educação popular



CEI
SUPLEMENTO - 17
abril 1972

APRESENTAÇÃO 1

Beatriz B. Costa
PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR 2
I. Por que analisar uma prática de educação popular? 3
II. Educação popular: sua atribuição social 4
III. Para a análise de uma prática de educação popular 8
1. A realidade social 8
2. A atuação educativa 14
3. A instituição 24
IV. Conclusões 25

Pedro Benjamim Garcia
SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR 27
1. Objetivo da avaliação 28
2. Avaliação, valor 29
3. Elementos da avaliação 30
4. Síntese e conclusões 33

Aída Bezerra
AS ATIVIDADES EM EDUCAÇÃO POPULAR 35
1. Dinâmica social e educação popular 35
2. As atividades educativas das obras sociais 39
3. Extensão rural 42
4. A influência do desenvolvimento de comunidade 48
5. Concluindo 56

QUEM PREPAROU ESTE NÚMERO

O NOVA — Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação foi criado em 1973. É uma entidade que atua no campo da Educação Popular.

A preocupação fundamental do NOVA é aliar uma atividade de assessorias a equipes locais que realizam um trabalho educativo, a uma atividade de estudo e reflexão vinculada e a serviço deste tipo de trabalho.

Com uma equipe de seis pessoas, vem prestando assessorias a programas educativos localizados em diversas regiões do país.

Os artigos que compõem este número do Suplemento CEI refletem um pouco o trabalho do NOVA até hoje.

Para analisar um trabalho de educação popular, Sobre avaliação em educação popular e As atividades em educação popular *são artigos elaborados a partir da prática e da reflexão do NOVA. Embora guardem autonomia quanto à abordagem dos temas propostos, os três trabalhos se interrelacionam e, de certa forma, se complementam.*

O primeiro busca sistematizar a fundamentação teórica do NOVA acerca de como se proceder na análise da prática educativa. O segundo tenta esclarecer a relação entre avaliação e análise, buscando precisar os limites da avaliação, que é entendida como complemento da análise. O terceiro trata das atividades que servem como base ao trabalho de educação popular, buscando situá-las historicamente.

A elaboração destes textos apresentou limitações várias: o problema de uma linguagem que em educação popular ainda não é comum, carência de material de apoio para auxiliar na produção dos textos, desconhecimento de práticas educativas que não estão ao alcance de nossas assessorias etc.

Temos consciência do quanto é necessário avançar na reflexão sobre o trabalho de educação popular. Do caráter incipiente desta reflexão decorre a provisoriedade de análises que buscam criar bases para uma sistematização teórica que possibilite práticas mais conseqüentes. Por outro lado, é através de uma prática constantemente renovada e refletida que se conseguirá tal sistematização. Longe, no entanto, de achar o provisório uma carência, o aceitamos como um elemento dinâmico para uma constante busca.

Apesar das limitações descritas e de outras, que nos escapam, julgamos que estes artigos possam vir a alimentar o debate e fazer avançar a reflexão de todos os que se preocupam em tornar a educação popular uma prática sempre mais comprometida com os interesses das camadas populares.

BEATRIZ B. COSTA

para analisar uma prática de EDUCAÇÃO POPULAR

INTRODUÇÃO

Este texto é mais um documento de estudo do que um artigo. Quer dizer, ele não se ocupa em refletir ou analisar algum aspecto determinado da educação popular. Ele apresenta uma proposta *para analisar* uma prática de educação popular. Sendo uma proposta ainda provisória, espera-se que ela possa ser lida, discutida e criticada pelas equipes dos programas educativos (1) e por todos aqueles que estão interessados, de alguma forma, no trabalho de educação popular hoje. Acredita-se que os resultados das discussões poderão sugerir reformulações a serem feitas nesta proposta para que ela se torne, sempre mais, um instrumento útil a todos os agentes (2) preocupados em analisar sua prática.

O texto consta de quatro partes:

1. Por programas educativos estamos entendendo a iniciativa de diversas instituições que se propõem a realizar um trabalho educativo diretamente com as camadas populares.

2. Por agentes dos programas educativos estamos entendendo as equipes locais de cada programa responsáveis pela organização e realização do trabalho educativo. Na verdade, o termo agente é bastante inadequado para a perspectiva de educação em que nos colocamos; sugere que quem não é agente é paciente. Preferimos contudo não inventar nem introduzir outro nome, e propor que os próprios "agentes" ajudem a encontrar uma designação mais precisa.

I. A primeira parte procura responder à seguinte indagação: PORQUE ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR? Ou seja, qual a utilidade desta análise?

II. Se o que se pretende é analisar uma prática de *educação popular*, a segunda parte trata de situar a educação popular no conjunto das práticas sociais: que prática é esta? Em que sentido é popular e em que sentido é educação? O que lhe compete cumprir na sociedade hoje? Ou seja: EDUCAÇÃO POPULAR: SUA ATRIBUIÇÃO SOCIAL.

III. PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR é necessário identificar e relacionar os aspectos que revelam em que termos cada programa educativo está cumprindo a atribuição social da educação popular. A terceira parte trata destes aspectos, admitindo que eles dizem respeito:

- à realidade social existente
- à atuação educativa
- à instituição através da qual a ação educativa, em cada programa, chega às camadas populares.

IV. As CONCLUSÕES apresentam um esquema da proposta de análise desenvolvida na III Parte, explicitam alguns esclerecimentos e sugerem o que pode ser uma contribuição desta proposta para uma discussão sobre educação popular.

I. *POR QUE ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR?*

Fala-se muito em *reflexão da prática*. Há uma grande preocupação, entre os agentes dos programas de educação popular, em *refletir a sua prática*. Esta preocupação revela uma tendência e, ao mesmo tempo, encerra uma exigência.

Revela a tendência de não se deixar levar pelo ativismo, de não identificar quantidade de trabalho com a qualidade da contribuição social que ele pode realizar. Refletir a prática neste caso significa responder a uma questão fundamental:

- em que medida a prática de educação popular está sendo, de fato, uma contribuição aos interesses das camadas populares — uma vez que é com a problemática social destas camadas que a educação popular está comprometida?

É para que se possa responder a esta questão que a reflexão da prática encerra uma exigência: a exigência de que refletir signifique *analisar o que se está fazendo,* a prática educativa. Uma análise cuja utilidade seja a de servir de *ponto de apoio* para reorientar o que se está fazendo; ou seja, para que a prática de educação popular possa corresponder sempre mais àquilo que, para as camadas populares, vai se evidenciando como necessário para encaminhar a modificação de suas condições sociais.

Neste sentido, refletir a prática não é uma atividade abstrata e nem é apenas um exercício intelectual; é a própria condição para uma aproximação sempre maior entre o que *compete* à educação popular e o que ela *está fazendo* de fato. A função da reflexão é favorecer uma prática de nova qualidade.

Assim sendo, o que vamos tentar neste texto é oferecer alguns subsídios para a análise de uma prática de educação popular. Eles já foram utilizados em assessorias a equipes de alguns programas educativos; mas ainda devem ser muito experimentados e discutidos. São provisórios; são apenas uma primeira resposta à seguinte indagação: o que é preciso considerar para analisar uma prática de educação popular? para apreender o que ela está fazendo e o que ela pode fazer?

Para que a análise não se reduza a uma simples descrição de fatos sem relação uns com os outros, são necessárias inicialmente algumas considerações sobre a atribuição social da educação popular hoje.

II. *EDUCAÇÃO POPULAR: SUA ATRIBUIÇÃO*(3) *SOCIAL*

A educação popular — como toda prática educativa — é uma atividade social, parte da atividade social global.

Na verdade ainda se tem pouca clareza a respeito da atribuição social da educação popular. É possível perceber tanto uma tendência a considerá-la como a principal força das modificações sociais, como uma tendência oposta: desconfiar da

3. Atribuição da educação popular significa a tarefa que lhe cabe cumprir em uma dada sociedade, em função dos interesses das camadas populares. As características específicas desta tarefa modificam-se historicamente uma vez que elas devem ser definidas a partir da problemática concreta de cada sociedade.

possibilidade de que os trabalhos de educação popular realizem alguma contribuição significativa para a reorganização da vida social.

Mais recentemente, o esforço em aprofundar a reflexão sobre a educação popular enquanto prática integrante do processo social, nele influindo e por ele sendo condicionada, permitiu avançar algumas suposições sobre o assunto. Assim, admite-se que:

- A educação popular é popular porque se realiza com as camadas populares visando a contribuir para a concretização dos interesses sociais destas camadas. Assim sendo, a atribuição da educação popular dentro do processo social tem como *referência fundamental* os interesses das camadas populares.
- A educação popular é educação no sentido de que sua atribuição social hoje diz respeito à *apropriação,* pelas camadas populares, de um *saber-instrumento.*

Saber entendido como elaboração e incorporação de conhecimentos, valores, atitudes. No caso da educação popular, não se trata do saber socialmente estabelecido, dos conhecimentos valores e atitudes reconhecidos e hierarquizados como símbolo de prestígio social. Trata-se do saber enquanto sabedoria elaborada a partir da vivência e reflexão dos acontecimentos sociais.

Saber-**instrumento** entendido como meio que serve às camadas populares para que fortaleçam a sua participação na formulação e encaminhamento de propostas para a modificação de suas condições sociais.

Apropriar-se no sentido de **participar da elaboração** do saber, incorporando-o à prática como instrumento de compreensão e ação frente aos acontecimentos e situações sociais.

Muito concretamente, a educação popular requer, como fundamental, a participação das camadas populares na elaboração de um saber-instrumento. É que esta educação não se ocupa em distribuir às camadas populares um saber já existente, um saber que corresponde à experiência e necessidades sociais de outras camadas da sociedade e que, portanto, dificilmente poderá servir aos grupos populares como instrumento de compreensão e ação frente à sua problemática social. A educação popular ocupa-se em possibilitar às camadas populares a apropriação de um saber-instrumento elaborado com a sua própria participação.

Mais precisamente, nesta prática educativa, o saber-instrumento é elaborado a partir de uma troca entre os grupos populares e os agentes do programa:

- nasce de dentro do saber anterior já apropriado por cada um (grupos populares e agentes); ou seja, do saber que corresponde à experiência social que já viveram e refletiram;

- e representa um novo saber. Na medida em que vai sendo elaborado com a participação de ambos, não representa mais apenas o saber dos agentes nem apenas o saber dos grupos populares; mas o resultado de uma troca entre o saber de ambos.

Assim sendo, este saber é instrumento de compreensão e ação tanto para as camadas populares como para os agentes. Ou seja, é um saber que serve a cada um como instrumento que ajuda a aprofundar a compreensão da realidade social existente e a encaminhar uma atuação que se identifique sempre mais com os interesses das camadas populares.

● Os conhecimentos, atitudes, valores a serem elaborados e apropriados pelos grupos que participam de uma prática educativa devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar; não são alguma coisa definida de uma vez por todas. Isto porque se trata de elaborar um saber que seja instrumento de compreensão e atuação em uma realidade social concreta. Sendo que a realidade social é dinâmica, dentro dela se modifica também a problemática das camadas populares. Assim sendo, o saber-instrumento que a educação popular pode favorecer deve corresponder às necessidades e possibilidades (4) concretas destas camadas frente às diferentes situações que, em cada conjuntura, caracterizam sua problemática social.

● Não compete à educação popular encaminhar e realizar a modificação das condições sociais; ela no entanto concorre para isso, na medida em que assume como tarefa possibilitar que as camadas populares elaborem e se apropriem

4. Precisaremos mais adiante o que estamos entendendo por necessidades e possibilidades das camadas populares.

de um saber-instrumento. Vale destacar, contudo, que outras práticas também são fonte de elaboração deste saber, embora não se proponham a isso como atribuição que lhes seja peculiar.

Em síntese, admite-se (5) que:

● A educação popular é uma prática comprometida com a participação das camadas populares na elaboração e no desenvolvimento de propostas para a modificação de suas condições sociais.

● A tarefa da educação popular é a de favorecer a elaboração e apropriação de um saber-instrumento que leve a formular e encaminhar essas propostas.

Estas considerações sobre a atribuição social da educação popular foram necessárias porque supõe-se que analisar uma prática educativa é responder à seguinte questão-chave:

Em que medida a prática educativa a ser analisada vem concretizando a atribuição da educação popular hoje?

Ou seja, em que medida ela está contribuindo para que as camadas populares que participam do trabalho educativo elaborem e se apropriem de um saber-instrumento necessário à sua participação no desenvolvimento de soluções para seus problemas sociais?

Esta questão não é respondida diretamente. Ela é a referência a partir da qual são elaboradas outras questões para a análise da prática de educação popular — questões concretas e capazes de encaminhar respostas concretas a esta questão-chave (6).

5. Admite-se, no sentido de *supõe-se*, e não, afirma-se. Isto porque a questão da atribuição social da educação popular ainda necessita de uma reflexão mais profunda.
6. Esta formulação a respeito da atribuição da educação popular hoje, será adotada na proposta de análise que se segue. É importante ressaltar que ela não é a única possível; existem ou existirão outras formulações a este respeito.

III. *PARA A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR*

Como já foi dito, para verificar em que medida uma prática educativa está concretizando a atribuição que parece caber hoje à educação popular, é necessário percorrer um conjunto de questões.

Tais questões dizem respeito aos diferentes aspectos que pertencem ao campo de ação — ou ao universo — de uma prática educativa.

Supõe-se que neste universo é possível distinguir, para efeito de análise, três grandes aspectos:

1 — aspectos relativos à *realidade social existente;*

2 — aspectos relativos à *atuação educativa* propriamente dita;

3 — aspectos relativos à *instituição através* da qual a atuação educativa chega às camadas populares.

