

# EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

JORGE WERTHEIN e  
MANUEL ARGUMEDO  
(ORGANIZADORES)



Coleção

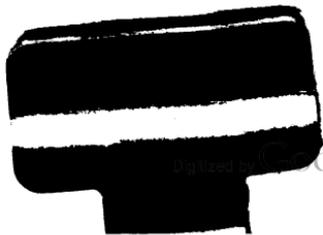
2

VIVER E APRENDER



PHILOBIBLION / IICA / SEPS / MEC

Digitized by Google



PLA-1111A

11CA  
C00  
994

00002856

110200000

**EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**

Centro Interamericano de  
Documentación e  
Información Agrícola

07 ABR 1986

IICA — CIBIA

**Juan Carlos Scarsi**  
**Aloísio Sotero**  
**Jorge Werthein**  
**Manuel Argumedo**  
**Luís Alberto Gómez de Souza**  
**Steven Klees**  
**P. Esmanhoto**  
**Maria Eddy Ferreira**  
**Marla Teresa Sirvent**

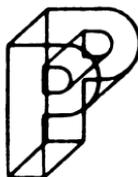
Centro Interamericano de  
Documentación e  
Información Agrícola

07 ABR 1986

IICA — CIBIA

# EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

**Jorge Werthein**  
e **Manuel Argumedo (organizadores)**



**PHILOBIBLION**

Em convênio com

**IICA** — Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura

**MEC** — Ministério da Educação

**SEPS** — Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau

Coleção VIVER E APRENDER

2

104545

Copyright © IICA — Instituto Interamericano  
de Cooperação para a Agricultura  
Unidade de Informação e Documentação, 1985

Direitos desta edição reservados à  
PHILOBIBLION LIVROS DE ARTE LTDA.  
Av. Churchill, 109 — 7º, sala 704  
20020 Castelo, Rio de Janeiro, RJ

E72 Educação e participação / Juan Carlos Scarsi  
... [et al. ; organizado por Jorge Wer-  
thein e Manuel Argumedo]. — Rio de Ja-  
neiro: Philobiblion ; [Brasília] : Instituto  
Interamericano de Cooperação para a Agri-  
cultura : Secretaria de Ensino de Primeiro  
e Segundo Graus/MEC, 1985.

1. Educação rural — América Latina 2.  
Cultura popular I. Scarsi, Juan Carlos II. Wer-  
thein, Jorge III. Argumedo, Manuel

85-0736

CDD — 301.298  
379,8

Capa: Eugênio Hirsch

---

Impresso no Brasil  
*Printed in Brazil*

## SUMÁRIO

Apresentação	
<i>Juan Carlos Scarsi</i>	9
Prefácio	
<i>Aloísio Sotero</i>	11
Introdução	
<i>Jorge Werthein</i> e <i>Manuel Argumedo</i>	15
A participação popular na América Latina	
<i>Luis Alberto Gómez de Souza</i>	25
Elaboração curricular na educação participante	
<i>Manuel Argumedo</i>	41
Avaliação educacional: Tendências na direção de enfoques mais participantes	
<i>Paulo Esmanhoto</i> <i>Steven Klees</i> <i>Jorge Werthein</i>	79
A planificação do desenvolvimento local como processo de aprendizagem social	
<i>Maria Eddy Ferreira</i>	109
Participação, educação e cultura popular	
<i>Maria Teresa Sirvent</i>	147



## APRESENTAÇÃO

O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura — IICA vem desenvolvendo estratégias de educação rural, objetivando a que as populações mais carentes do meio rural se tornem capacitadas a alcançar melhoria da qualidade de vida. A formulação dessas estratégias constitui importante segmento da cooperação prestada pelo IICA às Secretarias de Educação dos Estados do Amazonas, Ceará e Espírito Santo, bem como da que está sendo proporcionada às Secretarias de Educação dos Estados de Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro, e à Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, do Ministério da Educação.

Com o lançamento de **EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**, o IICA espera estar contribuindo com subsídios de sua experiência

para o importante debate sobre o futuro da educação, que hoje adquire mais vigor no marco da nova política educacional implantada no Brasil.

É nossa intenção propiciar aos diferentes atores do processo educacional algumas reflexões e sistematizações que foram geradas ao longo de nosso trabalho no Brasil e em outros países da América Latina, nessa área tão polêmica que é a educação.

Esperamos que essa co-edição com a Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, do Ministério da Educação, ofereça elementos judiciosos para enriquecer a análise em que hoje estão empenhados os educadores, a fim de que haja melhor entendimento e assimilação da nova estratégia de educação, na qual os sujeitos da ação educativa participam efetivamente da sua planificação, implementação e avaliação.

Brasília, 30 de julho de 1985.

*Juan Carlos Scarsi*  
Diretor do IICA no Brasil

## PREFÁCIO

A questão da educação e da participação é da maior importância para a “construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça”, não apenas porque a educação é um direito de todos os cidadãos, mas também porque ela é um instrumento indispensável para exercer a cidadania. A educação coloca à disposição dos indivíduos os instrumentos e as informações necessárias para que uma autêntica participação seja possível. A compreensão dessa dupla contribuição da educação numa sociedade democrática é o que faz com que se tome consciência da imperiosa necessidade de avançar nos objetivos de “Educação para Todos”.

Trata-se tanto de oferecer efetivamente oportunidades de educação para todos, como também de elevar a qualidade dessa educa-

ção. Essa qualidade deverá ser definida em função do projeto político da maior parte da população brasileira: construir a democracia. Em conseqüência, é preciso que a sociedade participe na formulação da proposta educativa, que se generalize o debate em torno da questão da educação.

Nesse sentido, os textos que compõem o presente volume coeditados com o IICA, oferecem um conjunto de reflexões geradas em experiências concretas desenvolvidas no Brasil e em outros países da América Latina, que procuraram caminhar para a descoberta de formas de trabalho que possibilitem uma educação mais participativa. Mais ou menos explícita nos diferentes trabalhos, percebe-se essa estreita ligação com uma ou várias práticas concretas. É, também, um discurso teórico; porém, só na medida que sistematiza os avanços ou questiona os fundamentos dessas práticas.

Essa característica contribui para que estejam sempre presentes ao longo do livro, as dificuldades e os limites de uma proposta que tenta reunir educação e participação. Não se pretende expor uma teoria da educação participante, mas testemunhar os espaços para gerar uma prática educativa cada vez mais participativa. A maior riqueza da leitura deriva dessa característica: não é um discurso acabado, mas um discurso em construção, que explicita dúvidas e certezas, descobertas e carências.

Parece-nos que a difusão de trabalhos deste tipo, que vem paulatinamente crescendo nos últimos anos, é uma valiosa contribuição para ampliar o debate sobre a educação e aumentar a consciência de sua importância político-social, que é um dos objetivos do Programa "Educação para Todos".

Os trabalhos oferecem, em alguns casos, alternativas de resposta a questões relevantes, em outros, colaboram para uma formulação mais clara das questões para serem retomadas e recolocadas em práticas futuras. Algumas dessas questões, que deverão ser objeto de um amplo debate, são as seguintes:

- Como avaliar práticas educativas participativas sem perder na avaliação o que elas têm de mais específico?
- Qual deve ser o papel das Instituições da Sociedade na promoção da participação? Como evitar que a participação se transforme em meta das instituições?

- Que técnicas podem ser utilizadas para apoiar processos de educação participativa? Quais para abrir maiores espaços de participação nas atividades educativas?
- Como cooperar com os setores populares na análise crítica de sua cultura? Na tomada de consciência dos elementos culturais que dificultam a satisfação de suas necessidades de participação?
- Como evitar o movimento pendular, passando da imposição para o *laissez faire* e o espontaneísmo; do autoritarismo dos técnicos para a sua total omissão?
- Os diagnósticos da “falta de capacidade”, dos “momentos adequados” e da “imaturidade”, não encobrem apenas uma resistência dos técnicos para abandonar a sua “tutela” das comunidades?

Essas e outras questões que estão sendo debatidas hoje, com o intuito de avançar na formulação e implementação da política educativa da Nova República, são aqui colocadas na perspectiva de um grupo de técnicos, que vinham desenvolvendo ou cooperando com ações educativas, utilizando os espaços de participação que se abriram em situações específicas. A sua voz soma-se, assim, ao debate sobre esses assuntos, dia a dia mais rico no nosso país, e que contribui significativamente com a difícil tarefa que assumimos em relação a responsabilidade de administrar as ações educativas, para cumprir um compromisso com a Nação brasileira: “Educação fundamental para todos”, como prescreve o Documento Constitutivo da Aliança Democrática.

Brasília, 30 de julho de 1985.

*Aloisio Sotero*  
Secretário de 1º e 2º Graus  
Ministério da Educação



## INTRODUÇÃO

Jorge Werthein e  
Manuel Argumedo

Educação e participação constituem os eixos temáticos dos trabalhos reunidos neste volume, a matéria sobre a qual se pretende refletir. São dois conceitos unidos propositadamente, já que de fato são dificilmente *vinculáveis*. Essas duas ações não aparecem também reunidas na nossa prática cotidiana, e na situação histórica da América Latina hoje, são apenas uma utopia.

Essa visão pode parecer, para muitas pessoas, reacionária ou, pelo menos, pessimista. Porém, tenta apenas colocar em preto e branco uma realidade que é comum encontrar hoje *maquilada* na maioria dos textos sobre o tema. É, quanto menos, uma confusão apresentar como óbvia a *unidade* entre educação e participação no contexto imediato de nossos países caracterizados por um desenvolvimento estruturalmente dependente.

As simplificações têm contribuído a *banalizar* a frase do título. As vezes, a partir de referenciais teóricos não explicitados, em discursos pragmatistas ou moralizadores, se apresenta a vinculação entre educação e participação como necessária e evidente, derivada da *natureza* das coisas. Não se afirma, por acaso, que ambas, a educação e a participação, atos do espírito, pertencem à esfera do político com maiúsculas? Não é toda a ação educativa, por definição, participativa? Não é toda a vida humana um processo educativo?

Muitos supostos (aceitos às vezes sem uma discussão prévia, irreflexivamente) estão por trás de tantas *aparentes* e óbvias verdades. A identificação de educação e aprendizagem, por exemplo, implica substituir a história e o contexto político pela evolução e o meio biológico. As teses de J. Piaget em *Biologia e Conhecimento*, estudam precisamente a realidade biológica da aprendizagem. Um outro suposto discutível é a setorialização da realidade, separando *esferas* espirituais e materiais e classificando as ações humanas em *políticas* ou *econômicas*. Por essa via é possível cair na armadilha do idealismo e passar a debater especificamente sobre política, afastando cuidadosamente o econômico como uma dimensão alheia aos problemas da educação e da participação. Isso implica esquecer que a política se constitui a partir da exigência que os homens têm de atuar para satisfazer suas necessidades materiais de subsistência. É na produção de sua vida material que os homens *produzem* também a realidade social. Em conseqüência, o que seja educação ou participação não pode ser definido senão em relação com um modo determinado de produção de vida material. São ambas *realidades históricas* e não *naturais*. Afirmar que a produção é a base material da vida social e política não é então marcar uma diferença de nível entre as duas atividades, mas especificar a forma como elas se vinculam na história.

Reunir as duas palavras — educação e participação — não pode entender-se como mera redundância; qualificar a educação de participativa não significa apenas utilizar um epíteto, chamar a atenção sobre uma característica própria de todo ato educativo. Quando a frase é assim interpretada, perde-se a consciência do seu conteúdo político, da proposta de ação que encerra.

De um lado, educar significa necessariamente uma ação cujo centro está fora do sujeito. Não se trata apenas de aprender, mas

de ser educado, conduzido, guiado, dirigido a realizar certos *aprendizados* que se consideram válidos. De outro lado, participar, quando se carga de todo o seu significado, implica ter parte nas decisões e não apenas ser informado ou receber parte de alguma coisa. Além do mais, o conteúdo semântico das palavras leva, às vezes, a sucessivas transposições de nível, que confundem ainda mais quando se pretende pensá-las unidas. Educar não parece permitir a participação a nível individual senão dentro de certos limites; e as possibilidades de participar diminuem na medida que se considera a realidade social ou pelo menos aparecem condicionantes que restringem e orientam as possibilidades individuais de participação, aparentemente *ilimitadas*.

Quando se reflete sobre a profunda contradição que há dentro da expressão, toma-se consciência de que se trata de uma proposta, de uma *utopia*. Da reunião de duas realidades, aparentemente distintas, que não se ligam no cotidiano, surge a proposta do novo. É aí onde pode ler-se um programa *alternativo* que será preciso ainda debater muito, e elaborar *trabalhosamente*. É um *plano* que deverá construir-se na práxis transformadora, tijolo sobre tijolo. Por isso é bom não esquecer que essa ainda é uma frase inevitavelmente tensa, e que essa tensão não é senão a expressão de um programa com o qual nos comprometemos. É a mesma tensão que na metáfora — reunindo coisas que na vida comum vivenciamos como diferentes —, cria a realidade de poesia.

Todos os trabalhos reunidos neste volume colocam em evidência as dificuldades que poderiam surgir na concretização dessa proposta — fazer da ação educativa um espaço de participação — e procuram vias alternativas para superar essas dificuldades. Esse enfoque permite ir, passo a passo, formulando um programa de ação em diálogo com os entraves que surgem da própria tentativa de agir sobre a realidade procurando transformá-la. São as *resistências* e as *facilidades* que vão se evidenciando na ação, as que dão formas concretas à proposta. O *caminho* — como lembra o poeta espanhol Antonio Machado — “vai se fazendo ao andar”.

O trabalho de Luiz Alberto Gómez de Souza sobre participação popular na América Latina é uma tentativa de resgatar os elementos válidos para formular uma proposta alternativa, gerados na

prática social de diferentes setores das classes *populares* latinoamericanas. Analisar e sistematizar essa prática é o método mais coerente para avançar na linha da *educação popular* e da *participação*. Na medida em que esta reflexão seja aprofundada permitirá definir cada vez com maior clareza, os limites e possibilidades do *técnico* como *cooperador* com os setores das classes dominadas na implementação de suas propostas de ação.

A proposta é analisar as práticas dos trabalhadores, dos camponeses e dos outros grupos explorados, detectar nas situações concretas aquelas que *podem ter* um certo dinamismo criador, que são portadoras de *futuro*. Assim formulada, essa proposta faz surgir uma outra questão: quem *analisa?*, quem *detecta?*, quem *decide* que uma estratégia de mudança nascida na luta dos setores populares por impor os seus interesses à sociedade, é original e criativa ou não tem relevância? Neste espaço está colocado o problema do papel do técnico e aí se define sua ação *facilitadora* a serviço de um projeto formulado por esses setores e que ele deverá assumir como próprio, ou, pelo contrário, sua ação *manipuladora*, na tentativa de utilizar a força transformadora dos grupos populares como instrumento para implementar o seu *projeto* tecnocrático. E é preciso, aqui, estar sempre alerta para não voltar a cair na armadilha de separar o técnico do político, como duas coisas diferentes. Trata-se apenas de duas dimensões de análise da proposta de ação, ambas entrelaçadas tão fortemente entre si, que só podem separar-se para efeitos analíticos. O fato de transformá-las em duas leituras diferentes e sucessivas da realidade social, constitui, já, uma *deturpação* dessa realidade. Por mais ou menos *técnica* que seja, uma proposta é sempre política porque sempre responde aos interesses de uma classe social, ou de um setor de classe, que procura mostrá-los como interesses da sociedade toda.

Gómez de Souza dá no seu trabalho alguns subsídios para compreender a participação em termos teóricos e, em função dessa maior compreensão, analisar as experiências *históricas* dos setores populares. Em forma sintética mostra uma via para a formulação de propostas alternativas no campo da educação: questionar a prática social desses setores na perspectiva de conquistar cada vez maiores margens de participação. O papel do *técnico* poderia resumir-se em colocar à disposição dos "protagonistas" elementos para *analisar* cri-

ticamente suas experiências como classe e formular uma proposta, um programa político de transformação social, com maior precisão técnica, o que *facilitará* sua concretização. Um programa de educação popular formulado nesses termos, seria um instrumento para conquistar a participação.

O trabalho de Maria Edy Ferreira mostra como uma proposta de planejamento participativo a nível local se transforma em instrumento para pôr em andamento um processo de *aprendizagem social*. Descobrir os pontos de articulação entre o projeto global, a nível nacional, e os projetos locais de desenvolvimento, entender o por quê dos conflitos e contradições que aí se apresentam e a forma como *aparecem* resolvidos, é um autêntico processo de educação popular. Nessa luta por controlar o território em função dos seus interesses, os camponeses vão atingindo níveis superiores de consciência.

Ferreira mostra ademais, que as instituições podem ser utilizadas como instrumentos em um processo de mudança social, apesar de suas *contradições evidentes* e, ainda melhor, em virtude dessas mesmas contradições. As transformações institucionais só serão possíveis em um segundo momento, e na mesma prática social transformadora, os setores explorados irão formulando as linhas diretrizes das novas instituições *necessárias* para a realização do seu projeto social.

O papel do técnico surge aqui novamente com clareza, como um dos problemas mais relevantes da prática da educação popular. O nosso discurso sobre essa temática deve ter sempre presente o lugar da enunciação: é um discurso pronunciado por *técnicos* que trata do projeto das classes dominadas, que tenta assumir o projeto social dessas classes. Por isso, não é difícil que fiquem alguns elementos estranhos sobre os quais será necessário voltar para ver em que medida correspondem a um projeto popular, ou são apenas restos de um projeto *tecnocrático* que absorvemos junto nossa formação profissional.

A seleção de indicadores, na elaboração de uma *proposta técnica* de diagnóstico, a decisão sobre as informações que são ou não relevantes para *descrever* a realidade, são alguns momentos nos quais é possível recair em um projeto mais tecnocrático que popular. Uma

descrição *precisa* da realidade, não é apenas um *acúmulo* de informações mais ou menos detalhadas, mas é, ao mesmo tempo, uma interpretação dessa informação em função de certos e determinados interesses. Assim, para compreender a *relevância* de um dado, além dos *argumentos* científicos do técnico é necessário que o agricultor reflita sobre o seu projeto e *descubra* em que sentido *necessita* dessa informação para fazê-lo realidade. Quer dizer, o técnico pode propor *indicadores*, mas os camponeses deverão recolocá-los, logo ao compreender sua *relevância*, deverão apropriar-se do projeto da pesquisa, no mesmo processo de conhecimento. Isso é *participar*: controlar o conhecimento e a cota de poder que dele deriva.

As experiências de planejamento local de desenvolvimento que Ferreira nos relata, permitem descobrir importantes elementos para uma pedagogia social. O confronto entre a lógica da natureza e a lógica social na organização do espaço, constitui um elemento de grande riqueza para a formulação dessa pedagogia da educação popular. Desentranhar a história dos *domínios* — unidades espaciais dos camponeses — é descobrir na sua conformação os elementos que correspondem à lógica das necessidades auto-determinadas localmente e os que derivam da lógica dos *dominadores*. A construção da cena, é já uma expressão dos conflitos e *mostra* uma determinada resolução, um *lance* no jogo de poderes.

A partir dessas reflexões, seria interessante continuar analisando a lógica *técnica* dos planejadores na organização do espaço. Em que medida essa lógica *centralizadora* está mais ou menos próxima dos interesses dos dominadores ou dos projetos alternativos das classes dominadas? A leitura das propostas políticas de organização do espaço, constitui um campo fértil para as ações de educação popular tanto nas zonas rurais como nas periferias urbanas.

Maria Teresa Sirvent reflete sobre a cultura popular e os *fatores* inibidores ou facilitadores que ela contém, e que limitam as possibilidades de reconhecimento dos próprios setores dominados, de sua necessidade objetiva de participar. Distinguir as práticas culturais consumistas das produtivo-criativas permitirá, sem dúvida, elaborar estratégias de educação popular a partir dos elementos mais autênticos da cultura dos setores populares, onde se encontra a semente de propostas alternativas de ação.

A tarefa de descobrir e analisar os componentes “inibidores” do surgimento e da ampliação de um estilo produtivo-criativo na ação popular, constitui outro importante campo da educação popular como instrumento de participação. Quais os elementos insertos nessa cultura popular que impedem avançar na satisfação das necessidades objetivas não-materiais de participação, criação, recriação e reflexão? Que falsas idéias trabalham desde dentro da própria cultura do povo contra o seu projeto social? Responder essas questões possibilitará uma análise mais objetiva da prática da educação popular.

Não poucas vezes, a libertação da cultura ilustrada conduz os técnicos a uma irreflexiva admiração da cultura popular, que não permite perceber os *elementos* inibidores que *contaminam* essa cultura no contexto de uma sociedade capitalista dependente.

As respostas às tentativas de cooperação com os processos de organização das classes ou setores de classe dominados, resultam às vezes incompreensíveis para os técnicos. O resultado desse compromisso *ingênuo* com os projetos populares é, em geral, o desânimo e a desesperança. Isso porque o *suposto* compromisso se baseia em um mal-entendido, em uma falsa *representação* da cultura popular. A partir desse engano, é fácil justificar o imobilismo.

Daí a importância dessas reflexões sobre as representações inibidoras do reconhecimento das necessidades e da prática transformadora. Repensar a cultura popular nesses termos permitirá esboçar estratégias de cooperação mais realistas e aproveitar os elementos com potencial transformador que já se encontram nas práticas culturais dos setores populares. É importante continuar nessa linha de análise, estudando as práticas culturais relacionadas mais diretamente com o trabalho. Em primeiro lugar, porque o estilo cultural do tempo livre está condicionado pelas práticas incorporadas através do trabalho como espaço onde, ao mesmo tempo que se produzem bens e serviços, se reproduz a própria força de trabalho, no sentido *ideológico*. Em segundo lugar, porque é no mundo do trabalho onde se encontra a articulação central dos setores dominados com o projeto social — cultural, econômico e político — dos dominadores.

Manuel Argumedo analisa o processo de elaboração curricular, processo este que se desenvolve em cada prática educativa concreta. Todo ato educativo se encontra condicionado pela decisão, atitude

ou postura política que se adote. É freqüente, assim, observar como nas tradicionais posturas políticas de grande rigidez, os atos educativos se transformam em práticas alienadas, despojando aos sujeitos da ação educativa de toda responsabilidade e participação.

O trabalho de Argumedo mostra como dentro de um marco político diferente, um marco que tem como objetivo ampliar as margens de decisão dos sujeitos da ação educativa, que fomenta a participação dos mesmos, se desenvolve um processo curricular. Participar não é entendido, como lamentavelmente sucede com freqüência, como um *formar parte de*, como se fosse suficiente para participar, incorporar pessoas a um grupo. Participação, aqui, se define como o *tomar parte em*, ou seja, ao incorporar-se a um grupo, essas pessoas adquirem o direito de intervir na tomada de decisões. Questionam-se, assim, o papel dos agentes do processo educativo: o professor, o aluno, a instituição educadora, e a comunidade; suas margens de ação, a capacidade de tomar decisões sobre os aspectos principais da prática educativa que corresponderá a cada um dos agentes. Uma definição precisa sobre o papel dos agentes permitirá passar de uma participação limitada, onde só se produz uma consulta às comunidades e até aos alunos, o que é uma participação falha pois que não altera substancialmente a situação vigente, a uma participação real e plena. Como afirma Argumedo, a metodologia proposta neste trabalho implica uma subversão dessa ordem tradicional, dessa participação limitada, porém falsa, promovendo a abertura de autênticas margens de participação para as comunidades que passarão a ser consideradas como coeducadoras.

Mas, como passar do discurso à prática nesta proposta de um processo participativo de desenvolvimento curricular, quando sabemos que historicamente a prática social foi o oposto: centralização das decisões na Instituição Educadora como representante do Estado, excluindo os outros agentes do processo educativo?

O trabalho de Argumedo tem o grande mérito de propor alternativas metodológicas concretas para a implementação de um processo participativo para o desenvolvimento curricular, que além de oferecer subsídios nesse campo específico, como se trata de um processo integral, permite reflexionar sobre todos os aspectos que compõem a prática educativa.

Finalmente, o trabalho de Klees, Esmanhoto e Werthein discute o problema da avaliação participativa. Não poucas vezes, propostas de educação participativa, com clareza quanto aos princípios e às formas de agir, caem em graves contradições no momento das avaliações. Se avaliar responde a uma necessidade *exógena*, dos promotores do projeto e além do mais condiciona a possibilidade de obter recursos para continuar operando, então é mais uma ameaça do que uma ajuda. Nessa perspectiva, o *interruptor* para pôr em marcha a ação está fora: o *promotor* é quem *acende* o mecanismo e ele mesmo pode *desligá-lo* se, como resultado de uma avaliação negativa, resolve não colocar mais recursos para continuar os trabalhos, sejam recursos financeiros ou *espaço* político.

Uma avaliação participativa deve partir de uma necessidade dos próprios sujeitos envolvidos na ação do projeto. Reconhecer essa necessidade é parte essencial das ações educativas do programa. Porém, não se trata apenas de um problema educativo. Participar na avaliação implica *compartir* o poder, *controlar* em parte o espaço político gerado pela própria ação dos projetos, e não só um recurso para que as ações sejam melhor sucedidas. Quando se coloca o acento apenas na *coerência* do projeto, no aperfeiçoamento da execução do programa como uma totalidade, corre-se o risco de ficar no nível *técnico*. Questiona-se, então, a *desatualização* dos especialistas e poderia chegar a pensar-se que é suficiente difundir novas teorias para que sejam adotadas. Para não se iludir, é bom não esquecer a dimensão do poder: controlar a avaliação é controlar os mecanismos de poder, que ficam fora do alcance dos sujeitos que estão envolvidos nas ações do programa. O fato de não permitir a participação ou de marcar cuidadosamente os seus limites, não seria então só um problema de *desatualização*, mas também uma forma de manter o poder concentrado nas mãos de uma minoria, de resistir-se a compartilhar esse poder.

Klees, Esmanhoto e Werthein colocam o problema político da avaliação participativa e discutem os trabalhos realizados nesse campo. Reconhecem expressamente que não há ainda experiências que tenham levado essa abordagem até às suas conseqüências lógicas: a participação no processo decisório. Trata-se de um campo onde fica ainda muito caminho para andar, mas cujo estudo é impor-

rogável. Caso contrário a participação pode ficar reduzida ao discurso, porque se exclui do momento essencial dos programas. É uma participação *cega*, sem domínio sobre as informações que possibilitariam redirecionar as ações. Os *participantes* podem passear por todo o barco, mas sem entrar na *sala de comando*.

## A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Luis Alberto Gómez de Souza

### *Emergência e Organização dos Setores Populares\**

A transformação de uma sociedade não depende unicamente da elaboração de planos e projetos tecnicamente bem feitos, mas sobretudo da capacidade de alguns setores da sociedade de introduzirem mudanças.

Em outras palavras, além de nos perguntarmos para quê e para quem deve ser feita a transformação, precisamos começar a respon-

---

\* Partes 2 e 3 de uma exposição feita à Consultoria internacional da Campanha Mundial contra a Fome — Ação Pró-Desenvolvimento, FAO, Roma, 1980 (documento DDA: CMCH/AD/80-5).

der à seguinte pergunta: quem executa a transformação proposta? Uma visão tecnocrática indicaria que os únicos capazes de apresentar alternativas viáveis e torná-las operacionais são os especialistas, quer da universidade, quer da tecnoburocracia. Para outros, tudo dependeria de chefes políticos capazes de liderar um processo e promover o consenso em torno de suas propostas e de seu carisma pessoal. Sem querer negar a necessidade de um grupo profissional tecnicamente capacitado, nem a importância do trabalho de articulação dos políticos, gostaríamos de insistir aqui em que o processo de mudança depende muito particularmente da existência de setores da sociedade capazes de tomar iniciativas e implementar novas experiências.<sup>1</sup>

Há uma crescente perplexidade face à magnitude das crises econômicas, políticas e sociais. Porém, ao mesmo tempo, e isto é muito importante, uma observação cuidadosa do que ocorre a nível local nos diversos países demonstra um sem-número de ações, experiências, projetos que, sem resolver o problema global do desenvolvimento desequilibrado, podem conter possíveis direções alternativas. O técnico, experimentado na formulação de soluções a nível nacional, nem sempre deu a devida importância a essas realidades, frequentemente dessemelhantes, contraditórias e isoladas, porém algumas de grande fecundidade dentro de um processo histórico mais prolongado.

Ao mesmo tempo que se impõe a formulação de programas e estratégias amplos — mais políticos do que técnicos — convém perguntar se, a nível local, não estão se dando *ações antecipadoras*, a partir dos setores populares, com *experiências portadoras de futuro*. É preciso evitar cair na ilusão de uma transformação gradual e progressiva a partir da simples acumulação de pequenos projetos isolados.

Nosso ponto de vista é que alguns desses projetos podem se transformar em laboratórios sociais e lugares de experimentação. Se é verdade que muitos deles não deram resultados positivos, outros poderão ter um efeito multiplicador e de irradiação. O desafio con-

---

<sup>1</sup> Marshall Wolfe, *La pobreza como fenómeno social y como problema central de la política de desarrollo*, (Santiago; CEPAL, 1976), mimeo.

siste em saber detectar, em meio a situações concretas, aquelas que têm realmente um dinamismo criador.

Os problemas do desenvolvimento, desde a década de 50, foram quase sempre estudados a partir dos centros de decisão política e administrativa. Não seria o momento de deslocar o *lugar social* da análise e das políticas? Isto nos obriga a uma breve incursão na análise da estrutura social.

Alguns autores distinguem na sociedade global, a *sociedade política* e a *sociedade civil*.<sup>2</sup> A primeira seria constituída pelo aparelho de Estado e seus elementos legais, administrativos e de coerção. Aí se localiza o mundo do planejamento, das políticas econômicas e sociais, etc. Neste aparelho de Estado estão presentes os setores hegemônicos da sociedade, que detêm o poder econômico, político, social e cultural. Ao mesmo tempo, são eles que se beneficiam da situação vigente. Uma transformação profunda da sociedade quase sempre contraria seus interesses. Por esta razão, muitas vezes reduzem as mudanças a programas que, embora possam favorecer outros setores, não chegam a impor sacrifícios ou a colocar em perigo os seus próprios privilégios. Existe, portanto, um condicionamento de influência política dentro do referido aparelho de Estado que reduz a capacidade de implementar planos alternativos de mudanças mais radicais. Assim, propõem-se políticas para reduzir a gravidade da “pobreza crítica” que alcança níveis cada vez mais intoleráveis, mas freqüentemente sem relacionar esta pobreza com o modelo de concentração da riqueza. É como se tratasse de dois fenômenos isolados e como se buscar uma solução para a pobreza se reduzisse a carrear recursos para a implementação de certos projetos assistenciais ou para a ampliação de serviços sociais, sem tocar na estrutura produtiva e nos mecanismos de concentração da renda e da propriedade.

Seria um simplismo dizer que somente os setores dominantes se expressam na sociedade política. A tradição de experiências populistas na região indica a presença, em certas áreas do Estado, de setores populares. Mas, freqüentemente, eles aí se encontram em posições subordinadas ou como receptores de benefícios, quase nunca como agentes capazes de gerar novas políticas.

---

<sup>2</sup> Ver H. Portelli, *Gramsci et le bloc historique*, (Paris; Presses Universitaires, 1972).

A situação da *sociedade civil* é um pouco mais complexa. Por sociedade civil entendemos o conjunto de organismos de socialização de valores, de expressão de demandas e de articulação de interesses. Aí se encontram toda sorte de associações locais, sindicatos, escolas, partidos, meios de comunicação, igrejas, etc. É inegável, também, o peso dos setores de maior poder e influência na sociedade. Ao mesmo tempo, porém, pode-se detectar a emergência crescente de novos setores sociais que se vão organizando em torno de outros valores, demandas e interesses e que preparam outros modelos de sociedade. A sociedade civil é uma grande arena onde propostas alternativas se defrontam, alianças e conflitos são feitos e desfeitos. Assim, ao mesmo tempo em que ocorre uma concentração do poder econômico e, em alguns casos, um crescente autoritarismo das estruturas políticas, a nível das organizações sociais locais — apesar dos entraves e dificuldades — crescem as iniciativas de participação e de organização da população. E é possivelmente a partir dessas novas formas de organização social que serão encontrados caminhos alternativos ao processo de modernização concentradora e excludente.

Isto nos indica a necessidade de detectar *experiências de participação*, ora em curso nos diversos países da região, condicionadas pelos graus de maior ou menor democracia ou autoritarismo.<sup>3</sup>

A participação não pode estar referida a uma população indiferenciada e abstrata. A estrutura social é uma complexa malha de classes e setores sociais que se articulam, se opõem, buscam alianças, a partir de interesses distintos. No caso do presente trabalho, trata-se de indicar a presença de experiências de participação em setores que não se beneficiaram com os efeitos da modernização vigente, mas que ao mesmo tempo têm capacidade de se organizar, colocando com relativo vigor suas reivindicações e necessidades reais. Os pobres, tomados apenas como grupo social marginalizado, não podem ser sujeitos de um processo histórico alternativo se se mantêm como uma categoria passiva e carente. Somente aqueles com *consciência* de seus interesses e *prática* de organização e de reivindica-

---

<sup>3</sup> Para o que segue, baseamo-nos parcialmente em L. A. Gomez de Souza e M. Teresira de Barbieri, *Notas para una evaluación de las experiencias de participación en América Latina*, (Santiago; CEPAL, 1973), mimeo.

ções podem ter uma presença ativa e de real significação social e política.

Isto pressupõe, ademais, um certo grau de autonomia e de iniciativa por parte desses setores. Desta maneira, distinguimos entre *mobilização* — esforço dirigido a partir de fora desses setores por líderes, dirigentes políticos ou membros do aparelho de Estado — e *participação* — movimento de base a partir de líderes e dirigentes desses mesmos setores sociais.

A participação comporta diferentes níveis. Pode dar-se a nível *econômico*, com a presença ativa na tomada de decisões das unidades de produção e na propriedade das mesmas, sendo possível detectar um sem-número de experiências de co-gestão, empresas comunitárias, cooperativas, etc. A participação na área *social e cultural* compreende ações em diferentes instituições da sociedade onde se articulam interesses de classes ou grupos, circulam valores, normas, pautas de conduta, manifestações da criatividade artística (sindicatos, escolas, associações, clubes, etc.). A participação na área *política* corresponde à participação no processo de tomada de decisões, desde as estruturas de poder local até o plano nacional (partidos e movimentos).

Na América Latina fala-se freqüentemente em *participação popular*, querendo-se privilegiar, desta maneira, setores emergentes, sobretudo operários e camponeses que, marginalizados no processo de desenvolvimento modernizador, reivindicam novas metas e novas políticas. A categoria do popular nem sempre apresenta fronteiras definidas, abarcando uma ampla gama de setores, classes ou frações de classe que sofrem algum tipo de exploração ou dominação.

Em países de elevados índices demográficos, adquire especial importância a participação dos movimentos juvenis, que constituem núcleos significativos e criadores, minoritários dentro de sua própria faixa etária, mas freqüentemente dinâmicos e inovadores.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> L. A. Gómez de Souza e Lucia Ribeiro, *La participación de la juventud en el proceso de desarrollo: un estudio de caso en Paraná*, Col. *Experimentos e innovaciones en educación*, (Paris; UNESCO, 1975); ver também J. C. Portantiero, *Estudiantes y política en América Latina*, (México; Siglo XXI Ed., 1978); Marialice Foracchi, *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, (São Paulo; Ed. Nacional, 1977).

Outra área que vem merecendo especial atenção é a da *participação da mulher*, a partir da constatação da situação de inferioridade da mesma no que diz respeito à força de trabalho, acesso a bens e serviços e, principalmente, participação nos mecanismos decisórios. Nos últimos anos, verifica-se uma articulação crescente a partir de movimentos e associações com vistas a tornar presente e ativo o papel da mulher numa sociedade orientada até então segundo pautas fundamentalmente masculinas.

Freqüentemente foi dito que a *sociedade civil latino-americana* é amorfa e que as organizações locais e mecanismos de participação não têm maior relevância. Isto parece indicar um enorme desconhecimento do sem-número de iniciativas dotadas de originalidade e criatividade. As análises quantitativas ou de políticas nacionais deixam escapar uma realidade muito mais dinâmica do que parece à primeira vista. É preciso, inclusive, rever os mecanismos tradicionais de análise e avaliação de projetos, como veremos mais adiante. Nos parágrafos seguintes apresentamos experiências desenvolvidas em alguns países da região, deixando de lado Cuba, por seu sistema sócio-econômico muito particular.<sup>5</sup> O processo de reconstrução da Nicarágua é demasiado recente e envolve um tipo especial de participação popular massiva que mereceria um estudo à parte. No entanto, tudo parece indicar que esse país está abrindo vias de trabalho muito interessantes, inovadoras e adaptadas à especificidade de sua situação.

Desde os anos 60 vêm-se multiplicando, por exemplo, nas grandes cidades várias *organizações de base vicinal*, sobretudo em bairros populares em processo de urbanização a fim de obter serviços de luz, água, calçamento e moradia. É grande a lista de cidades em que isto ocorre: Lima, Caracas, México, São Paulo, Guayaquil, Cáli, Bogotá, Santiago, Montevidéu, Buenos Aires, etc. São organizações de bairros pobres, favelas, vilas operárias, "invasões" etc.<sup>6</sup> Boa parte

---

<sup>5</sup> Para o caso de Cuba em seu contexto político específico, ver CEPAL, *Apreciaciones sobre el estilo de desarrollo y sobre las principales políticas sociales en Cuba*, (México; maio de 1978), mimeo.

<sup>6</sup> Para uma análise crítica, ver G. Riofrio e A. Rodríguez, *De invasores a invadidos: 10 años de autodesarrollo en una barriada*, (Lima; Desco, 1980).

delas é de iniciativa local ou de grupos privados. Os planos do Estado permaneceram muitas vezes no plano puramente assistencialista.

Clubes de mães, associações de moradores, movimentos de custo de vida, cooperativas de abastecimento, surgem como iniciativas mais ou menos espontâneas, frente ao problema econômico, as dificuldades de transporte, à comercialização, etc. Muitas delas são ligadas a grupos políticos ou religiosos, mas, com frequência, conservam-se suficientemente autônomas para se defender de possíveis manipulações externas. Dependem, por definição, de conjunturas políticas favoráveis e, às vezes, desaparecem em situações autoritárias para reaparecer em momentos de abertura política. É difícil generalizar, uma vez que respondem a situações muito diversas, porém uma de suas características relativamente gerais é o esforço para manter-se livres de influências “de fora”.

Na área de *educação e cultura popular* têm-se verificado experiências extremamente criadoras. Depois dos movimentos de cultura popular do Brasil, no início dos anos 60, foram aparecendo em diversos países da região outras experiências de educação de adultos, teatro popular, centros de artesanato, espaços de cultura — a partir de associações privadas, movimentos estudantis, igrejas, e mesmo de prefeituras e governos estaduais ou provinciais. Aí a dependência face às conjunturas políticas é ainda maior, desaparecendo em momentos de crise dos mecanismos de participação democrática.

Várias experiências de *medicina popular* têm contado com a participação da população, através de campanhas de medicina preventiva e novas experiências com equipamentos médicos e páramédicos, no esforço de desenvolver uma nova educação sanitária com base nos valores próprios das medicinas tradicionais. Os resultados se fazem sentir tanto a nível da organização da comunidade em função dos problemas de saúde, como em alterações dos índices de enfermidade e mortalidade. Neste campo, o assessoramento prestado pela Organização Mundial de Saúde e pela Organização Pan-Americana de Saúde tem sido bastante significativo.

As experiências de *sindicalização urbana* são bem antigas no que respeita à América Latina. Começaram em fins do século passado, especialmente, com os imigrantes italianos e espanhóis, que

trouxeram a tradição europeia de lutas sociais. Ressurgiram consideravelmente fortes nos anos 20, para desenvolver-se ou declinar a seguir, segundo as conjunturas políticas. Porém, mesmo em períodos de governos autoritários, mantiveram-se de forma mais ou menos latente. Caso contrário, não haveria como explicar sua rápida reorganização tão logo as condições de participação política mostravam-se mais favoráveis. Países como a Bolívia, Argentina, Chile, entre outros, tiveram uma experiência sindical urbana e mineira bastante significativa. No caso do Brasil, apesar de este movimento sindical ter sido criado sob a égide do corporativismo do Estado com pouca margem de autonomia, verificou-se um processo de renovação a partir das bases, inclusive em momentos politicamente menos favoráveis, ampliando-se nos últimos anos devido ao forte aumento da participação e ao surgimento de novos quadros e lideranças dinâmicas que questionam a atual estrutura sindical.

A *organização no campo*, em sindicatos rurais, ligas ou associações também tem uma história significativa ainda que mais recente, em países como Chile, Honduras ou México. Em certos casos, a disputa entre Estado e movimentos rurais chegou a enfrentamentos sérios, e a repressão foi especialmente forte. Experiências de ação comunitária, como no caso do Equador, indicam a vitalidade das organizações e federações camponesas.<sup>7</sup>

Nestes setores, nota-se o dinamismo de diversos tipos de iniciativas locais ou regionais, e, ao mesmo tempo, a rápida crise de modelos importados do exterior ou impostos pelo aparelho de Estado. Desta maneira, grandes programas de desenvolvimento comunitário, com apoio de agências internacionais, amplo financiamento e assessoramento técnico, apresentaram fracos resultados, chegando muitas vezes a desaparecer sem deixar vestígios.

O *movimento cooperativo* foi bastante estudado na região, porém seus resultados variam muito segundo os países. De acordo com dados coligidos entre 1962 e 1970, os percentuais de crescimento das cooperativas — com exceção do Brasil e do México — foram muito altos, superando em muitos casos a marca de 300%. Espe-

---

<sup>7</sup> Ver Carlos Arrobo, *Organización campesina y acción comunitaria*, em *Información sobre CESA y la actual situación del sector campesino*, (Quito; CESA, 1978), mimeo.

cialmente significativo foi o crescimento das cooperativas agropecuárias. Se por um lado as cooperativas significaram muitas vezes a possibilidade concreta de autodefesa dos pequenos proprietários e uma oportunidade de real participação e solidariedade, outras vezes, porém, transformaram-se em verdadeiras empresas modernas com seus executivos e assalariados, passando a ter, então, objetivos capitalistas de maximização dos lucros, muito diversos daqueles originalmente postulados pela doutrina cooperativista. Uma pesquisa realizada pelas Nações Unidas na Venezuela, Equador e Colômbia mostrou a ambigüidade de muitas dessas experiências.<sup>8</sup> O coordenador do projeto, num estudo posterior, fez severas críticas a muitas das experiências de cooperativismo rural, concluindo que:

“na América Latina as cooperativas foram geralmente impulsionadas por motivos políticos, como meio de pacificar um campesinato em ascensão e amenizar os efeitos adversos das depressões . . . . As maiores campanhas de promoção do movimento cooperativista na América Latina ocorreram, quase sempre em períodos de crise econômica, violência ou ameaça de violência rural”.<sup>9</sup>

Se as críticas não podem ser generalizadas, e há experiências que indicam uma real participação, como no caso do Uruguai, e também do Equador, elas não deixam de apontar alguns dos problemas centrais do movimento cooperativista que necessitariam de uma permanente revisão.

Convém assinalar a importância das *organizações não-governamentais* (ONG) tanto nacionais como internacionais, presentes na promoção de diversas experiências de participação popular. Em alguns casos, elas não foram capazes de se adaptar às realidades locais, trazendo de fora modelos de organização que se mantiveram

---

<sup>8</sup> UNRISD, *Estudios de la realidad campesina: cooperación y cambio*, (Genebra; UNRISD, 1970); para os dados ver OEA. *El movimiento cooperativista en los países latinoamericanos*, (Washington; OEA, 1971).

