

# PROPOSTA - 3

revista a serviço da educação de base



XILOGRAVURA: JOSÉ COSTA LEITE

# P R O P O S T A

revista a serviço da educação de base

Dezembro 1976, nº 3

trimestral

Ano 1

---

## EDITORIAL

Jean Michel Rousseau 3 Apresentação

## ARTIGOS

- Laís Mourão 7 A intervenção social e seus agentes: notas para uma discussão
- Antonio Ivo de Carvalho 19 Saúde e educação de base: algumas notas
- Elter Dias Maciel 34 Avaliação como intervenção social
- José Pereira Peixoto 40 Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos
- Miguel Darcy de Oliveira e Rosisca Darcy de Oliveira/IDAC 52 Guiné-Bissau - Reinventando a educação

RESENHAS 68

INFORMAÇÕES 80

---

PROPOSTA, revista a serviço da educação de base, é editada pela FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, Rua das Palmeiras, 90, Rio de Janeiro (RJ). Coordenador Nacional: Jean Michel Rousseau. Redação: Beatriz Araújo, Carmen G. Mehedff, István Jancsó, João Luis van Tilburg. Dactilografia: Helena Dias. Impressão: Edival Mazoli. Assinatura anual: Cr\$ 60,00; número avulso: Cr\$ 15,00. Exterior: assinatura anual: US\$ 8,00, número avulso US\$ 2,00. Enviar cheques nominais à FASE.



## A P R E S E N T A Ç Ã O

Os promotores e redatores de PROPOSTA ficam realmente animados pela boa aceitação e pela utilização proveitosa da revista. E, por isso, mandam hoje aos colegas agentes de intervenção social esse terceiro número. É mais uma "carta", uma proposta lançada aos colegas, com idéias, experiências, informações e análises. É por ser uma carta, uma proposta, espera-se uma resposta, uma reação: a discussão dos artigos e das idéias expostas, a reflexão de cada um sobre sua própria prática, e a explicitação aos redatores sobre dúvidas, impressões e sugestões.

O tema subjacente a todo o presente número é Intervenção Social. É de interesse de todos os leitores. Todos, a quem se dirige principalmente PROPOSTA, são agentes e fazem intervenção social. Fazem, inclusive, da intervenção social, sua vida e sua ocupação principal ou primordial.

Intervenção social é assunto vasto. Tão vasto que não se pode esperar esgotá-lo numa simples revista. Mas procuramos abordar aspectos que nos parecem importantes e fundamentais.

O primeiro artigo (Laís Mourão: A intervenção social e seus agentes: notas para uma discussão) coloca em cheio o problema. Há intervenção e intervenção. Há intervenção social concebida como reforço de situações vigentes, como simples (ou complexos) instrumentos das estruturas e sociedades que querem se manter e perpetuar. Tais intervenções não podem (nem querem), claro, provocar mudanças nem modificações substanciais, e só podem, em última análise, aumentar a marginalização e dependência das populações junto às quais se "intervêm". E há intervenção que procura mudança, educação, participação, não só nem principalmente de modo funcionalis-

ta ou imediato, mas numa visão de causas, estruturas e contexto mais global. Que cada agente, com o estudo desse artigo, procure analisar seus objetivos pessoais reais, e os objetivos explícitos e concretos dos programas nos quais trabalha.

Numerosos são os meios ou as práticas de intervenção social. PROPOSTA estuda aqui 4 experiências, mais como amostra significativa do que como exemplos abrangentes da intervenção social.

Uma primeira prática de intervenção social abordada são os Programas de saúde. Mas em que sentido? E que tipo de intervenção? A partir de experiência concreta em subúrbios da Baixada Fluminense, Antonio Ivo de Carvalho no artigo: Saúde e Educação de Base: algumas notas, vê como programas de saúde podem (ou poderiam) ter sentido de verdadeira intervenção social.

Outra prática de intervenção social abordada é Avaliação (Elter Dias Maciel: Avaliação como intervenção social). Geralmente, avaliação é considerada como atividade específica, fora do processo e dos programas de intervenção social, feita à margem destes, e pensada justamente para, de fora, analisar, medir e julgar essa mesma intervenção. Nada mais falso e prejudicial, como mostra o artigo. Avaliação é parte integrante dos programas, é também intervenção social.

PROPOSTA nos traz também o relato (de caráter descritivo) de uma experiência célebre e importante de intervenção social no Brasil: a ação do MEB - Movimento de Educação de Base, estudado aqui no período 1961-66 (José Pereira Peixoto: Movimento de Educação de Base (MEB): alguns dados históricos).

A quarta experiência apresentada é a de um grupo de educadores que enfrentaram uma realidade específica e um contexto sócio-político de rápidas mudanças. A reforma e atuação e-

educativas em Guiné-Bissau foi específica a esse país e adequada à situação particular vivida. Mas não deixa de colocar numerosas questões pertinentes para nossos programas e abrir-nos horizontes e perspectivas.

No intuito de colaborar com os agentes de intervenção social no estudo da realidade regional e nacional, e de ajudar cada um a situar melhor, nessa realidade, seu programa e sua intervenção. PROPOSTA dá, nesse número, destaque maior às resenhas. Sobre a situação geral nacional, há um estudo do livro de Paul Singer sobre Economia Brasileira dos últimos anos. Sobre situação de áreas rurais, resenha do livro de Maria Conceição D'Incao e Mello sobre Bóias-Frias.

Isso tudo é o conteúdo da presente carta-proposta que mandamos aos colegas agentes. Esperamos que lhes seja útil e contamos com sua resposta.

Rio de Janeiro, Dezembro de 1976.

Michel Rousseau



A INTERVENÇÃO SOCIAL E SEUS AGENTES:  
NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO

---

Laís Mourão

1. A função da educação

Toda sociedade dispõe de mecanismos vários, através dos quais os seus membros são educados e capacitados para assumir adequadamente as funções que lhes cabem na vida social, segundo a sua origem de classe e os grupos a que pertencem. A escola, a família, a religião, os meios de comunicação e propaganda de massas são alguns mecanismos deste tipo, que atuam como *sistemas educativos*, no sentido de que devem constantemente formar e controlar o comportamento (a prática) e as formas de pensamento (a consciência) de seus membros. Podemos chamá-los de mecanismos formais de controle educativo. (1)

Mas as sociedades não são estáticas. Ao contrário, elas resultam de um movimento permanente, que se manifesta em dois níveis:

- ao nível da sua base material, isto é, das forças produtivas que evoluem com a diversificação da produção, o seu aumento quantitativo, o surgimento de inovações técnicas, etc.;
- ao nível das forças sociais que a integram, ou seja, os grupos e as classes que se expressam através de vários instrumentos de atuação, instituições e organizações (como a imprensa, a literatura, os sindicatos)

---

(1) A questão da educação e seus mecanismos está sendo considerada aqui do ponto de vista sociológico. Não se trata, portanto, das discussões referentes ao campo restrito da Teoria da Educação, mas sim de uma abordagem mais ampla, que engloba *todos* os mecanismos e práticas voltados para a reprodução da sociedade.

tos, os partidos, as associações civis, religiosas, etc.), movidos por objetivos e interesses que têm origem na vida econômica e que reaparecem sob formas diversas na vida política e jurídica.

Este movimento permanente da vida social gera necessariamente conflitos e contradições que se refletem com maior ou menor impacto sobre a forma dominante de organização das relações entre os grupos e classes. As questões em torno da posse da terra, a luta pelo controle de setores produtivos ou de mercado que geram os maiores lucros, os debates em torno das formas de organização política (tipos de partido, sistema eleitoral, etc.) são algumas manifestações da existência de tais conflitos e contradições. Sendo assim, a eficácia dos mecanismos formais de controle educativo se encontra exatamente na sua capacidade de realizar adequadamente os ajustes necessários para que as formas de consciência e de prática se transformem dentro de certos limites, superando ou amortecendo os conflitos e contradições e garantindo a permanência da forma dominante de organização da sociedade (as relações econômicas e de poder entre as classes). Esta atuação dos mecanismos formais de educação se dá, por exemplo, no sentido de legitimar certas formas de consciência e de prática inovadoras (como os estímulos à capacitação técnica ou à implantação de cooperativas) e no sentido de reprimir ou ilegitimar outras (como as restrições ao aprofundamento do debate sindical). Assim, estes mecanismos só são realmente eficientes na medida em que são capazes de controlar a evolução dos conflitos e contradições entre os grupos e classes sociais, corrigindo pedagogicamente os desvios que possam vir a abalar a organização da sociedade.

## 2. Um tipo especial de mecanismo educativo

Existem, no entanto, momentos e situações concretas em que os mecanismos formais de controle educativo já não são inteiramente adequados. Certos tipos de contradições e con-

flitos que se desenvolvem na vida social exigem a criação de outros mecanismos educativos. É o caso, por exemplo, de situações envolvendo populações urbanas periféricas, cuja forma de inserção no mercado de trabalho e cujos padrões de habitação, educação e higiene se tornam incompatíveis com o crescimento econômico e a expansão do espaço urbano das grandes metrópoles. É também o caso de extensas camadas da população rural que, apesar de terem um peso significativo no abastecimento do mercado interno, estão econômica e socialmente organizadas segundo formas que impedem a expansão da grande empresa capitalista.

os processo de in-  
tervenção social

São situações deste tipo que colocam a necessidade de *processos de intervenção social*, ou seja, a implantação de mecanismos educativos complementares que permitam *interferir* diretamente em situações sociais onde a evolução de certas contradições conduziu a impasses insuperáveis através dos mecanismos formais já existentes. A intervenção social nestas situações se dá através da introdução de novos instrumentos de prática e de organização (desenvolvimento comunitário, capacitação de lideranças, cursos, projetos agrícolas, criação de centros comunitários, etc.) no interior de grupos sociais concretos, modificando também as suas formas de consciência sobre a realidade.

educação  
"não-formal"

Tais mecanismos educativos são ditos "não-formais" na medida em que devem atuar paralelamente, mas não em substituição, aos mecanismos formais de controle educativo. Este aspecto não significa, porém, que os processos de intervenção social não sejam institucionalizados. Pelo contrário, eles se realizam através de formas institucionais bem definidas, como certos órgãos do Estado (MOBRAL, SUDENE, SUDAM), as entidades não-governamentais especificamente voltadas para este tipo de educação (FASE, MEB), certas instâncias da estrutura da Igreja (movimentos de evangelização, formação de comunidades de

base, realizados por paróquias e dioceses) e outros.

Assim, o primeiro ponto a se considerar sobre os processos de intervenção social é que a sua existência significa, para o conjunto da sociedade, que está ocorrendo uma perda relativa de eficácia dos mecanismos formais de controle educativo, diante de certas situações concretas. O segundo é que toda intervenção social se dá dentro de limites institucionais definidos e a sua forma institucional deve permitir a criação de instrumentos de ação capazes de contribuir para a solução de conflitos e contradições, em situações concretas.

O terceiro ponto é que os objetivos dos processos de intervenção social nunca se definem ao nível destas situações concretas e imediatas, mas serão sempre determinados pelo processo social mais amplo, a partir da evolução dos conflitos e contradições entre os grupos e classes no conjunto da sociedade.

A respeito deste terceiro ponto, é importante notar que, neste nível de compreensão dos processos de intervenção social, não se trata dos objetivos explicitamente formulados por uma instituição. Trata-se de compreender as condições sociais globais que permitem a existência de processos de intervenção social, o que significa compreender que nenhum mecanismo educativo atua de forma neutra e que é impossível definir objetivos independentemente das tendências de evolução dos conflitos e contradições que se delineiam no conjunto da sociedade. Qualquer mecanismo educativo atuará sempre na direção de uma destas tendências. Independentemente da sua forma institucional específica e das situações concretas nas quais se aplica, a existência de processos de intervenção social indica sempre que se trata de tentativas de solução para impasses gerados no desenvolvimento da base material e das forças sociais do conjunto da sociedade. Eles estarão sempre, necessariamente, vinculados a interesses de classe específicos.

### 3. As situações concretas

Que aspectos caracterizam as situações concretas para as quais estão voltados os processos de intervenção social?

Trata-se, em primeiro lugar, de situações que envolvem grupos sociais incluídos na categoria de trabalhadores (rurais e urbanos), encontrando-se aí, além dos assalariados, os grupos urbanos integrados no mercado informal de trabalho (biscateiros em geral) e as categorias rurais de produtores diretos não-assalariados (pequenos proprietários, posseiros, arrendatários e parceiros). (1) Além desta posição que ocupam no sistema das relações econômicas, tais grupos ainda podem ser definidos por:

- não dispõem de mecanismos de representação e expressão política próprios;
- apresentarem um tipo de organização das relações sociais (regras de solidariedade, de hierarquia, de liderança) e um sistema cultural (valores, formas de pensamento e interpretação da realidade) em grande parte divergentes dos padrões dominantes.

Trata-se, portanto, de grupos com objetivos e interesses específicos, tanto a nível das situações concretas, quanto em relação à sua vinculação de classe.

---

(1) Consideramos aqui de modo genérico os grupos que estariam incluídos na categoria de trabalhadores, sem especificar a diversidade que realmente existe entre eles, quanto às relações de trabalho e de produção (operários industriais, proletários rurais, pequenos produtores autônomos, artesãos, etc.) e as possíveis diferenças de interesses imediatos, em situações específicas. O que nos interessa no momento é enfatizar uma posição comum destes grupos, quando se considera a realidade atual dos processos de intervenção social e o conjunto das forças sociais, nos níveis econômico, político e cultural. Essa definição deverá necessariamente ser retomada ao se discutir em profundidade os problemas teóricos e práticos ligados à questão da vinculação de classe destes grupos.

Assim um segundo aspecto das situações concretas de intervenção social se refere à subordinação em que se encontram aqueles grupos, no nível econômico, político e cultural, em relação aos grupos e classes que detêm o controle dos mecanismos econômicos, políticos e culturais que orientam o conjunto da sociedade e cujos interesses e objetivos determinam a própria necessidade de existência dos processos de intervenção social.

ambiguidade da  
educação "não-  
formal"

Este segundo aspecto remete a um terceiro. Toda situação concreta de intervenção social contém em si mesma objetivos e interesses divergentes: os dos grupos sociais aos quais se dirigem e aqueles que dão origem à necessidade de implantação de mecanismos educativos especificamente dirigidos para tais grupos. Como tais objetivos e interesses não se definem na situação imediata, mas sim ao nível das relações de classe que estruturam a sociedade, as situações concretas podem assumir formas diversas de encaminhamento e atender a diversos tipos de objetivos e interesses, dependendo do conteúdo que é atribuído ao processo de intervenção social.

#### 4. O papel dos agentes

Ressalvando-se a existência de limites institucionais específicos, pode-se afirmar que a definição concreta de objetivos e a eficácia dos processos de intervenção social dependem fundamentalmente dos chamados *agentes de intervenção social*. (1) Isto porque a própria existência de um processo,

---

(1) Trata-se dos indivíduos diretamente encarregados da execução dos programas das entidades, junto aos grupos da população, nas áreas em que atuam. É o caso, por exemplo, das equipes técnicas que compõem os escritórios regionais da FASE, dos agentes de Pastoral (religiosos ou leigos) que executam os trabalhos de evangelização, formação de comunidades de base, e outros ligados à estrutura da Igreja, ou dos técnicos de diversas especialidades (assistentes sociais, sociólogos, agrônomos, etc.) encarregados da implementação de programas governamentais, nos aspectos que exigem contatos diretos com as populações atingidas.

que pretende interferir e modificar uma situação concreta, depende efetivamente de que a atuação imediata dos elementos humanos, que são os seus agentes, esteja orientada por princípios éticos, teóricos, ideológicos e políticos bastante definidos. Em outras palavras, pode-se dizer que a definição de objetivos e a eficácia destes processos depende basicamente do nível de formação, consciência e capacitação dos agentes, que são os que objetivamente *interferem* numa situação concreta.

Assim, se é preciso reconhecer, pelo que foi visto até aqui, que todo agente de intervenção social é sempre um agente a serviço de objetivos e interesses de classe específicos, resta saber, em cada caso particular, que papel desempenham estes agentes na definição do conteúdo que é atribuído ao processo de intervenção e quais os interesses e objetivos que prevalecem no decorrer deste processo.

Para avaliar este aspecto fundamental da questão da intervenção social, será preciso levar em conta:

- quais os princípios teóricos, ideológicos, políticos e éticos assumidos pelos agentes e que definem o seu nível de consciência a respeito de sua vinculação institucional num processo de intervenção social, bem como a respeito de sua prática nas situações concretas;
- quais os mecanismos existentes, a nível da estrutura institucional que viabiliza o processo de intervenção social, que estabelecem as formas de participação dos agentes na definição do conteúdo do processo. Trata-se, aí, de saber de que tipo é a estrutura institucional em questão, se seus mecanismos internos são de tipo democrático (isto é, se se busca um processo permanente de discussão a partir da prática, que conduza à construção coletiva de níveis de compreensão cada vez mais claros sobre objetivos e resultados a alcançar) ou de tipo autocrático (isto é, se é exigi-

do dos agentes um enquadramento rigoroso a princípios que são definidos independentemente de sua prática).