Admite-se então que para analisar uma prática educativa é necessário considerar todos estes aspectos (7).

1. A REALIDADE SOCIAL

Considerando que, na educação popular, a elaboração de um saber-instrumento depende fundamentalmente da participação das camadas populares, é indispensável que o trabalho educativo se realize sempre:

- a partir das atuais necessidades sociais vividas por estas camadas e
- em função de suas possibilidades de congregar esforços para a superação das condições sociais existentes.

Admite-se assim que o primeiro grande aspecto a considerar na análise de uma prática educativa diz respeito às condições sociais que geram as necessidades e possibilidades das camadas populares. Mais precisamente:

7. Evidentemente a atuação educativa e a instituição também fazem parte da realidade social; elas foram destacadas aqui somente para fins de análise. Por estes mesmos fins, se tomarão apenas *alguns* aspectos da realidade social: aqueles que parecem mais importantes para analisar uma prática de educação popular.

- Só é possível compreender tais necessidades e possibilidades com base na realidade social onde as camadas populares vivem em relação com outras camadas sociais. Ou seja, desta relação surgem condições sociais muito concretas que se refletem, de maneira mais (ou menos) imediata, na vida individual e coletiva dos grupos populares, gerando situações que dão margem às suas necessidades e possibilidades. Por exemplo: a situação do emprego e desemprego, do salário, do acesso a serviços médicos, da habitação urbana, da participação em mecanismos de decisão social, etc.

  Admite-se então que as necessidades das camadas populares só poderão ser compreendidas a partir das condições sociais que caracterizam uma determinada sociedade. E é, levando em conta estas condições, que deverão também ser buscadas as possibilidades concretas de uma atuação que encaminhe a superação das próprias condições sociais.

- Supõe-se que as necessidades atuais das camadas populares bem como suas possibilidades de atuação manifestam-se através do modo como estão elas vivendo e expressando sua experiência social; ou seja, através das "respostas" que elas estão dando às condições sociais existentes. Por exemplo, manifestam-se através de:

  — seus interesses imediatos; suas formas de relacionar a própria problemática com a de outros grupos semelhantes em âmbito social mais global; suas formas de solidariedade dentro do grupo e com outros grupos sociais; suas formas de reivindicações etc.

  — suas crenças, ritos, expressões de arte e de festa, seus valores e atitudes.

Assim sendo, para que o trabalho educativo se realize sempre a partir das necessidades atuais das camadas populares e em função de suas possibilidades de atuação, é que se torna importante o conhecimento das condições sociais das quais elas decorrem. Só assim o saber-instrumento que vai sendo elaborado poderá ser um instrumento de compreensão e ação *estreitamente ligado* à realidade social concreta e, dentro dela, às necessidades e possibilidades das camadas populares.

Mas o que permite conhecer as condições sociais existentes em uma determinada realidade social?

Admite-se que, dentro da realidade social, é possível distinguir alguns aspectos que revelam com maior transparência essas condições, e que parecem condicionar mais imediatamente as necessidades e possibilidades das camadas populares. Considera-se que esses aspectos são:

(1) *A conjuntura sócio-econômica local e sua ligação com a conjuntura global.*

Trata-se de conhecer a atividade econômica da área, procurando apreender de que forma ela está respondendo — com seus recursos e características específicas — às imposições da política global de desenvolvimento, e de que forma ela está influindo nessa política.

É possível apontar alguns fatores que ajudam a conhecer uma conjuntura sócio-econômica local:

- o que se produz na área (mercadorias e serviços), o destino da produção (mercado local, nacional, externo);
- os setores (indústria, agro-pecuária, serviços) e ramos da produção predominantes na área;
- a posição (peso) da economia local dentro da economia nacional e internacional;
- as tendências de modificações na atividade econômica local, as origens e conseqüências destas modificações.

Para compreender uma conjuntura local e sua articulação com a conjuntura global, não basta a informação sobre cada um destes fatores isoladamente; é necessário buscar as relações entre eles para que se possa chegar a uma compreensão dinâmica da realidade sócio-econômica da área.

As camadas populares tomam parte nesta conjuntura: participam da atividade econômica e, ao mesmo tempo, são atingidas pelas conseqüências da organização e do dinamismo desta atividade. Por isso, a não preocupação com a conjuntura sócio-econômica local e com a relação entre essa conjuntura e a conjuntura global poderá levar os agentes do programa educativo a uma atividade que não corresponda às necessidades e possibilidades dos grupos com quem trabalham. Por exemplo: Numa área rural que está sendo rapidamente alterada pela chegada de grandes empreendimentos industriais e pela emigração dos agricultores, restringir a ação educativa

apenas aos problemas agrícolas seria passar por cima de novas necessidades e possibilidades desses agricultores. Necessidades essas muito concretas de reorganizarem seu trabalho, sua vida, sua sobrevivência; e possibilidades de entenderem, através das novas ocorrências locais, o processo no qual estão envolvidos, elaborando um saber mais amplo que os ajude a enfrentar a nova situação

(2) *O lugar de cada grupo no processo de produção.*

Um outro aspecto da realidade social que ajuda a conhecer e compreender as condições sociais existentes, e que parece influir de forma mais imediata nas necessidades e possibilidades dos grupos populares, é o lugar que cada grupo ocupa no processo de produção. Ou seja, através de uma *atividade econômica determinada,* todos os indivíduos e grupos participam do processo de produção (real ou potencialmente). Mas ocupam *posições* diferentes nas relações de produção que comandam tal processo; mais precisamente, nas relações que dão origem à compra e venda da força de trabalho. No caso dos grupos populares, suas posições nas relações de produção se diversificam de acordo com o modo como vendem sua força de trabalho: se em troca de um salário, de um pedaço de terra, do pagamento por um serviço etc.

Concretamente, este aspecto da realidade social diz respeito:

- aos tipos de atividades econômicas através das quais cada indivíduo e grupo das camadas populares participam do processo de produção local e, através dele, do processo de produção global;
- e à posição de cada um nas relações de produção que comandam este processo.

Supõe-se que o tipo de atividade econômica e a posição que os indivíduos e grupos ocupam no processo de produção condicionam o modo como cada grupo vive e expressa suas necessidades atuais e suas possibilidades na sociedade. Por exemplo: os interesses imediatos dos pequenos proprietários rurais são diferentes dos interesses imediatos dos assalariados do comércio urbano; a experiência e as possibilidades de solidariedade entre os operários são diferentes da experiência e

possibilidades de solidariedade entre os biscateiros; a experiência religiosa dos trabalhadores rurais é diferente da experiência religiosa dos trabalhadores dos grandes centros urbanos etc.

Em síntese, considera-se que o trabalho educativo deve apoiar-se sempre nas necessidades e possibilidades atuais dos grupos populares. Para compreender as necessidades e possibilidades concretas destes grupos é preciso conhecer as condições sociais que as engendram. É possível distinguir, na realidade social, alguns aspectos através dos quais estas condições se revelam com uma evidência maior, e que parecem condicionar mais imediatamente tais necessidades e possibilidades. A saber: a conjuntura sócio-econômica local/global e a posição dos indivíduos e grupos pertencentes às camadas populares no processo de produção que se desenrola nesta conjuntura.

Em um trabalho de educação popular, o conhecimento e a compreensão destes aspectos devem fazer parte do próprio saber-instrumento que vai sendo elaborado e apropriado pelos grupos populares e agentes; para que tal saber seja, de fato, um instrumento que ajude esses grupos a situarem suas necessidades dentro do contexto social mais amplo que as condiciona e a apreenderem suas possibilidades de atuação nesse contexto.

Na análise de uma prática de educação popular, considerar o conhecimento que se tem sobre a realidade social da qual participam as camadas populares significa responder às seguintes questões:

- **O que se conhece das necessidades e possibilidades dos grupos populares com quem se trabalha?**
- **O que se conhece da conjuntura sócio-econômica local/global?**
- **O que se conhece da posição que os indivíduos e grupos que participam do trabalho educativo ocupam no processo de produção?**
- **Em que medida se procuram relacionar as necessidades e possibilidades desses grupos com o contexto social que as condiciona?**

Problemas ainda sem resposta

(a) Afirmou-se acima a importância de conhecer e considerar, no trabalho educativo, a realidade social na qual vivem as camadas populares.

Falou-se também que o contexto sócio-econômico local — e, por decorrência, as necessidades e possibilidades dos grupos locais — só podem ser entendidos quando se considera a sua ligação com o contexto social global.

Ora, este conhecimento requer um instrumental teórico; um instrumental que permita compreender os mecanismos da sociedade e os interesses sociais que regem os acontecimentos sociais do dia-a-dia.

A questão é: tratando-se de agentes da educação popular — e não de cientistas sociais — que elementos teóricos lhes são indispensáveis para que possam compreender a dinâmica da realidade social onde atuam e, mais particularmente, a realidade das camadas populares?

É verdade que esta realidade vai sendo apreendida e compreendida no decorrer da própria atuação educativa, na medida em que grupos populares e agentes explicitam e trocam seu saber, sua experiência social. Não se trata de conhecer a realidade *antes* e atuar *depois*. Trata-se de estabelecer quais são os elementos teóricos indispensáveis em cada situação para que, na troca entre grupos populares e agentes, seja possível aprofundar a compreensão da realidade social hoje. Sem esquecer que a teoria nunca está acabada; é um processo que necessita um esforço de reflexão permanente: os elementos teóricos já sistematizados, na medida em que são apropriados e utilizados por todos na análise da realidade social, podem revelar que estão inadequados ou insuficientes para dar conta da própria realidade, e que, portanto, estão exigindo a continuidade da reflexão teórica.

De toda forma, fica a questão. Os próprios agentes e grupos populares é que poderão ajudar a esclarecê-la.

(b) Entre os aspectos da realidade social que parecem condicionar mais imediatamente as necessidades e possibilidades das camadas populares, foram destacados dois. Existem outros, talvez não tão determinantes mas igualmente importantes. Por exemplo: a comunicação de massa, a formação religiosa, etc.

O aprofundamento da experiência e reflexão em educação popular poderá ir indicando que outros aspectos da realidade devem ser considerados neste trabalho para que ele se fundamente sempre mais nas necessidades e possibilidades das camadas populares.

2. A ATUAÇÃO EDUCATIVA

Admite-se que, para analisar uma prática de educação popular, o segundo grande aspecto a considerar é o que esta prática está realizando; ou seja, é a própria atuação educativa.

Concretamente, trata-se de verificar o seguinte:

- Tendo em vista a tarefa que cabe à educação popular realizar hoje na sociedade (possibilitar às camadas populares a elaboração e apropriação de um saber-instrumento);
- Tendo em conta a realidade atual e potencial das camadas populares, isto é: suas necessidades atuais e suas possibilidades de propor e encaminhar soluções para a problemática social que gera estas necessidades,

> **o que está sendo realizado no sentido de que os grupos populares integrantes da prática educativa elaborem e se apropriem de um saber-instrumento necessário ao esclarecimento de sua problemática e de soluções comuns para a mesma?**

Trata-se portanto de considerar a prática educativa *em atuação*. Para isto é necessário buscar, na própria prática, os aspectos que revelam mais diretamente o que ela está realizando. É considerando tais aspectos que se poderão encontrar respostas concretas para a questão acima.

Muitas vezes se reduz a prática educativa ao modo de encaminhá-la, isto é, ao seu aspecto pedagógico. A pedagogia é indispensável a qualquer tipo de educação; mas a educação não se define pelo modo de fazer. O que a define é a *concretização* de uma *proposta*, ou seja, é uma *proposta em prática* — o que supõe a formulação da proposta (isto é, do que se pretende com a prática educativa) e um modo de encaminhar o trabalho que favoreça a concretização da proposta.

Assim sendo, admite-se que são os seguintes os aspectos de uma prática educativa que revelam mais diretamente a sua atuação:

(1) a proposta concreta que os agentes têm nesta prática: o que pretendem com ela, tendo em conta o momento atual muito concreto da realidade social?

(2) o que está sendo feito para concretizar essa proposta?

(3) como está sendo encaminhado pedagogicamente o trabalho?

(1) *O que se pretende com a prática de educação popular?*

Este aspecto diz respeito à definição concreta que os agentes de um determinado programa educativo dão *ao que pretendem* em seu trabalho com as camadas populares locais. Ou seja: qual é a sua proposta (8) neste trabalho?

Supõe-se que a *proposta* que os agentes de um programa formulam para sua prática é a tradução, a um nível mais concreto, da própria *atribuição* que a educação popular é chamada a cumprir na sociedade hoje. Ou seja:

- ao se definir a tarefa que cabe à educação popular cumprir numa determinada sociedade, o que se toma como referência são as necessidades sociais e as possibilidades de atuação do **conjunto** das camadas populares. A atribuição da educação popular, portanto, é um **nível mais global;** como que uma orientação para todos os trabalhos de educação popular que atuam naquela conjuntura.
- em um **nível mais específico** — o da prática educativa em cada programa — é esta atribuição mais global que é **traduzida** em propostas muito concretas: o **que** se pretende realizar (concretizar) em termos de elaboração de um saber-instrumento que corresponda às necessidades e possibilidades de **tais** camadas populares dentro de **tal** contexto sócio-econômico local?

---

8. O termo proposta poderia ser substituído por objetivo. Preferimos proposta porque o termo objetivo tem sido usado mais para expressar as intenções ou a inspiração dos agentes no trabalho educativo (promoção humana, desenvolvimento integral da comunidade, etc.) do que para expressar a contribuição social concreta que pretendem encaminhar, através de seu trabalho, em função das necessidades e possibilidades dos grupos populares locais.

