria o universo total de F&A. No entanto,

em alguns estados, alguns beneficiários do trabalho de F&A foram incluídos, em outros não. Além disso, o Regional Espírito Santo e o Regional Ilhéus, se aplicaram o questionário, não o remeteram de volta para processamento. Essa diferença de procedimentos não só inviabiliza afirmações conclusivas e precisas com os dados obtidos, como também reflete visões diversas sobre quem faz parte de F&A e de quem não faz.

Vamos analisar os dados coletados supondo, artificialmente, que se referem a todas as pessoas consideradas integrantes de F&A. Na realidade, um ponderável contingente não foi incluído na aplicação do questionário e, caso isso ocorresse, os resultados certamente se alterariam. De resto, este levantamento indica ao menos a necessidade de uma definição clara de quem integra F&A, que modalidades de participação e envolvimento podem ser concebidas e que categorias de participantes podem ser estabelecidas, distinguindo-se os beneficiários como não pertencentes a F&A, ainda que se aperfeiçoem mecanismos para que influam nas decisões da fundação e na orientação do trabalho.

Distribuição por sexo e idade

A composição de F&A, quanto ao sexo (Tabela 1), apresenta um predomínio de mulheres (63,72%). Pelos dados por instância, essa proporção se inverte somente no Paraná, onde o número de homens atinge 69,23%, e em Minas Gerais, onde o sexo masculino abrange 53,85% dos respondentes ao questionário.

Verifica-se, no que se refere à idade (Tabela 2), que é baixa a participação de jovens com até 20 anos em F&A (2,65%), sendo importante a presença de adultos com idade entre 21 e 40 anos (69,02%) e com mais de 40 anos (26,54%).

Nível de instrução

Os níveis de instrução em F&A são elevados, uma vez que as pessoas com instrução de 3º grau somam 47,78% (Tabela 5) e aquelas com 2º grau completo constituem 25,66%. É bom lembrar da presença de beneficiários respondentes, muitos dos quais se caracterizam pela baixa escolaridade, o que se confirma pelo fato de 7,08% das pessoas sequer terem respondido este item do questionário.

Vínculo com o campo eclesiástico

Os dados sobre vínculo com o campo eclesiástico (Tabela 6) denotam a relação de F&A com a Igreja Católica, compatível com suas origens e princípios, ao contemplar a presença de 10,62% de padres e de 3,54% de freiras. Chama a atenção o relativamente baixo índice de religiosas, considerando-se o histórico e deliberado esforço de envolvê-las nas atividades de F&A em outros países. Também é notável a ausência de seminaristas, o que pode indicar incapacidade de recrutamento ou desatenção de F&A para com essa categoria de jovens.

Envolvimento sócio-político

É grande o envolvimento sócio-político além de F&A, já que 70,80% dos respondentes afirmaram participar de movimento, igreja, sindicato, partido, associação de moradores ou outras associações (Tabela 7). O tipo de organização com maior número de engajados, segundo a Tabela 8, é igreja (33,63%), seguido pelo tipo partido (14,16%), pelo sindicato (10,62%) e pela associação de moradores (7,08%). Outros tipos de associação reúnem ainda 22,12%. Afirmaram participar de mais de um tipo de organização 23,89% dos respondentes.

A experiência de participação também é relativamente grande, pois 23,01% dos que indicaram outras formas de envolvimento sócio-político (além de F&A) já o fazem em um período entre 6 e 10 anos (Tabela 9), sendo que 17,70% participam há mais de 10 anos.

Vinculação com Fé e Alegria

Segundo a Tabela 10, a maioria dos respondentes ao questionário (65,49%) mantém vínculo com F&A há, no máximo, cinco anos. Entre estes, 37,17% estão em F&A há não mais de dois anos. No entanto, também é ponderável o número de "antigos", ou seja, 23,89% têm entre 6 e 10 anos de F&A e 7,08% já ultrapassaram os 10 anos de vinculação. Do conjunto de integrantes de F&A que responderam ao questionário (conforme Tabela 11), cerca de um quarto (25,66%) encontra-se nas categorias de monitor (16,81%) e professor (8,85%). Há um expressivo número de assessores (20,35%), enquanto os profissionais técnicos ou administrativos são da ordem de 13,27%. O número dos que se declararam colaboradores se mostra relativamente pequeno (5,31%), enquanto aqueles que afirmaram manter outro tipo de relação com F&A chega a 20,35%, a maioria dos quais são funcionários ou educadores da rede pública que trabalham, mediante convênio, em centros educativos de F&A.

É bastante elevado o número de respondentes que não mantêm outro vínculo empregatício além de F&A. Segundo a Tabela 12, totalizam 52,21%. Deve-se notar que a proporção dos que têm outro vínculo (40,71%) sofre a influência do número de funcionários e professores da rede pública em Mato Grosso que trabalham nos centros de F&A e que responderam ao questionário. No caso, excepcional, desse regional, as pessoas com outro vínculo empregatício formam um índice de 60,38%.

Rotina e participação

Dentre as atividades rotineiras desenvolvidas pelos integrantes de F&A, aquelas que (conforme Tabela 13) abrangem maior número de pessoas são, primeiramente, as de docência (25,66%), que inclui cursos variados, aulas e monitoria em creches e pré-escolas. Em seguida temos as reuniões de equipe, setor ou diretoria em nível regional (19,47%); as atividades de assessoria pedagógica (18,58%), abrangendo acompanhamento, observação e reuniões em centros educativos, bem como cursos para educadoras; as atividades de escritório relacionadas a administração e finanças (17,70); atividades de articulação (11,50%), como reuniões com outras entidades, participação em fóruns e conselhos. Os serviços gerais, abarcam manutenção, limpeza, cozinha e congêneres fazem parte da rotina de 10,62% dos respondentes.

Varia de 1,5% a 5,5% o número de pessoas que afirmaram desempenhar rotineiramente atividades de: direção ou coordenação, pedagógica e/ou administrativa de centros educativos; extracurriculares de caráter comunitário, inclusive produtivas; pesquisa; produção de textos, material didático ou publicações; assembléias de sócios; conselho curador; assessoria administrativa. Assinale-se ainda que 2,65% das pessoas não responderam a este item do questionário e que nenhum dos respondentes mencionou a participação em reuniões no âmbito de centro educativo.

Uma quantidade significativa de respondentes (37,17%), de acordo com a Tabela 14, afirmou participar de decisões de âmbito regional, referentes a planejamento e direção político-pedagógica. Somente 11,50% participam de decisões quanto à direção política de espectro nacional em F&A. Considerando o grande componente de assessores pedagógicos ou administrativos, educadores e funcionários operacionais, é relativamente pequeno o número de pessoas que toma parte de decisões afetas ao planejamento nos centros educativos (18,58%). Somente 8,85% mencionaram decisões sobre o trabalho "na comunidade" e 4,42% decidem sobre o campo restrito de suas tarefas funcionais (por exemplo, cozinha, limpeza, administração). Chama a atenção o índice de pessoas que afirmaram não participar de nenhuma decisão (17,70%), que não responderam à questão (10,62%) ou responderam inadequadamente (2,65%), ou seja, explicitaram a forma (coletiva) das decisões mas não o tipo.

Opiniões sobre as atividades e opções históricas

De modo geral, reconhece-se que F&A leva às comunidades a necessidade de buscar o direito à igualdade e à participação na sociedade, para o que ela dá uma rica contribuição. Acredita-se também que F&A está voltada para as principais dificuldades quanto à saúde, alimentação e educação, dando condições para a identificação de direitos e para a formação de pessoas críticas, criativas e participativas, que contribuem na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assinala-se também o respeito aos valores e cultura do povo e a crescente competência profissional. Resumidamente, sobressai o "compromisso com os interesses das classes populares".

Considera-se que F&A consegue desenvolver um trabalho vinculado à Igreja, numa linha avançada, que questiona o sistema social injusto, discriminador e excludente quanto aos direitos sociais básicos para o exercício da cidadania. Mas admite-se também a falta de uma definição clara do perfil de F&A no Brasil, que os encontros por setores (educação de 0 a 6 anos, crianças e adolescentes, administrativo etc.) não conseguiram resolver. Observa-se também que as diferenças na "caminhada" dos regionais pode criar uma caracterização prejudicial de regionais "superiores e inferiores". Há quem note ainda que o processo de descentralização levou à consolidação de alguns regionais, mas "esvaziou" a direção nacional.

Uns consideram bastante interessante a proposta de educação popular nacionalmente difundida, mas acreditam que não seja total e coerentemente apreendida. Outros vêem F&A como uma ONG ainda muito pequena, pouco expressiva e com poucos recursos. Outros a vêem fora dos debates contemporâneos e com "uma visão do popular muito restrita aos conceitos do catolicismo". Outros advertem quanto a uma grande diversidade de F&A no país que, apesar de enriquecedora, necessita uma forte articulação e integração para garantir maior unidade. Nesse aspecto, há quem afirme a inexistência de uma direção nacional ou duvide que seja possível. Outros expressam dúvida sobre como garantir uma direção não autoritária frente à diversidade e perguntam em que aspectos e condições se situaria a "autonomia relativa" dos regionais.

Questionou-se a atualidade da identidade cristã de F&A, que teria se perdido na prática que se desenvolve hoje, devido à "falta de investimento dos quadros religiosos (leigos ou consagrados) nas diferentes regiões, principalmente por parte dos jesuítas". Essas posições consideram legítimo e procedente que o caráter cristão existisse, mas "não foi cultivado".

Afirma-se que a opção de F&A por trabalhar com creches veio ao encontro de um contexto histórico, onde o movimento de mulheres reivindica este atendimento. A busca que F&A faz de uma proposta pedagógica nessa área qualificaria o atendimento. O mesmo raciocínio se aplica aos demais trabalhos com crianças e adolescentes e à participação em conselhos de direitos, não havendo base para afirmar algo sobre ações de saúde, produção agrícola e formação para o trabalho. Há dúvidas sobre se a opção por obras próprias é a melhor maneira de responder aos interesses das classes populares. Algumas pessoas dizem que talvez se deva repensar o jeito de trabalhar, "deixando ou exigindo que o Estado cumpra sua função, atuando mais alternativamente ou com assessoria". Também há posições mais claramente discordantes sobre as opções de F&A: "Foram boas, enquanto tinha participação popular. A partir do momento em que F&A assume seu papel de instituição que está a serviço e não com a comunidade (...) começa a assumir dever do Estado, acrescentando pouco para a formação crítica do cidadão".

É interessante que ninguém tenha opinado especificamente sobre outros regionais além do seu próprio. Cerca de 15% dos respondentes, quando solicitada sua opinião sobre as atividades que F&A desenvolve, ou não preencheram nada ou afirmaram não se sentirem preparados para opinar. Isto ocorreu em relação ao nível local, regional e nacional. Quanto a este último, foi freqüente a justificativa de se estar há muito pouco tempo em F&A ou de

trabalhar na área administrativa, não tendo elementos ou "visão do todo" para opinar. Mas também há os que não apresentaram qualquer justificativa.

Minas Gerais

As respostas são animadoras e, algumas, incondicionalmente positivas, afirmando que a Amepe tem alcançado os objetivos a que se propôs e que seu modo de atuar é "muito bom e digno de imitar". Entende-se que é aberta a mudanças de rota e à incorporação de novas frentes de trabalho, ligando-se estreitamente à conjuntura, mas sem perder a identidade e os princípios. Tem atuação importante na área da educação de crianças de 0 a 6 anos e na da defesa dos direitos da criança e do adolescente, onde vem se firmando como instituição reconhecida. A propósito, percebe-se que a participação em conselhos de direitos deverá exigir "investimento sério e comprometido".

As opções da Amepe foram feitas a partir de demandas e, muitas vezes, pressionadas e exigidas pelas classes populares, a exemplo da ênfase na assessoria e da inexistência de obras próprias.

Paraná

Há uma preocupação com a atuação em diversas frentes do movimento popular, que necessitaria maior planejamento. Embora se constate a importância da assessoria pedagógica prestada localmente, aponta-se a falta de pessoal que acompanhe mais sistematicamente os educadores nas entidades assessoradas, exercendo também funções em supervisão e avaliação.

Mesmo que não se questione a ajuda de F&A a organizações e grupos que fazem trabalhos significativos para a comunidade, há quem observe a necessidade de "abrir mais para a participação de seus aliados em suas decisões e na discussão de uma política social libertadora". Contudo, vê-se que F&A tornou sua presença e atuação mais efetivas e que a organização do regional é uma retaguarda boa e segura para os que trabalham diretamente nos projetos. Há quem julgue as atividades do regional bastante acertadas, ainda que restritas a um pequeno número de efetivamente envolvidos. Pensa-se que o campo de ação de F&A se ampliará, uma vez que a presença de representante no Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente possibilitará novos contatos e conhecimento dos anseios comunitários em nível estadual.

As opções do regional são vistas como uma passagem da preferência por atividades em "educação formal" para a participação em sindicatos e trabalhos com agricultoras, o mesmo se dando com a atuação junto aos meninos de rua. Considera-se importante a opção por "uma atuação alternativa, que não seja institucionalizada" e por "um trabalho de base".

Mato Grosso

Para algumas pessoas a aprovação se deve à melhoria na produção de alimentos e na convivência proporcionada pela partilha do uso da maquinaria de F&A. Acreditam que F&A está ajudando, porque aprenderam muitas coisas sobre trabalhos na roça comunitária e a produção de farinha, rapadura etc. Outras consideram o trabalho com crianças carentes muito bonito, dignificante e significativo, tendo "crescido muito" no convívio com o grupo de F&A. Destacam a troca de experiências e o respeito mútuo quanto às idéias de cada um.

Há opiniões de que F&A, no nível regional e local, tem um saldo de acertos, que deve continuar a fazer o que faz e que é uma das melhores instituições conhecidas. Quanto às atividades escolares, alguns as consideram enriquecedoras, "trabalhadas da melhor maneira possível e de acordo com as necessidades dos alunos". Outras reconhecem também uma tendência à maior profissionalização dos agentes envolvidos, seja na área administrativa,

seja na educacional, embora também se assinala que a diversificação de frentes foi excessiva, prejudicando o trabalho pedagógico e administrativo.

Aponta-se ainda que, embora a atuação seja interessante, "fica muito no papel", pois haveria falta de condições objetivas para as professoras e monitoras contratadas pelo estado, associada à rotatividade de pessoal. Admite-se que os assessores fazem a proposta de educação de F&A, mas escutam e respeitam a posição de cada monitor. Foram manifestadas, entretanto, opiniões de que falta "algo mais concreto" na pedagogia de F&A.

Constata-se que a sobrevivência e manutenção absorveram grande parte dos esforços da coordenação e que, hoje, estariam assegurados esses aspectos, restando investir no objetivo especificamente educacional. Teria sido superada em grande parte uma fase de "amadorismo institucional". Contudo, algumas pessoas pensam que há muito investimento e pouco resultado, ou que F&A não consegue atender à classe popular devido a "um interesse maior em adquirir bens".

Surgiram críticas à uma acentuação da "forma centralizada de direção", local e nacionalmente, a qual prejudicaria o nível de participação das comunidades e pessoas envolvidas, dando lugar a decisões de cúpula. O resultado seriam relações do tipo patrão-empregado e, "em muitos casos, relação de medo entre dirigentes e dirigidos". Há quem pense que as atividades de F&A são mais para o povo do que com o povo, perdendo-se as características de movimento popular.

Sobre as opções históricas de F&A, encontramos quem ressalte orientações gerais, como "a preocupação em formar os menos favorecidos numa perspectiva humanitária e subjetiva", favorecer o crescimento espiritual e procurar torná-los construtores da história com suas próprias ferramentas. Para quem tem essa opinião, "isto é ser cristão, é ter fé com alegria!". Outros se referem a problemas mais específicos de apoio pedagógico, afirmando que, tendo em vista os interesses das classes populares "não basta construir prédio, mas sim dar assistência". Ou ainda que o que se vive na prática dos centros infantis não representa aqueles interesses. Posições diferentes daqueles que vêem grande coerência nas opções de F&A. Há finalmente os que afirmam não conhecer a história de F&A, mas saberem que ajuda os pobres, os humildes, as crianças carentes e necessitadas e que simplesmente desejam "que continue sempre assim".

São Paulo

Em nível local, o trabalho nas bases tem se desenvolvido e marcado presença entre as comunidades. Na opinião de monitoras, a assessoria pedagógica é ótima e muito necessária. Entretanto, uma delas acredita que a proposta seja boa, mas não atinge a o objetivo, ou seja, "as necessidades da população mais carente da região".

Uma das respostas destacou que, como Fernandópolis fica muito distante da capital, acaba não tendo uma maior presença da assessoria no programa. Além disso, que a visão libertadora procura mobilizar e motivar pessoas para "construir a nova sociedade", mas, "apesar dessa consciência, às vezes se cai na rotina prática do trabalho".

Rio de Janeiro

Como o tipo de trabalho desenvolvido pelo Regional é feito por poucas entidades no estado, pensa-se que há ganhos em espaço de atuação e originalidade. Em contrapartida, seria insuficiente ante a demanda e para "pressionar na elaboração de políticas públicas". Uma inserção maior e mais direta nos grupos, bem como maior clareza do papel da assessoria, enfrentam dificuldades para definir em que momento deve cessar a assessoria. Afirma-se a existência de um movimento interno de maior exigência quanto ao desempenho dos técnicos, relacionado à formação e produtividade, visto como bastante saudável e coerente. Ainda que

se julgue que as ações tenham qualidade profissional, nota-se que o grande volume de trabalho dificulta a sistematização e a socialização. Também há diferentes concepções acerca do papel de F&A, seus ritmos de crescimento, perspectivas de atuação, expectativas profissionais e salariais.

Sobre as opções históricas de F&A, aponta-se uma mudança na ação que não se restringiria mais "a atingir áreas onde o Estado não cumpre seu papel", mas passaria à organização de grupos de luta e pressão. Afirma-se que a consciência desse papel está maior "e nossa ação mais consistente". Acredita-se que os grupos populares reconhecem a opção de F&A por "estar junto com a população menos favorecida nas suas lutas por melhores condições de vida". Algumas respostas mostram preferência por essa via, "ao invés de ser uma instituição que desenvolve 'obras sociais'".

Recomendações

Diversas pessoas fizeram recomendações quanto às atividades de F&A, as quais enumeramos a seguir.

Em nível nacional

Continuar com atividades que são fruto de planejamento coletivo, num contexto de avaliação permanente.

Buscar um "projeto educativo da rede" em nível nacional, com unidade na pluralidade: política, ideológica, metodológica, financeira etc.

Continuar se especializando para prestar serviço aos movimentos e grupos populares.

A formação de educadores e a assessoria a creches vêm crescendo, exigindo da Fundação investimento nas equipes regionais e maior profissionalização do trabalho.

Fortalecer, na área de crianças e adolescentes, a "lógica da elaboração, definição e execução das políticas públicas presente no ECA".

Continuar dando ênfase tanto à atuação micro - assessoria direta, atendimento - quanto à articulação política na defesa dos direitos e na proposição de políticas.

É importante que F&A apóie e realize ações que visem à consolidação da democracia no país.

O momento exige o compromisso de todos os regionais com a sistematização da prática, com a produção de conhecimento, que permitem (...) voltar-se para a própria prática com outros olhos e percepção de velhos e novos problemas.

Maior contribuição dos regionais nas reflexões e questões "do Nacional", que acabariam repercutindo e colaborando mais com os regionais.

"O Nacional" deve buscar opinião dos regionais na redefinição de metas e políticas: financeira, abertura de novas frentes de trabalho, abertura de regionais etc.

Integração dos diversos regionais no setor administrativo e financeiro, visando à otimização dos recursos, uniformidade de práticas de aplicações financeiras, administrativas e contábeis.

Evitar excesso de diversificação que dificulte o aprofundamento do trabalho.

Dirigir os objetivos a uma clientela específica (a clientela diferenciada talvez impeça "visualizar o rosto de Fé e Alegria no Brasil")

Cada regional deveria se especializar em uma linha de atuação para melhor desenvolver seu trabalho.

Garantir continuidade administrativa e pedagógica na sucessão de Raimundo Kroth na presidência.

Que F&A continue cada vez mais inspirada nos princípios evangélicos, no desenvolvimento de seus trabalhos.

Que continue trabalhando nas bases.

Em nível regional e local

Minas Gerais

Procurar, com profundidade e profissionalismo, conhecer, identificar e incentivar outros grupos que desenvolvem atividades com crianças acima de 6 anos.

Aprofundando as opções quanto à questão da cidadania e das políticas públicas em torno dos direitos da criança e do adolescente, a Amepe deveria investir firmemente em novas formas de comunicação, não se restringindo a livros, revistas e jornais.

Mato Grosso

Ampliar as atividades, incluindo a criação de peixes, porcos, cabras e outros, pois o local permite e dará muito resultado.

Que a creche volte a oferecer cursos profissionalizantes, tais como manicure, pedicure etc.

Que a Escola de 1º grau Fé e Alegria promova cursos de datilografia, corte e costura, bordados, pedicure, manicure, práticas agrícolas, marcenaria etc.

Assessoria "mais de perto" às monitoras, para "atuarem como educadores populares".

Optar por prestar atendimento em apenas uma modalidade: creche ou escola...

Rio de Janeiro

Definir com os grupos assessorados um cronograma de ações com prazos e objetivos a serem alcançados, pois às vezes, para esses grupos "temos todo tempo do mundo".

Paraná

Ampliar a equipe "a nível de voluntariado" e criar um projeto amplo para poder influir em maior profundidade em outros movimentos. Ampliar o diálogo e a colaboração para que os trabalhos populares se fortifiquem.

Buscar práticas alternativas no meio popular, para, experimentando, possibilitar avanços na organização popular.

Recursos e despesas

Os recursos de F&A são captados tanto pelo Nacional quanto pelos próprios regionais. Em função do desempenho diferenciado dos regionais nessa captação, apresentam-se nítidas diferenças no montante de despesas de cada um (Tabela 15 e Gráfico 3). Não foi possível identificar que partes das despesas de cada regional são cobertas pelo Nacional. O regional que mostra maior capacidade de obtenção de recursos é o Rio de Janeiro, considerando as despesas previstas em 1992. Contudo, como não há dados disponíveis para formar uma seqüência histórica da evolução das despesas, não podemos dizer se o quadro de 1992 configura uma tendência ou é circunstancial.

A maior parte dos recursos de F&A tem origem em agências internacionais de cooperação (Gráfico 1). Em 1992, a Fundação Bernard van Leer respondeu por 24,4% e a agência Desenvolvimento e Paz por 11% dos recursos computados no orçamento anual. Pelo menos outras trinta entidades estrangeiras forneceram 52,4% do montante, em quantidades variáveis conforme a agência. Os restantes 9,2% dos recursos foram obtidos no Brasil, sendo que 8% foram destinados pelo governo federal (LBA, FCBIA e MEC), 1,1% tiveram origem na esfera municipal e apenas 0,2% foram doações de benfeitores. Ressalve-se que há recursos nacionais utilizados por F&A que até o momento não são quantificados e, portanto não estão computados, por exemplo, a colaboração em espécie como as doações eventuais de alimentos para creches ou os custos em salários e encargos sociais de professores cedidos por governos estaduais e municipais para trabalhar em centros de F&A.

Comumente atividades educacionais têm grandes despesas com **Pessoal**. F&A se enquadra nesse padrão, pois a maior parte de seus recursos (58,9%) se destinam a salários de equipes técnicas e administrativas, encargos sociais e ajudas de custo a equipes de base (Gráfico 2 e Tabela 16). A segunda rubrica que pesa mais nas despesas de F&A é a de **Cursos e Encontros**, que consome 12,8% dos recursos. Esta é seguida por 7,1% de **Doações** (para atividades de base), 6% de **Imóveis** (construção, reforma ou aquisição), 5,4% de **Material de Consumo** (escritório, didático, alimentos), 5,2% de **Assessoria e Prestação de Serviços** (contratados por F&A). Pequenas parcelas são destinadas a **Viagens** (1,7%), **Publicações** (1,6%) e **Equipamentos** (1,3%) como máquinas, veículos e outros bens móveis.