## 5. A questão da prática

Uma segunda questão que se coloca para a definição do conteúdo de um processo de intervenção social diz respeito à natureza da relação entre os agentes e os grupos sociais com os quais trabalham.

Esta relação é, como qualquer outra, uma *relação social*, no sentido de que está impregnada de todas as determinações que atuam no conjunto da sociedade. Assim, será preciso levar em conta que os agentes, com raras exceções, têm uma vinculação de classe diversa daquela que é própria dos grupos junto aos quais atua. Isto significa que o seu conhecimento e a sua experiência sobre as situações concretas não se origina diretamente da participação na prática social e nas formas de consciência desses grupos. Pelo contrário, este conhecimento tem origens sociais estranhas a estes grupos.

De um lado, ele tem origem nos modos de pensar a realidade social que são difundidos e legitimados pelos mecanismos formais de educação e que são incorporados com maior intensidade pelos grupos sociais que, por sua origem de classe, tendem a reproduzir os modelos dominantes. Assim, o agente terá sempre uma determinada visão do grupo social com que atua que não lhe assegura um conhecimento objetivo e real deste grupo, mas que *corresponde à forma pela qual outros grupos (o seu de origem) foram "educados" para perceber e interpretar a vida social, os interesses e objetivos de uma outra classe*. Mesmo nos casos em que existe uma certa proximidade de origem social entre o agente e a população, geralmente o primeiro experimentou o aprendizado de novas formas de prática e de consciência (na escola, na universidade, na atividade profissional, na formação religiosa, etc.) que o distinguem do seu grupo social de origem e que, por isso

mesmo, fazem dele um indivíduo considerado capacitado a atuar como agente de intervenção social.(1) Este tipo de conhecimento que o agente possui poderá prevalecer na orientação da sua relação com a população, se não existirem mecanismos que lhe permitam tomar consciência da existência desta diferença de origem de classe (ou seja, conhecê-la concretamente, como se manifesta, qual o seu conteúdo) e ultrapassá-la, isto é, adquirir progressivamente um conhecimento mais objetivo das formas de consciência e de prática social, dos verdadeiros interesses e objetivos de classe do grupo social com que o agente trabalha. Para tanto será necessário que tais mecanismos estejam diretamente ligados a uma reflexão permanente sobre a prática.

---

(1) É preciso distinguir, aqui, este tipo de agentes que, em certos casos, têm origem social idêntica ou muito próxima dos grupos aos quais se dirige o processo de intervenção social, de outras situações inteiramente diversas. É o caso de indivíduos pertencentes àqueles grupos, geralmente líderes naturais, ou "forjados" por cursos de formação de lideranças, que passam a atuar como uma espécie de intermediários entre o seu grupo social e os agentes. Nestes casos, não se trata de agentes de intervenção, tal como foram definidos neste artigo, mas sim de indivíduos do próprio grupo que passam a assumir algumas tarefas dentro do processo de intervenção, sem que se modifique, no entanto, a forma básica de inserção no seu grupo social de origem (continuam sendo lavradores, operários, biscateiros, etc.). É claro que, em certos casos, esta situação pode vir a tornar-se extremamente ambígua, como, por exemplo, os animadores ou catequistas das comunidades eclesiais de base, ou qualquer outro gênero de recrutamento de indivíduos do grupo social atingido, quando este recrutamento possa gerar certos tipos de vínculos com a estrutura institucional que realiza a intervenção social. Isto na medida em que tais vínculos venham a produzir certas vantagens sociais (o status conferido pela maior proximidade com o aparelho burocrático ou com a estrutura da Igreja) ou mesmo materiais (remuneração ocasional, acesso a pequenos favores) que possam provocar o desligamento destes indivíduos do tipo de prática econômica e de consciência social que são próprios do seu grupo e da sua classe de origem. Mas, com esta ressalva, as questões aqui colocadas não se referem a estes casos.

a questão  
dos modelos

Por outro lado, os agentes incorporam também certos modelos teóricos de interpretação sobre a realidade social e sobre o papel daqueles grupos no processo de transformação desta realidade. Apesar de se apresentarem como "teorias", muitas vezes tais modelos pouco diferem do primeiro tipo de conhecimento a que nos referimos, já que são interpretações não sistematizadas em conceitos claros e explícitos, mas se expressam através de julgamentos de valor ou preconceitos não questionados, originados diretamente da visão de mundo própria de uma ou outra classe. É o caso, por exemplo, das teorias sobre o Desenvolvimento Comunitário que, sob os rótulos da solidariedade e da homogeneidade das "comunidades", encobrem e impedem a reflexão sobre as diferenças reais que se estabelecem na vida social e no interior da própria comunidade.

Em muitas situações, a denúncia destas falsas teorias tem levado os agentes a assumir uma posição de recusa a qualquer tipo de teoria, e à superestimação da prática, como única dimensão relevante de sua atuação. No entanto, este tipo de dogmatismo só contribui para reforçar a predominância, na prática, das concepções de classe que os agentes trazem de sua origem social e das teorias do "senso comum" que inevitavelmente estão presentes na sua formação.

Novamente, a atitude crítica em relação a tais desvios e a identificação de novas propostas teóricas dependem fundamentalmente de uma reflexão sobre a prática. É a partir dela que se deve identificar os problemas reais que estão exigindo a busca de modelos de interpretação da realidade e de orientação da ação que sejam realmente eficazes.

Constata-se, assim, que o ponto central para toda a discussão da importância dos agentes nos processos de intervenção social se situa em torno da necessidade de questionar e avaliar criticamente a *prática*, ou seja, a relação concreta agentes/população, em todas as suas dimensões: ideológica,

teórica, social e política.

## 6. Considerações finais:

Para sintetizar, podemos enumerar as idéias básicas em torno das quais estão centradas estas notas para uma discussão sobre a questão da intervenção social:

1. Os mecanismos formais de controle educativo são instrumentos indispensáveis para o amortecimento ou superação dos conflitos e contradições que surgem na vida social.
2. Certas situações concretas de impasse na evolução dos conflitos e contradições exigem a implantação de mecanismos educativos complementares, através de processos de intervenção social.
3. Os processos de intervenção social caracterizam-se por:
  - uma função de complementação dos mecanismos formais de controle educativo, que perdem sua eficácia diante de certas situações concretas;
  - limites institucionais bastante precisos;
  - uma vinculação inevitável de seus objetivos a uma das tendências de evolução dos conflitos e contradições existentes no conjunto da sociedade.
4. As situações concretas, a que se aplicam os processos de intervenção social, envolvem sempre grupos sociais cuja posição na estrutura social torna seus objetivos e interesses divergentes em relação aos objetivos e interesses que definem a necessidade da intervenção social.
5. A definição concreta dos objetivos e a eficácia dos processos de intervenção social dependem da qualidade dos mecanismos internos de participação dos agentes na estrutura da entidade à qual estão vinculados, bem como das opções teóricas, ideológicas, políticas e éticas destes agentes.

6. O conteúdo concreto de um processo de intervenção social depende fundamentalmente da natureza da relação entre os agentes e os grupos sociais com quem eles trabalham. Sobre esta relação se reproduzem, de forma específica, os efeitos das diferenças de classe que predominam no conjunto da sociedade. Tais efeitos aparecem em dois níveis: ao nível do conhecimento que os agentes possuem a respeito das formas de consciência e prática daqueles grupos, e a respeito dos seus verdadeiros interesses de classe; e ao nível da incorporação de modelos teóricos de interpretação sobre o papel destes grupos no processo de transformação social.
7. A superação dos problemas que surgem nestes dois níveis deve partir sempre de uma avaliação crítica sobre a prática.

*Antonio Ivo de Carvalho*

### 1. Introdução:

É hoje cada vez mais frequente a incorporação de práticas educativas e de participação comunitária em trabalhos de saúde ligados ou não a instituições oficiais. Por outro lado, propostas de trabalho essencialmente pedagógicas se preocupam de forma crescente com a problemática de saúde.

No terreno teórico, o termo Medicina de Comunidade, à medida que se dissemina, vai tendo o seu significado já bastante genérico diluído num mar de concepções, cujo debate se orienta com mais frequência no sentido de ampliar o universo de possibilidades teóricas do que no sentido de responder aos problemas concretos de uma prática comunitária.

No terreno das experiências concretas, verifica-se que a participação comunitária em ações de saúde pode assumir padrões diversos, tanto na forma como no conteúdo, apresentando portanto significados distintos quanto à natureza do processo educativo.

Menos do que aprofundar conceitos, pretende-se aqui discutir algumas modalidades de práticas comunitárias que se desenvolvem em torno da problemática de saúde. Serão focalizados alguns problemas concretos relacionados com a qualidade dessas práticas em busca de pistas que permitam maior adequação dos instrumentos de saúde aos objetivos da educação de base.

Cabe ressaltar que o artigo se refere fundamentalmente a contextos de periferia urbana.

## 2. Saúde e intervenção social:

Sabe-se que toda intervenção social produz repercussões tanto no plano objetivo da realidade (conjunto dos problemas que afligem uma dada população) quanto no plano subjetivo (modo de perceber e interpretar esses problemas por parte da população).

Esse fato se verifica, qualquer que seja a intenção do agente, já que sendo um dado adicional na vida social das pessoas, a prática da intervenção adquire imediatamente uma representação subjetiva que é incorporada ao conjunto de elementos e valores que constituem a sua consciência social.

Portanto, ao lado de maior ou menor capacidade de resolver ou minorar problemas objetivos, a intervenção social será transformadora ou conservadora em relação ao nível de consciência social da população envolvida.

A realidade de saúde comporta vários tipos de intervenção social, tais como os efetuados por instituições oficiais ou por instituições privadas, os que visam a assistência médica ou a prevenção de doenças, os que se limitam à ação de profissionais de saúde ou buscam a participação comunitária etc. Como se viu, essas intervenções podem ser avaliadas a partir dos seus efeitos em melhorar a saúde ou a partir dos seus efeitos a nível da consciência social das populações atingidas.

Para os fins deste artigo, interessa sobretudo discutir os trabalhos de saúde que, de alguma forma, desenvolvem práticas educativas, buscando expressamente intervir no plano da consciência das pessoas.

saúde: instrumento  
ou finalidade do  
processo educativo

Nesse sentido, o que se verifica de início é que, do ponto de vista do agente, a saúde pode ser tomada como instrumento ou como finalidade do processo educativo. No pri-

meiro caso, a educação é o objetivo central, enquanto os problemas de saúde constituem o terreno a partir do qual esse objetivo se concretiza. No segundo caso, o objetivo se prende à obtenção de melhorias no nível de saúde da comunidade e a prática educativa é uma forma de viabilizar esse objetivo, ou seja, de conferir maior eficácia ao combate à doença.

Considerando-se, por um lado, que esse combate à doença pode ter um significado bastante amplo (a elevação do nível de consciência é uma forma de combater a doença já que pode implicar, por exemplo, no desencadeamento de pressões por melhores condições de vida) e, por outro, que os processos educativos, a partir de questões de saúde, efetivamente implicam em ações de saúde (e isso significa combater a doença), pode-se sugerir que a diferença entre os dois tipos de proposta é uma sutileza sem importância.

Entretanto, saindo do terreno das intenções teóricas e suas justificativas e entrando no terreno da prática, o que se constata é que os resultados educativos, ao nível da comunidade, podem ser marcadamente diferentes, conforme se esteja num ou no outro contexto de intervenção. Conforme veremos adiante em maior detalhe, a preocupação prévia do agente em alcançar objetivos por ele considerados adequados à melhoria de saúde da população interfere concretamente no seu desempenho como educador que, muitas vezes, se resume a convencer a população, de forma habilidosa, do que ela precisa fazer.

Por outro lado, embora seja condição necessária o predomínio da intenção educadora sobre a intenção de combater a doença por parte do agente, não é suficiente para garantir a eficácia dos processos educativos em torno de saúde. A prática concreta junto às comunidades coloca uma série de questões que, uma vez ignoradas, podem conduzir o processo por caminhos antes de manutenção social do que de mudança.

### 3. Saúde e participação comunitária: questionamentos

Os processos educativos, que se desenvolvem em torno da problemática de saúde, habitualmente baseiam-se na participação de parcelas da população em atividades de promoção à saúde. Supondo-se que essa participação se dê em vários níveis (identificação de problemas, tomada de decisões, formulação e execução de ações, avaliação, etc) pretende-se que as pessoas envolvidas possam adquirir elementos que permitam, por um lado, compreensão mais crítica da realidade e, por outro, fortalecimento da confiança na sua possibilidade de transformá-la.

No entanto, essa participação, por uma série de razões, pode adquirir significados que lhe retiram a possibilidade conscientizadora.

Vejamos, analisando algumas formas de participação, como isso pode ocorrer.

#### **ação reivindicatória**

A ação reivindicatória é o tipo de ação comunitária que parte da discrepância existente entre as necessidades (sentidas) de saúde da população e os serviços oferecidos pela administração pública. As reivindicações habituais visam o provimento de infra-estrutura sanitária (água, esgoto, lixo) ou de serviço de atenção médica (posto, ambulatório) e são veiculadas por abaixo-assinados e/ou envio de comissões à autoridade competente. Às vezes, procura-se divulgar estas reivindicações em programas de rádio ou colunas de jornal. Normalmente nascem a partir de discussões sobre os problemas de saúde do bairro e as formas de resolvê-los. É considerada uma forma avançada de participação comunitária, tanto pelo seu caráter de ação coletiva dirigida aos centros de poder, quanto pelo grau de consciência e organização que esse tipo de ação em tese implica.

Entretanto, é muito frequente que, desde a sua formulação no núcleo inicial de moradores até o engajamento mais amplo da população, esse tipo de ação reivindicatória se desenvolva mais baseado na confiança no "prestígio social" do agente do que na confiança na ação coletiva da comunidade. A "força" do movimento reside no fato de que o agente está "interessado" no problema. O agente, na mente da população, compartilha ou representa um poder - "o poder dos grandes" - do qual ela está alijada e ao qual ela atribui a propriedade (privativa) de transformar a realidade. "Dessa vez vai porque tem doutor interessado". Assim a população encara sua participação como uma forma de colaborar para uma ação transformadora, que não é dela mas do agente.

Mais ainda, a participação é vivenciada como um meio de manter o agente "interessado" no problema. Assim as pessoas assumem atitudes que julgam merecer a aprovação do agente (presença constante nas reuniões, falar sempre em união, criticar a passividade etc). É claro que essas atitudes, longe de representarem mudanças de visão e comportamento, são, na verdade, novas manifestações de dependência no interior de uma relação de dominação que permanece inalterada.

Essa forma de "participação" é reforçada quando o agente, em nome de um suposto fortalecimento e ampliação do movimento, não hesita em centralizá-la em torno de sua pessoa. Supervvalorizada a necessidade de vitória do movimento, fica empobrecida a sua dinâmica interna e portanto o seu conteúdo educativo. Animando mais do que questionando e deixando que se encerre na sua figura de "prestígio social" a possibilidade de vitória, o agente não faz senão cristalizar sua dominação no processo.

É evidente que não se trata aqui de questionar a ação reivindicatória em si, mas apenas se quer chamar atenção para o fato de que aquilo que poderia ser (e efetivamente é em alguns casos) instrumento riquíssimo do processo educativo re-

sulta apenas na reprodução das relações de poder a que está submetida a comunidade. Na ausência de mecanismos que permitam às parcelas da população refletir e questionar suas ações, a tal participação comunitária resulta antes na dependência que na autonomia, antes na visão conformada que na visão crítica, antes na conservação do nível de consciência que no seu aprofundamento.

**ação tipo mutirão** Outra forma de participação é a ação tipo mutirão. Trata-se de ações coletivas de limpeza de valas, queima de lixo, instalação de manilhas, perfuração de poços etc. Costumam também nascer a partir do debate e busca de soluções para os problemas de saúde do bairro.

Em tese, busca-se, a partir das práticas de auto-ajuda, produzir experiências de organização e desenvolver idéias de solidariedade e espírito coletivo para o enfrentamento de problemas comuns.

Também aqui as coisas nem sempre se passam assim.