Analisar este aspecto numa prática educativa é indagar-se a respeito das seguintes questões:

- **O que se pretende com o trabalho educativo?**
- **Em que medida aquilo que se pretende com este trabalho (a proposta dos agentes) corresponde à atribuição que cabe à educação popular cumprir hoje na sociedade?**
- **Em que medida esta proposta leva em conta a experiência social atual dos grupos populares locais e suas possibilidades de ampliar esta experiência?**

Para a análise de uma prática de educação popular, considerar este aspecto é importante devido às implicações que ele acarreta para toda a atuação educativa. O problema não é simples; vale a pena explicitá-lo:

> A iniciativa de um trabalho de educação popular em geral tem partido dos agentes do programa, e não das camadas populares.
>
> Ao mesmo tempo, é em função dos interesses destas camadas que a educação popular existe.
>
> O problema então se coloca nestes termos: formular (e reformular) propostas numa prática de educação popular cabe a quem? aos agentes? às camadas populares?

Existem várias posições diante desta questão. Vamos considerar duas atitudes por parte dos agentes e explicitar as diferenças fundamentais entre elas, pois são atitudes que representam posições divergentes em relação ao problema.

(a) — Uma posição diz:

"Os grupos populares não dispõem de conhecimentos que lhes permitam sair das explicações correntes na sociedade; só vêem a realidade na superfície de seus acontecimentos. É esta carência que os leva a não sentirem necessidade de uma compreensão mais dinâmica de sua situação e a não tomarem iniciativas no sentido de superá-la.

Daí que a proposta de um trabalho educativo — ainda que não solicitado pelos grupos populares — deve ser a de proporcionar a esses grupos os conhecimentos necessários a uma análise crítica de sua realidade."

Esta posição parte do princípio de que, para ajudar os grupos participantes de um trabalho de educação popular a desenvolverem uma atuação frente a seus problemas sociais, os agentes devem transmitir a esses grupos uma explicação já sistematizada a respeito desses problemas e de sua origem.

No fundo, ainda que inadvertidamente, esta atitude guarda uma tendência assistencialista: "O povo não conhece os motivos de seus problemas; vamos lhe ensinar a ciência que os explica". O agente justifica a sua proposta pelo não acesso dos grupos populares a um conhecimento mais preciso das coisas; mas repete os mesmos mecanismos de imposição do saber na qual o povo absorve mas não elabora.

(b) — Uma outra posição reconhece também que existem elementos superficiais e distorcidos no modo como os grupos populares explicam e se comportam com relação à realidade social. Reconhece igualmente que esses grupos geralmente carecem de elementos teóricos já sistematizados que lhes sirvam de instrumento para a apreensão do processo social e de suas possibilidades de atuação nesse processo.

Considera contudo que:

- o povo retraduz as interpretações correntes a partir de **sua** experiência. Ou seja, a "expriência de vida" dos grupos populares vai produzindo um saber popular — uma sabedoria sobre a realidade — que pouco se conhece mas que se distancia razoavelmente do saber dos grupos sociais que não vivem a sua experiência;

- este saber popular, como já foi dito, contém muita ambigüidade. Incorpora elementos que correspondem à experiência e interesses de outros grupos sociais, e que são divulgados por toda a sociedade;

- o saber do agente não é o saber popular — uma vez que em geral o agente não pertence às camadas populares; isto é, uma vez que sua experiência social é diferente da experiência dos grupos com quem trabalha;

- o saber do agente também é distorcido, também contém ambigüidades; seus conhecimentos, atitudes, valores também incorporam elementos que se impõem e difundem a todos os grupos sociais;

● os grupos populares carecem hoje de oportunidade para explicitar o seu saber: expressar a sua experiência social, discuti-la, confrontá-la com a experiência de outros grupos (semelhantes ou diferentes), esclarecê-la com a ajuda de elementos já sistematizados pelas ciências sociais.

Assim sendo, esta posição supõe que, embora o trabalho educativo não tenha sido solicitado pelos grupos populares, a proposta dos agentes deve estar ligada à necessidade desses grupos explicitarem e recriarem o seu saber (conhecimentos, atitudes, valores), dando surgimento a um novo saber útil à prática das camadas populares — e dos próprios agentes. Ou seja, a proposta dos agentes apresenta-se como uma proposta de **troca** entre o saber popular e o seu saber; troca onde os elementos mais sistematizados que eles podem oferecer se transformem em instrumentos a serem utilizados por ambos — grupos populares e agentes — na análise da realidade e das possibilidades de modificá-la. Ou seja, transformarem-se em instrumentos de um novo saber e de uma nova prática. Saber novo e, ao mesmo tempo, provisório, uma vez que o saber se modifica e se aprofunda na medida em que se diversifica e se aprofunda a prática e a vivência dos indivíduos e grupos.

Observando as posições acima, verifica-se que, definir o que se pretende com uma prática de educação popular é, ao mesmo tempo, definir uma atitude com respeito ao que seja a *participação* das camadas populares na própria elaboração de instrumentos necessários a uma atuação que encaminhe novas condições sociais. Dentro dos limites da educação popular, se a elaboração destes instrumentos hoje prescindisse da participação do saber e da experiência dos agentes, então a educação popular não teria razão de ser; e se a proposta dos agentes com respeito a esta elaboração prescindisse da participação do saber e da experiência das camadas populares, então não se trataria de uma educação voltada para a criação de novas condições sociais.

(2) *O que está sendo feito para concretizar o que se pretende com a prática de educação popular.*

Para analisar a atuação educativa, um segundo aspecto a considerar é: o que está se realizando para concretizar o que se pretende com esta prática?

Supõe-se que neste aspecto é possível distinguir dois elementos:

(a) — os tipos de atividades;
(b) — o saber elaborado e apropriado.

(a) — *Os tipos de atividades*

Para a elaboração de um saber-instrumento, são necessárias oportunidades de encontro entre os grupos populares e os agentes, que possibilitem a troca de saberes. As atividades apresentam-se como a base material para este encontro; ou seja, para a realização da ação educativa: cursos profissionais, grupos de vizinhança, comunidades de base, etc.

Admite-se que, em cada programa, as atividades devem:

● corresponder às necessidades sociais atuais dos grupos populares locais e às suas possibilidades de elaborar e encaminhar propostas para a superação de sua problemática social. Assim sendo, mesmo quando as atividades correspondem a necessidades muito imediatas explicitadas pelos grupos locais, elas devem sempre criar condições para uma reflexão onde se aprofunde cada vez mais a compreensão das condições sociais que dão origem a estas necessidades, bem como de outras possibilidades de uma atuação que encaminhe a modificação destas condições.

● oferecer oportunidade para concretizar o que se pretende alcançar com o trabalho educativo naquele programa. Uma atividade será tanto mais propícia a um trabalho de educação popular quanto melhor ela servir como base para a elaboração e apropriação de um saber-instrumento. Por exemplo: os projetos agrícolas que lidam com financiamentos individuais a pequenos produtores da região estarão sendo capazes de favorecer a emergência de um saber que transborde em maior solidariedade entre os indivíduos e grupos que vivem a mesma problemática? ou estarão apenas consolidando atitudes vigentes de melhoria individual?

É verdade que todas as atividades geram resultados ambivalentes, mas umas têm se revelado mais propícias do que outras para viabilizar a contribuição social da educação popular hoje.

Analisar as atividades de um programa educativo significa indagar-se a respeito das seguintes questões:

- **Que tipos de atividades estão sendo realizadas com os grupos populares locais?**
- **Em que medida as atividades estão oferecendo oportunidade para concretizar o que se pretende alcançar com a prática educativa?**
- **Em que medida as atividades correspondem às necessidades e possibilidades atuais dos grupos populares que participam desta prática?**

Problemas ainda sem resposta

É muito grande a diversidade de atividades desenvolvidas pelos programas educativos com as camadas populares.

Já seria possível uma análise dessas atividades que permitisse identificar, em cada uma delas, sua maior ou menor potencialidade de servir aos grupos populares como base para a elaboração e apropriação de conhecimentos, atitudes, valores que levem a novas modalidades de atuação social?

(b) — *O saber elaborado e apropriado*

A atividade apresenta-se como a base material indispensável ao encontro entre agentes e grupos populares. É este encontro que lhes permite explicitar, trocar e re-elaborar seu saber, transformando-o em instrumento para a compreensão mais precisa dos acontecimentos sociais e das possibilidades de participar na orientação destes acontecimentos.

Portanto a análise da atuação educativa deve considerar também o saber-instrumento que o trabalho está permitindo elaborar e utilizar: o que se discute? que informações são oferecidas (por ambos: grupos populares e agentes?) que conhecimentos, que valores, que atitudes são criticados, adquiridos, recriados (por ambos)? etc.

Considerando que a elaboração de um saber é um processo — um saber nunca fica pronto porque as necessidades e possibilidades da existência social nunca se esgotam — o saber-instrumento que vai sendo elaborado a cada momento de uma ação educativa deve corresponder sempre às necessidades e possibilidades muito concretas dos grupos populares que participam de sua elaboração. Isto significa que a participação das camadas populares na elaboração de um saber-instrumento *não é uma concessão pedagógica* por parte dos agentes. É a própria condição para que esta elaboração se fundamente sempre nas necessidades e possibilidades vividas por essas camadas; ou seja, é a garantia de que o saber-instrumentos em elaboração signifique, de fato, que os grupos populares — e os agentes — estão *ampliando seu poder de situar* as necessidades atuais dentro do contexto social mais amplo que as condiciona *e de encaminhar uma atuação* que se baseie sempre mais nas possibilidades de modificar esse contexto.

Considerar este aspecto na análise de uma prática de educação popular significa responder às seguintes questões:

- **Que saber-instrumento (conhecimentos, valores, atitudes) está sendo elaborado através do trabalho educativo?**
- **O que tem a ver este saber com as necessidades e possibilidades atuais das camadas populares?**
- **Em que medida está havendo uma troca entre o saber dos grupos populares e o saber dos agentes? ou seja, em que medida o saber-instrumento está sendo elaborado com a participação de ambos?**
- **Em que medida este saber está sendo apropriado por todos? isto é, está se traduzindo em uma compreensão mais fundamentada dos mecanismos da sociedade e dos acontecimentos sociais? em uma nova solidariedade entre indivíduos e grupos que vivem a mesma problemática? em novas propostas de atuação, possíveis e conseqüentes com os interesses das camadas populares?**

(3) *O modo como o trabalho está sendo encaminhado: a pedagogia na prática de educação popular.*

Um terceiro aspecto que permite analisar o que uma determinada prática de educação popular está realizando é: o modo como os agentes e os grupos populares se relacionam no encaminhamento do trabalho educativo, tendo em vista a concretização do que se pretende com ele; ou seja, tendo em vista a elaboração e apropriação de um determinado saber-instrumento.

A pedagogia não é neutra frente ao que se pretende com a prática de educação popular. Retomando as posições mencionadas anteriormente, verifica-se que, para ambas, geralmente o "ponto de partida" é o mesmo: partir da experiência e dos interesses imediatos dos grupos populares. Contudo é diferente o modo como cada posição concebe a participação destes grupos na elaboração de um saber que os ajude a esclarecer sua problemática e suas possibilidades de modificá-la. Por isto será diferente também sua pedagogia:

- para a primeira posição trata-se de "partir do povo" para conduzi-lo ao saber (conhecimentos, atitudes, valores) do agente, à verdade do agente, à proposta do agente;

- para a segunda posição trata-se de "partir do povo" como condição de que se realize uma **troca** entre o saber do povo e o saber do agente; troca da qual resulte um saber mais fecundo para a atuação de ambos frente aos problemas sociais das camadas populares. Ou seja, partir do povo a **cada momento** do trabalho educativo, como **meio** de garantir a participação do seu saber no projeto social que vai sendo esclarecido e elaborado em comum.

A questão de uma pedagogia da troca não é tão simples. Entre os agentes da educação popular e as camadas populares se interpõe a imagem que a sociedade confere aos educadores: a imagem de serem os possuidores de um saber necessário para subir na escala social. Assim, os grupos populares tendem a ver nos agentes dos programas educativos, pelo menos no início do trabalho, alguém que possui um saber poderoso a lhes transmitir; em conseqüência, sua atitude tende a ser de submissão e passividade diante do saber do agente. Por exemplo, é muito comum os grupos que participam de uma atividade educativa passarem a utilizar a linguagem ou certos

termos dos agentes ainda que, em geral, sem questioná-los ou assimilá-los como um dos meios de compreensão e ação sobre as coisas. Esta situação se impõe aos agentes: é dada pelos valores sociais correntes, e não pela sua vontade. Em sua atuação com as camadas populares, tal situação só poderá ir sendo superada na medida em que os agentes provam, *na prática*, que não se pretendem donos de um saber a transmitir, e sim participantes de uma *troca de saberes*.

Na análise da atuação educativa, considerar o modo pedagógico de encaminhá-la significa responder às seguintes questões:

- **Em que medida o modo de encaminhar o trabalho educativo está correspondendo ao que se pretende com ele? Mais concretamente:**

  — que situações pedagógicas estão sendo criadas de modo a favorecer uma troca onde agentes e grupos populares participem com o seu saber da elaboração de um saber-instrumento?

  — em que medida a relação entre agentes e grupos populares está permitindo que estes grupos expressem sua experiência e preocupações atuais?

  — em que sentido os grupos populares estão encontrando oportunidade para decidir quanto ao que discutir e ao que fazer?

Problemas ainda sem resposta

No campo da educação popular, já é antiga a preocupação com uma pedagogia onde os agentes não imponham seu saber aos grupos populares.