A análise dos recursos e sua distribuição por atividades se completa com a discussão de seus efeitos e resultados. A esse respeito, cabe destacar que F&A não conseguiu ainda desenvolver ou aperfeiçoar instrumentos de coleta e mensuração de dados sobre suas atividades. Utiliza planilhas com dados de atendimento anual, cujo modelo original foi fornecido por Fe y Alegría Internacional e que não se adequa exatamente às características das ações no Brasil. Com esses formulários não há como discriminar dados por regional, centro educativo ou programa. As adaptações do modelo de planilha internacional geraram formulários distintos, tornando difícil a comparação em uma série histórica e, portanto, impedindo que se tenha uma noção da evolução quantitativa das ações. Por exemplo, há uma planilha diferente para cada ano, entre 1990 e 1992. Também não há clara distinção entre categorias como "alunos", "beneficiários" e "participantes", cujos dados encontram-se agrupados.

Mas, a título de ilustração, num exercício ainda grosseiro e muito parcial de estabelecimento de relações entre custo e benefício, se tomarmos o total de despesas correspondentes a 1992 (Tabela 15), ou seja, US\$ 1149,9 mil, e dividirmos pelos atendidos no mesmo ano (ver tabela abaixo), que totalizam 29144, teremos um custo anual de US\$ 39,45 por atendido. Pode-se encontrar um sentido para esse valor se utilizarmos como parâmetro - somente para termos uma base de comparação, embora muito precária e discutível - o custo/aluno médio na rede escolar estadual de São Paulo que, segundo a Secretaria de Educação, é de US\$ 250 ao ano.

Fé e Alegria - Atendimento entre 1990 e 1992

CATEGORIAS	ANOS		
	1990	1991	1992
Atendidos	5488* (846)	22705** (1229)	29144*** (4318)
Pessoal	329	1547	635 (10)

Fonte: FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Atendimento (1990-1992). São Paulo, s.ed., 1992. 4p.

Nota: Os números entre parênteses indicam atendidos ou pessoal que participam em mais de uma ação e, portanto, são repetidos

* Alunos e beneficiários de 63 programas, que incluem creche, pré-escola, 1º grau, alfabetização de adultos, educação de deficientes, capacitação de professores, formação técnica (sem concessão de certificados, atividades de higiene e saúde, cooperativas e desenvolvimento comunitário (p.ex. hortas).

** Pessoas atendidas em 158 programas, que incluem, além das modalidades acima, as de nutrição e as de convivência.

*** Beneficiários e participantes de 22 programas, que incluem todas as modalidades antes mencionadas.

TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1

F&A - Sexo dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	SEXO			
	MASC		FEM	
	QT	%	QT	%
PARANÁ	9	69.23	4	30.77
S.PAULO	2	15.38	11	84.62
M.GERAIS	7	53.85	6	46.15
R.JANEIRO	5	29.41	12	70.59
NACIONAL	1	25.00	3	75.00
M.GROSSO	17	32.08	36	67.92
TOTAL	41	36.28	72	63.72

Tabela 2

F&A - Idade dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	IDADE																			
	ATE 20		21 A 25		26 A 30		31 A 35		36 A 40		41 A 45		46 A 50		MAIS 50		NÃO RESP		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	2	15.38	3	23.08	1	7.69	3	23.08	2	15.38	1	7.69	0	0.00	1	7.69	0	0.00	0	0.00
S.PAULO	0	0.00	0	0.00	4	30.77	1	7.69	5	38.46	2	15.38	1	7.69	0	0.00	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	1	7.69	0	0.00	2	15.38	5	38.46	2	15.38	2	15.38	0	0.00	1	7.69	0	0.00	0	0.00
R.JANEIRO	0	0.00	1	5.88	8	47.06	3	17.65	1	5.88	0	0.00	3	17.65	1	5.88	0	0.00	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	0	0.00	2	50.00	0	0.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	0	0.00	6	11.32	12	22.64	9	16.98	7	13.21	6	11.32	4	7.55	7	13.21	1	1.89	1	1.89
TOTAL	3	2.65	10	8.85	29	25.66	21	18.58	18	15.93	11	9.73	8	7.08	11	9.73	1	0.88	1	0.88

Tabela 3

F&A - Estado civil dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	ESTADO CIVIL							
	SOLTEIRO		CASADO		SEPARADO		VIÚVO	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	8	61.54	4	30.77	1	7.69	0	0.00
S.PAULO	7	53.85	6	46.15	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	8	61.54	4	30.77	1	7.69	0	0.00
R.JANEIRO	6	35.29	7	41.18	3	17.65	1	5.88
NACIONAL	3	75.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	18	33.96	35	66.04	0	0.00	0	0.00
TOTAL	50	44.25	57	50.44	5	4.42	1	0.88

Tabela 4

F&A - Número de filhos dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	NÚMERO DE FILHOS											
	NENHUM		1		2		3		MAIS DE 3		NÃO RESP.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	9	69.23	2	15.38	0	0.00	1	7.69	1	7.69	0	0.00
S.PAULO	5	38.46	1	7.69	5	38.46	2	15.38	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	7	53.85	3	23.08	1	7.69	1	7.69	1	7.69	0	0.00
R.JANEIRO	11	64.71	4	23.53	1	5.88	0	0.00	1	5.88	0	0.00
NACIONAL	3	75.00	0	0.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	15	28.30	14	26.42	7	13.21	6	11.32	10	18.87	1	1.89
TOTAL	50	44.25	24	21.24	15	13.27	10	8.85	13	11.50	1	0.88

Tabela 5

F&A - Instrução dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	INSTRUÇÃO																	
	1G. INCOMPL.		1G. COMPLETO		2G. INCOMPL.		2G. COMPLETO		3G. INCOMPL.		3G. COMPLETO		PÓS-GRAD.		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	3	23.08	1	7.69	0	0.00	1	7.69	2	15.38	3	23.08	3	23.08	0	0.00	0	0.00
S.PAULO	2	15.38	1	7.69	0	0.00	2	15.38	1	7.69	6	46.15	1	7.69	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	0	0.00	0	0.00	1	7.69	0	0.00	0	0.00	9	69.23	3	23.08	0	0.00	0	0.00
R.JANEIRO	0	0.00	1	5.88	1	5.88	2	11.76	1	5.88	5	29.41	7	41.18	0	0.00	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	50.00	0	0.00	1	25.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	8	15.09	1	1.89	2	3.77	22	41.51	1	1.89	7	13.21	3	5.66	8	15.09	1	1.89
TOTAL	13	11.50	4	3.54	4	3.54	29	25.66	5	4.42	31	27.43	18	15.93	8	7.08	1	0.88

Tabela 6

F&A - Tipo de vínculo dos participantes com o campo eclesialístico

INSTÂNCIA	TIPO DE VÍNCULO									
	PADRE/PAST		FREIRA/PAST		SEMINARISTA		LEIGO(A)		NÃO RESP.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	2	15.38	1	7.69	0	0.00	10	76.92	0	0.00
S.PAULO	0	0.00	2	15.38	0	0.00	10	76.92	1	7.69
M.GERAIS	2	15.38	0	0.00	0	0.00	10	76.92	1	7.69
R.JANEIRO	2	11.76	0	0.00	0	0.00	14	82.35	1	5.88
NACIONAL	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	100.00	0	0.00
M.GROSSO	6	11.32	1	1.89	0	0.00	41	77.36	5	9.43
TOTAL	12	10.62	4	3.54	0	0.00	89	78.76	8	7.08

Tabela 7

F&A - Envolvimento sócio-político dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	ENVOLVIMENTO							
	SIM		NÃO		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	11	84.62	1	7.69	1	7.69	0	0.00
S.PAULO	11	84.62	2	15.38	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	8	61.54	2	15.38	3	23.08	0	0.00
R.JANEIRO	9	52.94	8	47.06	0	0.00	0	0.00
NACIONAL	4	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	37	69.81	9	16.98	6	11.32	1	1.89
TOTAL	80	70.80	22	19.47	10	8.85	1	0.88

Tabela 8

F&A - Tipo de envolvimento sócio-político dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	TIPO DE ENVOLVIMENTO																	
	AS.MORADOR		PARTIDO		AS.PROFIS.		IGREJA		SINDICATO		OUTROS		MAIS DE UM		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	5	22.73	0	0.00	1	4.55	3	13.64	1	4.55	4	18.18	5	22.73	3	13.64	0	0.00
S.PAULO	0	0.00	4	16.67	0	0.00	8	33.33	0	0.00	4	16.67	5	20.83	3	12.50	0	0.00
M.GERAIS	0	0.00	3	18.75	0	0.00	3	18.75	1	6.25	2	12.50	2	12.50	5	31.25	0	0.00
R.JANEIRO	0	0.00	2	9.52	0	0.00	3	14.29	0	0.00	6	28.57	2	9.52	8	38.10	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	3	37.50	0	0.00	1	12.50	1	12.50	1	12.50	2	25.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	3	3.95	4	5.26	0	0.00	20	26.32	9	11.84	8	10.53	11	14.47	16	21.05	5	6.58
TOTAL	8	7.08	16	14.16	1	0.88	38	33.63	12	10.62	25	22.12	27	23.89	35	30.97	5	4.42

Tabela 9

F&A - Tempo de envolvimento sócio-político (em anos) dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	TEMPO DE ENVOLVIMENTO											
	ATÉ 2		DE 3 A 5		DE 6 A 10		MAIS DE 10		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	2	15.38	2	15.38	5	38.46	1	7.69	3	23.08	0	0.00
S.PAULO	0	0.00	1	7.69	4	30.77	3	23.08	5	38.46	0	0.00
M.GERAIS	0	0.00	2	15.38	2	15.38	3	23.08	6	46.15	0	0.00
R.JANEIRO	0	0.00	1	5.88	6	35.29	1	5.88	9	52.94	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	0	0.00	1	25.00	2	50.00	0	0.00	1	25.00
M.GROSSO	3	5.66	6	11.32	8	15.09	10	18.87	22	41.51	4	7.55
TOTAL	5	4.42	12	10.62	26	23.01	20	17.70	45	39.82	5	4.42

Tabela 10

F&A - Tempo de vinculação dos participantes com Fé e Alegria (em anos), por instância

INSTÂNCIA	TEMPO DE VINCULAÇÃO											
	ATÉ 2		DE 3 A 5		DE 6 A 10		MAIS DE 10		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	3	23.08	6	46.15	3	23.08	0	0.00	1	7.69	0	0.00
S.PAULO	7	53.85	1	7.69	5	38.46	0	0.00	0	0.00	0	0.00
M.GERAIS	3	23.08	4	30.77	4	30.77	1	7.69	0	0.00	1	7.69
R.JANEIRO	4	23.53	11	64.71	2	11.76	0	0.00	0	0.00	0	0.00
NACIONAL	1	25.00	2	50.00	0	0.00	1	25.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	24	45.28	8	15.09	13	24.53	6	11.32	2	3.77	0	0.00
TOTAL	42	37.17	32	28.32	27	23.89	8	7.08	3	2.65	1	0.88

Tabela 11

F&A - Tipo de vínculo dos participantes com Fé e Alegria, por instância

INSTÂNCIA	TIPO DE VÍNCULO																			
	COLABORADOR		ASSESSOR C.		DIRETOR		CURADOR		PR.TEC.ADM.		MONITOR		PROFESSOR		COORDEN.		OUTROS		NÃO RESP	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	3	23.08	3	23.08	2	15.38	0	0.00	1	7.69	3	23.08	0	0.00	0	0.00	1	7.69	0	0.00
S.PAULO	1	7.69	3	23.08	1	7.69	0	0.00	1	7.69	5	38.46	0	0.00	1	7.69	1	7.69	0	0.00
M.GERAIS	0	0.00	7	53.85	3	23.08	0	0.00	3	23.08	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
R.JANEIRO	0	0.00	9	52.94	2	11.76	0	0.00	3	17.65	1	5.88	0	0.00	0	0.00	2	11.76	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
M.GROSSO	2	3.77	1	1.89	3	5.66	1	1.89	3	5.66	10	18.87	10	18.87	3	5.66	19	35.85	1	1.89
TOTAL	6	5.31	23	20.35	11	9.73	1	0.88	15	13.27	19	16.81	10	8.85	4	3.54	23	20.35	1	0.88

Tabela 12

F&A - Vínculo empregatício dos participantes com outra instituição, por instância

INSTÂNCIA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO					
	SIM		NÃO		NÃO RESP.	
	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	5	38.46	8	61.54	0	0.00
S.PAULO	5	38.46	6	46.15	2	15.38
M.GERAIS	2	15.38	11	84.62	0	0.00
R.JANEIRO	2	11.76	15	88.24	0	0.00
NACIONAL	0	0.00	4	100.00	0	0.00
M.GROSSO	32	60.38	15	28.30	6	11.32
TOTAL	46	40.71	59	52.21	8	7.08

Tabela 13

F&A - Atividades de rotina dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	ATIVIDADES																															
	ADM/FIN/SEC		SERV.GER.		ASSEMB.SOC		CONS.CURAD.		REGIONAL		ASSES.ADM.		ASSES.PEDAG		PESQUISA		PROD.TEXT.		FÓRUMS/CONS		DOCÊNCIA		REUNIÃO UE		EXTRA CURR.		DIRECAO UE		PROD.COMUN.		NÃO RESP.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	3	12.00	1	4.00	0	0.00	1	4.00	3	12.00	1	4.00	4	16.00	0	0.00	0	0.00	4	16.00	4	16.00	0	0.00	3	12.00	1	4.00	0	0.00	0	0.00
S.PAULO	2	14.29	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	7.14	0	0.00	3	21.43	0	0.00	0	0.00	1	7.14	5	35.71	0	0.00	0	0.00	2	14.29	0	0.00	0	0.00
N.GERAIS	4	13.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	9	30.00	0	0.00	5	16.67	5	16.67	4	13.33	3	10.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
R.JANEIRO	3	13.04	2	8.70	0	0.00	0	0.00	2	8.70	1	4.35	8	34.78	1	4.35	1	4.35	3	13.04	1	4.35	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
NACIONAL	4	100.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	4.35		
N.GROSSO	4	6.78	9	15.25	3	5.08	2	3.39	7	11.86	0	0.00	1	1.69	0	0.00	0	0.00	2	3.39	19	32.20	0	0.00	3	5.08	3	5.08	4	6.78	2	3.39
TOTAL	20	17.70	12	10.62	3	2.65	3	2.65	22	19.47	2	1.77	21	18.58	6	5.31	5	4.42	13	11.50	29	25.66	0	0.00	6	5.31	6	5.31	4	3.54	3	2.65

689

Tabela 14

F&A - Tipos de decisões dos participantes, por instância

INSTÂNCIA	TIPOS DE DECISÕES															
	NACIONAL		REGIONAL		UE-PLANEJAM		COMUNIDADE		SERVIÇOS		NENHUMA		NÃO RESP.		RESP INAD.	
	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%	QT	%
PARANÁ	2	13.33	6	40.00	0	0.00	2	13.33	0	0.00	3	20.00	2	13.33	0	0.00
S.PAULO	1	6.67	4	26.67	4	26.67	1	6.67	1	6.67	0	0.00	3	20.00	1	6.67
M.GERAIS	5	27.78	10	55.56	0	0.00	0	0.00	1	5.56	2	11.11	0	0.00	0	0.00
R.JANEIRO	2	10.53	12	63.16	1	5.26	0	0.00	0	0.00	2	10.53	2	10.53	0	0.00
NACIONAL	1	25.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	25.00	1	25.00	1	25.00	0	0.00
M.GROSSO	2	3.64	10	18.18	16	29.09	7	12.73	2	3.64	12	21.82	4	7.27	2	3.64
TOTAL	13	11.50	42	37.17	21	18.58	10	8.85	5	4.42	20	17.70	12	10.62	3	2.65

Tabela 15

F&A - Despesas por instancia - 1992

INSTANCIAS	DESPESAS	
	US\$ mil	%
Nacional	148,8	12,9
Sao Paulo	129,9	11,3
Rio de Janeiro	419,7	36,5
Parana	49,4	4,3
Espirito Santo	62,0	5,4
Ilheus	51,7	4,5
Mato Grosso	91,1	7,9
Minas Gerais	197,3	17,2
TOTAL	1149,9	100,0

Tabela 16

F&A - Despesas previstas (US\$ mil), por instância e rubrica - 1992

DESPESAS	INSTANCIAS																	
	NAC	%	SP	%	RJ	%	PR	%	ES	%	IL	%	MT	%	MG	%	TOTAL	%
Pessoal	58,8	39,5	88,5	68,1	237,9	56,7	19,2	38,9	21,6	34,8	11,2	21,7	62,8	68,9	177,7	90,1	677,7	58,9
Equipamentos	3,0	2,0	1,1	0,8	0,0	0,0	4,9	9,9	6,2	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	15,2	1,3
Asses/Prest Serv	0,0	0,0	1,2	0,9	25,7	6,1	13,0	26,3	7,6	12,3	2,8	5,4	5,9	6,5	3,1	1,6	59,3	5,2
Mat. Consumo	2,5	1,7	7,4	5,7	20,1	4,8	2,9	5,9	9,0	14,5	3,0	5,8	15,7	17,2	1,2	0,6	61,8	5,4
Viagens	13,2	8,9	1,2	0,9	1,2	0,3	0,4	0,8	0,4	0,6	1,6	3,1	1,3	1,4	0,6	0,3	19,9	1,7
Cursos/Encontros	33,1	22,2	21,6	16,6	35,4	8,4	7,2	14,6	14,4	23,2	18,0	34,8	5,4	5,9	12,1	6,1	147,2	12,8
Publicacoes	5,0	3,4	2,7	2,1	4,8	1,1	0,2	0,4	2,8	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	1,3	18,1	1,6
Doacoes	29,2	19,6	6,2	4,8	44,6	10,6	1,6	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	81,6	7,1
Imoveis	4,0	2,7	0,0	0,0	50,0	11,9	0,0	0,0	0,0	0,0	15,1	29,2	0,0	0,0	0,0	0,0	69,1	6,0
TOTAL	148,8	100,0	129,9	100,0	419,7	100,0	49,4	100,0	62,0	100,0	51,7	100,0	91,1	100,0	197,3	100,0	1149,9	100,0