Sobretudo no contexto de comunidades com baixo nível de consciência e quando esse tipo de ação é fortemente sugerido pelo agente, a partir de abordagens que privilegiam os aspectos "médicos" do problema, a participação da população (quando existe) pode se dar mais como um meio de agradar o "doutor" do que como uma ação coletiva para melhoria do bairro. Essa tendência é marcante quando a presença do agente na área é responsável por algum benefício mais palpável como, por exemplo, atendimento médico. Participando das ações propostas pelo agente, a população lhe dá uma espécie de retribuição pelo serviço de atendimento, o que não deixa de ser, ao mesmo tempo, uma forma de investimento no sentido de sua continuidade.

Ao lado disso, a existência de recursos financeiros trazidos

pelo agente sob o pretexto de viabilizar algumas dessas ações (poço artesiano, manilhas etc) condiciona de forma semelhante o caráter da participação comunitária. Não é difícil perceber que, para além das boas intenções do agente, se estabelece de forma direta um mecanismo de troca, em que o acesso ao financiamento é encarado pelas pessoas como sendo condicionado pelo seu desempenho em termos de espírito solidário e coletivo (e no fundo é mesmo).

Sendo fértil para o cultivo de formas estereotipadas de participação, o terreno evidentemente se torna estéril para processos conscientizadores.

Por outro lado, a existência de grupos ou pessoas na comunidade, que compartilhem com o agente a intenção de aglutinação comunitária, pode permitir que ações dessa natureza adquiram outra dimensão.

**grupos de saúde** Os grupos de saúde são formas mais seletivas de participação comunitária e têm caráter de maior proximidade com o agente. Na verdade, grupo de saúde é um nome genérico que pode significar muita coisa, desde pessoas que aplicam injeções até núcleos de reflexão onde são formuladas ações comunitárias mais abrangentes, como as citadas anteriormente. Têm, em comum, o fato de serem constituídos com vistas a atividades de saúde no interior da comunidade.

Uma das linhas de funcionamento desses grupos baseia-se na chamada delegação de funções de saúde. Trata-se de treinar e acompanhar moradores locais para o exercício de atividades simplificadas de saúde, seja no plano curativo ou preventivo. Espera-se que esse tipo de grupalização possa produzir progressivamente, a partir da reflexão sistemática sobre sua prática, uma visão mais abrangente dos problemas de saúde do bairro, de tal forma que essas pessoas se capacitem a animar e dirigir processos comunitários.

Considerando-se que os fatores que levam a esse tipo de engajamento são de ordem bastante pessoal (vontade de aprender, perspectiva de ascensão social etc) e relacionados mais com os aspectos médicos do que com a proposta comunitária de trabalho, frequentemente frustra-se a expectativa de formar animadores autênticos. Ao contrário, na medida em que vão adquirindo alguns conhecimentos e técnicas, as pessoas não raro desenvolvem uma auto-imagem e um comportamento mais de representantes operacionais de agente (médico, em geral) do que de moradores engajados na resolução coletiva dos problemas do bairro. A visão mítica e sacralizada da medicina favorece a que o "espírito de agente de saúde" se hipertrofie e se sobreponha ao "espírito comunitário", com tudo o que isso significa em termos de elevação do status no interior da comunidade.

A prática desses grupos, assim, dificilmente ultrapassa as ações de saúde de caráter mais técnico e individual. Quando se entra na área de educação, a coisa é resumida a uma mera transmissão de informações. Por exemplo, a chamada educação sanitária, às vezes, se limita a ensinar hábitos pessoais de higiene, "conscientizando" de que é preciso fazer isso ou aquilo para evitar doenças. Na medida que não entram em questão os demais elementos da vivência da pobreza, a população termina sendo objeto de um proselitismo sanitário de eficácia duvidosa, enquanto ação de saúde, e de eficácia absolutamente nula, enquanto processo conscientizador.

Essas tendências são bastante fortalecidas, quando a montagem e o funcionamento desses grupos se desenvolvem em torno de serviços de saúde estruturados num contexto de grande ênfase nos objetivos de saúde. Sendo preestabelecido nesse nível (objetivos de saúde), o âmbito da prática e da reflexão dos grupos, possíveis preocupações pedagógicas (democratizar o uso da palavra, as decisões, o funcionamento orgânico do grupo) acabam funcionando mais como "rituais" que adornam o predomínio da "palavra científica" do agente e de sua vontade.

#### 4. Participação: valor educativo ou valor de troca?

É sabido que a maioria dos problemas de saúde que afligem as populações empobrecidas provêm de sua situação de marginalidade em relação ao consumo de certo tipo de bens (alimentos, vestuário, alimentação etc.) e serviços (abastecimento de água, canalização de esgotos, atenção médica etc). Essa situação, que não se manifesta só nem principalmente no plano da saúde, se inscreve num quadro global de carência que caracteriza aquilo que hoje em dia se chama de baixa qualidade de vida.

Embora se saiba que a marginalidade é uma situação cujas causas remontam à forma de organização do processo produtivo e de distribuição do produto social, para as populações apresenta-se como um problema muito concreto de sobrevivência imediata. Tal como se coloca para as populações carentes, a questão é buscar cotidianamente os meios de ampliar o seu nível de consumo.

Mais ainda, é preciso notar que essa busca se efetua com os instrumentos cabíveis dentro do universo mental que lhes é imposto, e tem como uma de suas características básicas a crença de que a possibilidade de promover melhorias na situação é privilégio dos "de cima".

Nesse contexto, não é difícil perceber como, de um lado, a expectativa de satisfazer necessidades imediatas, e, de outro, a presunção de que o agente de saúde (um dos "de cima") é um instrumento para isso, podem se combinar para, na mente das pessoas, conferir à participação em ações de saúde um valor de troca, ou seja, uma espécie de investimento em que os dividendos são os benefícios imediatos. Esses benefícios, como se viu, podem se referir a melhoramentos no bairro, à manutenção de serviços de atendimento médico, ou mesmo à aquisição de melhor status individual. Essa situação é, às vezes, levada ao extremo pelo agente quando chega a oferecer

diretamente vantagens materiais (sorteio de filtros, por exemplo) como estímulo ao comparecimento a reuniões ou cursos.

Embora se efetuando nos marcos da consciência dominada e tendendo a perpetuá-la, essa qualidade de participação é, sem dúvida, uma forma legítima de luta pela sobrevivência.

educação de base e consumo      No entanto, a educação de base não se propõe a contribuir para elevar o poder de consumo das populações, mas sim a contribuir para que os problemas possam ser compreendidos para além de suas manifestações individuais e imediatas, de tal forma que a busca de soluções se dê num universo mais amplo de opções.

Nesse sentido, o fato de que a população lute pela sua sobrevivência e o faça com os meios que a sua consciência social permite vislumbrar é um dado da realidade e não um "obstáculo" ao processo educativo. Como dado da realidade, define o ponto de partida e o terreno onde se efetuará a intervenção do agente.

Pela imagem de "serviço", típica do instrumento saúde, o agente de saúde encerra, em princípio, queira ou não, a possibilidade de benefícios imediatos para a população. A questão é saber se a sua prática permitirá que a participação venha a ter um valor educativo ou não.

##### 5. Saúde como instrumento de educação de base:

O êxito de trabalhos de saúde numa linha de educação de base parece depender de sua capacidade de produzir processos de grupalização, nos quais a reflexão das pessoas envolvidas possa progressivamente ultrapassar o universo pragmático de combate à doença e a sua prática seja cada vez mais animada pelo fortalecimento do ideal comunitário.

Para isso, é preciso que se desenvolvam procedimentos pedagógicos adequados e que seja adequado o instrumento de grupalização.

**pedagogia** Um aspecto fundamental é que o funcionamento dos grupos se baseie em práticas de planejamento e revisão de suas atividades num contexto que permita e estimule o auto-questionamento constante das diferentes visões da realidade, dos objetivos do grupo e da sua própria ação.

Como ilustração, vale a pena citar o caso concreto de um grupo que, tendo estabelecido como seu objetivo a busca de soluções para os problemas de saúde do bairro, identificou a falta de água encanada como o problema principal e partiu para uma ação reivindicatória. O fracasso da ação originou um processo de avaliação que permitiu o debate de uma série de problemas (o porquê da falta d'água, o porquê do desinteresse dos demais moradores, a auto-desvalorização das pessoas, a falta de união, a passividade etc). Disso tudo resultou, por um lado, um avanço do nível de consciência do grupo e, por outro, um deslocamento do seu objetivo, que passou a ser "criar união na comunidade". A partir daí, o grupo formulou a proposta de promover ações de ajuda mútua para queima de lixo (outro problema importante) pelo que isso permitiria de aproximação entre as pessoas e oportunidade de discussão dos problemas do bairro. O interessante no caso é que o processo, ao mesmo tempo em que forneceu elementos para o grupo reafirmar a ação reivindicatória como a forma ideal e justa de resolver os problemas, mostrou também que o seu êxito dependia de uma maior consciência comunitária dos moradores e levou a que se estabelecesse nesse nível o compromisso do grupo (um nível superior portanto).

É de se notar que as coisas não se passaram nem se passam de forma simplificada, esquemática e rápida como o relato pode sugerir. Mas o importante é reter que a ausência dos meca-

nismos citados de reflexão e discussão no interior do grupo teria com certeza gerado o seu esvaziamento.

Nesse sentido, a atitude do agente é fundamental. Cabe-lhe estimular o nascimento e o desenvolvimento desses mecanismos no grupo, assumindo o papel mais de ajudar o grupo a pensar do que pensar pelo grupo, mais de questionar do que de discursar, mais de assessorar do que de decidir.

Ao contrário, quando o comportamento do agente se baseia primariamente na busca de objetivos de saúde, com frequência a sua pedagogia se resumirá a um saber agir "com jeitinho", saber "vender o peixe".

Da capacidade do agente de sobrepor a imagem de educador à imagem do técnico de saúde, dependerão fortemente tanto a superação de alguns problemas antes levantados como o crescimento do grupo em termos de autonomia e consciência.

**instrumento de grupalização** O fato de que o trabalho pedagógico se efetue junto a grupos e não junto à totalidade da população, coloca para o agente a necessidade de escolher um instrumento de grupalização, ou seja, uma proposta em torno da qual as pessoas se reunam em grupo.

Essa escolha é condicionada por uma série de variáveis que dependem das características da área de trabalho, tais como composição da população, perfil dos problemas (não só de saúde) da área, existência ou não de formas associativas espontâneas, existência ou não de outros instrumentos de intervenção social etc.

No entanto, são possíveis algumas considerações de ordem geral.

Em primeiro lugar, é importante notar que, embora sejam variados os tipos de grupos que podem nascer a partir de questões de saúde, eles não encerram idênticas possibilidades educativas. Podem criar condições mais ou menos favoráveis ao florescimento de formas estereotipadas de participação. Podem cristalizar tendências assistencialistas ou combatê-las. Podem facilitar ou dificultar o desencadeamento de processos pedagógicos.

Considerando-se que a proposta de grupalização significa sempre uma forma de seleção (pela motivação e expectativas pessoais que desperta), parece necessário que se busquem instrumentos capazes de agrupar pessoas que demonstram, em algum grau, uma "preocupação comunitária". Assim, por exemplo, é grande a diferença entre um grupo de moradores que se reúne para debater e buscar soluções viáveis para os problemas de saúde do bairro e um grupo que se constitui para prestar serviços auxiliares, ainda que voluntariamente, num ambulatório. Parece claro que o segundo tipo de grupo aninhará, com maior facilidade, intenções individuais mais voltadas para servir o médico do que para servir a comunidade. Voltar-se-á mais para uma possível elevação do status individual do que para a resolução de problemas coletivos e apresentará maior tendência a aceitar a realidade do que a transformá-la. Além disso, o âmbito limitado e pouco dinâmico da prática desse tipo de grupo (em geral tarefas técnicas, burocráticas e subalternas) coloca poucas possibilidades para o auto-questionamento de suas intenções.

**grupalização  
através  
de cursos**      Em alguns casos, sobretudo num contexto em que estão associados outros instrumentos de intervenção social, busca-se a grupalização através de "cursos" em torno de questões de saúde. Uma vez que a reflexão e a prática das pessoas ao participarem desses "cursos" é delimitada pelo conteúdo proposto, trata-se de saber se o instrumento permite que a saúde seja pensada como um aspecto da vivência da pobreza, ao invés de conside-

rã-la como dependente de meros procedimentos técnicos.

Assim, a partir da conhecida relação entre estado de saúde e carência alimentar, e da necessidade de melhor manejar o orçamento doméstico para enfrentar o problema de forma imediata, embora paliativa, pode nascer, por exemplo, um curso de economia doméstica.

Colocando-se em cena toda a vivência de "ter que se virar" com um orçamento insuficiente não só para a alimentação, mas também para outras necessidades vitais, podem nascer desenvolvimentos no sentido do questionamento dessa realidade, da compreensão da origem dos problemas e do seu caráter não individual etc., eventualmente abrindo terreno para formas seguintes de grupalização e prática comunitária. Ao contrário, cursos de tipo "primeiros socorros" ou "técnicas de enfermagem" são bem mais pobres nesse sentido.

Por outro lado, é preciso não confundir os meios de grupalização propostos pelo agente como forma de viabilizar sua prática comunitária, com os instrumentos de prática comunitária que nascem a partir do avanço da autonomia e da consciência social das parcelas da população atingidas, inclusive porque a existência desses últimos é um dos critérios de eficácia do processo pedagógico.

É de se notar também que quando a intervenção se dá num contexto em que parcelas da população compartilham os propósitos pedagógicos do agente, a escolha do instrumento adquire outra dimensão. Nesse caso, a grupalização em torno de saúde assumirá não a forma considerada em tese mais adequada pelo agente, mas aquela escolhida pelas pessoas envolvidas, tendo em vista a sua articulação com o conjunto de instrumentos em operação na comunidade.

## 6. Considerações finais:

Por fim, é necessário ter claro que os instrumentos de in-

tervenção social em torno da saúde, ainda que levados a cabo numa perspectiva educativa, apresentam limitações importantes. Entre elas, destaca-se o fato de que, à semelhança da maioria dos trabalhos comunitários de periferia urbana, a situação de carência é focalizada do ponto de vista do consumo. Não entra em cena, senão esporadicamente, o mundo da produção. É característico que sejam atingidas predominantemente as parcelas economicamente inativas da população (donas de casa, jovens, aposentados etc).

Se, por um lado, esse fato é mais ou menos intrínseco à natureza do instrumento saúde, por outro, é possível, no contexto de trabalhos que busquem ultrapassar os marcos da prática de tipo comunitário, o desenvolvimento de instrumentos que operem mais ao nível da problemática do mundo do trabalho. Exemplo disso é a formação de grupos em torno de temas relativos à Previdência Social, Segurança e Higiene do Trabalho, legislação pertinente etc.

*Elter Dias Maciel*

Sobre avaliação e seus problemas convém frisar que o que se busca não é a teorização pura e simples. É outra a perspectiva, pois o que interessa mais, como enfoque, é o que se tem feito no país em relação à aferição e julgamento dos diferentes projetos e programas em execução.

Omitimos maiores esclarecimentos a respeito de dois aspectos fundamentais da atitude avaliadora, ou seja, a impossibilidade concreta do técnico "neutro" e - consequência imediata - o caráter político da avaliação, porque estas considerações continuam, em certo sentido, o exposto em PROPOSTA 2 de setembro de 1976.

No momento em que se perde a perspectiva dos aspectos mencionados acima, a discussão sobre o assunto é pura abstração que invalida as tentativas de esclarecimento do problema. Na acepção em que estamos tratando da problemática, torna-se absolutamente necessário ter em mente o fato concreto de que um sem número de avaliações é feito com extraordinária frequência e - o que é importante - suas tendências existentes são perfeitamente captáveis. Isto significa que os resultados perfeitamente claros destas tendências estão aí.

No entanto, quando se leva em consideração a posição do técnico e a metodologia por ele utilizada (a escola, os interesses e o grupo social a que pertence), as possibilidades de esclarecimento e avanço são muito maiores do que quando se preocupa apenas com a técnica (de que maneira são feitas as perguntas, a qualidade dos questionários e entrevistas)

---

(1) Este artigo é uma continuação da reflexão sobre avaliação iniciada em PROPOSTA 2, pelo autor.

do mesmo. Principalmente porque a técnica de avaliação propriamente dita só pode ser questionada em função da posição (metodologia) do investigador.

### A opção avaliadora

Nesta perspectiva é que se pode pensar a avaliação como intervenção social. Uma vez que se abandona a perspectiva de um especialista "neutro" que, com "isenção científica", vem examinar e avaliar determinado programa ou projeto, pode-se pensar na avaliação como intervenção social, ou, mais especificamente em avaliação dentro de uma perspectiva de intervenção social.