<sup>9</sup> Orlando Fals Borda, *Cooperatives and rural development in Latin America: an analytic report*, (Genebra; UNRISD, 1971); o autor republicou o texto em espanhol sob o título de *El reformismo por dentro en América Latina*, (México; Siglo XXI Ed. 1973).

isolados face à realidade social mais dinâmica (clubes de jovens, técnicas de desenvolvimento comunitário etc.). Todavia, em grande parte, tiveram caráter inovador, e a multiplicidade de iniciativas, longe de confundir, trouxe a oportunidade de buscar diferentes modos de articulação com realidades locais difusas e cambiantes. A presença das ONG e os resultados de suas atividades carecem de uma investigação adequada.

Na América Latina merece uma menção especial o caso das *igrejas* cristãs em geral e a igreja católica em particular. Em momentos críticos em que a sociedade civil se fechou sob pressões da sociedade política, um dos poucos espaços de participação e organização locais foram as comunidades eclesiais de base, onde os setores camponeses, operários e marginalizados das periferias urbanas encontraram oportunidade de se reunir para tratar de seus interesses concretos de trabalho, serviços públicos etc., além de suas atividades especificamente religiosas. Um certo número de organizações vicinais, movimentos de custo de vida, organizações de pequenos proprietários rurais, surgiram a partir de organizações eclesiais. Isto tem ocorrido especialmente no Brasil, Peru e El Salvador.

Um recente informe da FAO indica projetos significativos na Colômbia, Peru e Brasil com base “na comunidade como agente de transformações e não como objeto de um plano oferecido de cima para baixo . . . caracterizando uma concepção essencialmente anti-tecnocrática”. Um caso particular, o do município de Boa Esperança, no Brasil, indica, além disso, uma interessante articulação entre as organizações comunitárias de todo o território e a estrutura administrativa local (prefeitura), em que o poder comunitário, através de um grande número de organizações de base, e o poder municipal, com seu conselho de desenvolvimento, ao invés de se enfrentarem, combinam seus esforços. Isto permitiu que o município, o mais atrasado do estado do Espírito Santo, vivendo uma situação econômica crítica, se recuperasse em dois anos, iniciando um processo de desenvolvimento agro-industrial de bases comunitárias. Trata-se de um exemplo concreto da viabilidade prática dos processos de desenvolvimento auto-sustentados, baseados na iniciativa comunitária (das bases) e na prática da democracia.

A Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural de 1979 é bastante explícita no que se refere à participação:

“A participação da população nas instituições e sistemas que regulam sua vida é um direito humano fundamental, assim como uma condição indispensável para o reajustamento do poder político em favor dos grupos desfavorecidos e para o desenvolvimento social e econômico. As estratégias para o desenvolvimento rural só poderão concretizar suas possibilidades se lograrem a motivação, a participação ativa e a organização a nível popular da população rural, especialmente no que toca aos estratos menos favorecidos, para que intervenha na elaboração e formulação de políticas e programas e na criação de instituições administrativas, sociais e econômicas, aí incluindo as cooperativas e outras formas voluntárias de organização, para aplicar e avaliar estes programas e políticas.”<sup>10</sup>

### *Em Busca de Critérios para a Elaboração e Avaliação de Projetos*

No capítulo anterior assinalamos o surgimento de um número significativo de experiências de participação a nível local. Pode parecer paradoxal que, face aos complexos problemas a nível nacional e internacional, insistamos nessas experiências concretas. Na verdade, o que queremos indicar é que a solução dos problemas de desenvolvimento não se acha somente nos planos globais, mas também, e principalmente, nos diversos projetos que procuram trilhar um caminho alternativo aos processos em crise. Não se trata de minimizar o esforço de planejamento ou de elaboração de projetos integrados. Só que, em nosso entender, a ênfase deve recair sobre a necessidade de se criar novas experiências que possam, por

---

<sup>10</sup> FAO, *Informe. Conferencia Mundial sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural, Roma, 12-20 julho 1979*, (WCARRDIREP, julho de 1979).

sua vez, alimentar futuros processos de planejamento renovados e, assim, estimular novos planos e projetos realmente dinâmicos e inovadores. A elaboração de planos e projetos rotineiros e tradicionais levou a um esgotamento desse mesmo processo de planificação e a uma crise de confiança em seus resultados.

Além disso, cabe assinalar que os *critérios* para julgar os projetos sociais que se baseiam na participação popular não podem ser os mesmos aplicados aos projetos da área econômica. Assim, o *critério de rentabilidade* deveria ser revisto, já que os resultados a nível social são a médio ou longo prazo e dificilmente mensuráveis. Um projeto educativo modificará os níveis de conhecimento e de capacitação, terá impacto sobre a produtividade das pessoas afetadas, porém nem sempre os resultados são possíveis de detectar imediatamente ou a partir de índices quantificáveis. Ademais, a relação custo-benefício não pode ser determinada com exatidão devido aos múltiplos e diversos benefícios passíveis de serem alcançados. Os elementos qualitativos, nestes projetos, são os mais relevantes.

Um critério a ser considerado é a modificação nas pautas de *participação, capacitação e iniciativa* da população afetada pelos projetos, sempre que procuramos detectar o surgimento de um maior dinamismo e os possíveis efeitos favoráveis sobre outras atividades na área.

Contudo, os critérios de participação e capacitação também não são estabelecidos desde fora, nem desde os países ou áreas mais “desenvolvidos”, e sim a partir das pautas de comportamento, valores e estilo de vida da própria população. Isto é especialmente importante nas áreas rurais e muito mais no caso de haver culturas autóctones com características particulares. As populações indígenas indo-americanas possuem pautas tradicionais de participação e um modo de vida comunitária que induzem naturalmente à ação conjunta, porém dentro de certos padrões, ritos e costumes. A introdução, a partir de fora, de novos canais de participação pode produzir uma reação desfavorável, que não deve ser encarada como uma recusa da participação como tal, mas uma certa modalidade da mesma. Também os *critérios de eficiência* nas culturas rurais e indígenas são bem distintos daqueles vigentes no mundo industrial e urbano.

O informe da reunião de Frascati, co-patrocinada pela CMCH/AD da FAO, já insistia sobre a *participação* da população em todos os níveis da planificação e do desenvolvimento como *pré-condição* deste mesmo desenvolvimento, mas, simultaneamente, advertia que o Terceiro Mundò deve encontrar “seus próprios conceitos, critérios e formas de ação face às finalidades do desenvolvimento”.<sup>11</sup>

É, portanto, a partir destes elementos que devemos analisar os problemas relativos ao *financiamento* de projetos sociais e à participação popular. É desejável que os projetos locais alcancem a médio prazo uma capacidade de autofinanciamento e que os custos sejam cobertos por eles mesmos, com os resultados de suas próprias atividades. No entanto, isto não pode ser generalizado nem transformado numa norma permanente. Há projetos que, pelo seu caráter educativo ou de organização social, dificilmente poderão recuperar os investimentos feitos. Ou, em outras palavras, os benefícios diretos e indiretos não têm um resultado econômico dentro do próprio projeto, mas se multiplicam em diferentes espaços sociais, nem sempre de maneira visível. Ao levar isto em conta, poderíamos ser tentados a eliminar projetos “não-rentáveis”, mas que, todavia, são indispensáveis para a promoção popular e inclusive benéficos para a economia de uma região, ainda que com um impacto indireto ou mediato.

Daí advém o problema do *apoio aos projetos*. No passado, denunciaram-se mecanismos de apoio que tinham como resultado a imposição de determinadas políticas, favorecendo a penetração de empresas multinacionais ou reforçando os mecanismos de dependência. Proclamou-se a necessidade de um relacionamento o mais equilibrado possível entre os organismos que dão e os que recebem a ajuda, com base no *princípio da solidariedade*. Entretanto, não há como nem por quê ocultar a dificuldade deste relacionamento, uma vez que a situação de quem recebe em face de quem oferece recursos é sempre desigual. Por isto mesmo faz-se necessário tomar consciência de que se trata de uma relação inevitavelmente tensa,

---

<sup>11</sup> *Report on a Western European Workshop jointly sponsored by FFHC/Action for Development — FAO and the Committee on Society, Development and Peace (SODAPAX), Funding agencies and development education, FFH/AD/EUR/72/3, agosto de 1972.*

a fim de buscar, desde logo, mecanismos de diálogo que minimizem as distâncias entre as partes.

Não se pode esquecer, tampouco, que a eficiência dos projetos não depende da quantidade de *recursos* neles investidos. No caso do Brasil, é possível comparar projetos que receberam elevadas dotações e tiveram fracos resultados, com outros que alcançaram grande impacto quase sem nenhuma ajuda. Estes últimos, de uma maneira geral, têm como ponto de partida a iniciativa da população local e sabem aproveitar sua capacidade de criação, seu interesse e seu dinamismo.

Constatou-se, ademais, que existem momentos em que uma ajuda excessiva pode inclusive trazer resultados negativos, burocratizando a experiência e multiplicando ações a partir da obrigação de utilizar os recursos sem relação com suas necessidades reais. Devemos levar em consideração, também, a capacidade dos projetos e experiências absorverem os recursos que recebem.

Para as organizações doadoras, não é fácil rever critérios de relevância, eficiência e rentabilidade a partir de situações nacionais e locais tão diversas. Para que isto ocorra é necessário um diálogo permanente com os setores mais dinâmicos de cada sociedade e com as experiências que parecem realmente dotadas de "futuro". Um problema prévio consiste em saber quais são as experiências com as quais valerá a pena entabular o diálogo e, para isso, há que se recorrer a uma análise sócio-política, uma vez que os elementos puramente técnicos não são suficientes.

Novamente, nos defrontamos com os limites do técnico e sua inserção num processo histórico mais global. E se repetem perguntas tais como: *desenvolvimento para quê e para quem?*, *desenvolvimento a partir de quem?*

Estas observações são resultado de alguns anos de experiências de trabalho na área de desenvolvimento social das Nações Unidas e de uma atividade de consultoria que permitiu nos familiarizarmos com um grande número de informes de trabalho e de experiências locais de participação no desenvolvimento. O presente informe procurou descrever essas experiências — por serem distintas entre si e responderem a diferentes situações — e, sobretudo, extrair algumas conclusões a partir das mesmas.

Para finalizar queremos chamar atenção para um aspecto a que já nos referimos acima. Os problemas do desenvolvimento não se resolvem nem com a elaboração de planos demasiado gerais e tradicionais, nem tampouco com o acúmulo quantitativo de projetos locais isolados. Sua solução histórica e a médio prazo poderá resultar do efeito multiplicador de ações, projetos, e experiências inovadoras que num certo momento necessitam ser articulados entre si e dentro de um plano regional e nacional, a partir de uma vontade política de transformação social capaz de elaborar um modelo alternativo de sociedade futura. Enquanto esta última situação não acontece, é a partir de iniciativas concretas que o caminho pode ser preparado para alcançar o momento em que os planos globais e integrados possam canalizar todas essas experiências e dar-lhes maior coesão. É necessário insistir também em que, durante todo o processo histórico, a participação da população na elaboração, implementação e avaliação de projetos e planos é absolutamente indispensável. Isto na medida em que se acredite que tais projetos e planos possam estar organicamente ligados às expectativas e necessidades da população e sejam capazes de captar sua energia criadora e transformadora.



## ELABORAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PARTICIPANTE

Manuel Argumedo

### *Currículo como Processo*

A educação é uma prática social e, como tal, considera-se uma atividade necessária e intencional. Esta intencionalidade social diferencia educação de aprendizagem como processo de interação do homem com seu contexto. Identificar educação com aprendizagem ou comunicação, conceber a educação como um acontecer independente da vontade implica a perda de precisão da palavra e, até, o ocultamento da direção política de toda ação educativa como prática social.

Nesta concepção, a educação não é aprendizagem, mas sim a intervenção consciente dos homens nas aprendizagens de outros

homens com o objetivo de orientá-los numa direção determinada. Portanto, educar é uma atividade orientada para transformar as circunstâncias através da transformação dos sujeitos, interferindo nos seus processos de aprendizagem. Ora, para educar é preciso, então, definir em que sentido se pretende transformar os sujeitos e como se interferirá na aprendizagem; ou de uma maneira mais simples, que orientação se pretende dar aos processos de aprendizagem.

Este conjunto de definições sobre objetivos e meios, que pode assumir diferentes graus de formalização, é o que denominaremos currículo(1).<sup>\*</sup> Significa que toda ação educativa tem um currículo, um texto, como o texto de uma peça teatral, e que é possível, portanto, decifrar este texto, observando o desenrolar de uma prática educativa. Também implica que este texto só pode ser plenamente compreendido quando se reflete ao seu contexto.

Ora, se é verdade que em cada prática social educativa é possível desvendar o currículo, quando e onde é que esse texto se elabora? A resposta a esta pergunta é bem semelhante àquela que Ortega y Gasset dá quando estuda o fato teatral: na própria representação, em cada prática educativa concreta. O currículo, como texto que organiza e orienta uma determinada prática educativa, é, de fato, elaborado nessa mesma prática.

Certamente são muitos os processos prévios que estão interferindo nesse momento e que determinam a elaboração, mas esta só termina na hora em que a prática tem lugar. Na prática mesma é que se manifesta o currículo como produto completo, resultado de um conjunto de determinações como o programa escolar, as regulamentações vigentes na instituição, a formação do professor, sua postura política, as aprendizagens prévias dos alunos, o material utilizado e sua interação com a realidade imediata, o ambiente físico etc.

Não é possível, portanto, elaborar um currículo fora de cada situação concreta de ensino-aprendizagem, mas, pode-se, agindo sobre diferentes componentes dessa prática, condicioná-la em maior

---

<sup>\*</sup> Os números entre parenteses referem-se à bibliografia consultada. Ver a citação no final.

ou menor grau, *formalizá-la*. É precisamente essa presença de uma orientação ou de uma direção, o que caracteriza a ação educativa.

Portanto existe sempre um processo de desenvolvimento do currículo que se completa na prática educativa concreta, embora em alguns casos essa prática esteja fortemente condicionada a partir *de fora*. Este condicionamento exterior da prática, que impede que os atores orientem o ato educativo, implica uma postura política. Quando as práticas educativas são rigidamente pautadas, transformam-se em práticas alienadas que tentam diminuir ao máximo as margens de decisão dos sujeitos sobre seus atos.

Porém existe outra postura política diferente que se propõe ampliar essas margens, visando a que os sujeitos atuem conscientemente e, em conseqüência, assumam a responsabilidade que deriva dessa ação consciente.

Esta proposta política é o que neste trabalho, se considera participação. Com freqüência utiliza-se esse termo com o sentido de *formar parte de* e daí se conclui que é suficiente incorporar as pessoas no grupo para que participem. No contexto da política educativa desenvolvimentista dos anos 60, falava-se, neste mesmo sentido, de *democratização* do ensino para referir-se ao simples fato de permitir o acesso à escola.

Pelo contrário, aqui se trata de participação como “tomar parte em”, o que quer dizer que as pessoas participam quando se incorporam ao grupo com alguma margem para decidir sobre o que será feito. Neste caso, uma *democratização* do ensino implicaria a possibilidade de intervir na tomada de decisões sobre o que vai acontecer na escola. Assim compreendida, a participação significa devolver seu sentido humano às ações, desaliená-las, recuperando e integrando as fases de planejar-decidir-operar-avaliar para cada um dos agentes educativos. A dissociação dessas fases é um mecanismo por demais efetivo para condicionar a prática educativa: determina-se que certas pessoas só planejem, outras só executem, algumas só avaliem, etc.

É claro que a concretização desta política de participação poderá atingir diferentes níveis. Mas, embora se pense na maior margem possível de participação, deverá existir um conjunto mínimo de pautas, de regras do jogo, como limites dentro dos quais a participação pode manifestar-se com sentido. Tanto a participação total

como o rígido condicionamento, que não deixa nenhuma margem de ação aos sujeitos, não existem na realidade; são abstrações.

Para definir os limites dessa participação é preciso ter em mente quais os elementos que transformam uma situação qualquer em situação educativa. Só na medida em que os sujeitos possam interferir nesses elementos essenciais, que caracterizam a prática social como prática educativa, tratar-se-á duma autêntica participação.

Segundo a concepção do ato educativo como uma prática social específica, os elementos essenciais que definem essa prática seriam: determinados objetivos de aprendizagem e um conjunto de meios considerados adequados para atingi-los. Em consequência, uma política coerente de participação deverá possibilitar a interferência de todos os atores na escolha dos objetivos e na seleção dos meios.

Os objetivos implicam a definição daquilo que se deve aprender, a partir dos interesses e necessidades do grupo social participante numa determinada prática educativa. A formulação de objetivos, despida dos artifícios tecnocráticos, contribuirá para que o grupo tome consciência de seu projeto político como finalidade a alcançar, utilizando a educação como um instrumento.

A seleção dos meios adequados implica a possibilidade de decidir sobre o que se poderia denominar componentes operacionais do currículo. Considerando a situação educativa como um processo de comunicação, é possível enumerar estes componentes operacionais: papel dos sujeitos e mensagem, como conteúdo vertido em um código determinado. O primeiro levaria em conta tudo o que se refere aos comportamentos pautados para os sujeitos: atividades sugeridas e legitimadas para o professor e para os alunos, técnicas e procedimentos didáticos, maior rigidez ou flexibilidade permitida no desempenho dos papéis, etc. O segundo componente faz referência às informações utilizadas no processo, à linguagem, aos materiais. É claro que as opções a tomar nestas duas áreas, estão estreitamente relacionadas: podem ser coerentes ou divergentes e, até, conflitantes; mas não são independentes. Por exemplo, a proposta de uma didática ativa pode ser seriamente prejudicada pela escolha de um material inadequado ou de um código lingüístico em grande parte não compartilhado pelos sujeitos.

Embora seja ainda possível enumerar outros componentes operacionais, esses não poderiam ser considerados essenciais para a caracterização de uma prática social como educativa. Este é o caso, por exemplo, das definições relativas a lugar, tempo e outras circunstâncias da prática.

Com freqüência, as falsas propostas de participação se limitam a descentralizar as decisões sobre estes componentes operacionais secundários, mantendo concentradas aquelas que se relacionam com os essenciais.

### *Os agentes do Processo*

A proposta de um desenvolvimento curricular com amplas margens de participação exige, em primeiro lugar, que se determine quem deverá ser considerado como agente do processo. Analisando uma prática educativa qualquer, podem-se diferenciar dois comportamentos fundamentais que permitem estabelecer, no mínimo, dois agentes. Esses comportamentos são: *ensinar* e *aprender*. Quer tais comportamentos sejam assumidos de modo fixo e estereotipado pelos agentes, quer sejam *roles* flexíveis e intercambiáveis, estes dois comportamentos estão presentes em toda prática que possa denominar-se educativa. Da mesma maneira também num processo de comunicação — qualquer que seja sua dinâmica — existem os comportamentos de emitir e receber.

Se, além disso, levamos em conta que emitir e receber ou ensinar e aprender em uma determinada situação devem ser considerados como ações determinadas *desde fora*, podem-se acrescentar outros dois agentes: os que *indiretamente* ensinam e os que *indiretamente* aprendem. Estes outros agentes, embora não estejam presentes no lugar e no momento do ato educativo, constituem seu ambiente mais imediato no espaço e no tempo. No mesmo sentido, fala-se, em teoria da comunicação, do processo de emissão, que se inicia antes da situação até o momento de emitir e continua, depois, a partir do momento de recepção.

Na prática educativa, podemos localizar também esses pares de agentes. O professor e os alunos constituem os atores diretamente implicados na situação; a instituição educadora e a comunidade —

definida aqui como o grupo social a que os alunos pertencem, e não só como suas famílias — são os agentes localizados no ambiente imediato da prática. Professores e Instituição Educadora assumem, predominantemente, às vezes com exclusividade, a tarefa de ensinar. Alunos e Comunidade se consideram os destinatários do ensino, quer dizer, os sujeitos cuja aprendizagem se pretende orientar num determinado sentido.

Uma proposta política de participação implica, necessariamente, a diminuição do grau de *complementariedade* da prática educativa concreta (2). Também não está em questão o desaparecimento do papel específico do professor, o que implicaria a inexistência de práticas educativas, e sim o fato de que esse papel seja desempenhado com maior flexibilidade, sem considerar-se propriedade exclusiva de um dos agentes. A troca de papéis durante o processo permitirá que todos os agentes exercitem os comportamentos de emitir e receber, de ensinar e aprender.

Definir uma metodologia que permita implementar uma política de participação requer, em primeiro lugar, delimitar as margens de ação — no sentido de decidir, executar e avaliar — que corresponderão a cada um desses agentes. Qual a capacidade de tomar decisões sobre os componentes essenciais da prática educativa que caberá à Instituição Educadora, aos professores, aos alunos e à comunidade? Uma participação limitada pode muito bem propor, tão-somente uma consulta às comunidades, inclusive alunos, objetivando dar subsídios à Instituição Educadora que decidirá, finalmente, sobre os componentes essenciais do ato educativo.

Porém uma proposta de participação limitada como a mencionada seria, na realidade, uma participação falsa porque não modifica substancialmente a situação vigente. Continua sendo a Instituição, representada no interior de cada situação educativa concreta pelo professor, quem define o currículo, embora considere as opiniões dos *destinatários*. A metodologia aqui apresentada implica a subversão dessa ordem tradicional, na abertura de autênticas margens de participação para as comunidades que deverão ser consideradas como co-educadoras. A partir desta ação conjunta Instituição Educadora-Comunidade, será possível, também, transformar os *roles* dos professores e dos alunos no interior da situação de ensino-aprendiza-

gem. O processo todo tenderá mais ao diálogo. Isso não implica o desaparecimento dos conflitos, mas o seu aproveitamento como fator que dinamizará a ação educativa. Nem a convergência total, nem a divergência absoluta possibilitam o diálogo; este precisa de ambas para existir.

Qual o papel, nesta proposta metodológica para um processo participativo de desenvolvimento do currículo, atribuído a cada um dos quatro agentes mencionados?

1. A Instituição Educadora — deverá definir um mínimo de “coisas” que devem ser aprendidas e cooperar com os professores na seleção dos meios adequados para que essa aprendizagem se produza.

2. A comunidade deverá determinar também o que deve ser aprendido, segundo suas necessidades, determinadas a partir de uma tomada de consciência de seus principais problemas, daquilo que dificulta seu processo de desenvolvimento autônomo.

3. Os professores, como sintetizadores dessas *mensagens* da Instituição Educadora representante da Sociedade Global e da Comunidade particular, deverão contribuir para facilitar as aprendizagens definidas como necessárias, selecionando e elaborando os meios mais adequados para cada situação de ensino.

4. Os alunos deverão tomar parte na determinação dos meios que serão utilizados em cada situação concreta e da elaboração das mensagens; como genuínos representantes da comunidade, deverão *ensinar* ao professor a manter viva a sua capacidade criadora, evitando alienar-se na rotina e transformar-se em um repetidor mecânico.

Como desencadear um processo participativo de desenvolvimento curricular? Trata-se de modificar uma prática social que até agora teve características diferentes: da centralização das decisões na Instituição Educadora como representante do Estado, que transformava os outros agentes em executores de ordens ou excluía-os do processo, tenta-se avançar para um trabalho cooperativo que implica a devolução da capacidade de agir àqueles que estavam privados

dela. Não se trata de uma tarefa simples. Exige fundamentalmente três condições dos agentes:

- Consciência do direito de interferir e do seu dever de ocupar as margens que lhes são oferecidas;
- Capacidade, isto é, *saber fazer* para usar efetivamente o seu direito de participar no processo;
- Organização, para que sua participação tenha relevância social e seja considerada necessária dentro do processo.

Estes três requisitos não são facilmente preenchidos pelos agentes. Quem nunca foi participante deverá aprender a sê-lo e quem nunca permitiu a participação terá que aprender a aceitá-la, a suportar os momentos de desorganização no início do processo. Porém, surgindo a vontade de compartilhar a responsabilidade da Instituição Educadora, que até agora monopolizou a condução do processo, é claro que ela deverá ter um papel ativo na procura de melhores condições para modificar as práticas tradicionais. Ela deverá preocupar-se em abrir espaços e apoiar a conscientização, a capacitação e a organização dos agentes. Esta responsabilidade exige alguma coisa a mais que uma decisão política, embora esta seja fundamental. É necessário dispor de uma seqüência de passos que, respeitando as diretrizes estratégicas definidas, facilite a decolagem, o acompanhamento e a avaliação contínua do que foi decidido politicamente. Neste trabalho tenta-se oferecer alguns subsídios para, em cada situação concreta, formular essa metodologia.

Antes disso, seria conveniente especificar, ainda mais, a importância que se atribui à capacitação, como integrante indispensável daquele trio de condições dos agentes. Com freqüência exalta-se a figura do que se denomina *o educador simples*, aquele que *não sabe que é educador... e educa* (3). Esta louvação pode conduzir ao desinteresse pelo problema da capacitação, como aquela outra muito mais antiga que considerava que o educador *nasce*, que *saber educar* é um dom natural, uma qualidade inata.

Essa postura é gerada a partir da confusão entre educação e aprendizagem que já foi considerada neste trabalho. Não se trata, aqui, de analisar seus pressupostos, mas é preciso rejeitá-la quando apareça no caminho. Existem *educadores simples* — para comprová-

lo basta consultar as estatísticas educativas de qualquer estado do Nordeste —, porém isso não significa uma vantagem. Um educador deve conhecer certas leis para seguir determinados caminhos e evitar outros que poderiam dificultar as aprendizagens desejáveis. O contrário levaria ao *espontaneísmo*. Além disso, seria conveniente refletir sobre quem tira proveito da incapacidade dos educadores. Não será mais um instrumento numa política de deseducação do que de uma política educacional?

*Subsídios para desenvolver uma metodologia.*

*Passo um: Renúncia institucional.*

O primeiro passo implica a definição numa estratégia de participação para e dentro das Instituições Educadoras, que dê margem à interferência dos diferentes agentes. Desta forma — e não só pelas declarações da vontade de permitir a participação — estabelecem-se o campo e as regras do jogo que possibilitam, de fato, a participação. A primeira definição — para as Instituições Educadoras — corresponderá aos Governos e, em geral, não será mais do que uma declaração de princípios, uma proposta de ação que deverá ser desenvolvida pela Instituição. Claro está que essa proposta pode não existir e, então, a reivindicação e o exercício dessa participação, embora de fato e não de direito, ficarão de fora das Instituições Educadoras, aparecerão como “resistência” a um poder que não deixa margens. Nenhuma Instituição poderá pensar — entenda-se institucionalmente — em iniciar um processo sem esta definição prévia, qualquer seja seu grau de explicitação ou clareza. Isso parece evidente. Porém, às vezes, acontece o contrário: existindo uma definição política para a Instituição, que abre certos espaços a serem ocupados, a própria Instituição Educativa não se apoia neles. Por esta razão se fala também de uma definição política dentro das Instituições Educadoras como etapa necessária do processo.

Não se está questionando, aqui, quais os motivos que poderiam levar a *democratizar* as instituições educativas. De fato, os que têm poder sobre elas, obedecendo às pressões sociais ou a mudanças nos interesses dos setores que se alternam no poder, manifestam sua vontade de abrir certos espaços à participação. Finalmente, a participação não implica a ausência de política educacional; proposta

de atender aos interesses da maioria, deveria definir o papel da educação num projeto político *democrático*. Por que então com frequência, as Instituições não trabalham a partir dessas *definições* e ainda as esterilizam, impedindo sua operacionalização?

É necessário refletir sobre isso. Apresenta-se, às vezes, um aparente excesso de consciência crítica ou posturas *paternalistas* formadas através de anos de experiência alienada na docência. O que se denomina aqui excesso de consciência conduz a uma desconfiança com respeito às propostas políticas de participação que provêm dos poderes externos à Instituição. A partir da interpretação dessas definições como meras declarações formais que, na realidade, *ninguém está querendo de verdade que aconteçam*, considera-se que não vale a pena iniciar nenhum esforço. Esta postura — às vezes até fundamentada em experiências profissionais anteriores — conduz ao imobilismo e é essencialmente culpada pelo desperdício das oportunidades para desenvolver novas estratégias de participação no campo da educação.

A postura *paternalista* se evidencia em comentários como os seguintes: *Concordo que os professores devem criar, mas ninguém pode criar a partir do nada ou É só pedir que elas façam alguma coisa simples, que escrevam sua opinião; na situação atual é impossível pretender que elas — as professoras leigas — façam alguma coisa mais complexa*. No mínimo, nestes casos, cai-se numa confusão entre *saber* e *saber técnico* — inspirado ou fundamentado na ciência. Claro está que para fazer é preciso saber, especialmente quando se objetiva uma ação consciente e não uma mera *atividade*. Mas não é a mesma coisa *saber fazer* que dispor de uma série de informações científicas sobre a realidade — que, às vezes, nem se relacionam especificamente com o que se pretende fazer. Alguns técnicos educacionais parecem convencidos de que, sem conhecer as definições de planejamento, objetivos, e avaliação, não é possível definir o que se está querendo fazer, para que fazê-lo e como, depois de feito, analisar os resultados alcançados. Assim, esta atitude *paternalista* encobre o exercício de um poder justificado pela ciência, mais autoritário ainda na medida que se apresenta como *racionalmente* necessário e intrinsecamente bom e neutro. A adesão aparece definida de fato como uma opção lógica pela única alternativa possível e a contestação, como indisciplina ou violência; como recusa

em discutir, em termos racionais, as medidas propostas pelos técnicos (4).

Tudo isso evidencia a necessidade deste primeiro passo metodológico que se denominou *renúncia institucional*. Porém é preciso dizer que esta renúncia tem dois momentos, duas dimensões: uma passiva e outra ativa. A Instituição deve compreender que precisa não fazer algumas *coisas* e, pela mesma razão, deve fazer outras. Deve-se ocupar de que seus quadros técnicos assumam essa proposta de participação renunciando a fazer tudo, mas também de que saibam o que eles deverão fazer para estabelecer as margens de participação, para contribuir a criar as condições de consciência, organização e capacitação nos diferentes agentes do processo. Novamente, um projeto de desenvolvimento curricular participativo não implica só deixar de fazer, mas fazer de outra maneira.

Que medidas pode uma Instituição tomar para superar as atitudes paternalistas ou desmobilizadoras dos seus técnicos? Duas sugestões nascidas da prática de cooperação técnica e que, em realidade, tampouco atingiram resultados extraordinários: a primeira consiste na organização de Seminários nos quais participem todas as pessoas comprometidas no processo curricular: os que formulam os programas, os que elaboram materiais, os que supervisionam planejadores, executores e avaliadores. Nestes seminários, estudar-se-á, com afinco, o conjunto de textos e documentos que desenvolvem a proposta política de participação, num confronto permanente com as definições relativas à política geral em que essa proposta se insere. Não obstante, este estudo, por si só, é insuficiente: será necessário que os participantes ouçam o relato de diferentes experiências de participação, e as analisem cuidadosamente, procurando entender os conflitos que nelas se evidenciam e os principais entraves que impediram seu desenvolvimento. Na implantação dum processo de participação, é indispensável compreender que sempre, no primeiro momento, surge uma fase de desorganização que poderia servir muito bem como justificativa para deter a marcha e voltar atrás.

Uma proposta ideal exigiria que esta etapa de seminários fosse prolongada na realização conjunta de uma experiência e encerrada com uma série de reuniões que possibilitassem avaliá-la, atendendo, especialmente, à participação dos técnicos nesse processo experimen-

tal. Além disso, seria conveniente, se possível, que cada grupo de trabalho do Seminário contasse com uma pessoa com alguns conhecimentos de dinâmica de grupo que chamaria a atenção dos participantes sobre a reiteração de comportamentos *disfuncionais* à proposta, gerados nas posturas paternalistas ou desmobilizadoras.

A segunda sugestão é integrar às equipes técnicas da Instituição algumas pessoas, em função de sua adesão ou engajamento com políticas participativas ou de sua experiência de trabalho em outras instituições que já tenham implementado programas deste tipo. Essas pessoas poderiam dinamizar as equipes técnicas de que a Instituição dispõe, levando-as a participar dos programas e detectarem, com certa facilidade, as possíveis distorções do processo participativo de desenvolvimento curricular.

Embora estas duas sugestões possam, em muitas situações, atingir os resultados esperados, é preciso reconhecer que, às vezes, resultaram insuficientes. Neste caso, entendendo que as possibilidades de desenvolver alternativas educacionais que utilizem adequadamente os espaços políticos são importantes e não devem ser desperdiçadas, conviria renovar parcialmente os quadros técnicos para não adiar o início do processo, ou constituir quadros paralelos que, em âmbitos específicos — zona rural, periferia urbana, etc. — desenvolvessem experimentalmente a metodologia, esperando que o sucesso nestes âmbitos contribuisse para *educar* os outros técnicos.

A dimensão positiva desta renúncia apresenta o problema de determinar, de forma coerente com as definições político-educacionais, até que ponto a Instituição deve tomar decisões curriculares que constituam os marcos da participação. Esses limites ou orientações gerais deverão estabelecer as formas e conteúdos de interferência dos agentes nos diferentes níveis em que o processo se desenvolverá. Constituem o que poderíamos chamar uma mensagem educativa inacabada que será completada no decorrer da participação e, neste sentido, os técnicos devem levar em conta a possibilidade de reformular essas orientações gerais quando se inicie o caminho.

Surgem aqui duas posturas extremas: particularismo ou uniformismo. A primeira colocaria o sinal de demarcação quase em cima do extremo correspondente à Instituição Educadora, defendendo o direito de cada grupo de determinar, por si só, todos os conteúdos e formas de operar dentro da escola. Cada grupo social definiria,

assim, sua escola própria, como veiculada da sua cultura particular. A consequência desta postura extrema é o isolamento do grupo. Às vezes este particularismo pode ser resultado de um exagerado *folklorismo* que, em geral, acha apaixonante conservar, sem interferência, culturas — costumes, linguagens e modos de relação — pretendidamente não contaminadas pela civilização. O particularismo pode ainda esconder a vontade de isolar grupos, marginalizá-los da vida social e política, fixando-os em certas condições de existência funcionais da sociedade dependente. Esse objetivo se alcança, negando-se a esses grupos o conhecimento de aspectos considerados instrumentais para participarem na vida política da sociedade maior em que estão inseridos e que os explora. O particularismo, em resumo, se definiria pela participação total da comunidade na elaboração do currículo, pela ausência de conteúdos gerais e comuns.

No outro extremo, encontra-se o uniformismo, que localizaria a fronteira quase na porta de saída da escola, argumentando que é necessário que a escola submeta os indivíduos ao consenso geral de determinada sociedade da qual fazem parte. A participação apresenta-se, neste caso, como uma farsa e a única ação reservada às comunidades será desfazer o nó e abrir o pacote. A escola se reduz a uma instituição transmissora de conteúdos e práticas que objetivam só reproduzir o consenso. O uniformismo, em resumo, se definiria pela ausência de participação da comunidade na elaboração do currículo, que estaria integrado só pelos conteúdos gerais.

Na realidade, ambos os extremos são impossíveis e se traduzem num controle permanente dos currículos para evitar a intervenção do pólo contrário em cada caso. Esta proposta considera necessário respeitar, em graus a serem definidos em cada política educativa concreta, tanto os aspectos particulares como os gerais. É precisamente o reconhecimento da relação dialética e conflitiva entre ambos que justifica a formulação da metodologia para um processo participativo de elaboração do currículo.

A inclusão dos aspectos particulares assegura a preservação da identidade do grupo, superando a alienação do seu próprio fazer. Isso faz com que o grupo possa instrumentalizar seu fazer segundo seu pensamento *particular* — a serviço da superação das restrições que limitam as possibilidades de intervir desse grupo na sociedade global. Por outro lado, o sistema educativo atua como elaborador

da cultura *universalizada* que corresponde a uma sociedade histórica determinada. Esses “conteúdos” uniformes que elabora e transmite contribuem para conformar a dimensão consensual que regula as relações na sociedade global através de normas que *legitimam* e *regulam* certas modalidades específicas de interação entre os diversos grupos.

O que poderia denominar-se a cultura própria de cada grupo social — catalogada como sub-cultura pelos grupos hegemônicos a nível da sociedade global — surge como produto duma interrelação dialética entre particularidade e uniformidade. A escola deve, em conseqüência, trabalhar sobre essa relação contraditória entre imposição social e iniciativa autônoma do grupo, contradição que se expressa e resolve na elaboração da cultura própria do grupo. Os seus conteúdos específicos adquirirão realce e se afirmarão em contraposição ao consenso imposto pela sociedade global. (5)

É claro que os materiais para a organização do pensamento particular do grupo e para sua operacionalização na sociedade inclusiva, deverão ser procurados nos conteúdos desse consenso elaborado e transmitido pelo sistema macro-educativo. Os interesses de cada grupo, sua experiência histórica, seu papel no sistema produtivo e na estrutura de poder da sociedade, não podem ser compreendidos isoladamente; seu projeto futuro deverá incluir uma proposta concreta sobre sua interação com essa sociedade global.

Um programa de desenvolvimento curricular participativo que pretende não ter nenhuma marca estaria caindo no erro de encobrir o perfil da cultura própria do grupo contra o pano de fundo de um consenso cultural, mais ou menos imposto. Não chamar a atenção sobre os limites que de fato existem conduz a confundir o particular com o *universalizado* e constitui uma forma sutil de alienação e de imposição cultural.

Toda esta exposição sobre o assunto em questão fundamenta a necessidade deste momento ativo da renúncia institucional. A pergunta agora seria: quais os passos que a Instituição deverá dar para implementá-lo? Neste sentido parece conveniente diferenciar duas etapas. A primeira corresponderia ao início do processo e consistiria na formulação explícita das orientações curriculares. Essas orientações deveriam incluir as definições mínimas sobre os componentes

curriculares essenciais e secundários — tais como espaço, tempo e outras circunstâncias da ação.

As definições sobre os componentes essenciais não devem conter muito mais do que um conjunto suficientemente operacionalizado de objetivos que estabeleçam, com clareza, quais os conteúdos e habilidades mínimas requeridos para compreender as relações sociais exteriores aos grupos concretos e para comunicar-se ao nível da sociedade global. Podem também incluir-se aqui algumas características dos sujeitos a intervir no processo educativo: condições de trabalho do professor, formação prévia requerida; idade, escolaridade e tempo de estudo obrigatório para os alunos. Qualquer outra determinação que se agregasse a estas no início do processo, estaria invadindo o campo das decisões dos outros agentes. Em que medida esta invasão será realizada ou não constitui uma definição política. A Instituição Educadora, considerando os limites do espaço aberto pelo grupo de poder exterior a ela, deve definir sua política interna neste aspecto.

Em referência aos componentes secundários, as definições implicam, na realidade, a assunção de compromissos mínimos por parte da Instituição para superar situações de desigualdade social. Parece conveniente insistir sobre este aspecto para que os técnicos procurem evitar definições iguais para qualquer situação, resultando no aprofundamento das diferenças existentes. Pelo contrário, só a distribuição desigual dos recursos destinados à educação poderá assegurar a diminuição das extremamente desiguais condições de estudo das populações marginais. Assim, por exemplo, serão determinadas as condições mínimas necessárias para dispor de locais adequados para as atividades de ensino-aprendizagem, os materiais indispensáveis para o desenvolvimento dessas atividades, e se procurará garantir as melhores condições físicas e psíquicas de alunos e professores para sua participação ativa no processo.

A segunda etapa ocorrerá durante o processo como acompanhamento permanente, coordenando a participação dos outros agentes e procurando remover os obstáculos que possam diminuir as suas possibilidades de intervenção. Neste sentido, é conveniente lembrar a responsabilidade da Instituição Educadora em criar e acrescentar oportunidades de participação e gerar as condições indispensáveis para que os agentes possam interferir na elaboração do currículo.

As formas de funcionamento da Instituição nesta segunda etapa serão explicitadas a seguir, na descrição dos outros passos metodológicos, à medida que entrem na cena os outros agentes curriculares.

*Passo dois: A comunidade toma a palavra.*

Neste trabalho, a palavra comunidade designa o grupo interlocutor da Instituição Educadora numa situação educativa determinada. Vocábulos tais como *beneficiários* ou *destinatários* introduzem conotações próprias de uma determinada concepção do ato educativo. Ambos implicam a existência de alguém que faz um bem em benefício de outrem ou de um destinatário. Nessa medida, atribuem aos grupos sociais um papel passivo, de meros receptores.

Também o termo comunidade introduz uma série de representações indesejáveis, próprias do contexto teórico no qual foi, tradicionalmente, mais utilizado. Para afastar essas conotações, começaremos por explicitar o que aqui se entende por comunidade: um grupo de pessoas, ligadas por constantes de tempo e espaço, que, a partir duma determinada inserção na estrutura econômica e política de uma sociedade historicamente determinada, possuem um conjunto de interesses comuns suficientes para dar origem a um projeto próprio (6). Em resumo, as coincidências de tempo ou espaço são insuficientes para determinar a integração a uma comunidade, no sentido em que aqui se compreende. Mas, embora não sejam suficientes, são necessárias. Um setor social pode não coincidir integralmente no tempo e no espaço apesar de ter interesses comuns. Neste trabalho, interessa-nos, em resumo, o conjunto de pessoas de um determinado setor social reunidas em um tempo e um espaço determinados.

Porém este grupo que aqui se chama *comunidade* é só o ponto de partida imediato e deverá estender-se na medida que se reconheça como parte de um setor social maior. Utilizando os materiais próprios do *suposto* consenso da sociedade global, esse pequeno grupo avançará no esclarecimento e na formulação explícita de seu projeto específico, de seu próprio consenso. Mas enquanto formule seu consenso particular, deverá tender a sua universalização, a partir da compreensão de que existem outros grupos que compartilham

seus interesses, de que essa comunidade está inserida em grupos ou setores sociais mais amplos.

Em relação com o grau e as formas de participação da comunidade no processo de elaboração curricular, apresentam-se posições extremas que acabam deturpando este objetivo e inutilizando as margens existentes para desenvolver alternativas válidas. Com frequência, afirma-se que é a comunidade que deve definir todo o conteúdo curricular nos termos de sua cultura particular. Pouco a pouco se chega à conclusão de que as comunidades não *sabem* elaborar conteúdos curriculares e que precisam de técnicos que possam ler seu pensamento e traduzi-lo para a linguagem curricular. Com este objetivo, elaboram-se e implementam-se projetos de consulta às comunidades para definir suas necessidades e interesses e, depois, incorporá-los aos programas escolares.

Esse procedimento contém, no mínimo, três importantes erros — ou falácias — que falsificam a proposta de participação.

O primeiro erro encontra-se no conceito de comunidade, em dois sentidos: enquanto se confunde grupo com somatório de pessoas e enquanto se consideram como suficientes as constantes de tempo e espaço. É bem evidente a falácia de *consultar* uma amostra, ainda que pretensamente representativa, de indivíduos e, a partir daí afirmar que se conhece a opinião da comunidade. O grupo, neste caso, é só um conjunto construído pelos técnicos, somando respostas individuais. Na medida que essas respostas não foram elaboradas grupalmente, não representam, de modo nenhum, um pensamento do grupo. Mais óbvio ainda é o erro de se tentar definir os interesses comuns de um conjunto de pessoas que só coincidem por sua localização no tempo e no espaço, e, em consequência, não podem sequer ser consideradas um grupo. Esses interesses comuns não existem ou, no máximo, confundem-se interesses com algumas aspirações sobre a melhoria dos serviços para maior proveito dos mais beneficiados.