Grafico 1

F&A - Fontes de financiamento - 1992

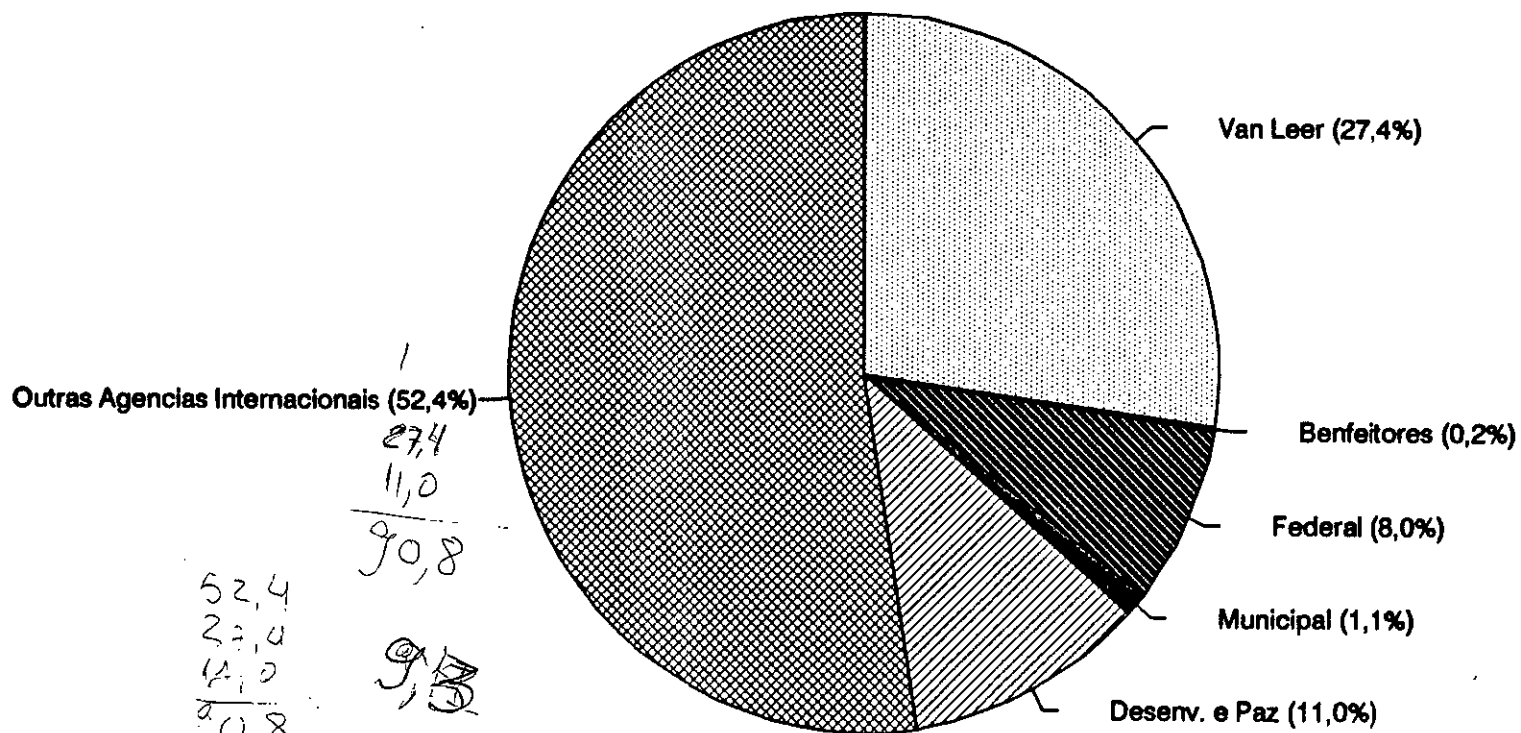


Grafico 2

F&A - Despesas previstas - 1992

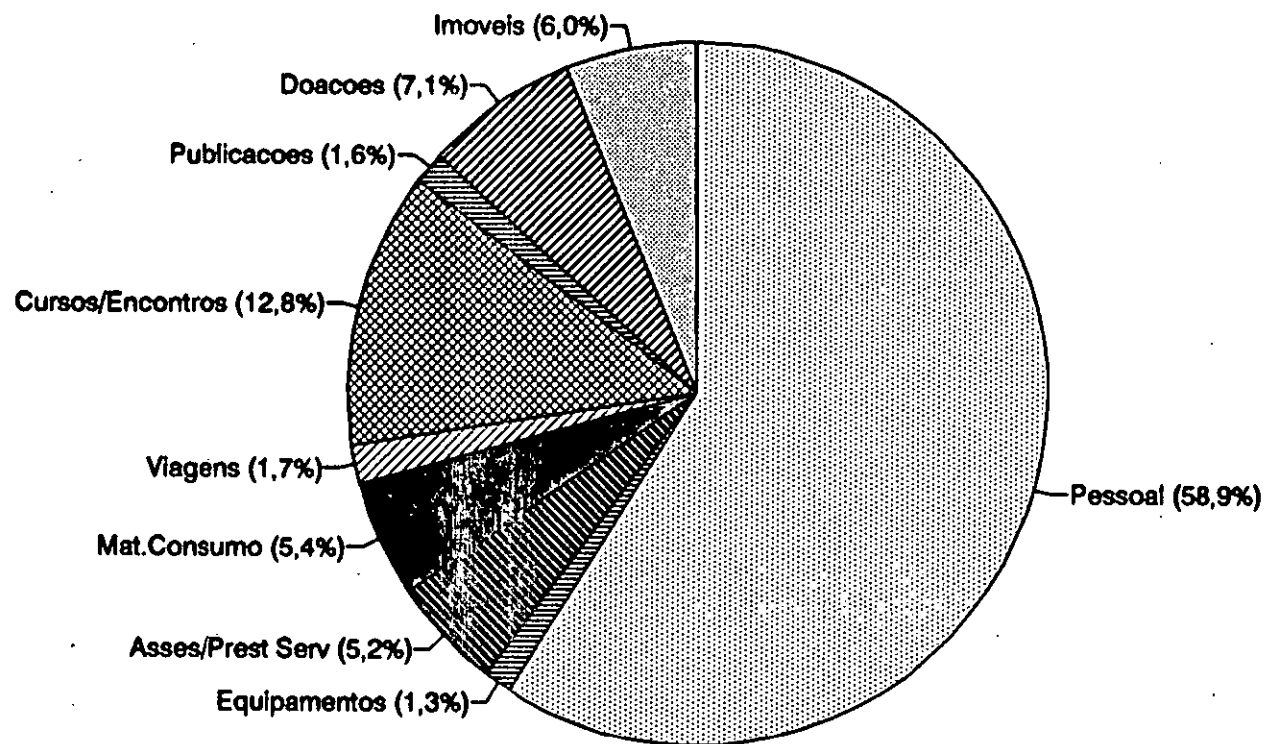
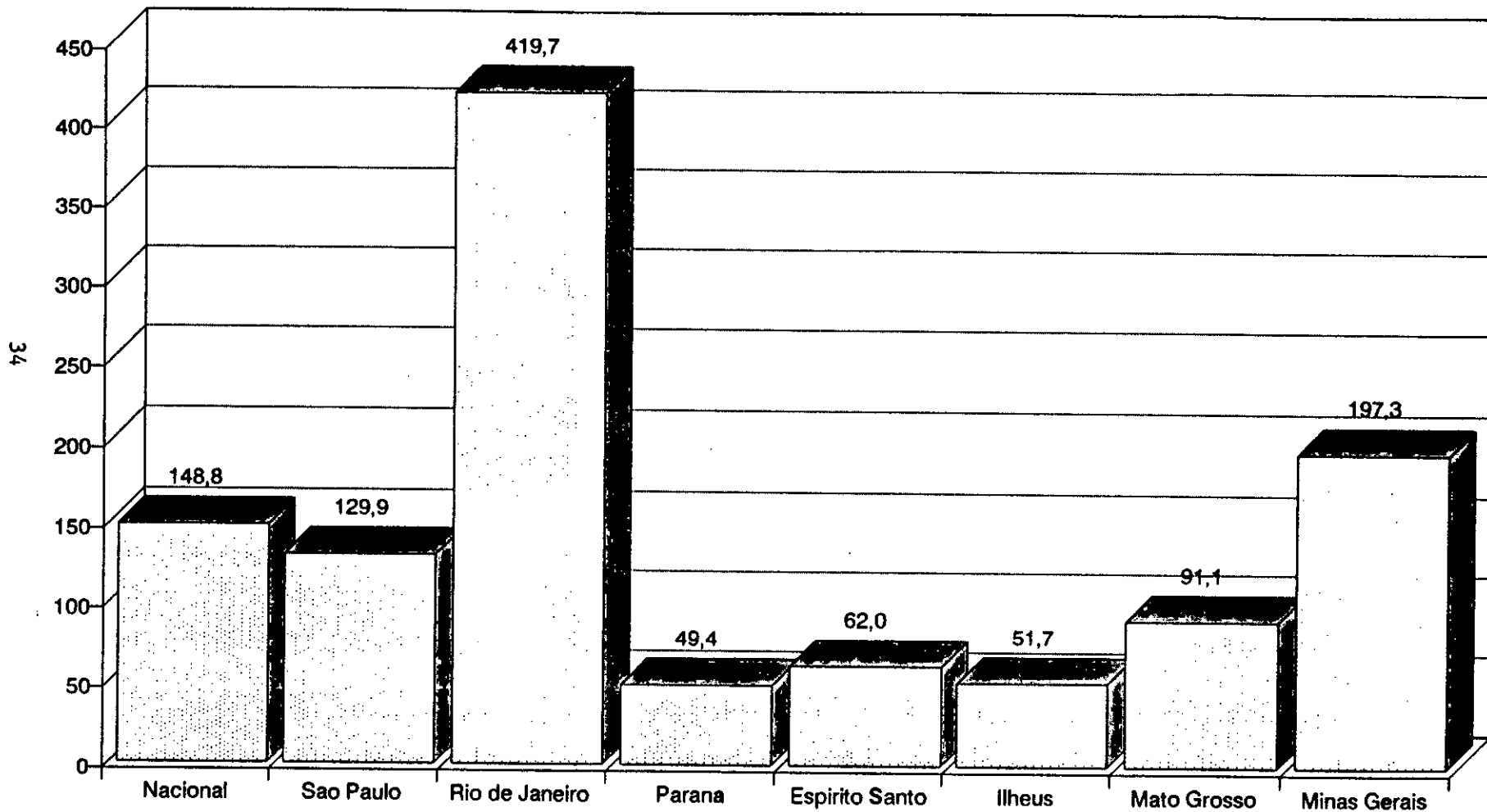


Grafico 3

F&A.Despesas p/instancia (US\$ mil) 1992



Expediente

Texto: Elie Ghanem, Orlando Joia e Vera M. Ribeiro

Tabulação: Marcia Maria Veloso

Processamento de tabelas e gráficos: Cláudia Salvetti, José Roberto de Souza e Rodolfo Marincek

<H:F&A17>

**AVALIAÇÃO DE FÉ E ALEGRIA
PROBLEMAS E INDICAÇÕES**

São Paulo, Fev. 1993.

SUMÁRIO

Quem é Fé e Alegria.....	3
Concepção e práticas.....	5
Frentes de atuação.....	5
Educação infanto-juvenil.....	5
Organização comunitária	6
Modalidades de atuação	7
Assessoria	7
Articulação política	8
Obras próprias	9
Solidariedade	11

Quem é Fé e Alegria

Conforme o ângulo pelo qual se olhe o desempenho de F&A, podem-se encontrar múltiplas faces: um movimento de educação popular, uma obra social dos jesuítas, uma ONG de assessoria, um grupo de pressão política... Mas, sinteticamente, podemos dizer que sua atuação se divide em uma dimensão de movimento e uma dimensão de instituição. É movimento enquanto ator coletivo, que se reúne para agir coordenadamente em torno de um conjunto de aspirações e idéias comuns, cujo sentido geral é compartilhado (de vários modos) por seus integrantes. Contudo, F&A também é instituição: mobiliza recursos e institui uma organização para atingir fins pré-estabelecidos, definindo um ambiente interno que interage com um ambiente externo. A dimensão movimento é onde encontramos o compromisso pessoal, o engajamento integral, o trabalho voluntário (livre!), a utopia. A dimensão instituição é onde encontramos o compromisso profissional, a divisão de tarefas, a hierarquização de funções, os extratos bancários...

F&A tende, de acordo com o momento e o lugar, ora para uma dessas dimensões, ora para outra. Se a sua obra tem uma inspiração de fé ou ética, o caráter de movimento precisa permanecer como "fundante". Entretanto, se a instituição não se organiza eficientemente, todas as energias humanas e os recursos materiais mobilizados pelo movimento vão por água abaixo. É necessário manter o equilíbrio entre as duas dimensões (o que exige esforço e atenção constantes), para que elas se alimentem mutuamente. O que não pode acontecer é que as duas dimensões se confundam e prejudiquem mutuamente: que o engajamento se transforme em empreguismo, o caráter voluntário em descompromisso, o companherismo em complacência, o dinamismo em incoerência organizacional.

Não se deve imaginar que esse equilíbrio venha a ser estático. Trata-se de uma tensão permanente que, se traz problemas, é também condição de criatividade. Dessa tensão entre movimento e instituição, derivam-se outras, como aquela entre a prestação de serviços e a conscientização/mobilização, ou ainda a que há entre militância e profissionalismo. Para que se extraíam conseqüências também positivas dessas tensões, não se pode ignorá-las ou dissimulá-las. Seu enfrentamento depende da sua explicitação.

Manter um equilíbrio dinâmico é muitas vezes difícil para F&A, como para qualquer empreendimento da mesma natureza. Daí a dificuldade que se pode encontrar para definir "quem é de F&A". Um sintoma disso, ainda que muito circunstancial, foi a amostra que obtivemos dos questionários individuais, instrumento utilizado nesta avaliação, que deveriam ser respondidos pelo "pessoal de Fé e Alegria". Em alguns regionais, responderam apenas as equipes de assessoria e administração, noutros também alguns diretores e curadores, noutros também os educadores contratados mas não os assessorados, noutros também professoras municipais e estaduais "cedidas" e membros da comunidade. Enfim, não existe unidade no conceito de "quem pertence". Como o caráter de movimento implica em diversas modalidades e graus de engajamento, para que não haja confusão institucional é preciso definir bem quais são essas modalidades e quais os direitos e deveres de cada uma. Isso evitaria outros sintomas mais dolorosos dessa indefinição, como eventuais crises envolvendo usufruto de propriedades, etc.

Desdobramento da indefinição do "quem é e como é F&A" é a indefinição do "quem manda em F&A". Sim, porque o Movimento de Educação Popular Integral é também Fundação Fé e Alegria, e essa fundação gere recursos, tem uma diretoria, contrata funcionários, define prioridades. Tudo isso instaura, necessariamente, relações de poder. Se a fundação/ instituição quer ser coerente com a inspiração do movimento, os poderes que nela se exercem devem ser os mais democráticos e justos possíveis. Numa instituição

grande e complexa como F&A o poder só pode ser exercido com justiça e democracia se existe transparência e clareza na definição dos mandatos. Tendo clara essa definição, é possível estabelecer canais fluentes de consulta e participação.

De modo geral, os agentes de F&A expressam o sentimento de vivenciarem uma instituição onde há democracia e justiça, onde têm lugar valores como respeito e dignidade. Ainda assim, uma melhor definição de mandatos poderia dirimir alguns reclamos que sempre se podem ouvir em voz mais baixa: "ah... mas no fundo as relações são de patrão-empregado" ou "ah... as decisões são tomadas na cúpula". Ora, as relações podem e devem transcender a isso, mas algumas delas são de fato trabalhistas, o que implica em direitos (salário, condições de trabalho, oportunidades de aperfeiçoamento) e deveres (obediência a mandatos). Outras relações não são trabalhistas, mas baseadas em compromissos que também implicam em direitos e deveres. Além disso, é preciso que alguém tome decisões em F&A, ainda que deva fazê-lo contemplando o maior leque possível de aspirações ou opiniões. É desejável que todos saibam quem são essas pessoas e que essas pessoas ocupem cargos que correspondam aos seus "encargos". Isso porque ter poder pode ser bom, mas é também um "fardo", implica em responsabilidade e precisa de reconhecimento.

Considerando isso, devemos problematizar a existência em F&A de um certo descolamento entre o poder real e o poder formal. Chamamos de poder real aqueles que tomam as decisões, que podem fazê-lo por estarem suficientemente próximos do trabalho. Chamamos de poder formal aqueles que respondem juridicamente por essas decisões, ou seja, a Diretoria. Uma certa distância entre esses dois poderes pode ser devida a duas características que são do movimento: a força dos laços de confiança e a dispersão geográfica de suas atividades, que gera uma distância física entre as pessoas. De qualquer modo, seria desejável que a diretoria estivesse mais próxima, ou fosse mais representativa dos núcleos de decisão de cada regional.

Sintetizando esse primeiro conjunto de problematizações, elencamos algumas perguntas para orientar nosso exercício conjunto de avaliação:

Quanto à F&A movimento:

1. Existe um esforço constante de ampliação ou adensamento do seu espectro de atuação e influência? De ampliação do número de militantes, colaboradores, simpatizantes e beneficiários?
2. Essa ampliação é fruto de um planejamento? Sabe-se quem mais deveria ser atendido, quem mais deveria estar junto, quem mais deveria saber que F&A existe?
3. Existem mecanismos que atualizem constantemente o sentimento de "pertença" e os ideais comuns: canais de informação e diálogo, espaços de confraternização e celebração?

Quanto à F&A instituição:

4. A divisão de funções e mandatos é clara e eficiente? Cada um sabe bem o que se espera dele e cumpre adequadamente?
5. Há mecanismos de consulta internos e, principalmente, da população atendida para que as decisões tomadas sejam as mais adequadas e democráticas possíveis? Por exemplo, a coordenação de um regional tem mecanismos de consulta a educadores assessorados ou comunidades atendidas, para orientar a decisão sobre um investimento x ou y?

Concepção e práticas

As idéias numerosas que são partilhadas pelos integrantes de F&A podem ser proveitosamente sintetizadas pelo que consideramos seu lema mais importante: **A melhor educação para os mais pobres.** O lema tem uma inspiração ético-religiosa, portanto, a opção pelos mais pobres se orienta por ideais de justiça, igualdade fraterna e dignidade. O qualificativo "melhor" também ganha um significado específico: visa-se a uma educação integral, que possibilite a formação de "homens e mulheres novos", "conscientes de suas potencialidades e da realidade que os cerca, abertos à transcendência, agentes de mudança e protagonistas de seu próprio desenvolvimento".

Essa concepção se mostra bastante enraizada e disseminada entre os agentes que fazem hoje F&A e se traduz, na dimensão educacional, numa atitude solidária e inconformista, que os educadores cultivam e procuram vivenciar com os educandos. Leigos e consagrados se identificam no aspecto da evangelização porque esta, não se reduzindo ao proselitismo, realiza-se na ação decidida de promoção do homem, exigida pela fé cristã. A existência dessa concepção abrangente e generosa de evangelização não significa que os problemas nessa área estejam definitivamente resolvidos. Um deles, por exemplo, é saber se o que se faz hoje esgota o caráter evangelizador de F&A. Outro é definir que papel os jesuítas e outros religiosos têm a desempenhar.

Frentes de Atuação

Quando F&A começa a se implantar no Brasil, no início dos anos 80, sua atuação não visa à escolarização, ao contrário do que ocorre em outros países. Sob forte inspiração da Teologia da Libertação, enfatiza-se a denúncia da opressão e o apoio às organizações próprias do povo. Priorizam-se assim os processos pedagógicos não formais, principalmente a organização comunitária, tanto nas periferias urbanas quanto na zona rural. Ao longo da história de F&A, desenvolvem-se diferentes frentes de trabalho, algumas mais do que outras. Ao lado do trabalho de organização/animação comunitária, mais voltado a adultos (cooperativas de produção e consumo, apoio ao associativismo, apoio a CEBs), ganha peso considerável o trabalho junto à população infanto-juvenil (creches, escolas, centros de juventude, atendimento a meninos e meninas de rua).

Educação infanto-juvenil

Ainda que a população infanto-juvenil seja atendida principalmente através de centros educativos mais ou menos formalizados, a predominância é de educação extra-escolar ou pré-escolar. Isso se dá porque a ênfase na organização comunitária prevalece; os centros educativos mantidos ou assessorados por F&A são aqueles nascidos de organizações populares de caráter local e a assessoria pedagógica procura continuamente reforçar seu caráter comunitário (o que nem sempre tem sido fácil), mesmo quando esses centros conquistam subsídios estatais.

Assim, por exemplo, o grande espaço que o trabalho com creche ganhou em F&A é justificado pelos agentes como resultado de prioridade imposta pelo próprio movimento popular. Referem-se à ascensão dos movimentos pró-creche empreendidos por grupos de mulheres dos bairros periféricos na década de 80. Caberia ainda buscar um melhor entendimento do por quê o movimento popular priorizou essa modalidade de atendimento. Podemos supor que isso se deveu, por um lado, à flagrante omissão do Estado nessa área e, por outro, ao fato de que uma creche seria mais factível de ser organizada pelas próprias mulheres que empreenderam essa luta. O mesmo se poderia

dizer com relação aos centros de juventude, que atendem crianças nos períodos em que não estão na escola, ainda que talvez a necessidade desse atendimento tenha se imposto com grau menor de urgência.

Também a ênfase na atuação junto a meninos e meninas de rua responde a esse mesmo movimento: trata-se inequivocamente de uma "questão limite", cuja urgência acabou mobilizando um número considerável de pessoas no Brasil e no exterior, o que possibilitou a emergência de um movimento social; um movimento que articula meninos e meninas, educadores e simpatizantes, em que F&A atua como parceiro importante.

Como já dissemos, o atendimento à população carente em educação básica ocupa um espaço mais reduzido entre as frentes de atuação de F&A. A instituição só mantém uma escola no Mato Grosso e uma iniciativa no Paraná foi abandonada, dada uma série de dificuldades. Os motivos pelos quais essa frente de trabalho é diminuta mereceriam ser mais profundamente analisados. Sem dúvida, os desafios para a universalização da escolarização básica são gigantescos, num Brasil onde 4 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não frequentam a escola, onde apenas 39% dos que ingressam no 1º grau conseguem concluí-lo e onde há milhões de analfabetos.

As aspirações populares com relação à escola podem ser diversas e contraditórias; entretanto, podemos considerar que, de modo geral, as populações carentes valorizam a educação formal, se esforçam para dar "um estudinho" aos filhos, na esperança de um futuro melhor. Por que, então, a escola básica não tem sido alvo predominante dos movimentos populares? O Estado realiza uma cobertura ampla (ainda que insuficiente) nessa área. Contudo, é conhecida a ineficiência da escola pública. Será então que os grupos populares têm mais facilidade de reagir à total omissão do Estado do que à prestação de um serviço desqualificado e excludente? Será que isso se deve mais à orientação ideológica dos agentes que fazem F&A do que às aspirações populares? Será que isso se deve a limitações do próprio movimento popular ou de F&A com o perfil que adquiriu no Brasil?

Consideramos que F&A precisa equacionar melhor a relação entre educação pré ou extra-escolar e educação escolar. Isso porque, mesmo que se reafirme a opção prioritária pela primeira, a segunda pode permanecer como uma espécie de "fantasma". Observa-se, por exemplo, que os agentes de F&A muitas vezes temem pelo futuro de suas crianças quando ingressem na escola pública regular. Observa-se, também, que em alguns centros de juventude se trava uma espécie de "guerra" contra a tendência de se fazer neles o chamado "reforço escolar", reproduzindo as mazelas da escola formal. Finalmente, não podemos ignorar que, em nossa civilização, a educação escolar é parte importante de uma educação integral. É fato também que a educação escolar das classes populares vem sendo realizada massivamente nas redes públicas de ensino, de modo que uma instituição comprometida com o lema "a melhor educação para os mais pobres" não pode simplesmente ignorar os destinos dessa escola.

Organização comunitária

Finalmente, podemos agrupar dentro de uma mesma frente de atuação diversas atividades de organização comunitária ou educação não formal com adultos. Esse é o modo, muitas vezes, em que se dá início ao trabalho numa determinada região. Muitas vezes ele se desdobra através da organização de centros educativos mais formalizados, que se relacionam com outras entidades de apoio ou com o Estado através de convênios. Outras vezes, o trabalho amadurece, cria-se uma associação ou assume-se um sindicato, que ganha independência em relação a F&A. Outras vezes, ainda, a organização comunitária se desmobiliza por motivos variados.

O investimento na organização comunitária corresponde, em princípio, aos ideais de F&A, levando em conta o quanto o conceito de comunidade implica em participação, solidariedade e co-responsabilidade. Mas, entre os ideais de F&A, encontramos também o de formar homens e mulheres abertos à transcendência, agentes de mudança e conscientes da realidade que os cerca. Nesse sentido, cabe um questionamento sobre até que ponto as organizações comunitárias assistidas por F&A propiciam a emergência de "movimento", seja para a conquista de reivindicações específicas, seja para lutar por ideais mais amplos. Isso significa que F&A precisa saber como seu trabalho pode contribuir para que as comunidades sejam permeáveis ao intercâmbio ou alianças com outros grupos ou setores sociais mais amplos.

Ainda que haja um núcleo de concentração (o atendimento à criança e ao adolescente nas modalidades pré ou extra-escolar) observa-se uma relativa diversidade entre as frentes de trabalho de F&A. A diversidade pode ser uma característica positiva, desde que não se transforme em dispersão. Há dispersão, e conseqüente desperdício de energia, quando qualquer das partes não consegue o acúmulo suficiente para interagir produtivamente com as demais. F&A precisa ter uma atenção constante a esse perigo, pois o conceito de "educação integral", pela sua abrangência e generalidade, pode abrigar quase tudo.

Sintetizemos, então, mais alguns pontos para problematização:

6. No item anterior, afirmamos a necessidade de, ao se tomar decisões, considerar as opiniões ou aspirações das pessoas diretamente envolvidas. Entretanto, quando se trata de decisões estratégicas, as opiniões ou aspirações pessoais não são suficientes, ou precisam ser informadas por uma compreensão mais abrangente. Não basta dizer "Faremos isso porque o povo quer". É preciso saber porque o povo quer, quanto e como quer, ou se há outros segmentos do povo querendo outras coisas.

Para evitar o casuísmo ou a parcialidade, F&A fundamenta suas decisões em diagnósticos mais rigorosos de cada situação: em estudos, levantamentos de dados e análises mais aprofundadas?

7. Todas as frentes de trabalho de F&A têm coerência e consistência que justifique sua continuidade?

8. Considerando o princípio da "educação integral", por um lado, e, por outro, a constatação de que, no Brasil, F&A prioriza ou concentra sua atuação na educação pré ou extra-escolar, como equacionar a questão da escolarização popular? Como F&A pode atuar frente ao desafio de estender aos mais pobres o direito à educação fundamental?

Modalidades de atuação

Tal como ocorre com o que chamamos de frentes de atuação, F&A também diversifica as modalidades de sua atuação: há a assessoria, a articulação política (parceria) e o atendimento direto (obras próprias).

Assessoria

É perceptível o desenvolvimento que as atividades de assessoria adquiriram em F&A. Seja porque já se tornaram dominantes em termos de volume, seja porque, em alguns casos, atingiram significativo grau de aperfeiçoamento. A assessoria pode ser realizada por meio de um acompanhamento sistemático, envolvendo visitas periódicas aos centros educativos, participação no planejamento, supervisão e formação continuada dos educadores. Pode também realizar-se por meio de cursos de formação, que atingem um

número maior de educadores. Finalmente, ela pode implicar também na produção e sistematização de conhecimentos que, além de qualificar a prática da própria assessoria, pode levar seus resultados a um número ainda maior de educadores por meio de sua publicação.

Quando se fala em produção de conhecimentos a partir da atividade de assessoria, tem-se em mente a "sistematização da prática". Parte-se do imediato, do que já se sabe, o que facilita a participação dos educadores e o processo de construção coletiva. Esse tipo de produção de conhecimento tem um valor pedagógico inegável para as equipes diretamente envolvidas com a prática sistematizada. Pode ter valor também para outros educadores, desde que a sistematização não se prenda ao muito específico ou mantenha-se no muito genérico, desde que questões essenciais da prática e opções metodológicas sejam devidamente apresentadas, podendo servir como modelo ou inspiração para outras situações similares.

Outro tipo de produção de conhecimento, que não se confunde com o primeiro, é aquele guiado pela busca do que ainda não se sabe e é importante conhecer. São questões que surgem da prática mas que a simples vivência empírica não permite equacionar. Normalmente requer aportes teóricos, metodologia de pesquisa ou dados mais abrangentes. Tem em vista não o grupo assessorado mas as perspectivas de atuação com amplos setores populares. Exige que se selecionem os casos a serem assessorados e se delimitem claramente os pontos em que se incidirá. Fica evidente que, para produzir conhecimento nesses moldes, pressupõem-se condições de trabalho, profissionais especializados, tempo para estudar e escrever, etc.

A prática desenvolvida por F&A merece ser sistematizada, registrada para memória e divulgada, devendo seus diversos regionais esforçar-se nesse sentido. Quanto à segunda modalidade de produção de conhecimentos que descrevemos, é preciso avaliar em cada caso a potencialidade de investimento nessa direção. Deve-se considerar seriamente a aproximação e colaboração com as universidades ou instituições especializadas de pesquisa.