Na acepção com que Laís Mourão trata da intervenção social ("A Intervenção Social e Seus Agentes: notas para uma discussão", PROPOSTA 3, página 9) é possível perceber que a natureza da intervenção pode ser diversa, contanto que colocada dentro de duas tendências principais: a conservação ou a mudança da situação específica em que se encontra a sociedade.

É óbvio que este dimensionamento só pode ser entendido se se pensa o fato social no conjunto da sociedade, de maneira ampla, procurando sua explicação através dos mecanismos e das relações que compõem a sociedade como um todo.

E este é elemento fundamental para se compreender a posição avaliadora de determinadas análises. As aproximações avaliadoras que procuram descrever e aferir projetos a partir e em função apenas de seu microcosmo, representam a aceitação da sociedade (macro), pelo menos implicitamente. Nesse caso, a atenção se centrará no funcionamento racional, adequação entre objetivos e passos utilizados, e, finalmente (no que de melhor esta posição pode oferecer) numa descrição pormenorizada dos resultados parciais obtidos no aperfeiçoamento do próprio projeto.

Numa perspectiva global, entretanto, em que se coloca o programa ou projeto em relação à sociedade circundante, tentando descobrir os mecanismos das relações existentes desde o ou até o projeto, a visão avaliadora será de outra natureza. O projeto terá que ser aferido em função do processo social que permitiu ou criou as condições em que vive a parcela da população onde foi implantado.

Não é de se estranhar, pois, que as avaliações colocadas na perspectiva do universo exclusivo do projeto tendam a encaminhar soluções modernizadoras, isto é, medidas que aperfeiçoem a configuração das relações existentes, sem questionar sua natureza.

Apenas para mencionar um exemplo dentro desta tendência, convém chamar a atenção para os projetos agrícolas organizados numa perspectiva de aperfeiçoamento de técnicas de plantio, adubação, colheita e ensilagem, fornecimento de inseticidas e adubos químicos, na tentativa de solucionar a situação de miséria e pobreza de parcelas da população rural, mas que não atentam para os problemas relacionados com a comercialização do produto e as relações existentes entre homem-trabalho e homem-sociedade. Neste caso, a avaliação voltada para o universo exclusivo do projeto tende a não revelar a natureza das relações existentes, uma vez que estará preocupada apenas, ou fundamentalmente, com os problemas técnicos e com a separação, impossível na realidade, entre o universo do projeto e a sociedade circundante, em sentido mais amplo.

### O avaliador e a intervenção social

Uma vez colocados esses pontos, pode-se então refletir sobre avaliação como intervenção. A perspectiva trazida pelo avaliador implicará necessariamente no reforço de uma ou outra das posições mencionadas.

A discussão puramente técnica dos mecanismos e elementos

constitutivos do projeto em andamento, embora necessária e imprescindível, pode implicar em posicionamento a-crítico (e é na realidade, o que acontece) por parte dos executantes e/ou parcela da população atingida, representando, na melhor das hipóteses, assistencialismo bem sucedido ou modernização do instrumental e das relações existentes.

Neste caso, a intervenção social que se implanta através do projeto reforçará as relações existentes no sentido de sua conservação. Além do que a intervenção representa no sentido da implantação de mecanismos "complementares" ao processo existente, haverá um "reforço" da visão existente, isto é, da ideologia dominante. E isto significa reforçar o obscurcimento da verdadeira situação da sociedade para agentes (os que executam o projeto) e para os beneficiados (parcela da população atingida).

Quando, ao contrário, a avaliação se dá no sentido de situar o projeto em perspectiva ampla, mostrando a natureza das relações existentes e a maneira como a sociedade está organizada, a perspectiva crítica de executores e parcela da população atingida poderá desenvolver-se no sentido educativo, através da percepção dos pontos de estrangulamento reais e da busca da transformação e da mudança.

De qualquer maneira é preciso que se entenda que *avaliar*, nesta perspectiva significa *situar-se*, isto é, posicionar-se em função das forças reais que movem a sociedade. A complementação de caráter técnico existe em função deste posicionamento e, só aí, tem valor.

A tentativa de negar a função de aperfeiçoamento de visão e de ação do processo, taxando-a de a-científica e ideológica, não poderia ser mais equivocada representando miopia em relação à função das ciências sociais e do papel do cientista, tornando possível, cada vez mais, a função "obscurecedora" da ideologia dominante em uma sociedade determinada.

Embora estejamos colocando o assunto em perspectiva muito esquematizada e aparentemente simplista, convém recordar que, em última instância, a atitude avaliadora recairá em uma das posições apontadas.

O projeto, se tem caráter educativo, implicará no reconhecimento gradual dos mecanismos e das relações de poder da sociedade ou, em outras palavras, implicará no *desvendamento* de como e por quem a sociedade, da maneira como se encontra, foi criada e é mantida. Ao contrário, se colocado exclusivamente numa perspectiva de seu microcosmo (o universo exclusivo do projeto), implicará no *obscurecimento* destas mesmas relações e perderá assim sua função educativa. Uma vez que a sociedade não é estática, paralisada, o indivíduo, como ser social, só poderá educar-se se perceber os mecanismos, que a movimentam, e captar a *direção*, em que se movimenta.

Dentro do presente enfoque, é preciso que os grupos atingidos pelo projeto consigam perceber a dimensão de sua participação na sociedade, através de seu *trabalho*. Não é somente através do aperfeiçoamento de seus instrumentos e da modernização de aspectos constitutivos de seu comportamento que isto se dará. É preciso entender de que maneira sua atividade se insere nas relações sociais existentes e predominantes.

Colocada de forma mais específica, a pergunta fundamental é: quem se beneficia com o fruto do trabalho executado? A pergunta tem, obviamente, desdobramentos:

- a - o trabalho diário *transforma* as situações indesejáveis (injustas) existentes na sociedade?
- b - na situação em que o trabalho vem sendo realizado, é possível uma alteração da natureza das relações existentes?
- c - os frutos do trabalho realizado são colocados a serviço, prioritariamente, de que parcela da população?

## Conclusão

Uma vez que se pode perceber que a avaliação é intervenção social - pois enquadra-se sempre nas duas perspectivas fundamentais: conservação ou mudança - o que resta aquilatar é a *natureza* desta intervenção. Em outras palavras, baseada em que critérios, a avaliação aferirá o andamento do projeto?

Uma vez que o projeto em si representa uma intervenção social, a avaliação deverá julgar a qualidade e a natureza desta intervenção, implicando nisto e, fundamentalmente, o processo educativo que se oferece à parcela da população atingida.

Colocada em outros termos, a avaliação deverá em primeiro lugar, verificar qual a *natureza* da intervenção representada pelo projeto e então, aí sim, cuidar de sua qualidade e julgar os passos escolhidos. Caso contrário, incorrerá no equívoco representado pela maioria dos processos avaliadores, sem deixar de mencionar a *intenção* definida, mas nem sempre clara, de algumas avaliações "puramente técnicas".

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB):  
ALGUNS DADOS HISTÓRICOS

---

*José Pereira Peixoto*

*"...E, como é de meu costume, vou aproveitar esta ocasião para falar alguma coisa do nosso famoso MEB; vou fazer uma comparação para mostrar de que maneira eu compreendo o mesmo: comparo a Equipe Central com o sementeiro, os líderes é a terra a ser plantada, e a Equipe sai a procurar onde plantar a semente, encontra terras que ela mesma prepara, planta uma sementezinha, a semente nasce e cresce com a assistência do sementeiro, dá frutos mais abundantes que vão "madorecendo" e caem novamente na terra; muitas vezes não precisam mais ser plantadas, basta o sementeiro zelar para que não fiquem abandonadas, e vamos chegar a um tempo em que toda terra tem sua semente nativa.*

*É assim meu modo de interpretar o Movimento de Educação de Base".*

(Discurso de um monitor numa festa de comunidade - 1966)

A fala deste monitor - homem simples, trabalhador rural - define em profundidade o objetivo maior a que se propôs o MEB - Movimento de Educação de Base, no período de 1961 a 1966. Ela dispensa mesmo maiores elaborações teóricas, deixando a este artigo a tarefa de registrar como se deu aquele

plantio, aquela colheita, através de informações organizadas.

Para tanto, além do nosso conhecimento pessoal, foram consultados os seguintes documentos:

- Relatório Anual - Rio - 1962.
- MEB em 5 anos - Rio - 1961 - 1966.
- Escolas Radiofônicas do MEB - Rio - 1964.

## 1. Introdução

O MEB - Movimento de Educação de Base - originou-se das experiências de educação pelo rádio, promovidas, no Nordeste, pelo Episcopado Brasileiro. A aplicação de um sistema educativo através de emissões radiofônicas mostrou-se adequada para a atuação nas áreas onde a escassez de comunicações, de recursos naturais e, principalmente, de recursos humanos, mantém a maioria da população em nível cultural, econômico e social incompatível com a dignidade humana.

Como resultado de uma série de entendimentos entre a Presidência da República e o Episcopado Brasileiro, foi assinado Decreto, em março de 1961, dispondo sobre um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas com recepção organizada, localizadas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

## 2. Conceituação

Desde a implantação do sistema, preocuparam-se os técnicos educacionais ligados ao MEB em firmar o conteúdo do trabalho, bem como esclarecer conceitos. Comumente, entende-se por educação de base aquela que proporciona os conhecimentos mínimos para se levar uma vida humana. Apesar de correta, tal definição não explicita suficientemente o que há de essencial na educação de base. No trabalho do MEB, entendia-se como básica a educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa, deixando de ser meramente integrativa,

para ser criadora. É a educação cujo processo confia na capacidade humana de definir seus objetivos, de escolher, de formular, de criar.

Tomava-se, portanto, o termo "básico" no sentido do que é primeiro, do que é fundamental, de que é essencial como direito de viver humanamente.

### 3. Objetivos

À luz dessa conceituação, traçava-se o caminho, definia-se onde, como, o que plantar. A trajetória empreendida e o estudo continuado do homem do campo, de suas relações de trabalho e produção, de sua situação concreta na comunidade levaram o MEB a criar atividades, desenvolver métodos, fixar metas e objetivos específicos, o que gradativamente lhe garantiu uma originalidade pedagógica inegável.

Seus objetivos, no período em pauta, se referiam à conscientização, mudança de atitudes e instrumentação das comunidades.

#### 3.1. Conscientização

Representa, para o Movimento, a tomada de consciência, pelo educando, de seus valores, da significação vivencial de seu trabalho de Homem no Mundo.

Considerava-se a conscientização como intrínseca à própria educação, pois ela significa ajudar alguém a tomar consciência do que é (consciência de si), do que são os outros (comunicação entre sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada).

Assim, a conscientização é o início do próprio processo educativo, que toma a pessoa como fundamento e a sua realização como fim.

### 3.2. Mudança de Atitudes

Está intimamente ligada à conscientização, e representa a disposição para a ação consciente e livre, a partir da compreensão e da crítica das situações concretas. A motivação de atitudes encaminha-se em quatro direções:

- atitude crítica
- atitude de valorização
- atitude de mudança
- atitude de cooperação

### 3.3. Instrumentação

A instrumentação representa informação e habilitação, em termos de instrumentos de análise, instrumentos de produção e instrumentos de organização.

#### a - Instrumentos de Análise:

- . ler, escrever e interpretar textos com situações e vocabulários próprios de lavradores;
- . distinguir e identificar as principais relações que existem entre as instituições e estruturas sociais, econômicas, políticas e religiosas mais importantes.

#### b - Instrumentos de Produção:

- . saber utilizar os procedimentos básicos de higiene e saúde;
- . saber utilizar as operações matemáticas necessárias às suas relações de produção e consumo;
- . saber utilizar as potencialidades econômicas da comunidade em que vive.

#### c - Instrumentos de Organização:

- . conhecer as técnicas de trabalho em grupo;
- . conhecer a legislação básica sobre associações: clubes, cooperativas, sindicatos e organizações políticas;
- . saber fundar e dinamizar clubes, associações, sindicatos, cooperativas.

#### 4. O programa

A formulação de um Programa, como orientação a nível nacional, surgiu no MEB como resultante do contato dinâmico com as comunidades. Ele traz, essencialmente, um sentido e um conteúdo a transmitir, dentro da realidade de cada região, de cada Sistema de Educação de Base.

Confeccionado por uma equipe técnica composta por elementos escolhidos em diversos sistemas e pela Equipe Técnica Nacional, o Programa incluía documentos de estudos para as equipes locais e supervisores, material didático apropriado, cartilhas, livros de leitura e material suplementar para supervisores, monitores e líderes.

O que orientou o MEB, nesse período, na confecção dos programas, não foi uma concepção teórica de princípios ou conhecimentos a transmitir. Quis-se partir de situações concretas do educando e dos problemas que ele é chamado a resolver, ao vivê-las.

Todos os programas estavam orientados não para transmitir os conteúdos dos assuntos que encerravam, mas para realizar atividades - a aula é uma delas - em que o educando era colocado em situações para cuja solução o educador colabora.

A idéia de *trabalho* passou a centralizar e unificar toda a programação. Do trabalho concreto, vivido, com esta matéria-prima de situações, formou-se o currículo básico.

O currículo de qualquer matéria, seja Aritmética, ou Higiene, Linguagem ou Saúde, tomava o trabalho como ponto de partida e como ponto de chegada.

O trabalho rural pode ser representado, esquematicamente, por quatro fases que estão interligadas:

- preparo do terreno
- plantio

- colheita
- venda

Um estudo detalhado desses elementos e de seu significado para o lavrador em cada "fase" do trabalho, deu ao MEB condições para fazer, de cada uma delas, uma unidade de seu Programa. Uma unidade de programa é assim uma situação global, em que o educando está envolvido e que se caracteriza por formar um todo compreensivo.

A fase de venda do produto agrícola, por exemplo, envolve problemas de cálculo, de medidas, de vocabulário próprio, de transporte, de leis de mercado, de organização cooperativa, de relações entre pessoas num sistema de mercado.

Tomados isoladamente, tais conteúdos de ensino teriam ínfima possibilidade de tornar concretos os conceitos, bem como veriam enfraquecido seu potencial motivador, terminando por perder toda a unidade. Convém, pois, ressaltar que a conscientização, a motivação de atitudes e a instrumentação têm seu ponto de partida no trabalho, têm nele seu fim e nele encontram unidade.

O estudo dos objetivos e a confrontação das características e elementos de cada "fase" do trabalho rural, com a estrutura motivacional e do pensamento característico do homem do campo, constituíam as bases para a confecção dos currículos, dos livros, textos e cartilhas, das aulas e dos roteiros para debates e trabalhos dos diversos grupos organizados na comunidade.

Não poderia ter sido outra a preocupação do Movimento, quando se crê que a Educação de Base deve extrair seu conteúdo da realidade concreta e voltar para ela suas soluções. Justifica-se a ênfase, quando se conhece a estrutura motivacional do lavrador e quando se sabe da importância que desempenha esta motivação no rendimento e como significativo fator

na solução do problema da evasão escolar, arduamente enfrentado por todos os movimentos de educação rural.

Além disso, evidencia-se que o trabalho, enquanto atividade produtiva, representa a preocupação central das pessoas que se desejam educar, por ser condição de sua própria sobrevivência.

## 5. A ampliação dos instrumentos de atuação

Os objetivos do MEB, no início de sua existência, se definiam pelos programas educativos vinculados principalmente às Escolas Radiofônicas. Contudo, já naquela época a ação educativa do MEB não se restringia às escolas.

Como toda educação que não se esgota na pura instrução, a Escola Radiofônica não se esgotou em si mesma. Ela passou a dar frutos na própria comunidade criando outras atividades educativas (clubes de mães, clubes agrícolas, associações de moradores, cooperativas, sindicatos, clubes de jovens etc.).

A escola passou a ser entendida dentro de um conjunto maior das atividades e da vida de toda a comunidade.

Essa ampliação dos instrumentos de atuação não ocorreu de modo uniforme ou estanque. No histórico dos diversos Sistemas pode-se constatar a existência de mais de uma das etapas que se seguem.

*1a. etapa:* Após o convênio que regulamentou a existência do MEB, seguiu-se uma fase de expansão que se caracterizou pela organização de equipes responsáveis pelo trabalho em plano nacional, estadual e local. Cabia a essas equipes a emissão de aulas, instalação e supervisão de Escolas Radiofônicas.

As escolas foram distribuídas pelos diversos municípios, a

partir de pedidos de párocos ou outras autoridades, que recebiam os aparelhos receptores e indicavam um responsável de sua confiança, alfabetizado ou semi-alfabetizado (dependendo das condições locais), para exercer a função de monitor da escola.

Esses elementos, assim escolhidos, participavam de um treinamento de monitores, organizado pela equipe local, que lhes fornecia a capacitação mínima para o trabalho a desempenhar, ou seja, funcionar como elemento de ligação entre a aula emitida e os alunos.