O segundo erro deriva da construção da mensagem das comunidades a partir de perspectiva dos técnicos. Com frequência eles se preocuparão em respeitar as particularidades e concluirão em uma mensagem caricatural, baseada quase com exclusividade nas diferenças. É comum que esta visão do diferente como o mais característico dos grupos sociais mais marginalizados conduza à elabo-

ração de currículos *folkloristas*. Por exemplo, a exclusão de tudo o que se possa considerar urbano de um programa para escolas rurais tem levado, às vezes, ao exagero de nem falar de ônibus, estradas, televisores, rádios e outros elementos considerados *estranhos* para uma criança da zona rural. Neste caso, parte-se de uma idéia correta: a experiência deve ser a base de qualquer proposta curricular, porque é o ponto de contato entre o ser humano e sua realidade objetiva. Mas exagera-se quando só se consideram as experiências diretas como tais. Existem inúmeras experiências indiretas que colocam os homens em contato com aspectos da realidade objetiva que eles não poderiam ter conhecido diretamente (7). Algumas vezes nem sequer se consideram todas as experiências diretas, senão só as mais *esquisitas* para os técnicos urbanos, que elaboram os currículos.

O terceiro erro consiste em pretender que os grupos sociais indiquem quais seriam os conteúdos a incorporar nos currículos, embora não tenham ainda um projeto pelo menos esboçado. Ninguém pode dialogar a partir da confusão. Se o grupo social não chegou ainda a definir certos objetivos, com respeito aos quais exista um consenso interno, não está em condições de negociar de igual para igual. Nessa situação só se poderá estabelecer com ele uma relação assimétrica que, apesar das intenções, acaba remendando em manipulação. Muitos técnicos, depois de realizar pesquisas objetivando conhecer as aspirações de grupos sociais marginalizados, ficam surpresos ao comprovar que, na verdade, o que as comunidades estão querendo é que as coisas não mudem, que os conteúdos sejam os mesmos, mas administrados com maior eficiência. Ora, se a comunidade foi consultada sem permitir que participasse de um processo de auto-esclarecimento, que organizasse suas idéias a partir de uma tomada de consciência das suas necessidades e interesses, se se considera resposta da comunidade só a média das respostas individuais, é claro que os técnicos recolherão o que foi semeado durante anos de imposição cultural. Dessa forma, só se pode tirar das comunidades uma série de conteúdos isolados, de requerimentos parciais — a maioria das vezes falsos, como produtos do processo de aculturação —, que os técnicos incorporarão a um texto escrito por eles mesmos.

Como superar estes erros e atingir uma participação das comunidades na elaboração o mais autêntica possível do currículo? O

instrumento adequado para esta tarefa é, indubitavelmente, a pesquisa. Trata-se de pôr em andamento e acompanhar um verdadeiro processo de pesquisa protagonizado pelo próprio grupo social. Neste sentido, é conveniente deixar de lado algumas interpretações que poderiam confundir nossa proposta. Não se trata de uma pesquisa cujos resultados são comunicados às comunidades, logo depois de sistematizados — sistematização que já implica uma interpretação das informações apesar dos cuidados que os técnicos possam ter tomado para evitar interferências. Esse tipo de pesquisa *participada* cai no mesmo erro que se assinalou acima: as informações coletadas nas comunidades são integradas num quadro geral *construído* pelos técnicos, e, em conseqüência, se produz uma distorção.

Outra interpretação da pesquisa que deve ser descartada é a forma tradicional de pesquisa participativa. Com freqüência, trata-se de uma equipe de técnicos — a maioria das vezes excessiva — acrescida de alguns elementos das comunidades. Neste caso as pessoas pertencentes ao grupo social *participam* da equipe técnica sem falar a mesma linguagem, e o resultado é o que poderia chamar-se uma *participação impossível*. Alguns pesquisadores argumentam que, sem a sua presença, a pesquisa não poderia ser levada adiante porque os sujeitos da comunidade não têm capacidade suficiente para manusear as técnicas *necessárias*.

Esta última argumentação, que se poderia denominar *a armadilha da técnica*, é facilmente refutável. Uma técnica é adequada na medida que pode ser utilizada pelos sujeitos e permite superar uma situação determinada, resolver um problema. Quando adequada, a técnica será, então, necessária. Nenhuma técnica pode ser necessária se não resulta adequada, quer porque os sujeitos não tenham capacidade para utilizá-la, quer porque não possa produzir as modificações requeridas pelo meio. Estes esclarecimentos parecem suficientes para concluir: uma técnica sofisticada, que o grupo social que deverá utilizá-la não possa aplicar, só é necessária para justificar a presença permanente dos técnicos. Assim a comunidade — que passou a ser auxiliar na aplicação — fica sem poder servir-se, outra vez, daquela técnica, a menos que recorra novamente aos especialistas. Continua dependendo do saber do técnico.

Portanto parece conveniente falar de pesquisa comunitária como processo de busca de um nível superior de consciência sobre os

principais problemas, que permitirá ao grupo formular seu plano de ação, seu projeto. Nesse processo insere-se a cooperação do técnico, como elemento externo que pode colocar nas mãos do grupo instrumentos e procedimentos adequados para a sua busca (8). Não se trata de uma pesquisa participativa nem de uma pesquisa cujos resultados se divulgam, mas sim da pesquisa da comunidade. Só desta forma serão criadas as condições para um processo participativo de elaboração do currículo, possibilitando que os grupos comunitários se organizem, adquiram maior consciência de sua realidade e se capacitem no decorrer do mesmo processo de conscientização e organização.

Para implementar esta fase será preciso formar um grupo de técnicos nos pressupostos e nas formas de operação da pesquisa comunitária. Essa capacitação atingirá seus objetivos na medida que não seja só uma série de aulas magistrais. Se o objetivo fundamental da capacitação é fazer de cada técnico uma pessoa capaz de orientar os grupos durante a pesquisa sem substituí-los, *sem fazer por eles*, os procedimentos didáticos devem ter essas mesmas características. Os treinadores procurarão que o futuro técnico faça ele mesmo, sem interferir, orientando uma reflexão permanente sobre esse fazer para alcançar as aprendizagens desejadas. Este processo de capacitação deve, em consequência, programar-se como uma unidade com três momentos: reflexão teórica-prática-reflexão teórica. Ou seja uma discussão sobre os pressupostos da pesquisa comunitária, a realização de um processo de orientação da pesquisa em uma comunidade e, finalmente, uma reflexão teórica sobre o processo vivenciado. É claro que a reflexão deverá estar também presente ao longo da experiência que constitui o segundo momento do treinamento, como acompanhamento do trabalho de campo de cada técnico.

Esta equipe de técnicos ficará encarregada de multiplicar o treinamento no menor tempo possível, para evitar que o processo se demore nesta etapa. Neste ponto, apresenta-se um problema: quem será treinado para levar adiante essas pesquisas comunitárias? Está claro que um pequeno grupo de técnicos, embora tenham uma capacidade excepcional, seria insuficiente. Para orientar as pesquisas em todas as comunidades onde a Instituição tenha unidades educativas, mesmo que cada técnico possa acompanhar a pesquisa em duas ou

três comunidades simultaneamente, seria necessário muito tempo. A continuidade do processo de elaboração participativa do currículo seria adiada indefinidamente. Quanto mais unidades escolares possua a Instituição, mais difícil se torna o problema. Como superar esta dificuldade aparentemente insolúvel?

A primeira resposta seria incorporar nesse processo todos os técnicos à disposição da Instituição, deixando em suspenso outras atividades. Porém isso quase sempre é impossível. Certamente pode-se ampliar o número de técnicos, incorporando, por exemplo, nesta tarefa todos os Supervisores, mas, na maioria das vezes, a quantidade resultará ainda insuficiente, o que levará a sucessivas repetições desta fase retardando a integração de todas as comunidades no processo.

Uma segunda resposta seria abrir as portas da Instituição Educadora, renunciar a modos de operar tradicionais, baseados em uma pretensa autosuficiência e defesa do seu campo específico, e solicitar a cooperação de outras instituições interessadas no processo de desenvolvimento autônomo de diferentes grupos sociais. As vantagens desta alternativa são evidentes. Não só significa iniciar um processo de cooperação a nível institucional como põe, desde o primeiro momento, as comunidades em contato com outras entidades que poderão dar respostas a suas necessidades e interesses em outros campos, extra-educacionais, ou mesmo, através de outras modalidades de educação.

Uma última resposta seria capacitar tecnicamente uma pessoa da região para cada duas ou três comunidades, compartilhando o *know-how* com a maior quantidade possível de pessoas. Também neste caso existem vantagens na renúncia ao monopólio do saber, a incorporação ao processo de pessoas mais próximas da realidade das comunidades, no ritmo mais acelerado que se imprimiria ao trabalho e nas possibilidades de um acompanhamento continuado, além da elaboração dos planos de ação. Não se considera conveniente definir que estas pessoas devam ser professores nem, obviamente, que não devam sê-lo. Esta afirmação requer uma explicação. Trabalhar como professor em uma escola para crianças não implica, necessariamente, ter as condições para levar adiante um trabalho comunitário. Algumas pessoas poderão ter essas condições e, nesse caso,

deve procurar-se incorporá-las nesta fase. Porém não pode pressupor-se que toda pessoa, só pelo fato de ser professor, preencha os requisitos em questão. Além do mais seria conveniente refletir sobre a ampliação das funções da escola às custas dos professores, com frequência *financiada* por eles. Qualquer que seja a função que se propõe a escola assumir, pensa-se sempre em confiá-la ao professor, o que implica em aumentar sua dedicação mas nunca seu salário.

Uma estratégia adequada poderia ser constituir uma equipe a nível regional com pessoas de diferentes Instituições — para superar a especialização — que ficaria encarregada de treinar grupos de pessoas para orientar a pesquisa nas comunidades. Considera-se necessário que cada uma dessas pessoas acompanhe duas ou três comunidades, cooperando com os grupos internos. Isso contribuiria para evitar a tendência a monopolizar a pesquisa, o que comumente se manifesta em atitudes *paternalistas* e em uma onipresença constante que pesaria sobre a comunidade, dificultando a consecução de uma autêntica autonomia. Essas pessoas de nível zonal poderiam ser contratadas especialmente para esta tarefa, ou, ainda melhor, recrutadas entre pessoas de outras Instituições que trabalham na região. Desta maneira atingir-se-ia também nesse nível uma abertura além da educacional e outras áreas institucionais também se envolveriam no desenvolvimento comunitário.

O processo mesmo de pesquisa deve ser suficientemente rápido e simples para que a comunidade possa chegar a perceber a sua dinâmica. Não se trata de simplificar a realidade, mas de não aumentar desnecessariamente sua complexidade. Não se pode pensar que o processo de tomada de consciência da comunidade se inicia e conclui nessa primeira etapa. A pesquisa, se tiver contribuído para desenvolver a capacidade da comunidade para pensar criticamente sua situação e programar sua ação a partir desse novo degrau de consciência atingido, permanecerá como atividade da organização comunitária que ela mesma terá ajudado a criar. Neste sentido, o desenvolvimento autônomo das comunidades, entendido como satisfação das suas exigências internas de auto-determinação e auto-controle é um processo maior que exigirá um acompanhamento quase permanente das organizações comunitárias. A Instituição Educadora pode contribuir para desencadeá-lo, mas não poderá sustentá-lo, mas apenas integrar sua ação com outras Instituições. Esta é uma ver-

dade cuja demonstração tem custado tantos insucessos e frustrações que, pode-se afirmar, não vale a pena iniciar este trabalho sem um compromisso institucional prévio concretizado em uma equipe de coordenação que oriente as ações desde seu começo. Em resumo, se a Instituição Educadora não tem capacidade suficiente para liderar esta integração, deverá deixar sua coordenação nas mãos de quem a tenha. Definir isto não é problema de discussões teóricas sobre o peso do componente educativo em um projeto de desenvolvimento autônomo, mas de análise correta da situação política.

Certamente, o componente educativo é importante. Não adianta discutir mais ou menos do que outros. Basta definir sua participação específica no processo, como instrumento para aprofundar a tomada de consciência de cada um dos outros componentes e das suas interrelações. Daí deriva sua necessidade. Porém convém lembrar que a educação tem um papel instrumental. Não tem sentido a preocupação pela melhoria das escolas sem questionar o para quê. O que deve ser aperfeiçoado dependerá de uma definição, ainda que seja pouco clara, dos objetivos estratégicos. Caso contrário, qualquer reforma acabará sendo absorvida pelos objetivos vigentes e mantendo o *status quo*.

Os passos desta primeira fase de pesquisa podem resumir-se em levantamento das informações, ordenamento das mesmas em núcleos problemáticos, discussão das informações ordenadas e elaboração de um plano de trabalho. O primeiro passo consiste numa consulta à comunidade sobre sua percepção da situação. Deve ser realizado com a utilização de técnicas que possam ser aplicadas “conscientemente” por um grupo de sujeitos da própria comunidade, constituído em equipe da pesquisa. Implica mais um diálogo aberto do que uma coleta de informações. O segundo passo será uma reflexão do grupo de pesquisa sobre as informações reunidas, procurando organizá-las na base de um princípio ordenador que implique um avanço da compreensão. Descobrimo as relações entre os diferentes problemas levantados pelos membros da comunidade, como eles se estruturam configurando uma situação, como repercutem fora da comunidade marcando sua inserção em contextos mais amplos, atingir-se-á um maior nível de consciência. Finalmente, no terceiro e último passo, essa informação sistematizada é restituída à comunidade, discutida

e analisada com ela até delimitar ações prioritárias que conformarão o plano de trabalho da Comunidade.

Neste momento, o grupo está em condições de dizer o que necessita ser incorporado aos currículos, que conteúdos e formas de ensino responderão a seus interesses, como a escola pode contribuir na execução de seu projeto. Agora suas manifestações não serão mais opiniões isoladas, individuais, mas afirmações consensuais carregadas de sentido a partir da sua inserção no projeto da comunidade. E, na medida em que o processo avança e a comunidade vai atingindo maior clareza sobre seu projeto, que pode ser na primeira fase ainda muito nebuloso, surgirão novas reivindicações e reclamações que obrigarão a um permanente processo de re-elaboração do currículo.

Como incorporar esses elementos ao currículo? Será necessário reduzir a multiplicidade a mínimos comuns? Pode a Instituição Educadora elaborar um currículo diferenciado para cada grupo social e para cada contexto em que esses grupos se localizem? Como traduzir em termos curriculares as propostas da comunidade? No momento final deste segundo passo, está-se de posse dos elementos universais e particulares que a Instituição Educadora e o grupo social específico querem converter em currículo. Quem trabalhará esta matéria prima, sintetizando esta contradição? Entra-se, assim, no terceiro passo.

*Passo três: Os professores elaboram projetos curriculares.*

Parece evidente que as necessidades e interesses definidos pela comunidade não constituem por si mesmas o currículo, como tampouco poderiam considerar-se currículo as orientações gerais formuladas pela Instituição Educadora na perspectiva de reproduzir um certo consenso da sociedade global. Ambas definições subsidiam o projeto final que se concretizará em cada situação de ensino-aprendizagem e esse projeto deve ser elaborado pelo professor. Isto não significa tampouco que ele deva decidir o que se vai aprender, e sim que ele elaborará uma mensagem para jogar na situação de ensino como proposta e procurará traduzir essa mensagem em atividades, informações e materiais para pô-los à disposição dos alunos na experiência educativa.

Com freqüência argumenta-se que a incapacidade dos professores impede que esta proposta, embora pareça ideal, possa ser levada adiante. Assim, se as comunidades só podem definir interesses e necessidades sem traduzi-los em proposta educativa operacional, se os professores também não podem assumir essa tarefa, só resta voltar a pedir aos técnicos que façam alguma coisa. No final, esta postura se materializa na incorporação de algumas informações sobre as necessidades das comunidades, em um discurso alheio, desprendidas do contexto global do currículo, que continua como imposição de uma cultura totalmente estranha ao grupo, inteiramente *universalizante*. No máximo, promovem-se experiências isoladas, como laboratórios, onde os técnicos desenvolvem uma metodologia de elaboração curricular que, logo depois, guardam zelosamente nas suas gavetas, porque não podem aplicá-las nem querem compartilhá-las com outros.

A pergunta que deveria ser feita é: quanto tempo e dinheiro foram investidos em treinamentos para produzir essa incapacidade dos professores? Treinamentos que só se ocupam em transmitir uma série de receitas, meramente “instrumentalistas” têm tido um considerável sucesso na atrofia da capacidade de criação dos professores, da sua habilidade para inventar e utilizar respostas adequadas às situações problemáticas que se lhes apresentam no seu trabalho. Essa forma de trabalho deve ser mudada. Uma proposta de processo curricular participativo exige facilitar a todos os agentes as condições de participação. Os professores poderão ter acesso a essa nova situação, só na medida em que o treinamento possa ser utilizado para levá-los a assumir um novo papel.

Precisamente, a função das atividades de formação contínua no contexto global das políticas educativas é contribuir, entre outros fatores, para que os professores assumam o papel estabelecido para eles como necessário à consecução dos objetivos dessas políticas (9). Porém, a força do costume tem tanto poder em educação que, às vezes, mesmo com a modificação das políticas, os instrumentos continuam sendo funcionais às velhas propostas. Ou também, noutra linguagem, desaproveitam-se espaços que as declarações abrem, ou por incapacidade para mudar ou por diferentes formas de auto-censura. Na medida que os treinamentos continuem sendo úteis para manter a dependência, a incapacidade de reação ante a realidade e

a submissão dos professores, a implantação de um processo de elaboração participativa do currículo será impossível.

Assim, parece necessário insistir sobre as características que deve ter o processo de capacitação dos professores. Estas características derivam das três condições que asseguram sua autêntica interferência no processo: consciência, capacidade e organização. Em conseqüência, toda atividade de capacitação deveria tender a que os professores alcançassem um maior nível de consciência, analisando as implicações políticas e sociais de sua ação profissional; que desenvolvessem sua capacidade para atuar como sintetizadores da cultura *universalizada e particularizada*, como mediadores entre esses dois aspectos da cultura e seus alunos; que atingissem um estágio superior de organização como classe.

É claro que atingir esses objetivos não implica só incorporar novos conteúdos aos tradicionais programas de treinamento. Trata-se, na verdade, de novos conteúdos veiculados em novas técnicas educativas e integrados em uma organização diferente da formação contínua dos professores. A proposta de Grupos de Trabalho como estratégia de formação contínua dos professores parece reunir estas características necessárias. Essa proposta consiste em organizar todos os professores em grupos que assumem, conjuntamente, a tarefa de planejar, executar e avaliar sua ação educativa. Essa organização da formação contínua dos professores foi experimentada em alguns países da América Latina (*Talleres de Educadores*), EEUU, Grã Bretanha e Austrália (*Centros Docentes*). Um documento da O.C.D.E. sobre os Centros Docentes afirma que representam um passo decisivo na mudança para *uma concepção de aperfeiçoamento docente como busca auto-dirigida*. (9)

Esses grupos de trabalho de professores representam a estratégia mais adequada ao currículo concebido como processo, porque as experiências educativas devem ser situações problemáticas reais. Não podem ser *simulações* com validade para qualquer tempo e lugar; devem ser autênticas, surgidas da interação dos sujeitos com seu contexto histórico-social. Portanto, só o professor pode definir e redefinir, constantemente, essas situações problemáticas. Não se trata de fazer com que o professor seja capaz de "inventar" problemas relacionados com temas já pré-selecionados e dados. Os pro-

fessores deverão, identificados os problemas reais do grupo social, elaborar e propor para o grupo de alunos uma série de atividades que, partindo desses problemas, permitam atingir as aprendizagens propostas. E essa é uma tarefa permanente e *contextuada*, isto é, situada no tempo e no espaço.

As modificações curriculares não podem ser feitas, burocraticamente, por um decreto que aprova um programa elaborado por um grupo de técnicos da Instituição Educadora. Devem partir, necessariamente, da percepção das necessidades de cada grupo social concreto, não como improvisação, mas como produto de um trabalho de pesquisa, experimentação, reflexão teórica; como resultado de uma atividade consciente e crítica. Os grupos de professores devem ser qualificados para desenvolver essas atividades. Suas capacidades criativas, por tanto tempo narcotizadas, não podem renascer por decreto.

Assim, os professores, em grupo, cooperando, elaboram o projeto curricular. Este projeto consiste em uma série de atividades que possibilitarão que os alunos aprendam os conteúdos da cultura universalizada e da cultura particular do seu grupo. Quais as fases mais importantes deste passo metodológico, antes de abrir a cortina para iniciar a *representação* da situação de ensino-aprendizagem?

Uma primeira fase deverá ser o início do processo de treinamento, objetivando a contribuir para que os professores rompam com esquemas rotineiros e se comprometam a participar ativamente. Esse trabalho de capacitação se estenderá, posteriormente, ao longo de todo o processo. O trabalho dos professores como elaboradores do currículo é uma formação contínua em serviço. Assim deve-se conceber como uma dimensão da práxis docente (8), o momento da reflexão que se complementa dialeticamente com o momento da ação. Portanto, essa primeira fase se constitui só no início do processo de treinamento que deve ser permanentemente alimentado e facilitado pela Instituição Educadora.

A segunda fase consiste no trabalho do grupo de professores que analisam e estudam os conteúdos propostos para serem aprendidos pelos alunos; *o que vai ser aprendido* segundo a proposta da Instituição, que representa o *consenso* fabricado a nível da sociedade global, e segundo o projeto da comunidade, como expressão

dó consenso do grupo social concreto. Esses são os materiais, a matéria prima que o professor utilizará para elaborar seu *libreto*. Para traduzir esses elementos em termos de currículo, os professores deverão delinear atividades que permitam aos alunos atingir as aprendizagens propostas. Isso implica a formulação de modos de fazer, a determinação dos recursos necessários e, quando seja preciso, a elaboração de materiais. Tudo isso constitui, na verdade, uma proposta de ação a ser apresentada aos alunos, que deverá estar fundamentada em princípios e leis derivados de uma concepção geral do método.

Ora, é precisamente essa permanente referência à teoria e ao contexto sócio-econômico no qual se insere sua prática que faz com que o professor não possa ser considerado como um simples aprendiz de feiticheiro, que mistura líquidos esquisitos para encantar seus alunos. Essa reflexão permanente, essa consciência crítica sobre o *para quê* e o *por quê* dos procedimentos, recursos e materiais que utiliza, colocam-no fora do perigo de transformar-se em instrumentalista e, em consequência, ele mesmo instrumento dos que conhecem os *para quê*. A seleção e combinação de procedimentos e recursos estarão orientadas por uma metodologia que operacionalize os princípios do método para as situações específicas de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, estarão condicionadas pelas solicitações do contexto no qual se desenvolverá a ação educativa. Não obstante, ainda trata-se, tão somente de uma proposta que a prática deve validar, isto é, que deverá ser experimentada, avaliada e modificada segundo as orientações surgidas da prática. Nesse momento, entra em cena o quarto ator: o aluno.

Antes de expor o último passo da metodologia proposta, é necessário referir-se a outras tarefas do grupo de professores, que completam seu papel no processo. Em primeiro lugar, a elaboração de currículo deve ser entendida como uma tarefa do grupo, o que implica o trabalho cooperativo dos professores. O grupo não pode transformar-se em um ponto de encontro para falar de outros problemas e expor um trabalho realizado individualmente. A cooperação será utilizada conscientemente como um recurso para alcançar um nível cada vez maior de adequação das propostas às exigências da realidade, como lugar crítico de controle mútuo, de elaboração intersubjetiva. É bem possível que, para atingir esse nível de cooperação, os grupos necessitem de um apoio exterior, ao menos durante

os primeiros momentos do processo. Uma formação que tem contribuído para gerar nos professores a incapacidade para cooperar e a concepção do grupo de alunos como sua propriedade particular, os conduz inevitavelmente a rejeitar qualquer colaboração, considerando-a uma intromissão.

Em segundo lugar, o grupo deve registrar o que vai elaborando, as informações que resultem das suas atividades de pesquisa e experimentação. Esta tarefa de registrar contribuirá para esclarecer e organizar os avanços que o grupo tenha feito. Implica, também, um maior grau de consciência sobre seu fazer na medida em que, objetivado, distanciado dos sujeitos, esse fazer se converte em objeto de conhecimento que pode ser abordado criticamente.

Finalmente, é imprescindível superar o grupo de professores. A organização grupal deve ser só uma etapa no caminho da organização da classe. Qual seria a tática para conservar a riqueza do grupo e, ao mesmo tempo, superá-lo? Desencadear um processo de comunicação intergrupal, que possibilitará a troca de experiências e a confrontação fecunda de pontos de vista diferentes. É claro que, ao mesmo tempo, todo passo adiante na organização dos professores abrirá possibilidades de que se questionem as condições de trabalho vigentes. Mas também resulta evidente que pôr em andamento este processo de elaboração participativo do currículo exige uma melhoria nas condições de trabalho dos professores. A opção parece suficientemente clara: fazer só aquilo que não gere nenhum conflito conduz, inevitavelmente, a manter o *status quo*, porque sem conflitos não se avança, não se muda, só se conserva o vigente.

Poder-se-ia perguntar agora: Qual é, então, o papel dos órgãos técnicos encarregados de elaborar os currículos? Na verdade, todo o conjunto de órgãos técnicos pode aparecer nesta proposta como esvaziado de funções. Se os professores são os que elaborarão o currículo, que função corresponderá às Coordenações de Currículos? Se os mesmos professores trabalham em grupos, apoiando-se e cooperando mutuamente, qual a tarefa dos Supervisores? Se eles pesquisam sua realidade e elaboram seus próprios materiais, que atividade poderão assumir os Centros de Materiais de Ensino-Aprendizagem e de Estudos e Pesquisas?

Esta proposta, claro está, dispensa todos esses órgãos das tarefas que, até agora, vinham executando, numa visão rigorista e buro-

crítica do processo de elaboração curricular. Não se necessita já de um programa elaborado no começo e de uma vez por todas, de materiais *codificados*, e de um sistema de controle para saber se os professores cumprem aquele programa. Mas nem por isso prescinde de qualquer órgão técnico: muito pelo contrário, o andamento do processo necessita deles. Porém, sua incorporação nessa elaboração participativa do currículo exige que os técnicos repensem sua função, experimentem novas estruturas mais eficazes em termos das novas necessidades.

Em primeiro lugar, é preciso passar da idéia de “apoio” técnico — que apresenta esses órgãos como sustentáculo, suporte no qual toda a ação educativa se sustém e se afirma — para a idéia de cooperação. O processo exige que os professores deixem de aparecer encostados nos órgãos técnicos, esperando deles *receitas* prontas para serem utilizadas, alimento pré-digerido. O professor deve transformar-se no elaborador do currículo e os técnicos devem passar a ser seus colaboradores. Como implementar essa colaboração? Formulando e reformulando os elementos *universalizantes* do currículo, orientando os professores na realização das pesquisas e experiências, oferecendo aos grupos de trabalho elementos para sua reflexão teórica e novas técnicas e instrumentos para o ensino-aprendizagem, facilitando a intercomunicação dos grupos; em resumo, não fazendo, mas deixando fazer aos outros.

Em segundo lugar, deve-se reformular a estrutura institucional da maioria dos Departamentos Técnicos das Instituições Educadoras. A atual organização em parcelas por super-especializações, quase sempre incomunicáveis entre si, impossibilita qualquer mudança. Sua conservação, por si só, evidencia a intenção de não fazer, de manter esquemas rotineiros de trabalho. Cada grupinho de técnicos pode modificar sua parte, mas ninguém tem o plano completo da casa para planejar uma verdadeira mudança. Tampouco adiantaria que um super-escritório (ou super-técnico) decida e defina um pacote de reformas para ser logo impostas ao conjunto. A inserção dos técnicos no processo participativo de elaboração do currículo exige que eles mesmos participem, no mínimo, na definição das suas tarefas.

Neste momento, o professor já tem formulada sua proposta de trabalho; com a cooperação do grupo de colegas conseguiu elaborar

o projeto de currículo — sugestões de atividades para o grupo professor-alunos que objetivam a certos aprendizados necessários pela comunidade e pela Instituição Educadora como veiculizadora dos conteúdos culturais da sociedade em que essa comunidade se insere. Chega a hora de entrar na sala de aula.

*Passo quatro: O grupo de ensino-aprendizagem (professor-alunos) dá o toque final.*

Parece evidente que o professor necessita pôr em prática seu projeto de ação, testá-lo durante sua execução e introduzir modificações para ajustá-lo à realidade. Mas isso não implica a participação dos estudantes além de considerá-los como sujeitos localizados dentro do campo experimental. Qual é, então, o conteúdo desse quarto passo metodológico? Convém começar por esclarecer que não se trata de propor que aconteça alguma coisa nova, senão de sistematizar o que, de fato, vem acontecendo. Não está agora em questão se deve dar-se participação aos estudantes e até que ponto ou que limites teria sua interferência no processo de elaboração do currículo. Trata-se de reconhecer que essa interferência existe na verdade e que deve tornar-se consciente, libertando seu dinamismo ao invés de mantê-lo prisioneiro ou ignorá-lo.

O grupo professor-alunos, inserido no contexto imediato da escola, é uma relação complementar com *roles* bem definidos. Dentro dessa relação joga-se o problema do poder, definido como a capacidade que cada um dos sujeitos tem para orientar a situação. Todo poder se apresenta sempre com referência a outro pólo, no interior de uma relação. Esse outro pólo chama-se “resistência”; é a força que tenta impedir a *expropriação* total da capacidade decisória dos sujeitos submetidos. Não existe poder fora das relações sociais; sempre o poder se configura ante outro poder que ele mesmo passa a considerar como resistência, embora seja só uma resistência possível (10).

No interior do grupo de ensino-aprendizagem, o poder do professor resulta na resistência dos estudantes. Sua proposta pode ser questionada pela *indisciplina* dos alunos, que se negam a assumir as condutas que seriam funcionais para a execução dessa proposta. À ordem reclamada pelo professor se opõe a desordem dos alunos.

Também poderão aparecer outras formas de rejeição, como a passividade e comportamentos de pura acomodação ou de mera assimilação, que significam fechar-se ante as propostas do professor. Além disso, existirá também o currículo *paralelo* como formas de aprender outros conteúdos vivenciados como necessários pelo mesmo grupo. Com frequência faz-se referência a esse currículo paralelo, afirmando-se que as crianças aprendem mais dos seus colegas que dos professores.

É necessário afastar outro possível equívoco: a participação que aqui se propõe é válida em qualquer situação educativa, independe da idade dos alunos. Não se pode aceitar o argumento enganoso de que as pessoas só têm capacidade para uma participação integral a partir de certa idade mínima. Isso leva à aceitação de que se pode aprender a ser obediente e submisso em qualquer idade, mas a aprendizagem da participação deve começar mais tarde. O tempo “adequado” para aprender a participar só chega quando a maioria das crianças já foi excluída das escolas. Deste modo, as grandes maiorias populares ficam impossibilitadas de ter uma experiência de participação integral e acham-se preparadas exclusivamente para sujeitar-se à autoridade, reduzidas à dependência (11).

Mais do que ninguém, quem trabalha em países dependentes, onde as crianças atingem tão cedo a idade suficiente para incorporar-se ao mundo do “desemprego” — porque às vezes nem se trata sequer do mundo do trabalho — e da exploração, deve reconhecer que a possibilidade de participar não pode ser limitada. Nestes países as categorias ideológicas que se mostram eficazes nas sociedades industriais centrais, se apresentam com as vestes rasgadas, como caricaturas do que já foram, inseridas em um contexto muito afastado daquele que lhes deu origem. Assim, a concepção de infância da burguesia industrial européia evidencia, cada dia mais, suas contradições e vai sendo desvendada na realidade das sociedades dependentes.

O cerne da questão está em modificar a relação professor-alunos. Se o currículo — a proposta educativa da escola — é concebido como um processo aberto, como busca em um contínuo processo de reformulação, as relações internas do grupo professor-alunos deverão basear-se em um modelo cooperativo (12). Isto não determina o desaparecimento dos papéis específicos de professor e aluno: trata-se

de uma colaboração entre sujeitos de função diferente. E é precisamente essa função diferente que deve ser redefinida em qualquer proposta que objetive modificar a relação. Frequentemente a ausência dessas definições tem conduzido a situações insustentáveis, caracterizadas pela demissão do professor ou por assumir este o papel de terapeuta-pai.

Não se trata aqui de definir essa relação, mas de realçar que a possibilidade de ouvir os alunos, somá-los a este processo de elaboração participativa do currículo leva à reformulação das relações no interior da sala de aula. O professor deverá assumir efetivamente seu papel de orientador das aprendizagens dos seus alunos, colocando à disposição deles suas experiências, oferecendo-lhes um conjunto de meios, para que eles mesmo os selecionem, colaborando com eles para que possam formular suas hipóteses de trabalho, incentivando sua participação ativa no processo. O mais importante: deverá estar disposto a descer do palco, a trabalhar conjuntamente com seus alunos no processo que ambos executam. Colocando entre parênteses suas antigas *receitas*, passará a considerá-las como hipóteses de trabalho a serem corroboradas no processo e refutadas à medida que se lhe apresentam novas contradições. Suas propostas de trabalho, os recursos que elaborou, os esquemas nos quais se apoia só serão validados na prática do grupo que *atua* a educação, e este grupo está integrado por ele e os alunos.

O instrumental requerido para orientar o processo de ensino-aprendizagem deve ser elaborado e aplicado pelo grupo, a partir das propostas do professor analisadas criticamente pelos alunos. Esses participarão na determinação das metas, na seleção dos meios e na escolha dos recursos, na reformulação dos mecanismos de avaliação e na análise dos resultados do processo. Destarte, o saber técnico deixará de ser a *arma* do professor para transformar-se em *instrumental* do grupo.

Sobre o assunto é preciso testemunhar o pouco que se tem feito até agora. Enquanto as propostas teóricas somam páginas e páginas, são escassíssimos os trabalhos que relatam experiências concretas, especialmente no campo da escola primária. Esse desenvolvimento exagerado da crítica e da teoria alternativas no campo da educação, essa enorme corcunda teórica, pode ser compreensível como tomada

de consciência. Porém, quando a deformação cresce e se mantém, pode exigir-se um outro esforço teórico capaz de chegar aos enunciados que permitem testar a teoria na prática educativa. É necessário evitarem-se os perigos do instrumentalismo e das análises micro-sociais, mas que não se fique apenas nas construções teóricas e nas generalidades.

Mais uma vez não se trata de ofertar a participação, mas de criar efetivas condições que a façam possível, as três condições que já foram enunciadas em referência à comunidade e aos professores: consciência, organização e capacidade. Existem, nesta área, algumas experiências que devem ser tomadas como base para iniciar um processo de experimentação que permita dispor de um instrumental adequado para criar e desenvolver as condições necessárias à participação dos alunos neste processo. A pedagogia institucional, as experiências com as técnicas Freinet realizadas na Itália, as práticas educativas dos países socialistas, os documentos da escola de Barbiana e muitos outros testemunhos de práticas educativas participativas precisam ser analisados, incorporados a um contexto teórico e metodológico coerente e testados na prática escolar.

É evidente que se trata de um trabalho difícil. Porém, na medida que se encontram disponíveis técnicas educativas que operacionalizam as propostas de imposição cultural e capacitação para a obediência, os mesmos que teoricamente criticam essas posturas terminarão por recair nelas na hora de participar em um grupo de ensino-aprendizagem. As aulas nos Departamentos de Educação das Universidades, nas escolas normais, nos programas de treinamento de professores, são exemplos evidentes de que isso está acontecendo.

Nesta zona de escuridão, seria uma aventura especificar as etapas como se as coisas estivessem na luz: é preciso avançar com precaução.

A Instituição Educadora e os grupos de professores deverão inventar formas de participação e propô-las aos alunos, oferecendo-lhes, também, os meios para que possam assumi-las. A comunicação fluida que deve caracterizar um processo curricular participativo permitirá socializar estas experiências e ir formulando as novas técnicas.

Contudo, como recomendação geral, deve insistir-se na necessidade de dar elementos aos professores a fim de que contribuam

para tornar possível a participação dos alunos. Com freqüência as boas intenções vão a pique porque o professor apresenta sua proposta aos alunos em um dialeto tecnicista que ele mesmo não domina o suficiente. Ora, desse modo, é impossível que os alunos possam opinar sobre as propostas e que os professores tenham capacidade para reformulá-las. É necessário que o professor, plenamente consciente do que está propondo aos estudantes, possa explicá-lo para eles em termos adequados à sua idade e experiência. Qual é a tarefa a realizar? Para aprender o quê? Que recursos e procedimentos está colocando à disposição dos alunos? Uma vez bem esclarecida a proposta, é preciso que o professor seja capaz de admitir as opiniões que os alunos possam dar e as avaliações que façam.

### *Epílogo ou novo prólogo.*

A proposta de oferecer subsídios para uma metodologia de elaboração participativa do currículo fundamenta-se na convicção de que o currículo não é redutível a uma seqüência de conteúdos e procedimentos necessários e imutáveis, de protocolos codificados. Uma visão *rigorista* do currículo como fixado no começo do processo educativo e de uma vez por todas é, antes de mais nada, falsa. Quer o deplorem quer o exijam os técnicos, o verdadeiro currículo se constrói na prática educativa, como o lugar onde as propostas se concretizam e tomam a cor da realidade.

Nem o controle mais estrito poderá impedir que as elaborações teóricas sejam modificadas quando levadas à prática, deturpadas ou enriquecidas segundo a perspectiva de análise, adquirirão sua forma definitiva quando vivenciadas pelos agentes em uma situação histórica de ensino-aprendizagem. Assumir esta realidade e tirar proveito dela para aperfeiçoar continuamente as propostas de ação educativa seria o objetivo dessa metodologia para uma construção participativa do currículo. Não se trata, em conseqüência, de oferecer participação, mas de reconhecer e aproveitar todas as interferências possíveis nos diferentes momentos de concreção das propostas educativas.

Posto o sistema em andamento, o currículo vai-se definindo continuamente. As modificações surgidas no grupo de ensino-aprendiza-

gem retornam aos grupos de professores, são conferidas pela Instituição e pela Comunidade em termos das aprendizagens *necessárias* segundo as exigências de particularidade e universalização, elaboraram-se tecnicamente, procurando explicitar suas implicações em termos metodológicos, sociais e políticos, e difundem-se em todos os grupos de professores numa tentativa de socializar os avanços. A comunidade reformula, por sua vez, os conteúdos, de acordo com a marcha de seu processo histórico, com sua experiência de auto-desenvolvimento, e a Instituição Educadora reafirma sua intenção de continuar andando e *fazendo o caminho*, enquanto existam espaços políticos para seguir adiante.

### *Referências Bibliográficas*

1. Argumedo, Manuel A. Diretrizes Curriculares. Mimeo, 1981.
2. Watzlawick, Paul, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson, *Teoria de la Comunicación Humana*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1973. Segunda Edición.
3. Mascellani, Maria Nilde. "Quem educa o educador"?, In *Educação e Sociedade*, número 7, ano II, setembro de 1980. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, SP, Brasil.
4. Roqueplo, Ph., Oito teses sobre o significado da ciência. In De Deus, Jorge Dias, *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
5. Tobin, Ana e Carlos Flood, *La escuela rural productiva. Elemento para la formulación de modelos en la República Argentina*; Buenos Aires, C.I.E., 1978. Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas, Nro. 26, 158ps.
6. Governo do Estado do Ceará — Secretaria de Educação/Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. *A experiência de Educação Rural Integrada, Fortaleza, CE, 1980*.
7. Edelstein, Glória e Azucena Rodriguez, *El método como factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*. In *Revista de Ciencias de la Educación*. Ano IV, número 12, setiembre de 1974, Buenos Aires, Argentina.
8. Fals Borda, Orlando, *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Colômbia, Ediciones Tercer Mundo, 1979. Segunda Edición.
9. Vera, Rodrigues e Manuel Alberto Argumedo, *Talleres de Educadores como técnica de perfeccionamento operativo...* In *Revista Latinoamericana de Estudos Educativos*. Vol. X, Cuarto Trimestre, Nro. 4. México, D.F., Centro de Estudos Educativos, 1980.

10. Foucault, *História da Sexualidade*, Vol. I: "A vontade de saber". Rio de Janeiro. Graal, 1977.
11. Barco de Surghi, Susana. *Antididactica o nueva didactica?* In *Revista de Ciências de la Educación*, número 10. Buenos Aires, Argentina.
12. Gadotti, Moacir, *Educação e Poder. Introdução Q Pedagogia do Conflito*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 2.ª edição. Coleção Educação Contemporânea, 144 ps.



## AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: TENDÊNCIAS NA DIREÇÃO DE ENFOQUES MAIS PARTICIPANTES

Paulo Esmanhoto  
Steven Klees  
Jorge Werthein

A iniciativa — apoiada pelo IDRC — de se desenhar um sistema de avaliação para o *Projeto Sistema Integrado de Educação Rural* (SIER), no Estado de Pernambuco, prevê o desenvolvimento de uma abordagem que leve em consideração as feições incomuns deste projeto combinado de educação formal e não-formal, especialmente no que se refere à sua natureza participativa. Este esforço tornou necessária a revisão das abordagens, temas e tendências na literatura da avaliação educacional, especialmente com relação a formas mais participativas de avaliação — e esse texto é o resultado desse trabalho.

Não pretendemos ser exaustivos, mas apenas fazer sugestões. Começamos por rever um pouco a história das abordagens e temas

da avaliação educacional, para em seguida desenvolver uma análise crítica de sua base quantitativa e de sua instância metodológica dita neutra, ou *objetiva*. Isto nos leva a um exame das tendências que conduzem a um apelo por maior participação e a uma discussão sobre as formas que uma avaliação não-tradicional poderia adotar.

Embora estejamos trabalhando num projeto brasileiro, financiado por uma agência canadense, esse texto revê principalmente a literatura norteamericana, por duas razões principais: em primeiro lugar, a literatura norteamericana sobre avaliação educacional é exportada para todo o mundo ocidental (Brasil inclusive), porque ao menos em parte um volume consideravelmente maior de dinheiro foi gasto para promover as teorias e práticas da avaliação nos Estados Unidos (como discutiremos adiante); em segundo lugar, e talvez mais importante, é como argumenta Hamilton et al. (1977, p. 27): “a teoria e a prática da avaliação tradicional estão embebidas de uma visão norteamericana da sociedade, e de uma fé norteamericana na tecnologia” (veja também Paulston, 1980). Assim, cremos que é de grande utilidade mostrar que essa fé em soluções tecnológicas, pseudo-científicas, está sendo questionada em seu próprio centro, muitas vezes por seus próprios antigos defensores. Nossa revisão de modo algum pretende ignorar os esforços significativos realizados em diversos lugares, talvez mais especialmente na América Latina, onde uma literatura crítica substancial vem crescendo — e nós faremos referência a algumas destas fontes.

### 1. *Avaliação Educacional em retrospecto*

A avaliação educacional, como existe hoje, é um campo relativamente novo. Embora se possa encontrar atividades de avaliação em relatos antigos da história da civilização humana, não foi senão no início deste século que se desenvolveram técnicas e conceitos que formaram a base da moderna avaliação educacional (veja Guba e Lincoln, 1981, para uma revisão mais detalhada da discussão que segue).

Um fator crítico para o desenvolvimento inicial do campo foi o desenvolvimento dos assim chamados *testes de inteligência*, que

tiveram suas origens no desejo de identificar indivíduos *mentalmente deficientes* para evitar sua presença nas classes escolares regulares (na França) ou sua entrada no país como imigrantes (especialmente nos Estados Unidos). Este movimento foi grandemente estimulado por ambas as guerras mundiais, nas quais os testes de inteligência eram usados como meios para a seleção e a qualificação de indivíduos. Nestes anos iniciais a avaliação era muitas vezes identificada com mensuração, e era focalizada no indivíduo. A avaliação como mensuração se adequava bem à cultura industrial geral da época, apresentando sólidas ligações tanto com os métodos de investigação das *ciencias exatas*, que eram progressivamente transferidos a outros campos, como com a administração científica dos negócios.