Contudo a formulação desta preocupação em termos de uma *pedagogia de troca de saberes* é mais recente. E mais recentes ainda são as indagações que estão sendo colocadas a partir da própria prática: que procedimentos pedagógicos têm se revelado mais capazes de garantir uma troca entre o saber dos agentes e o saber das camadas populares? como perceber, na prática, a diferença entre troca e imposição?

Estas são questões que os agentes dos programas de educação popular poderão ajudar a esclarecer através de uma reflexão sobre sua própria experiência.

3. A INSTITUIÇÃO

Até agora foram apresentados dois grandes aspectos que, supõe-se, devem ser considerados na análise de uma prática de educação popular:

- o conhecimento que se tem a respeito da realidade social existente;
- a atuação educativa.

Além destes dois grandes aspectos admite-se que é necessário considerar ainda um terceiro: a instituição que promove o trabalho educativo; ou seja, a mediação através da qual este trabalho chega às camadas populares.

As práticas de educação popular normalmente são de iniciativa de uma instituição. Cada instituição possui características próprias que *condicionam as possibilidades* da educação popular. Características que se diversificam segundo se trate de uma instituição religiosa ou leiga, pública ou particular; ou ainda, segundo se trate de uma instituição onde existem diferentes propostas com relação à prática educativa, ou de uma instituição onde existe um consenso em torno de uma mesma proposta.

Considerar as características da instituição através da qual o tarbalho educativo chega às camadas populares é importante para que se possam levar em conta, neste trabalho, as possibilidades que a instituição oferece.

Na análise de uma prática de educação popular, considerar o aspecto institucional significa indagar-se a respeito das seguintes questões:

- **Que possibilidades concretas a instituição oferece — e que possibilidades ela não oferece — para a realização de um trabalho de educação popular?**
- **Em que medida existe um consenso em torno do que se pretende com o trabalho educativo? Em que medida as possíveis diferenças interferem no trabalho educativo?**
- **Em que medida os agentes do programa estão explorando todas as possibilidades institucionais?**

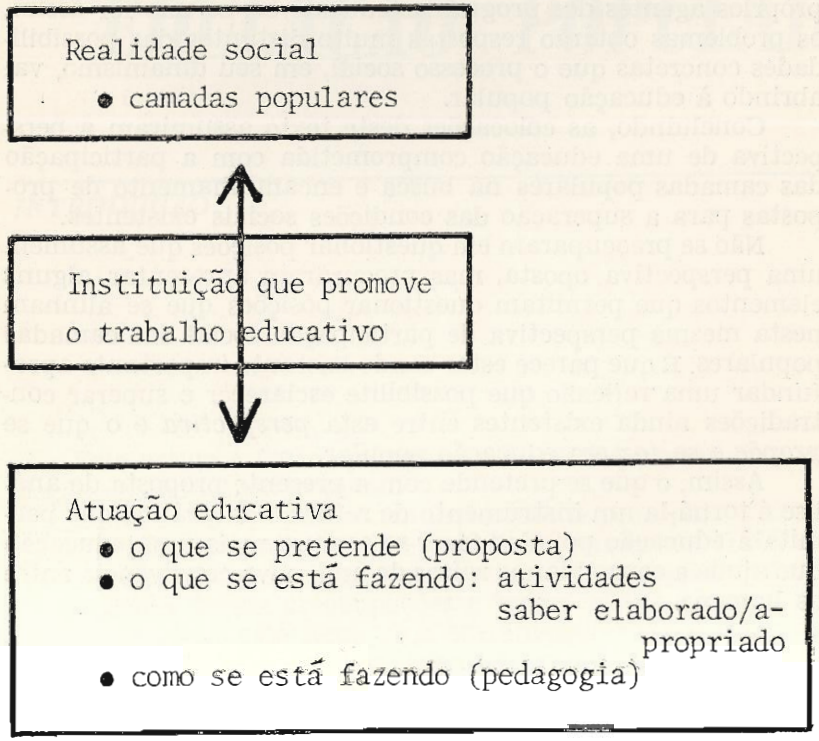
Problemas ainda sem resposta

O aspecto institucional necessita ser muito mais refletido. A experiência tem mostrado que a instituição interfere bastante na realização de uma prática de educação popular. Contudo ainda não se chegou a precisar que aspectos da instituição devem ser levados em conta para a análise desta prática.

IV. *CONCLUSÕES*

Este texto apresentou uma proposta para a análise de uma prática de educação popular.

Esquematicamente esta proposta pode ser assim representada:



É importante assinalar qne as questões formuladas para a análise de cada aspecto (e que no texto encontram-se dentro de um quadro) são apenas sugestões; a intenção é que sirvam

como indicações a partir das quais os agentes dos programas educativos elaborem novas questões mais próximas de sua prática.

Como foi dito no início, esta proposta de análise é ainda um esboço (9). Mas sua utilização já permitiu identificar alguns problemas ainda sem resposta — e que foram sendo destacados no decorrer do texto.

O esclarecimento destes problemas requer um esforço de reflexão do qual participem todos os que se propõem a realizar um trabalho de educação popular. Aqui também se coloca a questão da troca, embora em um outro nível: a troca entre agentes e assessores. Mais explicitamente, um saber resulta da experiência vivida e refletida; portanto estas questões — e outras — só poderão ser esclarecidas com a participação dos próprios agentes dos programas educativos; se não for assim, os problemas obterão respostas muito distantes das possibilidades concretas que o processo social, em seu dinamismo, vai abrindo à educação popular.

Concluindo, as colocações deste texto assumiram a perspectiva de uma educação comprometida com a participação das camadas populares na busca e encaminhamento de propostas para a superação das condições sociais existentes.

Não se preocuparam em questionar posições que assumem uma perspectiva oposta, mas procuraram apresentar alguns elementos que permitam questionar posições que se alinham nesta mesma perspectiva de participação social das camadas populares. É que parece estar sendo bastante importante aprofundar uma reflexão que possibilite esclarecer e superar contradições ainda existentes entre esta *perspectiva* e o que se *propõe* e se *faz* em educação popular.

Assim, o que se pretende com a presente proposta de análise é torná-la um instrumento de reflexão da prática que permita à educação popular fazer-se sempre mais uma educação que ajude a consolidar as raízes de uma nova convivência entre os homens.

(9) Supõe-se que este esboço já pode oferecer alguns subsídios para a elaboração de uma metodologia de análise da prática em educação popular.

PEDRO BENJAMIM GARCIA

sobre avaliação em EDUCAÇÃO POPULAR

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões do NOVA acerca da avaliação em educação popular.

Tema controvertido, a avaliação está sempre presente nas preocupações dos agentes que trabalham nas bases. O NOVA, que dá assessoria a alguns programas de educação popular compartilha destas preocupações e busca pistas que possam precisar melhor este tema cujo tratamento é ainda bastante nebuloso.

Cabe observar que nossa análise parte de uma experiência localizada: trata-se da experiência de um escritório de assessoria. Assim sendo, nem todas as nossas considerações podem ser extrapoladas. Tivemos o cuidado, no entanto, de deixar claro, no texto, o que pode e o que não pode ser generalizado a outras práticas que não a assessoria tal como o NOVA a realiza.

1. *OBJETIVO DA AVALIAÇÃO*

Entendemos que o objetivo da avaliação é orientar e, quando for o caso, corrigir a prática educativa. (1)

Esta afirmação parece ser consensual. O problema surge qando se busca explicitar, na prática, este objetivo.

Neste momento surgem duas posição antagônicas: a dos que buscam no trabalho educativo um *produto* e a dos que valorizam primordialmente o *processo*. Estas posições, apenas para efeito analítico, são apresentadas neste artigo de forma ideal — na prática ambas se encontram misturadas, com maior tendência para um ou outro lado.

Quem percebe o trabalho educativo como um dos instrumentos de mudança social dará ênfase ao processo; quem trabalha numa linha desenvolvimentista enfatiza o *produto*.

Tendo em vista esta afirmação cabe explicitar melhor a distinção entre produto e processo.

Entendemos por produto algo acabado, meta alcançada. Por exemplo, um curso de alfabetização alfabetizou durante um determinado período *n* alunos — o número de alunos alfabetizados é um produto. Aumentar a produção de cana-de-açúcar numa determinada região — o resultado desta meta será um produto.

Dando-se ênfase ao processo (processo histórico determinado do qual faz parte a prática educativa) a meta — tal como explicitada acima — torna-se secundária, adquirindo principalidade a própria prática educativa.

Fato curioso, no entanto, é que esta distinção não é clara nem mesmo para os que percebem a prática educativa inserida num processo histórico. Mesmo estes acabam querendo encontrar o produto do processo (ou, como querem alguns, processo como produto). Esta é uma busca inútil, já que o resultado de uma ação educativa se encontra misturado no todo social. E isto de tal forma que esse resultado não "pertence" apenas a essa ação, mas a um conjunto de ações (entre elas a educativa) interagindo entre si, bem como de interferências de ordem econômica, política etc. Assim sendo, é impraticável extrair deste todo social a parte que cabe à educação.

1) Neste artigo estamos nos referindo à prática educativa em dois níveis: a) o da assessoria (relação agente/assessor); b) e o do trabalho de base (relação agente/população atingida pelo programa).

Este equívoco, que resulta de querer medir o que não é mensurável, pode ser evitado. Basta que quem se coloque na linha de educação como processo se mantenha coerente com essa linha de trabalho. Isto significa evitar a mensuração como objetivo da avaliação, optando por detectar os limites e as possibilidades da prática educativa tendo em vista a sociedade como um todo.

Quanto à prática educativa é importante considerar sua relação indissociável com a atividade (curso de alfabetização, comunidade de base etc.).

Dizemos relação indissociável porque não podemos isolar atividade de prática educativa. O trabalho em educação popular pressupõe que a prática educativa se dê através da atividade. Seria impensável a prática educativa desvinculada de uma atividade.

Somente para efeito de análise podemos isolar uma da outra. Por exemplo, em relação à prática educativa podemos avaliar se essa prática está sendo coerente com a proposta do programa, com a conjuntura local etc.

Em relação às atividades, podemos avaliá-las enquanto contendo maior ou menor potencialidade para o exercício da prática educativa. Esse estudo deve levar em conta como surgiram no país (como se sabe, muitas delas — clubes de mães, por exemplo, foram importadas), que papel cumpriram num determinado momento histórico, o que representam atualmente.

Toda esta análise necessita de um estudo de conjuntura. Na realidade, só se pode avaliar o peso da prática educativa e da atividade levando-se em conta a conjuntura.

2. *AVALIAÇÃO, VALOR*

Tratar da avaliação nos leva a considerar o significado do valor. Isto porque avaliar nada mais é do que determinar o valor de alguém ou de alguma coisa. Logo, o debate acerca da avaliação depende muito do que se percebe como valor. (2)

Não existindo em si mesmo, o valor está sempre contido

2) Embora de forma bastante restrita, não quisemos deixar de mencionar, neste artigo, uma apreciação acerca do significado do valor — o que nem sempre é levado em conta no estudo sobre avaliação.

em alguém ou em alguma coisa que possui valor. Este pressuposto indica um sujeito (que valora) e um objeto (valorado).

Esta valoração, do sujeito em relação ao objeto, não se dá num vazio.

Quando alguém diz *bom*, referindo-se a alguém ou a alguma coisa, tem como referencial um parâmetro qualquer, seja um objetivo proposto (comparação entre objetivos e resultados), seja a vivência de experiências anteriores que, comparativamente, permitem ao sujeito enunciar este juízo de valor.

3. *ELEMENTOS DA AVALIAÇÃO*

No caso específico da avaliação em educação é necessária a existência de um instrumento que, interpondo-se entre o sujeito (que valora) e o objeto (valorado), permita ao primeiro melhores condições para avaliar.

Estes são, portanto, os elementos que compõem a avaliação:

a) quem avalia (o sujeito);
b) o que é avaliado (o objeto);
c) com que se avalia (o instrumento).

Deles trataremos a seguir.

3.1 — SUJEITO

Estamos entendendo por sujeito não só o indivíduo isolado, mas igualmente um grupo de agentes etc., que se propõem avaliar um trabalho educativo.

A "visão de mundo" do sujeito determina a direção da avaliação (ver a distinção entre produto e processo). Já o rigor desta avaliação não é determinado — conforme foi explicitado anteriormente — a partir de dados quantitativos, mas pelo embasamento resultante de uma prática conseqüente. Por prática conseqüente entendemos aquela que se apóia na análise permanente de sua ação. Análise esta que se fundamenta em categorias teóricas que permitem melhor apreensão do fenômeno social.

Embora não se confundam, análise e avaliação andam sempre juntas. A avaliação é o complemento necessário da

análise. Pode-se mesmo afirmar que na análise já está implícita a avaliação, isto porque a avaliação é fruto natural do processo analítico. Assim sendo, a avaliação será mais ou menos precisa quanto maior for o rigor da análise do sujeito que avalia. Este rigor não deve ser confundido com "neutralidade científica". As categorias de análise já contêm uma direção e, a cada passo desta análise, a avaliação se faz presente. Inclusive porque esta análise não ocorre em abstrato, mas sobre, por exemplo, uma população determinada, vivendo sob condições particulares, explicitando seus interesses numa conjuntura específica etc. Evidente que as categorias utilizadas para uma análise que busca conhecer melhor esta população já evidencia um caráter valorativo. Resultado disto é que análise e avaliação fazem parte de um mesmo processo — é impossível uma análise que não contenha elementos avaliativos, assim como é impraticável se proceder a uma avaliação sem preliminarmente termos uma análise.

Sintetizando, dois são os elementos básicos apontados neste item: a "visão de mundo", do sujeito, que conduz a avaliação numa determinada direção; e a análise, que dá fundamento científico ao entendimento do fenômeno social (no caso específico da educação popular, da interrelação entre educação — ação educativa — e sociedade).