Devemos também ter em mente que a qualificação da assessoria só tem sentido se resulta efetivamente na qualificação do educador. F&A tem feito a opção de trabalhar com educadores e educadoras leigas, membros das próprias organizações de base que assessoram. Pode-se considerar que o engajamento ou a proximidade desses educadores populares com os grupos atendidos é um fator que qualifica o seu trabalho. Entretanto, observa-se que o envolvimento pessoal e a inserção na comunidade, apesar de valiosos, nem sempre fazem frente ao baixo nível de instrução ou à inexperiência. Essa é uma dificuldade que os assessores estão sempre tentando superar, mas talvez fosse possível buscar formas mais ousadas e criativas de fazê-lo. Uma alternativa possível seria abrir o campo para a prática de estágios e extensão universitária, ou ainda para outros agentes motivados a participar das experiências socio-educacionais promovidas por F&A. O convívio de agentes leigas com inserção local com profissionais de fora poderia conduzir a resultados novos no desenvolvimento pessoal e profissional de ambas as partes.

Articulação política

A articulação política também é uma modalidade de trabalho em franco desenvolvimento em F&A. Está incorporada a conjugação de esforços com organizações como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, dioceses católicas e ONGs. A parceria se dá a nível local, precipuamente com as entidades assessoradas, mas também com outras forças locais. Notadamente, ganha ênfase também a articulação para a luta institucional, onde é maior o relacionamento com o Estado. Essa

modalidade se concretiza na participação de F&A nos Fóruns de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, instâncias que tiveram presença na Constituinte e na luta pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Concretizando conquistas do próprio Estatuto, agentes de F&A passam a participar também dos conselhos de direitos e conselhos tutelares.

Esses conselhos estão apenas se implantando; agora, apresenta-se como principal desafio para F&A qualificar a atuação de seus agentes nessas instâncias. Essa tarefa é urgente, considerando o escopo das atribuições desses conselhos, que abrange a definição de políticas públicas e destinação de fundos públicos. Cabe lembrar que uma atuação desqualificada nessas instâncias pode favorecer práticas corporativas ou clientelistas. Se não estamos munidos de uma compreensão abrangente dos problemas, tendemos a nos reduzir à reivindicação de recursos para a área em que atuamos.

Diante da magnitude da tarefa e da diversidade de temas sobre os quais os conselhos devem deliberar, F&A deveria especializar sua contribuição na área das políticas educacionais. Isso significa: 1) equipar-se com estudos, informações e argumentos; 2) estabelecer maior número de contatos e relações com outras organizações da área; 3) elaborar propostas específicas conforme a esfera de poder, federal, estadual ou municipal; 4) difundir propostas e mobilizar suas próprias bases e a opinião pública mais ampla; 5) participar ativamente dos processos legislativos de elaboração e realização dos orçamentos públicos.

Obras próprias

Constata-se que as modalidades assessoria e articulação política, além de terem se desenvolvido consideravelmente, têm ainda pautas claras a partir das quais continuar se desenvolvendo. Com relação às chamadas obras próprias, observa-se em F&A uma tendência de distanciamento desse tipo de iniciativa, extinguindo-se algumas existentes e preservando-se inercialmente outras poucas. Essa tendência pode ser devida ao volume de recursos necessários e o aprimoramento da capacidade gerencial exigida para manter-se as chamadas obras próprias. Pode se dever também a uma orientação política que considera o atendimento educativo como obrigação exclusiva do Estado, cabendo à F&A apoiar as organizações populares na conquista desse direito. Nessa perspectiva, ficariam desassistidas áreas onde a organização popular é mais frágil ou onde não atuam outras entidades que F&A poderia assessorar.

Seja essa ou não a posição de F&A, o fato é que o papel do Estado, a transferência de recursos públicos para organizações da sociedade civil, a descentralização administrativa, todos esses são temas de debates atualíssimos, que questionam concepções arcaicas sobre o Estado. Os depoimentos dos participantes de F&A explicitam o quanto é nevrálgica essa questão para F&A, tornado-se imperioso seu equacionamento e a tomada de decisões correspondentes. Os atuais marcos institucionais, sobretudo a Constituição federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lançam ao Estado e à Sociedade Civil o desafio de, especialmente no setor educacional, encontrar formas de convívio, diálogo e cooperação como meios de realizar o direito social à educação. Institucionalmente, estão abertos canais para a transferência de recursos do Estado para iniciativas educacionais da sociedade, havendo a necessidade de se definir critérios e buscar formas de verificação do caráter racional e social dessas verbas, protegendo o caráter público dos serviços oferecidos.

Com relação às modalidades, cabe o que já dissemos sobre as frentes de atuação de F&A: a diversidade é positiva se não degenera em dispersão, se cada parte acumula

suficientemente para interagir produtivamente com as demais. Um esquema "ideal" de interação produtiva entre as modalidades de F&A poderia ser o seguinte: a pressão política favorece a ampliação do atendimento, tanto oficial como próprio de F&A; este se presta à experimentação pedagógica e formulação de modelos de atendimento; esses modelos se generalizam através das atividades de assessoria e passam a dispor a orientação do trabalho também das redes públicas de atendimento.

Este esquema é ideal, mas F&A deve considerar seus limites materiais e humanos, tentar superá-los ou adequar suas estratégias a eles. Com relação às obras próprias, por exemplo, seu desenvolvimento exigiria abertura de novas formas de captação de recursos. Outra estratégia seria investir em obras próprias somente quando há perspectivas de transferi-las a outras organizações a medida que amadureçam.

Ainda considerando a diversidade de modalidades, pode-se problematizar o fato de os regionais, de certo modo, se "especializarem" em uma ou algumas modalidades. Isso parece estar gerando alguma dissintonia entre eles que, no limite, ameaça a unidade de F&A. Essa dissintonia é potencializada pela forma descentralizada como são captados recursos.

Finalmente, sintetizemos mais esses pontos:

9. F&A propicia o acúmulo de experiências através da sistematização e registro de conhecimentos?
10. F&A produz "modelos" pedagógicos possíveis de serem generalizados em outros sistemas educacionais?
11. Qual pode ser a contribuição específica de F&A nos Conselhos de Direitos e Adolescentes. F&A está equipado para exercer uma pressão política eficiente?
12. Qual o destino das obras próprias em F&A? Como elas podem interagir com as outras modalidades de atuação?
13. Como elaborar um sistema pactuado de captação de recursos, de decisões sobre prioridades de investimento e de atuação que, respeitando as especificidades e demandas regionais, garanta a unidade necessária e enriquecedora de F&A?

Solidariedade

Os objetivos a que se propõe F&A são de grande magnitude e para atingi-los são necessárias uma ampla mobilização e articulação de esforços. Desde que adequada aos seus princípios, F&A não pode dispensar nenhuma forma de apoio; além disso, precisa buscá-lo ativamente, oferecendo oportunidade para quem deseje e possa colaborar.

Atualmente, 90% dos recursos de F&A são oriundos da cooperação internacional. Fortalecendo os laços de solidariedade entre os países do Norte e os do Sul, tal tipo de colaboração merece ser fomentado. Mas o que dizer sobre os laços de solidariedade que deveriam existir entre os dois Brasis, entre o Brasil dos excluídos e o Brasil dos que tem um padrão de vida semelhante ao dos holandeses ou alemães?

Em nosso país, que infelizmente figura como o terceiro com pior distribuição de renda do mundo, este é um desafio urgente. É preciso comprometer mais gente com os ideais de justiça e solidariedade, com o lema "a melhor educação para os mais pobres". Assim, F&A teria também uma missão a cumprir junto aos setores sociais mais favorecidos, disseminando uma postura de comprometimento e responsabilidade social.

Ampliando sua rede de apoio junto a sociedade civil brasileira e estrangeira, a instituição ganha ainda mais condições de angariar apoio de Estado. Para isso, é preciso ganhar mais visibilidade pública, o que condiz também com o papel que F&A vem desempenhando nos Conselhos de Direitos em vários níveis.

Sem descuidar da profissionalização exigida pela qualificação dos serviços prestados, F&A poderia buscar novas fontes de recursos humanos e materiais: realizar campanhas "eficientes" para arrecadar fundos, mobilizar estudantes, seminaristas, religiosos e leigos para o trabalho voluntário ou outras formas de colaboração, estabelecer convênios de extensão universitária ou com centros de pesquisa.

Para finalizar, fica esta última pergunta-desafio:

14. Superando concepções tradicionais de assistencialismo, como F&A pode ampliar, no Brasil, o apoio à educação dos excluídos? Como ampliar os laços de solidariedade na construção de uma sociedade justa e fraterna?

<H:F&A19>

Expediente

Texto: Elie Ghanem, Orlando Joia e Vera M. Ribeiro

Tabulação: Marcia Maria Veloso

Processamento de tabelas e gráficos: Cláudia Salvetti, José Roberto de Souza e Rodolfo Marincek

Evolução de Fé e Alegria

1. Introdução

Fé e Alegria é uma obra que nasceu da base e foi-se estruturando com o dinamismo próprio que soube imprimir o padre José María Vélaz. Fé e Alegria não é fruto de um planejamento prévio, mas do contato com a miséria e a marginalização de milhões de esquecidos irmãos nossos. Isso explica que o *Ideário* seja escrito 29 anos depois de iniciar a obra e que a Federação se estabeleça depois da morte do Fundador.

2. Três etapas de Fé e Alegria

José María Vélaz foi um homem visionário, que soube conceber e pôr em marcha uma obra educativa a serviço dos setores mais marginalizados da Sociedade, de uma envergadura continental e de uma projeção ainda não alcançada nem vislumbrada.

Gostaria, em primeiro lugar, de assinalar três etapas que considero fundamentais em Fé e Alegria.

2.1 Primeira etapa: anos 1955-1968

Em 1968, José María Vélaz escreve um opúsculo que se chama *Fe y Alegría su Historia, Criterios, Realizaciones y su Futuro Inmediato*, que recolhe o pensamento de Fé e Alegria em seus inícios e primeiro desenvolvimento. É um documento escrito para dar a conhecer o que é a Instituição. Reflete claramente as características típicas daquela primeira etapa de fundação e de primeira extensão. Fé e Alegria já tinha então cem colégios e 45 mil alunos, e estava presente na Venezuela, Panamá, Equador, Peru e Bolívia.

Em 1968, ocorreu um fato insólito que José Maria não assumiu. Em outubro daquele ano, o padre Ricardo Herrero Velarde, colaborador de Vélaz, convocou um Congresso Internacional em Quito, sem o consentimento de Vélaz. Assistem os diretores nacionais do Equador, Peru, Bolívia, Panamá e outros representantes, em um número de cerca de 20 pessoas. O padre Vélaz não quis assistir. Foram feitas algumas boas conclusões que recolhiam o pensamento tradicional de Fé e Alegria.

2.2 Etapa de ideologização: 1968-1984

Outro momento fundamental em Fé e Alegria é 1984, quando, depois de um trabalho árduo, participativo e profundo, o Congresso-Assembléia de Mérida, com a presença do padre José María Vélaz aprova o *Ideário de Fe y Alegría*, que reúne o pensamento e carisma primitivos, enriquecidos pela presença de tantos anos e pelas luzes aportadas em Medellín e Puebla.

As reuniões internacionais realizadas em cada ano em diferentes países, desde 1970, mantidas com tenacidade pelo padre Vélaz, serviram para compartilhar as inquietudes ideológicas de uma sã Teologia da Libertação e poder estruturar o *Ideário*, que marca um ponto fundamental em Fé e Alegria. É significativo que o *Ideário* leva a data de 17 de novembro de 1984 e, no ano seguinte, em 18 de julho de 1985, morre o padre José María Vélaz.

2.3 Etapa de maturação: 1984-1992

Os anos seguintes, de 1984 até o momento, serviram para continuar aprofundando e amadurecendo o *Ideário de Fe y Alegría*. Talvez pela falta do Fundador, que nos unia com seu carisma e energia pessoais, sentimos a necessidade de organizar-nos em

Federação e estabelecer-nos de maneira uma mais formal com estatutos, comitês, representantes oficiais, congressos e assembléias.

3. Traços típicos da figura do padre Vélaz

Até os anos 68/70, Fé e Alegria é fruto, em grande porcentagem, da história da personalidade de seu Fundador, o padre Vélaz. A literatura, o estilo, as frases típicas, a organização expressam as idéias e valores que encarnou e imprimiu o padre Vélaz.

Por um lado, o padre Vélaz transfere logicamente a Fé e Alegria a teologia e sociologia que viveu, a mentalidade avançada da época, a problemática política e econômica que o rodeiam.

Por esta razão é conveniente conhecer os traços mais típicos da figura do Fundador, para compreender as características que Fé e Alegria toma desde seus inícios.

3.1 Homem de grandes ideais

O padre Vélaz é um homem com um grande espírito sobrenatural, que aspira realizar grandes empreendimentos. Enfrenta os graves problemas que o rodeiam, buscando grandes soluções. Preocupam-no os graves problemas da educação, da pobreza e do desenvolvimento. Não aceita as pequenas soluções: disso nascerá a crítica que alguns lhe faziam de "fanatismo do número". Ele nos diz:

Lutar contra a ignorância estendida por tão largas camadas populares era equivalente a empreender uma obra gigantesca para uma só pessoa, Por sua própria natureza, havia que enfrentar desde o começo o problema essencial da quantidade. Do contrário, cairia em uma obra tão pequena e inútil quanto simbólica.

3.2 Espírito latino-americanista e universalista

O padre Vélaz é um espírito gigante que não pode ficar reduzido nas margens estreitas de uma obra, de um país, de sua própria Congregação. Pensa no Homem do mundo, sente a América Latina como sua pátria e seu campo de trabalho. O padre Vélaz sustentou sempre a necessidade da integração dos países latino-americanos. Em seus propósitos fundacionais, estava desde o princípio a vontade de fazer de Fé e Alegria uma obra continental latino-americana e, posteriormente, sonhará estendê-la à África e Ásia.

Eu havia aterrissado em outra ordem de interesses, que era a de uma fusão hispano-americana... A idéia bolivariana de fusão, pelo menos de federação, tinha em mim um grande eco... O acosso imperialista, anteriormente da Inglaterra, atualmente dos EUA, ia-nos reduzir a ser ratos frente a um poder que nos ia absorver. Então a única resposta era a união.

3.3 Caráter organizador

José María Vélaz foi um homem tremendamente organizador. Pôs em marcha uma obra gigante com projeção universalista. Era consciente da problemática terrível que implicava a educação popular de grandes massas de alunos. Mas não se lançou alegremente, uma vez que soube pôr os suportes necessários para dar-lhe uma consistência profunda e uma dinâmica segura de projeção futura da obra.

Vélaz dava uma grande confiança e responsabilidade às pessoas que trabalhavam com ele. Em 1975, ante a desconfiança de seus superiores e a crítica de alguns companheiros

jesuítas, deixa a direção imediata de Caracas em outras mãos e se retira para fundar duas grandes obras: Mérida e Masparro. Apesar desta retirada estratégica, a obra não sofreu nenhuma quebra ou retrocesso. Manteve a organização que havia imprimido a Fé e Alegria sem nenhuma dificuldade. De certo modo, poderíamos dizer que Vélaz organizou Fé e Alegria com tal eficiência que ele mesmo já não era necessário para a sobrevivência de Fé e Alegria.

3.4 Paixão pela educação popular

José María Vélaz pôs a serviço da Educação Popular os três valores que acabo de expor e todas as suas qualidades pessoais:

- Homem de grandes ideais
- Temperamento universalista
- Organizador nato

Porém, Vélaz concebe a Educação Popular não como uma finalidade em si mesma, mas como o meio para superar o analfabetismo e aumentar o número de alunos escolarizados. Considera que a Educação é o objetivo primordial de Fé e Alegria para "contribuir para conquistar a transformação social por meio da Educação Popular Integral", e "impulsionar a Justiça Social e a Justiça Estrutural pela autotransformação do Povo cada vez mais educado".

Fé e Alegria deve desenvolver-se em um duplo plano. Não somente deve despertar por meio da Educação dos pobres "o maravilhoso recurso adormecido de sua própria determinação", para projetá-lo em seu próprio desenvolvimento, mas que deve questionar os setores ricos da sociedade para provocar a solidariedade e sua responsabilidade frente ao mundo marginalizado.

4. Características fundacionais de Fé e Alegria

4.1 Opção pelos pobres: situação de Fé e Alegria

Fé e Alegria é uma Instituição que só trabalha entre os setores social e economicamente marginalizados. Fé e Alegria lançou sua ação não entre os pobres, mas entre os infrapobres. "Fé e Alegria começa onde termina o asfalto", dirá o padre Vélaz.

4.2 Opção pelos pobres: reclamo da sociedade quanto à injustiça social

Fé e Alegria é uma plataforma de defesa do pobre em seu direito à educação. A presença de Fé e Alegria implica um questionamento à sociedade e ainda à Igreja por seu esquecimento da educação massiva dos marginalizados. "Fé e Alegria tem como vocação atuar entre esses dois mundos para recordar aos que estão em cima que os que estão embaixo são seus irmãos".

4.3 A fé e a alegria em Fé e Alegria

O nome de Fé e Alegria não é casual. É fruto de um amplo discernimento e Vélaz quer refletir no próprio nome da Instituição seu sentido e visão de Deus. "Fé e Alegria se chama assim porque tem profunda fé em Deus... e, por essa convicção de Fé, estamos possuídos de Alegria".

Fé em Deus, Fé no Homem, obra privilegiada de Deus, Fé em nosso século, Fé na cultura e no progresso como impulso de Deus à História. E

Alegria de poder viver e realizar esta Fé. Alegria de poder comunicar prontamente um caminho livre e luminoso a tantas crianças, jovens e homens tristes amarrados hoje a uma ignorância miserável. (2-10)

4.4 A educação popular integral

Vélaz diz: "Enquanto a maioria dos homens forem escravos de sua própria ignorância, é quimérico reclamar para eles direitos ulteriores que não saberão compreender, utilizar nem defender. Sem a Educação Integral do Povo, a Democracia é uma falsificação da qual se apoderam uns quantos demagogos, cujo feudo é a ignorância das massas".

Evidentemente, quando em 1968 Vélaz escreve sobre Educação Popular, sua concepção não é a que temos agora, nem a que consta do *Ideário* de 1984.

Vélaz concebia então a Educação Popular como uma Educação participativa em contraposição a uma educação paternalista. Supunha a organização dos Pais de Família e dos diversos setores da sociedade para que se ajudem a si mesmos, unindo forças dispersas.

4.5 O pessoal de Fé e Alegria

4.5.1 A Companhia de Jesus

Vélaz sempre buscou a Companhia de Jesus em suas visitas aos países onde queria implantar Fé e Alegria e lhe ofereceu a Direção da Instituição.

4.5.2 As religiosas

As religiosas são desde o princípio de Fé e Alegria as grandes colaboradoras a quem se confia a direção dos Centros que vão sendo criados. Elas adquiriram em Fé e Alegria uma dimensão insuspeitada, e o difícil caminho realizado teria sido impossível sem a cooperação íntima das Religiosas.

Vélaz dirá em 1984: "As Religiosas foram desde o começo a coluna vertebral que integrou e coesionou todo o pessoal de Fé e Alegria. Julgo que aqui está a grande mina de espiritualidade cristã que Fé e Alegria deve apreciar, cuidar e propagar. Qualquer planejamento que não tome em conta este verdadeiro tesouro oculto nas Congregações Religiosas femininas obterá minguados resultados".

4.5.3 Os seculares

Vélaz depositou uma grande confiança nos seculares. Muitos dos membros da Junta Geral, os Secretários Executivos e todos os membros das Juntas Diretivas de Promoção eram seculares. Confiará a direção dos colégios às Religiosas como "Oficiais que dirigem as operações de primeira linha", enquanto que todos os professores eram também seculares.

4.6 Quantidade e qualidade

"Crescer é uma lei fundamental de Fé e Alegria" mantendo a qualidade da educação que necessitam os alunos de nossos bairros. O crescimento quantitativo nos abriu as fontes do melhoramento qualitativo". A força da quantidade e da qualidade está em convencer militantes comprometidos.

4.7 Os núcleos básicos de Fé e Alegria

O núcleo inicial básico que se concebeu no princípio de Fé Alegria foi a Escola Primária que reunia ao mesmo tempo uma Escola Noturna, Clube de Mães com um Ambulatório e um trabalho de promoção no bairro. Já na primeira etapa de Fé e Alegria viu-se a necessidade premente da Educação Secundária, Profissional e Agrícola, sem esquecer-se da Educação Primária.

Fé e Alegria é consciente da necessidade de sua presença nos vazios que a Educação Popular tem em todos os seus níveis e nós sabemos estar presentes em todos.

4.8 A oficina de relações públicas

Desde o primeiro momento, Fé e Alegria dá uma grande importância às Oficinas de Promoção e Relações Públicas. Estas Oficinas são centros de Propaganda que apresentam ao País as realizações e necessidades, organizam as campanhas anuais da Rifa e levantamento de fundos. Estas Campanhas devem ser organizadas por Profissionais da Publicidade e da Televisão.

Dentro de sua concepção de austeridade, Vélaz não tem dúvida de organizar a oficina de Caracas com todos os avanços técnicos a serviço de Fé e Alegria. Já em 1968 a Oficina de Galipán conta com 22 pessoas e 12 departamentos que visam tanto ao serviço dos Centros como à Promoção e Publicidade.

4.9 A justiça distributiva

Fé e Alegria, desde seus incílios, lutou contra o monopólio dos Estados em matéria de Educação. Vélaz dirá que "esse monopólio estatal é um atentado à liberdade, à democracia e ao Cristianismo". Tem que lutar denodadamente para conseguir a liberdade de educação e a repartição equitativa do orçamento nacional de educação, a serviço de todas as crianças.

"Trata-se de professores particulares servindo a sua Pátria em lugares de difícil acesso e atendendo gratuitamente às crianças e jovens do menor nível sócio-econômico".

5. O Ideário de Fé e Alegria

5.1 Introdução

Em 1968, poder-se-ia dizer que o pensamento de Fé e Alegria era o pensamento do padre Vélaz, pela grande influência que tinha sua visão, grande capacidade inquestionável de organização e pelos êxitos evidentes que conseguiu.

A partir de 1970, o padre Vélaz convoca os Diretores de Fé e Alegria e nascem as reuniões de Diretores Nacionais que só em 1984 tomaram o nome de Congresso e, posteriormente, de Assembléia.

Estas reuniões de Diretores foram se ideologizando e nelas se incorporou o pensamento de Medellín e da Teologia da Libertação, que nos anos 70 foi vivido com muita intensidade, sobretudo a concepção de homem, da sociedade, de educação e, de uma maneira especial, do Povo marginalizado.

A evolução interna que Fé e Alegria viveu nos diversos Países desembocou na necessidade de ter um documento que recolhesse o pensamento de Fé e Alegria e que pudesse ser utilizado e apresentado como fiel reflexo do carisma fundacional unido à evolução histórica, fruto da experiência.

5.2 Características típicas do *Ideário*

5.2.1 Conceito de educação popular

Entende-se a Educação Popular como um conjunto de processos que, a partir da inserção no meio popular e de acordo com suas necessidades, tende à promoção das pessoas e comunidades para que sejam conscientes de suas potencialidades e valores, adquiram a capacidade para decidir sobre sua vida e seu futuro e se constituam em protagonistas de seu próprio desenvolvimento e da história.

5.2.2 Conceito de educação integral

Desde o início de Fé e Alegria utilizou-se este conceito de Educação Integral como uma intuição profunda e valiosa de seus valores humanos e sua relação com Deus.

O *Ideário* entende por Educação Integral um processo que abarca o homem em todas suas dimensões e capacidades, na multiplicidade de suas relações consigo, com os demais e com Deus. Processo que conduz a uma compreensão completa do homem e da sociedade, com seus valores culturais, sociais, econômicos, políticos e religiosos. Este processo quer formar as atitudes do homem crítico, comunitário, comprometido, criador e cristão.

5.2.3 A participação em Fé e Alegria

O conceito de participação tomou uma nova dimensão. Não se trata de uma mera colaboração ou delegação de autoridade. Fé e Alegria pretende formar em cada um de seus membros o Homem Novo, capaz de construir a Nova Sociedade. Fé e Alegria é impensável sem participação, porque para construir esta realidade comunitária é imprescindível compartilhar responsabilidades e promover a mútua colaboração onde se busque, comunitária e solidariamente, a solução dos problemas.