Talvez a maior influência sobre o campo da avaliação educacional em seus primeiros anos tenha sido exercida pelo trabalho de Ralph Tyler, que em boa medida obscureceu o enquadramento conceitual mais explicitamente desenvolvido durante os últimos 25 anos. Tyler deu ênfase a uma abordagem racional, sistemática, para a administração do sistema educacional, no qual o papel de objetivos cuidadosamente definidos constituía a base para o planejamento e a implementação de currículos educacionais. A avaliação, como um meio de determinar cientificamente a medida em que os objetivos educacionais eram atingidos, tornou-se o instrumento através do qual os programas educacionais (e não apenas os indivíduos) deveriam ser julgados.

A história mais recente da avaliação educacional, contudo, reflete menos uma evolução progressiva do pensamento do que uma enorme explosão de interesse, cuja causa principal foi a reação dos Estados Unidos ao lançamento, pela União Soviética, do primeiro Sputnik em 1957. A idéia de que as deficiências educacionais dos Estados Unidos foram as responsáveis pela vitória soviética na corrida espacial resultou no investimento de milhões de dólares adicionais em uma variedade de iniciativas educacionais e, concomitantemente, muitos dólares e interesse foram devotados à avaliação destas iniciativas. Esta explosão de interesse pela avaliação educacional, estimulada e apoiada por um amplo financiamento, recebeu

outro impulso na década de 60, com a política do presidente Johnson denominada *Guerra à Pobreza*. Muito dessa política concentrou-se em estratégias de desenvolvimento educacional, e cuja avaliação, ao preço de centenas de milhões de dólares, foi encomendada pelo Congresso. O resultado foi realmente a criação de uma nova especialidade e o surgimento de um batalhão de especialistas buscando encontrar novos e melhores meios de se avaliar os empreendimentos educacionais.

É bastante difícil fornecer uma revisão muito coerente das dúzias de temas levantados e das diversas direções adotadas com a proliferação da teoria e práticas de avaliação nos anos recentes (veja House, 1980 e Paulston, 1980 — duas tentativas interessantes e recentes de realizá-lo). De qualquer modo, tentaremos lançar luzes sobre algumas destas teorias e práticas de forma a entender melhor tanto o contexto do qual emergiu um interesse crescente por formas mais participativas de avaliação, como os temas substantivos que uma avaliação participativa deve enfrentar.

Da miríade de estudiosos responsáveis pelos principais desenvolvimentos no campo da avaliação educacional, destacam-se os nomes de Lee Cronbach, da Universidade de Stanford, Michael Scriven, da Universidade de Berkeley (Califórnia) e Daniel Stufflebeam, da Universidade de Michigan. Escrevendo e praticando durante um período de muitos anos, eles estiveram entre os primeiros a levantar uma série de tópicos importantes que ainda hoje permanecem em discussão. Os trabalhos anteriores de Cronbach sobre avaliação de currículo estiveram entre os primeiros a enfatizar a necessidade de vincular as atividades de avaliação muito mais estreitamente ao processo de tomada de decisões (Cronbach, 1963). Mais que isso, uma vez que muitas decisões são tomadas durante o desenvolvimento do currículo, Cronbach afirmava ser importante que a avaliação ocorresse durante este processo, dando surgimento à distinção entre avaliação formativa e somativa.

Muito já se falou sobre esta distinção, e freqüentemente se acredita que as abordagens formativa e somativa em avaliação deveriam ser diferentes. Contudo, Scriven defendeu a idéia de que uma boa avaliação formativa é quase idêntica à avaliação soma-

tiva, tanto nos métodos utilizados quanto nas questões que são levantadas.<sup>1</sup> Quando se realiza uma adequada avaliação formativa, ela deve fornecer resultados somativos numa base contínua. Talvez o único requisito somativo adicional que pode ser exigido é o uso de um avaliador externo (ou uma equipe de avaliação) de modo a garantir maior *objetividade* (embora este conceito esteja longe de estar claro, como veremos adiante).

Scriven é talvez mais conhecido por sua defesa da avaliação *goal free* (sem consideração dos objetivos), a qual, em sua forma extrema, significa que os avaliadores são mantidos intencionalmente desinformados ou inconscientes dos objetivos explícitos do projeto (Scriven, 1973). Esta negação quase completa da abordagem criada por Tyler encontra suas raízes numa série de observações feitas por Scriven sobre a avaliação na prática, tais como:

- a separação artificial entre objetivos e efeitos colaterais (não previstos), ou seja, entre efeitos intencionais e não intencionais;
- a retórica das intenções é muitas vezes utilizada como um substituto para a evidência do sucesso; e
- muitos educadores tornaram-se tão entusiasmados com objetivos educacionais que o mero ato de explicitá-los é não apenas o início mas também o fim efetivo do processo de avaliação.

A idéia de Scriven é a de que devemos julgar um projeto pelo impacto que ele provoca na prática e não pelas expectativas que possamos ter a seu respeito, e a focalização (ou mesmo o simples conhecimento) dos objetivos manifestos pode atuar como uma venda que impede a visão daquilo que realmente está acontecendo.

Uma questão relacionada a esta é a de que os próprios objetivos de um projeto deveriam sujeitar-se ao processo de avaliação. Embora poucos teóricos possam admitir que seja teoricamente desejável e viável, na prática, manter os avaliadores no escuro com relação a objetivos explícitos, oficiais, as idéias de Scriven foram

---

<sup>1</sup> Na prática isso raramente é verdade. Muitas das avaliações formativas se concentram em questões de logística e não no impacto do programa. E quando examinam o impacto, seus métodos são normalmente mais heurísticos e menos abrangentes do que aqueles utilizados na avaliação somativa. Em parte isso pode explicar-se pela menor quantidade de fundos que a avaliação formativa normalmente recebe e pelo emprego de avaliadores menos capacitados.

aceitas e suficiente para fazer com que todos os avaliadores se tornassem conscientes da necessidade de dar atenção às conseqüências imprevistas dos projetos.

Stufflebeam exerceu grande influência sobre os círculos da avaliação através de suas discussões com Scriven a respeito de vários dos temas a que acabamos de nos referir. Talvez a maior contribuição de Stufflebeam tenha sido o desenvolvimento de seu famoso modelo CIPP (Contexto-Insumo-Processo-Produto) de avaliação (Stufflebeam et al., 1973). Destacando e elaborando a questão-chave dos vínculos entre a avaliação e o processo decisório, Stufflebeam redefiniu avaliação como um sistema fornecedor de informações para o julgamento a análise de decisões alternativas. Isto o levou a analisar os contextos e tipos de decisão que comumente ocorrem. Sua análise dos quatro tipos de decisões foi da maior relevância para o seu modelo: ele diferenciou a) *as decisões de planejamento*, utilizadas para determinar objetivos; b) *as decisões de estruturação*, para designar alternativas de insumos e processos; c) *decisões de implementação* para colocar em prática e refinar estes processos; e as *decisões de reciclagem*, para julgar e melhorar a qualidade das operações do projeto. Cada um dos quatro tipos de avaliação que ele propõe corresponde às necessidades de um destes tipos de decisão.

Stufflebeam modificou sua análise com o correr do tempo, procurando adequar seu modelo a diversas críticas que lhe foram feitas. É importante observar que a sua descrição do modelo CIPP é mais flexível do que poderia parecer. Por exemplo, Stufflebeam não considera mutuamente excludentes ou seqüenciais os quatro tipos de avaliação que discute em seu modelo. A *avaliação de contexto* não é apenas um processo de demarragem, mas deveria servir como uma função de monitoração contínua, e as avaliações de *processo* e de *produto* se confundem de várias formas e muitas vezes deveriam desenvolver-se simultaneamente. Stufflebeam admite hoje que todos estes modos de avaliação são úteis tanto para a avaliação formativa como para a somativa, concordando ao menos implicitamente com Scriven no sentido de que ambas mexem com as mesmas questões e os mesmos métodos.

As questões e abordagens até aqui referidas predominaram no debate norteamericano sobre a avaliação desde o início da década de 60 até meados dos anos 70. Em geral elas refletiam os avan-

ços da metodologia científica, em busca do melhor caminho para a determinação do impacto real de um projeto educacional, apoiando-se no trabalho de especialistas em avaliação com elevado grau de treinamento e técnicas quantitativas cada vez mais sofisticadas. Embora essa perspectiva seja ainda dominante no mundo em geral, nos últimos cinco a dez anos registrou-se um processo de renovação que vem enfatizando cada vez mais os métodos qualitativos, a participação de leigos no processo da avaliação e a possibilidade de se obter visões múltiplas e muitas vezes conflitantes do impacto de um projeto. Para se entender a natureza e as razões dessa renovação no pensamento dos teóricos da avaliação faz-se necessário discutir, pelo menos brevemente, algumas tendências que se localizam, de certa forma, no exterior do processo de desenvolvimento dos modelos de avaliação, mas que tiveram sobre eles um impacto significativo.

## 2. *A crise da metodologia quantitativa*

A evolução da pesquisa quantitativa e da metodologia de avaliação foram de considerável importância. A abordagem científica clássica para revelar o impacto causal de um projeto era o experimento controlado, e foi este o enfoque que dominou a metodologia de avaliação. Contudo, tem havido um reconhecimento crescente de diversas e graves inadequações desta abordagem: controles adequados são extremamente difíceis no laboratório e praticamente impossíveis em campo; em situações experimentais de campo, na melhor das hipóteses, o produto são *caixas pretas* incapazes de demonstrar qual ou quais dos inúmeros elementos de um projeto explicam causalmente quaisquer das diferenças do impacto que tenham sido encontradas; há de outro lado sérios problemas éticos, obviamente, com experimentos de longo prazo com vidas humanas, e são justamente os resultados de longo prazo que constituem, mais frequentemente, o objeto mais interessante de exame; o mesmo que acreditamos nos resultados de um experimento controlado, tais resultados podem não se aplicar, absolutamente, às condições incontroláveis da realidade ou do meio-ambiente fora do experimento, na qual o projeto é eventualmente implementado ou desenvolvido

(Parlett and Hamilton, 1977; Gadlin and Ingle, 1975). Mais que isso, a história dos experimentos educacionais tem oferecido, sobretudo, resultados estatísticos insignificantes quanto às diferenças de impacto, e mesmo quando os resultados são estatisticamente significativos, sua magnitude é de valor prático duvidoso.

Todos estes problemas levaram os cientistas sociais em todos os campos a prestarem maior atenção às técnicas quantitativas que medem o grau de associação entre variáveis de interesse efetivo e que permitem o controle estatístico (em vez do controle experimental) e outros fatores que possam ter influenciado nos resultados. Estas técnicas podem ser tabulações cruzadas relativamente simples, e podem ser também mais complexas, como por exemplo a análise de co-variância e várias formas de análise correlacional e de regressão. Contudo, como sublinham todos os manuais de metodologia de pesquisa, a associação, ou relação, não é o mesmo que causa ou causação, e a maioria dos métodos acima oferecem poucos elementos para inferências causais, dada a abordagem *ad hoc* pela qual selecionam, medem e controlam apenas algumas de muitas variáveis *intervenientes* (veja Ashby, Klees, Pachico and Wells, 1980, para uma crítica mais detalhada).

Somente a análise de regressão múltipla pode garantir medidas precisas de impacto causal, mas apenas sob circunstâncias que são *impossíveis* no mundo real: faz-se necessária uma teoria que especifique *todas* as variáveis que influenciam o resultado que se quer avaliar, que forneça um método para a mensuração destas variáveis e de suas interrelações funcionais precisas. Assim, é comum a ocorrência de sérios erros de especificação (devido principalmente à falta de precisão de nossas teorias e apenas secundariamente devido aos problemas de coleta de dados), em termos do uso de formas funcionais impróprias, exclusão de muitas variáveis potencialmente relevantes e a própria mensuração imprecisa e incoerente das variáveis incluídas. Com a freqüência que se registra de erros de especificação, há pouca justificativa para se acreditar mesmo na direção das medidas sobre o impacto (ou seja, os coeficientes de regressão), para não se falar em sua magnitude (e é esta última que é importante para o desenvolvimento de uma política).

Em termos práticos, o resultado deste estado de coisas são os debates intermináveis entre os cientistas sociais com relação ao impacto de tudo sobre qualquer coisa, com visões opostas muitas vezes baseadas em análises distintas dos mesmos dados ou de dados semelhantes: do impacto da educação sobre o nível de renda e o *status*; da *inteligência*, dos recursos da escola e da origem de classe sobre o desempenho escolar; das políticas monetária e fiscal sobre a inflação, o crescimento industrial e os níveis de emprego; de vários fatores sobre a mobilidade individual, a igualdade social, a satisfação no trabalho, ou atitudes *modernas* etc .

Assim, se fizermos uma revisão sumária dos resultados de diversos estudos sobre um tema específico somos freqüentemente levados a conclusões aparentemente vazias. Por exemplo, Walker and Schaffarzick (1974), numa revisão dos conhecimentos que nos foram propiciados pela pesquisa e avaliação de currículo, chegam a duas conclusões: se a matéria é incluída no currículo os estudantes a aprendem melhor do que se não for incluída, e se a mesma matéria for enfatizada, eles a aprendem ainda melhor. De forma semelhante Thornsten, Saha and Noonan (1978), numa análise daquilo que as pesquisas nos dizem sobre os efeitos da ação dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, concluem que os estudantes que trabalham com professores geralmente inteligentes, e que conhecem a matéria que lecionam, saem-se melhor em seus estudos do que os estudantes que contam com professores menos inteligentes e menos informados.

No campo da avaliação estes mesmos problemas são evidentes. Por exemplo, os debates sobre as avaliações educacionais de nível nacional nos Estados Unidos — o estudo sobre a igualdade de oportunidades educacionais de Coleman (1966), a variedade de estudos sobre o impacto de determinados programas da Lei das Escolas Elementar e Secundária (Elementary and Secondary School Education Act) (Rivlin and Timpone, 1975), sobre os programas federais da *Guerra contra a Pobreza* (Levin, 1977), sobre o transporte para a integração racial nas escolas (Pettigrew and Green, 1976), ou mais recentemente, as avaliações do programa *Head Start* (Barnow and Cain, 1977) — demonstram que mesmo ao preço de milhões de dólares e com apoio de especialistas de primeira linha há pouca

esperança de se chegar a uma conclusão definitiva sobre o sucesso ou o fracasso de um programa.

A este respeito é interessante observar a evolução do pensamento de Lee Cronbach, considerado por muitos o decano da avaliação educacional nos Estados Unidos. Os primeiros trabalhos de Cronbach, como os da maioria dos pesquisadores, enfatizavam o método experimental como o enfoque básico para os estudos sobre o impacto de programas educacionais. No entanto, as dificuldades de se estabelecer, na prática, controles experimentais adequados, e os resultados com *diferenças não significativas* da maioria dos experimentos, levaram Cronbach a propor uma *interação entre características e tratamento* como metodologia de avaliação (Cronbach and Snow, 1977), argumentando que os tratamentos educacionais (programas) podem ter impactos significativamente distintos sobre pessoas com características distintas (ou operando em situações com características diferentes). Assim, experimentos que *equalizam* pessoas submetidas a diferentes tratamentos (através de classificação randômica) podem levar à conclusão de que um tratamento não produziu qualquer efeito quando na verdade ele pode ter produzido efeitos substanciais não percebidos no contexto do experimento. Contudo, depois de vários anos de amplo e generalizado interesse no estudo e na aplicação dessa abordagem, os resultados mostraram-se pouco claros e decepcionantes, a tal ponto que Mohr (1978, p. 31) parafraseia Cronbach dizendo:

“Eu desisto! Não é possível desenvolver uma teoria da aprendizagem. Eu acreditava que introduzindo alguns elementos de interação seria possível fazê-lo, mas vejo que mesmo conseguindo levar os termos a uma interação de sétima ou oitava ordem ainda é insuficiente e minha conclusão é a de que é impraticável lidar com uma tal complexidade.”<sup>2</sup>

Os problemas são essencialmente os mesmos que aqueles mencionados para a análise de regressão: há tantos elementos ou características potencialmente relevantes que influenciam os efeitos de

---

<sup>2</sup> Cronbach et al.'s (1980) apresenta, de forma excelente, a discussão de alguns destes temas em profundidade, começando com uma lista de 95 *teses* que resumizam as principais questões em debate, algumas das quais reproduzimos no Anexo A desse trabalho.

um programa, e tantas maneiras diferentes de medi-las e descrever a sua interação, que as especificações alternativas levam a resultados diferentes e não raro conflitantes.

### 3. O ressurgimento dos métodos qualitativos

Um resultado significativo da falência dos métodos quantitativos foi o ressurgimento do interesse pelos métodos qualitativos. Parlett e Hamilton (1977), por exemplo, criticam o que eles consideram a dominação de um paradigma *agrobotânico* na pesquisa e na avaliação, derivando de uma tradição psicométrica e experimental clássica. De acordo com este paradigma os estudantes — quase considerados como plantas — são submetidos a pré-testes (os brotos são pesados ou medidos) e passam por experiências diferentes (condições de tratamento). Subseqüentemente, depois de um determinado período de tempo, o seu crescimento (ou sua produção) é medido para indicar a eficiência relativa dos métodos (fertilizantes) utilizados (Parlett and Hamilton, p. 7).

Devido à séria fragilidade deste enfoque experimental/quantitativo que acabamos de discutir, eles e outros autores passaram a defender um paradigma fundamentalmente distinto para a pesquisa e a avaliação, com base nas tradições da antropologia, da história, da sociologia e da psiquiatria.

Uma abordagem qualitativa sempre fez parte da avaliação educacional. Apesar do trabalho de Tyler na primeira metade do século, o *juízo profissional* (o *parecer* do especialista) era (e talvez ainda seja) o método mais comum de avaliação, seja a avaliação dos professores pelos supervisores, dos estudantes pelos professores, ou dos currículos e do material didático por seus elaboradores. Mesmo durante a fase pós-Sputnik, de ênfase numa abordagem mais *científica*, quantitativa, de avaliação, autores como Eisner (1969) destacaram o papel do arbítrio humano, da reflexão e, mais recentemente, a *connoisseurship*, que Eisner (1975) desenvolve como um modelo de avaliação que adota como metáfora a crítica da arte.

Mais recentemente, registra-se uma verdadeira explosão de literatura, na qual pesquisadores e avaliadores têm examinado mais

cuidadosa e sistematicamente os vários enfoques qualitativos possíveis e sua aplicação à educação (Bogdan and Bikler, 1982; Guba and Lincoln, 1981; Cronbach et al., 1980). Note-se que a maioria destes pesquisadores e avaliadores não rejeitam completamente as metodologias quantitativas, mas defendem a complementariedade dos métodos qualitativos e a necessidade de se expandir amplamente estes esforços a fim de se chegar a uma situação mais equilibrada (Madey, 1982; Fry, Chantavanich, and Chantavanich, 1981; Reichardt and Cook, 1979).

O interesse crescente em métodos qualitativos é uma das duas mudanças importantes para nossa análise dos problemas da avaliação educacional e de suas novas possíveis direções; o outro é o interesse crescente pela participação de leigos na pesquisa e na avaliação, tais como professores, estudantes, pais e a comunidade de modo geral. Esta perspectiva está amarrada à possibilidade de uma utilização maior dos métodos qualitativos, mas se opõe a um uso mais elitista dos mesmos, tal como Eisner argumenta em seu trabalho.

#### 4. *A tendência para maior participação*

Um forte impulso na direção de uma avaliação mais participativa foi o reconhecimento dos problemas, já discutidos, com a metodologia científica quantitativa. Juntamente com o reconhecimento dos problemas, levantou-se um questionamento grandemente ampliado com respeito à objetividade de todo o paradigma dominante na pesquisa e na avaliação. Muitos críticos vêm apontando as condições nas quais não há, nem pode haver, *objetividade* na pesquisa social, porque na teoria trata-se de um conceito problemático e na prática é impossível (Paulston, 1980; Parlett and Hamilton, 1977; Carnoy and Levin, 1975; Starr, 1974; Phillips, 1973).

Essa crítica da objetividade promoveu o uso dos métodos qualitativos em pesquisa e em avaliação, uma vez que tal crítica elimina a principal objeção à utilização dos mesmos (ou seja, a de que eles são *muito subjetivos*); com a possibilidade de reaplicação (*replicability*) como um elemento principal daquilo que se considera objetividade metodológica, está se tornando cada vez mais

claro que os estudos quantitativos não são mais — e talvez até sejam menos — reaplicáveis que os qualitativos. Contudo, para além dessa questão, a crítica da objetividade científica, e a noção correlata de que toda teoria, pesquisa e avaliação em Ciências Sociais é ideológica por natureza (Ashby et al., 1980), conduziu à consciência crescente de que não existe uma *verdade* simples e única a ser encontrada na esfera dos fenômenos sociais.

Vários autores estão começando a aplicar essa crítica à teoria da avaliação, destacando, como Hamilton (Hamilton et al., 1977, p. 25), que “boa parte das discussões sobre avaliação envolvem questões ideológicas disfarçadas em questões tecnológicas”. Em particular, Paulston (1980) e House (1980), oferecem análises excelentes sobre os fundamentos ideológicos de diversas abordagens em avaliação educacional, criticando o enfoque técnico estreito baseado na análise de sistemas, na suposição de um processo racional de tomada de decisões, e marcado por uma visão liberal, consensual e de equilíbrio com relação ao mundo. Estes autores defendem a utilização de abordagens que levantem questões, bem como o uso de métodos baseados num paradigma que leve em conta os aspectos críticos e conflitivos dos fenômenos sociais.

Em termos práticos tudo isso implica em não haver uma resposta simples para a pergunta por trás de toda avaliação, ou seja, se um programa educacional é um sucesso ou um fracasso: impactos empíricos são não apenas extremamente difíceis de se determinar, como também a sua interpretação e valorização dependem amplamente da perspectiva de cada um. Assim, a perspectiva dos participantes do programa tornam-se críticas para qualquer processo de avaliação e o resultado deste processo não é *uma* resposta mas inúmeras, as quais são frequentemente conflitivas. Neste sentido a avaliação não é um processo pelo qual se descobre a alternativa mais *eficiente* ou *ótima*, mas é parte de um processo político que envolve conflitos, contradições, compromissos e poder.

O interesse crescente pela participação é não apenas um resultado do fracasso dos métodos quantitativos ou das críticas radicais sobre a base ideológica das Ciências Sociais. Os resultados de políticas passadas em diversas áreas, tais como no desenvolvimento rural e na difusão de inovações (por exemplo, na educação, nas comunicações, ou na agricultura), levaram muitos dos mesmos polí-

ticos e pesquisadores tecnocráticos a defender maior participação dos grupos *meta* no desenvolvimento, na administração e na avaliação de políticas futuras. Por exemplo, o reconhecimento generalizado de que a maioria das inovações dirigidas a populações carentes não foram adotadas, ou quando adotadas, foram implementadas de um modo bem diferente das intenções originais, tem levado os pesquisadores a examinar estes processos mais de perto. A conclusão tem sido a rejeição da noção da *resistência à mudança pelos ignorantes*, uma tese que caracterizou inúmeros trabalhos anteriores à década de 70, e a adoção, de outro lado, do princípio segundo o qual a *clientela* conhece melhor que os idealizadores de inovações as suas necessidades e possibilidades; assim, tem-se ampliado o número dos que defendem uma participação mais ampla em todos os aspectos do processo de desenvolvimento (por exemplo, veja Fullan and Pinfret, 1977, sobre inovação curricular; Whyte, 1977, sobre inovação na agricultura; Rogers, 1976, sobre inovação nas comunicações, e Papagianis, Klees and Bickel, 1982, para uma discussão geral a respeito).

## 5. A natureza da participação

Retornando às questões da avaliação educacional, o que vemos diante de nós é ao mesmo tempo a crise presente e o potencial para uma transformação profunda deste campo do conhecimento. Guba e Lincoln (1981, p. 11) afirmam que “mais de quarenta (modelos de avaliação) já estão suficientemente formalizados para poderem aparecer na literatura” e novos modelos estão surgindo a todo instante, cada um deles usualmente se apresentando como o mais sensível e/ou abrangente. Os avaliadores se defrontam com uma situação bastante confusa na tentativa de desenvolver um projeto de avaliação, dada uma tal proliferação de modelos à disposição para escolha.

No Terceiro Mundo esta situação se complica ainda mais pelo que poderíamos chamar de *hiato de difusão*: tanto as críticas como os modelos novos não estão sendo disseminados com a mesma rapidez e o mesmo alcance que nos países ricos, enquanto que ao

mesmo tempo há alguns estudiosos do Terceiro Mundo (frequentemente treinados nos países ricos do Ocidente) que estão simultaneamente desenvolvendo e acompanhando essa literatura crítica. Assim, além do hiato entre os países ricos e os pobres, há também um hiato *dentro* da maioria dos países do Terceiro Mundo, aliás consideravelmente maior do que o que existe dentro de um país rico. Isso torna ainda mais difícil a implementação de novos enfoques de avaliação no Brasil, por exemplo, porque a maioria dos técnicos em avaliação nas burocracias municipais, estaduais e federal não estão conscientes da história que levou a avaliação educacional dos enfoques de dez ou vinte anos atrás, que eles normalmente seguem, para as novas abordagens de hoje.

Mais que isso, com relação, especificamente, a formas mais participativas de avaliação, há ainda relativamente pouca clareza teórica e prática com respeito ao seu alcance e significado. A história recente da literatura norteamericana que trata das metodologias orientadas para uma avaliação mais participativa parece estar revelando a mesma proliferação crescente de modelos alternativos que tem caracterizado a literatura da avaliação tradicional. Basicamente estes trabalhos refletem a busca de uma resposta para a pergunta: *como se pode incorporar mais participação na avaliação?* E são também um exame sobre as conseqüências e alcances desta incorporação.

Na realidade é reduzida a literatura que trata direta e explicitamente de avaliação participativa. Kinsey (1981) fornece um *esquema preliminar*, pragmático, para facilitar a visualização da participação na avaliação de programas de educação não-formal. Trabalhando sobre a abordagem de Stufflebeam, ele identifica três dimensões que constituem uma rede de processos decisórios: uma dimensão é o *conteúdo da avaliação*, que consiste nos quatro enfoques do modelo CIPP; um segundo elemento refere-se às *fases da avaliação*, que consiste nos quatro tipos de decisão descritos por Stufflebeam; e a terceira dimensão consiste na *participação na avaliação*, que é subdividida em quatro grupos: programadores (decisores), técnicos, aprendizes (alunos) e comunidade. O planejamento da avaliação envolve o preenchimento desta rede, a começar pela devida atenção a três considerações: os objetivos da participação, os limites da participação, e os propósitos e métodos da

avaliação. Kinsey argumenta que cada uma destas considerações (ele fornece um *checklist* de seis itens para cada uma delas) pode modificar o interesse ou a natureza da participação. Por exemplo, se houver necessidade de *metodologias mais complexas... as oportunidades de participação decrescem progressivamente* (p. 161) ou os limites impostos pelo conteúdo da avaliação, seus prazos, ou as condições dos próprios participantes (por exemplo, *participantes culturalmente despreparados para fornecer feedback crítico* (p. 160) podem ser um fator restritivo da participação. Embora ele indique um caminho para a organização prática do planejamento da avaliação, há nos estudos de Kinsey um tom instrumental que faz a participação parecer mais como um mecanismo eventualmente útil do que como uma base essencial para a avaliação, tal como pretendemos argumentar.

Mais identificados com nossa perspectiva encontram-se vários trabalhos que, embora não denominados como esquemas de avaliação participativa, permitem ou defendem uma participação bem mais ampla. Um texto excelente foi escrito por Malcolm Parlett e David Hamilton em 1972 (publicado em Hamilton et al., 1977) sobre *avaliação iluminativa* (esse texto serviu de base para o desenvolvimento inicial do projeto de avaliação do SIER — veja IICA, 1982). Parlett e Hamilton (1977, pp. 13-14) descrevem assim a sua abordagem:

As avaliações iluminativas — como as inovações e os meios de aprendizagem que estudam — apresentam diversas formas. O tamanho, os objetivos e as técnicas da avaliação dependem de muitos fatores: as preocupações dos patrocinadores; a natureza exata e o estágio da inovação; o número de instituições, professores e estudantes envolvidos; o grau de cooperação e o grau de acesso a informações relevantes; a extensão da experiência anterior do pesquisador; o tempo disponível para a coleta de dados; o tipo e forma do relatório requerido; e, não por último, a dimensão do orçamento da avaliação.

A avaliação iluminativa não é um pacote metodológico estandardizado, mas uma estratégia geral de pesquisa. Ela pretende ser ao mesmo tempo adaptável e eclética. A escolha das táticas da pesquisa surgem não da doutrina de pesquisa mas de decisões ado-

tadas caso por caso em busca das melhores técnicas disponíveis: é o problema que determina os métodos a serem utilizados, e não vice-versa. Igualmente, nenhum método (com suas próprias limitações intrínsecas) é utilizado exclusivamente ou de modo isolado; diferentes técnicas são combinadas para lançar luz sobre um problema comum. Além de permitir a visualização do problema de diversos ângulos, essa abordagem *triangular* também facilita a análise cruzada de dados tentativos coletados em circunstâncias diferentes.

No início do trabalho, a preocupação do pesquisador é a de se familiarizar com a realidade cotidiana do cenário ou dos cenários que ele deve estudar. Nisto ele se parece com os antropólogos sociais ou com os historiadores naturalistas. Como eles, ele não procura manipular, controlar ou eliminar variáveis situacionais, mas toma como um dado o quadro complexo diante do qual se encontra. Sua tarefa principal é desfilar as linhas que o compõem; isolar os padrões significativos; delinear ciclos de causa e efeito; e compreender relações entre idéias ou convicções e práticas, e entre padrões organizacionais e a reação dos indivíduos. Uma vez que a avaliação iluminativa se concentra no exame da inovação como uma parte integral do meio de aprendizagem, dá-se uma ênfase clara tanto à observação ao nível da sala de aula como às entrevistas com instrutores e alunos participantes.

Essencialmente, Parlett e Hamilton argumentam que qualquer *meio de aprendizagem* (meio no sentido de meio-ambiente) é tão complexo e diverso que não se pode lidar com ele por meio de modelos quantitativos apriorísticos. Os avaliadores devem introduzir-se no meio de aprendizagem, experienciá-lo, e estudá-lo através de um processo de *focalização progressiva* no qual observadores humanos exploram, julgam, investigam, e interpretam, iluminando as perspectivas muitas vezes conflitantes dos vários participantes envolvidos. Embora questionários do tipo *survey* possam ser úteis nos estágios mais avançados desta abordagem para *sustentar ou qualificar dados tentativos iniciais* (p. 16), os autores afirmam que o seu uso é caro e *pode levar a acumulações irracionais de dados ininterpretáveis* (p. 17); neste sentido devem ser utilizados com frugalidade e grande cuidado. Eles preferem colocar mais atenção nos métodos de observação participante, entrevistas abertas ou in-

formais e análise de documentos. Com relação à objeção comum relativa aos perigos de *parcialidade grosseira* e *subjetividade* eles respondem apontando a natureza igualmente subjetiva do paradigma tradicional de pesquisa e afirmam que vários mecanismos podem ser utilizados para a “verificação” de dados qualitativos:

Diversas táticas são passíveis de utilização. Durante a investigação técnicas diferentes podem ser usadas para a análise cruzada dos dados mais importantes; material informal pode ser codificado e examinado por pesquisadores externos; consultores para a avaliação podem ser encarregados de elaborar interpretações preliminares desafiantes e exercer o papel de *advogados do diabo*; e os membros da equipe de pesquisa podem receber a tarefa de desenvolver suas próprias interpretações. No estágio do relatório, em adição aos dados, processos de pesquisa crítica também podem ser documentados: princípios teóricos e regras metodológicas de base podem ser discutidas e tornadas explícitas; critérios para a seleção ou a rejeição de áreas de investigação podem ser determinados; e as evidências podem ser apresentadas de tal modo que outros possam julgar de sua qualidade.

Roberth Stake, um avaliador educacional norteamericano bastante conhecido, elabora mais profundamente, em trabalhos recentes, as mudanças produzidas por uma abordagem em avaliação educacional que é *organizada* em torno da participação dos diversos grupos afetados por um projeto. Stake (1975), na verdade, rejeitou muitos aspectos de seu trabalho anterior no que ele chamou de *countenance model of evaluation*<sup>3</sup> (que era uma abordagem bem tradicional da avaliação de objetivos sistêmicos — veja Stake, 1967) e desenvolveu um novo modelo que ele denominou de *avaliação sensível* (“*responsive evaluation*”) orientada para fornecer respostas às diferentes preocupações de diferentes grupos de participantes. Stake (1975, p. 14) afirma que

— uma avaliação educacional é uma *avaliação “sensível”* se ela se orienta mais diretamente às atividades do programa do que às intenções do programa; se responde às necessidades de informação

---

<sup>3</sup> *Countenance*: o rosto humano como indicador do estado de espírito ou do caráter da pessoa.

da clientela; e se os diferentes pontos de vista presentes são mencionados na apresentação dos êxitos e dos fracassos do programa.

O enfoque de Stake para a avaliação é muito bem sumariada por Guba e Lincoln (1981, capítulo 2), que apresentam uma tabela — reproduzida a seguir — indicando a visão de Stake sobre as diferenças essenciais entre a avaliação tradicional e a avaliação sensível. Embora seja necessário recorrer ao trabalho original de Stake para maiores detalhes, vale a pena repetir aqui um pouco dos comentários feitos por Guba e Lincoln em seu resumo de alguns aspectos — chave do modelo de Stake, já que ele tem clara relevância para a abordagem avaliativa que estamos adotando no Projeto SIER (veja também o Anexo B no qual reproduzimos o sumário que Guba e Lincoln fazem dos passos adotados na condução de uma avaliação sensível):

— *sobre o projeto (design) da avaliação* — quando as preocupações e temas da clientela, ou as atividades do programa, devem constituir a base organizativa (da avaliação), é impossível fornecer um projeto *a priori* (p. 30)... O projeto (*design*) de uma avaliação sensível não pode ser plenamente especificado a não ser em termos gerais porque cada passo no processo é determinado pelo menos em parte pelo que veio à tona até aquele momento (p. 36)... os *designs* de avaliações sensíveis estão evoluindo continuamente e jamais se completam (p. 30);

— *sobre o método* — a avaliação sensível utiliza métodos que são *subjetivos* e qualitativos, mais do que quantitativos, como por exemplo observações e entrevistas. Mais que isso, o avaliador utiliza, como partes essenciais de seu método, a negociação e a interação, interagindo, por exemplo, com grupos da clientela para identificar preocupações e temas e negociando relatos dos dados de avaliação com eles para assegurar a precisão e a comunicação (p. 31);

— *sobre o trabalho* — um comprometimento amplo de tempo e de recursos é então requerido para se trabalhar com a clientela na clarificação de suas preocupações e temas de interesse... incluindo grupos que não estão conscientes de seus próprios interesses no programa (p. 37);

Comparação entre a Avaliação Tradicional e a "Sensível"\*

	Tipo de Avaliação	
	Tradicional	Sensível
<b>Orientação</b>	Formal.	Informal.
<b>Valoração</b>	Singular; consensual.	Pluralística; admite a possibilidade de conflito.
<b>Bases do <i>design</i></b>	Intenções do programa, objetivos, metas, hipóteses; idéias do avaliador sobre coisas como desempenho, domínio, habilidade, aptidão, resultados mensuráveis; os valores instrumentais da educação.	As preocupações questões da audiência; atividades do programa; reações, motivações ou problemas de pessoas dentro e em torno do programa.
<b>Prazo para o <i>design</i></b>	No início da avaliação.	Não há — em contínua evolução.
<b>Papel do Avaliador</b>	Estimulador dos sujeitos para testar desempenho crítico.	Deixar-se estimular pelos sujeitos e pelas atividades.
<b>Métodos</b>	Objetivos; "passar prova", por exemplo; testes.	Subjetivos; por exemplo, observações e entrevistas; negociações e interações.
<b>Comunicação</b>	Formal; relatórios; tipicamente unidirecional.	Informal; descrições ( <i>portrayals</i> ); geralmente multidirecional.
<b><i>Feedback</i></b>	A intervalos discretos; em geral apenas um, ao término.	Informal; evoluindo continuamente com as necessidades.
<b>Forma de <i>Feedback</i></b>	Relatório escrito, identificando variáveis e descrevendo as relações entre elas; interpretação simbólica.	Descrição do tipo narrativo, muitas vezes oral (se a audiência o preferir), gerando imagens do que é o programa, possibilitando experiências simuladas; comunicação <i>holística</i> .
<b>Paradigma</b>	Psicologia experimental.	Antropologia, Jornalismo, Poesia.

\* Reproduzido de Guba and Lincoln (1981, p. 28).

— sobre o relatório — o avaliador *sensível* é muito mais informal em sua comunicação, que tende a se apresentar através de descrições (*portrayals*) (p. 31)... A comunicação oral também é utilizada, caso esta forma se adeque à clientela, além de várias formas de comunicação não-simbólica: exemplos, objetos, *videotape*, dramatizações etc. (p. 32).

## 6. Conclusões

Evidentemente, estes desafios à avaliação tradicional não passaram despercebidos. Michael Scriven, embora manifeste simpatia por enfoques mais qualitativos e participativos, comentou que o modelo de Stake é *sensível a tudo, menos aos dados* (in Hamilton et al., 1977, pp. 1-45). De outro lado encontramos autores como Elliot Eisner segundo quem, em avaliação educacional, *parece, algumas gramas de dados podem significar um quilo de insight*" (in Hamilton et al., 1977, p. 98).

Enquanto prossegue este aparentemente interminável debate, aqueles dentre nós que estão interessados em abordagens mais participativas e qualitativas de avaliação educacional procuram um veio pequeno mas crescente de aplicações práticas em busca de mais clareza quanto ao modo de realizar tais estudos. Hamilton et al. (1977) fornece uma variedade de excertos, sumários e comentários sobre estudos de casos de avaliações educacionais deste tipo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Contudo, os exemplos não se limitam à educação formal ou aos países desenvolvidos: Easton (1978) descreve em detalhes uma avaliação participativa de um programa de treinamento para membros de uma cooperativa agrícola no Mali; Richards (1981) oferece uma análise excelente e interessante dos problemas da avaliação tradicional e da aplicação de uma abordagem mais participativa e qualitativa num programa não formal de desenvolvimento comunitário e educação de pais no Chile; e a Universidade de Cornell começou em 1969 a publicar uma revista denominada *Rural Development Participation Review*, que lança luz sobre o número crescente de tentativas de

administração, pesquisa, e avaliação participativas em todo o mundo. Estas experiências, combinadas com o número crescente de trabalhos mais gerais que tratam de temas da avaliação participativa estão nos fornecendo cada vez mais orientação (além das fontes aqui citadas, veja Walker (1982) para uma boa generalização das experiências de avaliação participativa com o programa *pais e filhos* no Chile, Gajardo (1982), Brandão (1981), e Schutter (1981) para uma discussão das estratégias de pesquisa participativa no Brasil e em outros países da América Latina).

Apesar desta literatura crescente, devemos enfatizar que as orientações sobre como empreender uma avaliação participativa ainda são muito pouco claras. Embora uma ênfase nos métodos qualitativos em oposição aos métodos quantitativos pareça uma parte essencial deste tipo de avaliação, o grande volume de literatura sobre métodos qualitativos oferece claramente uma variedade de alternativas que tornam a escolha de procedimentos em qualquer avaliação específica uma questão a ser resolvida pela experiência, pelo *insight* e pelo julgamento.

Mais importante ainda, devemos sublinhar que a metodologia qualitativa *não* é de modo algum sinônimo de abordagem participativa. Embora os métodos qualitativos possam promover a focalização sobre as diferentes perspectivas de vários participantes e permitir uma revisão compreensível e a discussão dos resultados da avaliação, eles podem também ser usados num esquema tão estreitamente *técnico-científico* quando os métodos quantitativos que são usados para descobrir a resposta *correta*. Num sentido prático o significado de participação em absoluto não está claro, e embora se tenha alguns exemplos de participação em avaliação educacional,<sup>4</sup> há muito menos exemplos, se é que existe algum, de experiências que levaram essa abordagem até sua conseqüência lógica, ou seja, a participação no processo decisório como resultante da avaliação.

A administração participativa apresenta uma história recente mais ou menos ambígua. Baseada inicialmente num experimento

---

<sup>4</sup> Evidentemente, existe participação em qualquer avaliação, mesmo que seja apenas para preencher questionários, e assim a participação é sempre uma questão de grau.

*de sucesso* numa fábrica de pijamas, em que os trabalhadores *participaram* com os administradores na adoção de certas decisões, a administração participativa tem sido ensinada em escolas de administração e negócios durante anos como uma estratégia para aumentar a produtividade, embora haja dúvidas consideráveis sobre se os trabalhadores tiveram qualquer poder real de decisão no experimento original. A representação proposta por Tohen, de minorias, consumidores, e trabalhadores, nas diretorias das empresas, tem se tornado mais comum, mas são muito escassas as experiências de realocação significativa do controle.

Também na educação há poucas experiências de administração participativa. Enquanto projetos conduzidos pela igreja ou grupos comunitários — como o programa *Pais e Filhos*, no Chile (Richards, 1981), ou uma estação de rádio educativa dirigida por jesuítas, no México (Arias-Godinez e Ginsburg, 1982) — oferecem algum espaço para o controle participativo, projetos patrocinados por governos ou por empresas oferecem muito menos. Talvez o problema mais sério enfrentado pela administração ou avaliação participativas nestes últimos casos resida no fato de que elas contradizem diretamente a organização hierárquica e tecnocrática da maioria das burocracias (veja Bock e Papagiannis, 1980, e Papagiannis et al., 1982, para uma discussão mais aprofundada e referências sobre participação em educação).

A avaliação geralmente provoca ansiedade naqueles que se consideram sob avaliação. Uma avaliação verdadeiramente participativa provavelmente provocará ansiedade ainda maior em todos, incluindo os responsáveis pela coordenação da avaliação porque ela implica no abandono de papéis costumeiros e na redistribuição do controle. Tudo indica que as pessoas envolvidas neste tipo de avaliação terão de desenvolver uma tolerância muito maior para com a ambiguidade e o conflito, com o apoio de novas estruturas organizacionais para a negociação e a administração. Embora essa perspectiva vá de encontro ao tecnicismo pseudo-científico das abordagens dominantes em administração e avaliação, nós acreditamos tratar-se de uma exigência dos programas sociais democráticos que se pretendem efetivos.

## ANEXO A

“Teses” selecionadas sobre Avaliação Educacional  
(de Cronbach et al., 1980, pp. 2-11)

10. O avaliador tem influência política mesmo quando não aspira por ela.

11. Uma teoria da avaliação deve ser tanto uma teoria da interação política quanto uma teoria sobre o modo de se determinarem os fatos.

12. A esperança de que uma avaliação possa fornecer respostas inequívocas, suficientemente convincentes para eliminar as controvérsias com relação aos méritos de um programa social, ficará certamente desapontada.

13. As conclusões profissionais do avaliador não podem substituir o processo político.

14. A distinção entre avaliação e pesquisa de políticas está desaparecendo.

19. Uma sociedade aberta transforma-se numa sociedade fechada quando apenas as autoridades sabem o que está acontecendo. Na medida em que a informação é uma fonte de poder, avaliações realizadas para informar um decisor (*policy maker*) tem um efeito anti-democrático.