3.2 — OBJETO

Questão chave em avaliação é sobre seus limites e possibilidades. Ou seja, *o que é* e *o que não é* possível avaliar. A resposta a esta questão se encontra, em grande parte, na escolha do que se vai avaliar, ou seja, no objeto da avaliação.

Este objeto pode ser uma assessoria, (3) um trabalho de roça comunitária etc.

Parte-se sempre do princípio de que o objeto da avaliação é do conhecimento de quem avalia. O maior ou menor rigor

3) Na experiência do NOVA a assessoria é caracterizada como o momento que une assessor/agente numa mesma prática (a análise da prática educativa dos agentes que trabalham com a população atingida pelo programa). A assessoria se constitui, portanto, num momento privilegiado em que assessor e agentes, com práticas diferenciadas e, portanto, com saberes diferenciados, trocam entre si, analisando um objeto comum: o trabalho de base (mais especificamente, o trabalho que os agentes realizam nas bases).

na avaliação vai depender desse conhecimento. Por isto é que enfatizamos a necessidade do objeto da avaliação fazer parte do trabalho de quem avalia. Se trabalho em assessoria, não posso avaliar o trabalho de base que realiza um grupo de agentes.

A aceitação desta premissa — o objeto da avaliação faz parte do trabalho de quem avalia — nega a pretensa objetividade dos modelos de avaliação onde uma central processa os dados e dá o seu "veredictum" sem que tenha trabalhado ou mesmo conheça a área de onde vieram os dados.

3.3 — INSTRUMENTO

Entre as várias formas de compreender a avaliação existe uma perspectiva "instrumentalista". Segundo Sérgio U. Nilo, neste enfoque a "avaliação se converteu na técnica de elaboração de instrumentos e de interpretação de resultados. Avaliar chega a ser sinônimo de construir instrumentos de avaliação. Assim sendo, o avaliador se limita a avaliar as variáveis que pode medir. Àquelas para as quais não possui instrumentos de medição as caracteriza como 'intangíveis', sendo fácil concluir que não possuem importância". (4)

A afirmação mais sucinta que se pode fazer deste enfoque é que o universo complexo da educação popular não é passível de ser enquadrado por instrumentos de medição (ao falarmos de instrumento de medição nos reportamos igualmente aos sofisticados modelos ou sistemas que tornam ainda mais rígida e enquadrada a avaliação). Caso se tente — e não são poucas as buscas de variáveis suscetíveis de medição que possam servir a um sistema (modelo) de avaliação — se desfigurará de tal forma o objeto a ser avaliado que o resultado será algo tão fantasmagórico quanto o modelo criado.

O que se propõe, portanto, é que, ao invés de querer colocar o trabalho educativo numa forma — que nunca poderá contê-lo —, se criem instrumentos simples que possam ser utilizados, dependendo do objeto a ser avaliado, de forma maleável pelos agentes.

4) Nilo, Sérgio U. — "Temas de evaluación", *Educación Hoy*, n.º 17, ano III, Bogotá, 1973, p. 8/9.

Concluindo, o que se quer chamar à atenção é que este instrumento deverá estar sempre a serviço do que se pretende com a avaliação (o que remete a como se define a educação popular). (5)

4. *SÍNTESE E CONCLUSÕES*

Neste artigo desenvolvemos algumas considerações que julgamos necessárias a melhor compreensão da avaliação em educação popular. No item referente ao *objetivo* da avaliação buscamos precisar a distinção entre *processo* e *produto*. A maior ou menor valorização de um ou outro pólo caracteriza um posicionamento em termos do que se pretende com a avaliação. Outra colocação que julgamos importante é a relação entre *atividade* e *prática educativa*, bem como o situar uma e outra numa conjuntura específica para avaliar o peso de cada uma delas.

A abordagem acerca do valor foi apenas esboçada. Busca fazer uma ponte ao item seguinte, o *sujeito*, no que concerne à visão de mundo de quem avalia. Ainda neste item é vista a relação entre análise e avaliação.

Em relação ao *objeto* da avaliação destacamos dois pontos: 1) que os limites e possibilidades da avaliação dependem, em grande parte, do objeto a ser avaliado; 2) que este objeto tem que ser do conhecimento de quem avalia (daí a premissa de que o objeto da avaliação faz parte do trabalho de quem avalia).

Finalmente, em relação ao *instrumento* busca-se demonstrar a impossibilidade de uma posição "instrumentalista" para a avaliação em educação popular.

5) No caso do NOVA, a avaliação de uma assessoria vai depender muito de como decorreu este trabalho. Normalmente, no final de cada assessoria são levantadas questões que buscam precisar em que essa assessoria poderá servir ao trabalho de base, quais os elementos novos que trouxe para a prática educativa, se esclareceu determinados problemas levantados durante o encontro. Estas questões, que servem de *instrumento* para avaliar o trabalho realizado, são levantadas pelos assessores ou pelos agentes, ou por ambos, em comum.

Concluindo, temos a observar que cada um dos temas acima mereceriam abordagem mais aprofundada. Alguns tópicos foram apresentados de forma muito esquemática, o que pode dificultar sua compreensão. Estão neste caso as relações entre atividade/prática educativa e avaliação/análise.

Em relação à temática acerca do *valor,* apesar de pouco mais do que mencionada, não quisemos deixar de apresentá-la por julgarmos oportuna sua análise em termos de avaliação. Cabe lembrar que na área da Economia o debate em torno deste tema é bastante fecundo.

Quanto ao *instrumento,* além da denúncia do "instrumentalismo", seria importante apresentar alternativas. Coerentes, no entanto, com a linha de trabalho que estamos desenvolvendo — de tratar teoricamente apenas o que concerne ao nosso campo de atividade — achamos que cabe aos agentes traçar estas alternativas.

Apesar das limitações, algumas delas já citadas neste item, acreditamos que as sugestões apresentadas neste artigo possam suscitar debates que abram pistas para a melhor compreensão do significado da avaliação para o trabalho em educação popular.

AÍDA BEZERRA

as atividades em EDUCAÇÃO POPULAR

INTRODUÇÃO

Não vamos falar sobre educação popular em geral, e sim sobre alguns aspectos práticos de determinada faixa de experiências. Expliquemo-nos: estamos nos referindo àqueles programas educativos cuja iniciativa é predominantemente da responsabilidade de instituições particulares e que se caracterizam, sobretudo, pela mobilização de adultos das camadas populares. Esta mobilização se faz em torno de atividades as mais diversificadas.

A intenção é sistematizar algumas informações e observações acumuladas durante longo período de trabalho junto a esse tipo de programas no Brasil, enfatizando o plano das *atividades* através das quais os agentes concretizam a ação educativa.

Esperamos que o artigo possa servir como material de troca entre nós que buscamos nos situar com mais clareza em nosso campo de atuação.

1. *DINÂMICA SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR*

Como em sociedade tudo o que ocorre tem uma história, um percurso, um processo, supõe-se que, em termos de movimentos sociais (1), nada de totalmente novo possa surgir.

Idéias novas sempre nasceram a partir de idéias já conhecidas. Nesse sentido, a inovação tem que ser severamente criticada na ambigüidade que carrega consigo. Porque não consegue apagar as marcas do contexto no qual foi gerada, ao mesmo tempo em que é sinal de superação do que foi considerado inadaptado, inadequado ou anacrônico.

Assim também se verifica em matéria de educação popular. Podemos dizer que, enquanto prática da sociedade, ela é velha e nova; sendo que o novo de dentro dela faz parte da tendência de mudança inerente ao processo social como um todo. Esta tendência de mudança encarna, em princípio, o esforço de superação dos obstáculos principais que bloqueiam a consecução de melhores condições de existência social. Já as marcas do velho são a herança: aquelas características que foram sendo assimiladas durante seu percurso histórico e que não oferecem mais correspondência com o momento do processo. O importante é saber que não se pode separar, com um corte, o que é novo do que é velho; que estamos diante de uma coexistência, embora não pacífica. Em síntese, o novo e o velho da educação fazem parte do novo e do velho do processo global da sociedade.

Para destacar um exemplo, observe-se que, apesar dos esforços que se desenvolvem atualmente no sentido de uma definição mais precisa da atribuição social da educação popular, da especificidade do seu campo de atuação, da busca de uma pedagogia condizente com o seu novo conteúdo social, a prática educativa continua a se dar, em boa dose, através dos mesmos tipos de atividades de há 20 ou 30 anos. Quer dizer, ainda encontramos hoje os clubes de mães, os grupos de artezanato, grupos de vizinhança, treinamento de líderes, conselhos comunitários, caixinhas de ajuda mútua etc. Essa realidade é, no mínimo, demonstrativa da distância entre o nível atual da reflexão e o nível da prática. Se essa distância é grande ou pequena, só os casos concretos podem indicar.

(1) Usa-se aqui a expressão "movimentos sociais" querendo significar a ação de grupos que, no interior do processo social, têm uma proposta de modificação das condições existentes; seja no sentido do aperfeiçoamento da estrutura social vigente, seja no sentido da mudança da mesma.

Mas, por exemplo, o que se observa é que, ao mesmo tempo em que se diz, a respeito da pedagogia da conscientização, que ninguém conscientiza ninguém e que o fundamental é o diálogo, continuam-se a usar técnicas *de motivação* para mobilizar grupos em torno de atividades *escolhidas de antemão*.

A tentativa de compreensão desses fatos nos leva a indagações de várias ordens. E aí parece fazer sentido refletir um pouco sobre a questão das atividades, visto que os objetivos educativos de uma ação não são autônomos da ação propriamente dita. Ou seja, os modos de encaminhamento (pedagogia) e as mediações (atividades) podem se mostrar, na prática, mais ou menos capazes de cumprir os objetivos a que se propõem, podem guardar uma potencialidade maior ou menor, em vista da concretização de uma educação popular. Ocorre que uma ação *sempre* concretiza uma proposição. Ora, a prática tem mostrado que nem todo tipo de ação é apto a concretizar aquilo que se pretende com ela.

Isso não estaria muito de acordo com a afirmação de que, desde que se tenha claro o que se quer com a educação popular, a atividade através da qual ela se realiza é de importância secundária.

É preciso então considerar que a formulação de objetivos é do nível das proposições, enquanto que a ação educativa é um gesto concreto, é a intervenção propriamente dita e a modificação que decorre da intervenção. Os seus resultados podem mesmo vir a interferir nos objetivos formulados inicialmente.

A explicitação de uma intenção, por mais bem equacionada que se apresente, é insuficiente para se concluir sobre o grau de interiorização do *que se diz* ou sobre o realismo do *que se quer*. Ao passo que o *que se faz*, a atividade concreta, é mais afirmativa. Enfim, é a ação desenvolvida que vai, em última análise, revelar os objetivos reais e possíveis que ela contém. Ou seja, a proposição que se concretiza é a que a ação educativa realiza e que nem sempre corresponde à que está sendo formulada pelos agentes. Por exemplo, muitas vezes a proposição formulada pelos agentes está insuficientemente elaborada e não encontra ainda, pelo fato mesmo da sua insuficiência, condições para sua concretização. Assim, os objetivos que permanecem num nível de abstração muito grande (promoção humana, libertação etc.) podem resultar em ações que concretizem outro tipo de proposição diferente da que estava contida nas intenções reais dos agentes.

Isso não significa que a explicação dos fatos, o nível do entendimento, seja de importância secundária com relação aos fatos, à concretização. O conhecimento, ao mesmo tempo em que é decorrente da experiência prática, permanece informando a prática até que a própria experiência acumulada — e analisada — venha a modificar o conhecimento a que se fez recurso no momento anterior.

Na verdade o necessário seria uma articulação onde permanentemente o conhecimento questiona a ação e seja por ela questionado, emprestando ao plano da ação a capacidade de transformar em realidade tangível aquilo que é ainda uma possibilidade a nível das proposições.

* * *

A primeira pergunta que se podia fazer, seria sobre os motivos que têm levado agentes da educação popular, a viver uma distância entre os objetivos da ação e a ação. E tudo indica que a resposta a essa questão só pode ser dada no bojo de uma compreensão histórica do problema.

Ora, o percurso histórico da educação popular tem sido muito pouco analisado e, talvez em conseqüência disso, a crítica de suas características atuais seja também pouco exercida. Ainda, o aprofundamento insuficiente de uma análise da prática da educação popular hoje, deixa os seus agentes pouco instrumentalizados para essa apreensão histórica.

Donde, a necessidade de se tentar, de vários modos, recuperar os dados desse percurso histórico para analisá-los no seu contexto e ampliar as possibilidades de compreender o hoje da educação popular.

Aqui, tentaremos fazer, um pouco, essa recuperação com respeito às atividades que serviram ou vêm servindo de base para a ação educativa.

Supõe-se que essas atividades vão corporificar muito bem, em cada época, a explicação que os seus patrocinadores tinham da sociedade e do papel que atribuíam à educação popular nessa sociedade. No caso, as atividades significariam a projeção de uma visão de mundo determinada, uma vez que elas não eram isoladas da justificativa que respaldava a sua concretização. Daí se pensar que a questão das atividades educativas só pode ser analisada em estreita relação com a ideologia dos seus promotores (2). O que nos chama a atenção, porém, e para o que procuramos explicação, é o fato de que muitas dessas atividades, ditas educativas, são, ainda hoje, reproduzidas como se as condições históricas não tivessem sofrido grandes alterações. Pergunta-se se são os seus promotores atuais que guardam afinidades ideológicas com os seus antecessores ou se essas atividades educativas permanecem as mesmas só na aparência; só uma observação mais aprofundada mostraria que elas estão traduzindo outra proposta de educação popular . Em suma, qual é o velho e qual é o novo nas atividades de educação popular?