No sistema rádio-escola colocava-se como ponto essencial o papel do supervisor que, periodicamente, dava assessoria aos monitores, supervisionando as escolas, colhendo dados e informações para a equipe responsável pela programação e emissão das aulas.

Após o primeiro ano de trabalho, embora a maioria das escolas apresentassem resultados positivos quanto à alfabetização, fizeram-se sentir problemas de frequência instável, evasão escolar, escola desligada da vida da comunidade. A partir dessas conclusões, fez-se necessário localizar as possíveis causas dos estrangulamentos encontrados e constatou-se que:

- a escola, instalada a pedido de uma entidade local, atingia apenas um grupo da comunidade;
- os monitores, na maioria sem qualidades de liderança, não conseguiam manter o interesse dos alunos durante as aulas;
- falta de planejamento na distribuição das escolas acarretavam sua disseminação em áreas de difícil acesso, impossibilitando o acompanhamento sistemático da supervisão.

2a. etapa: Numa tentativa de superar essas deficiências, o planejamento e a instalação de novas escolas fo-

ram feitas de maneira a evitar os erros anteriores. Com relação às já existentes, algumas foram fechadas e outras reestruturadas.

O ponto básico desse planejamento foi a preparação da comunidade a partir de entrevistas individuais e reuniões comunitárias, onde o supervisor avaliava e escolhia o possível monitor, aproveitando para esclarecer o grupo sobre os objetivos da Escola Radiofônica.

Com essa orientação, as escolas passaram a funcionar até que, em nova avaliação, verificou-se que, embora os problemas anteriores não surgissem mais como aspecto crucial, novas dificuldades se apresentavam:

- alunos interessados na vida escolar, mas desligados da vida comunitária;
- escola fechada em si mesma;
- programas escolares visando às comunidades, como as campanhas de uso da fossa, construção de horta, registro civil, não tinham maior repercussão local.

Mais uma vez se colocava a ausência, por parte do monitor, de qualidades básicas para sua função, visualizando-se ainda, que não bastava preparar a comunidade para a instalação da escola, sendo necessário que a comunidade desejasse assumir a escola e não apenas a recebesse.

*3a. etapa:* A 3a. etapa caracterizou-se pela instalação de escolas e atividades extra-escolares tais como festas, jogos, campanhas, assessoria às associações, através de grupos já existentes nas comunidades ou em comunidades próximas.

Os líderes desses grupos promoviam reuniões, visando a despertar as comunidades para seus problemas.

No desenvolver das atividades, quando a alfabetização era

sentida como um instrumento necessário, a comunidade solicitava ao MEB a instalação da escola e assessoria na organização de outros grupos, diante de diferentes problemas.

Esta nova dimensão do trabalho conduziu a modificações profundas nos vários setores dos Sistemas. Os supervisores sentiram a necessidade de se atualizarem como técnicos de trabalho em grupo, assim como de estudos que possibilitassem uma fundamentação mais consistente de sua atuação.

Para atender a tais exigências, os encontros e treinamentos de supervisores e monitores, em dosagens diferentes, voltaram-se para o estudo mais acurado das realidades local e brasileira.

*4a. etapa:* Nesta etapa, os monitores tomam iniciativas:

- instalam escolas
- descobrem e indicam novos monitores
- visitam escolas próximas
- participam de trabalhos com a comunidade
- iniciam a organização de novos grupos na comunidade.

Para um conhecimento mais profundo da realidade local, com vistas ao aperfeiçoamento da programação das aulas, já não basta o conhecimento empírico das áreas de atuação. Faz-se necessário um levantamento sócio-econômico com dados objetivos, capazes de propiciar a análise das situações e permitir que as supervisões - já não limitadas às escolas, mas se estendendo aos grupos locais - fossem melhor fundamentadas.

Os supervisores passam a fazer seu trabalho com grupos de monitores de uma mesma área, ao invés de atender a escolas isoladas. Várias equipes estendiam suas tarefas de assessoria a líderes e grupos das comunidades, mesmo em áreas onde não funcionavam Escolas Radiofônicas.

Isso resultou nas denominadas "caravanas". Os diferentes

técnicos se deslocavam para a zona rural e promoviam, na comunidade, debates sobre a realidade local, estudos, planejamento de trabalho, além de participar de reuniões, festas, jogos, etc.

Os problemas com a escola, mais integrada e assumida pela comunidade, diminuíram sensivelmente. A partir de programações específicas, as emissões possibilitavam a formação dos alunos em sua ação comunitária, clubes de jovens, de mães, cooperativas, clubes esportivos, recreativos, grupos sindicais etc., além da alfabetização. As atividades comunitárias são as mais variadas possíveis, diferindo de uma localidade para outra. Um começaram com a limpeza do povoado, outras com a compra de uma pequena ambulância médica, outras com melhoria das habitações. Organizam-se Clube de Vendas e Cooperativas para aquisição de equipamentos agrícolas, construção de escolas, mutirões.

*5a. etapa:* Buscou-se, nesse período, uma sistematização das várias formas de atuação do Movimento:

- Contato direto com os grupos e comunidades, através de:
  - . supervisões
  - . caravanas
  - . círculos de debates
  - . encontros
- Contato com os líderes:
  - . treinamentos
  - . reuniões
  - . dias de estudo
  - . entrevistas
- Contatos indiretos:
  - . programas radiofônicos
  - . cartas, relatórios de atividades, jornais, boletins etc.

Nessas atividades, nas diversas etapas, foram utilizadas

técnicas que abrangem pesquisas, entrevistas, reuniões, debates, sociodramas, técnicas radiofônicas, audio-visuais, etc.

## 6. À guisa de conclusão

Este artigo não comporta todas as considerações sobre o tema e significa, praticamente, uma abertura, uma contribuição ao debate sempre necessário sobre educação de base.

Embora se tenha abrangido aqui estritamente um período, o que poderia causar uma sensação de corte, de parada, e, embora não se contando com dados estatísticos para ilustrar o fenômeno, os que vivenciaram aquela experiência do MEB não temem afirmar de sua crença na força da "semente nativa".

Miguel Darcy de Oliveira e / IDAC (\*)  
Rosísca Darcy de Oliveira

### Entre o entusiasmo e a inquietação

Na primavera de 1975, recebemos no escritório do IDAC em Genebra, uma carta assinada por Mário Cabral, Ministro da Educação da Guiné-Bissau, convidando Paulo Freire e a equipe do IDAC para virem à Guiné-Bissau colaborar no desenvolvimento de um programa de alfabetização de adultos.

Entre o entusiasmo e a inquietação, respondemos que sim. Primeiramente, o entusiasmo de nos confrontarmos com a Guiné-Bissau, um país como muitos outros na África e no Terceiro Mundo.

Sobre a Guiné-Bissau já sabíamos de alguma coisa, apesar do silêncio altivo e do desprezo com que a cultura dos "países do centro" costumam rotular, tudo o que se passa além de suas fronteiras. Oitocentos mil habitantes em um território menor que a Suíça, uma espécie de enclave na costa ocidental da África, entre o Senegal e a Guiné-Conakry. Um país de camponeses que lutou durante quinze anos numa guerra de liberação nacional exemplar.

Quarenta e oito anos de fascismo em Portugal relegaram ao esquecimento, não somente o Portugal "metropolitano", como também as "colonias de ultramar". Para muitos no ocidente, estas colônias portuguesas só entraram para a história a partir de 25 de abril de 1974. Ao ser informada da derrubada do fascismo em Portugal pelo movimento dos jovens capitães, a opinião pública mal informada, recebe a notícia de que, dentro em breve, Guiné-Bissau, Moçambique, e talvez An-

---

(\*) IDAC - INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, sede em Genebra, tradução, pela redação, da 1.ª parte da publicação.

gola serão "libertadas" e poderão alcançar sua independência. Éramos dos poucos a saber que, ao contrário do que as aparências indicavam, a libertação de Portugal é que era uma das conseqüências da longa luta dos povos africanos. Entre os povos em luta, os guineenses foram os que mais colocaram em perigo o exército português, fazendo, ao longo dos anos, a dolorosa demonstração prática do absurdo da guerra colonial, e do atraso do regime fascista. O heroísmo cotidiano dos guineenses foi a base desta lenta tomada de consciência política dos jovens capitães, os quais, para sair de uma guerra perdida, acabaram compreendendo a necessidade de terminar com o fascismo.

Sustentando este povo em luta, um partido: o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). Sustentando este partido: um punhado de homens, entre os quais Amílcar Cabral.

Voltemos a este povo, este partido, a este homem que conseguiram integrar-se para criar uma realidade nova - a Guiné-Bissau independente e livre. (1)

Um povo, um partido, e um homem que souberam enfrentar os bombardeios de napalm, o deslocamento forçado das populações, a tortura e o terror, a agressão da população civil. O dilú-

---

(1) O PAIGC, como indica seu nome, sempre considerou os povos da Guiné-Bissau e das ilhas do Cabo Verde, que sofreram o mesmo processo de dominação colonial e lutaram juntos no interior do mesmo movimento de liberação, como fazendo parte de um mesmo conjunto político e sócio-cultural. Se no momento a Guiné-Bissau e o Cabo Verde são países independentes, o PAIGC é força política fundamental tanto no continente quanto no arquipélago. Mesmo sem uma data pré-estabelecida, o processo de unificação gradual entre os dois povos já está em curso. No que toca ao presente documento, centramos nossa análise no contexto específico da Guiné-Bissau, que conhecemos melhor. A situação no Cabo Verde, onde estivemos pela primeira vez em fevereiro de 1976, será vista em relatórios posteriores sobre o desenvolvimento de nosso trabalho.

vio de violência cega e desesperada de um exército colonial, dirigido contra um povo organizado, não impediu o surgimento, mais ou menos disseminado, no campo e nas regiões liberadas do país, de escolas sob as árvores, de postos médicos móveis e de "armazéns do povo". Enquanto os portugueses procuravam matar e destruir as pessoas, os animais e as plantas, o campones da Guiné combatia, produzia e se educava, criando, debaixo do fogo dos combates, instituições anunciadoras de uma nova sociedade.

Sabíamos também que nem mesmo o assassinato de Amílcar Cabral, POR AGENTES do colonialismo português, em janeiro de 1973, conseguiu freiar a luta de liberação nacional, a qual atingiu seu ponto culminante em setembro de 1973, com a proclamação no maquis, do Estado independente de Guiné-Bissau, imediatamente reconhecido por mais de oitenta países.

É verdade que conhecíamos todos estes fatos, mas eles eram como ecos que nos chegavam de longe, quase imperceptíveis no turbilhão dos grandes debates sobre *nossas* sociedades do hemisfério norte, *nossa* civilização ocidental, umbigo do mundo. Talvez seja a repentina consciência de nossa ignorância e insignificância diante do longo caminho do povo guineense que repentinamente nos fez sentir uma certa inquietação, moderando nosso entusiasmo. De fato, contribuição poderíamos dar a pessoas que realizaram façanhas tão formidáveis? Seríamos nós capazes de responder à sua expectativa?

Nós sempre fizemos a crítica da atitude arrogante do especialista internacional, que apesar do seu conhecimento e de sua técnica, está pronto para "ajudar o outro". E eis que nossa própria inquietação nos traía, pois nos sentíamos inseguros na medida em que não tínhamos respostas ou soluções prontas. Mas porque seríamos obrigados a ter estas respostas a priori respostas a questões que ainda não conhecíamos?

Decidimos então, com toda a franqueza, dizer ao governo gui-

neense da alegria com que recebemos seu convite e também que, dada nossa falta de conhecimento da realidade do país, recusávamos toda e qualquer intervenção imediata. Pedimos permissão para fazer uma primeira viagem pelo país para conhecer a Guiné, seu povo e seus dirigentes. Depois desta primeira viagem poderíamos trocar impressões e observações, e elaborar em conjunto um projeto de colaboração a longo prazo, na medida de suas necessidades e de nossas possibilidades.

Os guineenses aceitaram nossa proposta, sabendo que não traríamos soluções miraculosas, mas que nossa atitude também não seria a do turista de mãos vazias, que lança olhares gulosos sobre uma realidade exótica. Partimos então, para a Guiné, com nossa experiência de trabalho, as lições que aprendemos em outros contextos sócio-históricos; animados por uma solidariedade política que se traduzia num desejo sincero de colocar nossos instrumentos de trabalho a serviço dos que vivem e trabalham na Guiné-Bissau.

### A vida no plural

Deixamos o Ocidente pelo aeroporto de Genebra, que é a própria imagem da Suíça, pequeno, limpo, funcional, de um bom gosto discreto que somente os que são muito ricos podem se permitir. Aqui, não há desafios à imaginação. Tudo é muito bem sinalizado, não corremos o risco de nos enganarmos nem de nos perdermos. Por aqui passam as maiores fortunas do mundo e é preciso não perturbá-las. Tudo deve se passar no conforto e na ordem, um conforto e uma ordem que parecem naturalmente estabelecidos como se estivessem em harmonia com a natureza mesma das coisas.

Este Ocidente não é o do luxo desenfreado e doente da América, mas é a própria imagem da Suíça, sábia, comedida e bem sucedida. Assim partimos, levando conosco não somente a imagem dos vidros "fumê" e das linhas arrojadas das poltronas

dinamarquesas, mas também a lembrança e a marca do cotidiano que se esconde atrás destes vidros, com todas as pessoas bem vestidas que se sentam, eternamente cansadas, nessas poltronas desenhadas na exata medida de seus corpos.

Deixamos este Ocidente marcado por um profundo mal-estar, onde a insatisfação torna-se o problema de todos e de cada um, onde o valium circula entre os mais razoáveis, a droga entre os mais jovens e o álcool entre os mais pobres. Este Ocidente onde a fantasia que cada um assume - ajudado pela moda - não faz com que nos sintamos melhor.

Este mal-estar, este descontentamento, esta busca de uma felicidade fugidia, esta busca de identidade e de um sentido da vida, esta sensação de poder tudo e de não querer nada, ou de querer alguma coisa que já se perdeu para sempre, são sentimentos que cada habitante das grandes cidades conhece de maneira mais ou menos íntima. Evidentemente, também sentimos a mesma coisa, e é talvez esta sensação de participar, não de uma civilização triunfante, mas de uma civilização em crise, que vive um impasse, em meio à dúvida e à confusão, é talvez por esta razão que nos sentimos inseguros quando pensamos em qual poderia ser nossa colaboração no caso da Guiné-Bissau.

Nossa primeira impressão ao chegar na Guiné-Bissau é a de estar longe, quase no polo oposto do Ocidente, longe de tudo o que caracteriza as sociedades "avançadas". E no entanto, nesse pequeno país o simples e o complexo se misturam. A vida de 90% dos habitantes gira em torno de uma terra fértil onde se cultiva principalmente o arroz. Uma agricultura que não é apenas a base da economia guineense: ela é a economia da Guiné. Cabral sempre dizia: sem ela não há alimentação, não há comércio, não há indústria. Uma realidade aparentemente simples, portanto.

No entanto, esta população de 800.000 habitantes é composta

de vinte "etnias" ou "povos". Segundo Cabral, sobre uma base comum de cultura e de civilização africanas, existe uma flagrante diversidade em todos os domínios: desde a cor da pele até o modo de habitação, e de povoamento; da língua à religião; da maneira de vestir-se até o regime alimentar; das ferramentas agrícolas às regras de casamento; da divisão do trabalho à divisão das riquezas. Assim sendo, os Balantes, por exemplo, vivem sem Estado nem hierarquia, numa sociedade horizontal e igualitária onde cada família trabalha uma terra que sempre foi propriedade comunal da aldeia. Portanto, uma sociedade organizada à sua maneira, que coexiste com outras etnias como os Foulas, onde prevalece uma hierarquia bem definida, baseada na autoridade dos chefes que vivem do trabalho dos camponeses e das mulheres. Diversidade também no plano religioso, com muçulmanos e animistas convivendo com cristãos. Mais de vinte línguas "étnicas" e ainda uma língua franca em gestação - o crioulo - uma espécie de português africanizado e enriquecido por contribuições de línguas regionais.

É sobre a base desta realidade complexa, com toda sua riqueza e todas as suas carências, que o PAIGC está construindo uma nação junto com o povo.

### **O povo da Guiné**

No primeiro contato sentimo-nos tocados pelo calor de suas relações humanas. Os guineenses tratam-se todos de camaradas e, em sua boca esta palavra não aparece somente como uma espécie de sobrevivência histórica, uma espécie de "Senhor", ou "Senhora" da linguagem revolucionária, mas sim como a expressão viva de uma amizade e uma solidariedade reais. Hoje a guerra acabou, os ministros - que são chamados de Comissários de Estado - estão em suas casas, um governo está implantado, mas continua-se a viver de maneira "comum", para empregar uma palavra que faz o Ocidente sonhar. O tratamento de camaradas não quer dizer somente que todos pertencem a

um mesmo partido, mas significa, antes de mais nada, que se conhecem há muito tempo, e que participaram da mesma luta, e que enfrentam ainda hoje, e sempre juntos, novas tarefas.