20. O ideal da eficiência no governo está em tensão com o ideal da participação democrática; o racionalismo está perigosamente próximo do totalitarismo.

21. A idéia do avaliador como um super-homem que facilitará todas as escolhas sociais e tornará todos os programas eficientes, transformando a administração pública numa tecnologia, não passa de um sonho.

26. O que se faz necessário é informação que apoie o processo de negociação, mais do que informação calculada para indicar a decisão *correta*.

38. Uma coleta de dados estritamente honesta pode gerar uma situação confusa, a menos que as questões sejam colocadas de modo a expor tanto os fatos úteis aos defensores do programa como os fatos úteis aos seus críticos.

47. Com alguma hesitação, sugerimos ao avaliador que comunique seus dados aos poucos e informalmente aos grupos que precisam deles. A impotência que decorre da demora em informar pode ser um risco maior do que a possibilidade de mal-entendidos com a rápida liberação de informações.

49. Sobrecarga de comunicação é uma falha comum; mais de uma avaliação tem se auto-anulado em relatórios tão completos quanto volumosos.

54. É melhor, para uma pesquisa de avaliação, desenvolver uma pequena série de estudos, do que colocar todos os seus recursos em uma única abordagem.

55. A maioria dos textos sobre avaliação recomendam a elaboração prévia de um plano *rigorosamente científico*. As avaliações deveriam, no entanto, adotar diversas formas, e abordagens menos rigorosas podem ter valor em várias circunstâncias.

56. Os resultados da avaliação de um programa são tão dependentes da situação real que a sua generalização é apenas uma figura de retórica; o avaliador é essencialmente um historiador.

59. O avaliador deve ter a sabedoria de não se comprometer nem com uma metodologia quantitativa-científica-somativa nem com uma metodologia qualitativa-naturalista-descritiva.

67. Avaliações de um mesmo programa conduzidas paralelamente por equipes diferentes podem lucrar com a diferença de perspectivas e habilitações técnicas.

97. Qualidade científica não é a bandeira principal; uma avaliação deve pretender ser compreensível, correta e completa, e credível para os participantes de todas as alas envolvidas.

## ANEXO B

### Etapas na condução de uma Avaliação Sensível (de *Guba and Lincoln*, 1981, pp. 25-27)

Stake (1975) sugere uma série de passos para se conduzir uma avaliação *sensível*. Embora estes passos estejam listados seqüencialmente, é imperativo observar que eles não precisam, e prova-

velmente não podem, ser desenvolvidos de forma seqüencial; ao contrário, à medida em que avança a avaliação, o que ocorre é um movimento contínuo para trás e para a frente com relação aos mesmos.

1. O avaliador conversa com clientes, técnicos executores do programa, participantes — todos os que estão dentro ou em torno do programa — a fim de perceber suas posições com relação ao objeto da avaliação e quanto aos propósitos da avaliação.

2. Como um resultado destas conversações, o avaliador estabelece limites sobre o espaço do programa. Os limites são também estabelecidos por causa dos insumos vindos de outras fontes, tais como a proposta do programa, documentos elaborados pelo pessoal do programa, registros oficiais etc.

3. O avaliador faz observações pessoais a respeito do que está ocorrendo no contexto do programa, a fim de incorporar, de modo direto, uma imagem de suas operações. Deste modo ele verifica a existência concreta do programa e pode perceber ou anotar os desvios ou distâncias entre o que observa e as imagens que fez do programa com base nos passos anteriores.

4. Como resultado das atividades precedentes, o avaliador começa a descobrir, de um lado, os propósitos do projeto, tanto os explícitos quanto os reais, e, de outro lado, as preocupações que os diversos grupos de participantes podem ter com o projeto e/ou com a avaliação.

5. A medida que vai se envolvendo mais com estes dados preliminares, o avaliador começa a conceitualizar as questões e problemas que a avaliação deve apresentar.

6. Uma vez identificados os temas e os problemas, o avaliador está em condições de pensar sobre o *design* da avaliação. Note-se que este passo ocorre dentro do processo da avaliação; o *design* não poderia ter sido feito antes. Para cada propósito, questão, preocupação ou problema identificado, o avaliador especifica os tipos de dados e informação que se farão necessários.

7. Estabelecidas as necessidades de informação, o avaliador seleciona as metodologias mais adequadas à geração dos dados. O avaliador sensível optará por quaisquer instrumentos que possam ser apropriados; em geral, segundo Stake, estes instrumentos serão

observadores ou opinadores (Juizes) ou seja, serão instrumentos humanos.

8. O avaliador agora desenvolve as atividades de coleta de dados, de acordo com seus *designs*; ou seja, ele entra na fase empírica da avaliação.

9. Uma vez coletados e processados os dados, o avaliador passa a uma fase de apresentação de informação. A informação é organizada por temas, e o avaliador prepara descrições (*portrayals*) com o objetivo de comunicar os dados "por meios naturais" e de modo a oferecer tanta experiência pessoal direta quanto possível. Assim, estas descrições podem adotar quaisquer formas; evidentemente, o relatório convencional é uma delas, mas muito mais efetivas são as descrições chamadas *grosseiras*, os estudos de caso, jogos ou dramatizações, *videotapes*, artefatos e outras *representações fidedignas*.

10. Já que o avaliador não pode fornecer informações sobre todos os temas e todos os problemas, é importante que ele separe e selecione os tópicos a serem apresentados. Mais que isso, nem todos os grupos envolvidos terão necessidade de informações sobre cada questão ou preocupação; o avaliador seleciona os temas e os problemas de acordo com cada grupo específico e decide sobre a forma de apresentá-los. Podem se dar apresentações diferentes para grupos diferentes da *audiência*.

11. Uma decisão final a ser tomada pelo avaliador tem a ver com a forma da apresentação dos dados para cada uma das *audiências*. A forma do relatório deve adequar-se à audiência de maneira tão cuidadosa quanto o conteúdo. Assim os relatórios podem tomar a forma de documentos escritos, sessões de discussão, mesas-redondas, artigos de jornal, filmes, exibições, ou qualquer forma que possa ser apropriada.

12. Como passo final, o avaliador reúne relatórios formais, caso seja necessário. Stake não está convencido de que relatórios formais sejam necessários ou mesmo desejáveis. Nos casos em que eles são ordenados, é evidente que o avaliador deve apresentá-los.

É importante observar as interações sinérgicas presentes nestes vários passos. Tentativas de tematizar, descrever, e combinar

temas com grupos de audiência pode levar o avaliador a reformulações: uma maneira distinta de definir uma questão, um modo diferente de apresentar informações, diferentes maneiras de relatar os resultados. Não há maneira de prever o resultado final de uma avaliação até que se tenha chegado a ele; com efeito, não há um término *natural* no processo, mas simplesmente um momento conveniente (ou exigido) para a apresentação final das informações. Se tiver tempo suficiente e recursos orçamentários, o avaliador pode reciclar todo o processo; uma vez disponíveis os dados iniciais, as formulações e interpretações, pelos participantes, das questões e problemas colocados pelo programa já terão se alterado o suficiente para definir uma nova situação, que pode passar a ser examinada e analisada. A avaliação sensível é realmente um processo contínuo e interativo.

## Referências

- Arias-Godinez, B. and Ginsburg, M. *Nonformal education and social reproduction transformation: The case of a campesino radio station in Veracruz, México*, texto apresentado na reunião anual da *Comparative and International Education Society*, New York, março, 1982.
- Ashby, J., Klss, S., Pachico, D., & Wells, S. *Alternative strategies, in the economic analysis of information/education projects*. In E. McAnany (Ed.), *Communications in the Rural Third World*. New York: Praeger, 1980.
- Barnow, B. S. and Cain, G. *A re-analysis of the effect of Head Start on cognitive development: Methodology and empirical findings*, *Journal of Human Resources*, 1977.
- Bock, J. C. and Papagiannis, G. J. *The paradoxes of nonformal education and the unplanned emergence of strong participation*. In J. C. Bock and G. J. Papagiannis (Eds.) *Nonformal education and National development: fact or fiction*. New York: Praeger.
- Bogdan, R. C. and Bikle, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Toronto, 1982.
- Brandão, C. R. (Org.), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- Carnoy, M. & Levin, H. M. *Evaluation of educational media: Some issues*, *Instructional Science*, 1975, 4, 385-406.
- Coleman, J. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

- Cronbach, L. J., & Associates. *Towards reform of program evaluation: Aims, methods, and institutional arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980.
- Cronbach, L. J., *Course improvement through evaluation, Teachers College Record*, 1963, 64, 672-683.
- Cronbach, L. J. and Snow, R. E. *Aptitudes and institutional methods*. New York: Irvington, 1977.
- Easton, P. A. *L'évaluation de programmes d'alphabetisation et de formation en milieu rural: Guide théorique et pratique pour une auto-évaluation assistée*. Paris: Karthala, no prelo.
- Easton, P. A. *Rapport final de l'évaluation de l'alphabetisation fonctionnelle dans l'O.A.C.V.*, Damako, Mali, 1978.
- Eisner, E. W. *The perceptive eye: towards the reformulation of educational evaluation*, Stanford Evaluation Consortium, Stanford University, December, 1975.
- Eisner, E. W. *Instructional and expressive objectives: Their formulation and use in curriculum*. In *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation*, n.º 3. Chicago, 1969.
- Fry, G., Chantavanich, S. and Chantavanich, A. *Merging quantitative and qualitative research techniques: Toward a new research paradigm, Anthropology and Education Quarterly*, 1981.
- Fullan, M., & Pomfret, A. *Research on curriculum and instruction implementation. Review of Educational Research*, 1977.
- Gadlin, H., & Ingle, G. *Through the one-way mirror: The limit of experimental self-reflection. American Psychologist*, 1975.
- Gajardo, M. *Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina*, texto preparado para o Workshop sobre Teoria e Prática da Educação Popular, The Ford Foundation, Punta de Talca, Chile, 1982.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, 1981.
- Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald B. and Parlett, M. (Eds.) *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*. Londres, 1977.
- House, E. *Evaluating with validity*. Beverly Hills, Califórnia, 1980.
- IICA. *Sistema de Avaliação Participativa para o SIER: Modelo preliminar: elementos e instrumentos; relatório n.º 3, Pernambuco, Brasil*, 1982.
- Kinsey, D. C. *Participatory evaluation in adult and nonformal education, Adult Education*, 1981.
- Levin, H. M. *A decade of policy developments in improving education and training for low-income populations*. In R. Haveman (Ed.), *A decade of antipoverity programs*. New York, 1977.
- Madey, D. L. *Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with illustrations, Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1982.
- Papagiannis, G. J., Kless, S. J., and Bickel, R. N. *Toward a political economy of educational innovation, Review of Educational Research*, 1982.

- Parlett, M. and Hamilton, D. *Evaluation as illumination: A new approach to the Study of innovatory programs*. In D. Hamilton, et. al., 1977.
- Paulston, R. *Evaluation and explication of educational reform*. In *Studies in educational evaluation* (vol. 6), Grã-Bretanha, 1980.
- Pettigrew, T. F., and Green, R. L. *School desegregation in large cities: A critique of the Coleman "White flight" thesis*, *Harvard Educational Review*, 1976.
- Philips, D. *Abandoning method*. San Francisco, 1973.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Califórnia, 1979.
- Richards, H. *Evaluation of the Parents and Children Program in Osorno, Chile*. (Mimeografado) Santiago do Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1982.
- Rivlin, A. M. and Timpane, P. M. *Planned variation in education: Should we give up or try harder?* Washington, The Brookings Institution, 1975.
- Rogers, E. M. *Communication and development — The passing of the dominant paradigm*. *Communication Research*, 1976.
- Schutter, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Patzcuaro, México: Centro Regional de Educación de Adultos y alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), 1981.
- Scriven, M. Goal-free evaluation. In E. R. House (Ed.) *School evaluation: The politics and process*. Berkeley, Califórnia, 1973.
- Stake, R. E. (Ed.) *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. 1975.
- Stake, R. E. *The countenance of educational evaluation*, *Teachers College Record*, 1967.
- Starr, P. *The edge of social science*. *Harvard Educational Review*, 1974.
- Stufflebeam, D. L. et. al. *Educational Evaluation and decision-making*. 1971.
- Thorsten, H., Saha, L. and Noonan, R. *Teacher training and student achievement in less developed countries*, Working Paper n.º 30, *The World Bank*, Washington, D. C. 1978.
- Walker, D. F. & Schaffarzick, J. *Comparing curricula*. *Review of Educational Research*, 1974.
- Walker, H. *Una evaluación para los proyectos de educación popular*, Documento de Trabajo, Centro de Investigación Y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile, 1982.
- Whyte, W. F. *Toward a new strategy for research and development agricultur: Helping small farmers in developing countries*, *Desarrollo Rural en las Americas*, 1977.

# A PLANIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL

Maria Eddy Ferreira

## 1. *Problemática geral*

Desde o início da década de setenta, cresce um movimento de denúncia dos modelos dominantes de desenvolvimento cujas conseqüências foram a assimilação indevida do crescimento econômico à realidade social dos países em desenvolvimento, a inadequação da transferência de tecnologias estrangeiras e a incapacidade dos sistemas nacionais responderem às necessidades das populações do Terceiro Mundo cada vez mais empobrecidas e marginalizadas. Trata-se, portanto, de um processo econômico e social que aumenta as desigualdades e redistribui injustamente os benefícios do modelo

acarretando muitas vezes a destruição do patrimônio de recursos naturais.

Tal situação acarreta uma crise destas estratégias e, ao mesmo tempo, traz para o centro do debate atual o problema da responsabilidade do processo de desenvolvimento pelos grupos locais.

É nesta linha que se manifestam novos enfoques sobre o desenvolvimento, em torno de noções como a *self-reliance*, o controle social das necessidades, a autogestão, o desenvolvimento endógeno e a concepção de um crescimento em harmonia com os ecossistemas naturais, o que também evoca a necessidade de tecnologias adaptadas ao meio-ambiente e aos valores culturais locais.

Este novo enfoque corresponde a mudanças profundas nas linhas estratégicas de desenvolvimento e implica tensões e ajustes entre os diferentes setores sociais. Entretanto, o sucesso destas mudanças e ajustes só pode ser alcançado ao preço de sérios conflitos econômicos e sociais. Assim, a problemática da participação no processo de desenvolvimento acha-se circunscrita ao jogo das forças sociais. Daí a noção de *outro desenvolvimento* que considera a capacidade das populações locais assumirem projetos autônomos como a finalidade mesma do desenvolvimento.

Este enfoque já manifestou sua influência em vários informes de organismos internacionais, aparecendo também em numerosos trabalhos sobre desenvolvimento integral, participação e animação.<sup>1</sup>

Nosso estudo, sem ter a pretensão de considerar todos os aspectos de uma problemática muito vasta e, todavia, insuficientemente analisada, trata simplesmente da participação no desenvolvimento como um fenômeno de autonomia local no contexto da planificação do desenvolvimento micro-regional. Assim procedendo nossa pesquisa investiga os fundamentos de uma pedagogia social cujos elementos se vão construindo no processo de buscar um caminho para a ação.

---

<sup>1</sup> Entre estes trabalhos indicamos especialmente: BIT, *L'emploi, la croissance et les besoins essentiels: problème mondial*. Bureau international du travail, Genève, 1976. *Que faire?* Rapport de la Fondation Dag Hammarskjöld 1975, sur le développement et la coopération internationales, Uppsala, 1975. *Development Dialogue*, Uppsala, n.º 1/2, 1975. Colin (Roland) — *Les méthodes et techniques de la participation au développement*. UNESCO, Paris, 1978.

Este trabalho se insere, assim, no campo da teoria da ação social cujo objetivo é a análise do jogo dos atores que se associam e se confrontam num sistema determinado.

Não estamos preocupados, aqui, com a ação dos homens enquanto indivíduos, mas sim com sua ação coletiva, ou seja, organizada, bem como com as formas de estruturação que eles concebem para enfrentar seus problemas. Trata-se, portanto, da maneira como se instaura sua cooperação e como se organiza sua ação.

Neste contexto, a assunção de um projeto de desenvolvimento local surge como um processo coletivo onde os homens estudam juntos e juntos aprendem a inventar novas formas de cooperação. A problemática da planificação local do desenvolvimento identifica-se, assim, com um longo processo de aprendizagem social, como um jogo social e institucional em que os homens criam e inventam novas formas de ação com a finalidade de transformar sua própria realidade.

Esta realidade compreende seu meio natural com todos os dados da natureza, compreendendo-se esta última como potencial de recursos e como limite, que determinam as margens de liberdade para a ação dos homens.

Neste jogo em que grupos e interesses distintos se confrontam num espaço natural determinado, nós delimitamos um campo de observação que se refere a uma ampla experiência social no contexto da reforma agrária chilena. Nesta experiência, os atores principais são as organizações camponesas constituídas em diferentes níveis territoriais e que têm como interlocutores, neste jogo, os organismos do Estado em suas diferentes escalas de expressão institucional.

A reforma agrária chilena opôs de forma aguda e às vezes violenta grandes proprietários de terra e camponeses. Sem esquecer a importância destes conflitos, não os tomamos como objetivo de nossa análise. Na área da planificação, que é a nossa especialidade, confrontam-se sobretudo duas forças principais: o poder central, representado pelos organismos oficiais e o poder da base, que emerge em busca de novas modalidades de expressão. A fim de aprofundar certos aspectos desta análise, isolamos, em nosso enfoque, os atores principais — camponeses e Estado — a fim de

captar no contexto social e econômico da época o seu modo de articulação e as manifestações de seus enfrentamentos, enfim, seu jogo de poder.

*As reformas agrárias como processo de confrontação entre o poder centralizado e a pressão das forças sociais envolvidas*

Para situar historicamente a experiência que iremos analisar é necessário abordar o processo de reforma agrária no Chile tratando de definir suas linhas gerais de orientação, segundo a importância das transformações empreendidas no meio rural e as relações institucionais em jogo.

As diferentes experiências de reforma agrária na América Latina situam-se no contexto de uma luta entre um projeto de modernização, aumento da produção agrícola e uma pressão social pela redistribuição das terras e o acesso aos recursos disponíveis. Inúmeras análises já foram consagradas a este tema. De nossa parte, retemos aqui certos elementos de classificação<sup>2</sup> suscetíveis de esclarecer o problema e identificamos, assim, três tipos de reforma:

a) *reformas agrárias estruturais*, que se integram num processo nacional de transformações revolucionárias empreendidas por novas forças sociais, resultando numa mudança das relações de poder e na modificação total do sistema institucional vigente. Este modelo surge, portanto, de um movimento insurrecional contra a ordem estabelecida e pode ser ilustrado em certa medida pelos casos do México em 1910, da Bolívia em 1952, de Cuba em 1959 e, recentemente, pela revolução da Nicarágua em 1980;

b) *reformas agrárias pactuadas*, que correspondem a uma operação negociada politicamente entre velhas e novas forças sociais através do sistema partidário (partidos conservadores, reformistas

---

<sup>2</sup> Esta classificação foi elaborada a partir da tipologia de A. Garcia. Os elementos que retivemos aqui são um resumo adaptado às necessidades do nosso estudo. Ver A. Garcia, *Reforma agrária y dominación social en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones SIAP, 1973.

e revolucionários), tendo como objetivo a modificação do monopólio latifundiário sobre as terras e recursos para o desenvolvimento, sem, no entanto, mudar as regras institucionais da sociedade tradicional. Este modelo se aplica de certa maneira aos casos da Venezuela e Colômbia;

c) *reformas agrárias marginais*, que não visam nem à destruição do monopólio dos latifundiários, nem à transformação das relações de poder, ou das condições de apropriação dos recursos, e nem tampouco à modificação das instituições sociais existentes. Aqui se incluem a colonização de terras periféricas, a exploração das terras através de investimentos públicos, a divisão parcial e marginal dos latifúndios e a expansão das fronteiras agrícolas. Trata-se, mais propriamente, de uma contra-reforma agrária. Como exemplos de tais reformas marginais podem-se citar os processos de colonização no Brasil e no Paraguai.

Esta tipologia não poderia ser estritamente aplicada a cada experiência histórica, já que estas representam freqüentemente uma combinação particular e dinâmica de aspectos característicos de cada um dos três tipos.

Assim, por exemplo, o processo chileno começa nos anos sessenta, com uma reforma de tipo *marginal* cujo projeto corresponderia a um governo conservador atuando sob a influência da Aliança para o Progresso; em seguida, transforma-se numa reforma *pactuada*, ligada a uma coalizão de forças favoráveis aos partidos reformistas e revolucionários, até assumir, numa etapa posterior, as características de uma reforma estrutural no que se refere às mudanças produzidas no sistema de distribuição da propriedade agrária, no sistema econômico e na organização da população camponesa.

Esta tipologia leva-nos a considerar as relações entre os modelos de desenvolvimento e os processos de transformação social, e mais particularmente, a analisar a função desempenhada pelas instituições de planejamento do desenvolvimento numa etapa de transformações sociais profundas. É também importante notar como certas instituições ligadas a uma determinada ordem social podem converter-se em instrumentos de uma transformação social radical, naturalmente não sem contradições evidentes. Nestes casos, as transformações propriamente institucionais só intervêm numa segunda

etapa do processo e tendem, muitas vezes, a coexistir ao lado de velhas estruturas institucionais.

Outro problema importante é o das iniciativas tomadas pelo Estado central, pelas instituições regionais e locais e pelas forças sociais, especialmente os grupos de camponeses e de proprietários agrícolas, na orientação do processo. A reforma agrária surge, na realidade, como o produto da confrontação de duas lógicas. A lógica da planificação central do Estado e a das forças sociais em jogo. Esta confrontação se expressa sobretudo por parte do agente planificador, como uma exigência de compatibilização com outros objetivos e outras ações, correspondendo a um projeto político mais global e a espaços mais amplos. Por parte da base, como reivindicações ou aspirações que constituem os elementos mais ou menos coerentes e acabados de *projetos locais* circunscritos a espaços territoriais mais limitados.

A insistência sobre novas alternativas de desenvolvimento rural e sobre os aspectos sócio-institucionais deste processo leva-nos, assim, a reconsiderar, sob nova perspectiva, experiências anteriores de reforma agrária, empreendidas num contexto de transformações sociais importantes. Podemos, com efeito, considerá-las como fases históricas de um amplo processo de experimentação social envolvendo novos modos de articulação entre poder central e poder local e novas formas de animação do jogo institucional. Este processo deverá contribuir para um novo enfoque de planificação do desenvolvimento rural que assegure aos grupos locais um certo domínio sobre as estratégias e as orientações do desenvolvimento, sem negligenciar a coerência necessária com os níveis territoriais superiores.

Ao mesmo tempo, este enfoque enseja a oportunidade de analisar o papel desempenhado pelas práticas educacionais num processo de planificação local do desenvolvimento, pondo em evidência os fundamentos de uma educação apropriada tanto em seu conteúdo como nas formas específicas que ela venha a assumir. Isto significa, também, repensar as bases de uma pedagogia social inserida no que-fazer inerente a um projeto de desenvolvimento empreendido pelos grupos humanos envolvidos.

Num espaço limitado, o território da Comuna, onde se definem tarefas assumidas coletivamente, trataremos de refletir sobre um possível método de planificação participativa.

## 2. Do estudo da Comuna à planificação coletiva

Para fazer esta reflexão, começaremos com um histórico destas experiências, passando a uma avaliação dos seus níveis territoriais de realização, até chegarmos a uma análise dos métodos elaborados com base na prática.

### a) História das experiências

Nossa reflexão se apoia na análise de certos processos concretos de surgimento das comunidades camponesas como grupos de poder, no contexto mais amplo da reforma agrária no Chile, entre os anos de 1967 e 1973.<sup>3</sup> Insistiremos, particularmente na ação das cooperativas camponesas de Colchagua, no vale central do Chile e na ação dos conselhos camponeses organizados a nível comunal em Cautín, região da fronteira araucana. Os dois casos representam, na realidade, tentativas de participação dos camponeses da região na elaboração de projetos de desenvolvimento a nível da Comuna, ligando estes projetos à conquista de um certo grau de controle sobre as condições de redistribuição das terras e da água.

Um enfoque original, então chamado de *programação camponesa*, foi adotado pelas organizações camponesas envolvidas, em colaboração com instituições do setor agrário, como o Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária, ICIRA, e o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário, INDAP, ambos vinculados ao Ministério da Agricultura. Trata-se de experiências que tivemos a oportunidade de observar diretamente. Com efeito, na qualidade de funcionária do ICIRA,<sup>4</sup> fui encarregada do projeto de pesquisa e for-

---

<sup>3</sup> Estas experiências se situam entre a etapa final do governo democrata-cristão (que executava a lei de reforma agrária votada pelo parlamento em 1965) e o governo da Unidade Popular, que estabelece a política de reforma agrária num contexto de transição das estruturas agrárias para formas socialistas de produção.

<sup>4</sup> O ICIRA, criado em 1963, era um projeto conjunto com a FAO, do PNUD e do governo chileno. A partir de 1972, com a reformulação dos mecanismos de intervenção do Estado, tanto o ICIRA como o Instituto de Recursos Naturais passam a integrar a "Unidade de ensino e pesquisa", organismo de apoio às novas estratégias de planificação descentralizada. Por isso, os membros de sua equipe de pesquisadores participaram dos programas de formação de quadros e de base junto aos Conselhos Camponeses.

mação através do qual este órgão dava seu apoio aos camponeses de Colchagua.

O ICIRA tinha desenvolvido interessantes programas de investigação participativa, junto a organizações camponesas, sobretudo graças ao estímulo e à orientação de Paulo Freire que na época animava uma equipe de pesquisadores do ICIRA.<sup>5</sup> Neste contexto, as experiências de investigação sobre a cultura camponesa e sobre o *tema gerador* que só pode ser apreendido nas relações concretas do homem com seu meio, foram antecedentes fundamentais na elaboração da metodologia do diagnóstico de participação. O camponês, observador crítico de sua própria cultura, estendia agora seu campo de observação à própria comuna, tomada como espaço físico de suas atividades de agricultor e membro da Cooperativa ou Sindicato. O método de observação e problematização da realidade vivida estabeleceu as linhas orientadoras para a análise dos fatos. Do enfoque pedagógico cultural, passou-se, assim, para um método de planificação participativa.

Na realidade, estas experiências vincularam a formação camponesa a uma planificação da comuna, sendo esta concebida como uma instância de organização da população local e como território a ser estudado e controlado pelos próprios camponeses.

A primeira etapa destas experiências começou graças à ação da Federação de Cooperativas Camponesas<sup>6</sup> da província de Colchagua. Em setembro de 1967, os dirigentes da organização conseguiram fazer com que os membros das cooperativas de duas comunas pertencentes a sua região (Peralillo e Palmilla) se interessaram pelo

---

<sup>5</sup> Ver P. Freire, *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA, 1969, 153 p., e *Investigación sobre el tema generador*, ICIRA, 1967, 10 p., documento de trabalho elaborado por P. Freire quando dirigia um grupo de pesquisa sobre a temática cultural dos camponeses de El Recurso.

<sup>6</sup> A *Cooperativa Camponesa* é a organização própria dos pequenos proprietários minifundiários. Dada a exigüidade de suas terras, a maioria desses proprietários vêem-se obrigados a contratar-se simultaneamente como trabalhadores agrícolas temporários. Esta situação particular levou muitas vezes o camponês a ter uma dupla filiação: ao sindicato e à cooperativa. Esta situação também favoreceu, nesta região, o apoio dos sindicatos à atuação das cooperativas. Naquela época já havia cooperativas organizadas em onze das quatorze comunas existentes na província.

estudo de sua realidade com vistas à realização de um projeto de desenvolvimento comunitário.

A pobreza no campo, bem como o grave problema da terra, ligado ao sistema tradicional de propriedade, foram, desde o início, as motivações principais para a ação que se veio a empreender.

Ademais, há que se entender tal iniciativa dentro do contexto das estratégias do governo para o setor rural que, naquela época, estimulavam os grupos camponeses a participarem da planificação do desenvolvimento agrícola no intento de associar o esforço das bases às políticas centrais.

As cooperativas camponesas de Colchagua, orientadas por alguns quadros regionais, viram que era o momento de fortalecer suas próprias organizações através de uma planificação participativa. Assim, passou-se de um projeto auto-elaborado à operacionalização de um programa de formação das bases. Os próprios dirigentes provinciais tomaram a decisão de elaborar conjuntamente um programa de formação de suas bases e de planejamento para a Comuna, projeto que recebeu o nome de *programação camponesa*.

A partir de então, em resposta às novas diretrizes da planificação agrária, as Cooperativas camponesas de Colchagua enviaram uma carta ao Ministério da Agricultura solicitando apoio para seu projeto de estudo de várias comunas<sup>7</sup> na província. Transcrevemos aqui alguns parágrafos do texto camponês:

“Nacional de Desenvolvimento Agropecuário (1965-1980), pretende-se que os camponeses sejam incorporados a este esforço de planificação. Para tanto, é urgente que nossa organização:

- conheça o plano de desenvolvimento agropecuário,
- conheça a realidade econômica dos camponeses,
- saiba interpretar o plano de desenvolvimento agropecuário,
- aprenda a programar suas atividades de acordo com o plano,
- consiga participar do referido plano com eficiência.”

---

<sup>7</sup> A Comuna, no Chile, é uma unidade administrativa e territorial relativamente extensa. Sobre uma área nacional de 750.000 km<sup>2</sup> existem apenas 234 comunas. Paraillo, por exemplo, tem 37.779 ha de superfície, com uma população total em torno de 10.000 habitantes.

A carta termina com a apresentação do projeto de estudo de várias comunas. Obtido o apoio solicitado, constituiu-se uma equipe formada por camponeses e funcionários a fim de executar o projeto. Houve participação efetiva de um grande número de camponeses em todas as fases do projeto — desde a discussão dos aspectos a serem levados em conta pelo estudo até a coleta, tabulação e análise das informações para que se chegasse finalmente à proposição de certas soluções concretas.

#### b) *Níveis territoriais de realização*

Para a análise da experiência, distinguiram-se três etapas sucessivas que representaram ao mesmo tempo os diferentes níveis de realização:

— *nível comunal*: os camponeses estudaram sua comuna tendo por finalidade a formulação de um projeto de desenvolvimento para a Cooperativa local. A primeira tentativa foi realizada simultaneamente em Peralillo e em Palmilla, na província de Colchagua. Procedeu-se ao diagnóstico da comuna com métodos condizentes com os problemas que deviam ser enfrentados. Os camponeses, assumindo seu novo papel de *pesquisadores*, fizeram seus primeiros ensaios de coleta, tabulação e análise dos dados. Para isto, fez-se necessária uma organização do grupo de modo a coordenar as diferentes etapas, uma reflexão sobre os procedimentos e métodos empregados e a apresentação dos resultados sob a forma de quadros, gráficos e mapas;

— *nível regional*: a organização das cooperativas na província fez a avaliação da experiência comunal e a sistematizou num método de ação suscetível de ser aplicado em outras comunas da região. Estes procedimentos foram concretizados na proposição do estudo de 10 comunas de Colchagua (dentre as quais Chépica), escolhidas segundo a urgência de seus problemas, sobretudo os relacionados com a terra;

— *nível nacional*: certos elementos do método foram retomados como base de um Programa nacional de Formação camponesa em coordenação com o Programa de planificação agrícola a nível central. Nesta última, que foi a mais enriquecedora das etapas, as perspec-

tivas da experiência se ampliaram sob o efeito de uma dupla dinâmica.

De um lado, o movimento camponês que se estruturava e unificava em torno dos conselhos camponeses. Estes reuniam os representantes das diferentes organizações de base, compreendidas na unidade territorial correspondente (comuna, província, país), e tinham como finalidade analisar conjuntamente os problemas que enfrentavam, conhecer as políticas do governo, propor a adoção de certas medidas, criticar o funcionamento dos organismos públicos e coordenar os diferentes serviços locais.

De outro lado, tentou-se a reformulação dos serviços do Estado no setor agrícola (a nível central da região e micro-região). Verificou-se um esforço de coordenação visando à reorganização do trabalho dos quadros administrativos e de todos os recursos do Ministério da Agricultura em torno de certos programas de ação definindo em grandes linhas a política agrária nacional. Paralelamente, processou-se uma reestruturação dos aparelhos administrativos, buscando uma coordenação entre diferentes instâncias territoriais.

Esta experiência original, marcada pelo papel das organizações camponesas, destaca-se também pela integração e reorganização da atuação do Ministério da Agricultura, relativas à reforma agrária, à planificação agrícola e à formação camponesa. Esta experiência acabou sendo estendida a outras regiões do país, como Cautín, Santiago, Aconcagua, La Serena.

*c) Da prática ao método: sistematização das etapas, conteúdos e instrumentos*

Os camponeses de Colchagua, ao tentarem uma experiência de planificação corporativa, trataram simultaneamente de inovar e aplicar um método de ação baseado numa investigação participativa: o estudo da Comuna pelos próprios camponeses, cujos resultados (sob a forma de um projeto de desenvolvimento local) seriam submetidos à apreciação dos diferentes níveis da administração local e regional.

O estudo da Comuna feito pelos camponeses consiste, em sua primeira etapa, na elaboração de um quadro descritivo geral da localidade. Este modelo foi elaborado pelos dirigentes da Cooperativa

com a colaboração dos quadros técnicos que integravam a equipe de apoio local. Os indicadores de base vão desde os dados de população e da força de trabalho até as formas de organização da produção, formas de expressão do poder local e suas relações com o sistema institucional global. Consideram-se igualmente as estruturas agrárias da Comuna, assim como as relações entre os setores afetados e não afetados pela reforma agrária.

A elaboração destes indicadores reveste-se de um duplo interesse: trata-se, de um lado, de operacionalizar a descrição de certas realidades muito complexas (por exemplo, o sistema de poder e suas diferentes formas de expressão a nível central e local), e, de outro, de elaborar certos instrumentos pedagógicos que servirão de apoio para a difusão da informação obtida entre os camponeses. Neste sentido, as fichas elaboradas para a Comuna contêm indicadores sob a forma de organogramas que constituem por si mesmos valiosos instrumentos para a educação camponesa.

O estudo global da Comuna a nível de cada setor geográfico se processa em etapas sucessivas, cujas tarefas específicas são resumidas nas seguintes perguntas:

### *Como obter a informação?*

Elaboraram-se instrumentos de pesquisa muito precisos, compreendendo fichas-modelos para a coleta dos dados:

- a nível da Comuna, sobretudo no que diz respeito à análise do quadro institucional e às linhas de poder existentes;
- a nível das diferentes explorações agrícolas;
- a nível da família, com dados sobre a moradia, e mais especificamente sobre cada membro do grupo familiar.

Estas fichas são acompanhadas de uma descrição detalhada do conteúdo da informação que se deseja obter.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ver modelo destas fichas em Barria e Ferreira, op. cit., pp. 80-89.

## *Como organizar os dados?*

Informações globais sobre a Comuna já foram coletadas de forma organizada graças ao modelo de questionário e ao organograma preparados na etapa anterior. Sua apresentação presta-se a uma análise direta. Os dados sobre a situação da produção, a evolução geral da exploração agrícola bem como sobre a família contêm uma informação detalhada e rica. Torna-se necessário também proceder a uma tabulação e organização de todas estas informações a fim de permitir a análise de resultados bastante complexos quanto aos seus conteúdos. Esta etapa exigiu um considerável esforço de organização e preparação dos participantes, tanto camponeses como funcionários. Ela suscitou, porém, um enorme interesse entre os camponeses que acompanharam, passo a passo, as etapas sucessivas de uma laboriosa tabulação, feita em bases totalmente artesanais. O caminho escolhido, de se fazer uma primeira tabulação por setor geográfico da Comuna permitiu aos camponeses-pesquisadores seguir a trajetória dos dados desde a sua coleta em campo, passando por sua transformação em indicadores, sua codificação e organização até serem apresentados em quadros e gráficos estatísticos, através de um longo processo de operações minuciosas para cada tema considerado de interesse.<sup>9</sup>

Este processo, levado a cabo pelos próprios camponeses, continha, ademais do trabalho artesanal pacientemente elaborado, um significado pedagógico muito claro. Com o efeito, o fato de estarem envolvidos neste processamento, fê-los compreender a passagem de sua realidade cotidiana e familiar, porém muitas vezes isolada do resto da comuna, a uma realidade mais global, de onde emergem pouco a pouco, certos problemas que passam a ser reconhecidos a partir daí como sendo comuns a outros grupos. Tendo seguido o fio condutor que os leva do campo aos quadros e gráficos estatísticos,

---

<sup>9</sup> Os aspectos metodológicos da organização dos dados (consideração das variáveis, relações entre elas, intervalos significativos, construção de fichas para um sistema de tabulação artesanal, etc.) são amplamente tratados em Barria e Ferreira, op. cit. pp. 108-45.

o camponês pôde compreender rapidamente os resultados, aprofundou a análise e, mais importante, teve confiança em seus dados: era sua própria informação, ele sabia de onde provinha, ele havia visitado as casas e as explorações, falado com as pessoas, e finalmente descoberto uma realidade nova, mais complexa e mais ampla, ou seja, a sua própria realidade familiar e cotidiana já agora reanalisada e criticada por ele mesmo.

### *Como analisar os resultados?*

Os elementos essenciais desta etapa compreendem os problemas próprios da vida camponesa, a interpretação crítica de sua própria realidade, o papel do coordenador na análise e o quadro de referência analítico que põe em evidência os problemas essenciais de projeto global de desenvolvimento. A importância desta etapa é bem clara e se fundamenta na *problematização* de uma situação dada, como procedimento pedagógico que conduz à análise crítica das situações consideradas.

#### *d) Os setores da Comuna como unidade de estudo e base operacional da ação*

A setorialização da Comuna obedece a uma dupla necessidade:

- primeiramente, determinar unidades geográficas apropriadas a uma planificação local;
- em segundo lugar, determinar unidades de organização da população envolvida.

O setor será, pois, simultaneamente uma unidade geográfica, funcional e uma unidade de estruturação das atividades camponesas, seja em torno dos núcleos de exploração, seja a partir da formação de aldeias, agrupamento natural da população rural.

Finalmente, o setor constitui a base operacional de cada equipe de camponeses-pesquisadores: estes vivem no setor, conhecem-no por

sua experiência de vida e são os representantes de cada comunidade local no estudo da Comuna. A determinação dos diferentes setores foi a primeira tarefa do estudo e sua importância foi confirmada através dos diversos níveis de participação camponesa no desenvolvimento local. Dada a importância do tema, nós o retomaremos nas páginas a seguir quando abordarmos a organização das atividades dos conselhos camponeses a nível comunal.

*e) Fortalecimento da organização camponesa e algumas conseqüências da ação empreendida*

Uma avaliação formal dos resultados do projeto elaborado pelos camponeses de Peralillo, isto é, a primeira etapa da experiência, não foi realizada. Entretanto, seu desenvolvimento contribui para fortalecer a organização cooperativa, trazendo os seguintes resultados:

— um plano de expropriação das terras da Comuna apresentado à corporação da reforma agrária como proposta dos camponeses e como forma de pressionar as autoridades centrais a fim de que as cooperativas pudessem se beneficiar com o processo de reforma sem passar pela etapa de “aprovação” prevista pela lei;

— uma ação massiva de alfabetização de adultos, proposta como programa autodirigido. Os resultados do estudo da Comuna foram incorporados ao método de alfabetização concebido naquela ocasião como um caminho pedagógico para a tomada de consciência sobre os problemas da Comuna por parte dos camponeses. Tal programa contou com o apoio fundamental do Ministério da Educação que destacou alguns quadros junto à Cooperativa de Peralillo;

— crescimento da organização cooperativa e sindical que receberam numerosas adesões de novos membros;

— criação de um grande número de comitês de produção, primeiro nível de organização local dos minifundiários, e integração destes comitês ao plano de desenvolvimento da comuna.

De uma maneira geral, foi destacado o papel da informação como instrumento de poder. Desde o início do processo da tabulação os dados, foi grande o entusiasmo entre os camponeses. Eles passavam horas inteiras na sede de sua organização, mergulhados

no processo em seu trabalho de pesquisadores para elaborar pessoalmente enormes quadros que incorporavam e ordenavam os resultados, bem como para confeccionar mapas da Comuna, até então desconhecidos por eles. Estes trabalhos iriam cobrir as velhas paredes da sede da cooperativa. As visitas dos funcionários provinciais ou autoridades do governo eram sempre utilizadas pelos camponeses como uma ocasião para exporem os problemas da Comuna. Eles aprenderam rapidamente a transformar os resultados de seu estudo numa base sólida para as suas reivindicações, especialmente no que dizia respeito a uma política agrária voltada à solução do problema da terra.

Seus discursos passaram a ganhar peso, porque fundamentados em uma fonte segura cujas raízes eles conheciam perfeitamente.

Recordemos, por último, uma conseqüência não prevista pelo método — o surgimento de novas lideranças. A dinâmica da discussão e todo o processo de estudo criaram a oportunidade para que emergissem certos líderes naturais, sobretudo entre os camponeses que mostraram uma melhor compreensão dos fatos, uma maior profundidade de análise e maior controle do conhecimento da realidade. Esta situação pôde ser observada com certa freqüência e os novos líderes tiveram, algumas vezes, a oportunidade de substituir os funcionários em seu papel de coordenadores dentro dos grupos de discussão.

### *3. Contribuição a um enfoque de pedagogia social no contexto da planificação micro-regional*

As presentes reflexões apoiam-se na concepção da planificação local do desenvolvimento como um processo de aprendizagem social de onde derivam os vínculos entre a planificação e a formação. Trata-se de considerar o contexto da planificação do desenvolvimento a nível local como um lugar privilegiado onde se dá o processo de autonomia de decisões por parte das populações na orientação de seu próprio desenvolvimento.

Podemos perguntar-nos como, neste contexto, os homens aprendem a atuar juntos e a inventar coletivamente novas soluções para seus problemas. Perguntamo-nos, portanto, sobre a forma como pro-

gramas de educação de adultos concebidos sobretudo para as zonas rurais do Terceiro Mundo podem representar um apoio para estas novas tarefas.

Para desenvolver esta reflexão, levamos em conta os ensinamentos de uma experiência enriquecedora tanto pelo seu contexto histórico de transformação das estruturas agrárias como pelas perspectivas oferecidas aos camponeses de criar novas formas de expressão de um poder emergente.

Com efeito, podemos dizer que a experiência chilena representou, em certos aspectos, um esforço para orientar as estratégias de desenvolvimento para a satisfação de necessidades autodeterminadas a partir da base.<sup>10</sup> Isto supõe a reformulação das relações de poder com o surgimento de uma certa autonomia para os grupos camponeses e de novas formas de relacionamento entre estes e o Estado. Daí a significação política de toda planificação participativa.

É verdade que a prática dos camponeses chilenos não chegou ao processo completo de planificação do desenvolvimento. Também é certo que a reformulação dos aparelhos de Estado não foi suficiente para garantir a difícil articulação entre centralização e descentralização das políticas agrárias.

Contudo, as dificuldades encontradas, os obstáculos e limites das ações empreendidas constituem aspectos enriquecedores para nossa reflexão. Estas limitações estão indicadas ao longo de nossa análise como indagações e como orientações eventuais de futuras pesquisas em busca de novas modalidades de ação pedagógica.