No esforço de reunir informações que ajudassem na busca dessa explicação não implicou uma preocupação com a precisão cronológica das épocas em que esses diversos tipos de atividades foram surgindo. O importante foi situar algumas formas de mobilização bastante características dos diversos contextos em que surgiram. Para tanto, escolhemos três tipos de experiência: as obras sociais religiosas, a extensão rural e o desenvolvimento de comunidade.

2. *AS ATIVIDADES EDUCATIVAS DAS OBRAS SOCIAIS*

Nessa faixa da experiência educativa o que nós conseguimos localizar mais distante no tempo, cujas marcas de influência são ainda hoje possíveis de se identificar, foram as obras sociais (centros sociais, patronatos, etc.) de iniciativa de entidades religiosas que se destinavam a dar assistência aos pobres.

A existência dos pobres não se apresentava, para os promotores dessas obras, como um dado questionável no panorama social, mas como um fenômeno normal das sociedades; assim como a existência dos abastados. Correspondia à visão de uma sociedade estável onde, no plano religioso — o mais determinante na ordem da justificativa — o que importava era a salvação individual. Assim, o mundo era visto como uma constelação de indivíduos e não como o dinamismo das relações entre os diversos grupos sociais.

Na atribuição de funções às instituições, competia à Igreja ocupar-se principalmente dos serviços religiosos e exercer a caridade pública. Vale ressaltar que nessa época não se discutia se a caridade pública era uma função subsidiária ou não. Era inerente à Igreja exercer a caridade e, portanto, dar assistência aos pobres. O caráter assistencial da ação era explícito e justificado.

(2) Promotores = responsáveis institucionais.

Como pobreza era sinônimo de fome, doença e ignorância, nada mais lógico do que distribuir alimentos, prestar serviços médicos e oferecer serviços educativos. Nesses termos a relação que se estabeleceria entre a instituição e a população era uma relação entre distribuidores e consumidores, ou, mais exatamente, entre doadores e necessitados.

E, sendo serviços de benevolência, a execução dos mesmos estava praticamente entregue a um voluntariado movido pelo sentido humanitário da obra. Assim, não se esperava outra resposta da clientela além da gratidão pelos benefícios recebidos e pela boa vontade dos agentes da instituição. Esse sentimento de gratidão era, em boa parte, aproveitado pela instituição como base para a sua ação proselitista.

Outra característica condizente com o contexto no qual se desenvolviam esses serviços, era o imediatismo e o pragmatismo das ações. A falta de noção de uma sociedade dinâmica e com dimensões articuladas numa totalidade, levava normalmente a caracterizar os problemas como fatos isolados, pedindo respostas práticas e imediatas. Evidentemente uma resposta a nível do aparente: à fome — alimentação; à doença — médico e remédios; à ignorância — a instrução; e para a salvação de todos — a catequese e os sacramentos.

A ausência de crítica e avaliação dos trabalhos tinha também a sua explicação. Faz-se crítica ou se avalia quando se sente a necessidade da mudança e da reorientação. Quer dizer, supõe-se que as coisas se movem e precisam ser reajustadas no seu percurso. A mudança, não sendo uma categoria de análise, a crítica se tornava desnecessária e as preocupações se centravam muito mais nos aspectos administrativos do funcionamento da obra. Ainda, como decorrência, não tinha sentido se perguntar sobre o peso da ação desenvolvida na solução da problemática social prssente e com a qual se envolviam. Tudo era isolado: a cada instituição sua clientela, sua fatia de pobres. O universo dos pobres não era uma questão que a instituição interrogasse nem, muito menos, uma questão para a qual buscasse soluções.

Nesse contexto, qual a relação que se poderia estabelecer entre a educação e a sociedade?

Uma noção parece tomar relevo: a pobreza está intimamente ligada à ignorância, sendo a ignorância um problema individual. Essa noção vai tomar roupagens diferentes com o passar dos tempos, mas o núcleo do raciocínio, para muitos, permanece o mesmo.

Um indivíduo sabendo ler e escrever, e dispondo de uma habilitação profissional, teria todas as condições para sair da miséria, obtendo, através do trabalho remunerado, uma renda para o seu sustento; e se integraria melhor, por conseqüência, na sociedade.

Nem todas as obras sociais (hospitais, abrigos etc.) atuavam no campo do educativo. Mas entre as que se voltavam, total ou parcialmente, para essa tarefa, o que vamos encontrar como atividades caracteristicamente educativas são: o ensino formal e a iniciação profissional. Nada mais conseqüente com a função integrativa que se atribuía à educação popular.

Temos a impressão de que a iniciação profissional só se colocou como uma atividade educativa necessária porque essas entidades frutificavam sobretudo nas zonas urbanas. É de se entender que assim tenha ocorrido — tanto o aparecimento das obras sociais, como a escolha pelas mesmas, da iniciação profissional como uma de suas atividades. De um lado as zonas urbanas se caarcterizam, de um modo geral, por uma concentração demográfica e, portanto, por uma concentração de pobres — sobretudo em países como o nosso. E a assistência aos pobres, nas zonas urbanas, já não se podia resolver com a simples esmola esporádica. Era necessário estruturar esse atendimento. De outro lado, para as camadas populares das zonas rurais era inteiramente dispensável um preparo profissional específico. A aptidão para lidar com ramos da agro-pecuária não era matéria de aprendizado formal. Era uma condição de sobrevivência, inerente ao modo de vida, assimilada no próprio meio.

Com o fenômeno da urbanização a cidade foi concentrando uma população de origem rural não qualificada para os serviços requeridos na vida das cidades.

As obras sociais preocuparam-se com o destino social e moral dos desocupados pobres (alcoolismo, roubo, prostituição etc.) Neste sentido a educação era também preventiva. No entanto, a escolha dos ramos da iniciação profissional não tinha relação com a demanda do mercado de trabalho urbano, e sim com as possibilidades institucionais em termos de recursos para oferecer as condições do aprendizado profissional.

É nessas circunstyncias que vamos encontrar, em termos de atividades educativas, além da instrução formal, os cursos femininos de bordados, corte e costura, arte culinária etc., e, na faixa masculina, a iniciação profissional no campo da marcenaria, carpintaria, gráfica, construção civil, panifica-

ção, sapataria etc. Em geral, todas as profissões de baixa remuneração e que não exigam grandes gastos para a sua formação.

Se se pudesse pesquisar com maior profundidade o estilo da formação profissional proposta por essas obras sociais, talvez encontrássemos ainda muitos traços da aprendizagem das artes e dos ofícios das corporações da Idade Média.

3. *EXTENSÃO RURAL*

Uma outra experiência significativa nós localizamos na época em que a preocupação com o meio rural começou a se fazer mais presente no plano do governo brasileiro. O aumento das migrações em direção às grandes cidades sem que estas tivessem condições de absorção; a baixa produtividade agrícola, considerada a importância dos produtos agrícolas na acumulação de divisas; as pretensões político-eleitorais etc. foram alguns dos motivos aparentes que levaram o governo a incentivar as medidas para a contenção do êxodo rural e para o aumento da produtividade agrícola.

Nessa fase vai se observar, entre outras iniciativas no setor da educação, a expansão da rede de ensino e as tentativas de adaptação do sistema escolar ao meio rural. Por sua vez, os serviços de extensão rural (que surgem no Brasil alguns anos após o término da segunda guerra mundial) apesar de não serem uma proposta com raízes no país — foram introduzidos (ACAR — Associação de Crédito e Assistência Rural — Minas Gerais) pela (AIA) American International Association com base no modelo americano — encontrariam aqui um clima receptivo, dadas as preocupações existentes.

Não vamos analisar os interesses mais fundamentais que estavam em jogo na época e que certamente foram o motor dessas tentativas de recuperação do abandono em que tinham permanecido as populações rurais. Mas pareciam existir duas ordens de justificativas para a escolha dos serviços que deveriam ser implantados e/ou desenvolvidos no meio rural: a) esse seria um país de "vocação" essencialmente agrícola e, como tal, as bases de sua produção careciam de maior atenção; b) o atraso do meio rural — principalmente no que se referia à baixa produtividade — estaria ligado à ignorância do homem do campo e ao rudimentarismo de sua tecnologia.

Dizia-se que o homem do campo era doente e se alimentava mal por pura ignorância. Era uma questão de higiene,

de educação sanitária, de educação alimentar. Era também considerado improdutivo porque não sabia empregar bem os recursos de que dispunha.

Nesse sentido, a extensão rural vai aparecer como um serviço especializado, voltado para a obtenção de melhores condições de vida do homem do campo através de uma atuação educativa e de um esforço de racionalização da produção (incluindo crédito supervisionado). Seria então um instrumento capaz de cumprir os objetivos de desenvolvimento rural.

A primeira coisa, porém, a destacar na implantação dos serviços de extensão rural no Brasil, é a sua qualidade de produto importado. Isso trouxe como implicação imediata a rigidez dos métodos de atuação que se refletia na padronização do trabalho, qualquer que fosse a região atendida, e na falta de criatividade pedagógica.

Na verdade, importou-se a experiência americana de extensão rural tal como um receituário. Nos EUA, os serviços de extensão tinham como função pôr ao alcance dos agricultores as informações obtidas pela experiência e pela pesquisa realizadas nas estações de experimentação agrícola. Aqui, a extensão não foi uma resultante dos campos de experimentação. Quando a sua implantação foi pensada em termos mais amplos, institucionalizou-se como um órgão executor do convênio estabelecido entre o Ponto IV (organismo de cooperação do governo americano) e o governo brasileiro, e tomou como referência a experiência da ACAR.

É curioso notar como se tocam, em alguns pontos, o comportamento dos programas de animação rural das ex-colônias africanas, patrocinados pelas antigas metrópoles européias, e os programas de extensão rural na América Latina. Ambos cumpriam mais ou menos o mesmo papel de incentivar a produção e a produtividade agrícola através da melhoria do padrão de organização da vida rural, do desenvolvimento da capacidade produtiva da empresa agrícola e, portanto, do necessário avanço técnico da mão-de-obra.

As instituições criadas para a execução dos programas tendiam — seja na África, seja na América Latina — a guardar uma autonomia dos organismos governamentais. Em termos de América Latina, no caso do Brasil, essa não subordinação a instâncias ministeriais é explícita, enquanto que, em outros casos, a vinculação legal existia, mas, na prática, o que se verificava era a autonomia no desempenho das funções. Pelo fato de se encontrarem estreitamente vinculadas

à política oficial do país para agricultura, tinham necessidade de estar representadas junto aos níveis internos de decisão da política agrícola.

Daí decorre uma certa tendência dessas instituições de se organizarem para uma atuação em âmbito nacional ou regional, garantindo a gerência centralizada dos seus projetos. Mas em termos de execução eram extremamente descentralizadas, uma vez que seu papel era *difundir* conhecimentos e técnicas.

Uma diferença visível entre o caso africano e o caso do Brasil está em que, na África, por falta de quadros nacionais, os animadores cooperantes vinham das antigas metrópoles, enquanto que os quadros da extensão rural no Brasil eram nacionais. Entretanto os seus dirigentes recebiam sua formação nos organismos especializados dos Estados Unidos. Porém, tanto uns como outros expressavam a mesma ideologia "missionária" como veremos adiante.

Em termos de objetivos de ação, a extensão rural se definia, como vimos, a serviço do aumento da produção e da produtividade agrícola, e da elevação dos níveis de vida da população rural. Mas uma definição de objetivos ainda não caracteriza a ação desenvolvida, visto que eles podem ser cumpridos das mais diversas maneiras.

A extensão define então a sua função como eminentemente educativa e, nos seus termos, educativo significa: que tende a produzir mudança nos conhecimentos, nas atitudes e na habilitação para que se atinja o desenvolvimento tanto individual como social. Isso ainda parece insuficiente para expressar o conteúdo da ação. Realmente, o que vai caracterizar a ação da extensão rural é o seu comportamento empírico ou empirista. Seus autores eram muito explícitos nesse aspecto: os conhecimentos que a extensão difunde não podem ser teóricos; ao contrário, devem ser os da experimentação empírica; a prática não é outra coisa senão uma experimentação generalizada.

A experimentação, uma vez realizada com sucesso, tendia a ser reproduzida em busca do mesmo sucesso. O que era considerado sucesso em determinadas circunstâncias passava a ser desejável para todos, sem que se perguntasse se isso correspondia ou não a uma necessidade ou a uma aspiração. Em última análise, a prática educativa da extensão era a vulgarização de experiências já dadas como válidas. Nesses termos, como o conteúdo que se tinha a transmitir (a mensagem) já

estava pronto, os *meios* de difusão do conteúdo é que passavam a ocupar o primeiro plano como matéria de elaboração. Não se buscava *o que* transmitir e sim *como* transmitir. Daí chega-se a compreender por que a educação na extensão rural quase que se confunde com seus instrumentos de vulgarização. O que importa são os *meios* capazes de transmitir a mensagem dada como verdadeira.

Há uma espécie de preponderância dos meios de comunicação sobre qualquer outro instrumento; a partir do que a capacidade de educador do agente extensionista passa a ser medida pela sua habilidade em usar adequadamente as técnicas e os recursos da comunicação, ou seja, de persuasão.

Vale destacar a força de mobilização que a idéia de extensão exercia sobre seus agentes diretos. Havia uma espécie de mística extensionista. Nos manuais, o perfil de um extensionista ou a enumeração de atributos necessários a um bom extensionista apresentava a competência técnica como uma qualidade entre várias outras cuja referência eram tipos de temperamento, sentimentos ou qualidades morais.