Assim, os dirigentes não são especialistas ou profissionais, que se limitam cada um à sua especialidade, seu ministério ou sua instituição. E se nem todos possuem conhecimentos técnicos sofisticados ou super especializados, se nem sempre sabem como fazer as coisas, conhecem bem sua terra, de forma visceral, cotidiana e prática, e sabem muito bem o porquê de suas atitudes, coisa quase sempre esquecida pelos tecnocratas e administradores "competentes".

Vendo-os não diríamos nunca que acabam de sair de uma guerra longa, dura e violenta. E no entanto a lembrança dos anos de opressão e de luta ainda persistente, marcada na carne de cada combatente. Quando pedimos a um campones para contar-nos como era a vida cotidiana no tempo dos portugueses, ele nos disse, antes de responder: "me faz mal, me faz muito mal pensar nestes tempos" e mostrando-nos sua cabeça com o dedo, acrescentou: "Olhem, até meus cabelos pararam de crescer, porque eles faziam-nos trabalhar carregando pedras sobre a cabeça..."

A guerra foi sem dúvida violenta, pois ante a violência dos portugueses, os guineenses acabaram por responder com a violência. Quando falamos da função da violência nas relações entre colonizadores e colonizados pensamos obrigatoriamente em Fanon. Em "Os condenados da Terra", ele descreve bem este mecanismo que o colonizador impõe ao colonizado para quebrar sua resistência e domesticá-lo, violência que se experimenta e que acaba por se interiorizar e que um dia se volta contra o opressor. Esta violência irreprimível e absoluta do colonizado que se revolta, afirma Fanon, não é a ressurreição de instintos selvagens, nem tampouco um efeito do ressentimento: é o próprio homem que se reconstitui. Para ele, a violência é, num primeiro momento, uma necessidade

individual: o colonizado se cura da neurose colonial atacando e destruindo o colonizador.

Ao participar um pouco da vida dos guineenses de hoje em dia, temos a impressão que, para eles foi menos um fato psicológico que um fato politicamente necessário e inevitável. O invasor português quebrava a ordem das coisas e semeava a destruição. Seria preciso eliminá-lo e enfrentá-lo. Talvez não merecessem nem mesmo o ódio dos guineenses, mas somente seu desprezo. Eles os humilharam, maltrataram, oprimiram. Isto é, sem dúvida alguma muito ruim, mas não se constitui numa surpresa. Os "tugas" vieram para isso mesmo, mas os guineenses não se deixaram enganar por sua pretensão de colonizadores e progressistas. Os campos sempre estiveram bem delimitados: eles, os colonizadores, e nós, os colonizados. Este inimigo real, presente, imediato deve ser procurado e combatido por todos os meios, e isto é tudo. A violência estava diretamente ligada à presença do colonizador, e ela existiu, necessariamente, enquanto existiu a guerra. Mas a verdade é que ela não entrou no espírito do povo. As lembranças desagradáveis persistem, mas sem maiores amarguras.

Mesmo os intelectuais, os pequenos burgueses africanos, formados na escola dos portugueses para serem marionetes bem manipulados, souberam, por sua participação na luta de libertação, aproximar-se do povo e reconquistar sua identidade e sua dignidade. Voltaremos a tratar mais adiante deste processo de fusão entre o intelectual e o povo, que teve como lugar privilegiado o PAIGC. É frequente escutar-se falar das fusões que se dão no interior de um partido. Apesar disso, o PAIGC não é um partido como tantos outros no Ocidente; partidos que se tornaram instituições de tal forma abstratas, que não tem praticamente mais nenhuma ligação com seus próprios membros. O PAIGC não é uma estrutura rígida, burocratizada e indefinível, mas sim a expressão e o instrumento de realização de uma vontade e de uma consciência comuns:

"força, luz e guia de nosso povo". "Nosso partido, nossos responsáveis" diz o povo, "nosso povo, nossa terra" dizem sempre os dirigentes. É precisamente neste esforço comum, neste *sentimento de pertencer*, que reside a grande força e a originalidade do povo guineense. Ontem a luta de liberação, hoje a reconstrução nacional e a edificação de uma sociedade sem nenhuma relação de exploração ou de dominação. Nestas tarefas comuns, levadas a cabo pelo povo e pelo partido, começadas ontem e que continuam ainda hoje, existe um traço de união, uma presença constante, um rosto conhecido por todos: o de Amílcar Cabral. Muitos o conheceram, e quase todos tem uma história vivida para contar a seu respeito. Ele é ao mesmo tempo o herói do povo, o fundador da nacionalidade, o amigo de cada um. Em setembro de 1973, sete meses depois de seu assassinato, é ele ainda quem tem a primeira palavra no momento mesmo da proclamação do Estado Independente da Guiné-Bissau. Numa clareira da floresta, seu povo e seus camaradas choram ao ouvir seu último discurso gravado. Em uma outra reunião do Partido, num momento particularmente difícil da luta, quando os portugueses intensificavam seus bombardeios terroristas, um campones levanta-se de repente e dirige-se aos dirigentes do Partido presentes (entre os quais o irmão de Amílcar, Luís, hoje Presidente da República) pedindo-lhes que não esmoreçam e que continuem a luta. "Cabral está vivo, e é ele que acaba de falar pois eu não sei falar..."

Com efeito, ele vive na memória de seu povo e continua a guiá-los. A multiplicidade de estórias a seu respeito não permite mais identificar os limites entre História e a lenda. Aliás, isto não é importante. O que conta é que a morte, a vida, e a sobrevivência de A. Cabral selam esta fusão entre o partido e o povo, o antigo e o novo, os jovens e os velhos, que deram origem à Guiné-Bissau.

Contaram-nos também que no quartel general do PAIGC em Conakry, durante os longos anos da luta de liberação, Cabral

costumava fazer todas as manhãs, antes de começar a trabalhar, uma visita à escola mantida pelo partido, ficando durante muito tempo a observar as brincadeiras das crianças e a conversar com elas. "As crianças, dizia ele, são as flores e a razão de ser de nossa luta". As crianças representavam o futuro e era delas que A. Cabral retirava forças para continuar seu trabalho. Pensamos aqui numa passagem de Lenin onde ele diz que: "Se o homem fosse completamente desprovido da faculdade de sonhar, se ele não pudesse ultrapassar o presente e contemplar na imaginação o quadro acabado da obra que se esboça em suas mãos, eu francamente não saberia por que razão ele continuaria assumindo tarefas tão imensas e fatigantes". Para Cabral a alegria das crianças da Guiné representava a antecipação, o sonho de um mundo melhor que já começou a ser construído". Nossa luta sempre se fez de sonhos impossíveis", dizia ele.

Hoje na Guiné-Bissau, o que há de melhor é reservado às crianças. Um velho que encontramos numa reunião do conselho de sábios de uma aldeia, reafirmou sua confiança num futuro que seria dele também, na medida em que seus filhos, e os filhos de seus filhos pudessem gozar dos frutos da luta.

O passado e o futuro, o velho e o novo, a tradição e a continuidade. Hoje, todo o país, o povo e os dirigentes, tendo o Partido como traço de união e o exemplo de Cabral na memória de cada um, tudo isto é mobilizado na realização de um projeto comum. Este projeto é traduzido pelos guineenses na seguinte fórmula: melhorar a vida cotidiana das pessoas. Este projeto simples e belo é também difícil e cheio de obstáculos. Como converter o heroísmo exaltado da guerra no heroísmo pacífico das pequenas tarefas cotidianas? Agora que os portugueses partiram, e que não há mais inimigo visível, como impedir que a preguiça se instale, que o individualismo perturbe o espírito coletivo, como manter a paixão do tempo da luta?

Melhorar a vida cotidiana das pessoas é uma fórmula que deve ser precisada com relação às escolhas que os guineenses deverão fazer a cada instante. Voltaremos a falar disso.

### A educação de hoje

Um país com uma população adulta de 90% de analfabetos. Não é preciso dizer que, num tal contexto, a alfabetização das massas levanta problemas que dificilmente poderão ser solucionados, se não forem colocados na perspectiva do projeto educativo global do país. Donde a necessidade que sentimos imediatamente de compreender claramente a situação geral da educação na Guiné-Bissau, no momento da independência.

### Dois sistemas contraditórios

De fato, quando PAIGC entrou na Guiné-Bissau, em setembro de 1974, e assumiu o controle de todo o território, ele se defrontou com dois sistemas de educação contraditórios:

- O sistema introduzido pelos portugueses durante a dominação colonial, concentrado nos centros urbanos sob seu controle, e que baseava-se na escola autoritária e estrangeira, uma espécie de caricatura das escolas da metrópole;
- O sistema, ou melhor o processo de formação, nas zonas liberadas do país, de uma escola que se articula com o trabalho produtivo e com a vida da comunidade da aldeia.

Para melhor compreender a incompatibilidade profunda e estrutural desses dois processos educativos, é conveniente fazer um retorno que nos permita compreender o surgimento, a organização e os objetivos destas duas concepções da formação. Antes da penetração colonial na sociedade africana dita "tradicional", não existia uma instituição escolar tal como a conhecemos hoje, mas a educação - tomada como a aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento - já se achava presente, como aliás em toda e qualquer sociedade.

Participando da vida do grupo familiar e da comunidade, escutando o relato dos mais velhos e assistindo às cerimônias coletivas, as crianças e os jovens adquiriam, com o passar dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na sociedade. Aprendiam técnicas de produção e interiorizavam as normas e os valores indispensáveis à vida em comum e à sobrevivência do grupo.

Não existiam professores diplomados ou lugares privilegiados para a transmissão do saber. Pelo exemplo de seu comportamento e de seu trabalho, cada adulto eram também um professor. A educação não constituía um campo separado e especializado da atividade humana; a educação não era feita apenas em uma certa parte do dia exclusivamente dedicada a este fim. Aprendia-se da vida e da experiência, pois a própria experiência da vida era sinônimo de trabalhar e reproduzir a sociedade.

Esta educação espontânea e cotidiana teve uma influência direta sobre a realidade social. Apesar de tudo, o saber adquirido não era cumulativo e a abertura para o mundo exterior era limitada. A não ser em caso de grandes crises (ameaça de agressões externas, ou a degradação das relações com o meio ambiente), quando para sobreviver a sociedade deveria superar-se ou se reestruturar, aprendia-se somente o que era útil à reprodução do equilíbrio social.

É evidente que ao impor um destino pré-estabelecido de escravidão e de domesticação ao homem e à mulher africanos, o colonizador foi o grande fator *externo* de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Não pode existir um aprendizado ligado ao trabalho e à vida, enquanto uma potência estrangeira se apropriar deste trabalho e desta vida.

Se o trabalho forçado torna-se desta forma uma coerção imposta à maioria da população colonizada, o próprio desenvol-

vimento do estado colonial vai exigir um número cada vez maior de quadros autóctones, para ajudar na administração da colônia e servir como intermediários entre os brancos e os "indígenas". Estas pessoas devem ser formadas, educadas, ajudadas para que melhor se "assimilem". A esta pequena minoria, os portugueses oferecerão (em suas colônias), não uma vida nova, mas uma vida "à parte", uma vida emprestada, uma caricatura de vida. Surge então, na África, uma instituição à parte, caricatura de um modelo exterior: a escola do colonizador. Uma escola cuja única finalidade é ensinar aos africanos a melhor maneira de servir aos portugueses. O exército colonial invade o território e brutaliza os corpos, enquanto que a escola colonial - seu complemento funcional - aprisiona os espíritos e domestica a alma.

Para os portugueses, educar quer dizer desaffricanizar. Não importa que isto resulte na criação de seres divididos e sem raízes, sem definição - pele negra, máscara branca. Uma pedagogia autoritária reforça a submissão ao colonizador e incita a imitá-lo, como único critério de uma ascensão que só pode ser individual. O conteúdo do ensino é a realidade da metrópole, pois a África não tem história; ela não existia antes que o colonizador a descobrisse e ocupasse... Desta forma, nos anos 70, as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuaram a ensinar (no liceu de Bissau) a epopéia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes.

O movimento de liberação como resposta global dos guineenses ao projeto de domesticação dos portugueses, deu lugar a uma nova realidade educativa.

De fato depois do começo da luta, as crianças se reuniam em torno dos militantes do PAIGC nas clareiras das florestas, protegidos do sol e das aeronaves portuguesas pelos galhos das árvores. Nas zonas liberadas do país, nasce uma nova "escola" onde, pela força das coisas, a primeira lição con-

siste em ensinar a sentir de longe o barulho dos bombardeios portugueses, a fim de escapar a tempo de seus ataques mortíferos.

Este processo de formação procura reatar com o que existia de positivo na experiência da sociedade africana. Procura-se acima de tudo ensinar na prática e através dela. Assim, nos internatos fundados pelo partido, os estudantes participam igualmente da gestão da escola e de sua manutenção material. Através destas experiências práticas de integração da educação com o trabalho e a participação política, procura-se desenvolver nos estudantes uma nova mentalidade, livre dos preconceitos e dos aspectos negativos da sociedade tradicional, tais como a submissão da mulher e o sentimento de impotência diante dos fenômenos naturais.

Tal processo de educação em gestação é mais dinâmico e aberto ao exterior do que a aprendizagem na sociedade tradicional. A educação não visa reproduzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas ao contrário, procura favorecer e apoiar o processo global da luta de liberação em que se inscreve. De fato, para fazer com que a guerra progrida e para lançar as bases do Estado independente, é preciso que os jovens sejam capazes de ultrapassar progressivamente os particularismos de cada etnia e os limites de cada região.

Assim a educação contribui decisivamente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que mergulhe suas raízes nos aspectos positivos das diversas culturas tradicionais, mas que também seja capaz de incorporar, adaptando-as às necessidades do país, as conquistas da cultura científica universal.

Um novo sistema educativo - ao mesmo tempo produzido pela luta de liberação e estimulador do desenvolvimento desta luta - começa assim a generalizar-se nas zonas liberadas do

país. Ele coexistia em abril de 1974 com o antigo sistema português, implantado nos centros urbanos controlados pelo exército colonial.

Eis a situação contraditória herdada pelo PAIGC, quando os portugueses partiram em setembro de 1974. De acordo com o que nos contaram os responsáveis pela educação, diante da inadequação total da escola colonial, foi grande a tentação de tomar uma decisão radical e fechar pura e simplesmente todas as escolas. Entretanto, qual seria a alternativa? A natureza mesma do sistema educativo das zonas liberadas implicava em seu desenvolvimento gradual, acompanhando a própria progressão da luta de liberação e apoiando-se nos recursos humanos e materiais liberados pela luta. Nestas condições, como seria possível generalizá-lo imediatamente para todo o país?

Sem dúvida, o programa de ensino, os manuais escolares e os professores das escolas portuguesas estavam ultrapassados; mas como reformular por completo o conteúdo das diferentes matérias para que pudessem responder às necessidades e à realidade do país? De onde tirar os livros e o material escolar que correspondessem aos novos programas? Como formar de um dia para o outro os professores que substituiriam os estrangeiros?

Todos estes problemas imediatos se agravavam ainda pela carência quase completa de recursos materiais, pela necessidade de estruturar a partir do zero o Ministério da Educação Nacional e, o que é mais importante ainda, pelo aumento, depois da independência, da demanda de acesso à escolaridade.

Para não sucumbir diante de todas estas dificuldades, o único caminho realista achado pelo governo, foi o de aproveitar numa primeira etapa, as escolas abandonadas pelos portugueses, eliminando ao mesmo tempo suas aberrações mais gritan-

tanto, a assegurar o funcionamento das escolas abandonadas pelos portugueses, com um mínimo de transformações - já evocadas - o que permite acolher um número cada vez maior de alunos. Este primeiro ano, quase experimental, permite também a estruturação em nível nacional do Ministério da Educação Nacional e o recolhimento dos dados indispensáveis a uma planificação mais rigorosa do ensino. As reformas que afetassem mais radicalmente a estrutura do sistema educacional herdado dos portugueses foram, pela força das coisas, adia- das para uma segunda etapa. Voltaremos, mais adiante, a fa- lar desta importante questão. "As escolas funcionam mal mas funcionam": esta fórmula do próprio Ministro da Educação re- sume as realizações do PAIGC neste primeiro ano de poder.

A Crise do "Milagre" - interpretação crítica da economia brasileira, por Paul Singer - Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1976 - 2a. edição. 167 p.