Nossas reflexões se apoiam em situações vividas no movimento camponês chileno porém representam igualmente uma nova visão desta experiência com base nos ensinamentos de outras experiências em contextos históricos e locais diversos, mas derivadas de problemáticas similares. Este é o caso, por exemplo, de uma tentativa de estruturação global do setor rural no Senegal com uma participação

---

<sup>10</sup> Ver M. E. Chonchol, *Identification des besoins et planification locale* in Billaz, Chonchol et Sigal, *Aspects institutionnels de l'écodéveloppement: pédagogie du milieu et organisations paysannes*, Cahier de l'écodéveloppement, n.º 8, Paris, CIRED, 1976, pp. 79-161. Este estudo retomou a experiência chilena de "programação camponesa" para mostrar o processo de autodeterminação das necessidades pelos próprios grupos locais.

da base, como foi o primeiro plano de desenvolvimento concebido na gestão de Mamadou Dia. Da mesma forma, no Níger, temos a experiência de *Ação integrada*, em que as cooperativas camponesas se organizaram com vistas a uma planificação participativa. De Madagascar, vem o exemplo dos *fokonolona*, tradicionais sistemas de aldeias que ressurgiram reagrupadas em um Conselho comunal tomado como instância de expressão do poder local e que buscam uma relação negociada com os organismos do Estado. Podemos, ainda, evocar o modelo tanzaniano dos *ujamaa* como via institucional para a participação camponesa. Num contexto de guerra de libertação, as *aldeias comunais* de Moçambique surgiram como uma estratégia militar para garantir a subsistência dos soldados e civis, transformando-se posteriormente em núcleos de uma estratégia de desenvolvimento para as zonas rurais. Também em países desenvolvidos muitos são os exemplos nesta área e podemos recordar aqui o caso com *ateliers agrico-forestiers* do lago Saint-Jean que, numa micro-região do Canadá, tentaram a mudança de instituições de base para a criação e operação de uma rede de unidades econômicas e sociais autônomas, funcionando segundo uma nova concepção de gestão cooperativa.<sup>11</sup>

Apoiamo-nos igualmente em teorias e métodos que correspondem a correntes recentes no campo da geografia social e da ecologia, assim como em novos enfoques institucionais no âmbito da teoria das organizações.

Estes enfoques teóricos e apoios metodológicos nos pareceram úteis por duas razões fundamentais. De um lado, para sublinhar a importância do meio natural como sustentáculo das atividades dos homens, assim como para introduzir os elementos da natureza nos métodos da educação de adultos, sobretudo no que se refere ao espaço, vivido e percebido como potencial de recursos, e, nesta pers-

---

<sup>11</sup> Uma observação comparativa destas experiências permitiria aprofundar nossa análise, sobretudo a experiência do primeiro plano senegalês, enquanto articulação de poderes e tentativa de expressão institucional da participação camponesa em seu próprio desenvolvimento. Ver os documentos de M. Dia: *Un socialisme existentiel en Senegal an II pas lui même*, suplemento de Développement et civilisation. Paris, 4<sup>ème</sup> trim., 1962. Cette experience est commentée par R. Collin in: *Institutionnalisation de la participation au développement*, UNESCO, Paris, 1979, 95 p. O autor foi colaborador de Dia na concepção e realização deste plano no Senegal.

pectiva, reafirmar como relevante a relação entre os conceitos de cultura, recursos naturais e necessidades, redescobrimo em sua teseitura as orientações profundas dos diferentes grupos humanos na construção de seus próprios modelos de desenvolvimento. Por outro lado, para assinalar que toda nova estratégia de desenvolvimento corresponde a novas relações de poder, especialmente se se trata de estratégias auto-elaboradas pelos grupos de base e fundamentadas em suas próprias necessidades. Isto implica a emergência de novas forças sociais e de uma nova relação entre estas e os poderes do Estado. É o problema do surgimento e da manutenção dinâmica de novas formas institucionais como modalidades de expressão das forças em jogo.

Neste contexto, a pesquisa de elementos para uma pedagogia social como apoio à planificação participativa pode ser formulada em torno de três eixos principais: o estudo do meio natural como sustentáculo das atividades dos homens, a determinação de unidades territoriais como base operacional e a articulação de poderes no jogo institucional.

### 3.1. *O meio natural como base das atividades dos homens*

A consideração do meio natural pelas populações que nele vivem e nele estabelecem as bases da organização de sua vida econômica e social é um aspecto fundamental do enfoque de desenvolvimento auto-determinado.

O meio natural é, antes de mais nada, uma unidade física constituída pelo conjunto de elementos naturais que se combinam, estruturam e evoluem em busca de certo equilíbrio. Isto implica a idéia de um modo de organização e a noção de complementariedade entre os diferentes elementos. Disto deriva igualmente o conceito uma *lógica da natureza*, que através da organização dos elementos que a constituem busca reproduzir-se dentro de certo equilíbrio.

Contudo, os fatos da natureza não são independentes das atividades humanas. É neste sentido que encontramos a noção físico-antropológica de *espaço rural*, como um conjunto, um todo em que

elementos naturais se combinam dialeticamente com elementos humanos.<sup>12</sup> Por exemplo, o sistema de apropriação do solo e os modos de valorização dos recursos naturais são formas de modificação do meio natural pelas comunidades humanas. Do mesmo modo, a agricultura pode ser considerada como o conjunto de trabalhos, de ajustes e intervenções que modificam o meio para produzir o que o homem necessita. É assim que a noção de espaço rural tomada no conjunto de seus elementos constitutivos e no sentido de sua evolução histórica evoca a idéia do meio natural modificado e modificando-se sob a ação do homem. A história destas modificações encerra a evolução temporal do modo de exploração do meio ambiente. Suas orientações presentes indicam também as tendências que marcarão as conseqüências futuras do modelo vigente.

A idéia de recursos evoca assim os elementos da natureza mais os componentes culturais e sócio-econômicos de um sistema social dado. A maneira pela qual uma sociedade retira de seu próprio meio os elementos necessários à sua vida contribuirá para determinar o tipo de desenvolvimento que ela terá.

Os elementos da natureza só se transformam em recursos a partir da intervenção de um juízo de valor formulado pelos homens que os exploram. Neste sentido, a noção de recurso traduz as considerações culturais de uma sociedade acerca de seu próprio meio. Conceito cultural, os recursos têm, portanto, como fundamento a noção de necessidade mediatizada pela técnica. Esta relação entre o homem e seu ambiente será, pois, determinada pelo sistema de valorização dos recursos naturais, dependendo este último do tipo de desenvolvimento desta sociedade. Isto constitui o que chamaremos de *lógica social*. Esta se modifica ao longo da história segundo os tipos de desenvolvimento experimentados pelos homens, com evidentes implicações diretas sobre o modo de exploração dos recursos, sobre as decisões tecnológicas e sobre o modo de apropriação dos elementos da natureza.

---

<sup>12</sup> Para a concepção de "espaço rural", ver o notável estudo de Georges Bertrand, *Pour une histoire écologique de la France rurale*, in *Histoire de la France rurale*, sous la direction de G. Duby et A. Wallon, Paris, Senil, 1975, Tome 1, pp. 35-111.

Desta forma o estudo da organização e utilização de um espaço físico determinado pode então ser feito através de dois enfoques que denominamos:

a) *lógica da natureza* ou organização do meio físico constituído por ecossistemas naturais que buscam seu próprio equilíbrio e reprodução. Os elementos deste meio são considerados como —

— potencial abiótico, incluindo o solo, o relevo, o clima e a hidrologia;

— potencial biótico, ou seja, o conjunto de comunidades viventes, vegetais e animais;

b) *lógica social* ou relações entre os homens e seu meio ambiente através do controle ou utilização pelos primeiros dos elementos que constituem o segundo. Isto compreende os modos de ocupação do espaço, as práticas agrícolas em sentido amplo, as diferentes estratégias de utilização dos recursos naturais e o impacto que estes modos de utilização exercem sobre o ambiente. Aqui não se pode esquecer as conseqüências desastrosas para a natureza de determinadas políticas de desenvolvimento que degradam a qualidade do meio ambiente, rompem o equilíbrio entre os seus elementos e destroem o patrimônio de recursos naturais.

No contexto dos países latino-americanos, podem-se considerar três períodos:

— período pré-colonial ou a lógica autóctone que compreende a reconstituição e identificação do modo de relacionamento tradicional e geralmente equilibrado entre as comunidades camponesas e o meio natural, incluindo a ocupação do espaço e o movimento das populações originárias;<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Nesta linha podem ser indicados dois estudos: *La reconstitución de los ecosistemas originales en El Salvador* por Daugherty in *Écodéveloppement et coopération internationale, Applications possibles au Salvador*, Agence Canadiense de développement international, Hull, 1979, 152 p. O autor reconstitui a provável distribuição da vegetação primitiva do país. Um mapa assim reconstituído é um elemento pedagógico valioso para uma reflexão entre funcionários e camponeses acerca das possibilidades de desenvolvimento da região. Nesta mesma linha, recomendamos os trabalhos de J. Y. Marchal sobre o meio ambiente reconstituído dos "Villages Dogon" de fins do século XV, em Yatenga (Alto Volta), *Paysages évolutifs, paysages reconstitués* in CNRS, *La recherche en sciences humaines*, 1979-1980. Paris, pp. 54-55.

— período colonial ou lógica do centro: implica a degradação do meio ambiente através de uma política de exploração com objetivos externos. Isto compreende a exploração irracional da natureza segundo os interesses da Metrôpole;

— período contemporâneo, cuja lógica deve ser identificada segundo as tendências atuais do desenvolvimento, eventualmente conflitivas.

O confronto entre estas lógicas, como procedimento pedagógico, pode abrir caminho para uma análise sobre a utilização adequada da terra, o impacto dos modos de ocupação do solo e o eventual estado de degradação da natureza. É certo que este estudo do meio ambiente implica o apoio de um corpo de funcionários através de informações científicas já acumuladas sobre a região. Implica também a observação direta dos camponeses sobre a sua realidade próxima e a valorização do saber popular acerca de seu próprio meio físico (vocabulário específico para a designação dos elementos da natureza, apreciação dos recursos utilizados, percepção da paisagem e apreensão do espaço em que se vive,<sup>14</sup> etc.).

O confronto destas duas lógicas abre igualmente um vasto campo para o exercício de problematização dos fatos analisados, ou seja, sua percepção mediante um olhar crítico. Neste contexto a referência para a análise é dada através da confrontação destas duas lógicas frequentemente opostas.

No caso chileno, o chamado estudo sistemático da realidade local consistiu sobretudo numa análise sócio-econômica das condições de vida dos camponeses, de sua produção e de sua relação com a terra. A escassez deste recurso assim como da água para fins agrícolas foi vivamente sentida. Nisto consistiu a dinâmica fundamental do estudo da Comuna pelos camponeses. Contudo, o meio natural como tal não foi especificamente apreendido: os elementos da natureza, o potencial de recursos e seus modos de utilização não

---

<sup>14</sup> O espaço e a região não constituem apenas uma realidade objetiva; significam também uma realidade vivida, percebida, carregada de valores. Estas noções correspondem a uma corrente da geografia social francesa. A este respeito ver A. Fremont, *Recherches sur l'espace vécu* in *Espace géographique*, Paris, n.º 3, 1974, pp. 231/238; et J. Gallais, *De quelques aspects de l'espace vécu dans les civilisations du monde tropical*, in *Espace géographique*, Paris, n.º 1, 1976, pp. 5-10.

foram incluídos no diagnóstico da Comuna, com exceção da terra, móvel fundamental da ação camponesa. Porém, estes dados da natureza ainda não contemplados pelos questionários iniciais apareceram com destaque nas análises camponesas. Assim, por exemplo, grandes unidades naturais da região: sequeiro da costa, sequeiro do interior, assim como os vales do Tinguiririca e do Cachapoal, são constantemente lembrados, de forma implícita ou explícita, no conteúdo de suas análises.

Além disso, o espaço físico mantém sua presença como sustento da prática camponesa, tanto no estudo como na elaboração dos planos comunais. A Comuna será dividida em setores geográficos, à maneira de *terroirs naturels*, territórios naturais, cujos limites são determinados pela conjugação do conhecimento científico e do saber camponês, capaz de identificar sobre o terreno os limites de uma unidade natural. Tais setores, tendo constituído a base física da ocupação do espaço pela população, coincidem freqüentemente com a distribuição atual de seu *habitat*. O exercício de setorialização geográfica do espaço rural habitado foi um aspecto fundamental no decorrer da experiência, e será abordado aqui como o segundo eixo metodológico.

### 3.2. *Intervenções sobre o terreno e identificação de unidades territoriais*

Vimos como estas duas lógicas, a da natureza e a dos homens, subentendidas nas análises dos funcionários e dos camponeses, não integram explicitamente seus métodos iniciais de trabalho. Entretanto, o meio físico acha-se presente no procedimento: intervém como base de apoio da atividade camponesa desde a determinação das unidades de estudo e constitui durante toda a experiência a base operacional de sua ação.

O meio físico intervém, portanto, a partir do momento em que os camponeses empreendem a setorialização da Comuna. Estes setores geográficos, tipos de unidades micro-regionais, definidas no seio da própria Comuna, são tomados simultaneamente como unidades de espaço homogêneo e como base territorial de organização dos camponeses. Daí sua importância na planificação local concebida como processo de participação.

No caso chileno, é importante observar como o território da Comuna corresponde a uma divisão administrativa e se subdivide em setores que procuram configurar espaços naturais relativamente homogêneos, segundo as características do relevo, da vegetação ou da qualidade do solo. Para estes camponeses também é importante a localização dos vilarejos e aldeias já que os setores são visualizados também como futuros núcleos de organização da população rural.

Em Cautín, por exemplo, os dirigentes mapuches da comuna de Loncoche chegaram a evocar os limites territoriais precisos destes setores. Quando indagados pelos técnicos sobre a razão de seu procedimento, sua resposta foi concreta: o habitante mapuche daquelas comunas rurais não dispunha de nenhum meio de transporte. Calculava-se, assim, que sua marcha (feita normalmente com os pés descalços) não poderia ultrapassar 20 km para que pudesse assistir a uma reunião ou participar de uma votação. Os camponeses e técnicos buscavam também, no processo de determinação destes micro-territórios, estabelecer futuras unidades de planificação que funcionariam como base do desenvolvimento da comuna.

A experiência de Colchagua deteve-se no estudo da Comuna como unidade de análise e de ação; hoje, entretanto, podemos dar um passo adiante em nossa análise, com base em excelentes estudos produzidos posteriormente pelo Instituto de Recursos Naturais sobre o potencial de recursos da região.<sup>15</sup>

Podemos, com efeito, perguntar-nos agora qual é a relação entre setor, unidade micro-regional e outras unidades naturais definidas em níveis superiores, compreendendo espaços mais amplos. A análise que parte da observação da especificidade de cada comuna e de seus setores ganha então sua verdadeira significação no contexto do espaço ampliado sob o ângulo de suas regiões naturais. Neste exercício que vai da escala menor à maior, o conjunto superior tomado como ponto de referência será a "unidade espacial", definida como uma região homogênea do ponto de vista de um ecossistema.

No caso de Colchagua, o estudo do IREN identifica unidades espaciais homogêneas suscetíveis de integrar unidades de planifica-

---

<sup>15</sup> Ver IREN — *O'Higgins y Colchagua, estudio integrado de los recursos naturales renovables*. Santiago, IREN, 1973, 529 p.

ção numa tentativa de valorizar as características próprias do ecossistema natural. Estabelecem-se assim cinco unidades naturais: *sequeiro da costa* e *sequeiro do interior* (para as terras secas); os *vales do Tinguiririca*, do *Cachapoal* e o *Vale central* (para as zonas de irrigação); além do ecossistema de montanha para a *zona andina*.

Dois mapas anexos a este estudo permitem comparações dentro da mesma zona, ou seja, as Províncias de O'Higgins e Colchagua, entre a divisão administrativa das comunas e os ecossistemas naturais. Vemos como as três comunas estudadas pelos camponeses, Peralillo, Palmilla e Chépica, se localizam no sequeiro interior e no vale do Tinguiririca.

Assim procedendo, esta comparação, que se inicia na escala micro-regional a partir do pequeno território do setor, deve permitir observações sobre o uso adequado do solo, a modificação eventual do meio natural, a vocação de suas terras, etc. Este procedimento tem como finalidade ampliar o enfoque local a fim de ajudar o camponês a se situar melhor em seu espaço mais próximo, permitindo-lhe simultaneamente localizar-se em uma dimensão espacial mais ampla e mais organizada. Este exercício em diferentes escalas é também importante por estimular a confrontação entre o ponto de vista científico e a percepção camponesa do espaço em que se vive.

Antes de concluir este capítulo, gostaríamos de recordar aqui as técnicas e métodos correspondentes a uma linha de investigação no meio rural africano centrada em uma unidade específica, o *terroir*.<sup>16</sup> No contexto africano, o *terroir* corresponde à porção de terreno utilizada e modificada pelo grupo que dele se apropria, aí residindo e dele tirando os meios para sua subsistência. O termo *terroir* se refere sobretudo ao solo como objeto de exploração agrícola. Corresponde, pois, a um espaço natural explorado pelo homem que o habita, e sua existência está ligada à vida destes homens.

---

<sup>16</sup> As diretrizes desta investigação foram traçadas por G. Sautterr e P. Pelisier que desde 1960 têm orientado diversas monografias sobre sociedades rurais africanas e o espaço habitado. O resultado deste trabalho é uma coleção de 17 obras: *Atlas des structures agraires au Sud du Sahara* publicadas pela ORSTOM, Office de la recherche scientifique et technique d'Outre-Mer, Paris, 1980. Estas pesquisas têm como principal instrumento de trabalho a *carte du terroir*.

Reciprocamente, a comunidade humana que o habita se define como tal porque vive e ocupa o mesmo espaço.

Evidentemente, a realidade rural africana se estrutura sob formas diferentes da realidade rural latino-americana, que é determinada pela implantação da *hacienda* e pela formação dos minifúndios adjacentes. O *terroir* poderia entretanto, sob certos aspectos, corresponder ao modo de relacionamento entre as nossas comunidades indígenas e o território habitado.<sup>17</sup>

Convém, ainda, recordar que atualmente se procura, na mesma linha dos estudos africanos, passar da *carte du terroir* para espaços geográficos e econômicos mais amplos, a fim de incorporar ao estudo micro-regional uma visão mais global do sistema inclusivo.<sup>18</sup>

### 3.3. Articulação de poderes e jogo institucional

A planificação que busca assegurar aos grupos locais a possibilidade de orientarem seus próprios projetos no sentido da satisfação de necessidades consideradas prioritárias, depara-se com o problema fundamental da autonomia local frente às diretrizes centrais do processo de desenvolvimento.

O desafio deste empreendimento consiste justamente em inverter a lógica tradicional do planejador, sempre orientada para os objetivos da produção, substituindo-a pela lógica das necessidades auto-determinadas localmente. Isto não ocorre sem conflitos: as pressões de diversos grupos e os interesses das diferentes regiões confrontam-se sob os imperativos da distribuição dos recursos e dos objetivos nacionais a longo prazo e que ultrapassam os interesses locais imediatos. A determinação de espaços de autonomia local e de espaços de decisões centralizadas corresponde, portanto, a áreas de conflito cujas linhas de demarcação não podem ser estabelecidas com facilidade.

---

<sup>17</sup> Estudos comparativos que aproximam estas duas formas de coexistência entre o homem e seu meio poderiam abrir caminhos interessantes para a análise comparada entre os dois continentes, sem contar que poderiam indicar orientações de pesquisa sobre uma pedagogia para o desenvolvimento a partir do meio natural.

<sup>18</sup> Ph. Couty e A. Hallaire, *De la carte aux systèmes vingt ans d'études agraires au Sud du Sahara*, ORSTOM, 1960-1980, Amira, n.º 29, 1980.

Além disso, a autonomia local supõe a ação de uma gestão centralizada como apoio aos esforços empreendidos localmente. Trata-se, por parte do Estado, de possibilitar o exercício do poder local, que deverá, por sua vez, conquistar, na medida de suas próprias forças, novos espaços autônomos de ação.

Seria importante aprofundar nossas observações acerca do papel desempenhado por estas instâncias de confluência de poderes ou de interlocutores. A experiência chilena demonstra que o poder da base não conseguia expressar sua força senão nas instâncias em que poderes opostos se manifestavam. Na realidade, quando não encontravam em seu nível territorial meios de articulação com os aparelhos de Estado, as organizações camponesas viam-se vazias de poder em virtude da ausência de interlocutores válidos. É como a comuna que se torna uma instância de poder quando o Conselho comunal se acha no mesmo nível que o corpo de técnicos e representantes dos diferentes organismos públicos. Neste contexto, quanto maior a coordenação existente entre seus interlocutores, maiores as possibilidades do conselho camponês obter informações, influenciar o processo decisório, veicular reivindicações e controlar as diferentes intervenções do Estado no âmbito da Comuna.

Lembre-mos aqui do enfoque dado por Ignacy Sachs em vários de seus escritos sobre autonomia local e planificação. Neles, se insiste na necessidade de uma vontade política tanto da parte do governo (no sentido de apoiar os esforços locais) quanto da comunidade (no sentido de conquistar sua autonomia).<sup>19</sup>

Este novo enfoque da planificação implica um jogo de poderes que se dá especialmente entre duas linhas de força, uma que deriva do poder central e outra que emana da base. Este jogo de articulação de poderes se estrutura no espaço através de duas linhas de manifestação:

— uma linha descendente, oriunda do poder controlado a partir do centro,

— uma corrente ascendente, que surge a nível local e que se expressa através das novas forças em gestação.

---

<sup>19</sup> Ver I. Sachs, *Autonomie locale et planification de l'écodéveloppement in Niuvelles de l'écodéveloppement*, Paris, n.º 8, 1979, pp. 3-5.

O encontro destas duas linhas em diferentes níveis territoriais, sua articulação ou desarticulação, suas formas conflitivas de confrontação ou as negociações estabelecidas e suas eventuais formas de expressão aparente e estruturada ou em vias de constituição, é o que chamamos de jogo institucional. Este processo foi analisado por diversas correntes sociológicas que tentam estabelecer um quadro de reflexão para a sociologia da ação e construir instrumentos e métodos que permitam um enfoque da prática social.

Henri Desroches<sup>20</sup> descreve o jogo da animação cooperativa como um sistema de comunicação entre aparelhos e redes que possuem equipamentos transmissores e receptores. Os diferentes tipos de relações entre os interlocutores são construídos num duplo movimento de emissão-recepção, que expressa o jogo de poder nas tomadas de decisões.

Roland Colin, num estudo pormenorizado sobre a institucionalização da participação no desenvolvimento, retoma a imagem de aparelhos e redes, porém o quadro inicial de um simples jogo de emissão-recepção é superado, entrando-se em relações de poder mais complexas, com insistência sobre o duplo movimento necessário à institucionalização da participação: *um movimento que provém da base, primeiro como rede, e que busca o apoio do 'aparelho' para potencializar a eficiência de sua ação, sem, no entanto, abolir a rede; e o movimento que, proveniente do aparelho de Estado, aceita abrir-se à influência da rede, na base, permitindo, assim, o exercício do poder em linha ascendente.*<sup>21</sup>

Fixemos este jogo de aparelhos e redes como o movimento dialético que ocorre no seio de qualquer processo de institucionalização do poder. É necessário, entretanto, esclarecer em que sentido empregamos os conceitos de instituição e institucionalização. Por

---

<sup>20</sup> Ver gráfico de tipologia da animação in Henri Desroches, *Le Projet Coopératif*, Paris, Ed. Ouvrières, 1976, pp. 252-256. O autor chega a construir três tipos de relações: "animação-integração", "animação-contestação", "animação-mediação". Desroches, grande animador e teórico do movimento cooperativo lançou recentemente o ambicioso projeto de uma Escola de Altos Estudos da prática social, cuja linha de ação fundamental é a valorização da prática dos homens, organizações e grupos de base como fonte criadora de novas estratégias de desenvolvimento.

<sup>21</sup> Roland Collin, op. cit., p. XI.

instituição compreendemos um *suporte* dado às diferentes linhas de força implicadas por este jogo de poderes. As diferentes instituições, estejam elas já estruturadas e incorporadas ao tecido social, ou ainda em vias de surgimento, são a expressão visível destas forças em ação e, muitas vezes, o local de encontro dos atores que as interpretam.

Para bem compreender o aspecto dialético de todo processo de institucionalização, recordemos aqui o enfoque de Castoriadis, fundado nas noções de *social instituído* e *social instituinte*.<sup>22</sup> Com efeito, é verdade que uma sociedade não poderá existir se uma série de funções não forem cumpridas, em resposta às necessidades de produção, educação, saúde, legislação, etc. Entretanto, ao passo que os funcionalistas afirmam que a existência das instituições é inteiramente explicada pelas funções que elas exercem em um dado sistema social, Castoriadis nega esta correspondência estrita entre os traços da instituição e as *necessidades reais* da sociedade (esta continuidade integral e ininterrupta entre *um real* e *um racional*). Sem negar que as instituições cumpram funções, o autor leva, porém, sua análise mais longe, ao processo mesmo de criação das necessidades. Toda sociedade inventa e define novos modos de responder às suas necessidades. *O social é 'um contínuo mais', bem como 'um sempre outro'*.<sup>23</sup> É neste sentido que, muito embora se encontre na instituição e através da instituição, *o social é sempre infinitamente mais que a instituição*: ele *a cria, modifica e destrói*. Há, portanto, o *social instituído*, mas que supõe o *social instituinte*, força profunda a qual fundamenta a possibilidade de criação dos homens em sociedade, possibilidade de ir além do estado atual de um *construído social determinado*.

É também neste sentido que uma sociedade não pode jamais coincidir perfeitamente com o seu tecido institucional. “Haverá sempre uma distância entre a sociedade instituinte e o que a cada momento é instituído, e esta distância não representa algo negativo,

---

<sup>22</sup> Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, 1975, p. O autor estabelece o ponto inicial de sua pesquisa no imaginário social, fonte de criatividade da sociedade. Além da atividade consciente da institucionalização, as instituições encontram origens no imaginário social.

<sup>23</sup> *Le social est un toujours plus et toujours aussi autre*, Castoriadis, op. cit., p. 194.

um déficit; ela é, sim, uma das expressões da criatividade da história, impedindo que nos fixemos numa “forma final” e acabada das relações sociais e das atividades humanas. Isto faz com que a sociedade contenha sempre algo mais do que apresenta”.<sup>24</sup>

Certos períodos, marcados por profundas mudanças sociais, proporcionam uma oportunidade para que se desencadeie este movimento de transformação de uma sociedade. Períodos estes que são ricos em transformações dos modos de existência, também o são quanto a novas expressões de poder emergente.

É neste contexto que retornamos ao caso chileno no momento em que se amplia o campo da experiência pela criação dos Conselhos camponeses como instâncias de expressão de um novo poder. Estes conselhos surgem então como um novo interlocutor frente aos organismos do Estado, que também se viam em busca de um novo modo de intervenção.

Esta reestruturação de novos campos de ação dos diferentes interlocutores ocorre no contexto da planificação de atividades do setor agrícola, que se debate entre a centralização e a descentralização, num jogo de alianças e conflitos com todas as dificuldades e obstáculos que marcam a via chilena para o socialismo. Ou seja, uma transformação das relações sócio-econômicas mantendo no essencial o corpo institucional do sistema legislativo, jurídico e político do sistema vigente.

Sob a administração da Unidade Popular, o movimento camponês recebe um novo impulso. Com efeito, a partir de 1971, os camponeses foram estimulados a adotar uma forma comum de organização, os Conselhos camponeses. Este movimento de uma nova institucionalização do poder camponês deu seu primeiro passo em dezembro de 1970 com a criação do Conselho Nacional Camponês. Depois, se formaram os Conselhos Provinciais, bem como a quase totalidade dos Conselhos Comunais (186 conselhos entre as 250 comunas rurais do país já se achavam constituídos em 1972).

Sabemos, entretanto, que vários destes conselhos não tiveram uma ação eficiente por falta de entendimento entre seus próprios

---

<sup>24</sup> Castoriadis, op. cit., p. 156.

membros, afetados pelos conflitos internos entre os setores camponeses e muitas vezes por contradições criadas pelos diversos partidos da coalizão de Unidade Popular. Alguns destes partidos consideravam então existentes pouco representativas: estas agrupavam os diferentes setores camponeses, muito marcados por interesses divergentes. Ademais, estas organizações, em seu conjunto reuniam apenas um terço da população ativa das zonas rurais.

Assim, sob o impulso de certos grupos políticos, alguns setores camponeses desencadearam uma luta a fim de obter uma representação territorial no seio do Conselho comunal. É neste momento que os setores geográficos da Comuna (prática incorporada à ação camponesa a partir de Colchagua) tornam-se uma base operacional importantíssima na constituição dos novos conselhos. Assim organizada a Comuna subordina os delegados de cada setor à direção de seu conselho. Estes delegados, eleitos diretamente pela população camponesa que reside dentro dos limites do setor, são encarregados dos problemas específicos do território correspondente. Esta forma de organização constitui uma nova etapa na história do movimento camponês, até então orientada pelo agrupamento de seus membros segundo seu *status* no modo de produção existente. As grandes linhas de organização eram a sindicalização dos trabalhadores rurais, a formação de comitês de pequenos agricultores, os assentamentos no setor reformado e as cooperativas camponesas para os pequenos agricultores e sitiantes. Com a intervenção de fator geográfico, surge um novo modo de organização, passando os delegados dos setores a integrar então o Conselho comunal ao lado dos representantes dos sindicatos, cooperativas, etc.

Chegou-se assim a um modelo dual de representação da população local: uma linha funcional segundo o tipo de atividade camponesa e uma linha territorial como expressão de uma nova força emergente. Todavia, este modo de funcionamento não foi adotado em todas as comunas rurais. A maior parte destas não chegou a conhecer esta reivindicação camponesa e os Conselhos foram constituídos apenas pelas organizações já existentes.

Paralelamente aos obstáculos encontrados na constituição e funcionamento interno dos Conselhos camponeses, convém analisar as dificuldades surgidas em seu relacionamento com as instituições do setor público. A estas faltou um marco unitário de organização que

possibilitasse uma colaboração efetiva com os Conselhos. Sua ação tradicional dirige-se de preferência a um ou outro grupo camponês, e dada sua incapacidade de dar um apoio técnico coordenado e desenvolver uma gestão eficiente, estas instituições passam a contribuir para a desunião do campesinato.

### *Limitações da planificação e articulação entre os aparelhos e a base*

Desde a administração democrata-cristã, o órgão de planejamento agrícola, ODEPA, havia realizado um importante trabalho de planificação a longo prazo (1965-1980). Ainda que os objetivos do plano (mudança das estruturas agrárias e forte crescimento da produção, que deveria triplicar no período) não fossem alcançados, o trabalho de diagnóstico e o exercício de previsão a longo prazo haviam sido consideráveis. Isto permitiu constituir uma massa de dados e, mais importante, formar quadros especializados em análises e previsões.<sup>25</sup>

Sob o governo da Unidade Popular, a política agrária dedica-se a dar continuidade e aprofundar os esforços empreendidos pela administração anterior, orientando-se por dois eixos principais, do ponto de vista produtivo: uma reconversão da utilização da terra e uma melhor incorporação dos camponeses ao processo de desenvolvimento.

Estes objetivos não poderiam ser alcançados sem um grande esforço de planificação, sem uma racionalização da produção a nível nacional e sem uma ampla mobilização das forças camponesas passíveis de aceitar as diretrizes gerais do plano. Era, pois, necessário estabelecer um sistema de gestão capaz de coordenar e controlar as diversas medidas complementares, devendo estas, por sua vez, ser

---

<sup>25</sup> A propósito da implantação de um processo descentralizado de planificação bem como das estratégias de desenvolvimento agrário no Chile entre 1965 e 1973, ver o estudo do Centre International d'études des structures agraires, CIESA, *La Réforme agraire chilienne pendant l'Unité Populaire*, Montpellier, 1975, 467 p. Esta publicação representa um extraordinário esforço de análise e síntese acerca de todos os êxitos e obstáculos à reforma agrária chilena.

integradas num programa coerente. Para tanto, os planejadores decidiram convocar a ampla participação da população camponesa.

Esta situação levou os responsáveis pela política agrária a conceber um sistema de planificação com participação popular marcado pelo jogo da centralização-descentralização, dadas as grandes linhas orientadoras da estratégia agrícola que se queria implementar. Por um lado, impunha-se a centralização das políticas de investimentos, preços, salários, créditos e taxas de juros que serviriam de parâmetros para a tomada de decisões nas diferentes unidades de produção. Por outro lado, dava-se impulso a um amplo processo de participação dos grupos camponeses, sendo-lhes confiadas certas áreas de decisão.

Porém, numerosas dificuldades obstaculizavam o andamento desta política: a atomização dos serviços e a dispersão das decisões, a pluralidade de poderes no seio dos aparelhos de Estado como consequência dos conflitos políticos travados dentro da coalizão de governo, tornavam quase impossível não somente a implantação de um sistema de planificação articulado com as bases, como também todo controle de uma simples coordenação de medidas através dos diferentes serviços e seus campos de ação própria.

De fato, a Unidade Popular só pôde realizar uma planificação do setor reformado e da pequena propriedade. As empresas privadas médias e grandes escapavam às exigências do plano devido às ambigüidades próprias do sistema institucional vigente. Os maiores esforços na área centraram-se, então, na reestruturação dos aparelhos de intervenção, fortalecendo-se paralelamente as instâncias de poder camponês.

Nesta reformulação de seu campo de atividades, novas modalidades de ação foram instauradas em resposta aos esforços de coordenação dos aparelhos de intervenção, criando-se novos pontos de encontro entre o Estado e o campesinato.

Entretanto vários são os fatores que impediram uma verdadeira reorganização: os hábitos tradicionais de funcionários formados no exercício de um trabalho setorial e isolado, o poder de antigas instituições que continuaram sendo o centro de dependência dos quadros administrativos (elas os recrutavam, pagavam e controlavam) e, finalmente, uma oposição tenaz a toda inovação oposta por muitos dos funcionários.

Ademais, o obstáculo maior foi a diversidade de serviços públicos que intervinham no setor agrícola<sup>26</sup> com uma grande autonomia face ao Ministério da Agricultura. Porém, uma reforma institucional deveria, segundo o sistema jurídico chileno, passar pelo Parlamento, onde a oposição era majoritária em todas as câmaras. O único caminho possível foi então o da integração, segundo as funções, destes diferentes serviços, conservando-se o corpo institucional formal.

Neste momento, tentou-se a reestruturação espacial dos aparelhos de intervenção com vistas à constituição de diferentes instâncias para coordenar funções similares nos diversos níveis territoriais. Essa reestruturação teve como base alguns critérios fundamentais: procurou-se primeiramente estabelecer uma única linha hierárquica com a conseqüente delegação de poderes nas diferentes instâncias espaciais. Assim, foi criada a *Comissão Agrária Nacional*, formada pelo ministro da Agricultura e os representantes dos partidos de governo. O Conselho Nacional Camponês constituiu-se a este nível enquanto instância de consulta e discussão. O *Comitê de Coordenação Regional* era, por sua vez, chefiado por um delegado do ministro com responsabilidade sobre a região; finalmente, a nível local, foi estabelecido o *Comitê de Coordenação da Área*, compreendendo várias comunas, junto ao qual operam os diferentes Conselhos Camponeses Comunais correspondentes à área.

Em cada um destes níveis verificou-se um esforço no sentido de planejar as atividades a serem desenvolvidas nos respectivos territórios: reorganização do sistema de produção agrícola, comercialização dos produtos e reestruturação do sistema de propriedade da terra.

A reestruturação dos serviços deveria, ainda, possibilitar as atividades do sistema de planificação (coordenação da execução e con-

---

<sup>26</sup> Dentre estes serviços, assinalamos apenas os mais importantes: Corporação da Reforma Agrária (CORA), que se ocupava do setor reformado; Serviço de Agricultura e Gado (SAG), controle técnico e sanitário do setor agrário; Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP), encarregado da pequena agricultura, assistência cooperativa e sindical; Banco do Estado (BECH), centralizando o crédito agrícola; e finalmente o departamento agrícola da Cooperação de Fomento da Produção (CORFO), responsável pelos investimentos de capital fixo na agricultura e agroindústria. Este organismo era subordinado ao Ministério da Economia.

trole do plano no setor agrário), permitindo também compatibilizar as diferentes orientações.

A reformulação dos serviços deveria finalmente concentrar atividades paralelas, reunir recursos dispersos e eliminar o sistema de clientelas.

A organização espacial do sistema de planificação nesta nova estrutura repousava sobre dois níveis de intervenção:

— a nível central: agência de planificação agrícola, ODEPA, subordinada funcionalmente à agência nacional de planejamento e administrativamente ao Ministério da Agricultura, junto ao qual desempenhava uma função de assessoria. O escritório central da ODEPA tinha à sua disposição duas equipes de estudos: a Unidade de Estudos dos Recursos Naturais, constituída pelo Instituto de Recursos Naturais, IREN, e a Unidade de Formação e Investigação em Reforma Agrária, ICIRA;

— a nível regional, uma única agência de planificação e programação, que reagrupava todas as atividades de programação correspondentes aos diferentes serviços. O escritório regional da ODEPA atuava como secretariado técnico do Diretor da região;

— a nível local, bem como regional, o escritório da ODEPA era encarregado da formulação de um plano operacional anual para cada região e para cada área; nestes níveis, os programas proviñham das bases.

Os esforços de planificação, no contexto de uma economia fortemente desarticulada e sobre a qual o governo tinha dificuldade de estabelecer seu controle, reduziam-se, às vezes, a programas destinados a enfrentar os problemas mais urgentes.

Apesar deste quadro desfavorável, verificaram-se algumas experiências em certas regiões onde camponeses e técnicos puderam realizar um trabalho interessante. Entre estas experiências, mencionamos as atividades de um núcleo de “pesquisa e metodologia” criado no Ministério da Agricultura, dentro do programa nacional de formação agrotécnica, econômica e social, para prestar serviços aos camponeses. Este grupo de pesquisa era responsável pela nova orientação pedagógica destinada à capacitação dos camponeses e retomou

os ensinamentos da experiência de programação de Colchagua, integrando-as num projeto de formação junto aos conselhos camponeses comunais. Se este trabalho não pôde ser efetivado a nível nacional, conseguiu, pelo menos, vingar em certas regiões onde os responsáveis pelos programas sentiam a necessidade de um trabalho coordenado com os conselhos camponeses. O estudo da comuna tornou-se, a partir daí, um método de trabalho, um ponto de convergência da ação do técnico e do camponês.<sup>27</sup>

A primeira província a experimentar o método foi Cautín, na antiga Araucanía. Situada a 800 km ao sul de Santiago, é uma região fundamentalmente rural, cujos 250.000 camponeses, em sua maioria de origem indígena, vivem em condições de extrema pobreza.

A experiência de Cautín teve início em 1971, coincidindo com o período em que o Ministério da Agricultura transferiu sua sede para a província, a fim de colocar em execução o plano de emergência para o desenvolvimento da região, então convulsionada por graves conflitos sociais provocados por um movimento massivo de invasão de terras agrícolas pelos machupes ou "homens da terra". Estes reivindicavam suas antigas terras, parte das quais lhes haviam sido arbitrariamente tomadas ao longo de um século, pelos grandes agricultores.

O método de planificação participativa foi adotado pelos conselhos camponeses de Cautín com o apoio de uma equipe multidisciplinar, da qual participavam técnicos e animadores ligados aos programas nacionais de planificação agrícola e de formação camponesa. Seu objetivo era chegar a um programa de trabalho comum entre técnicos e camponeses a nível da comuna e sob o controle do conselho camponês. As atividades deste programa foram concebidas tendo em vista especialmente as necessidades mais urgentes da produção agrícola. Para identificá-las, procedeu-se ao estudo de

---

<sup>27</sup> Foi concebido então o método MOT, para a organização do trabalho dos quadros, com base numa análise da Comuna. Constituindo originariamente um método de trabalho empregado no contexto da administração, o MOT se dinamizou no contato com os Conselhos Camponeses, até definir-se como método de planificação participativa sobretudo no que respeita ao apoio técnico para a capacitação dos camponeses. O MOT foi proposto em 1971 ao Programa Nacional de Formação do Ministério da Agricultura por um grupo de colaboradores franceses.

cada comuna, partindo das unidades de produção em cada setor geográfico. Nesse momento fez-se um grande esforço para reunir a informação já existente, mas muito dispersa, acerca da região através de diversas fontes nos diferentes organismos da administração pública. Devido à diversidade destas fontes, à pluralidade dos instrumentos empregados até então e à falta de coordenação entre as distintas instituições, surgiram várias tarefas indispensáveis: reunir todas as informações em um *dossier* único; tornar estas informações acessíveis a todos os funcionários e camponeses envolvidos; detectar as lacunas existentes nos dados para empreender uma pesquisa junto aos grupos camponeses não estudados, sobretudo pequenos proprietários e sitiantes, vivendo geralmente em locais muito isolados; elaborar instrumentos unificados para a análise dos setores da comuna, quer dizer, instrumentos que pudessem cobrir toda esta unidade territorial; e finalmente elaborar em conjunto um programa de ação comum, tendo em vista, sobretudo, a formação e assistência aos camponeses frente às necessidades de produção daquele ano.<sup>28</sup>

As experiências de Colchagua e Cautín revelaram características diferentes. Em Colchagua, as cooperativas camponesas assumiram o estudo da comuna sem servir-se de dados já existentes, considerados muito fragmentários e incompletos. A equipe de Cautín utilizou diretamente as informações disponíveis, apesar da dispersão das fontes, para chegar à conclusão de que era necessário elaborar instrumentos unificados e globais para a análise integral da comuna. Colchagua começou elaborando-os, o que se constituiu num imperativo desde o primeiro momento.

Ademais, há que se reconhecer que as duas experiências ocorrem em momentos históricos distintos do movimento camponês. Se em Colchagua as organizações camponesas não conseguiam uma unidade de ação entre si (a idéia de uma central camponesa era somente uma aspiração de determinados líderes da cooperativa e dos sindicatos), em Cautín, os conselhos comunais acham-se em pleno movimento de constituição, sendo a planificação local do

---

<sup>28</sup> Foi com esta finalidade que a *Unidade de Pesquisa e Métodos* do Programa Nacional de Formação elaborou, em colaboração com o Conselho Camponês de Cautín, uma série de instrumentos metodológicos que permitiam uma organização global das informações até então dispersas e incompletas.

desenvolvimento concebida como um apoio ao poder camponês emergente.

As reflexões feitas acima sobre a prática dos camponeses chilenos comprometidos com um processo de planificação de desenvolvimento em sua comuna, se propõem a contribuir para um enfoque de pedagogia social. Na realidade, os aspectos pedagógicos estiveram presentes em todos os momentos do estudo, a partir da própria concepção dos projetos postos em prática pelos camponeses. Assim, quando estes criaram no seio da própria cooperativa uma unidade de "planificação e educação", já haviam compreendido que os caminhos da formação encontrariam um terreno fértil no âmbito da planificação global. Além disso, já percebiam eles que os projetos de formação para o desenvolvimento possibilitavam também o fortalecimento do nascente movimento camponês.

Com efeito, a prática mostrou que o desenvolvimento auto-determinado configura um amplo fenômeno de aprendizagem social, no qual os homens aprendem a agir conjuntamente e a inventar soluções adequadas para seus problemas. Trata-se da formação de um poder emergente, constituindo-se e buscando formas novas de expressão instituída para sobreviver.

A experiência chilena faz parte de um conjunto de experiências e investigações sobre a problemática da autonomia local, incluindo os debates atuais sobre centralização e descentralização, sociedade dual e espaços de autonomia, ou seja, um novo enfoque do movimento social.

# PARTICIPAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR\*

Maria Teresa Sirvent

## I — *Finalidade do documento*

Este capítulo tenta apresentar alguns aspectos do problema da pobreza da América Latina em relação a um modelo desejável de desenvolvimento humano, e com alternativas possíveis de ação transformadora na área de Educação Popular.