No documento do *Ideário* assinala-se que, para realizar o objetivo de Fé e Alegria e poder viver a participação, é imprescindível a "presença de ação de pessoas e grupos comprometidos em atitude de serviço" e em outro lugar se falará da necessidade da "presença de leigos comprometidos e de Institutos de vida consagrada".

5.2.4 Tomada de consciência do dinamismo

Outro dos aspectos que o *Ideário* ressalta é a tomada de consciência do Dinamismo e evolução constante que o padre Vélaz promoveu. Ele definiu a Instituição como movimento.

Este dinamismo interno foi formulado em uma busca contínua de novos caminhos, busca de pedagogias e modalidades educativas, formais e não formais; e uma metodologia de planejamento-avaliação constante. Os pontos de referência são dois: a fidelidade aos princípios inspiradores de Fé e Alegria e as necessidades das comunidades onde trabalhamos ou que solicitam nossa presença.

5.2.5 Pedagogia libertadora e evangelizadora

Pedagogia Libertadora, segundo Medellín, é a que converte o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. Por isso deve ser criadora, levar em conta a dignidade humana, favorecer a livre autodeterminação e promover o sentido comunitário.

Pedagogia Evangelizadora, segundo Puebla, é aquela que assume e completa a noção de Pedagogia Libertadora, transmitindo a boa nova o Reino de Cristo, que traz libertação sobretudo aos mais necessitados, graças à qual cada homem faz sua própria história, é

consciente de ser filho de Deus, irmão dos demais homens e luta pela mudança da sociedade.

5.2.6 Educação no e para o trabalho

Ainda que este tema não seja novo em Fé e Alegria, quero enfatizá-lo pela grande importância que a ele tem sido dada na educação básica e pelas realizações práticas que foram levadas a cabo.

6. Características da última etapa

6.1 A organização formal

Fé e Alegria sentiu a necessidade de organizar-se de uma maneira formal, provavelmente pela falta do padre Vélaz, que coesionava com sua presença toda a Instituição. Os eventos mais relevantes foram a sua constituição como Federação; a redação dos Estatutos e Regulamento, aperfeiçoado nas diversas Assembléias Internacionais; a sua incorporação, como membro, à Unesco, Unicef e ONU; a organização sistemática dos Congressos e Assembléias, com as devidas formalidades.

6.2 Os documentos institucionais

Sentiu-se a necessidade de formular documentos que possam ser válidos para toda a Instituição e que concretizem os objetivos que nos propusemos. Foram formulados os seguintes:

La formación en y para el trabajo manual y productivo (A formação no e para o trabalho manual e produtivo)

Procesos participativos em Fe y Alegria (Processos participativos em Fé e Alegria)

Educación, Evangelización y Compromiso (Educação, evangelização e compromisso)

Líneas de Acción al documento anterior (Linhas de ação ao documento anterior)

6.3 A avaliação

Desde o ano de 1966 sentimos a necessidade de fazer uma avaliação geral de Fé e Alegria em cada um dos países para conhecer a consecução dos objetivos que nos tínhamos proposto.

Lima (Peru), 18 de outubro de 1992

Antonio Bachs, s.j.

In: XXIII Congresso Internacional de Fé e Alegria (Panamá outubro/novembro 1992): textos básicos.
Fé e Alegria, 1992, p. 25-34

(tradução: Elie Ghanem)

<H.F.A.I.B.>

T693d

Torres, Rosa Maria

Discurso e prática em educação popular / Rosa Maria Torres; trad. Américo R. Piovesan. — Ijuí : UNIJUÍ Ed., 1988. — 89 p. — (Coleção educação ; 7).

1. Educação popular. I. Título. II. Série.

CDU: 37.018.8

AVALIAÇÃO DE F&A
SUBSÍDIO 2

O DISCURSO DA COMUNIDADE PRÁTICA

O que entende, por sua vez, por *educação popular*, a ampla comunidade de agentes sociais envolvidos direta e fundamentalmente com a prática da EP?

Em geral, o que observamos é que o discurso teórico vem mostrando ser insuficiente e pouco esclarecedor não somente do ponto de vista do discurso mesmo, mas de sua utilidade para orientar a ação concreta.

Assim, os que têm acesso a esse discurso (via publicações, palestras, seminários, etc.) freqüentemente encontram dificuldades para compreender a própria terminologia empregada, tanto mais que muitos dos conceitos fundantes da EP dão-se por óbvios e que, ainda mais, não estão inteiramente contextualizados e delimitados a nível do mesmo discurso teórico. Por outro lado, a própria codificação de tal discurso exige conhecimentos e visões acerca da globalidade social que nem sempre estão ao alcance dos setores diretamente envolvidos na "ação" em torno da EP. Em qualquer caso, traduzir tais linhas gerais em pautas de ação concreta é um problema que exige muito mais que a criatividade ou iniciativa, sendo, de fato, a ausência dessas mediações uma das grandes lacunas da EP em seu conjunto.

Tudo isso, unido ao valor e ao peso que se designa para a "ação" nesse campo, e a conseqüente avidez para contar com ferramentas operativas, direta e imediatamente aplicáveis ao trabalho cotidiano, vem dando como resultado o inevitável: interpretações simplistas acerca do caráter e do que fazer da EP, visões unilaterais de um campo que aparece como homogêneo e sem divergências/contradições internas, aplicações mecanicistas de seus postulados teóricos e metodológicos, esvaziamento - conceitual e prático - de seus conteúdos fundamentais, etc.

Isso se expressa, entre outras coisas, em uma marcada e generalizada tendência para o *nominalismo*, ou melhor, a substituição de conceitos por nomes, idéias por palavras. Noções tais como as de "opção política (de classe)", "povo", "setores populares", "mudança social", "partir da realidade", "ana-

lisar a realidade", "transformar a realidade", "participação (consciente, ativa)", "diálogo", "crítica", "processo sistemático", "organização popular", "poder popular", "consciência de classe", "libertação", "conscientização", "técnicas participativas", "unidade teoria-prática", "experiência", "ação-reflexão-ação", "sistemização", etc., vêm configurar uma espécie de jargão perfeitamente identificável dentro desse campo, refletido e multiplicado freqüentemente sem uma reflexão mais profunda sobre o significado e o alcance de tais termos, assim como sobre sua especificidade no terreno da prática pedagógica. Nomeá-los e repeti-los, como o vem revelando a própria prática, não necessariamente equivale a compreendê-los e, muito menos, a assumi-los.

Assim, freqüentemente vemos que aqueles que dizem fazer EP respaldam tal afirmação recorrendo a uma relação indiferenciada de noções e/ou princípios reconhecíveis como "próprios" da EP, aludindo comumente a uma educação que se guia por uma ou mais das seguintes premissas:

- busca a mudança social;
- responde aos interesses do povo;
- está dirigida aos (adultos dos) setores populares;
- conta com educadores surgidos do próprio povo (ou melhor, com sujeitos comprometidos com este);
- é participativa, crítica, dialógica;
- utiliza técnicas participativas;
- não se faz através de palestras, conferências e exposições;
- realiza-se em "oficinas";
- não conta com um mestre tradicional que ensine;
- parte da prática e da experiência dos educandos;
- parte da realidade e regressa a ela para transformá-la;
- combina teoria e prática;
- utiliza dinâmica e jogos;
- nasce fora da escola e da educação formal;
- é diferente (sob todos os aspectos) à educação tradicional.

Este último ponto, freqüentemente mencionado como o grande eixo de diferenciação que perpassa a EP, em relação a outros modelos educativos,

merece tratamento à parte, devido, por um lado, ao esquematismo a que vem dando lugar e, por outro, devido a suas profundas conseqüências sobre a teoria e a prática da EP.

Na verdade, a própria dificuldade em definir o que é *educação popular*, assim como a busca de legitimidade de seu caráter "alternativo", têm levado a rastrear sua identidade não tanto a partir do que é, como do que *não é*, por oposição a todos os outros modelos educativos, frente aos quais surge e se estabelece como alternativa. Assim, desde suas origens, a EP vem insistindo em sua especificidade e diferenciação a respeito, entre outras, da educação de adultos, da educação formal, e da educação não-formal, todas essas formas associadas de uma "educação tradicional", "burguesa", "autoritária", etc.

Satanizada a "educação tradicional", e, por sua vez, apresentada a "educação popular" como um modelo ideal e como um paradigma radicalmente diferente daquela, essa diferenciação vem se cristalizando em um esquema dicotômico, simplista e quase caricaturesco de oposições, através do qual a "educação tradicional" aparece como a "má educação" (a erradicar-se) e a "educação popular" como a "boa educação" (a adotar-se), radicalmente diferente daquela em seus objetivos, natureza, sujeitos, métodos, técnicas, etc.

O esquema que vem resultando de tais oposições pode resumir-se, em termos gerais, da seguinte maneira:

EDUCAÇÃO TRADICIONAL	EDUCAÇÃO POPULAR
- burguesa	- popular
- responde aos interesses dos setores dominantes	- responde aos interesses dos setores dominados
- alienadora, domesticadora, integradora	- libertadora
- desorganiza	- organiza
- discriminadora, seletiva	- não-discriminadora, não-seletiva
- tradicional (obsoleta)	- não-tradicional (inovadora)
- autoritária (vertical)	- não-autoritária (horizontal)
- unilateral	- participativa
- acrítica	- crítica, problematizadora
- passiva	- ativa
- antidemocrática	- democrática
- desligada da realidade	- ligada à realidade

- investigação da prática
- teoricista
- acadêmica
- individualista
- competitiva
- paternalista
- terminal
- expositiva, dissertadora
- fragmentada
- transmite conhecimento
- formal
- oficial
- reproduz, consolida e legitima a ordem social (capitalista) vigente.

- ligada à prática
- conjuga teoria e prática
- não-acadêmica
- coletiva
- cooperativa, solidária
- não-paternalista
- permanente
- dialógico
- integrada
- produz conhecimento
- não-formal
- não-oficial (alternativa)
- questiona a ordem social (capitalista) vigente e propõe a construção de uma nova sociedade.

Evidentemente, esse esquema de oposições não somente falsifica e distorce a realidade, e por aí a ação concreta dos que – explícita ou implicitamente – se orientam por ele, mas que contradiz a própria visão objetiva, crítica e problematizadora que postula a EP.

Essa visão dicotômica e magnificadora do papel da escola e da educação em geral na reprodução ideológica e, portanto, em sua transformação, tem contribuído para conceber a EP como um espaço reservado à sociedade civil, à educação não-formal e dos adultos (dos setores populares), desfazendo-se com isso a possibilidade de empreender a luta através de uma educação diferente no próprio âmbito escolar e dentro do estado. Embora essas posições dicotômicas venham sendo crescentemente revisadas e inclusive questionadas por parte daqueles que contribuíram para gerá-las, o certo é que tudo isso tem prejudicado a EP, propiciando sua automarginalização e conduzindo a polémicas desgastantes que hoje precisam ser combatidas.

Em todo caso, é a mesma prática da EP a que vem mostrando – como tentaremos explicar no próximo capítulo – o irreal de tais oposições “branco-negro” e sua função ocultadora e autoconsoladora dentro de um campo e uma prática que, nos fatos, requer ainda conquistar seu título de “alternativa”.¹⁸

¹⁸ Precisamente, ao término da Primeira Jornada Pedagógica da Rede Nacional de Alfabetização Popular do Equador fizemos um exercício revelador nesse sentido: antes de partir da afirmação habitual, de que nossa proposta educativa é, por definição, diferente e “alternativa” da do governo, decidimos nos anteceder a fazer dessa afirmação uma pergunta: somos realmente diferentes, não no discurso mas sim na prática? A discussão coletiva mostrou que, definitivamente, era mais fácil encontrar semelhanças que diferenças, colocando em evidência, dessa maneira, não somente o trágico, mas também o ocultador do esquema “branco-negro”, assim como a importância de incluir exercícios similares (para estes e para muitas perguntas não colocadas) na própria formação dos alfabetizados. Um sintético registro dessa jornada está incluído em: Altarero, *Boletín Mensual de la Red Nacional de Alfabetización Popular del Educador* (CEAAL) Nº 2, Quito, setembro, 1987.

A Prática: O que se faz em Educação Popular

Da mesma maneira que há diversos discursos sobre a EP, há múltiplas práticas, às vezes muito diferentes e até divergentes entre si. Ao referirmo-nos aqui ao “o que se faz em educação popular”, estamos tratando de caracterizar o que, a nosso juízo, constatamos serem algumas das práticas predominantes atualmente dentro desse campo.

UMA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO?

“A educação é sempre um ato de conhecimento, qualquer que seja sua marca ideológica, a opção política do educador ou da educadora, individualmente ou como grupo, como classe, como categoria social. Melhor dizendo, não há possibilidade de entender a educação sem perceber que toda situação educativa, formal ou informalmente, é sempre uma situação na qual há um certo objeto de conhecimento a ser conhecido.”¹⁹

“Este processo caracteriza-se por ser intencionado. Quer dizer, dá-se uma experiência de educação popular quando um grupo se propõe conscientemente a assumir um processo educativo e essa intencionalidade se explicita e se compartilha.”²⁰

¹⁹ P. Freire. In: R. M. Torres. *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. CEECAECECO, Quito, 1986, p. 78.

²⁰ “Informe Final del II Encuentro Nacional de Educación Popular”, Santiago, 1982, In: *Educación y Solidaridad*, Nº 1, ECO, Santiago, 1983, p. 27.

Parceria desnecessário e até óbvio afirmar que fazer EP é fazer educação. E, seguramente, não o é. Na duplicidade que configura a expressão *educação popular*, é o adjetivo *popular*, e não o substantivo *educação* que vem merecendo atenção. Paradoxalmente, a EP parece estar se caracterizando precisamente por ser uma prática muito pouco educativa.

Como ilustra um autor:

"Se alguém pensa na educação não somente como um processo de encontro grupal para ensinarmos o que mutuamente temos, senão como um desafio que deve levar-nos à apropriação dos códigos culturais, da ciência e da tecnologia existentes, eu creio que em geral a educação popular que estamos vivendo é uma educação popular pouco educativa. No fundo, é muito mais animação social que educação social. E com isso se estabelece um problema, porque começar a educar supõe esforço, supõe investigação e rigor. E o ajustamento, digamos, ao pequeno grupo, normalmente impede que isso aconteça. Enfim, é como a passagem do grupo de base ao movimento e a passagem da animação à educação. Creio que nisso há dois desafios que são complicados e que, se não forem entretidos, podemos nos enredar num processo que 'não termina' em democracia nem em construção de uma sociedade política mais participativa, mas sim, no bojo de uma tendência anarquizada, e complicada."²¹

A falta de reflexão sobre a EP, enquanto prática pedagógica, é uma carência crônica sobre a qual se tem insistido algumas vezes, sem, aparentemente, encontrar repercussão.²²

Em todo caso, o pedagógico tende a reduzir-se ao estritamente metodológico e este, por sua vez, a um problema de apropriação e manejo de determinadas técnicas. Com efeito, diante da necessidade concreta de traçar um programa, um evento ou um material educativo, são cada vez mais os educadores populares que se vêem diante da necessidade de ampliar e aprofundar por conta própria os conhecimentos pedagógicos, devido à insuficiência de técnicas ao próprio caráter geral das propostas e dos postulados metodológicos.

¹ J.E. García Huidobro, Irz P. Cuevas e G. Espino. *Educación popular e dictadura*, p.39.

² Assim, por exemplo, no célebre "Taller sobre la Teoría y la Práctica de la educación popular", realizado em Punta de Trauco, Chile, em 1982, apesar de se prever a questão pedagógica como um dos eixos necessários de debate, como assinala M. Gajardo na introdução do livro que reúne os trabalhos ali apresentados, "deve-se reconhecer que não houve referências... àquelas temáticas ligadas à atividade pedagógica, incluindo aqui as concepções do processo ensino-aprendizagem, métodos e meios não convencionais neste campo de atividades", Irz M. Gajardo (comp.), *Teoría y Práctica de la educación popular*, p. 26.

Entendida e assumida como uma prática fundamentalmente política, e vendo no objetivo e no compromisso político seu traço mais próprio e definitivo, o especificamente pedagógico que caracteriza (ou deveria caracterizar) essa prática está tendendo esquecer-se. A reiterada afirmação de que fazer educação é sempre fazer política tem levado a uma crescente simbiose entre educação e política, onde a primeira não-somente subordinou-se à segunda mas, inclusive, tem perdido sua própria especificidade.²³

Curiosamente, e salvo talvez pelo seu mesmo nome de "educação popular" a própria palavra "educação" – e, mais claramente, o verbo "educar" – parece se esvaír no discurso corrente da EP, sendo substituída por formas que apontam mais expressamente a negar a condução e direcionalidade que implica a noção de "educar", assim, como o sujeito – individual e coletivo – de tal ação (o educador).

Nesse joga um papel importante o chamado "populismo pedagógico", que vem caracterizando diversas correntes dentro desse campo. Para essas concepções, que defendem a não diretividade, a relação horizontal e a igualdade plena entre educadores e educandos, "educação" equivale automaticamente à "educação bancária", "educador" à "educador autoritário", e "educar" a instrução escolar, imposição, interferência estranha, negação do saber popular, etc. Nessa perspectiva, ensinar-aprender se reduz a um "intercâmbio de saberes" definidos, trazidos com antecedência pelos próprios educandos, insistindo-se em uma produção coletiva de conhecimento onde "o coletivo" parece excluir ao próprio educador, cujo papel se limita a coordenar tais intercâmbios. O autenticamente alternativo, participativo e dialógico de uma verdadeira EP, garantir-se-ia, dessa maneira, somente na medida em que se minimizasse – ou também anulasse – o papel ativo do educador.²⁴

Tais posições, hoje tão difundidas e questionadas dentro desse campo, têm contribuído para deteriorar ainda mais o já por si débil esforço educa-

²³ Ver, a respeito, o trabalho de D. Saviani "Onze teses sobre educação política", Irz D. Saviani, *Escola e Democracia*, Cortez ed., São Paulo, 1985. Para uma discussão sobre o tema "o político e o técnico-pedagógico" no marco da alfabetização/educação popular, pode-se ver R.M. Torres (ed.), *Alfabetización popular: diálogo entre 10 experiencias de Centroamérica y el Caribe*, CEAL – CRIES, Editorial CIUDAD, Quito, 1987.

²⁴ É importante destacar que Paulo Freire, catalogado por muitos como um dos principais ideólogos desse populismo pedagógico, rechaça entusiasmamente tais posturas não-diretivas e igualitárias, assim como sua própria associação a elas. Ver, a respeito, R.M. Torres. *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*.

ivo. Er. Em qualquer caso, e ainda no marco de posições que não comungam com esse populismo pedagógico, o certo é que a EP vem colocando o objetivo educacional entre suas últimas prioridades.

Casos típicos são os programas de alfabetização "alternativa" que chegando ao fim sem ter conseguido ensinar os alfabetizados a ler e a escrever, ainda se vangloriam de seus níveis de diálogo e participação.²⁵ Ou os eventos de capacitação em que os elementos finalmente mais destacados são as novas amizades obtidas, o ambiente de camaradagem, as dinâmicas e os eventos culturais. De resto, a própria valorização final desses eventos, deve centrar-se nos níveis de participação do grupo, na metodologia e nas técnicas empregadas, relegando-se e até omitindo-se como elemento dessa avaliação e pertinência, compreensão e utilidade dos conteúdos mesmos que se pretendia abordar com o evento.

Diante dessa situação, não é infrequente o descontentamento e a frustração de quem, esperando aprender – em seus termos – se encontra diante de um "professor" que se nega a ensinar em nome de razões que fogem à compreensão e que não valorizam de igual maneira que os seus animadores o tempo e o esforço aplicados no diálogo e na participação. Ademais, o entusiasmo e a euforia que muitas vezes provocam reuniões e encontros de EP, fundamentalmente como espaços de aproximação interpessoal e relaxamento coletivo (fuga da rotina do trabalho, novas relações, entretenimento, festas, etc.) podem operar ao mesmo tempo como desviadores da atenção real dos participantes a respeito de suas próprias expectativas de formação e avanço. Tudo isso toma-se muito mais preocupante se por um momento nos detivermos para pensar que estamos jogando com oportunidades educacionais que, para a maioria dos educandos populares, são limitadas e até excepcionais.

A própria arraigada concepção e prática da EP como um campo reservado à educação não-formal e inclusive divorciado desta, a tem mostrado como um campo aberto, livre à imaginação e à criatividade, que não deve responder a um programa sistemático de formação nem se ater a temáticas ou campos de saber específicos. Não é em vão que aqueles que, rompendo com

²⁵ Sobre isto, ver R.M. Torres. "9 tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaraguense", *Cadernos Pedagógicos*, nº 3-4, Fundação Fernando Velezco, Quito, 1983.

velhos tabus, procurem explorar vias de aproximação com a educação formal, desde a perspectiva da EP, enfrentem-se com múltiplas interrogações sem respostas.²⁶

Por outro lado, o crescente e desmedido espaço que foi sendo dado ao método, como solução para todos os problemas, tem conduzido a um forte e mal-entendido metodologismo, a ponto de se ter chegado a afirmar que possivelmente a educação popular seja mais um como do que um quê.²⁷ Esta ênfase sobre o como tem levado, por sua vez, não somente a relegar mas também a esquecer o que (os conteúdos) apenas mencionado no discurso sobre a EPC, de resto, não delineada como um elemento específico de sua identificação/diferenciação. Embora, em termos gerais, tende-se a sustentar que os conteúdos conformam um universo ilimitado, como são ilimitadas as temáticas e campos de trabalho abarcados pela EP, o que vem se operando na prática é um inventário temático muito limitado, que resiste em se abrir a novos temas e campos. Por outra parte, evitando-se a problemática do que, se terá evitado com isso a análise e a discussão acerca do tipo de conhecimento que compete à prática da EP, em cujo fundamento estão, de fato, todas as tomadas de posição a respeito do papel da teoria e do conhecimento científico, assim como de seus portadores.

Tal metodologismo terminou por abranger a fórmula e a receita com os fáceis subtítulos do trabalho pedagógico. "Em geral, tem-se depositado uma excessiva confiança no método como 'solução do problema educativo'. Este enfoque é questionável porque reduz a educação à elaboração de receitas a serem seguidas. Se forem revisados os escritos sobre educação popular e investigação participativa, serão encontrados uma série de passos a serem seguidos que são 'generalizáveis' para qualquer experiência, que estão 'vazios' de conteúdo e que reduzem a arte de gerar processos de apreensão de realidade à aplicação de um método".²⁸

A isto agrega-se uma tendência generalizada – e amplamente reconhecida²⁹ – a reduzir o método, às técnicas, onde tem levado muitos a conceber

²⁶ Concretamente, este foi e continua sendo o caso da Nicarágua diante da necessidade de articular um programa regular e sistemático de educação de adultos que devia abranger áreas como as Matemáticas, idioma Nacional, Ciências Sociais e Ciências Naturais, e para o qual os princípios e postulados da EP têm mostrado não ser sempre nem facilmente adaptáveis.

²⁷ C. Brandão. *La educación popular en América Latina*, p.81.

²⁸ S. van Dijk y S. Durán. *Participando de una experiencia de educación popular*. UAM, Unidad Xochimilco, México, 1986, p.278.

que o bom educador popular se distingue pela quantidade de técnica que maneja. É assim que se vem afirmando a idéia de que qualquer um pode ser (bom) educador popular, bastando estar com boa vontade, compromisso social e um manual de técnicas ao alcance da mão. Antes de se preocupar e se ocupar com os conteúdos de um determinado programa ou evento educativo, a atenção e o tempo de preparação se concentram na busca das técnicas a ser empregadas com os educandos. Dessa maneira, confiando as técnicas aos que na verdade somente podem lograr-se com essa vocação, essa atitude e esse esforço fundamentais requeridos para ser educador, têm levado para deitar-se de lado a própria qualidade pedagógica dos educadores. Mais de uma vez temos ouvido, por isso, a menção do conhecido provérbio advertindo que "em casa de ferreiro, espeto de pau".