O autor analisa o "milagre" econômico brasileiro, através de uma abordagem histórica do desempenho de nossa economia na última década. Dos artigos e ensaios reunidos, apenas um é inédito: "Evolução da Economia Brasileira: 1955-1975". Nele nos deteremos um pouco mais, enquanto que nos outros faremos apenas um comentário ligeiro dos aspectos fundamentais da análise.

A coletânea dos artigos está composta e dividida didaticamente do seguinte modo:

#### NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

- I. O "milagre brasileiro": causas e conseqüências
- II. A economia brasileira depois de 1964
- III. Evolução da economia brasileira: 1955-1975

#### MOMENTOS DA CONJUNTURA

- I. As contradições do "milagre"
- II. O Chile: uma inflação diferente
- III. A inflação brasileira: o estado das coisas
- IV. A economia em sua hora da verdade
- V. Da inflação à recessão
- VI. Vida, paixão e morte de um modelo

#### Na perspectiva histórica

P. Singer examina as implicações sócio-políticas do novo arranjo institucional que nos levam a compreender as transformações econômicas após 1964 e como se deu o "milagre" brasileiro.

Em Momentos da Conjuntura, os artigos constituem uma espécie de contrapartida necessária às análises da primeira parte. Já o primeiro artigo mostra o início da transição do ciclo para uma nova fase, em que a inflação crescente iria impor uma política econômica depressiva, com suas naturais conseqüências. Nos outros artigos, diversos momentos da inflação brasileira são analisados para que se possa entender como o milagre esgotou sem que suas bases institucionais tivessem sido abaladas.

#### NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

- I. O "milagre brasileiro": causas e conseqüências. Publicado pela primeira vez no Caderno 6 do CEBRAP, 1972.

Singer, em síntese, levanta questões pertinentes da seguinte ordem:

Se realmente ocorria um "milagre", num período de relativo crescimento com pouca inflação, era justificado somente por dois fatores: 1. repartição da renda disciplinada, isto é, substituição da barganha coletiva no mercado de trabalho por uma política salarial; 2. pela crescente integração internacional das economias capitalistas, que alteraram a divisão mundial do trabalho, proporcionando um influxo do capital estrangeiro no Brasil. Neste ensaio P. Singer analisa brevemente as causas dos

"milagres" alemão e japonês e como estão chegando ao fim.

## II. A economia brasileira, depois de 1964:

Publicado na revista Debate e Crítica nº 4. P. Singer argumenta, neste ensaio, mostrando a mudança relativa da economia brasileira após 1964, através do aprofundamento da exploração do trabalho, acelerando a acumulação de capital e o aumento da produtividade independentemente de transformações técnicas e acarretando, a partir daí, uma monopolização da economia, onde o resultado do aumento de produtividade encontra-se concentrado nas mãos de uma minoria.

## III. Evolução da Economia brasileira: 1955-1975.

### 1. Os anos de Juscelino Kubitschek: o grande salto

Na década de 50, o processo de industrialização sofre uma visível aceleração. Foi decidido, neste período, que o país se urbanizaria rapidamente e que as novas estruturas urbanas se baseariam no transporte individual e não no transporte de massas.

A aceleração do desenvolvimento mediante os mecanismos de mercado, encaminharia a mobilização de recursos. Tratava-se de financiar os projetos decorrentes do Plano de Metas, que consubstanciava o plano de desenvolvimento de Juscelino, sem aparentemente prejudicar outras atividades. Várias foram as conseqüências do Plano de Metas. Na realidade, os fatores de produção comprados com o dinheiro emitido pelo governo eram subtraídos de

outras atividades, cujo poder competitivo era menor.

A agricultura, por exemplo, cedeu parte de seus recursos. Foram os "candangos" que construíram Brasília. Outro setor foi o artesanato e a pequena indústria, que não conseguiu resistir à concorrência da grande empresa, quando os produtos deste puderam atingir, pelas novas rodovias, os mercados do interior. A grande indústria foi a única beneficiada pela industrialização acelerada: as obras rodoviárias lhe ofereciam um mercado nacional unificado onde se expandir e ela usufruía de vários favores, desde isenções fiscais até economias externas subsidiadas pelos cofres públicos, créditos a longo prazo e a juros reais negativos.

Foi com Juscelino que o Estado se tornou de fato o centro impulsionador da acumulação de capital. P. Singer acrescenta, no final deste capítulo, que a aceleração do desenvolvimento requeria também ampliação das importações de equipamentos e know-how, mas, para tanto, não havia disponibilidade na balança comercial. Apesar da entrada de capital estrangeiro sob a forma de equipamentos obsoletos, a balança de pagamentos tendia a apresentar déficits e o país, com isso, aumenta sua dívida externa.

### 2. Crise econômica e política: o impasse e a solução

Continuando a análise, o autor questiona propriamente a aceleração do desenvolvimento, apresentando as contradições que começaram a surgir no fim da década de 50, isto é, a inflação aumentava cada vez mais e os salários reais

dos trabalhadores tendiam a cair.

As raízes da crise estavam no fato de que os mecanismos financeiros utilizados para mobilizar recursos destinados a investimento autônomo (aquele que não responde a um aumento prévio da demanda que resulta da elevação da renda) destinavam-se a mascarar a redistribuição da renda que o processo de desenvolvimento, em moldes capitalistas, acarreta.

Tornava-se cada vez mais claro que a solução da crise exigia o rompimento do impasse político. Ou se aplicava um programa anti-inflacionário de fundo monetarista, com o sacrifício transitório do nível de emprego, ou se impunham medidas cada vez mais amplas de contenção dos preços, que implicavam a médio prazo, num aumento ponderável do controle da economia pelo Estado.

### 3. O longo período de prosperidade

A partir de 1968 deu-se início à inflexão para cima, resultado de uma mudança na política econômica. O combate à inflação foi dado como vitorioso e a aceleração do crescimento passou a receber máxima prioridade. Com a destinação de créditos abundantes do BNH à construção civil, inicia-se o boom, que logo em seguida envolve a indústria automobilística e outros ramos produtores de bens duráveis de consumo. O autor a partir daí encaminha seu discurso mostrando o Brasil como objeto da expansão das multinacionais, estritamente em função do seu mercado interno. Foram estabelecidas subsidiárias de

indústrias estrangeiras no país. Não foi ventilado o fato de que estas indústrias poderiam vir a dar lucros abastecendo o mercado externo. A situação mudou a partir dos anos 60 e não só para o Brasil. Desta época em diante, o grande capital internacional, vendo esgotar-se as reservas de mão-de-obra na Europa, passa a procurar em países subdesenvolvidos ou semi-desenvolvidos condições adequadas para expandir a produção industrial.

#### MOMENTOS DA CONJUNTURA

##### I. As contradições do "milagre"

Publicado em Estudos  
CEBRAP-6/73

Enfatiza os sintomas de que o "milagre" se aproxima do fim (1973).

Alguns sintomas: a inflação reprimida, ausência de produtos no mercado (carne, leite, feijão), falta de automóveis, fabricantes de refrigerantes produzindo 15% abaixo de sua capacidade, dificuldade de obter matérias primas, etc.

Ao lado deste desabastecimento, que engole a economia brasileira, observa-se a falta de mão-de-obra, inclusive da pouco qualificada, operários que se recusam a fazer horas extras, criando-se uma situação de insuficiência generalizada de oferta no mercado de trabalho, que poucos acreditariam possível num país de enorme excedente "estrutural" de mão-de-obra. "A economia brasileira entrou num processo de acumulação de capital e de expansão de atividade produtiva que é excessivo e por isso está se chocando contra certas barreiras físicas, que não podem ser alargadas de súbito por atos

de política econômica" (pág. 125).

Diante de tudo, e observando o que aconteceu após este período até hoje, que podemos afirmar estar havendo uma desmistificação, de que no Brasil o capitalismo é capaz de sustentar elevadas taxas de crescimento sem que pressões inflacionárias se avolumem.

## II. O Chile: uma inflação diferente

Publicado no semanário Opinião nº 9 de 10/1/73.

Neste artigo, P. Singer acentua que a inflação chilena, em fins de 1970, é diferente, quanto à origem, quanto aos mecanismos de propagação e quanto às formas de combatê-la.

Para entendê-la é preciso tomar conhecimento das transformações que o país sofreu. Considerando o período de um governo formado por uma coligação de partidos de esquerda, a estratégia visava induzir as empresas a aproveitar a capacidade ociosa, aumentando o emprego e expandindo a produção, de modo que a elevação da demanda de consumo fosse enfrentada por um aumento correspondente de produção.

O autor cita duas fases na inflação chilena: Até meados de 70 o controle oficial dos preços funcionou até que o círculo vicioso de "desabastecimento" - estocamento particular e mercado negro - lhe retirasse grande parte da efetividade. Já de agosto em diante, os reajustamentos oficiais de preços e salários "liberam" a inflação. Estes reajustamentos não foram idênticos para to-

dos os produtos. Sendo assim o governo utiliza a estrutura de preços para implementar sua política de redistribuição da renda.

A evolução do processo inflacionário chileno dependerá do crescimento da oferta interna e externa de bens e serviços. É, portanto, na oferta externa que se encontra uma das chaves do enigma. Se o Chile não puder importar tanto os alimentos básicos como todas as matérias primas de que necessita sua indústria, as pressões inflacionárias poderão tornar-se incontroláveis.

P. Singer finaliza dizendo que a inflação chilena deve ser analisada pelo seu caráter político. Analisá-la por seu caráter exclusivamente econômico não é suficiente. Evidente que se deve considerar também o caráter político para qualquer estudo sobre inflação.

## III. A inflação brasileira: o estado das coisas

Publicado no Jornal do Bairro em fins de 1972 (São Paulo).

Além de questões específicas levantadas, P. Singer argumenta que numa economia de mercado, tentar controlar os preços sem controlar a produção nem a distribuição é sempre muito difícil. O fato básico é que a economia brasileira é controlada, mas não planejada. O que se almejava não era tanto impedir uma elevação dos preços mas, mediante a contenção dos preços, aumentar o consumo.

## IV. A economia em sua hora da verdade

Publicado com o título de "As tensões reprimidas" no semanário Opinião nº 54 de 19/11/73.

P. Singer enfatiza a causa básica das atuais tensões inflacionárias: o ritmo de crescimento da demanda efetiva. Esta depende não apenas da política econômica governamental, mas também do comportamento das empresas e dos consumidores. Conclui que a perspectiva imediata da situação atual da economia brasileira é que a inflação latente continue se agravando e que sua repressão, mediante o controle administrativo dos preços, se torne cada vez menos eficaz.

#### V. Da inflação à recessão

Publicado com o título "Enfrentando as dificuldades depois do crescimento" no semanário Opinião nº 89 de 22/7/74.

Abordando a influência da conjuntura internacional no sentido de estimular a inflação no Brasil, o autor comenta duas fases, caracterizada a primeira a partir do início de 73, pela elevação dos preços de nossos produtos de exportação e a segunda, a partir do começo de 74, pela elevação dos preços dos produtos que importamos (petróleo e derivados). Outro aspecto diz respeito a fatores decorrentes da dinâmica interna da economia que está gerando pressões inflacionárias cada vez maiores, sendo a inflação mundial um perigo para encobrir problemas que a atual estruturação da economia não permite enfrentar.

#### VI. Vida, paixão e morte de um modelo

Publicado no semanário de Opinião nº 113, de 3/1/75, com o título de "A Reciclagem".

Neste ensaio, P. Singer si-

tua o modelo brasileiro de desenvolvimento no contexto internacional. A idéia do "modelo" é que o país tinha encontrado um modo sui generis de escapar às variações das crises internacionais, mantendo, ao mesmo tempo, taxas inéditas de expansão do produto.

Esperava-se que a economia brasileira mantivesse indefinidamente elevadas taxas de crescimento, graças às suas características, tais como abertura da economia ao exterior, expansão do crédito ao consumidor, estímulo a poupança interna mediante a correção monetária das taxas de juros, política salarial e trabalhista capaz de proporcionar às empresas mão-de-obra barata. Isto sem a ameaça de graves desequilíbrios, já que todas as variáveis relevantes estavam sob controle.

Na verdade, porém, em meados de 73, o modelo inicia sua decadência, devido ao fato de que a inflação, que vinha declinando vagarosamente voltou a crescer com ímpeto. Com isso, uma das chaves do modelo, ou seja, a correção monetária, não obtém efeitos vantajosos porque somente funciona a contento quando a inflação tende a cair. Quando a inflação se eleva, a correção - que sempre se faz a posteriori - acelera ainda mais o aumento inflacionário.

Já nos fins de 73, o modelo girava num vazio. A economia continuava crescendo, mas o processo produtivo começava a se esbarrar em tantos pontos, que mudanças profundas na política econômica se impunham. Desta maneira, um dos traços essenciais do "modelo" caiu:

em lugar de crédito abundante e controle administrativo dos preços e da correção monetária, voltou-se a recorrer à restrição ao crédito para o combate à inflação, o qual novamente passou a ter maior prioridade que o crescimento acelerado. Torna-se necessário hoje uma revisão

das premissas em que se funda a política econômica, com a definição de um papel mais ativo do Estado e do setor público da economia, num processo planejado de redistribuição dos benefícios do desenvolvimento e de redução da dependência do exterior.

*Beatriz Araújo*

O "Bóia-Fria": Acumulação e Miséria, por d'Incao e Mello - Editora Vozes, Petrópolis 1975. 154 p.

#### A TEORIA E A PESQUISA

O ponto de partida para o trabalho foi a "intuição imediata e prática" de determinados fenômenos que ocorriam na Alta Sorocabana Paulista: "um acentuado contraste existente na população urbana da referida área: de um lado, uma população economicamente ativa e em processo de enriquecimento progressivo e, de outro, uma parcela cada vez maior da população vivendo uma existência miserável". A partir dessa constatação empírica, a autora se propõe detectar as "causas estruturais" que estão por trás dessa realidade, com base numa pesquisa de campo combinada com a utilização de fontes estatísticas e bibliográficas.

Uma questão fundamental permeia todas as outras que serão aqui levantadas, com relação à obra de Maria Conceição. Trata-se da relação que se estabelece no decorrer da análise entre a teoria e a observação empírica. De suas primeiras intuições e indagações em torno de fatos observados, a autora salta para determinados esquemas teóricos que adota como explicativos, sem que se possa perceber, nesse salto, qual a função da pesquisa empírica realizada. Estabelece-se, então, um verdadeiro fosso entre a teoria abstrata e os dados da pesquisa, sendo que, nessa relação de exterioridade, a teoria é que acaba sendo o polo dominante. Os fatos observados são simplesmente

encaixados num esquema elaborado por fora deles, servindo antes para a exemplificação de determinadas teses abstratas pré-existentes do que para a produção de novos conhecimentos. Esse tipo de procedimento vai revelar-se principalmente no enfoque adotado sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, onde a autora parece incorrer numa simplificação quanto a processos que ocorrem concretamente de forma bastante complexa.

#### A EXISTÊNCIA DO "BÓIA-FRIA"

Recorrendo a debates que ocorrem no campo dos estudos sociológicos, Maria Conceição identifica os fenômenos característicos das cidades da Alta Sorocabana com fenômenos semelhantes que vêm ocorrendo em processos de urbanização em toda a América Latina e nos países subdesenvolvidos em geral. Nesses processos, a questão da marginalidade social assume grande importância, e é enquanto populações marginais que a autora vai estudar as camadas mais pobres dos habitantes dessas cidades. Identifica, a partir daí, através do estudo da origem e da ocupação da população indicada, "um grupo estratégico para a análise das condições concretas em que se realiza a 'marginalidade social' na região: o diarista do meio rural, também conhecido como bóia-fria".

Depois de identificar o objeto de seu estudo, Maria Con-

ceição apresenta o esquema teórico, em que se baseia, para a análise dessa marginalidade. Trata-se da Teoria da Acumulação Capitalista de Marx, da qual o conceito de Exército Industrial de Reserva será fundamental. Embora apontando - através de breve exposição do debate teórico entre alguns estudiosos da América Latina - para as complexidades envolvidas no processo de aplicação dessa teoria à realidade que estuda, não chega a autora a aprofundar as questões que o debate indica, e restringe-se a manifestar externamente sua adesão a uma das posições em jogo.

Pode-se então resumir as formulações da autora no esquema geral que se segue: a "evolução do Sistema Capitalista de Produção no meio rural" faz-se através da exclusão de grandes parcelas de trabalhadores do processo de produção, os quais, marginalizados, vão se localizar nas cidades. Uma vez nas cidades - e na medida em que aí não se encontram possibilidades de emprego - esses elementos vão se tornando um excedente cada vez maior em termos de oferta de trabalho, com relação à demanda. É dessa superabundância de mão-de-obra que surge a possibilidade do empresário rural utilizar um trabalhador do tipo "bóia-fria" - que recebe por tarefa ou por dia, que trabalha num ritmo irregular e que não tem nenhum vínculo empregatício legal - o que lhe é extremamente vantajoso, em termos da diminuição da remuneração da mão-de-obra que emprega. É em função da precariedade das condições de vida desse

trabalhador vindo do campo, descrita em alguns capítulos, que a autora conclui pela sua disponibilidade de realizar qualquer trabalho para sobreviver. E esse ciclo se fecha com a observação de que - a partir da possibilidade de utilização do bóia-fria - os empresários dispensariam os trabalhadores estáveis, acelerando ainda mais todo o processo.