Se se levar em conta a lógica aparente do empreendimento, tem-se que reconhecer que a extensão convoca os seus agentes para uma missão de grande envergadura. Dado que o país era essencialmente agrícola, o desenvolvimento repousava nas possibilidades do meio rural. Promover o desenvolvimento da agricultura era promover o desenvolvimento do país como um todo. Se esse desenvolvimento estava na dependência de um avanço técnico e se a extensão era explicitamente o veículo (talvez único) de difusão do uso da técnica na agricultura, o desenvolvimento do país dependia em grande parte das possibilidades da extensão rural.

É de se entender como os extensionistas se sentiam como missionários, carregando consigo a responsabilidade de uma parcela importante do desenvolvimento nacional — que dependia das possibilidades de introduzir no interior do país o uso das técnicas modernas na agricultura.

Desenvolvimento, no caso, queria dizer levar as populações e atingir um determinado nível de bem estar social (social welfare) que superasse o estágio de pobreza reinante no meio rural. Esse nível de bem estar só poderia ser alcançado pelo aumento da renda familiar; que por sua vez estava ligado ao aumento da produtividade. Ora, não se teria aumento da produtividade sem uma racionalização da produção agrícola

através do uso de novas técnicas e da boa administração dos recursos financeiros (donde, crédito supervisionado).

Temos aí uma educação voltada fundamentalmente para a produção. Nesse quadro, era essa a relação possível entre educação e sociedade. Educação para o bem-estar social, ou seja, educação para a produção e para o consumo. A estrutura da sociedade não estava em jogo e o desenvolvimento era uma questão de modernização.

A partir da acumulação da experiência ao longo dos anos, muita coisa se foi modificando no estilo da intervenção da extensão rural. Por exemplo: a inclusão dos princípios do desenvolvimento de comunidade como uma dimensão complementar dos trabalhos (campanhas, mobilização de instituições etc.), sem se tornar, no entanto, o seu aspecto mais importante que permaneceu vinculado à produção de bens. Apesar de todas as mudanças na política de atuação que se foram processando ao longo dos anos, a influência da extensão nas atividades educativas do meio rural, bastante visível hoje, se reporta principalmente às suas primeiras formas de atuação.

Ao lado disso porém, tudo indica que, no meio rural, foi a extensão que introduziu o ensino informal, fora da escola. De fato, a natureza do trabalho da extensão era incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. Com muito orgulho, os extensionistas diziam que qualquer lugar poderia se prestar ao tipo de aprendizagem do qual eles se ocupavam: a sombra de uma árvore, uma plantação, a casa, de um agricultor etc. Era a "escola" que ia ao aluno."

Dentro dessa perspectiva é que se situam as atividades educativas introduzidas pela extensão rural. Naturalmente, na coerência de seus objetivos, a clientela da extensão rural era composta por indivíduos produtivos: adultos e jovens. E a base material de atuação era a empresa familiar. A família passa a ser também a unidade sociológica sobre a qual se apóiam a maioria dos seus projetos. Sendo que os projetos com jovens e os projetos com donas de casa são, conseqüentemente, de importância secundária em relação aos projetos que mobilizavam os agricultores propriamente ditos.

Podemos constatar essa ordenação de prioridades pelo modo como a extensão indica suas grandes linhas de ação:

— agricultura
— lar
— juventude rural
— desenvolvimento de comunidade.

A família nuclear era então atingida por uma atuação específica junto a cada um dos seus componentes: o chefe de família (agricultor), a dona de casa e os filhos.

O desenvolvimento de comunidade era a faixa de atuação dentro da qual as famílias, no seu conjunto, eram mobilizadas para atividades de tipo coletivo (campanhas, recreação etc.).

Enfim, sempre se tratava de bem-estar familiar e local. A sociedade parecia estar formada de pequenos núcleos sociais cuja base era a família.

Um outro aspecto muito marcante na política de atuação da extensão era o destaque dado à liderança (leadership). Seja a liderança institucional local (prefeito, padre, diretora de escola), para efeito de legitimação da presença da extensão na área pelo referendum da autoridade; seja a liderança entre os agricultores, com vistas a aproveitar um poder natural de influência de pessoas para a penetração mais fácil das idéias e práticas propostas pelo extensionista.

O treinamento de líderes que hoje suscita tantas interrogações da parte de quem se preocupa com a educação popular, teve como seus garndes promotores os serviços de extensão rural.

Temos a impressão de que é dispensável descrever, em seus detalhes, as atividades educativas da extensão rural. Basta enumerar algumas delas para verificar como são bem adequadas aos fins a que se propõem e como expressam bem a ideologia de seus promotores e o contexto da época. E não deixa de ter utilidade prática o registro das mesmas para notar como a presença dessas atividades, ou similares, ainda é extremamente freqüente no meio rural. Usando a mesma classificação da extensão:

Atividades na Agricultura

* grupos de mutuários ou grupos de vizinhança(para atividades de compra e uso comum de implementos, ou para sessões de demonstração de novas técnicas);
* crédito supervisionado (principalmente para administração dos recursos bancários, estudo de mercado);
* associações pré-cooperativas ou cooperativas (incentivo à ajuda mútua);
* campanhas de introdução de novas culturas ou utilização de novas técnicas (curvas de nível, horticultura, milho híbrido, adubação química etc.).

Atividades no Lar

* clubes de donas de casa;
* grupos de moças.

Essas atividades do lar giravam fundamentalmente em torno da nutrição, saúde, higiene e arranjos do lar, corte e costura, bordados e confecções, educação familiar, cuidados com as crianças, indústrias caseiras, hortaliças, avicultura e cunicultura. Tudo o que se podia fazer dentro da casa e/ou nos seus arredores. Muito relativo à capacitação da dona de casa ou da futura dona de casa para o exercício do seu papel social: o de garantir o conforto e o bem-estar no lar. Dependendo da eficiência, essas atividades poderiam surtir efeitos na renda familiar, seja pela poupança, seja pela complementação.

Juventude Rural

* clubes agrícolas;
* clubes 4S (reprodução dos clubes 4H americanos);
* clubes de jovens (cuidavam da iniciação do jovem agricultor e da sua formação cívica).

Desenvolvimento de Comunidade

* campanhas (fossas, filtros, arborização etc.);
* iniciativas culturais;
* construção de prédios escolares, centros sociais etc.

4. *A INFLUÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE*

Mais uma vez estaremos às voltas com uma proposta de intervenção educativa junto às camadas populares, cuja elaboração se deu em contextos extremamente diferenciados do nosso.

As raízes do desenvolvimento de comunidade (community development) são anglo-saxônicas e nitidamente marcadas pelo comportamento do governo colonial inglês. Como nos ensina, por exemplo, Yves Goussault a respeito das diferenças de comportamento do governo colonial francês e inglês na África Negra:

> **"...A identidade do colonizador, e de suas intenções metropolitanas, determina, de antemão, os modos específicos de ação sobre a vida local (das colônias). Por sua origem, o 'estilo' de intervenção difere e esta diferença marcará toda a evolução do desenvolvimento durante o período colonial, compreendendo inclusive o nascimento da 'animação' e do 'desenvolvimento de comunidade' (community development)" (1).**

Entretanto, a experinêcia de desenvolvimento de comunidade que chegou ao Brasil não foi diretamente a que resultou das colônias africanas, mas a que se desenvolveu nas terras da Nova Inglaterra. O professor Albert Meister faz uma apreciação que nos permite entender melhor como a experiência se reproduziu nos Estados Unidos, e ressalta alguns fatores que a condicionaram:

> **"...a colonização do vasto continente estende progressivamente, às colônias da Nova Inglaterra, o modelo inglês de governo local; o povoamento de um país novo, vazio de habitantes, colonizado pela empresa privada, sem estruturas administrativas e políticas (os Estados da União só nascem após o povoamento) conduz naturalmente tudo, principalmente nas regiões rurais, à participação voluntária dos colonos no desenvolvimento de suas comunidades locais — um desenvolvimento comunitário de transformação e organização de um ambiente natural freqüentemente hostil. A tradição inglesa de governo local se encontra pois acentuada pelo fenômeno da colonização, e é a idealização da autonomia e do voluntariado que nós encontraremos mais tarde na base de numerosos projetos de desenvolvimento de comunidade" (2).**

Naturalmente, na medida em que este estilo de atuação se expandiu, acumulou experiência e adquiriu uma maior consistência. Nos Estados Unidos, tanto a prática da extensão, nas zonas rurais contribuiu para o aperfeiçoamento do de-

(1) Goussault, Yves — "L'Animation et la Participation aux Institutions Rurales en Afrique Noire d'Expression Française", in Révue Internationale du Travail, vol. 97, n.º 6, juin 1968, p. 572 — Bureau International du Travail. Génève.

(2) Meister, Albert — "Participation, Animation et Développement — à partir d'une étude rurale en Argentine". Col. Sociologie et Tiers Monde. Editions Anthropos Paris — Paris VI ème — 1969 — p. 204. — Grifos nossos.

senvolvimento de comunidade como, mais tarde, este mesmo desenvolvimento de comunidade foi enriquecido por uma atuação urbana quando se apresentou como uma das formas de ajuda às populações no sentido de melhor enfrentarem as mudanças recorrentes da industrialização.

Porém, seu embasamento por assim dizer teórico só se explicitou com o desenvolvimento da sociologia norte-americana. O desenvolvimento de comunidade foi adquirindo progressivamente um arcabouço explicativo e um aperfeiçoamento de sua sistemática de intervenção a qual chegou a se estruturar em fases e etapas bem determinadas (estudo — diagnóstico — planejamento/execução/avaliação).

É esta proposta já testada e elaborada que nós vamos receber no Brasil: uma expressão ativa do funcionalismo norte-americano.

E aí, vale observar que a transposição de um instrumental que foi construído para servir a outras situações acarreta sistematicamente uma inadequação que é mais séria quando não se levam em conta as circunstâncias de sua origem e evolução. No confronto com o contexto no qual ele vai ser empregado, tudo teria que ser questionado e reelaborado em vista das condições existentes e dos objetivos a que serve, e que podem ser totalmente diferentes daqueles que inspiraram a elaboração inicial do instrumento em questão.

Se considerarmos que, na ação educativa, o modo de abordagem não é dissociado dos seus objetivos, a escolha das mediações jamais será uma simples questão de técnica. É preciso reafirmar a toda hora que os meios não são neutros quando se trata de reproduzir ou de construir a sociedade. A validade do instrumental não está, portanto, meramente vinculada à sua qualidade, ou não, de produto nacional, mas à viabilidade do seu uso em vista dos objetivos que se quer cumprir e das condições sociais concretas às quais se pretende que ele sirva.

Por isso o desenvolvimento de comunidade, tal como foi implantado no Barsil, e as marcas que deixou no desempenho da educação popular têm que ser criticados e analisados em função de tirar dessa experiência o melhor proveito social.

Algumas dessas características são resultados muito evidentes dos condicionamentos, já apontados, de sua origem e consolidação.

A primeira delas é a noção de desenvolvimento local que vem associada à "idealização" — como diz Meister — da *autonomia* e do *voluntariado*. Ou seja, a comunidade dispõe de recursos próprios para se desenvolver, e a melhoria do padrão de vida local depende pura e simplesmente da capacidade de iniciativa e do grau de responsabilidade social dos seus membros. O desenvolvimento local seria uma questão de se pôr em campo e tomar as providências necessárias para promover a melhoria das condições sociais. Como não havia sanções nem retribuições pela menor ou maior participação neste esforço de desenvolvimento, a contribuição de cada um era, em princípio, voluntária, decorrente do sentimento de responsabilidade social. Donde, quando uma comunidade não respondia a essa convocação para se desenvolver, era porque os seus membros não estavam motivados para melhorar as suas próprias condições de vida.

Uma segunda característica era a setorização do desenvolvimento, isolando o social como se na sociedade coexistissem vários setores autônomos e apenas um deles fosse o *social*.

O desenvolvimento social dizia respeito à criação e melhoria do bem-estar social. A grosso modo poderíamos traduzir como: criação, organização e funcionamento de serviços de consumo coletivo (educação, saúde, recreação etc.). Comparando: enquanto a extensão rural se dedicava principalmente às condições de *produção* de bens materiais e melhoria do padrão de consumo, o desenvolvimento de comunidade estava principalmente voltado para o setor de *serviços* de uso coletivo; sem que a proposição de nenhum dos dois pusesse em questão o modo como a sociedade estava estruturada.

Uma terceira noção fundamental, esta mais recente, era a do planejamento. Impunha-se conjugar intervenção planejada e participação.

De fato, uma vez introduzido o planejamento na sistemática do desenvolvimento de comunidade, o problema da participação se coloca imediatamente em evidência. Parece existir uma diferença substancial entre o peso da participação em termos de auto-promoção das comunidades — conforme os ingleses estimulavam nas suas colônias, — e a participação da população no interior de uma ação tecnicamente planejada.

No primeiro caso tratava-se de estimular o dinamismo social a partir daquilo que as comunidades decidiam serem suas necesidades (no âmbito do "social") e dentro do que elas propunham e realizavam como sendo as ações de resposta a essas necessidades. Os resultados deste comportamento mais

espontâneo nem sempre eram os mais racionais (por exemplo: construção de postos de saúde ou de agências de correio em aldeias muito próximas sem que o governo local tivesse previsto recursos para sua manutenção e funcionamento). O que importava era que as comunidades adquirissem a mística de sua auto-promoção.