Com efeito, a educação de dupla via que reclama a EP não parece concretizar-se muitas vezes nem em seu discurso nem em sua prática. Apesar de reiterar-se à necessidade de um educando-educador e de um educador-educando, a formação e autoformação que se colocam como objetivos a obter-se com os educandos, não são assumidos com o mesmo empenho pelos educadores. Sintomaticamente, quando se explicitam os objetivos de um determinado programa ou evento eles referem-se exclusivamente aos educandos.

Por outra parte, coordenadores/educadores desejam ser avaliados e se avaliam a si mesmos em suas próprias qualidades, não ao mesmo tempo em sua qualidade de educandos. Quantas vezes, no final de um programa ou de um encontro, nós educadores nos reunimos para refletir e sistematizar o que nós aprendemos? Acaso, chega-se alguma vez a pensar que um determinado programa ou evento educativo fracassou na medida em que seus próprios coordenadores/educadores não lograram avançar em seus níveis de conhecimento, de pensamento crítico, de participação e de consciência?

Se a EP se identifica como um modelo alternativo de fazer educação, isto implica que ela deva partir, ao menos de um triplo reconhecimento: a) os setores populares têm reivindicações educativas legítimas; b) é preciso compreender e dar respostas a tais reivindicações; c) a educação tem um papel específico na libertação deles. Não se trata, pois, de limitar-se a questionar a escola e o conhecimento ministrado por esta, senão de colocar e construir alternativas diferentes de educação que respondam a esses objetivos. A bandeira da não-educação somente pode responder, objetivamente, a interesses alheios aos setores populares.

UMA EDUCAÇÃO - CRÍTICA?

"Outro aspecto constitutivo da educação popular é seu caráter crítico de 'juízo da realidade'. Através desta atividade pretende-se conhecer a realidade, ampliando os níveis de consciência e enfrentando a atitude dogmática introjetada pela educação tradicional."³⁶

³⁶ Uma tentativa por escapar esse esquema de socialização de experiências foi precisamente um seminário organizado pelo CPRES, em Manágua, em agosto de 1965, com a participação de representantes de 10 programas de alfabetização de Centroamérica e do Caribe. Esse seminário se estabeleceu como um espaço de discussão teórica e sistematização coletiva de tais experiências, buscando ultrapassar as particularidades de cada experiência enquanto tal. Ver, a respeito: R. M. Torres (ed.) *Alfabetización popular: diálogo entre 10 experiencias de Centroamérica y el Caribe*.

³⁷ "Informe Final del 8 Encuentro Nacional de Educación Popular", p.28.

"O caráter crítico do método de educação popular se desenvolve ao romper-se as inibições entre os participantes para fomentar sua intervenção ativa e franca. Além disso, trata-se de inculcar o hábito da 'dúvida método', de perguntar sempre o 'porquê' e o fundamento de tal afirmação. Trata-se de acostumar os participantes a questionar sem temor as argumentações que parecem carecer de lógica e de provas certas. Por outro lado, o pensamento crítico se impulsiona ao avaliar sistematicamente a mesma experiência educativa e ao fazer consciente ao coletivo sobre sua capacidade de ensinar e de aprender (...). O tema de estudo se apresenta em educação popular como um desafio, como uma problematização que provoca a capacidade analítica dos participantes, e não como um saber já explicado totalmente por outros 'que sabem'.³⁷

Um dos traços mais destacados pela EP é sua qualidade crítica, problematizadora. Não obstante, a própria prática muitas vezes se encerra de negá-la. A acriticidade e a falta de estímulo à crítica continuam, com efeito, campeando a todos os níveis.

O próprio discurso com que se apresenta a EP pode ser mais parecido a esse "saber já explicado totalmente por outros que sabem" que a esse desafio à capacidade analítica de quem se expõe a ele. Encontramo-nos, de um modo geral, com um discurso fechado, profundamente normativo, que afirma categoricamente, não levanta interrogações, não propõe alternativas, não permite a confrontação de posições diversas. É um discurso homogeneizador por excelência, magnificado de resultados, negador de problemas e contradições.

Costumam ser acrílicos, por sua vez, os que consomem esse discurso, adjudicando-lhe o estatuto de verdade revelada, irrefutável e única. Não é gratuito, por isso, que princípios e postulados gerais tendam a ser interpretados e aplicados como fórmulas, e que as deficiências ou o fracasso das ações empreendidas tendam a ser atribuídas a problemas de interpretação/implementação, por parte dos que executam, sem que se visualize sequer a possibilidade de que as idéias-receitas mesmas que serviram de guia para tais ações requeiram ser revisadas. Evidentemente, não se pode esperar que os que consomem acriticamente um discurso assumam criticamente sua socialização.

³⁷ R. Lela. *La sal de los Zombis (Cultura e educación popular en la tarea común de despertar a los durmientes)*, TAREA, Lima, 1966, p. 15.

... a crítica da criticidade dos educandos. De fato, muitos dos materiais educativos que circulam nesse campo estão também impregnados de um discurso linear, normativo, dogmático, fechado, que não deixa resquícios ao próprio julgo, ou à discrepância, que pretende tudo dizer, evitando assim, sem dúvida, a possibilidade de "terras de ninguém" ou interpretações não desejadas. Em todo caso, a dimensão "crítica" vem já incorporada ao material, e imposta por aqueles que a elaboram.

Tal dimensão "crítica", por outro lado, pode estar mais próxima da denúncia que de um propósito de explicitação daquilo que se questiona. A pressa na conscientização leva a buscar rápidos convencimentos sobre a necessidade de "ver" e denunciar a exploração, a opressão, a injustiça, o imperialismo, o alto custo de vida, o machismo, etc., antes que a busca uma compreensão real destes temas e de suas inter-relações. Manuais, decálogos e recomendações, ainda que portadores de conteúdos revolucionários, que têm a ver com o desenvolvimento de um pensamento e de uma atitude crítica? Em que medida podemos afirmar que estamos contribuindo para romper com o educando passivo, com o ensinamento dogmático e autoritário, caracterizados como "próprios" da educação tradicional?

Por outro lado, a necessidade de desenvolver uma atitude crítica parece delinear-se, fundamentalmente, como um objetivo desde um único ponto de vista: o dos educandos. A "dúvida metódica" que se pretende instaurar como instrumento permanente de pensamento, freqüentemente não é aplicada, conseqüentemente, por aqueles que a propõem.

A noção mesma de "consciência crítica" veio estendendo-se como uma noção e um exercício aplicáveis a nível das grandes categorias e totalidades sociais - o julgamento "da realidade", "o sistema social", etc. -, e não como uma atitude aplicável a todas e a cada uma das práticas e relações sociais da vida cotidiana e, sobretudo, das próprias.

Assim, por exemplo, temos que, nas relações educativas estabelecidas por instituições de apoio e organizações populares, os problemas surgidos no desenvolvimento de um programa costumam de um modo geral ser atribuídos a fatores materiais (financiamento, infra-estrutura, equipamento, etc.) e, em qualquer caso, externos. Falta de motivação, estruturas e comportamentos burocráticos, passividade, utilitarismo, conflitos internos, etc., usualmente apontados como freios à boa marcha e ao cumprimento dos objetivos do programa, aparecem infalivelmente como próprios do "outro".

Por outro lado, a própria ambigüidade do papel dos agentes a entidades de apoio, e as atitudes culposas que freqüentemente acompanham os "intelectuais" em sua vinculação com os grupos populares, levam com freqüência a atitudes acríticas e mistificadoras do "popular" que se traduzem, entre outras coisas, em atitudes permissivas e paternalistas que fazem a confrontação, a explicitação e a discussão abertas de problemas, tanto mais se estão em jogo critérios ou posições divergentes.

Nada mais contraditório com a crítica e a problematização que a profunda vocação dicotômica que vem caracterizando a EP. Tudo tende a se classificar segundo o típico esquema *branco-negro*, e a se delinear, portanto, como um problema de opção entre pólos opostos: educação tradicional/educação popular, basismo/elitismo, vertical/horizontal, autoritarismo/participação, manipulação/participação, resultados/dificuldades, investigação acadêmica/investigação participativa, saber popular/saber erudito (científico, técnico, dominante), cultura popular/cultura burguesa (dominante), linguagem popular/linguagem erudita (intelectual, dominante), estado/sociedade civil, agente externo/organização popular, intelectuais/povo, etc., etc.

Não é estranho, nesse sentido, que a unidade dialética entre teoria e prática, que reclama para si a EP, como um princípio metodológico central, enfrente problemas tão sérios de conceitualismo e interpretação e resulte usualmente, ao máximo, em uma justaposição ou alternância entre as mesmas, antes que em uma unidade real.

Tal esquema dicotômico de pensamento, negador por essência da realidade, de suas matizes e contradições, longe de contribuir ao desenvolvimento de um pensamento crítico, somente pode favorecer esse pensamento linear, rígido e dogmático introjetado pela "educação tradicional" que precisamente se questiona. Mesmo que esse esquema de oposições responda muitas vezes a um propósito de ser "didático", buscando "ilustrar" o mais claramente possível as diferenças entre o inimigo (aquele que se deve rechaçar) e o aliado (aquele que se deve adotar), muitas vezes vemos que aqueles que o propõem estão genuinamente convencidos de sua validade. Na verdade, a única utilidade produtiva que podemos encontrar nesses esquemas dicotômicos é, justamente, a possibilidade de utilizá-los como instrumentos provocadores de uma reflexão crítica e um questionamento de tais oposições.³⁸

³⁸ De fato, esse foi o propósito com que certa vez utilizamos um esquema de oposições entre educação tradicional/educação popular em um curso sobre EP na Nicarágua, o qual provocou efetiva e espontaneamente um debate ardoroso sobre o tema. O certo é, sem embargo, que esse esquema havia sido elaborado originalmente para ser utilizado em um encontro dirigido a promotores camponeses, a fim de estabelecer as diferenças entre a "educação tradicional" e a "educação revolucionária". Foi esta mesma experiência que nos convenceu da produtividade destes esquemas dicotômicos não para mostrar "a realidade" mas para questionar as próprias maneiras com que costumamos aproximar-nos dela.

Se levamos em conta o valor da crítica como componente fundamental de uma educação libertadora, bem como o contrapeso que lhe opõe a arraigada tradição acrítica que marca nossas sociedades e nossas culturas, devemos concluir que são extremamente insuficientes os esforços que se fazem para estimular e desenvolver um pensamento crítico no seio da EP.

Se, como se tem dito, dificilmente se submete a crítica a própria visão da realidade ou da mudança social, que se apresenta como válida (e como única), ou os conteúdos e a metodologia proposta, tampouco se costuma tomar como objeto de discussão as relações de poder que cruzam a prática educativa em todos seus níveis e, em particular, a relação educador-educandos. Tal esclarecimento, fundamental dentro de um processo educativo que levanta a problematização e a crítica como bandeiras centrais de seu quefazer, é algo que muito poucos estão dispostos a encarar, antecipando a si, sem dúvida, a possibilidade do caos e, sobretudo, de seu próprio questionamento.³⁹

A reflexão, quando se dá, não costuma ir muito longe. A "teorização (sobre a própria prática)" identifica-se facilmente com a simples "reflexão" tendo em geral, em todo caso, pouco a ver com a teoria. O "diagnóstico" não passa frequentemente de um conjunto de dados desarticulados e opiniões não fundamentadas que dificilmente se debatem e confrontam entre si. A "análise" costuma deter-se na descrição. A "avaliação", por sua parte, costuma consistir em uma lista de "resultados", por um lado, e "dificuldades", por outro. De fato, tudo isso não tem feito senão contribuir para esvaziar todos estes conceitos de seu conteúdo-real, criando-se a possibilidade de chamar "reflexão", "teorização", "diagnóstico", "análise" ou "avaliação" a qualquer coisa e dificultando-se, portanto, sua diferenciação, tanto para fins analíticos como operativos.

Nessa medida, o que vem se chamando de "problematização" frequentemente se limita a um exercício superficial que não toca nem compromete realmente estruturas de pensamento nem revisão profunda de práticas. Antes de apontar e identificar causas de problemas, incoerências ou contra-

ções, começa-se a identificar manifestações de problemas, lugares comuns e coincidências, num esforço homogeneizador e conciliador que pode estar revelando, em si mesmo, o temor a uma legítima problematização.

De fato, os cartazes em que frequentemente se registram "resultados" e "dificuldades" durante encontros de EP, sintomaticamente costumam estar mais carregados do lado dos primeiros que das segundas. Centrar-se e aprofundar-se nas dificuldades, ademais, é uma tarefa que enfrenta de um modo geral sérias resistências, vendo-se nela a marca inequívoca do negativismo, destruição, etc., antes que a possibilidade da retificação e superação.

Se a sistematização e a avaliação implicam necessariamente em uma revisão profunda e analítica sobre a própria prática e seus resultados, já é hora de que pensemos que sua marcada ausência dentro do campo da EP passa não somente por problemas ligados à falta de tempo ou capacitação, mas pela própria evasiva a encarar responsavelmente a crítica e a autocritica como ferramentas indispensáveis de nossa tarefa de educadores populares, assumindo-nos de vez como sujeitos e objetos desse processo de reflexão.

126

³⁹ Uma experiência sumamente ilustrativa e sugestiva neste sentido pode-se encontrar em CCTA-TALPUY, *Una experiencia de curso-taller sobre comunicación con campesinos, Curzo-Avancayo, Peru, 1985*. Neste encontro, um componente central da fase de "desestruturação" foi precisamente a discussão em torno do papel dos coordenadores do evento e as relações de poder dentro do grupo.

UMA EDUCAÇÃO - INTEGRAL?

"A educação popular ambiciona realizar uma abordagem educativa integrada e global. As lacunas entre aprender e fazer, entre trabalho intelectual e manual, entre formação geral e especializada, entre educação e realidade social, entre economia e política, tendem a negar-se para buscar uma nova síntese."⁵⁴

"Um projeto de educação popular deve ser - ou deve tender a ser - o projeto global de educação da sociedade. Isso envolve duas dimensões: a) que esta reocupe toda a estrutura e níveis da educação escolar, redefinindo-a como parte de um projeto histórico de transformações sociais, desde o ponto de vista das classes populares; b) que esta se realize em todas as dimensões do trabalho pedagógico, dentro e fora das salas de aula, dentro e fora de um espaço escolar, dentro e fora da 'rede oficial de ensino'.⁵⁵

Como aspirar a uma abordagem educativa integral e global se a própria EP tem tendido a fechar-se sobre si mesma, sem propender a essa visão integral do conhecimento que lhe permitiria sua abertura a outros campos do saber? Sendo uma prática social complexa, articuladora de múltiplas dimensões, não existe virtualmente disciplina teórica que não tenha algo a contribuir à EP. A filosofia, a história, a economia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a ciência política, a lingüística, a teoria da comunicação, entre outras, têm ainda muito que contribuir a esse campo. Não obstante, se alguém revisa a literatura sobre EP produzida nos últimos anos, nota a falta de permeabilidade aos avanços e à discussão que se vem dando nestes campos na própria América Latina.

A própria pedagogia, e também as teorias críticas da educação, objeto de amplos progressos e polêmicas ao longo desses anos, não vêm sendo incorporados como marco de reflexão e análise dentro do campo. Tal pareceria que a EP contentou-se em questionar o caráter bancário da educação tradicional, etiquetando de uma vez e para sempre a educação burguesa, sem preocupar-se em analisá-la mais a fundo nem por atualizar-se em seus avanços e na discussão sobre a mesma.

⁵⁴ A. Castillo, y P. Letao, *Educación no-formal de adultos en América Latina*, p.16.

⁵⁵ C. Brandão, *La educación popular en América Latina*, p.77.

Como aproximar-se, por outro lado, de uma visão integral do trabalho e da problemática da EP a partir de esquemas organizacionais rígidos e parcelados como os que costumam manter internamente as instituições/organizações dedicadas à EP? A própria divisão de áreas ou departamentos reproduz frequentemente uma organização do trabalho que não corresponde à busca dessa visão integral, reforçando-se antes, melhor o isolamento e a fragmentação das atividades. Assim, por exemplo, é possível encontrar dentro de uma mesma instituição uma área rural e outra urbana, uma área de investigação e outra de assessoria técnica, uma área de educação e outra de comunicação, uma área de publicações e outra de elaboração de materiais populares, etc. Investigação, educação, comunicação, documentação, divulgação, produção de materiais, apoio/assessoria às organizações populares, etc., podem, dessa maneira, não guardar nenhuma relação entre si não somente no organograma mas no próprio trabalho cotidiano.

Na ausência de uma visão integral dos problemas, estes tendem a ser encarados isoladamente, o que leva a "soluções" também parciais. Como incentivar e otimizar, por exemplo, o intercâmbio de experiências sem atender e, ao mesmo tempo, melhorar os níveis de sistematização das mesmas de modo que o intercâmbio não se reduza a um monólogo coletivo e anedótico? Como atacar, por sua vez, a problemática da sistematização exclusivamente desde o plano da capacitação sem atender o conjunto de elementos que a dificultam na prática? Como fazê-lo na ausência de marcos conceituais de referência, de espaços e estímulos institucionais e, sobretudo, de um reconhecimento real de sua importância por parte dos grupos e agentes que deveriam levá-la adiante?

A capacitação que, de um modo geral, se vem oferecendo aos educadores populares é, com efeito, tudo menos integral. Buscando responder às necessidades imediatas e operativas que estabelecem seu mister, a capacitação tem tendido privilegiar crescentemente métodos e técnicas. A classificação conceitual, o aprofundamento e a discussão teórica, costumam ser indelectivamente postergadas para o próximo evento ou recomendadas como parte de uma necessária autoformação individual, pois o tempo nunca é suficiente, e encarar tais questões significaria desviar a atenção dos objetivos centrais do evento.

Não é por acaso, nesse sentido, que seja o termo *capacitação* e não o termo *formação* o que vem dominando dentro do campo, tratando-se de esforços fundamentalmente dirigidos à aquisição de capacidades e habilidades instrumentais, aplicáveis de maneira imediata ao trabalho concreto e reprodu-

zíveis, por sua vez, na capacitação de outros, antes que uma formação integral – teórica e metodológica – dos educadores. Não é de estranhar, por isso, o enorme peso que têm chegado a ocupar as técnicas na visão que têm muitos deles para sua tarefa, sobre a metodologia e sobre a própria EP. Na ausência de um marco global mais amplo de referência que permita situar corretamente o papel e o espaço das técnicas, e por muito que se o ajuste, estas tendem inevitavelmente a ocupar o lugar central.

Não obstante, são estes mesmos educadores populares que têm transitado pela prática de EP, que crescente e insistentemente vêm colocando a necessidade de diversificar e ampliar sua formação, incorporando a esta temáticas fundamentais e específicas que vêm exigindo sua própria prática. Tal é, claramente, o tema da relação educação popular/poder (ligado em geral a partidos políticos, eleições, Igreja, movimentos sociais, etc.) ou a problemática e o papel das chamadas Organizações Não-Governamentais (ONG), dos agentes de apoio, dos intelectuais, etc., dentro da EP.

De onde vem a educação popular? Qual é sua história? Que tem conseguido até hoje? Quais são as divergências em seu interior? Por que se dão essas divergências? Estas e outras são perguntas feitas pelos educadores populares em diferentes países, sem que, usualmente, a elas se preste atenção. A própria pergunta sobre o que é educação popular, recorrentemente presente como inquietude e explicitada como demanda, costuma evadir-se, aduzindo-se a dificuldade para definir esse conceito ou, por último, o argumento de que cada um irá se aproximando dessa definição ao longo de sua própria prática. Nada disso obtém, evidentemente, uma resposta.

Sendo a unidade teoria/prática um princípio central que defende a EP e que está na base mesma de sua busca de integralidade, em que medida, então, a própria capacitação dos educadores, ao separar teoria e método, e ao centrar-se sobre esse último, vem negando tal princípio? Em que medida isso tudo, antes de contribuir para aproximar teoria e prática, vem contribuindo para aprofundar as distâncias e os papéis fixados entre "teóricos" e "práticos", entre aqueles que sabem e teorizam, e aqueles que se limitam a instrumentalizar e executar?

Por outro lado, apesar de se afirmar que a prática da educação popular não é um mundo à parte, ela se insere nas condições de existência das camadas populares de cada lugar⁵⁵, essa mesma prática vem mostrando a

55 B. Costa. Para analisar uma prática da educação popular". In: *Cadernos de Educação Popular*. Nº 1, Vozes/Novas, Rio de Janeiro, 3 ed., 1982, p.30.

difficuldade que acompanha sua concretização como tal. Evidentemente, é muito mais fácil propor e organizar, partindo de fora, eventos, atividades ou programas expressamente pensados com uma intencionalidade educativa, do que pretender gerar um trabalho de EP desde seu interior, incluindo em instâncias e dinâmicas vivas e, enquanto tais, carregadas com sua própria história e lógica. De fato, enquanto a oficina ou o programa se concebem naturalmente como instâncias e práticas de EP, é mais raro que se concebem como tais uma reunião da cooperativa, uma sessão do comitê do bairro, um ajuntamento de vizinhos, um mutirão, uma assembléia sindical, um congresso camponês, etc.

Na realidade, grande parte das práticas de EP continuam sendo um mundo à parte, alheias à vida cotidiana dos setores populares. O próprio conceito de "vida cotidiana" incomoda a quem percebe nela sinais complexos e contraditórios de uma "cultura popular" que quiseram ver como monoliticamente popular, classista, consciente, combativa, organizada, etc. As relações familiares, a educação dos filhos, os cultos e práticas religiosas, o apego à televisão, à telenovela, ao radioteatro, à bebida, ao consumo, à música importada, etc., são todos temas que a EP, usualmente, evita em seu tratamento da cultura ou do saber popular, vendo-o freqüentemente através do único prisma da penetração ideológica burguesa, e preferindo, portanto, assumir seu sujeito em sua única identidade de educando-educador, desatendendo todas as suas outras identidades de marido/mulher, pai/mãe de família, vizinhos, crente, consumidor, televidente, desportista, folião, etc.

De fato, a EP vem se caracterizando por uma forte vocação para o negativismo e o dramatismo em sua concepção e tratamento da "realidade" e, em particular, da "realidade dos setores populares", conduzindo-a a esquemas oblíquos e parciais de interpretação dessa "realidade", que pretende ter como matéria-prima e cenário para seu trabalho político-educativo. Exploração, opressão, injustiça, discriminação, guerra: estes são os significados correntes atribuídos à "realidade", e os conteúdos centrais em torno dos quais giram os esforços educativos, conscientizadores e mobilizadores da EP. São raros os programas de EP que buscam superar esse realismo e esse dramatismo, procurando fazer da educação um espaço de satisfação espiritual, estética e cultural.⁵⁶

⁵⁶ Nesse sentido, é sumamente novo e sugestivo o projeto "Gente y Cuentos", um programa de EP realizado inicialmente nos Estados Unidos e em Porto Rico, e posteriormente na Argentina, cujo núcleo foi a literatura, no qual adultos ou adolescentes reuniam-se em grupos para ler, ouvir e discutir contos de autores contemporâneos do mundo latino-americano, portorriquenho e mexicano. Ver: M. del C. Feijó & S. Hirschman, *Gente y Cuentos: educación popular y literatura*. CEDES, Buenos Aires, 1984.

Acaso "a realidade" contém somente injustiça e opressão social? Acaso, para os próprios setores populares, esta não inclui também satisfações, alegria, diversão, gozo, realizações, ilusões? Por que então a EP tem que entender a realidade somente em seus aspectos negativos, levando por recordar aos setores populares a dramaticidade de sua existência, canalizando todas as suas energias para propostas de organização, combatividade, denúncia, enfrentamento, luta? Por último, acaso é esta a mensagem que convoca a um trabalhador submetido cotidianamente à dura luta pela sobrevivência e que, ao término de uma esgotante jornada de trabalho, o que busca, em princípio, é precisamente esquecer-se de tudo isso?