O problema da pobreza na América Latina foi abordado sinteticamente na declaração dos países membros da CEPAL (Comissão

---

\* Este trabalho reproduz em grande parte o conteúdo de um documento elaborado pela autora a pedido do *First Human Development Study Group Workshop* do projeto: *Goals, processes and indicators of development* (UNU — United University).

Econômica para América Latina — N.U.) ao realizar a 4ª Reunião Regional da aplicação da Estratégia Internacional para o Desenvolvimento.

“A existência da pobreza é uma realidade permanente e amplamente reconhecida da região. O notável crescimento econômico conseguido nos últimos decênios não teve repercussões equivalentes sobre a renda dos setores pobres, que representam uma considerável proporção da população regional. Acentuando-se os contrastes existentes nas condições de vida dos distintos setores e estratos da população, torna-se mais visível e também mais numerosa a existência dos pobres.

(...) Segundo as últimas estimativas disponíveis (1970), cerca de 40% da população da América Latina vive em condições de pobreza, chegando esta proporção a 62% no que se refere à população rural. Pode-se antecipar com um alto grau de certeza que a participação dos frutos do crescimento futuro tendem a permanecer a níveis absolutamente inadequados”. (CEPAL, 1979).

Este trabalho focaliza a situação daqueles setores da população que habitam as cidades da América Latina em condições de carência e de extrema carência econômica e social.

Em termos gerais as áreas urbanas e suburbanas da América Latina apresentam em proporções diferentes a realidade dramática dos cinturões de pobreza e da marginalização social.

Essas áreas estão recebendo constantemente fluxos de migração interna, compostos por grupos de origem rural, que *vêm* na cidade a solução para seus deficientes níveis de vida econômico e sociais. São estes grupos da população migrante que passam a constituir, em sua maioria, os grandes núcleos humanos dos cinturões de pobreza urbana na América Latina. Estes cinturões compreendem, no caso de São Paulo, por exemplo, cerca de 75% de sua população total.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dados de C.O.G.E.P. (Coordenadoria Geral de Planejamento) — Prefeitura Municipal de São Paulo.

Defrontamo-nos com a existência, como faces de uma mesma moeda, de contrastes acentuados de crescimento e pobreza, suntuosidade e pauperismo, superconsumo do supérfluo e subconsumo do essencial. Os setores populares mais carentes que constituem a maioria da população urbana de cidades como São Paulo, são conglomerados de população de baixa renda (entre 1 e 5 salários mínimos), com graves problemas de desemprego e subemprego, baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional. Estas populações de baixo prestígio e poder são constantemente expulsas para zonas cada vez mais distantes dos centros, estabelecendo-se então, em áreas deterioradas, carentes de serviços mínimos de saúde, transporte, comunicação, água, luz, pavimentação, etc.

Esta situação se vê agravada pelo choque cultural sofrido pela população migrante, carência de organizações populares voltadas para mutação transformadora, pouco reconhecimento da necessidade de participação e de organização coletiva para superar problemas da vida cotidiana.

O interesse deste trabalho centra-se na análise de alguns aspectos culturais vivenciados pelos setores populares urbanos mais carentes, em suas relações com modelos desejáveis de desenvolvimento humano.

Os dados utilizados provêm de experiências da autora em comunidades suburbanas de Buenos Aires (Argentina)<sup>2</sup> e São Paulo (Brasil).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi realizada na área de influência do Programa Modelo Experimental da Biblioteca e Complexo Cultural Mariano Moreno, entidade de interesse público e portanto sem fins lucrativos. A equipe de pesquisadores era formada por: Maria Teresa Sirvent, Diretora; Sílvia L. Brusilovsky, Pesquisadora; Felisa Edith Bemaman, Auxiliar de Pesquisa. Ano 1975-1977. Para maiores detalhes ver: Sirvent, Maria Teresa e Sílvia Brusilovsky, *Diagnóstico Socio-Cultural de la población de Bernal — Don Bosco — Informe Final — Associação Cultural Mariano Moreno — Buenos Aires, 1979.*

<sup>3</sup> Este diagnóstico foi realizado pela autora na qualidade de técnica do IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura), coordenando uma equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O trabalho resultou de um convênio firmado entre o IICA e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a elaboração de um plano de educação não-formal para a periferia urbana de São Paulo. A equipe que elaborou o diagnóstico era formada por: Alba Regina Doval, Beatriz E. Paschoal Salles Avila, Mabel Skiet do Nascimento, Pedro da Silveira Costa Neto e Vera Lúcia

As populações estudadas em ambas as experiências pertencem a categorias sociais das áreas urbanas ou suburbanas comumente designadas de setores populares: o operariado ou grupos *marginais*, incluindo os estratos inferiores dos setores médios.

Três são as preocupações básicas que orientam estas reflexões:

1. Frente a um modelo desejável de desenvolvimento humano, quais são as características reais das formas de vida cotidiana dos setores populares da América Latina? Qual é a distância existente entre os parâmetros desejáveis e a realidade cotidiana?

2. Que aspectos desta realidade cotidiana podem operar como fatores facilitadores ou inibidores do desenvolvimento humano dos grupos mais carentes da América Latina?

3. Até que ponto, levando-se em conta a situação atual da América Latina, é possível uma ação cultural que opere como mecanismo propulsor de um desenvolvimento humano?

## II — *Desenvolvimento humano e vida cotidiana dos setores estudados: enfoque geral*

Este trabalho é marcado por uma noção de desenvolvimento humano baseada fundamentalmente na transformação do *status-quo* e na elevação da qualidade de vida dos setores populares mais carentes da América Latina.

O conceito de qualidade de vida se distingue de conceitos tais como nível ou padrão de vida na medida em que conota uma referência integral ao conjunto das necessidades humanas e não somente a uma parte delas. Refere-se à distribuição equilibrada e igualitária não somente da satisfação das necessidades básicas e óbvias — tais como saúde, moradia, trabalho, alimentação —, mas também daqueles recursos de que a sociedade dispõe em determinado momento

---

Wey (julho-dezembro, 1980); para mais dados ver: IICA, "Projeto de Educação Não-Formal para a Periferia Social de São Paulo" (área escolhida: Campo Limpo — Parque Arariba). Relatório n.º 3 — Informe Final Janeiro 1981 — Prefeitura Municipal de São Paulo — Secretaria de Educação — São Paulo — Brasil.

histórico para o atendimento de necessidades não materiais ou não "tão óbvias", tais como a exigência dos grupos humanos serem protagonistas de suas próprias histórias.

Supõe-se que esta consideração das necessidades em seu conjunto não constitui um postulado ou uma declaração de princípios, mas condição necessária para lograr uma maior e mais rápida satisfação das carências dos membros de uma sociedade.

"O conjunto das necessidades de um ser humano constitui um sistema de modo que a satisfação de uma necessidade, e inclusive, a forma de satisfazê-la, influi nas restantes."  
(UNESCO, 1977)

Isto quer dizer que se para satisfazer as necessidades de moradia, limitamo-nos a distribuir habitantes de maneira assistencialista, estamos inibindo a satisfação de outras necessidades tais como a de participar ou refletir sobre as realidades da vida cotidiana.

Isto não significa que devemos desprezar a solução de uma necessidade básica como moradia ou trabalho, e sim implica focar o problema através de estratégias participativas que facilitem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a criação comunitária.

Os critérios para determinar as necessidades não materiais que fazem a qualidade de vida de uma população, surgem não somente de considerações baseadas na ciência do homem, mas se apoiam fundamentalmente em juízos de valor sobre o tipo de homem e sociedade desejável.

A necessidade humana de participação, ou de ser protagonista de sua própria história é neste sentido uma das necessidades não materiais reconhecidas como condição e resultante de um processo de transformação dirigido à elevação da qualidade de vida de uma população. A participação real da população nas decisões que afetam sua vida cotidiana, supõe o reconhecimento de outras necessidades associadas que são por sua vez condição e resultante de um processo participativo: auto-valorização do indivíduo e da cultura do grupo a que ele pertence, capacidade reflexiva sobre os fatos da vida cotidiana, capacidade de criar e recriar não somente objetos materiais, mas também e fundamentalmente novas formas de vida e de convivência social.

A determinação dessas necessidades materiais se apoia no reconhecimento de desequilíbrios que impedem um pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nos grupos sociais periféricos pode existir uma brecha entre a existência de necessidades reais e o reconhecimento das mesmas por parte da população, especialmente no que faz as necessidades não materiais ou não tão óbvias. Percebe-se que à medida que aumenta o grau de carência social e econômica diminui o reconhecimento das necessidades reais de um grupo social. O impacto, por exemplo, da sociedade de consumo nos grupos que constituem a periferia urbana da América Latina, pode gerar uma série de *falsas necessidades*; quer dizer, podem gerar carências sentidas pelos indivíduos que os forcem a vivenciar formas de conduta que não favorecem a solução de seus problemas cotidianos, mas que, pelo contrário, muitas vezes os agravam. As motivações desencadeadas pelos meios de comunicação de massa podem, por exemplo, inibir o reconhecimento de *verdadeiras necessidades*, tais como as de criação ou recriação, vitais para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Encontram-se, então, nas formas de vida destes setores populares, representações dos fatos da vida cotidiana, do reconhecimento efetivo de suas reais necessidades.

Neste sentido, toda ação social, cultural ou educativa voltadas para o desenvolvimento humano deve partir da diferenciação entre necessidades subjetivas e necessidades objetivas, e deve dirigir-se à modificação de representações e imagens, inibidoras desse reconhecimento.

Por necessidade subjetiva entende-se um estado de carência sentido e percebido como tal, por indivíduos ou grupos de indivíduos. A necessidade objetiva refere-se à carência que existe independentemente da consciência que dela tenham os indivíduos ou grupos afetados.

A diferenciação conceitual entre necessidades objetivas e subjetivas é importante, não apenas teoricamente, mas por suas implicações na determinação de objetivos para uma ação transformadora. Uma ação educativa ou cultural que se apoie somente nas necessidades manifestadas por uma comunidade corre o risco de imple-

mentar atividades que não conduzem a uma superação dos desequilíbrios existentes.

Em síntese: é preciso encarar o desenvolvimento humano como um processo voltado para a emergência de grupos populares protagonistas e participantes dos fatos que afetam sua vida cotidiana. Numa perspectiva social, trata-se de um processo conducente à superação dos agudos desequilíbrios entre uma elite econômica, política e culturalmente responsável pela tomada de decisões sociais e uma maioria de população que não participa das decisões que incidem em suas ocupações cotidianas. Do ponto de vista individual, este processo requer que homens e mulheres dos setores populares majoritários "sintam" a participação real como necessidade humana, e como único mecanismo para a superação das situações de injustiça social; aumentem a sua capacidade de reflexão sobre as causas e conseqüências dos problemas de sua vida diária; se auto-valorizem, eles mesmos e o grupo a que pertencem como portadores potenciais das forças que promovam a mudança social, com possibilidade de criar e recriar novas formas de convivência que minimizem ou superem os agudos desequilíbrios sociais da América Latina, hoje.

O contraste entre este modelo desejável de desenvolvimento humano e a vida cotidiana dos setores populares da América Latina, é profundo.

Defrontamo-nos com:

a. um importante setor desta população que não participa efetivamente da transformação de seu mundo e na superação das condições que afetam sua vida cotidiana ou grupal;

b. a existência nestes setores de concepções da participação social que são obstáculos para o surgimento de grupos transformadores do *status-quo* e protagonistas de sua própria história. Por exemplo, a visão da *participação* como algo temível ou inútil, ou a aceitação internalizada de modelos autoritários ou paternalistas como únicas formas possíveis de relação social;

c. a presença de organizações ou associações de *participação popular* que não são reflexos dessas concepções e que portanto reproduzem em seu interior as estruturas de desigualdade social da sociedade global. Por exemplo, associações de moradores que fun-

cionam segundo um modelo *elitista* e *autoritário* de tomada de decisões;

d. a presença difusa de imagens, conceitos, significados, sistema de valores que inibem a possibilidade de um pensamento reflexivo sobre os fatos da vida cotidiana e obstaculizam a emergência de associações coletivas voltadas para a mudança social. Este é o caso de uma concepção mágica ou determinista da vida que exclui a possibilidade de uma ação humana reflexiva e criativa para a superação de seus problemas da vida cotidiana; ou seja, concepções ou imagens sociais que atribuem a *causa* dos problemas cotidianos ao *destino* ou à *natureza inferior* das populações carentes, e que portanto justificam os sentimentos de impotência individual ou coletiva;

e. um mínimo reconhecimento das necessidades de participação, de auto-valorização grupal, de pensamento reflexivo, de criação ou recriação como necessidades fundamentais, cuja satisfação é condição essencial para um processo de elevação da qualidade de vida dos setores populares da América Latina.

Supõe-se, contudo, que a par dos processos inibidores das transformações sociais, os setores populares convivam, também, com fatores ou mecanismos capazes de facilitar e catalizar a mudança.

Como foi dito anteriormente, este trabalho está voltado para a análise de alguns aspectos da cultura vivenciada pelos setores urbanos mais carentes. Em outras palavras, referimo-nos ao conceito de cultura popular. Define-se a Cultura Popular em termos de uma cultura internalizada que reflete nas formas de vida os modos de conduta característicos dos setores populares urbanos nas diversas esferas da ocupação cotidiana; o trabalho, a família, a educação e a vida social cotidiana.

Tendo em conta os propósitos ou preocupações básicas do presente trabalho e, dada a complexidade do mundo cultural, este documento dá ênfase às diversas formas de conduta característica da vida cotidiana no tempo de não-trabalho ou no tempo livre, isto é, não preenchido por uma ocupação obrigatória. Este recorte não implica atribuir às formas de conduta no tempo livre uma dinâmica própria desligada do mundo do trabalho. Pelo contrário, as formas

e significados que assume a conduta humana no tempo de trabalho explicam em grande parte o tipo de realidade que o homem enfrenta em sua vida global. Esta ênfase se deve a duas razões: primeiro, parte-se do suposto que é na área do tempo livre que se manifestam com maior clareza os traços e características de uma cultura vivida, e segundo, se considera o tempo livre como uma área de maior factibilidade social e política para uma ação cultural-educativa nas condições atuais na América Latina.

Para a análise dos componentes culturais destas formas de conduta selecionaram-se três núcleos de variáveis em função dos problemas relevantes para um desenvolvimento humano e dos fatores sobre os quais pode-se dar uma ação modificadora: as práticas culturais, as necessidades compartilhadas e as representações sociais.

A análise destes três núcleos de variáveis explora:

a. a distância existente entre o modelo desejável de qualidade de vida centrado na emergência de grupos participantes, criadores e protagonistas de suas atividades cotidianas e a realidade da vida diária dos setores populares;

b. a presença conjunta de fatores facilitadores e inibidores de um crescimento participativo, reflexivo, criativo e autônomo destes setores;

c. a facilidade de uma ação cultural ou educativa voltada para o desenvolvimento humano dos setores populares nas condições sociais, políticas e econômicas atuais da América Latina.

### III — *Desenvolvimento humano e práticas culturais*

Denominam-se *práticas culturais populares* as práticas comuns, habituais, ou amplamente difundidas nos setores populares durante o tempo do não-trabalho.

Nesta perspectiva, leva-se, portanto, em consideração todo um espectro de formas de conduta cotidianas que inclui, por exemplo, desde atividades tais como a exposição aos meios de comunicação de massa, a prática e/ou assistência a atividades desportivas, a interação social com famílias e amigos até a participação social ou a

associação comunitária para a solução coletiva de problemas. Para os propósitos deste trabalho, interessa analisar a presença de componentes espontâneos de participação, reflexão ou criação nas práticas culturais dos setores populares. Neste sentido, nossas reflexões não se centram na atividade *em si*, mas sim no estilo de relação predominante do homem com os objetos do mundo circundante. Distingue-se, assim, um *estilo consumista* próprio da exposição aos meios de comunicação de massa, que se caracteriza pela ação de receber como espectador, sem modificar os objetos (materiais ou não materiais) aos quais se está exposto; e um *estilo produtivo-criativo* caracterizado por uma ação transformadora sobre os objetos através da realização, da criação, do descobrimento ou da expressão.

Na área do tempo cotidiano livre de uma atividade produtiva (a relação que denominamos consumista se reflete), especialmente através da exposição aos meios de comunicação de massa. Manifesta-se um estilo de relação que podemos denominar consumista.

Este tipo de relação não é, porém, privativo da vinculação dos homens com as mensagens emitidas pelos meios de comunicação de massa. A vinculação consumista pode dar-se em qualquer situação da vida cotidiana, tanto na área da família, da escola, do trabalho, como da política.

Seus traços mais salientes são:

— a distância existente entre o ato da criação do objeto cultural e o ato de recepção do mesmo; o sujeito recebe informações e imagens sem participar em sua produção ou difusão;

— a unilateridade do processo de comunicação, pois funções de emissor e receptor não são intercambiáveis, abrindo-se, frequentemente, um abismo espaço-temporal entre emissor e receptor;

— a falta de estímulo para o pensamento reflexivo, pois é o emissor que formula os problemas, os analisa e eventualmente os resolve. Em conseqüência, não dá oportunidade de participação no plano nem na pesquisa de causas e conseqüências dos problemas;

— a dificuldade, em conseqüência das características anteriores, de transformar as mensagens em uma ação sobre a realidade individual ou coletiva, com vistas a superação de problemas.

Em contraposição, um estilo de relação produtivo-criativo se caracteriza pelos seguintes aspectos:

— a participação direta na criação do objeto cultural, seja este um objeto material ou um objeto não material, como uma norma ou valor;

— a não-determinação rígida entre emissores e receptores no processo de comunicação;

— a emergência do pensamento reflexivo, na medida que o sujeito atua individual ou coletivamente para resolver problemas que se apresentem a ele;

— a possibilidade de uma ação individual ou coletiva que tenda a modificar a realidade.

As práticas culturais coletivas de associação comunitária podem ser exemplo de estilos produtivos, não consumistas, nas formas de vida cotidiana dos setores mais carentes. As atividades de participação social possibilitam o desenvolvimento da invenção ou a criação em termos de soluções para os problemas comunitários. A pessoa que participa está refletindo, buscando novas soluções para velhos problemas, novas formas de ação.

### *Práticas Culturais Consumistas*

Esta perspectiva, que focaliza a análise em termos de relação consumista ou produtiva, nas comunidades estudadas em Buenos Aires e São Paulo, revela uma clara predominância de componentes nas práticas culturais (consubstanciados principalmente nos atos de ver TV e assistir a espetáculos esportivos); trata-se de atividades onde a nota predominante é a dependência face a um emissor e organizador externo (Sirvent, 1981). Esta situação da vida cotidiana dos setores estudados é um modelo de desenvolvimento humano participativo e criativo.

No caso de São Paulo, especificamente, esta situação se mostra ainda mais aguda na área da mulher. A análise dos dados mostra diferenças importantes entre o homem e a mulher na relação com as formas de conduta características do tempo livre.

Estas diferenças reproduzem a situação de desigualdade social feminina em todas as áreas da atividade cotidiana, principalmente na área do trabalho.

A maioria das mulheres, mães de família da comunidade estudada, não trabalham em nenhuma ocupação remunerada. As entrevistas da população expressam esta realidade da seguinte maneira:

*Os homens trabalham o dia inteiro. A maioria das mulheres não trabalha.*

O cotidiano de uma mulher consiste em levantar-se cedo, arrumar a casa, lavar a roupa, fazer o almoço, levar ou trazer os filhos da escola, cuidar dos filhos, ver TV ou ouvir rádio, fazer o jantar e ir dormir. São atividades de rotina da casa, cuidado com os filhos e o marido, sem nenhum contato mais detido e profundo com o *mundo exterior*. Algumas mulheres trabalham em ocupações remuneradas, mas realizando atividades domésticas em outras casas de família ou em instituições (exemplo: serventes de escolas municipais ou estaduais). Há algumas exceções como as que realizam trabalhos manuais em casa e por conta própria (costuras, bordados etc.).

O homem trabalha geralmente fora da comunidade, gastando às vezes de uma a três horas do seu tempo cotidiano em locomoção para chegar ao trabalho. A comunidade se converte para o homem em um *bairro-dormitório*.

O trabalho do homem se caracteriza pelo baixo nível de qualificação e alta rotatividade — em sua maioria, são os chamados *trabalhadores andorinhas*. Entretanto, apesar de sua situação de carência em relação ao mundo do trabalho, o homem tem ao menos a possibilidade de beneficiar-se do contato de aprendizagem informal como é o trabalho, a fábrica, o empregador etc. Isto quer dizer, que sua vida cotidiana lhe coloca uma série de estímulos responsáveis pela socialização do adulto no mundo urbano. O homem vai aprendendo, dia a dia, uma série de condutas que lhe possibilitam atuar na *grande cidade*. Fundamentalmente, vai conhecendo as *leis* da vida urbana, as relações secundárias institucionais, a burocratização cotidiana. A mulher, pelo contrário, continua encerrada dentro dos limites da família e da vizinhança. Estas diferenças entre

o homem e a mulher durante o tempo de ocupação se reproduzem durante o tempo livre da população. Dentro de uma situação carente, em termos de qualidade de vida, o homem tem a possibilidade de uma gama de estímulos bem maior.

Um dia típico de domingo para a mulher da comunidade estudada se caracteriza assim:

“Sábado e domingo é a mesma coisa, vou à Igreja, vou à feira, arrumo a casa, cuido do almoço, às vezes a gente dá uma saidinha na casa dos colegas, na casa da prima (...). Não tem passeios. As mulheres só assistem TV mesmo” (entrevista com mulheres).

“Os homens jogam bola, uns vão para o campo de futebol, uns vão para o bar, passeiam, ficam consertando a casa, às vezes ajudam os amigos a construir casas, bebem, jogam, batem papo nos bares...” (entrevista com jovens).

A atividade compartilhada pelo grupo familiar é mínima; também é mínimo o tempo compartilhado entre o homem e seus filhos.

A descrição da vida cotidiana desta população aponta-nos uma agudização dos desequilíbrios sociais na realidade da mulher. Inclusive uma análise qualitativa das atividades durante o tempo livre mostra uma presença maior da mulher em atividades de consumo como ver TV.

### *Práticas Culturais Produtivo-Criativas*

Em ambas as comunidades estudadas de Buenos Aires e São Paulo são poucas as oportunidades para a realização de práticas culturais produtivas que envolvam participação direta do sujeito na criação, possibilitando a emergência do pensamento reflexivo e de uma ação individual ou coletiva que tenda a modificar a realidade. Entretanto, ainda que não seja importante, a presença de atividades onde predomine o estilo produtivo-criativo indica a exis-

tência de núcleos facilitadores ou dinamizadores para uma ação coletiva transformadora. Este é o caso da criação social via participação comunitária: ainda que não seja prática por uma maioria, apresenta uma série de traços que assinalam uma fonte potencial de produção e criação comunitária nos setores populares tendente à superação coletiva dos desequilíbrios sociais.<sup>4</sup>

Um exemplo comum a estas experiências é a canalização da participação social via associações voluntárias de moradores. Isto inclui às associações geradas pelos vizinhos em torno de interesses comuns para a solução de problemas do bairro (associações de auxílio, sociedade de amigos do bairro), de realização de atividades esportivas e/ou sociais (clubes), de reunião para tarefas compartilhadas (clube de mães).

Apesar da natureza produtivo-criativa desta prática social-coletiva — reunião de vizinhos, reflexão e discussão coletiva de problemas, tomada de decisões de ação etc. —, o estudo de suas características nos mostra a convivência, no interior dessa prática social, de traços contraditórios ao mesmo tempo facilitadores e inibidores de um desenvolvimento humano.

Esta análise utiliza como marco de referência os conceitos de participação real e simbólica (Sirvent, 1981). Considera-se que os membros de uma instituição exercem uma forma real de participação quando, através de suas ações, influenciam todos os processos da vida institucional:

- a. na tomada de decisões a diferentes níveis, tanto na política geral da associação, como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação;
- b. na implementação das decisões;
- c. na avaliação permanente do funcionamento institucional.

A participação é simbólica quando a população, através de sua ação, exerce uma influência mínima a nível da política e do funcionamento institucional. As formas simbólicas de participação podem gerar a ilusão de exercer um poder inexistente.

---

<sup>4</sup> Este trabalho não considera a participação no trabalho via atividade sindical, instância fundamentalmente de criação e transformação coletiva dos setores populares obreiros da América Latina.

Em termos gerais, as associações ou grupos dos bairros analisados não se caracterizam pela participação real da população no seu funcionamento.

Quantitativamente, somente uma parcela mínima da população está vinculada a estas associações. Reproduzem-se na periferia social as desigualdades de participação da sociedade global; somente um pequeno grupo está comprometido com a associação. Esta realidade é assim descrita pelos membros da comunidade de São Paulo.

“A maioria acha que participar é besteira. Preferem ficar tomando pinga.”

“O povo se acomodou. Só meia dúzia que luta. Um puxa pra frente, dez pra trás.” (Entrevista com membros da SAB.)<sup>5</sup>

No caso da comunidade de Buenos Aires, os dados de uma enquete da população, com base em entrevistas realizadas junto às lideranças comunitárias, mostram que a participação do bairro é restrita e que, quando existe, limita-se à manifestação do voto nas eleições, à participação esporádica em assembléias que às vezes não perfazem o *quorum* regulamentar, ou ao predomínio do trabalho pessoal para a execução de decisões tomadas por um pequeno grupo (ajuda em tarefas de construção ou mantimento do edifício, colaboração para a preparação de uma festa etc.).

A participação geralmente é simbólica como ilustram estas expressões tiradas das entrevistas com diretores de algumas associações:

“As decisões de suma urgência são tomadas por mim (...) às vezes com outros três.” “Se alguém quer plantar uma árvore alguns sócios vêm, lhe dão uma mão, pois eles não têm a iniciativa própria para fazê-lo.” (Entrevistas realizadas na comunidade de Buenos Aires.)

---

<sup>5</sup> SAB: Sociedade de Amigos do Bairro — São associações de bairros ou vizinhanças de São Paulo que se constituem fundamentalmente frente aos problemas de infra-estrutura material: água, luz, canárias, gás, etc.

Isto quer dizer que os líderes “pensam”, enquanto as “bases” no máximo executam suas decisões fazendo trabalho “braçal”.

Esta participação simbólica também se manifesta nas estruturas participativas que as escolas da periferia de São Paulo criaram para o desenvolvimento de suas relações com os pais de alunos.

A participação dos pais se limita a estarem presentes em reuniões quando são convidados. Estas reuniões são organizadas geralmente dentro de um modelo tradicional de encontro — palestras, leituras de informes, registros de controle de presenças dos pais etc. Outra forma de participação aceita pela escola é a colaboração monetária ou a *doação de trabalho* para executar tarefas decididas pela direção, sem participação das famílias na tomada de decisões. Quando se tenta convocar os pais para que *participem* na decisão é a direção da escola que apresenta as idéias e as coloca em votação, sem que os pais tenham como discutir e, eventualmente, discordar do que lhe foi apresentado.

As estruturas das associações voluntárias — incluindo as promovidas pela escola — mostram uma série de riscos que operam como fatores inibidores para uma maior participação real da população. Estes fatores mostram como se reproduzem no interior de uma associação popular as formas e mecanismos da não participação simbólica estabelecidas pela classe dominante. Assim, encontramos:

- a. presidentes que ocupam o cargo há vários anos;
- b. uma comissão direta que também se mantém há muito tempo, com apenas algumas renovações parciais;
- c. alto grau de burocratização da instituição (mecanismos formais na redução de atas, votação etc.) que trava o envolvimento espontâneo e informal dos moradores do bairro;
- d. a monopolização da tomada de decisões nas mãos do presidente ou de outras pessoas, provavelmente com participação simbólica do resto da Comissão Diretiva. O processo de tomada de decisões é geralmente autoritário, como monopólio do poder, apesar das referências a nível do discurso quanto a necessidade de “ser democrático”.

Ter poder significa ter recursos. Os recursos são tempo, informação e conhecimento das burocracias estatais (conhecimento do

funcionamento de algumas repartições públicas ou conhecimento direto de alguns funcionários públicos).

Aquela pessoa da comunidade que consegue monopolizar estes recursos geralmente se torna o *líder*.

Fundamentalmente, deter tempo e informação é deter poder nestas associações voluntárias. A possibilidade de informação, ou de saber relacionar-se com o poder público é uma conduta aprendida que não é socializada, mas monopolizada.

A estrutura verticalista e hierárquica é a forma socialmente aceita de atuação institucional. As associações voluntárias a assumem como a única possível tanto em suas relações para *fora* como em seu funcionamento interno. Suas relações com o poder público resumem-se a *demandas e esperas* por uma solução proveniente da autoridade social, política ou econômica.

Todos estes traços vão gerando uma série de obstáculos institucionais a uma participação real e majoritária da população.

Entretanto, este fenômeno do associativismo voluntário nos setores populares apresenta ao mesmo tempo, traços dinâmicos de grande valor para um processo de transformação social, tais como:

a. a formação de grupos que discordam com estes métodos de funcionamento e que procuram mudá-los. Estas diferenças se dão fundamentalmente em termos de divergências face ao monopólio do poder, exigências de maior participação das bases e mudanças nas formas de relacionamento com o poder público, por exemplo:

colocação típica do grupo mais *conservador*: "você sabe o que é uma sociedade? É o grupo de pessoas que lutam pelas benfeitorias do lugar. O sócio é que tem que vir se juntar na sociedade".

Resposta do grupo *crítico*: "Nós precisamos descobrir como convidar o povo, o que fazer para o povo comparecer. Talvez fazer um churrasquinho. O povo tem que ser conquistado."

Infelizmente, pouquíssimas instituições podem, por si mesmas, levar este processo de renovação às suas últimas conseqüências. Quando alguns desses grupos dinamizadores conseguem chegar ao

poder, sua tendência é assumir as velhas características dos grupos conservadores no que respeita à manipulação autoritária e ao monopólio das decisões.

b. A existência de um *potencial educativo* à disposição tanto dos líderes como dos membros mais ativos. Este potencial educativo se expressa fundamentalmente em aprendizagens espontâneas a partir das relações com o poder público, das *leis* institucionais, das experiências de participação, comunicação e expressão das próprias idéias. O exercício de um papel mediador entre o bairro e a sociedade global expõem o líder a contínuas situações de aprendizagem informal.

“Antes de entrar na sociedade de fomento eu tinha medo das reuniões com pessoas de diferentes setores econômicos (...) com o tempo, passei a falar e depois atuar. Neste momento, me sinto capaz de falar com qualquer um, com o Presidente da República se necessário”...

“No outro dia uma vizinha veio a mim porque lhe chegou uma ordem de despejo. E eu lhe disse: ‘Você tem que ir e dizer ao Juiz que há uma lei que lhe proteje’”...  
(Entrevistas realizadas em Buenos Aires.)

Infelizmente, quase não há mecanismos para transmissão destas aprendizagens que, como foi dito anteriormente, acabam sendo monopolizadas por uma minoria.

### *Práticas Culturais Intermediárias*

Esta perspectiva analítica pode ser formulada em termos de um *continuum* cujas extremidades são ocupadas por relações consumistas e produtivas, respectivamente. Entre ambas, acha-se toda uma gama de *formas intermediárias* que estão mais próximas quer de um ou quer de outro extremo e podem, assim, ser avaliadas por seu nível relativo de produtividade.

Em ambas as comunidades estudadas verifica-se uma ampla incidência (Sirvent, 1979, 1981) destas atividades intermediárias que oscilam de um extremo ao outro eixo consumo-produção e que, em linhas gerais se caracterizam pelo *fazer* mais que pelo *olhar*.

Como práticas intermediárias temos os passeios, as atividades de interação social (na família ou fora dela); os jogos sociais (cartas, bilhar ou damas); práticas de esportes e de trabalhos manuais que primam pela imitação mais que pela criação ou recreação. A importância destas práticas intermediárias reside na presença potencial, na maioria da população, de uma série de conotações participativas e criativas que podem ser desenvolvidas e enriquecidas através de um programa de ação voltadas para o desenvolvimento humano.

Nas zonas operárias e no setor de bairros pobres da comunidade de Buenos Aires predominam como *práticas intermediárias* as visitas sociais e familiares; os jogos sociais — o *truco*, o bilhar, a bocha, o futebol de botões —, as reuniões de jovens e vizinhos nas esquinas ou nas casas, nos bailes, nas festas típicas, a prática do futebol ou do box. Várias destas práticas culturais são tradições culturais rurais e se transmitem de geração em geração. Jogos ou esportes *mais urbanos* — xadrez, damas, tênis-de-mesa, basquete — aparecem mencionados nos grupos da população operária, originários de migrações mais antigas, cujos membros dispõem de ocupações mais estáveis devido à sua mão-de-obra qualificada ou semi-qualificada.

A informação qualitativa da comunidade de São Paulo mostra uma maior presença de atividades intermediárias entre os homens. Estas são de natureza social e centram-se nos amigos — bar, bilhares, damas e/ou de índole esportiva — jogar futebol, constituir *times* de futebol.

No caso da mulher, as atividades intermediárias predominantes se referem à vida social familiar — visitas a parentes — ou à realização de trabalhos femininos como bordados, tecido ou costura, que envolvem a geração de um produto material que pode apresentar diferentes graus de criatividade.

Pode-se destacar uma série de traços comuns nestas práticas culturais dos processos populares:

a. em geral, realizam-se no âmbito geográfico do bairro. Se bem que se considere esta característica de imediatez física como comum a todos os setores populares, ela é marcante nos bairros periféricos pelas dificuldades objetivas de transporte;

b. predomínio das relações do tipo primário, face a face;

c. são atividades que não requerem dos participantes quase nenhuma planificação prévia ou previsão — com excessão dos campeonatos de futebol ou de bilhar. Distinguem-se, assim, mesmo pelo seu baixo grau de estruturação, ausência de um coordenador formal, inexistência de um programa, de um horário fixo ou normas rígidas de controle;

d. a maioria destas práticas nos setores periféricos tem um caráter lúdico: busca-se entretenimento para *passar o tempo*. Estes componentes lúdicos envolvem especialmente interesses sociais, esportivos e manuais.

Estas características das práticas culturais intermediárias se ligam a características gerais dos modos de vida coletiva dos setores populares, tais como a imediatez física e temporal, a primazia do *presente*, do afetivo e a volta às relações não formalizadas. A primazia do presente objetivo corresponde a primazia do espaço próximo; da mesma maneira que os projetos dos setores populares são projetos a curto prazo, o uso do seu espaço se reduz aos limites do bairro. Esse uso restrito do espaço não é mais que um fenômeno secundário: o elemento básico são os mecanismos de solidariedade e afetividade primária que unem os habitantes do bairro e fazem destes um elemento positivo.

Isto quer dizer que os traços salientes das práticas intermediárias em relação à imediatez física e afetiva são reflexos ou indicadores de um dos ingredientes básicos na vida cotidiana dos setores populares: a solidariedade. Esta característica própria das relações sociais em comunidade rural encontra seu prolongamento nos bairros periféricos dos setores populares urbanos.

No caso de São Paulo, verifica-se claramente a conservação das estruturas de solidariedade e de comunicação própria das comunidades rurais, que às vezes se vão deteriorando em outras ci-

dades da América Latina à medida que os migrantes rurais se integram à vida urbana.

A solidariedade é entendida em termos de uma *disposição* mútua no momento de necessidade e se expressa por relações informais de ajuda direta ao vizinho ou apoio afetivo e material frente a situações pessoais trágicas (enfermidades, morte, incêndio de moradia).

“... aqui a gente procura ajudar os vizinhos; eu sempre digo: o parente mais próximo é o vizinho. Hoje a gente ajuda, amanhã você precisa e vai ter que recorrer a ele...” (Entrevistas em São Paulo.)

“Aqui somos todos amigos, viver em outro lugar (em referência ao bairro de maior *status* sócio-econômico) é como viver isolado... ali a gente é mais independente, impera o ‘não te metas’. Aqui, se um vizinho fica doente em cinco minutos tem médico, enfermeira e ambulância.”

“... aqui se morrer uma pessoa, se faz uma coleta e todos colaboram monetariamente, isto é mais povo...” (Entrevista a vizinhos da comunidade de Buenos Aires.)

Esta solidariedade assegura uma rede de comunicação informal entre os vizinhos que permite uma circulação constante de informação.

Esta solidariedade não chega a ser uma solidariedade formalizada em termos de estruturas participativas organizativas comunitárias para a resolução de problemas, por isso é que vários habitantes assinalam entre as necessidades da comunidade, a necessidade de maior união ou amizade frente aos problemas comuns.

No caso da comunidade de Buenos Aires, a informação qualitativa mostra que a solidariedade informal chega às vezes a tornar-se realmente produtiva passando de uma resolução transitória e individual dos problemas à organização de ações coletivas mais estruturadas.

“Quando não havia água as mulheres foram à Câmara Municipal com cartazes (...) com o asfalto, o mesmo (...) com a luz, nós fomos caminhando até a SEGBA (Organismo do Estado encarregado do Serviço Elétrico em Buenos Aires) e lá conseguimos.”

Entretanto, os dados qualitativos permitem aventurar a hipótese de um estrangulamento desta solidariedade organizada informalmente, à medida que se avança na formalização das estruturas associativas.

Provavelmente, este fenômeno pode estar associado, por um lado, às relações contrárias a relações excessivamente formalizadas, comuns entre os setores populares e, por outro, às formas burocráticas, autoritárias e de monopólio do poder assumidos gradualmente pelas estruturas associativas e que travam a possibilidade de desenvolvimento ou de extensão da solidariedade básica a áreas mais amplas de participação.

As práticas intermediárias, com sua natureza de *fazer* mais que *olhar* e com sua base numa solidariedade informal, são fontes potenciais de produção e criação comunitária.

As notas salientes destas práticas — imediatez física e afetiva e desconfiança frente às relações muito formalizadas estão mostrando traços próprios da cultura popular que devem ser considerados por toda ação cultural-educativa voltados para a minimização dos desequilíbrios sociais.

Em síntese, a análise das práticas culturais nas comunidades estudadas mostram:

a. a predominância de um estilo consumista que se reflete em práticas culturais caracterizadas pelo distanciamento entre o ato de criação do objeto e o ato de recepção do mesmo, a unilateralidade do processo de comunicação, a falta de estímulo para o pensamento reflexivo e a conseqüente dificuldade para transformar as mensagens recebidas numa ação individual e/ou social tendentes à superação ou resolução de problemas. Esta situação mostra o abismo existente entre a realidade e o modelo desejável de desenvolvimento humano participativo e criativo;

b. ausência quase absoluta de um estilo produtivo-criativo. A criação social via participação comunitária, ainda que pouco importante numericamente, apresenta uma série de traços que a tornam fonte potencial de produção e criação comunitária: emergência de grupos *críticos*, aprendizagem social dos líderes como mediadores entre o bairro e a sociedade global. Entretanto, há também uma série de características que entravam a participação real da

população reproduzindo *um estilo consumista* receptivo assistencialista: formas simbólicas de participação; existência de uma minoria que decide e uma maioria que executa; estruturas rígidas e burocráticas; processos autoritários de tomada de decisões com monopólio do poder;

c. importância das práticas culturais intermediárias, caracterizadas pelo *fazer* mais que pelo *olhar*, e que oscilam de um extremo ao outro do eixo consumo-produção. Estas práticas apresentam como características mais salientes: o realizar-se geralmente dentro do âmbito geográfico do bairro; a predominância das relações do tipo primário, face-a-face; o baixo grau de planificação e seu caráter lúdico. Pela sua natureza *ativa* e a presença de componentes menos consumistas são fontes potenciais de criação e ação coletiva;

d. a presença de um ingrediente básico da cultura popular: a solidariedade informal que se expressa na ajuda cotidiana ao vizinho e na organização esporádica de ações coletivas (reivindicações ao poder público ou lazer no bairro). Esta ação generalizada nas comunidades estudadas é um dos fatores facilitadores da emergência de grupos protagonistas de sua vida cotidiana e de sua história;

e. agudização das situações de desequilíbrio social na vida cotidiana da mulher.

#### IV — *Desenvolvimento humano, necessidades e representações sociais*

Considera-se que a predominância de um ou outro estilo de relação do homem com os objetivos do mundo circundante esteja associada com determinadas necessidades grupais e seja coerente com as representações sociais sobre si mesmo e sobre o mundo internalizadas pelos setores populares.

#### *Necessidades Coletivas Associadas às Práticas Culturais*

A análise das práticas das populações estudadas na perspectiva do tipo de relação sujeito-objeto predominante manifesta a carên-

cia de atividades de participação e de criação coletiva frente aos problemas da vida cotidiana. Isto implica a existência de necessidades objetivas não satisfeitas, independente destas necessidades serem ou não subjetivamente sentidas como tais pelas pessoas afetadas.

Supõe-se que a qualidade de vida e o desenvolvimento humano coletivo está associado com uma equilibrada satisfação das necessidades. É preciso, então, reduzir a distância existente entre as necessidades expressadas ou reconhecidas pela população e as necessidades objetivas não materiais de participação, reflexão, criação e recriação.

Os dados de ambas as comunidades estudadas mostram a *escassez* de necessidades subjetivas de participação, reflexão, criação e recriação; em outras palavras o escasso reconhecimento dessas necessidades por parte dos setores populares analisados.

Como expressões de uma necessidade subjetiva foram consideradas as gratificações buscadas pelos indivíduos ou grupos em suas diferentes atividades.

Para a análise das gratificações buscadas nas atividades do tempo livre, parte-se do pressuposto de que a emergência de grupos protagonistas de sua própria vida está associada ao reconhecimento das necessidades de participação, criação, reflexão e recriação dos fatos do cotidiano e que tal reconhecimento requer uma disposição para enfrentar a realidade, uma busca de conhecimentos, de informação, de experiências enriquecedoras, de reflexão, de desafios à inovação e à criação humana.

O que busca a população das comunidades estudadas através da realização das práticas culturais características do seu tempo livre? Quais são as necessidades que a população procura satisfazer?

As informações das entrevistas realizadas tanto em São Paulo como em Buenos Aires, mostram que nas atividades predominantes de consumo há uma busca de evasão, de fuga, de emoções imediatas — romantismo, ternura, suspense, ação.

Esta ênfase na busca de emoções imediatas nas práticas culturais consumistas dos setores da periferia urbana não constitui uma característica isolada, mas se associa à percepção do tempo dos setores populares, ligada ao imediatismo afetivo e à impossibilidade de desprezar recompensas. Os conteúdos de ficção de uma busca de

emoções imediatas vão acompanhados geralmente por um alto grau de captação afetiva através, não somente da identificação com um ou mais personagens — herói, heroína —, mas também, através do estabelecimento de uma interação imaginária com os personagens — vivência simbólica de sentir-se acompanhado.

“Vejo TV quando estou só, sem os filhos para sentir-me acompanhada.” (Entrevista em Buenos Aires.)

A busca de satisfação das necessidades de participação na realidade, criação e recriação, não somente raramente é mencionada e se comenta nas práticas culturais pouco realizadas pela população. Este é o caso em São Paulo das gratificações buscadas por alguns membros ativos de associações comunitárias e que fazem referência a aprendizagem e ao enriquecimento pessoal.

“A gente fica feliz. Se eu pudesse, participava mais das reuniões (...) As pessoas acham que participando não ganham nada em troca, mas eu ganho: conhecimento, vivência, experiência, amizade.” (Entrevistas de São Paulo.)

Há um prazer, uma gratificação pela participação em si mesma. Se bem que isto se dê somente com uma minoria da população, implica a presença de certo reconhecimento das necessidades não materiais que poderiam contribuir para a qualidade de vida dos grupos mais carentes. Este mínimo reconhecimento é um ponto de partida para todo trabalho de desenvolvimento social.