No segundo caso, fica-se sem saber em que momento do processo a comunidade era chamada a se autopromover ou seja, a participar do desenvolvimento que lhe fora destinado. Antes de mais nada, o planejamento supunha em estudo e um diagnóstico anteriores, e a população das comunidades não manipulava os instrumentos técnicos necessários a estas etapas. Então só restavam duas alternativas: ou a comunidade tomava conhecimento do estudo e diagnóstico feitos sobre ela e opinava, na ordem do planejamento, sobre as prioridades de ação; ou ela não tomava conhecimento desses resultados (que permaneciam sendo do uso dos técnicos responsáveis pelo projeto), e lhes era dada oportunidade de expressar as suas "necessidades sentidas". As necessidades sentidas eram o ponto de partida para a mobilização dos esforços: funcionavam como elemento de motivação .Ressalte-se que o planejamento já estava delimitado pelas noções de desenvolvimento social e desenvolvimento local.

Na prática, o que ocorria era que a participação da população no seu próprio desenvolvimento se concentrava na fase de *execução*. Assim, ia-se tornando cada vez mais claro que o desenvolvimento de comunidade era, em si, um instrumento de *execução* de uma proposta.

Pode-se observar que não estava previsto que a população das comunidades se apropriasse desse instrumento e, por esse poder de uso, viesse a modificá-lo. E se isso não era possível, muito menos ainda seria possível à população modificar a proposta que o desenvolvimento de comunidade viabilizava. Por aí pode-se ver que os limites da participação já estavam previstos. Até mesmo os técnicos do desenvolvimento de comunidade, apesar da apropriação e do uso do instrumental, não tinham poder de modificá-lo. Eram também executores da proposta de desenvolvimento contida no conjunto de técnicas e explicações articuladas.

Se é verdade o que nós colocamos como suposição no início deste artigo: que a questão das atividades em educação popular só pode ser analisada em estreita relação com a ideologia dos seus promotores, teríamos que situar quem eram os promotores do desenvolvimento de comunidade.

Ora, sendo o desenvolvimento de comunidade este método de intervenção já elaborado, a ideologia que o informava deveria ser, em primeira mão, a daqueles que elaboraram o método. Num segundo momento é que se coloca a contribuição ideológica dos que promovem a difusão e utilização do método.

No caso do Brasil, não havia uma instituição específica que centralizasse a sua aplicação, como foi o caso de alguns países que adotaram, durante um certo tempo, o desenvolvimento de comunidade como uma política nacional de desenvolvimento social (ex: Índia e Gana). Aqui, só muitos anos depois de difundido o desenvolvimento de comunidade, é que o Serviço Social Rural tentou transformá-lo em instrumento principal de sua política de atuação. Mas esta instituição teve um período de existência muito curto para que se possa tirar dessa experiência alguma indicação mais expressiva. Só de passagem, vale lembrar que, em ocasiões diversas, alguns organismos oficiais ou semi-oficiais fizeram apelo ao desenvolvimento de comunidade como um dos recursos de execução de projetos de grande envergadura; principalmente quando estes projetos envolviam modificações muito profundas na vida das populações de suas respectivas áreas de atuação. Neste quadro, o desenvolvimento de comunidade estava circunscrito num planejamento maior e, talvez por isso mesmo, tenha podido cumprir melhor a sua vocação de técnica auxiliar de um projeto definitivo de desenvolvimento. Mas o que nos intetessa mais fundamentalmente é conhecer os motivos que levaram pessoas e grupos a adotar o desenvolvimento de comunidade como uma possibilidade de ajudar no encaminhamento e solução de problemas sociais. Estes grupos e pessoas tentaram, com a máxima dedicação e boa vontade, convocar a população das comunidades a participar do seu próprio desenvolvimento.

Assim como a extensão rural, o desenvolvimento de comunidade se definia como uma ação eminentemente educativa, frontalmente contra o assistencialismo que havia caracterizado as iniciativas humanitárias das obras sociais, e se expressando em favor da *autonomia* das comunidades na busca e encaminhamento das soluções dos seus próprios problemas.

Acreditava-se que uma atuação em âmbito comunitário era suficientemente ampla para atingir e solucionar os problemas que se colocavam para as populações locais. Já se havia experimentado a insuficiência do ajustamento social a nível

de indivíduos e a nível de grupos isolados. A ação no âmbito da comunidade parecia oferecer novas esperanças.

Da mesma forma, acreditava-se que o hábito de transferir ao governo a iniciativa das soluções dos problemas sociais fizera com que as populações deixassem de assumir a sua parcela de esforço em prol do bem comum. Impunha-se então educar as comunidades para a autopromoção (self-help) do seu desenvolvimento.

O bem comum era uma convocação igualmente forte para todos e superior a quaisquer tipos de interesses particularizados que pudessem existir. Era um valor mais alto que convocava, pela sua própria natureza, ao acordo.

As Escolas de Serviço Social (de inspiração católica e de influência européia) eram as instituições responsáveis, no Brasil, pela formação dos técnicos de desenvolvimento de comunidade, fornecendo-lhes as bases filosóficas e técnicas para o desempenho de sua função. Nessa formação podem-se identificar, entre outros, elementos filosóficos do personalismo (Mounier), as idéias do cristianismo social (Maritain), as propostas de desenvolvimento harmônico e integral (Lebret) conjugados com a sociologia funcionalista que dava embasamento ao desenvolvimento de comunidade.

Na prática, a postura técnica do assistente social (nível universitário) vai aparecer como reforçando a aparente dicotomia entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social. Os agentes do desenvolvimento de comunidade reclamavam dos pressupostos economicistas a partir dos quais se planejava o desenvolvimento, e se afirmavam como catalizadores do desenvolvimento social quando se tratava da execução de projetos integrados. Sendo o desenvolvimento social mais abrangente.

O desenvolvimento social estava referido ao bom funcionamento das instituições representativas dos diversos setores da vida social. Era uma questão situada a nível da gerência dos recursos sociais locais. Se cada instituição assumisse bem o seu papel, facilitaria o funcionamento da engrenagem social. Tratava-se de uma ação de mobilização e equacionamento dos recursos humanos, materiais e institucionais existentes.

Em termos de atividades educativas, não se pode dizer que o desenvolvimento de comunidade contasse com algumas formas que lhe fossem específicas, tal como ocorria com as obras sociais e com a extensão rural. O que caracterizou a sua prática parece ter sido um afã de mobilização resultante,

provavelmente, da idealização do desenvolvimento integral: atuação em todas as dimensões do "setor social" e envolvimento de todas as faixas da população (faixas de idade, de categorias ocupacionais, setores institucionais etc.). E, para que o desenvolvimento fosse orgânico, racional e harmônico, era necessário que o agente encontrasse uma forma de compatibilizar as atividades, de articulá-las e coordená-las. Aí o Centro Social, talvez a única estrutura de participação característica do desenvolvimento de comunidade, cumpria um papel. Ele deveria representar, não só a infra-estrutura institucional desta multiplicidade e diversidade de atividades, mas também, teoricamente, deveria ser o foco da motivação, da alimentação e da reflexão do desenvolvimento local. Na mística do desenvolvimento de comunidade, o centro social era a casa de todos a serviço do bem comum.

Um bom projeto de desenvolvimento de comunidade era aquele que atingia a constituição de um Conselho de Comunidade ao qual competia exercer a vigilância dinâmica sobre o bem estar social da comunidade. As instituições e lideranças ali representadas deveriam decidir sobre a compatibilização dos seus programas e dos seus esforços em função de uma ação conjunta que promovesse ou convocasse as atividades necessárias à solução dos problemas sentidos (felt needs) ou à maximização das possibilidades do desenvolvimento local.

Entretanto, o horizonte da problemática social sendo reduzido à visão do panorama local, apontou muito cedo os limites da proposta do desenvolvimento local de autopromoção. O esforço de autopromoção esbarrava na impotência da população local para enfrentar os problemas que ultrapassavam o seu poder de compreensão e de controle. Freqüentemente isso trazia como reflexo a frustração e o desânimo, fosse por parte dos agentes que se iam tornando críticos diante dos resultados obtidos, fosse por parte da população da comunidade que manifestava o desinteresse em arcar com ações que, ou estavam além de suas possibilidades, ou não correspondiam às suas necessidades reais. Ainda mais: o tipo de dinâmica do desenvolvimento de comunidade tinha como tendência, levar a comunidade a voltar-se para dentro de si, deixando em plano secundário a realidade de sua existência integrada e dependente da sociedade mais global.

Como se vê, foram muitas as dificuldades práticas e teóricas do desenvolvimento de comunidade, a começar pela noção operacional de comunidade o qual — deixando de ter como

referência o condado inglês, o "village" africano, ou o núcleo de povoamento da Nova Inglaterra — como se traduziria na nossa realidade? Inúmeras precisões foram tentadas sem que nenhuma delas chegasse a ser bastante operativa.

Finalmente, o que chamava mais atenção na atuação do desenvolvimento de comunidade era o desconhecimento da existência de conflitos na sociedade. Tudo se movia como se o grande problema social fosse o nível de desorganização dos recursos existentes, bem como o desperdício das suas potencialidades. As divergências podiam ser minoradas através de um bom trabalho de educação de grupo. Simples questão de desenvolver um consenso através da ação educativa dos agentes do desenvolvimento de comunidade.

5. *CONCLUINDO*

Tudo o que se pretendeu neste artigo foi abrir pistas, alimentar uma necessidade que está cada vez mais sentida de compreender melhor o alcance das estruturas de participação que têm servido como mediações à educação popular. Seria quase uma introdução a um estudo que deve ser feito.

O que está escrito é incompleto e propositalmente provocativo.

Incompleto porque não se pretendeu esgotar — nem se dispunha de informações suficientes para tal — a análise das experiências abordadas. Incompleto também porque fica faltando o conjunto das experiências mais recentes em educação popular (cultura popular, educação de base, conscientização, movimentos de alfabetização de adultos, etc.).

Provocativo porque a intenção é favorecer um debate que permita compreender melhor como o processo social repercutiu no plano da educação popular. E como foram sendo elaboradas respostas que tinham sua explicação na conjuntura social em que se inscrevia a prática da educação popular nos diversos momentos deste processo.

A separação das experiências para efeito de análise não indica que, na prática, iremos encontrar as suas influências também em grupos isolados. O mais normal é que essas influências se tenham assimilado umas às outras e que hoje os programas educativos se aproximem com mais ênfase de um ou outro tipo.

Nisso tudo, o importante não é simplesmente identificar as marcas velhas e as novas para que os agentes de educação popular cultivem o gosto pela atualização, pela modernização da ação. Mas é tentar reconhecer-se historicamente, descobrindo como o passado e o futuro estão inscritos no presente; concretamente, ver em que se revela a tendência do processo social mais rica em perspectivas de mudança.

É preciso não pensar o novo e o velho em termos cronológicos. Uma sociedade não se inaugura, refaz-se permanentemente, em processo de superação de suas contradições, com os elementos de sua própria experiência histórica.

BIBLIOGRAFIA:

RAMSAY, Jorge; FRIAS, Hernán; BELTRAN, Luís R.
Extensión Agrícola. Dinámica del Desarrollo Rural.
Série: Textos Y Materiales de Ensenanza; n.º 8. 1972 — tercera edition. Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas — Lima. Peru.

MARQUES, Paulo de Moraes.
Extensão Rural, Cooperativismo e Ajustamento Desenvolvimentista dos Pequenos e Médios Agricultores de Pernambuco.
(Tese apresentada à Universidade Rural de Pernambuco para concurso de Docência Livre de Extensão Rural e Desenvolvimento) 1974; Recife.

GOUSSAULT, Yves.
L'Animation et la Participation aux Institutions Rurales en Afrique Noire d'Expression Française, in Révue Internationale du Travail, vol. 97, n.º 6 — juin 1968.
Bureau International du Travail — Gènève.

MEISTER, Albert.
Participation, Animation et Développement — à partir d'une étude rurale en Argentine.
Col. Sociologie et Tiers Monde. 1969. Editions Anthropos Paris. Paris.

CEI - SUPLEMENTO 17 - ABRIL, 77

Diretor-responsável: Domício P. de Matos; *Redator:* Carlos A. C. da Cunha; *Conselho Redatorial:* Carlos R. Brandão, Elter D. Maciel, Jether P. Ramalho, José Sotero Caio, Marlene R. Campante, Rubem A. Alves.
Impressão: Princeps Gráfica e Editora Ltda. — R. Teodoro da Silva, 574.

Distribuído aos assinantes do CEI. Assinatura anual: Cr$ 90,00 — Avulso: Cr$ 8,00 — Cheque pagável em nome de: **Tempo e Presença Editora Ltda.** — Cx. Postal 16.082 — Zc-01 — 20.000 — Rio de Janeiro — RJ.
Registrado de acordo com a Lei de Imprensa.

PERIÓDICOS

Estamos publicando regularmente matérias de importância e de atualidade para quantos precisem estar informados. Fazendo-se assinante do CEI, receberá em seu endereço:

- *Um SUPLEMENTO trimestral que desenvolve temas de sentido permanente para sociólogos, antropólogos, teólogos, ministros religiosos e pessoas engajadas no dia-a-dia do mundo moderno.*

- *Um BOLETIM mensal com notícias de interesse amplo de alguns periódicos nacionais e estrangeiros geralmente não veiculados na grande imprensa.*

- *Alguns DOCUMENTOS de valor permanente para reflexão e consulta, produzidos por organismos e instituições dedicadas à promoção humana.*

- *Estudos bíblicos — BÍBLIA-HOJE — de teólogos, biblicistas e exagetas dentre alguns dos melhores entre nacionais e estrangeiros.*

- *Ocasionalmente distribuímos a nossos assinantes outras publicações e boletins dentro de nossa linha de uma consciência mais ampla do que representa ser cristão e viver o momento presente.*

LEIA, DIVULGUE E SEJA ASSINANTE DO CEI

Escreva para TEMPO E PRESENÇA EDITORA LTDA.

Caixa Postal 16.082 — ZC-01
20.000 — Rio de Janeiro — RJ