Evidentemente, estes esquemas pré-concebidos e parciais acerca da "realidade" dificultam a captação da realidade concreta dos setores populares e, por aí, dificultam situar seus verdadeiros interesses e prioridades desde a perspectiva de um trabalho de EP. Com efeito: "Muitas vezes propomos discussões e tipos de ação que nada têm a ver com a história dos saberes populares locais: por exemplo, quantas vezes entramos num bairro popular com a proposta de que os moradores criem ou participem da Associação de Moradores, sem nos preocuparmos com a experiência anterior que eles já viveram nesse tipo de organização, e que pode ter sido uma experiência de brigas muito desgastantes ou de um autoritarismo tão grande que, pelo menos por hora, eles não estão interessados nessa forma de organização. Quantas vezes, também, insistimos para que o povo substitua os cantos religiosos tradicionais por cantos religiosos mais "engajados" que nós lhes ensinamos sem nos darmos conta de que, dentro da experiência de vida das camadas populares, a religião e seus cânticos tradicionais têm um significado que, em geral, é bem diverso daqueles que nós interpretamos..."⁵⁷

Esses mesmos esquemas impedem a livre expressão daquelas idéias que, ainda que produzidas pelo povo, se consideram inadequadas e até perigosas de difundir-se. Arquivam-se, assim, ou manipulam-se ("editam-se") testemunhos populares que não se encaixam com a linha político-ideológica definida *a priori* e externamente como "correta". Quantas vezes nos temos encontrado diante de "testemunhos populares" nos quais facilmente adivinhemos a mão do censor que agrega ou suprime a seu gosto aquilo que considera que se deverá ou não dizer? Quantos certames e concursos de testemunho popular estão dispostos a premiar e muito menos publicar aqueles testemunhos que, ainda que preenchendo os requisitos de forma e conteúdo previstos, se consideram atrasados desde o ponto de vista político-ideológico?

⁵⁷ B. Costa, "Para analisar uma prática de educação popular", p.30.

Enclausurada em seus esquemas lineares e puristas, a EP contribuiu para sua própria automarginalização. Da mesma maneira com que evitou o contato com a educação formal, evitou o contato com os chamados meios de comunicação massiva, vendo em uma e outras ferramentas de poder (e em poder) do inimigo, limitando-se a questioná-los e denunciá-los desde fora, mas sem entrar a lutar por e dentro desses espaços. Apesar de enfatizar (e também exaltar) a função alienadora do aparato escolar e do aparato de comunicação, e apesar de destacar sua enorme cobertura e potencial, a EP tem se escorado em suas próprias trincheiras, vale dizer, restringindo-se a âmbitos muito limitados que estão longe de poder competir com aqueles.

Durante um encontro sobre Comunicação Alternativa e Educação Popular, realizado em 1987, em Quito, o representante de um organismo de direitos humanos dizia que o trabalho de direitos humanos e o de EP tem muito em comum: seus ideais de mudança, libertação, justiça, liberdade, metodologias e técnicas similares, problemas parecidos de financiamento, etc. Dizia também encontrar algumas diferenças, entre outras: o trabalho de direitos humanos privilegia o ético em detrimento do diretamente político, o positivo e útil em detrimento do negativo e do inútil; busca um perfil público amplo, geral e visível, voltando-se para os meios de comunicação a procura da eficiência e o impacto nacional que requer essa tarefa. Sua exposição causou uma profunda reflexão entre os participantes acerca do freqüente e excessivo elitismo, negativismo e isolacionismo da EP. Por que essas diferenças se dão? Qual o fim e ao cabo, a EP é também – e fundamentalmente – um campo de trabalho pela defesa dos direitos humanos?

VIA EDUCAÇÃO – INVESTIGAÇÃO?

"Enquanto prática pedagógica, a educação popular busca modificar os conteúdos da consciência e da conduta; enquanto prática política busca a transformação das relações de domínio: ambas as modificações exigem o conhecimento da realidade social. E como fazê-lo sem investigações?"⁵⁸

1. B. Pinto. "Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da educação popular." in V.P. Palva (org.), *Perspectivas e dilemas da educação popular*. pp.103-104.

São vários os organismos de EP que, em seus próprios nomes, acolhem a palavra *investigação*. Não obstante, chegado o momento de informar o que é que fazem debaixo dessa rubrica, nos encontramos muitas vezes com que o capítulo "*investigação*" cobre uma faixa mínima de suas atividades, limita-se à afirmação de que esta é um componente inevitável de todo processo de EP, ou melhor, é simplesmente um lembrete formal.

O certo é que a própria palavra *investigação* não parece até hoje ter penetrado a inferioridade da EP. Como assinala um autor: "Atualmente, insistir na necessidade de investigar a realidade e produzir os conhecimentos necessários para sua transformação, aparece como uma espécie de redundância. Redundância, enquanto tal insistência é abundante nos discursos e documentos de todo aquele congresso, seminário ou encontro que se preza como tal. Apesar disso, devemos concordar com alguns autores, quando afirmam, a respeito, que é necessário reconhecer que, em linhas gerais, a *investigação* é uma atividade que ainda não se integra totalmente à educação popular. Acrescentaria que, em alguns casos, a desvinculação parece ser total".⁵⁹

Esta situação, corrente entre grupos que se dedicam à "ação", não é menor entre centros que se dedicam à *investigação*. Salvo em casos muito raros, o campo da EP não conseguiu provocar o interesse da comunidade intelectual nem faz parte da agenda de *investigação* dos centros especializados na América Latina. Em qualquer caso, se por um lado a EP não propiciou a *investigação* em seu interior, por outro lado tampouco aproveitou a *investigação* social produzida em outros campos ao longo destes anos na América Latina, isolando-se, dessa forma, do contato e da contribuição científica que podem oferecer-lhe outros campos teóricos com maior trajetória e desenvolvimento.

Entretanto, concebida fundamentalmente como uma ferramenta a serviço de processos mais amplos, a EP tendeu a ver-se como um campo de aplicação instrumental antes que como um objeto de análise e *investigação* em si mesma. Nada mais sintomático a respeito dessa falta de desenvolvimento analítico que a própria inamovível etiqueta de EDUCAÇÃO POPULAR como um guarda-chuva que qualifica ao campo em seu conjunto, sem que se consigam visualizar componentes e âmbitos diferenciados em seu interior.

59 J. Waiselfisz. "Reflexiones sobre la investigación y la educación popular." in M. Gajardo (comp.), *Teoría y práctica de la educación popular*. p.363.

... e encontros, entrevistas e conferências, publicações teóricas e materiais didáticos continuam girando indefectivelmente em torno do grande título de "educação popular". Poucas vezes esta é abordada em relação a temáticas específicas.⁶⁰

Somam-se, a isso, uma recusa e um temor antigos com respeito à "investigação", um conceito que – como o de teoria – herdou uma pesada carga associada ao mundo do intelectual, do acadêmico, do estéril, da falta de compromisso social. Dessa forma, a "investigação participativa" ou "investigação-apoiada" recebeu crescente impulso dentro do campo, vindo nela um paradigma alternativo à investigação acadêmica, elitista, burocrática.

Em qualquer caso, de escritório ou de campo, participativa ou não, a investigação brilha mais por sua ausência que por sua presença. Os fatos são visíveis e vêm sendo recordados algumas vezes: a EP tem se desenvolvido sem teoria; a EP não tem sido capaz de gerar, ao longo desses anos, um novo conhecimento que seria de se esperar a partir de sua própria riqueza e diversidade prática.

Por que e para que a teoria e a investigação se é a própria "experiência" o que ensina, se a "prática" é a fonte mais importante de conhecimento e de verificação de sua validade? Isto, que é aqui parafraseado como pergunta, é na verdade uma convicção fortemente arraigada e generalizada que subjaz, em boa medida, à débil teorização e investigação que mantém preso ao chão esse campo.

Não obstante, é a mesma prática acumulada pela EP a que vem mostrando que só a "prática" ou também só a "reflexão sobre a prática" não são suficientes para gerar, sozinhas, esse novo conhecimento necessário para alimentar e aperfeiçoar essa mesma prática, que exige intencionalidades, conhecimentos e atividades específicas. Essa mesma prática vem apontando urgência de aprofundar o que já se conhece, de avançar sobre o que ainda não se conhece, de fazer, enfim, investigação.

Já existe uma espécie de consenso acerca do fato de que, em EP, é maior o que desconhecemos que o que conhecemos, incluindo-se nisto questões verdadeiramente fundamentais que fazem tanto a sua teoria como a sua

⁶⁰ Uma e outra vez as entrevistas com educadores populares giram em torno das mesmas questões gerais, começando com a clássica pergunta: "Que é educação popular?" A esse respeito, a uma jornalista que nos entrevistava certa vez no Brasil lhe perguntamos se a um antropólogo ou a um sociólogo começaria perguntando-lhes: "Que é antropologia?" ou "Que é sociologia?". "Certamente não", nos respondeu.

prática. Enredada nos problemas operativos que estabelecem as vertiginosas tarefas cotidianas, a EP descuidou-se também em relação à necessidade de se aprofundar na compreensão de seu mesmo sujeito – os setores populares – desde a perspectiva da prática educativa.

Pouco ou nada se tem avançado, por exemplo, na compreensão de como aprende o adulto e, em particular, o adulto dos setores populares. A afirmação de que são diferentes os processos de conhecimento na criança e no adulto, e a usual recomendação de não tratar a esse último "como se fosse uma criança", são obviamente insuficientes como substitutos de uma teoria pedagógica que fundamente tais diferenças e oriente, com essa medida, a prática pedagógica.

Pouco se tem atendido, ademais, à especificidade dos diversos setores englobados genericamente na categoria de "setores populares", "povo", etc. De fato, objetivos, métodos, técnicas e procedimentos continuam propondo-se para um sujeito popular que aparece como único e homogêneo, manifestando-se – no melhor dos casos – a necessidade de aplicá-los com "flexibilidade" e "criatividade" de acordo com cada situação e grupo particular. Onde radica a especificidade do campesino, do indígena, da mulher, do operário ou do morador de bairros urbanos, em relação à EP, é algo que apenas começa a se encarar dentro do campo.⁶¹

A recorrente menção e o valor atribuído ao "saber popular" não esteve acompanhado de esforços equivalentes de investigação que ajudem a compreender sua natureza e suas contradições, as formas e condições con-

⁶¹ A esse respeito, precisamente, Brandão introduz o conceito de "educação de subalternos" como equivalente ao conceito de "educação com setores populares", a fim de abarcar um amplo conjunto de grupos e setores das classes populares, incluindo o setor indígena (C. Brandão. "Educação alternativa na sociedade autoritária". In: V. Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rivera, por sua parte, propõe o termo "funagogia" para se referir especificamente à EP entre indígenas, das quais um dos traços característicos seria seu caráter comunitário, incluindo as decisões sobre que e como aprender: "A educação rural, para ser tal, deve ser uma educação da comunidade rural. Toda ação educativa deve contemplar o conjunto da comunidade e não 'partes' dela (...) A compreensão desse assunto é vital para a adequação das ações educativas ao 'funo', esse homem que são todas as mulheres, os varões, os anciãos, as crianças, os jovens". (J. Rivera. "Funagogia: reflexiones para la creación de una pedagogía popular". *Cuadernos Pedagógicos*, nº 10, CEDECO, Quito, 1987, pp.22-23).

ênfase a campos de saber e setores sociais específicos, etc. Em qualquer caso, os avanços de investigação que se tem feito nessa linha não parecem fazer parte da bibliografia obrigatória de consulta dos que fazem EP e, em particular, dos que com entusiasmo levantam a bandeira do "saber popular" e de sua recuperação.⁶²

Dessa maneira, o que prevalece é uma noção de "saber popular", entendido simplesmente como "o que sabem os setores populares", sem que se usque indagar concretamente o que sabem, como chegaram a saber o que sabem, o que do que sabem é realmente recuperável como saber potencialmente transformador, etc.⁶³ Reivindicar o "saber popular" é uma ordem vazia e não se analisar e se compreender verdadeiramente o que este significa, com o perigo adicional de tender a mistificar – como usualmente acontece – aquilo que se desconhece.⁶⁴

⁶² Acrescentamos para mencionar ao menos alguns dos trabalhos relevantes e recentes sobre o tema: C. Bracido, "Estructuras sociales de reproducción del saber popular", in: M. Gajardo (comp.), *Teoría y prácticas de la educación popular*, L. Hernández (comp.), *Saber popular y educación en América Latina*, Ediciones Búsqueda - CEAAL, Buenos Aires, 1985; O. Fals Borda (coord.), *Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua*, México, Colombia, Siglo XXI, Bogotá, 1985; S. Martín, *Saber popular: notas sobre conocimientos y sectores populares*, CIDE, Santiago, 1986; P. B. Garcia, "Educação popular: algumas reflexões em torno de questão do saber", in: C. Bracido (org.), *A questão política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense, 1980, e "Saber popular e educação popular", *Cadernos de educação popular* nº 3, Vozes-Nova, Rio de Janeiro, 3 ed., 1986.

⁶³ Nesse sentido, é excepcional a agenda de trabalho estabelecida para o "III Seminário Internacional de Planejamento Participativo na Educação Popular", organizado pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) em outubro de 1987, em Ijuí, com a participação de representantes de diversos movimentos sociais desse país, assim como da Argentina e do Uruguai. Com o tema "A construção do conhecimento para a ação transformadora", o seminário estabeleceu-se como uma tentativa de discussão e aprofundamento em torno de dois blocos de perguntas: "I. Como está produzindo seu conhecimento o campo popular: como funciona a cabeça do povo; como o povo aprende as coisas, de onde aprende essas coisas, como transmite e compartilha com os outros o que aprende; II. Como os movimentos sociais fazem sua crítica e sua autocritica: o que contribui para isso (a história do movimento, os problemas enfrentados, os novos conhecimentos), quem contribui para essa reflexão, essa autocritica tem provocado alguma modificação no conhecimento dos militantes e nas práticas dos movimentos?".

⁶⁴ Numa investigação que acabamos de concluir, analisamos precisamente o saber popular em torno de um campo específico e econômico. A informação empírica (60 pesquisas em profundidade aplicadas em 1986 em igual número de unidades domésticas de 10 bairros populares da cidade de Maragá) nos revela que, se bem exista um saber popular sobre o econômico ligado fundamentalmente à experiência cotidiana e às estratégias de sobrevivência, existe ao mesmo tempo uma grande margem de desconhecimento, distorção e alienação a respeito da economia e suas leis, não obstante as sucessivas campanhas populares de educação econômica estimuladas pelo governo revolucionário desde 1979. Ver J. L. Coraggio & R. M. Torres, *Política económica y comunicación popular: la percepción de los sectores populares de Maragá*. (Informe final de investigación - inédito).

Deste modo, "partir da realidade" é um clichê se por ele entendemos "partir do que sabemos (ou acreditamos saber) sobre a realidade". "Transformar a realidade" é apenas uma tomada de posição se não se assentar em um efetivo conhecimento daquilo que se pretende transformar. Isto requer não somente boa vontade e compromisso político, mas formação e conhecimento sólidos sobre os processos objetivos e subjetivos que fazem parte dessa "realidade" que, estando ela mesma em permanente mudança, exige também um permanente esforço de investigação.

Investigar costuma associar-se a uma tarefa teórica e de elites, exigente de altos níveis de formação, grandes projetos, volumosas somas de dinheiro, equipes numerosas, procedimentos sofisticados, etc. Contudo, investigar é fundamentalmente uma atitude, uma predisposição para deixar-se surpreender, para observar e escutar, para abandonar ou retilificar as próprias idéias, para aprender, revisar e sistematizar continuamente o aprendido. Quanto mais sabemos hoje se os mihares de educadores populares experimentados ao longo desses anos, na América Latina, tivessem aprendido a desenvolver esta atitude.

De fato, a própria EP não tem feito esforços significativos para contribuir e estimular nem para desenvolver tal atitude investigativa, e muito menos para convertê-la em aptidão investigativa. Pelo contrário, aqueles que propõem a necessidade da teoria e da investigação, facilmente apontados de "teóricos" ou "academicistas", devem freqüentemente avançar só e contracorrente dentro de um campo que, não obstante, proclama a importância da teoria e da investigação.

Ademais, instituições e organismos de nível intermediário, com capacidade de convocação e de obtenção de recursos, embora apoiando decididamente o intercâmbio de experiências, a constituição de instâncias de comunicação e coordenação intra e internacionais, a realização de encontros e reuniões, etc., não vêm apoiando, contudo, com o mesmo entusiasmo, o avanço teórico e investigativo dentro do campo. Em qualquer caso, se a falta de investigação e sistematização começa pelos próprios organismos de apoio, como se pode esperar que os organismos de base adotem como sua uma bandeira que, objetivamente, não conta com o exemplo prático e cotidiano daqueles que a propõem?

Muitas vezes observamos que os eventos de capacitação de educadores populares, em torno da "investigação-ação", partem de uma falsa premissa: a necessidade de convencer sobre a importância da ação como princípio orientador da investigação. Contudo, se a "investigação-ação" surgiu da

repulsa à investigação "pura", enfatizando por isso precisamente a dimensão da "ação", aqui o que se coloca como fundamental é a necessidade de inverter as ênfases, tomando consciência, desde a ação "pura", da necessidade da "ação-investigação".

UMA EDUCAÇÃO - TRANSFORMAÇÃO?

"Entendemos por educação popular um processo coletivo mediante o qual os setores populares chegam a se converter no sujeito histórico, gestor e protagonista de um projeto libertador que encarne seus próprios interesses de classe. Para isso, a educação popular deve-se ver como parte e apoio a um processo coletivo mediante o qual os setores populares, a partir de sua prática social, vão construindo e consolidando sua própria hegemonia ideológica e política, quer dizer, desenvolvendo as condições subjetivas - a consciência política e a organização popular - que lhes tornarão possível a construção de seu próprio projeto histórico."⁶⁵

"Entre os principais objetivos, junto ao de gerar mudanças a nível de consciência, está o fortalecimento e o enriquecimento da vida organizacional das classes populares."⁶⁶

A EP propõe-se contribuir para transformar a realidade social, procurando fazer a construção de uma nova sociedade que responda aos interesses dos setores populares. Propõe-se, para isso, a transformação das mentalidades, das consciências, das atitudes, das estruturas que sustentam a velha sociedade, canalizando seus esforços expressamente ao fortalecimento da organização popular.

Além do mais, seria dizer que os propósitos tão relevantes e ambiciosos não condizem com a série de características que temos descrito até aqui. Como viabilizar tal objetivo transformador desde o empirismo, o ativismo, o imediatismo, o acriticismo, a débil teorização, sistematização, avaliação e investigação? Como fazê-lo, por outro lado, desde a dispersão de esforços, a descoordenação e os "feudos" que prevalecem e até se fortalecem dia-a-dia entre os que propõem a transformação e a organização dos outros, com o exemplo da própria fragmentação?

⁶⁵ M. Peresón, G. Martíño & L. Cendales. *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1963, p.116.

⁶⁶ *Memoria del II Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, p.5.

129

A Lacuna Entre o Discurso e a Prática

Por que a lacuna entre o discurso e a prática?

Nas páginas anteriores tentamos caracterizar a *educação popular* a partir de dois níveis diferentes: o do discurso e o da prática. De nenhum modo queremos que esta seja uma caracterização exaustiva nem, muito menos, a única possível, estando conscientes de que esta não abarca nem todos os escritos produzidos na e sobre a EP, nem todas as práticas que se vêm desenvolvendo em seu interior. Contudo, o que se torna inegável é a existência da própria problemática que tentamos destacar ao longo desse ensaio: as enormes lacunas entre discurso e prática.

Por que a lacuna? Como se depreende da própria análise, as razões disso tudo não parecem simplesmente decorrentes das deficiências daqueles que executam ou exclusivamente de problemas metodológicos. Mesmo que neste trabalho nos tenhamos centrado nos problemas da prática, tomando o discurso apenas como um referencial de contraste e, por esse motivo, aceitando-o, em princípio, tal qual como aparece formulado, é evidente que o próprio discurso precisa ser analisado criticamente como corresponsável dessa problemática.

De fato, seria impossível entender (e superar) a referida lacuna afastada da problemática global que enfrenta o setor da EP, a respeito da qual vem-se criando uma espécie de consenso coletivo e a qual inclui, entre outras, questões tais como: falta de teoria, investigação, reflexão, sistematização; avaliação; falta de comunicação, socialização e discussão; falta de defi-

ção de um projeto político, etc... No entanto, a própria persistência contida dos referidos problemas faz descobrir a necessidade de ir além de sua constatação sempre renovada, aprofundando em suas causas e inter-relações assim como em suas vias – necessariamente totais – de superação.

FALTA DE DIFERENCIAÇÃO E AO MESMO TEMPO A ARTICULAÇÃO ENTRE A UTOPIA (O MUNDO IDEAL) E O SER (O MUNDO REAL) DA EP

Sem dúvida, o próprio discurso feito pela EP contribuiu para acentuar as incoerências entre o que foi dito sobre o que fazer e o que se faz, ao definir-se como um discurso normativo e radical, ambicioso em seus objetivos de transformação social, porém sem fazer um diagnóstico rigoroso das condições objetivas e subjetivas de partida, nem elaborar um modelo analítico das relações sócio-educativas que corresponderiam à utopia social subjacente à EP. Tipicamente, as normas de ação parecem ter sido pensadas para um mundo ideal (homogeneidade, receptividade para a mudança, aspirações democráticas, ausência de ideologias dos agentes, etc.), com o qual, ao serem transplantadas no mundo real, perdem a eficácia e também podem contribuir para reproduzir o que se quer superar.

Por outro lado, o alto nível de generalidade e a imprecisão conceitual que caracterizou boa parte desse discurso, juntamente com a falta de efetiva avaliação crítica dos resultados obtidos, não ajudaram a advertir analiticamente a natureza e as contradições desse discurso e dessa prática.

Assim, quando se afirma sobre o que é educação popular, o que se está afirmando na verdade é o que se considera o que ela *deveria ser*. Sendo assim, quando se afirma que a EP é dialógica, participativa, crítica, integral, processual, etc., o que se afirma na verdade é que *deveria ser* dialógica, participativa, crítica, integral, processual, etc.⁷⁷

⁷⁷ Precisamente, este trabalho resultou da necessidade de enfrentar tal ambigüidade. Tendo-nos solicitado uma exposição sobre o tema: "Que é educação popular?", vimos-nos imediatamente frente ao dilema: devíamos abordar essa pergunta no sentido do que esta idealmente aspira ser, ou no sentido do que está sendo realmente? Finalmente, decidimos que a única maneira de responder adequadamente ao pedido seria dando conta de ambos os sentidos e, portanto, da necessidade de diferenciá-los. Definitivamente, isso é o que procuramos fazer ao delimitar e contrastar entre o DISCURSO (a combinação de um estilo utópico com um estilo normativo) e PRÁTICA (a conjunção das condições reais e a aplicação de normas baseadas na utopia) em educação popular.

Delimitar cabalmente a utopia e a realidade da EP é uma necessidade fundamental, não somente pelo problema da rigorosidade analítica, mas, sobretudo, pelas consequências que vem tendo essa confusão sobre a tarefa teórica e prática da EP. Confundir ambos os planos – o ideal e o real – leva a confundir discurso com prática, postulados com feitos, objetivos com realizações concretas.⁷⁸

Mas, sobretudo, como se adverte, o grave perigo não é somente confundir o ideal com o real, mas idealizar o real: "O problema existe quando passamos a utilizar a dimensão ideal como se fosse a dimensão real sobrepondo a uma e a outra e partindo do ideal supondo que o mesmo possa definir o real".⁷⁹

De fato, a confusão de ambos os planos está gerando equívocos funestos dentro do campo. Como contrastar discurso e prática, o que desejamos e o que é, o que dizemos e o que fazemos, sem partirmos de uma afirmação categórica que nos diga que a EP é, por definição, sua própria utopia? Não é estranho, por isso, que os educadores populares tendam a identificar automaticamente o ideal com sua própria prática, assumindo como afirmações o que, na verdade, se deveria assumir como perguntas e contrastações permanentes: "Para realizar sua utopia, a EP deve ser (participativa, crítica, dialógica, integral, processual, etc.). Portanto, em que medida minha (nossa) prática de EP é (participativa, crítica, dialógica, integral, processual, etc.)? Na realidade, ao propiciar e ao manter a ambigüidade entre utopia e realidade, o próprio discurso está contribuindo para destruir as possibilidades da crítica e da autocrítica da prática, que defende como suas.

⁷⁸ Para ilustrar, basta mencionar uma reunião de EP realizada na Nicarágua, em 1985, quando a equipe que a coordenou propôs aos participantes que trabalhassem em grupos, voltados à pergunta: Qual é o papel da educação no processo revolucionário? Alguém pediu esclarecimento no sentido de se o *é* devia ser entendido como *tem sido* ou como *deveria ser*, o que suscitou uma discussão imprevista, também vista por muitos como irrelevante. Em qualquer caso, por fim, os coordenadores esclareceram que a pergunta deveria ser entendida como *tem sido*, pois "em EP deve-se sempre partir da própria prática". Finalmente, contudo, os grupos assumiram a pergunta em ambos os aspectos, indistintamente (*é* e *tem sido*), fazendo com que os trabalhos e os relatórios dos grupos fossem diferentes e incomparáveis, sem que ninguém tenha sequer mencionado essa situação.

⁷⁹ J. Bosco Pinto. "Planejamento participativo: mito ou prática de classe?" In: *Cadernos de Planejamento Participativo* nº 3. Juiz, Brasil, Livaria UNIJU Editora, 1986, pp.25-28.

Ao mesmo tempo, a confusão e a ambigüidade contribuem para que o discurso se realice como idealista e normativo, reitor desde o mundo do ideal, sem recolher e refletir a prática concreta da EP, seu desenvolvimento, seus problemas, suas potencialidades e suas contradições. O próprio conceito de *educação popular* tem, dessa maneira, um valor eminentemente regulador normativo, antes que um valor fenomenológico e analítico daquilo que realmente acontece na prática cotidiana dos educadores e de suas experiências educativas desenvolvidas dentro do campo. Nesse sentido, a persistente lacuna entre discurso e prática nada faz senão refletir os níveis de separação existentes entre ambos.

Se a EP busca se converter em uma teoria educativa, essa teoria, para ser assim, deve dar-se conta tanto do que é como do que aspira que seja a educação, bem como orientar a ação para que essa permita mudar – em direção à utopia – aquilo que existe. Ao mesmo tempo, deve "fazer um julgamento sobre a educação existente e detectar suas tendências. Somente a partir desse julgamento é possível determinar o que deve ser a educação".⁸⁰ Isso, que contém o verdadeiro sentido do princípio "*partir da prática*", atrela tanto para a construção mesma de uma utopia enraizada na realidade como para estabelecer possíveis metas para futuros determinados historicamente.

Por isso, se por um lado é preciso delimitar utopia e realidade, por outro lado é fundamental articulá-las. Assim, por exemplo, afirmar o caráter participativo da EP implicaria, em primeiro lugar, em traçar o modelo perfeito de participação (com o qual, paradoxalmente, a "*questão da participação*" desapareceria), reconhecendo a impossibilidade de realizar plenamente esse modelo (seu caráter utópico); em segundo lugar, a partir do conceito de participação advindo dessa utopia, não somente constatar que não se dá "*naturalmente*" nas condições reais, mas também determinar os mecanismos e fatores que a dificultam para, finalmente, oferecer ferramentas operativas para impulsionar. Isso requer um esforço analítico de conceitualização da problemática da participação, explicando seus porquês e suas finalidades, baseado em uma investigação crítica das concepções, práticas e problemas concretos (teóricos e práticos) que revelam o trabalho participativo dentro da EP.

⁸⁰ J. F. de Souza, *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo, Cortez Editora, 1987, p.168-9.

O DÉBIL DESENVOLVIMENTO TEÓRICO DO SETOR

O Débil desenvolvimento teórico-conceitual da EP é um fato longo e amplamente reconhecido, e suas conseqüências se fazem sentir tanto a nível do discurso quanto ao da prática. Tributário da débil teorização e investigação em que continua se movendo o setor, o próprio discurso chegou a uma relativa estagnação, tomando-se declarativo, repetitivo e circular. Uma clara demonstração disso é a falta de dinamismo e a mecânica reiterativa dos marcos conceituais associados a esse campo. Sem dúvida, o nominalismo que se desenvolveu é em boa medida produto dos próprios e frágeis intentos de conceitualização e as fáceis afirmações de que está sobrecarregado o mesmo discurso teórico.

Ligada a esse débil desenvolvimento teórico encontra-se, assim mesmo, a dificuldade para situar de forma correta o papel da teoria e do método, assim como a articulação entre ambos. O metodologismo que vem dominando o campo, unido às concepções simplistas e tecnicistas vinculadas a esse, terminaram não somente por limitar a ação pedagógica dos educadores mas por empobrecer o próprio discurso vendo-o fundamentalmente como um guia para a ação imediata, antes que como um marco descritivo e explicativo das condições e contradições reais da EP, como prática social.

De fato, a essas alturas parece imprescindível superar algumas apreciações gerais às quais tínhamos recomeço devido à falta de um melhor conhecimento. É o caso de afirmações tais como o caráter eminentemente latino-americano da EP, seu caráter histórico e, portanto, diferenciado para cada conjuntura e grupo social específico, sua crescente extensão e consolidação, sua cada vez maior articulação ao movimento popular, etc. Fundamentar essas apreciações exige, por um lado, reconstruir rigorosamente a história da EP na América Latina (e também em outros países vinculados à nossa própria experiência) e, por outro lado, fazer um diagnóstico da situação atual da EP e de suas tendências.

Uma cuidadosa retrospectiva na EP revela-nos que, a vários níveis, o discurso não somente se estancou, mas que também se empobreceu ao longo desses anos. O impulso inicial que teve a EP ao redor dos anos 60, na América Latina, não teve o desenvolvimento que era de se esperar a partir da rica produção intelectual que caracterizou esse período em torno de temáticas muito diversas, ligadas à EP. Muitas das idéias desenvolvidas naquele tempo permaneceram como cordas bambas, sem ter sido aprofundadas ou também retomadas como insumo na produção mais recente. Em vários campos e temas fez-se tábuas raso daquelas contribuições, vendo-as simplesmente como parte de uma "história" que, para muitos, estaria superada.

Contudo, essa mesma história, fundamental para a compreensão do momento atual e para o planejamento dos roteiros futuros da EP, foi pouco sistematizada tanto para uma perspectiva latino-americana como para a de cada processo nacional. Assim, enquanto alguns remetem claramente suas raízes ao Brasil dos anos 60 – em particular à figura de Paulo Freire⁸¹ – outros remontam os princípios do século, ligando-se às origens do proletariado industrial e do movimento operário,⁸² assim como ao pensamento de conhecidos ideólogos, políticos e combatentes latino-americanos.⁸³

Por outro lado, a visão da EP como um fenômeno latino-americano – em cujos riscos distintivos a respeito de outros modelos educativos anteriores seria precisamente o fato de que “esta já não provém da UNESCO mas, sim, surge de experiências das bases na América Latina”⁸⁴, – requer não somente ser trabalhada mais aprofundadamente, mas complementada com a análise das correntes de pensamento e paradigmas teóricos não latino-americanos, retomados e recriados pela EP.⁸⁵

Se a EP continua tendo uma dívida com sua própria história, ela tem também para com sua necessária atualização a respeito das novas realidades que tem estabelecido o panorama político-social da América Latina ao longo desses anos. A própria complexidade social e a emergência de novos agentes sociais mostram claramente a necessidade de um maior esforço de conceitualização, ampliação e, por sua vez, diferenciação nesse sentido, superando o enfoque de classes e as visões homogêneas do “popular” que se em distinguído. A existência de novos movimentos sociais, a agudização da crise econômica, o vertiginoso crescimento do chamado setor “informal”, a emergência de novas situações de luta e transição revolucionária no continente, etc., são questões que exigem replanejamentos em todos os níveis. Por outro lado, a própria extensão quantitativa da EP introduziu mudanças substanciais de forma e fundo que, por sua vez, favoreceram interpretações e práticas muito heterogêneas que a EP não pode deixar de reconhecer e encarar.

⁸¹ Possivelmente os esforços mais significativos de análise histórica nesse sentido foram e continuam sendo feitos pelos brasileiros. Um importante intento de reconstrução histórica da EP, fundamentalmente centrado na perspectiva brasileira, pode se encontrar em: C. Brandão, *A educação popular na América Latina*.

⁸² Ver: O. Jara, “Plata de aproximación histórica a la educación popular latinoamericana”. In: *Los debates de la educación popular*, pp.5-10.

⁸³ Ver: A. Puiggrós, *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México, Editorial Nueva Imagen, 1984.

⁸⁴ A. Castillo Y P., *Latapl. Educación no-formal de adultos en América Latina*, p.13.

⁸⁵ Esse é, por exemplo, parte do esforço realizado por Paiva ao analisar as fontes teórico-ideológicas do pensamento inicial de P. Freire. (Ver: V. Paiva, *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. México, Editorial Extemporánea, 1982). De nossa parte, temos previsto iniciar um projeto de investigação nessa linha, procurando indagar os fundamentos propriamente pedagógicos da EP.

Revalorizar o papel da teoria implica necessariamente em revalorizar o papel da investigação, superando o empirismo e o pragmatismo que tenderam a dominar dentro do campo. Realimentar teoricamente o campo implica, necessariamente, realimentá-lo não somente a partir da teoria “pura” mas a partir da teoria da prática concreta da EP, através de um esforço permanente de investigação empírica. Isso pressupõe, por sua vez, não somente incorporar os avanços teóricos e investigativos de outros campos, mas submeter ao questionamento e pertinência e a sistematicidade da teoria e a investigação que está sendo produzida dentro do próprio campo da EP.

A FALTA DE LOCALIZAÇÃO DA EP DENTRO DE UM PROJETO POPULAR ESTRATÉGICO

Como orientar teórica e praticamente um esforço educativo coletivo destinado a transformar a realidade sem contar com um projeto e uma estratégia claros? Como viabilizar tal projeto a partir de uma perspectiva limitada ao setor e à comunidade de agentes vinculados à EP? Como fazê-lo a partir de uma prática educativa limitada a âmbitos não-formais? Como fazê-lo a partir de enfoques e práticas atomizadas como as que usualmente caracterizam os programas de EP?

Evidentemente, a proposta e a montagem de um projeto alternativo de sociedade é uma tarefa que não pode ser encarada nem isoladamente pela EP, nem exclusivamente a partir do aspecto educativo. Isso equivaleria a destinar à educação o papel central na transformação social, quando, na realidade, a EP não pode apresentar um projeto “próprio” para uma nova sociedade. Na verdade, o projeto político-educativo que subjaz à EP pode ser visto apenas como parte de um esforço mais amplo, e, como tal, precisa superar o isolamento que se caracteriza no campo da EP.

Com efeito, esta vinha se estendendo e era realizada, de modo especial, como uma prática educativa à margem do Estado e do sistema educativo formal, dirigida aos adultos dos setores populares. Tal enfoque baseia-se numa concepção que sustenta que a EP é radicalmente diferente, oposta e até antagonica a qualquer outro modelo educativo (formal ou não-formal) e, em particular, às concepções tradicionais de educação de adultos, diferenciando-se de todas essas tanto por seus objetivos como por seus conteúdos, seu fim social e sua metodologia. Dentro dessa concepção, assim mesmo, “o alternativo” tende a definir-se por oposição ao Estado (enquanto caracterizado monoliticamente como reprodutor da ideologia dominante, tendo na edu-

cação um posto chave na referida reprodução), aparecendo a EP, portanto, como uma prática necessariamente não-governamental, reservada à sociedade civil e a seus setores mais avançados.

O próprio desenvolvimento teórico e prático da EP vem mostrando a necessidade de rever tais conceitos. De fato, tanto dentro como fora do setor está em questionamento a dicotomia Estado/Sociedade Civil, e vêm sendo longamente questionadas as dicotomias educação formal/educação não-formal, educação integradora/educação libertadora, educação de adultos/educação popular, etc.; considerando-se que a EP não é tanto o pólo oposto como o limite de realização da educação de adultos e de outros modelos educativos.

De fato, também os próprios limites de diferenciação entre a EP e esses outros modelos educativos apareceram, tomando-se cada vez menos transparentes. Se, por um lado, os postulados da EP estão permeando o discurso educativo em seu conjunto, por outro lado, isso foi acompanhado de inovações reais dentro dessa "outra" educação que apontariam exatamente em direção de uma convergência cada vez maior de posturas que dizem respeito à relação educação-sociedade, à concepção de aprendizagem, à montagem do currículo, à metodologia, ao papel do educador e dos educandos.⁶⁶

Por outra parte, o próprio conhecimento adquirido pela EP no sentido de que é o projeto político-ideológico que define, em última instância, o caráter popular da educação, levou cada vez mais a entender que a contradição fundamental não reside no caráter escolar ou não, no caráter formal ou não da educação, mas nos seus objetivos de transformação social.

Nesse contexto, se a EP aspira a delinear uma proposta alternativa de educação, é preciso que concorde com as necessidades de construção de uma nova sociedade, e isso tudo exige ultrapassar os limites estreitos da educação não-formal e os elementos adultos dos setores populares, tendendo até mesmo para a formação de um projeto popular, integral e totalizador de educação para toda a sociedade. Isso implica, então, considerar como tarefa própria da EP a luta por uma educação diferente dentro da própria estrutura escolar do Estado, superando os enfoques unicamente de reprodução e ampliando seus horizontes.

⁶⁶ Ver a respeito: D. Schugurensky, "Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición". In: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XVI, nº 3-4, México, p.91-136.

De fato, experiências como a de Nicarágua mostram a necessidade prática de redefinir o próprio conceito de *educação popular*, tratando-se de uma EP diretamente administrada pelo próprio Estado que, como tal, aspira a transformar-se em um novo modelo para o sistema educativo em seu conjunto. Ainda que se pudesse argumentar que – como de fato se costuma fazer – a especificidade de uma situação como a de Nicarágua e, por este motivo, a especificidade que a EP assume no referido contexto, esta mesma experiência se encarregará de mostrar-nos, ao mesmo tempo, a complexidade que a educação precisa transformar, e delinear esse novo projeto popular de educação no sentido de um processo revolucionário em marcha e, conseqüentemente, a necessidade de começar a delinear e ativar tal projeto popular de educação muito antes do triunfo revolucionário.

AS "FALHAS" IDEOLÓGICAS E OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO DOS AGENTES DA EDUCAÇÃO POPULAR

A lacuna entre discurso e prática, reconhecida e assinalada, repetidas vezes, costuma encarar-se a partir e em torno do método, considerando este como o mediador entre objetivos e realizações e, nessa situação, como a garantia da possibilidade de coerência. Não obstante, apesar da questão metodológica ser um espaço-chave da ruptura, a constante distância entre discurso e prática fundamenta-se sobre concepções e práticas sociais, individuais e coletivas, que conduzem os diversos elementos sociais empenhados na atividade educativa. Como reforça Paulo Freire, as "falhas" metodológicas transformam-se, em última instância, em "falhas" ideológicas, pois as características político-ideológicas interferem na colocação em prática de determinados métodos de conhecimento.⁶⁷

O empirismo, a improvisação, o desprezo pela teoria e pela pesquisa, as atitudes acrticas e paternalistas e a falta de sistematização e rigor, que, finalmente, acompanham, muitas vezes, a atividade da EP, tudo isso decorre de determinadas maneiras de "ler" a realidade social e suas vias de transformação, das maneiras particulares de aproximar-se do conhecimento como ferramenta de mudança, dos padrões culturais, sociais, políticos e ideológicos dificilmente aplicáveis a um "problema de método" e, por conseguinte, a soluções metodológicas. Revisar o método implica, pois, numa revisão global e profunda da própria formação dos agentes sociais ligados à EP, das concepções, instrumentos e modalidades que vêm acompanhando esta.

⁶⁷ P. Freire, em: R.M. Torres, *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*, p. 66. De fato, o próprio conceito de "ideologia" não é, costumalmente, usado dentro do setor, nesta perspectiva, associando-se o referido conceito exclusivamente às classes dominantes.

O próprio termo *capacitação* não parece o mais adequado para aquilo a que visa e se propõe a EP. Associada, normalmente, à idéia de uma transmissão em cadeia de capacidade e habilidades, "na capacitação continua predominando um dos sentidos da palavra 'capacidade', aquele que se refere às vasilhas cuja 'capacidade' mede-se por sua aptidão de receber e armazenar conteúdos". Dessa maneira, um elemento *capacitado* é aquele que "sabe aplicar os conhecimentos e métodos preparados e entregues pelos especialistas; melhor dizendo, aquele que sabe receber e pôr em prática".⁸⁸

Sem dúvida, o termo *formação* – entendido como "o desenvolvimento intelectual, técnico, social e moral do ser humano e do grupo, assim como as metodologias e os meios para esse desenvolvimento" – parece sintetizar melhor o sentido e os objetivos a que aspira a EP. Este recolhe a amplitude e a integralidade do processo educativo, "tendo um sentido menos individualista, pois a formação é um processo pessoal inserido no grupal, social (...). Formação' engloba também as três modalidades da educação: a formal (que se dá nos centros especializados, escolas, universidades), a não-formal (que se realiza fora da escola e para um público diferente), e a informal (aquela que se dá na vida, no trabalho, na rua). Engloba-as e relaciona-as, buscando uma coerência e continuidade entre elas. Formação' oferece ao mesmo tempo certa referência à criação, à construção, em oposição à assimilação (...). Por isso, quando falamos de formação, a entendemos como um processo de *auto-formação* no qual participam especialistas como "contribuições externas" a serviço daqueles que vão se formando".⁸⁹

Como é evidente, impõe-se a necessidade de ampliar, diversificar e diferenciar os sujeitos, os conteúdos, as modalidades e os instrumentos dessa formação. A própria fragilidade teórica do campo mostra que essa tarefa formativa compete não somente aos educadores populares de base mas a todos os agentes sociais vinculados à EP, incluindo setores intermediários e de cúpula, muito mais que estando a cargo da formação multiplicadora de outros. Por outro lado, a crescente qualidade de "ofício" que tem a EP, à raiz de sua também crescente extensão e institucionalização, torna indispensável essa formação permanente como uma precaução contra a burocratização.

Ampliar e diferenciar os sujeitos dessa formação implica na busca de modalidades e possibilidades específicas de cada grupo e programa, superando a tendência para a homogeneização e universalização de "modelos".

⁸⁸ OCTA-TALPUY. Una experiencia de curso-taller sobre comunicación con campesinos. p.31-2.

⁸⁹ *Ibid.*, p.32-3.

Ao mesmo tempo, juntamente com a necessidade de elevar a qualidade da formação que está se oferecendo, estabelece-se a necessidade de não limitar essa formação a espaços não-formais, expandindo-a tanto a âmbitos formais como informais.

A FALTA DE UMA DISCUSSÃO ABERTA E MÚLTIPLA DENTRO DO SETOR

Não somente a falta de desenvolvimento teórico mas também a falta de discussão limitam o avanço da EP, favorecendo o distanciamento entre discurso e prática. Na ausência de intercâmbio e discussão, experiências e produtos isolados defendem o próprio como o melhor e até como o único válido, criando-se condições para o isolamento, as propriedades individuais ou institucionais, a competência, o culto às pessoas, a sacralização das "bíbias", etc.

Por isso, juntamente com o fortalecimento dos mecanismos já existentes de intercâmbio e comunicação, se faz indispensável a criação de foros e instâncias adequadas para essa discussão teórica que exige a EP. Uma discussão que envolva tanto posições afins como divergentes, da qual participem tanto "teóricos" como "práticos", educadores de base e quadros intermediários, instituições de apoio e organizações populares, e que integre especialistas de outros campos, a fim de enriquecer e renovar o setor.

Essa possibilidade foi em boa medida limitada pela própria dificuldade para um autêntico pluralismo dentro do setor. Com efeito, há uma forte tendência em ver a EP como um paradigma homogêneo e como um modelo único que não admite outros posicionamentos em seu interior. Assim, existem os que, se abendeirando como os intérpretes e portadores da verdadeira EP, se sentem chamados a resguardá-la, atribuindo a qualquer outra posição como ilegítima e evitando a discussão. Contudo, o certo é que, queiramos ou não, a heterogeneidade e a pluralidade são já uma realidade própria de um setor que, como esse, não parece reduzível a um único paradigma e que, sem dúvida, "por sua própria dinâmica, não cessará de exigir e fazer emergir novas formas".⁹⁰

⁹⁰ C. Brandão. La educación popular en América Latina. p.100.

Num sentido restrito, não existe "a" educação popular, nem "a" teoria educação popular e nem "a" metodologia da educação popular. Se, por um lado, todas elas estão inacabadas, em processo de construção e desenvolvimento, por outro lado, existem interpretações e posições diversas, ainda a par de pressupostos e princípios que poderiam aparecer como comuns. Aceitando ainda a existência de um movimento de EP, unido por um claro sentido de pertença e diferenciação, é preciso reconhecer que se trata de um movimento que, como qualquer outro, tem diferenças e contradições em seu interior.

A EP, sem dúvida, daria um grande salto de qualidade e rigor se fossem propiciadas condições para a confrontação de idéias, para a argumentação sólida e fundamentada que exige a defesa e apreciação dos outros, às próprias idéias. Sem dúvida, através do calor de uma discussão séria e aberta, muitas das discrepâncias que se configuram dentro do campo, também como contradições que aparecem como irreconciliáveis e até antagônicas, não se tornariam assim e deixariam ver que há mais coincidências entre as diferentes posturas que as que, no dia-a-dia, estamos dispostos a aceitar.

Esse salto de qualidade e essa busca de convergência fazem-se tanto mais indispensáveis diante da ampla e da complexa problemática que enfrenta a EP e, conseqüentemente, à necessidade de encará-la como um esforço coletivo e sustentado por parte de todos nós que estamos empenhados com ela.

A própria importância e magnitude do movimento de EP na América Latina, assim como a amplitude e a complexidade da problemática que este enfrenta, exigem um urgente replanejamento do setor em todos os níveis, bem como a necessidade de um novo ponto de partida para fazer frente aos próprios relevantes objetivos que esse se estabelece.

Se, como adverte a EP, para transformar a realidade é necessário partir de um (re)conhecimento dessa realidade, fazer um primeiro reconhecimento da realidade fenomenológica do campo, estabelecendo um diagnóstico do caminho percorrido, é o primeiro passo desse longo caminho por percorrer que tem a EP pela frente. Isso implica num esforço analítico, necessariamente coletivo, que permita levantar e organizar as interrogações fundamentais que cruzam hoje, na teoria e na prática, o setor. Isso implica na transformação de afirmações em perguntas, certezas aparentes em dúvidas, despojando-nos de explicações simplistas, de visões aporofísticas e dicotômicas que impedem a captação da realidade e o aprofundamento nas suas contradi-

ções. Definitivamente, isso implica em incorporar na reflexão e na análise uma noção de crítica capaz de penetrar e questionar as pressuposições normativas subjacentes ao discurso, assim como a fenomenologia da própria prática.

Dentro de um setor unificado por um objetivo comum fundamental de transformação da realidade, que valoriza e estimula a organização, a cooperação, a reflexão crítica, o espírito e o trabalho coletivo, que assuma a estratégia como uma necessidade incontestável de todo processo de mudança e que, por último, reconheça a importância da coerência entre discurso e prática, não deveria ser estranha a possibilidade de aplicar tudo isso conseqüentemente para sua própria necessidade de transformação interna.

De fato, somente uma revisão crítica, profunda e integral de concepções, métodos, práticas, estruturas e modalidades de trabalho que estamos desenvolvendo, pode contribuir, qualquer dia, para tornar realidade a convergência entre discurso e prática em educação popular.