#### A EVOLUÇÃO DO CAPITALISMO NO CAMPO E A ESTRUTURA AGRÁRIA DA ALTA SOROCABANA

Talvez as questões mais importantes com relação ao trabalho de Maria Conceição digam respeito a generalizações indevidas ou a esquemas um tanto rígidos em que incorre, ao analisar as determinações do processo que provoca o aparecimento dos bóias-frias. Trata-se de suas concepções sobre as tendências da estrutura agrária na Alta Sorocabana, ligadas ao que seria a evolução do capitalismo no campo.

Quanto à estrutura fundiária da região, a autora conclui, a partir de dados estatísticos, que tem havido um aumento do número de grandes e de pequenas propriedades, às custas tanto de áreas não exploradas, como das propriedades de tamanho médio. Além disso, constata que o aumento do número das pequenas propriedades (0 a 50 ha) deve-se, em grande parte, ao seu fracionamento, já que o aumento da área por elas ocupada não foi muito grande. Daí a autora conclui que esse fracionamento é "provisório", e que "o aumento do número de pequenas propriedades pode ser entendido como parte de

um processo de desaparecimento das mesmas". Uma vez que se anuncia, para um futuro não determinado, o desaparecimento dessas 8.747 famílias (dados do INCRA, 1972) do campo, e sua transformação nas "populações marginais" formadas pelos bóias-frias, dá-se também o seu desaparecimento do texto, enquanto preocupação da autora. Se os esquemas de transformações no campo levam irremediavelmente à estrutura grande proprietário/proletário, só será objeto digno de estudo a relação entre essas duas categorias.

Esse tipo de enfoque é aprofundado no capítulo IV do livro ("A exploração da força de trabalho na economia rural"), onde se conclui teoricamente, a partir da análise de 3 variáveis - a escassez de terras, a abundância de mão-de-obra e a integração da área no mercado nacional - que na Alta Sorocabana existe "uma tendência à elevação do número de proletários rurais, em detrimento do número de camponeses". Diante de estatísticas que negariam essas conclusões - afirmando que na região haveria 25,40% de proprietários, 40,02% de arrendatários, 19,46% de parceiros e 15,11% de assalariados - a autora questiona as categorias utilizadas no censo: "utilizando como ponto de referência o já referido conceito de 'camponês' de Caio Prado Júnior, que permite definir o empresário rural a partir da consideração do grau de autonomia auferido pelo trabalhador rural na sua atividade, ter-se-ia, em princípio, um mínimo

de condições para tentar um aproveitamento do material estatístico disponível" (pág. 55). A partir, então, do critério de maior ou menor autonomia de cada uma das categorias citadas, conclui-se que a grande maioria dos arrendatários e dos parceiros não passam de "assalariados disfarçados" ou "semi-assalariados", devido à sua pouca autonomia com relação ao "empresário". Reafirma-se aí o esquema "empresário/assalariados". Na primeira categoria se enquadrarão agora todos os proprietários (já que, tanto o grande como o pequeno, são "autônomos"), ao passo que à segunda ver-se-ão reduzidos os arrendatários e parceiros, somando-se aos assalariados já anteriormente considerados. A autora conclui ainda, a esse respeito, que seu modelo de análise fica "inquestionavelmente confirmado, quando se acrescentam à categoria dos proletários rurais os assalariados rurais propriamente ditos - peões, administradores, tratoristas, motoristas, etc. - a grande leva de trabalhadores volantes: os bóias-frias" (pág. 66).

Algumas questões devem ser levantadas, com relação a esse tipo de análise. Quanto ao futuro desaparecimento das pequenas propriedades, preconizado pela autora a partir de seu fracionamento excessivo, teoricamente, e pelo que nos é informado no livro, nada autoriza a que se conclua por esse processo, como algo inevitável e necessário.

A existência de pequenas propriedades sobrevivendo à margem de grandes explorações do tipo capitalista é fenômeno

frequentemente encontrado, e não necessariamente contraditório. Basta que se pense, por exemplo, nas situações em que esses pequenos proprietários, possuidores de pouca terra, têm que trabalhar como assalariados dos grandes, para sobreviverem, sendo assim bastante "funcionais" para estes. Em determinadas conjunturas do desenvolvimento capitalista tem-se assistido não só a permanência desse tipo de campesinato, como também ao seu próprio surgimento, obedecendo a uma lógica desse próprio desenvolvimento.

Assim é que no Nordeste brasileiro, em certas áreas da Zona da Mata tradicionalmente ocupadas pela grande propriedade açucareira, o recente processo de expulsão dos moradores das grandes propriedades fez-se acompanhado da consolidação e mesmo do surgimento de um pequeno campesinato, que sobrevive às margens dessas propriedades. Esse campesinato formou-se pelo retalhamento e venda de antigos "engenhos", compondo-se em grande medida de ex-foreiros e ex-moradores que, muitas vezes, inclusive compravam seus pequenos pedaços de terra com dinheiro recebido de indenizações, ou mesmo os recebiam a título de indenização. O próprio processo de proletarianização rural ocorrido, ao criar um novo mercado consumidor na área, propicia a sobrevivência desse campesinato, que passa a vender seus produtos nas feiras das cidades onde se aglomeram os trabalhadores expulsos. Dá-se assim a coexistência de dois processos que poderiam ser vistos como contraditório-

rios, ou seja, a proletarianização e o surgimento de um campesinato. Esse é apenas um exemplo das formas complexas em que pode se concretizar o desenvolvimento do capitalismo no campo em seus diversos momentos.

Outros questionamentos poderiam ser feitos com relação à tese que reduz todas as categorias sociais acima assinaladas à condição de "assalariados rurais", eliminando ou tornando de importância secundária certas diferenciações que - diante de uma análise menos exterior das relações de produção envolvidas nas diversas situações - poderiam se tornar fundamentais quanto a um estudo de ordem teórica e política, que envolvesse estes diferentes setores. Interessante também é observar que, nesse momento de sua análise, a autora reduziu todos os proprietários a empresários rurais, tanto os pequenos como os grandes. Isto, evidentemente, significa igualar situações de classes totalmente distintas, fato inclusive apontado contraditoriamente pela própria autora em outros trechos. Veja, por exemplo, suas antevistas sobre a eliminação dos pequenos proprietários. Em tudo isso, sente-se falta de ouvir a voz dos personagens principais da história, os trabalhadores rurais, agentes de todos esses processos. Embora a autora tenha trabalhado com entrevistas e questionários, o que ela pode ter tirado daí passa despercebido ao leitor. Os depoimentos dos informantes surgem no mais das vezes, como meros exemplos para ilustrar algo que parece se situar no seu exterior, ou seja, as teses gerais da au-

tora - o que demonstra uma incompreensão da importância que eles podem ter, como reveladores da tal estrutura a que se quer chegar. A teoria abstrata - que deveria funcionar como um instrumento para a análise de dados concretos da realidade, percebidos através da pesquisa, num verdadeiro processo de elaboração de novos conhecimentos - é simplesmente justaposta, ou aplicada sobre essa realidade que a autora tinha percebido por "intuição imediata". O resultado final será sempre igual às hipóteses abstratas iniciais, só que, desta vez, ilustradas por casos concretos.

#### O "POTENCIAL NEGADOR DO SISTEMA"

Finalmente, no último capítulo, a autora propõe-se a avaliar o "potencial negador do sistema, na práxis (...) do bóia-fria" (pág. 133). Coloca que, por um lado, esse trabalhador revela "um estado de constante insatisfação com o status quo e expectativa permanente de melhores condições de vida". Por outro lado, o processo constante e irreversível de expulsão do campo, associado à não-existência de empregos urbanos "responde por uma constante frustração das tentativas de 'mudar de vida' do bóia-fria". "A conclusão óbvia dessas duas ordens de considerações é que o subjetivo do 'bóia-fria' não possui condições de objetivação. Ao nível do seu discurso, este fato aparece sob a forma de uma contradição: ele aspira a algo que, ao mesmo tempo, sabe ser de realização impossível (...).

Acredita-se poder ver nessa contradição a existência de um potencial negador do sistema, na consciência do bóia-fria". E na constatação abstrata dessa contradição param as análises da autora, que ainda aqui parece não estar conseguindo perceber o sentido dos depoimentos dos trabalhadores que ela própria cita no livro. Nesses depoimentos vêem-se algumas aspirações a emprego fixo misturadas às reivindicações mais frequentes, que a própria autora reconhece serem as de maior firmeza: a posse da terra. A partir desse dado, e inspirada em seus esquemas sobre o capitalismo no campo, a autora conclui que o desejo da posse da terra é um sintoma de que os trabalhadores estão voltados para a "reconquista de uma situação perdida" - irremediavelmente perdida, segundo suas teorias - além de ser a "afirmação da classe que os domina".

Para que se questionem essas conclusões seria interessante lembrar, em primeiro lugar, que a grande maioria dos que trabalham na terra, entre esses os bóias-frias, jamais possuiu terra, ou então a possuiu em lotes de mínimas proporções. Trata-se antes do desejo, sempre presente na história do homem do campo brasileiro, de uma conquista, e não de uma reconquista, como volta ao passado. E quanto às conclusões da autora sobre a impossibilidade de realização das aspirações dos trabalhadores, vindo na estrutura "empresário/proletário rural" a realização única e última da penetração do capitalismo no campo, hipóteses alternativas poderiam ser levantadas. De fato, não se trata de

negar esse processo, mas sim de reconhecer que essa penetração pode assumir formas diversas, não sendo incompatível com ela - e vários exemplos históricos poderiam mostrá-lo - a multiplicação da pequena propriedade familiar.

Conforme afirma um estudioso do assunto (1), "o estudo do fenômeno bôia-fria e a descrição das condições de trabalho a que os trabalhadores volantes estão submetidos constitui grande contribuição para se compreender um dos múltiplos aspectos do que se poderia chamar de intensificação do processo de

penetração capitalista no campo brasileiro. O que não se deve fazer, no entanto, é absolutizar-se o fenômeno 'bôia-fria' como se todos os que trabalham no campo fossem bôias-frias ou o acabarão sendo a prazo curto. A decorrência política dessa tese seria não somente negar o papel ainda primordial que desempenha na estrutura do campo brasileiro as relações mistas de trabalho (...) como também da pequena propriedade camponesa (...). Seria também negar que a principal reivindicação colocada ainda hoje pelas massas rurais é a posse da terra".

*Leilah Assumpção*

---

(1) PIAZZOLLI, Celso - "Bôia-Fria, Acumulação e Miséria: uma crítica", in. Cadernos nº 3, julho 1976, Centro de Estudos Noel Nutels, Nutels, Niterói - RJ.

## INFORMAÇÕES

### SEMINÁRIOS E CURSOS

#### Seminários sobre o estudo do extra-escolar (Rio, 27/9-1/10/76)

Organizado pelo IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas -, o seminário reuniu no Rio de Janeiro, durante uma semana, a equipe do IESAE, estudiosos e peritos no assunto, como o Prof. Pierre Furter, universitários, e mais de 30 representantes de programas e experiências de educação "extra-escolar".

O seminário quis permitir o conhecimento melhor dessa realidade ampla que é o chamado "extra-escolar", e fornecer elementos (objetivos, critérios, métodos, condições, etc) para o estudo dessa realidade no Brasil. Por isso consagrou a parte da manhã para exposições e debates e a parte da tarde para exposições descritivas trabalhos de grupos.

Pouco se avançou, em definição e clareza, na selva dos conceitos (escolar, extra-escolar, educação formal, informal, etc) das nomenclaturas, tiponomias e classificações).

#### Projetos agrícolas e educação participativa (Belém, nov. 1976)

Um grupo de técnicos em educação participativa e técnicos agrícolas de programas de intervenção social, vêm

realizando, há vários meses um estudo sistemático dos projetos agrícolas comunitários. O grupo reúne-se em

cações). Mas, além de permitir a troca de informações e o entrosamento entre agentes e interessados em educação não formal, o seminário favoreceu o questionamento e a reflexão sobre aspectos interessantes como:

- Os objetivos do estudo do extra-escolar: quem se aproveita, para que se promove tal estudo;
- A função do extra-escolar simples papel de "suplência" para preencher os vãos do escolar ou atingir populações não escolarizadas, ou função própria e mais importante e fundamental do que a função do escolar;
- A existência, ao lado do escolar e do extra-escolar formalizado, de um tipo importante de educação, difusa, integral, não "apropriada" pelas estruturas ou instituições.

O IESAE publicará o relatório e as conclusões do seminário.

novembro para encaminhar os resultados da avaliação desse instrumento tão generalizado nos programas rurais.

## PUBLICAÇÕES E RECURSOS

### Educação Prê-Cooperativista - ESPLAR

O ESPLAR publicou, em março de 1976, e comunicou depois a outros programas, o 2º relatório preliminar de Avaliação do Projeto de Educação Prê-Cooperativista (projeto de Crateus, CE). O relatório descreve as atividades do

projeto e tece considerações avaliativas sobre dois temas ou aspectos: paternalismo x intervenção pedagógica x promoção humana - necessidade e dificuldade da cooperativa estudada.

## ENTIDADES E ORGANIZAÇÕES

### CNBB e entidades de inspiração cristã atuando em Ação Social

Reuniram-se em fim de setembro, a convite da Linha 6 - Ação Social da CNBB, dirigentes de entidades ligadas direta ou indiretamente à CNBB, e que atuou no plano nacional em Ação Social. O objetivo era preparar e apresentar à CNBB, um projeto de entrosamento e colabora-

ção entre essas entidades. A iniciativa e a coordenação desse entrosamento ficará sob responsabilidade da Linha 6 - Ação Social da CNBB, que deverá estruturar-se para tal. Reuniões regulares serão promovidas entre dirigentes das diversas entidades.

## ESTUDOS E PESQUISAS

### Pesquisas sobre o extra-escolar

O IESAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, está executando duas pesquisas sobre educação extra-esco-

lar: uma sobre inovações metodológicas e outra, de caráter mais geral, sobre o extra-escolar no Brasil.

## Estudo sobre a realidade de Belém e região

A FASE publicará, brevemente, o documento preparado pelas Equipes Nacional e Regional do Norte sobre a realidade da cidade de Belém abordando aspectos sócio-eco-

nômicos, história e problemas da periferia. Espera-se que seja mais uma contribuição aos agentes de intervenção social que atuam na área.

## ENTIDADES FINANCIADORAS

### Avaliação da FASE e de programas de educação social - OXFAM

A OXFAM, que ajuda financeiramente dezenas de programas e projetos em todo o Nordeste e Norte, promoveu recentemente uma rápida avaliação de programas educativos, e como amostra, foram tomados os programas promovidos pela FASE. Há sérias discussões e questionamentos, na dire-

ção da OXFAM sobre a eficácia em geral desses programas e sobre a oportunidade ou validade de ajudá-los financeiramente. É de se esperar que a avaliação feita e discussões posteriores ajudarão a convencer do valor insubstituível dos programas de educação participativa.

### Avaliação da atuação da Fundação Inter-Americana

Depois de 5 anos de atuação, a Fundação Inter-Americana, que já financiou mais de 300 projetos na América Latina, com 40 milhões de dólares, fez uma avaliação geral de seu trabalho cujos resulta-

dos foram mandados a várias entidades. Em dezembro, virá ao Brasil, uma equipe da Fundação, para colher críticas e sugestões sobre os programas com os quais tem colaborado.

**EQUIPES LOCAIS**

**REGIONAL NORTE**

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

Escritório de Cametá  
Rua Frei Cristovão de Lisboa 1420  
68.400 - Cametá - PA

Escritório de Santarém  
Rua 24 de Outubro nº 952  
68.100 - Santarém - PA

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

Escritório de São Luis  
Conjunto Yolanda Costa e Silva

Quadra G, casa 2  
2.1817

65.000 - São Luis - MA

**REGIONAL NORDESTE**

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

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

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

**REGIONAL SUDESTE-SUL**

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

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

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

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

# **P R O P O S T A**

**no próximo número**

## **COMUNIDADES**



**FASE**

**Federação de Orgãos para Assistência Social e Educacional**

**Escritório Nacional: Rua das Palmeiras, 90 - ZC 01**

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

**20.000 - Rio de Janeiro (RJ)**