O predomínio da necessidade de fuga ou evasão pode ser considerado um dos indicadores do complexo problema da chamada *armadilha social* ou *tragédia do homem comum*. Há uma série de situações e de estímulo na vida urbana que impedem o reconhecimento das necessidades de participar, de refletir, de criar e recriar coletivamente, aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade de vida dos setores periféricos. Por isso, é importante detectar, nos setores populares, indicadores de ruptura da *armadilha social*, através do reconhecimento, ainda que mínimo, de tais necessidades objetivas.

No caso da comunidade estudada em São Paulo, estes indicadores capazes de abrir caminho para uma visão do mundo mais centrada na capacidade de ação coletiva para a mudança pessoal e social se manifestaram para além das práticas culturais quando se explorou a percepção da comunidade sobre necessidades comunitárias sentidas como prioritárias.

Se bem que a população expressasse consenso majoritário em assinalar necessidades de sobrevivência ou subsistência — segurança, infra-estrutura material do bairro, saúde como primeira prioridade, aparece em segundo lugar um reconhecimento explícito de necessidades associadas à educação de adultos e à recreação ou uso do tempo livre de jovens e adultos.

Assim mesmo aparecem várias referências, ainda que em número pouco significativo, sobre a necessidade de participação, de discussão ou reflexão coletiva, de ação grupal para a superação dos problemas cotidianos.

Referências deste tipo mostram a existência de um primeiro reconhecimento espontâneo por parte da população que pode ser tomado como ponto de partida para uma conscientização mais ampla das necessidades ligadas à qualidade de vida dos setores periféricos.

Neste sentido é importante mencionar a reflexão realizada pela comunidade em uma reunião de trabalho.<sup>6</sup> Como conseqüência dos estímulos apresentados para a reflexão, o grupo presente foi modificando suas opiniões sobre as prioridades assinaladas às necessidades e problemas. Isto ocorreu devido a confluência de três fatores:

— a possibilidade de ter uma percepção global de toda informação (apresentaram-se todas as necessidades mencionadas pela população);

— a possibilidade de comunicar-se e perceber diferentes pontos de vista;

---

<sup>6</sup> Dentro do estilo do diagnóstico realizado em São Paulo promoveram-se várias reuniões de *feed-back* com grupos da comunidade. Estas reuniões foram um trabalho reflexivo em torno das conclusões do diagnóstico: apresentação dos problemas detectados, descrição dos mesmos, exploração de suas causas e conseqüências, determinação de alternativas para ação, etc. Os grupos se constituíram como grupos de discussão, aplicando-se técnicas de dinâmica de grupo e jogos de aprendizagem.

— a possibilidade de pensar em termos de causa-efeito.

Isto quer dizer que um grupo assinala a necessidade de união e amizade em primeiro lugar na hierarquia de prioridades — acima das próprias necessidades de sobrevivência — e com o seguinte fundamento:

“Com união e amizade a gente consegue tudo, até segurança.”

Esta reflexão, recebida com aplausos de todos os participantes é mais um indicador da existência de pontos de partida espontâneos para a reflexão grupal ao redor do reconhecimento de necessidades não tão óbvias com a participação e o pensamento reflexivo.

### *Representações Sociais Relacionadas com as Práticas Culturais*

Supõe-se que a escolha de práticas culturais como fatores de necessidades coletivas, não somente responde a um determinado sistema de necessidades, mas depende de vários fatores. Numa perspectiva psicossocial as representações sociais constituem uma das variáveis que podem facilitar ou inibir a tomada de consciência ou o reconhecimento de necessidades e a *seleção* de determinadas formas de conduta que tendem a satisfazer uma necessidade.

Considera-se que a predominância de um estilo consumista; a agudização dos desequilíbrios em relação à mulher; as contradições encontradas no interior das estruturas de participação social populares; o fraco reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação e recriação, se associam, nos setores populares, à presença de representações ou visões do mundo inibidoras da emergência de grupos protagonistas e comprometidos com seu dever histórico. Como *se vê*, como *se percebe*, que *imagem* se tem da participação, da mulher, das causas dos problemas, da criação, são partes deste universo de representações não facilitadoras de uma mudança social.

Entende-se por representação social os conceitos, percepções, significados e atitudes que os indivíduos de um grupo social compartilham em relação consigo e com os fenômenos do mundo circundante (Kaes, 1968). A importância da noção psicossocial de representação se baseia no que aponta uma visão socialmente compartilhada da realidade circundante. Não se trata de uma opinião momentânea e fragmentária, mas a construção de um aspecto do mundo mediante a estruturação de uma ampla gama de informações, percepções, imagens, crenças e atitudes vigentes em um sistema social determinado. Permite captar as estruturas internalizadas de crenças, atitudes, valores e normas que um grupo possui sobre aspectos da vida cotidiana, vigentes em um sistema social determinado.

Toda representação social é a produção e o processo de uma atividade de construção mental da realidade por um aparato psíquico humano. Esta construção do real se efetua a partir das informações que o sujeito recolhe de seus sentidos no curso de sua história e aquelas que vêm de sua inter-relação com outros indivíduos e grupos.

Estas representações sociais entendidas como universos organizadores de opiniões, crenças, atitudes e conhecimentos são determinadas socialmente pelas condições sociais, políticas e econômicas que afetam de maneira diferenciada os indivíduos e grupos. As representações elaboradas pelos setores populares da América Latina são socialmente determinadas de maneira central pelas condições de carência social e econômica e pelas relações de subordinação com as classes ou grupos dominantes. Como se vêem a si mesmos? Como vêem a sociedade e aos *outros*? Como vêem a sua participação nos processos históricos de mudança social? São representações ou imagens dos objetos do mundo circundante que têm seu alcance nas condições estruturais da vida cotidiana, e as reforçam assegurando o *status quo*.

O conjunto de representações sociais dos setores populares ao mesmo tempo em que permite a orientação dos indivíduos no mundo, pode inibir a elaboração de projetos de transformação social.

Representações sociais ou imagens da mulher, do homem, da família, por exemplo, reproduzem ou refletem as experiências autoritárias e de subordinação em que se estruturam, inibindo, então,

uma participação social ampliada, do homem e da mulher, nos fatos de sua vida cotidiana.

Este é o caso da representação social da mulher detectada na comunidade de São Paulo. A imagem feminina é inibidora do reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação, valorização de si e de qualquer conduta que modifique a vida de rotina doméstica feminina: a mulher é percebida somente como mulher na casa, atendendo as ocupações domésticas, dos filhos e do marido. O homem manifesta claramente seu orgulho na manutenção do mando e seu temor frente a possível independência feminina.

“... a mulher quer ir trabalhar e o homem não quer deixar porque diz que a mulher que trabalha fora não presta, quer liberdade... nenhum deles gosta que a mulher trabalhe. E daí, começa a dar briga. Meu marido mesmo, não deixou eu pegar outro emprego...”

Tanto o homem como a mulher aceitam o trabalho feminino somente quando a mulher é solteira. Casar-se é sinônimo de deixar de trabalhar. A maioria das mulheres entrevistadas trabalharam quando solteiras e abandonaram seu trabalho com o matrimônio.

Por outro lado, pode-se aceitar a necessidade de trabalho feminino frente às exigências econômicas, mesmo assim, o homem tende a temer mais o trabalho institucionalizado em fábricas.

“... em fábricas ele (o marido) nunca deixou, tem aquelas bobagens dos antigos.”

A mulher manifesta em termos gerais sua aceitação desta situação. Inclusive aparecem críticas veladas da mulher contra as que trabalham.

“Acho que as crianças vão crescendo, a mãe não dá os ensinamentos e, como as mães trabalham, não têm tempo para criar.”

Há exceções, não casuais nas mulheres que participam de grupos femininos como os *clubes de mães* ou as *uniões vizinhas* de mu-

lheres. Elas são as únicas que expressam outra visão da mulher, como por exemplo nesta frase:

“Ah, é tão ruim ficar em casa...” “O marido nunca gostou que eu trabalhasse; eu gosto. Quando a gente trabalha, o tempo passa mais depressa, a gente tem o dinheiro da gente, não precisa depender de homem.” “Às vezes, fico chateada com as crianças.”

A maioria apresenta aceitação e resignação. Essa imagem tem sido não somente transmitida, mas aprendida. Seu nível de aspirações em relação às mudanças e ao trabalho é baixo.

Quando uma mulher aceita a sair a trabalhar, é uma aceitação como a do homem: só por razões econômicas. Excepcionalmente, menciona-se a necessidade de romper com a rotina cotidiana.

Por outro lado, quando se manifesta a aspiração de trabalhar, esta só é visualizada como realização de ocupações domésticas. Seu *ofício*, sua especialização tem sido por anos e anos a limpeza e as tarefas de casa, e não se percebem como possibilidades potenciais, outros tipos de emprego. Estas imagens inibidoras têm um forte componente de desvalorização da figura feminina.

“A maioria das mães trabalham em casa de família.” “Eu faço qualquer coisa para ganhar meu dinheirinho honesto. E nada de ficar querendo ser secretária quando não dou para isso e nem tenho condição.”

A imagem desvalorizada da mulher se reflete em suas demandas educativas: estas só se referem a cursos de atividades domésticas.

A representação social da mulher se vê reforçada pelo modo como a mulher desta comunidade de São Paulo vê seu homem. A visão feminina do homem é negativa. Aparece um consenso geral referido à *ociosidade* masculina. Portanto, a mulher assume que se ela trabalha, o homem aproveita para trabalhar menos ou não trabalhar.

“Eu não trabalho constante, senão meu marido trabalha menos e fica tudo por minha conta... Muitos maridos são assim, se a mulher trabalha o homem não.”

Obviamente, ambas as imagens se reforçam justificando (sem reflexão) a realidade dos setores periféricos. É provável que esta imagem do homem seja uma maneira de interpretação *voluntarista* do problema estrutural do desemprego ou emprego rotativo.

Aparece, então, uma série de representações sociais que apoiam a chamada *injustiça irreversível* experimentada pela mulher dos setores populares; uma série de percepções, visões e crenças, que não fazem mais que *justiçar* as formas de vida cotidiana.

O componente de desvalorização que encerra a imagem ou representação social da mulher se manifesta claramente quando o homem se refere à participação social das mulheres mais ativas.

“Essa mulherada que só sabe fazer baderna e gritarias para resolver as coisas, e atrapalham quem quer trabalhar direito.”

Há em todas as expressões uma conotação de repúdio à atividade social da mulher, repúdio que é percebido quando há uma tentativa de romper a concepção tradicional:

“Uma vez, levei a minha mulher na reunião. Aí, a turma começou a olhar e dizer: oba, se tem mulher, vai melhorar! Sabe o que eu fiz? Passei a mão na minha mulher e nunca mais!” (Entrevista a um membro da SAB.)

Tampouco a mulher apresenta uma imagem positiva da família ou de relação familiar. A maioria das expressões tem conotações de uma grande tristeza, dor e sofrimento. Sofre-se em silêncio, há resignação pela condição feminina.

“Meu pai bebia e batia na minha mãe e ela sofreu tudo calada até morrer.” “A mulher sofre que dá dó...” (Entrevistas com jovens.)

Por outro lado, o alcoolismo, o abandono e a estigmatização da mulher separada são situações reais que apoiam as imagens negativas da mulher e da família.

A predominância de um estilo consumista em toda a população, a *escassez* de homens e mulheres participando em uma ação coletiva na comunidade, o fraco reconhecimento das necessidades objetivas de participação, reflexão, criação e recriação se associam também com:

- a. representação social das causas e soluções dos problemas dos grupos carentes;
- b. a representação social da participação; e
- c. a representação social da cultura ou do ato criador.

Estas representações atuam como mecanismos ou forças inibidoras do reconhecimento das necessidades objetivas não materiais e do estilo produtivo-criativo de ação social coletiva. Uma representação social é inibidora na medida que obstaculiza o reconhecimento das necessidades objetivas e de todo processo reflexivo ou de tomada de consciência que conduzem a formulação de novas alternativas de ação.

Uma representação fatalista da vida, por exemplo, não *permite* considerar que os fatos sejam modificados a partir de uma ação individual e de grupo. Tampouco facilita um reconhecimento da *participação* ou *do ser protagonista* como necessidade inerente à condição humana, nem o reconhecimento da importância da reflexão coletiva sobre as causas sociais, culturais e econômicas que estão determinando os problemas da vida cotidiana.

A análise das causas a que se atribuem os problemas reflete uma primazia de causas mágicas — o destino, o instinto, o nascimento — e de causas postas em si mesmo pelo indivíduo ou em características ao grupo a que pertence.

“Já vem de casa assim... se tem destino de ser trombadinha não vai depender dos pais... É o instinto. Os pais têm interesse em que os filhos estudem, os pais fazem força... as crianças é que não fazem... fraqueza mental. A cabeça é fraca.” (Entrevistas de São Paulo.)

Esta presença, na maioria, de uma consciência mágica e determinista inibe a possibilidade de reconhecimento das necessidades de participação, reflexão e criação. Manifestam-se, assim, atitudes de conformismo e aceitação das situações. Isto se evidencia na atitude de aceitação frente a um caso de repetência massiva de quarenta alunos de primeiro ano de uma escola primária na comunidade de São Paulo; a resposta foi *tudo bem, tem que repetir* quando a causa, segundo a própria população, havia sido um problema de ausências da professora durante o ano escolar. Os pais tendem a atribuir as causas da repetição e evasão a problemas de incapacidade dos filhos ou das filhas. Isto inibe a possibilidade de reflexão e de participação na solução dos problemas. O problema da evasão e repetição é vivido como algo “natural” e o êxito escolar como um fato *extraordinário*.

Esta percepção de causas se associa com uma menção de soluções centradas na autoridade, isto é, como uma visão assistencialista da solução dos problemas.

Não há nenhuma menção à possibilidade de solução vinda da comunidade. Tudo deve vir da autoridade constituída, seja ela secular ou religiosa, e portanto, quando se pergunta sobre o que se deve ou pode fazer, as respostas são o pedir às autoridades, ou esperar que um dia estas resolvam o problema.

Entretanto, é importante assinalar que tanto nas entrevistas como nos trabalhos grupais em São Paulo aparecem menções sobre possíveis ações coletivas que refletem imagens de maior confiança na capacidade comunitária:

“Fazer reunião com a turma para se entender sobre o que necessitamos.” “Abertura de um salão educativo com vários tipos de ensinamentos, divertimentos, assembléias semanais que discutam o que fazer”, “que todos dêem suas opiniões (...)”.

Obviamente, são poucas as expressões deste tipo. Entretanto, estas poucas menções reconhecendo as necessidades de participação ou de reflexão coletiva para a solução dos problemas cotidianos, podem ser indicadores de mudanças de uma consciência mágica,

determinista ou de uma visão assistencialista, passíveis de ser tomados como ponto de partida de um programa cultural educativo.

Esta visão assistencialista das soluções e do poder público se reflete na estrutura das associações de *participação comunitária* e se associa à representação social de PARTICIPAÇÃO que abrange um campo amplo de *objetivos*: que é participar, que deve participar, como deve participar e em que.

Nas páginas anteriores foram apresentados vários traços das estruturas participativas nas comunidades estudadas. Nesse momento, se pôs ênfase naqueles que podem entravar o aumento da participação real. Presume-se que um fator associado a este problema é a representação social da participação tanto nos *dirigentes* como nas *bases*.

No trabalho realizado em Buenos Aires, as opiniões dadas pela maioria dos diretores das associações locais fazem referência a uma série de aspectos que aparecem claramente relacionados entre si e que permitem arriscar a hipótese de que os dirigentes possuem, em geral, uma representação da participação que incide nas características já assinaladas de rigidez, autoritarismo e burocratização do funcionamento institucional. Em consequência, esta representação pode ser um dos fatores inibidores tanto da incorporação de novos participantes como da transformação da participação simbólica da população em um estilo de participação real.

Quando os líderes se referem à participação da comunidade, fazem-no de uma forma que mostra não perceberem diferenças entre o significado da participação real e simbólica. Não se observa em seus comentários, salvo em casos excepcionais, a expectativa de que os vizinhos participem junto com os membros da Comissão Diretiva nas decisões, planificação e evolução da vida institucional. A expectativa mais generalizada está associada a formas simbólicas de participação: executar trabalhos decididos por outros, fazer uso das instituições ou serviços da instituição, ou ajudar com dinheiro.

“Para mim, que os associados participem significa, por exemplo, dizer algo a um membro da comissão e que trate de não fazer-se de surdo e também, por exemplo, escrever num quadro o que o clube está fazendo para

que os sócios se inteirem.” (...) “Claro que os sócios participam: têm o clube para passar um momento agradável e colaborar com os outros, por exemplo, em um almoço..., monetariamente e pessoalmente com sua mão-de-obra.”

No caso da comunidade de São Paulo, esta visão aparece novamente. Para os líderes da Sociedade de Amigos do Bairro (SAB) participar com as bases significa que estas concordem com as decisões tomadas pelos líderes da SAB sem a efetiva participação das mesmas. Isto quer dizer que o povo deve participar *fazendo coisas*, e não decidindo conjuntamente com a diretoria da instituição.

Esta expectativa de participação simbólica da população nas experiências não constitui uma opinião isolada. Está ligada a componentes autoritários da imagem do papel dos diretores, assim como à desconfiança acerca da possibilidade de participação reflexiva e autônoma da população.

“... eu creio que temos de fazê-los participar, pois as decisões são tomadas por mim; eu prefiro que estejam dentro antes que fora. É uma manipulação, claro, o senhor os usa. Nós não podemos perder a estrutura de poder, temos que estabelecer uma espécie de *despotismo ilustrado* goste ou não goste...” “... eu creio que um clube é como uma nação, necessita de um dirigente como um Perón, por exemplo. Eu creio que necessita de uma pessoa que os dirija, se não, vão à deriva”.

No caso de São Paulo, esta visão simbólica de participação da população se associa a uma justificativa mágica do surgimento dos líderes.

“Ser líder vem da instituição, nasce com a pessoa.” “Mentalidade de luta poucos têm. Quem é lutador já nasce. Poucas pessoas nascem com espírito de luta.”

Provavelmente estes traços da representação da participação limitam sua possibilidade de gerar uma dinâmica institucional flexí-

vel que facilite a incorporação do resto dos sócios como participantes nos diferentes níveis de ação.

As opiniões dos líderes acerca das razões da não participação da população na instituição refletem em geral uma imagem negativa das características pessoais dos vizinhos. Opinam que a falta de participação é efeito da indiferença ou falta de solidariedade. Este tipo de apreciação que explica o baixo nível de participação em termos de desinteresse subjetivo, sem considerar externos às pessoas é a mais generalizada em ambas as comunidades estudadas. Assinala-se, por exemplo, que:

“Há desinteresse, vêm quando há problemas; se não, não aparecem.” “A gente não tem interesse por participar, queremos as coisas servidas; é muito mais cômodo.”

“Tem gente que acha que participar é besteira (. . .) a gente tem medo de abrir a boca e ter que gastar dinheiro.” “As pessoas acham que não ganham nada em troca.”

A visão voluntarista que atribui a não participação à *falta de vontade ou interesse do povo* e a participação ao fato de *haver nascido com espírito de luta* é inibidora de uma reflexão sobre as causas estruturais e institucionais da baixa participação e impedem a criação de novas formas que a ampliem. Só se concebe que o *povo* deve ir à instituição e não vice-versa.

Dáí que tanto no caso de São Paulo como no caso de Buenos Aires são muito poucos os líderes ou diretores que tentam compreender as razões estruturais da escassa participação da população.

Alguns dirigentes da comunidade de Buenos Aires assinalaram que a falta de participação está associada geralmente e a uma percepção desfavorável das possibilidades de transformação da realidade através da participação direta nos assuntos comunitários, a uma atitude de temor aos riscos que podem ser acarretados pela participação, assim como, à imagem negativa que se tem dos líderes.

“... Hoje há quem saiba que toda essa mobilização que deu vem dos anos, quando toma formas organizadoras é perigosa. As experiências repressivas que sofrem os bairros marginais aterroriza a gente...” “... de ladrão para

baixo nos dizem qualquer coisa..." "Pois não é culpa da gente; o que se passa é que fomos marginalizados, manuseados e golpeados."

No caso de Buenos Aires as razões *não-voluntaristas* fazem referência à imagem pouco atrativa que tem a população da instituição pelo manejo duvidoso dos fundos ou por choques de alguns membros da população com o autoritarismo de seus dirigentes.

No caso de São Paulo as características antes mencionadas de representação social da participação das bases na instituição se junta a uma visão claramente assistencialista e verticalista das relações dos líderes comunitários com o poder público. A estrutura verticalista é a forma de atuação reconhecida como mais adequada: implica fundamentalmente, demandar, através de petições ou abaixo-assinados que a autoridade faça algo. A atitude de resignação e espera diante do poder público é altamente valorizada.

"A gente vai procurar as pessoas humildemente, a gente chega de cabeça baixa, entra lá na porta do vereador ou onde for, que nem um cachorrinho mas, a gente senta até receber."

Esta é a noção generalizada, na comunidade de São Paulo, de luta reivindicativa. A associação de vizinhos atua como intermediária entre o poder público e a comunidade dando ajuda ou assistência ao poder público e esperando pacientemente que alguma vez a autoridade responda.<sup>7</sup>

Muito poucas são as menções, tanto dos dirigentes quanto das bases, de uma visão de participação que incluía a tomada de

---

<sup>7</sup> É interessante mencionar que homens e mulheres atuam em grupos separados. A noção de participação e de luta é semelhante nos homens e mulheres, entretanto as mulheres têm *estratégias* de demanda face ao poder público. Suas estratégias implicam um maior envolvimento das bases, ainda que só em termos simples como alugar um ônibus para ir em grupos à administração regional, às Secretarias de Estado ou mobilizar a imprensa. Este tipo de conduta é citada e criticada pelos homens, para quem "fazer isso" é *fazer alvoroço* trazendo apenas conseqüências negativas.

decisões em conjunto e a possibilidade de uma ação coletiva e organizada para a superação dos problemas da vida cotidiana.

*Em síntese:* em ambas as comunidades, tanto a representação da participação dos líderes como a da população não é facilitadora do reconhecimento coletivo da necessidade de *participação*, nem do *questionamento de suas formas atuais*, como tampouco facilitadora da geração de novas estruturas de associação comunitária.

Outra das representações sociais que podem inibir a emergência de grupos criativos e recriativos são as noções associadas à *criação*, à *educação* e ao *aprendizado*. Estas noções, no caso específico de Buenos Aires, se referem a uma representação acadêmica da cultura que é inibidora da valorização das criações e aprendizagens populares.

A respeito da representação da cultura se destacam, na população de Buenos Aires, fundamentalmente dois tipos de representações. A mais difundida é a que assinala um significado de caráter acadêmico, se associa com o livro, conferências, o saber enciclopédico, os conhecimentos altamente especializados, a educação formal de nível superior, o domínio da língua como forma de comunicação, o manejo intelectual e abstrato das idéias, a fina sensibilidade artística etc.

“Pessoa culta é uma pessoa ilustrada que sabe comportar-se de acordo com o ambiente em que atua...” “É a educação, o saber comportar-se. Em Bernal, o que há são esses boliches de quem não tem cultura. Aqui, aconselhamos os meninos para que se instruem, se fazem conferências, xadrez.”

Uma minoria da população atribui à cultura significados mais ligados à vida cotidiana. Esta representação *vivida* associa a cultura com objetos ou experiências da vida cotidiana com o compromisso social ou político, com relação interpessoal afetiva ou solidária.

“... Nós somos um país povoado por distintos países do mundo; eu conheço italianos que não sabem ler nem escrever, mas que trouxeram contribuições de sua cultura,

por exemplo, no plano trabalhista no que diz respeito à organização sindical; e a gente do interior também traz suas coisas: sua música, seu artesanato, suas comidas...”

A representação *acadêmica* da cultura faz referência a *pacotes*, seja de informação, seja de regras de conduta, acumulados e transmissíveis, de valor universal que os sujeitos devem absorver ou *assimilar* para chegarem a ser pessoas cultas. Então esta imagem acadêmica se concretiza geralmente em atividades ou práticas culturais que se distinguem muito mais por seus componentes consumistas que produtivos: a *cultura* para esta representação é algo que deve *assimilar-se* mais que *criar-se*.

“... A cultura *não se fabrica, se assimila* através de informações...” “... Eu pessoalmente gosto das atividades culturais das conferências, acho interessante *conhecer alguém com quem se pode aprender*...”

A representação acadêmica se associa à menção de condições inatas para a aquisição de cultura ou o chegar a ser culto, a importância da escola e do livro como meios de aquisição de cultura; há uma clara divisão de atividades culturais e não culturais entre entretenimento e cultura.

A representação menos ligada à *cultura acadêmica* apresenta uma visão da cultura menos universal e mais relacionada com os diferentes grupos sociais, “... a cultura é uma questão de classe”.

“... há povos que não sabem ler nem escrever e têm sua própria cultura... eu creio que é a expressão do que um povo cria (...).”

Por outro lado, é nestas imagens de *cultura vivida* que aparece a noção de cultura como atitude criadora, de transformação, contrária ao consumo ou a mera recepção de *pacotes* de informação externas ao sujeito.

“... Para mim o homem culto é o homem criador (...) é o que pode fabricar algo próprio”.

Neste caso, não são as instituições escolares ou o livro os objetos sacralizados como meios fundamentais de aquisição de cultura, mas toda experiência vivida implica numa aprendizagem cultural.

“O melhor livro é o da vida, eu quando posso leio um escrito, claro que não tenho quase tempo”.

Apresenta-se nos setores mais carentes da população a presença de imagens onde se mesclam aspectos da *cultura cultivada* com exemplos de uma cultura vivida que inclui elementos morais, de luta pessoal, de comportamento social vinculado a objetos cotidianos.

Os dirigentes de Associações Voluntárias das populações periféricas da comunidade de Buenos Aires se expressaram da seguinte forma:

“... Um campeonato de *truco* (jogo de naipes popular na Argentina) pode ser cultura se for por esporte; sem interesse é mais cultura; se é por dinheiro não é cultura...”

“... Uma pessoa culta é a que não se entrega ao fracasso, a que não é rancorosa (...) Estudo e cultura não são o mesmo”.

De todas as formas e apesar da menção dos aspectos não puramente acadêmicos, a maioria dos comentários transmitem uma desvalorização das práticas culturais de seus grupos.

“... Cultura para mim seria entrar em uma instituição, falar algo, jogar as damas, os dados, estar em um ambiente social, levar um livro para casa e devolvê-lo. Para mim, o esporte dos punhos e o futebol não são cultura! Em compensação, o basquete sim, é um esporte cultural”.

A representação acadêmica da cultura é inibidora da tomada da consciência das próprias práticas culturais, assim como inibidora de sua valorização como expressões criadoras do próprio grupo social.

A representação acadêmica da cultura, na medida em que concebe a criação como atividade reservada a talentos naturais ou mi-

norias selecionadas, inibe a tomada de consciência das próprias capacidades, para o manejo e transformação da realidade circundante. Constitui-se em um fator inibidor do reconhecimento e satisfação das necessidades de participação na criação, recriação e reflexão acerca de si, dos outros e dos processos do mundo circundante.

Os setores populares, ao internalizarem uma imagem acadêmica da cultura própria da classe dominante, internalizam também um modelo de recepção passiva e não de criação; de aceitação e não de questionamento; de esperar decisões e não de participar nelas. Este modelo se reproduz nas relações sociais de todas as esferas da vida cotidiana e é consistente com a visão assistencialista que predomina na imagem da participação social dos grupos estudados.

Em síntese, a análise das necessidades e das representações associadas às práticas dos setores populares mostra:

a. a defasagem existente entre as necessidades objetivas de participação, reflexão, criação e recriação e as necessidades subjetivas da população. O predomínio de significados de evasão da realidade e a limitada busca de reflexão, informação e aprendizagem manifestam o fraco reconhecimento de tais necessidades objetivas;

b. a presença, entretanto, em uma pequena proporção da população de certo reconhecimento de necessidades objetivas não materiais que podem favorecer a emergência de grupos protagonistas de seu devir histórico;

c. a presença de representações sociais que atuam como fatores inibidores tanto do reconhecimento de necessidades objetivas não materiais importantes para o desenvolvimento humano, como a realização de práticas culturais coletivas que favorecem tal desenvolvimento.

d. a presença, em uma maioria, de imagens ou visões sobre a capacidade coletiva de participação e de ação transformadora que podem atuar como fatores facilitadores de um reconhecimento de necessidades de participação, reflexão, criação e recriação e da emergência de estilos produtivos-criativos de ação popular.

No que respeita à perspectiva teórica, este trabalho presumiu uma inter-relação dinâmica entre os núcleos centrais das variáveis:

as práticas culturais, as necessidades coletivas e as representações sociais compartilhadas por um grupo social. O predomínio de um estilo produtivo nas práticas culturais dos setores populares se associa ao reconhecimento ou tomada de consciência da necessidade de ser protagonista em todas as áreas da vida cotidiana, estando ancorado em um sistema de representações sociais facilitadoras deste reconhecimento.

#### *V — Linhas gerais de ação na área da educação popular — conclusões finais*

Não é fácil determinar a factibilidade de uma ação cultural educativa voltada à elevação da qualidade de vida dos setores majoritários da América Latina, na situação atual desta região.

É óbvio que só com a existência de um projeto nacional que busque a superação dos desequilíbrios e injustiças sociais, com base na participação real da população, é possível pensar em ações culturais e educativas para uma mudança social.

Entretanto, todo projeto educativo que tenta ser uma alternativa popular ao sistema de ensino institucionalizado — com seu papel de reprodutor dos desequilíbrios sociais — deve enfrentar uma série de riscos e limitações políticas.

A história dos diferentes esforços da educação popular na América Latina, voltados para grupos camponeses e operários é uma história de avanços e de repressões segundo o maior ou menor grau de “abertura” do poder político.

Entretanto, e apesar da história, podem surgir espaços de ação educativa em organizações sindicais, comunitárias e/ou em instituições da Igreja progressista da América Latina que vão abrindo trilhas para uma mudança histórica.

Sustenta-se, então, que apesar das limitações e riscos políticos é possível alguma forma de ação cultural-educativa dentro e fora do sistema escolar institucionalizado e segundo os graus de repressão política exercidos pelo poder dominante.

Esta ação cultural-educativa possível se enquadra em uma série de pressupostos gerais, apresentados a seguir.

A educação não pode originar *por si* uma transformação social profunda; entretanto, pode atuar como mecanismo facilitador ou inibidor dessa transformação.

Isto quer dizer que se concebe a educação como variável interviniente em um processo de mudança social; como tal pode tanto desempenhar um papel de manutenção das injustiças sociais e do *status-quo* como gerar ações facilitadoras de uma superação dos graves desequilíbrios sociais.

Para que a educação possa atuar como facilitadora de uma mudança social, todo o processo educativo de uma comunidade deve ser concebido em termos de processo de educação popular e permanente.

São pressupostos fundamentais da educação permanente:

1. a percepção da educação como uma necessidade vital e cotidiana ao longo de toda a vida dos indivíduos e grupos;

2. a percepção de uma comunidade ou de seus membros com capacidade de aprendizagem e transformação durante a totalidade de sua existência;

3. o reconhecimento da existência de outras formas e recursos educativos emergentes de uma comunidade e que podem operar além da escola;<sup>8</sup>

4. a possibilidade de que estes recursos sejam potencializados através de uma ação integrada em torno de um "MACRO-SISTEMA DE EDUCAÇÃO" (Romero Brest, 1977). Isto é, a constituição de uma rede de ações educativas que inclua tanto a escola como outros grupos comunitários com funções educativas. Uma ação integrada deste tipo pode resultar na transformação da educação formal. Não se trata de somar ou adicionar componentes isolados mas de integrá-los em torno de objetivos educacionais comuns.

Considera-se que somente através de uma ação educativa pode-se:

---

<sup>8</sup> No caso das populações periféricas — urbanas, assumem especial importância todas aquelas associações voluntárias que surgem espontaneamente como resposta a novas situações problemáticas, vividas cotidianamente pelo adulto de grupos sociais economicamente carentes.

1. potencializar os recursos educativos de uma comunidade;
2. constituir uma rede de ações integradas que inclua desde o máximo de formalização — a escola — até as experiências minimamente formais;
3. converter a população em sujeito reflexivo e consciente de sua própria educação coletiva.

É possível enfrentar a partir da esfera educativa o problema da pobreza nas populações urbanas da América Latina em geral, e das comunidades estudadas em particular. Isto é, a educação permanente não é considerada tão somente como uma estratégia de educação contínua, mas sim percebida fundamentalmente como um corpo teórico de princípios e hipóteses que pretendem enfrentar a realidade da pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação ou reforço do *status-quo*. Ou seja, permite gerar ações educativas que vençam a distância entre o modelo desejável de desenvolvimento humano e a realidade das comunidades das periferias urbanas.

Como vimos nos capítulos anteriores, existe uma distância entre o tipo de homem ou de comunidade desejável, caracterizada por uma população protagonista dos feitos de sua vida cotidiana e a realidade das áreas estudadas.

Ser protagonista de sua própria história implica ser participante reflexivo e recreativo valorizando a cultura de seu grupo.

Frente a este modelo desejável, a população das áreas estudadas apresenta poucas práticas culturais produtivo-criativas, não expressa reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação e recriação, e manifesta uma série de representações sociais inibidoras de tal reconhecimento.

Acredita-se que uma educação, não só permanente, mas fundamentalmente popular deve ter como população-meta os grupos populares ou populações mais carentes, favorecendo um aumento de sua qualidade de vida através da organização de experiências educativas naquelas instâncias de expressão do setor popular: sindicatos, associações vizinhas, clubes, associações de pais e mestres, etc.

Estas experiências de aprendizagem devem:

a. gerar o reconhecimento das necessidades de participação, reflexão, criação e recriação dos feitos da vida cotidiana;

b. superar as representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades citadas e legítimas de todo o grupo social;

c. gerar processos de aprendizagem dos recursos e das capacidades mentais necessárias para a busca criativa e a elaboração comunitária de ações construtivas, voltadas para a superação dos problemas da vida cotidiana;

d. favorecer a seleção autônoma das situações que facilitem a satisfação adequada das necessidades de participação, criação, reflexão e recriação.

Estes objetivos se apoiam em duas hipóteses centrais de trabalho:

a. uma modificação de formas de condutas e do reconhecimento de necessidades só é possível se referida àquelas representações sociais inibidoras de um desenvolvimento humano participativo e criativo;

b. o êxito de uma ação educativa depende não somente da modificação de representações e do reconhecimento de necessidades, mas fundamentalmente da aprendizagem de conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas para a realização comunitária de ações superadoras das situações problemáticas.

Com base nas conclusões anteriores podemos esboçar as seguintes linhas gerais de ação para um trabalho cultural-educativo com as comunidades dentro das limitações políticas atuais da América Latina.

1. Apoio às práticas culturais produtivo-criativas já existentes, visando a um incremento de tais práticas junto à população. Uso destas práticas produtivo-criativas como núcleos de desenvolvimento humano.

1.1. Dinamizar o potencial educativo das associações de participação social comunitária. Gerar em seu interior processos de re-

flexão em torno da estrutura, dos objetivos, do funcionamento, do processo de participação e tomada de decisões e dos estilos de liderança das associações comunitárias.

1.2. Promover a análise das alternativas de organização mais adequada ao aumento da participação real das comunidades e para sua formação na tomada de decisões grupais.

1.3. Procurar a transformação da participação simbólica em participação real através de um processo de aprendizagem.

2. Gerar modificações comunitárias favoráveis à emergência de um pensamento reflexivo e crítico frente as práticas culturais consumistas como a exposição aos meios de comunicação de massa.

3. Trabalhar com a mulher e a família tomando como ponto de partida situações problemáticas da vida cotidiana e procurando enfrentar objetivamente a situação de injustiça da criança e da mulher.

4. Gerar situações de aprendizagem utilizando as práticas culturais intermediárias — que apresentam diferentes graus de componentes consumistas e produtivos — como ponto de partida.

4.1. Buscar a dinamização e expressão dos componentes produtivo-criativos destas atividades que devem ser também considerados como núcleos dinâmicos para um programa cultural-educativo.

5. Gerar situações de aprendizagem que respeitem as características da cultura vivida dos setores populares — imediatez física e temporal; importância das relações primárias afetivas imediatas; repúdio às situações muito formalizadas — neste sentido as práticas comuns da *cultura acadêmica*, cursos, conferências, seminários, não resumem as características necessárias (Sirvent, 1979). As situações de aprendizagem devem ser planejadas em pequenos grupos e partir da realidade cotidiana; os componentes lúdicos de jogos e diversões devem ser pouco formalizados e estruturados, possibilitando um alto grau de comunicação face-a-face e de expressões afetivas imediatas.

6. Procurar gradualmente o reconhecimento das necessidades de reflexão, aprendizagem, criação e recriação da vida cotidiana tomando como ponto de partida as expressões de reconhecimento, ainda que mínimas, já existentes. Considerar que, embora a forma atual da TV ainda reforce a necessidade de evasão via emoções imediatas,

isto não significa que este meio não possa vir a ser usado para a apresentação de temáticas culturais de reflexão sobre a vida cotidiana.

7. Gerar processos de reflexão sobre representações sociais, tais como, da mulher, do homem, da família, da participação, das causas e soluções dos problemas, da cultura — que apresentam componentes inibidores para o aumento da participação real de toda a comunidade na solução de seus problemas.

7.1. Trabalhar, em grupos constituídos pelas famílias, com os componentes da representação social da mulher, do homem, da educação familiar, etc.

7.2. Trabalhar em grupos da comunidade, com os componentes da representação social da participação — o que é participar, quem deve participar, para que participar, por que se participa e não se participa.

7.3. Organizar trabalhos grupais de reflexão sobre as causas dos problemas modificando as imagens ou percepções inibidoras de uma reflexão sobre as causas reais — estruturais ou institucionais. Capacitar os grupos para a identificação dos problemas e para a exploração de suas causas e conseqüências.

7.4. Com base em uma análise das causas e conseqüências dos problemas, trabalhar criticamente a visão assistencialista das soluções. Isto implica gerar processos de aprendizagem que conduzam o grupo da análise da situação problemática até a determinação de alternativas próprias de ação comunitária. Isto é, definir a situação problemática, descobrir seus aspectos, analisar suas causas e conseqüências e determinar fins e meios para uma superação comunitária dos problemas.

7.5. Isto implica a necessidade de modificar as representações sociais que inibem o reconhecimento da capacidade de ação comunitária para a resolução de problemas.

7.6. Gerar reflexão sobre as concepções da *criação* ou da *cultura* modificando as representações sociais que desvalorizam a criação e recriação populares.

8. Capacitar a comunidade para a identificação dos conhecimentos, atitudes, habilidades e destrezas necessárias para a concretização de ações comunitárias propostas.

9. Revalorizar o tempo livre como espaço para uma ação educativa popular, tornando-o uma área de maior viabilidade social e política para uma ação cultural educativa.

Estas linhas gerais de ação pode-se caracterizar em diferentes universos de trabalho, mais ou menos amplos segundo as situações político-sociais: trabalhando com toda uma comunidade urbana e com seus recursos culturais-educativos incluindo a escola; trabalhando só com grupos populares sem relação com a escola; concentrando a ação em uma só instância de mobilização popular, como por exemplo, sindicatos ou associações de bairro.

Em qualquer destas alternativas as ações culturais-educativas devem:

a. organizar-se com base na participação do grupo no diagnóstico, planificação, implementação e evolução do trabalho;

b. dirigir-se a constituição de pequenos grupos de aprendizagem;

c. estruturar-se mediante aplicação de técnicas de aprendizagem grupal não convencionais de *treinamento mental*, desenvolvimento do pensamento reflexivo e promoção cultural dos grupos e da comunidade;

d. possibilitar a emergência e o treinamento de animadores culturais surgidos do próprio grupo ou comunidade. Isto implica em um *estilo tecnológico* que enfatize as condutas criativas minimizando as condutas consumistas.

Estas idéias gerais são coerentes com as noções de cultura ou de ação cultural sintetizadas nesta expressão:

*"Il faut donner au mot culture son sens réel et vécu; la culture n'est pas seulement de droit égal a consommer certaines valeurs; la culture c'est une mentalité, c'est la compréhension du contexte social par les individus et les groupes. C'est la prise de conscience des valeurs qui existent dans ce contexte social, c'est la connaissance et la conscience de soi. C'est la possibilité de communiquer avec*

*autre, c'est-à-dire la possession des langages nécessaires a cette communication. C'est la capacité de s'exprimer par des activités créatives et spontanées, quelle soit le niveau atteint par cette participation. C'est cela le social au sens culturel du mot." (S/A, 1973).*

Nesta perspectiva tanto a educação como a ação cultural popular é permanente, não é o resultado de uma mudança social mas sua pré-condição.

### *Bibliografia*

1. Comisión Económica para América Latina — CEPAL, *Evolución de la ciudad de La Paz*. Resolución 388. La Paz, CEPAL, 1979.
2. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura — IICA. *Projeto de Educação Não-Formal para a Periferia Social de São Paulo. Informe Final*. São Paulo, IICA/Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria de Educação, SP, 1981.
3. Kaes, René. *Les images de la culture chez les ouvriers*. Paris, Cuyas, 1968.
4. Kaes, René. *Les ouvriers français et la culture. Enquête 1958-1961*. Paris, Université de Strasbourg/Faculté de Droit et des Sciences Politiques et Economiques/Institut du Travail, 1962.
5. Romero Brest, Gilda L. *Guidelines for a Conceptual Model on Lifelong Education*. Documento de trabalho. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Instituto Torruato D. Tella — BsAs — Diciembre, 1971.
6. S/A *Prospective du Développement Culturel en Analyse et Previsión*, número hors-serie. Documentos del colóquio europeo sobre el tema celebrado en Francia del 7 al 11 de Abril de 1972 en el "Centre du Futur". S.E.D.É.I.S., 1973.
7. Sirvent, María Teresa. *Cultura Popular — Educación en la Argentina*. Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD, 1978. Programa de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Ficha XI.º 7.
8. Sirvent, María Teresa e Silva Brusilovsky: *Diagnóstico Sócio-Cultural de la población de Bernal-Don Bosco, distrito Quilmes*. Editorial Rio Negro S.A. — Rio Negro — Rep. Argentina — 1983.
9. UNESCO. *Primera Reunión Latinoamericana sobre Investigación y Necesidades Humanas. Informe*. Bariloche, Argentina. Fundación Bariloche, 1977.

FECHA DE DEVOLUCION

8 ABR 1986

IICA  
COO  
994  
Autor

Título Educacao e Participacao

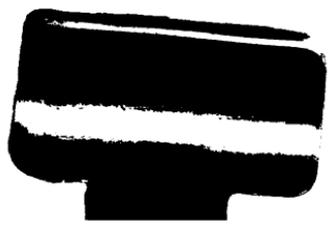
Fecha  
Devolución

Nombre del solicitante

8 ABR 1986

Jorge Werthei

1911



**Com a publicação de**  
**EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO**

**o Instituto Interamericano de Coopera-  
ção para a Agricultura espera estar con-  
tribuindo com subsídios de sua experiên-  
cia para o importante debate sobre o fu-  
turo da educação, assunto que atualmen-  
te adquire mais vigor no contexto da  
nova política de educação implantada no  
Brasil.**

---

**PHILOBIBLION**  
**O livro de classe**  
**em convênio com**

**IICA — Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura**  
**MEC — Ministério da Educação**  
**SEPS — Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus**