

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRADA: AVALIAÇÃO CRÍTICA*

MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO**



Escola de Horticultura, Sul de Minas, Séc. XIX.

* Conferência proferida no Seminário de Avaliação de Programas Educativos, realizado no CENAFOR, em São Paulo, em 1984.

** Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

O artigo levanta uma série de questões em torno de propostas de educação bastante divulgadas nas escolas destinadas às camadas populares. Essas propostas estão a exigir uma avaliação crítica, não apenas de seus resultados, mas, antes de tudo, dos pressupostos que as norteiam e da concepção de sociedade, de Estado, de povo e de escola que está subjacente a elas. Há equívocos graves nessas propostas, que são apontados neste trabalho. A filosofia da escola integrada, da educação adaptada vem penetrando, com bastante impacto, nas atuais tentativas de renovação da educação escolar destinada às camadas subalternas. A quem interessam essas propostas? Seria essa a escola necessária aos interesses dessas classes? Por que o Estado e as agências internacionais estão tão interessados em financiar essa modalidade de educação? Questões como essas são objeto de análise neste texto.

As propostas de educação integrada estão bastante divulgadas no Brasil. Constituem um componente nos inúmeros Projetos de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI) que estão sendo implementados em várias áreas do campo brasileiro e que são financiados por agências internacionais. Além disso, a filosofia de educação integrada passou a informar inúmeros programas especiais destinados à educação básica dos trabalhadores das periferias urbanas e do campo. Mais ainda, a proposta pedagógica desses programas, que surgiram como uma ação educativa paralela ao sistema escolar, vem penetrando com bastante impacto nas atuais tentativas de renovação da educação escolar destinada às camadas subalternas.

Diante da prioridade dada às propostas de educação integrada, impõe-se uma avaliação crítica de seu significado, sua função política, sua interferência na realidade educacional global. Julgamos que, neste momento, antes de se pensar na metodologia mais apropriada à avaliação de um programa, é necessário investir na definição, através de um debate coletivo, das dimensões centrais, determinantes ou modais a serem avaliadas. É nesta fase que situamos nossa contribuição.

AVALIAR RESULTADOS OU AVALIAR A PROPOSTA?

Muitas das supostas avaliações de programas educacionais não passam, na realidade, de uma soma de relatórios formais sobre seu andamento. Outras avaliações se limitam a descrever a proposta, os passos seguidos desde a elaboração do projeto até sua implementação. Encontramos

avaliações menos voltadas para reconstruir o projeto e mais preocupadas em mostrar seus resultados. Em raras avaliações se chega, no entanto, a avaliar a proposta em si, ou os pressupostos teóricos que a informam, ou, ainda, o papel político e social que ela cumpre. Esse ponto parece-nos central, se pretendemos uma avaliação crítica dos programas de educação. A avaliação somente será real se chegamos a questionar a filosofia da proposta e a função política que ela cumpre na correlação de forças sociais, no momento e no espaço sócio-cultural em que é implementada.

Essas experiências pedagógicas não são simples mudanças nas metodologias de elaboração de conteúdos, na integração de unidades escolares, ou de estilos mais participativos de gerir o processo escolar. Elas representam mudanças bastante radicais na concepção acerca da função social da escola, da função social do Estado e dos serviços públicos, e na própria concepção de sociedade, de desenvolvimento, das relações sociais no campo. Mais, ainda, essas propostas representam uma opção sobre o destino social, político, econômico e cultural "reservado" (*a priori*, apesar de insistirem tanto na participação) às camadas subalternas neste país, na cidade e no campo.

A avaliação crítica dessas propostas deverá tratá-las com a seriedade que elas têm. Se a filosofia pedagógica e social inerente a esses programas de educação integrada for aceita como filosofia da educação pública, destinada às camadas subalternas, estaremos redefinindo, radicalmente, a função social da escola e do próprio Estado em relação a essas camadas.

Que aspectos mereceriam uma avaliação crítica a partir dessa perspectiva? Tentemos levantar alguns deles para o debate. Ressaltamos aspectos que nem sempre mereceram a atenção devida nas avaliações que são feitas desses programas e omitimos outros, relevantes, mas que já mereceram a devida atenção nas referidas avaliações.

Não trazemos um julgamento sobre propostas específicas, mas chamamos a atenção para aspectos que são comuns, e que configuram uma proposta pedagógica que nos parece inerente a todos esses programas.

INTEGRAÇÃO OU RUPTURA?

Um dos pressupostos da maioria dos programas de educação integrada é que a escola rural fracassou, porque os conhecimentos que propunha eram estranhos ao meio, eram urbanos. A nova proposta está marcada pela seleção de conteúdos adaptados aos valores e necessidades do homem do campo, a suas condições de vida e produção. Entretanto, na medida em que essas propostas se inserem, em sua maioria, em Programas de Desenvolvimento Rural Integrado, as necessidades e a produção são concebidas dentro de uma lógica bem específica. A lógica da produtividade, da comercialização, do uso de novas tecnologias ou da integração do camponês no sistema capitalista de exploração da terra está informando os PDRI e a modernização do campo em geral.

Uma avaliação crítica deverá levar em conta a que lógica econômica e social se pretende adaptar o homem do

campo, bem como a ruptura que essa lógica provoca nas representações, valores, conhecimentos, crenças do camponês. Todo esse conjunto de valores nasceu vinculado a projetos não capitalistas de produção e trabalho, conseqüentemente, vai ter de ser redefinido na nova lógica. Trata-se de educação para uma nova realidade, novas relações sociais, nova ética econômica.

Vejamos apenas, como exemplos, dois aspectos enfatizados nas propostas de educação integrada: a terra e a tecnologia.

A terra, para o camponês, não é mercadoria, não é terra de negócio, é terra de trabalho. As propostas de desenvolvimento rural, em que se inserem os programas de educação integrada, pretendem uma relação qualitativamente nova, do camponês com a terra, o que implica uma ruptura com a relação tradicional e, conseqüentemente, uma ruptura com o conjunto de representações e conhecimentos que essa relação produziu.

A terra, para ele, era terra de trabalho, o que ele extraísse da terra era apenas regulado pela necessidade de repor a força de trabalho familiar. Entretanto, em nome da filosofia de educação integrada, o programa tentará dar ao camponês uma visão nova da terra: terra de lucro, de negócio, terra produtiva, de excedente econômico, de renda. A educação integrada a essa nova função da terra e do trabalho privilegiará o preparo para o melhor desempenho nas atividades produtivas; a aprendizagem em torno de problemas derivados da qualidade da terra, conservação, fertilizantes, formas de comercialização de produtos agrícolas, problemas derivados de transportes. . . Até os ensinamentos rudimentares de leitura, escrita e matemática passam, nos programas de educação integrada, a ser orientados no sentido do preparo do aluno "para o melhor desempenho das atividades produtivas". Expressões como estas podem ser encontradas em qualquer proposta de educação integrada. Uma questão central na avaliação deverá ser então: de que integração se fala? Ou integração a quê?

Trata-se de programas de educação integrada à nova lógica da exploração da terra. Terra de negócio, não mais terra de trabalho, conseqüentemente, é um programa de educação desintegradora da lógica e do saber nascido de uma relação do camponês com a terra do trabalho. É uma proposta que, em nome da adaptação ao meio, desintegra a lógica, o saber acumulado numa relação de trabalho e numa vinculação com a terra que faz parte da produção camponesa. É realmente um programa de educação integradora do homem do campo à nova lógica da produção, da exploração da terra e do trabalho. Seria essa a única lógica possível para elevar os níveis de vida do homem do campo? Os programas parecem aceitá-la não apenas como a única via possível, mas como um caminho que trará benefícios ao homem do campo. A avaliação deveria penetrar até esse nível e captar e ponderar o custo social, político e cultural desses processos de capitalização do campo. Esse programa integrado pode funcionar de fato como mais desintegrador do que a tradicional escolinha rural, supostamente desintegrada por transmitir conhecimentos urbanos.

Outro ponto a que nos referíamos é o preparo do homem do campo para o uso de novas tecnologias de cultivo e produção, aspecto enfatizado nos programas de educação integrada. Esse aspecto é consequência do anterior. Uma nova relação homem-terra — terra rentável — exige educar esse homem para formas de tornar essa terra mais rentável. A escola deverá “programar a demonstração de atividades práticas no campo produtivo, tais como técnicas de cultivo e produção”. A filosofia extensionista passa a invadir os programas, e a escola, em muitos casos, passa a ser uma agência de extensão ou educação para o uso de novas tecnologias no campo, patrocinadas e exigidas pelo crédito agrícola.

Uma avaliação dos programas de educação integrada deverá tentar captar em que níveis essas propostas geram uma ruptura, na medida em que não se trata de contrapor uma tecnologia tradicional, arcaica, a outra moderna, mas trata-se de um processo mais profundo. A que nível chega essa profundidade?

É necessário não perder de vista, em um projeto de avaliação crítica, o que são a técnica e os conhecimentos técnicos em um processo de produção camponesa.

A técnica, as formas de produzir nascem da integração trabalho-trabalhador e expressam um aprendizado e uma aquisição de conhecimentos concomitantes ao processo de utilização dessas técnicas. Qualquer técnica de plantio, preparo de terra ou colheita dos frutos representa algo mais do que uma forma calculada de obter maior rentabilidade. Cada técnica é a expressão de muito mais: trata-se de um processo cultural, de uma longa experiência de conhecimento, adquirida no próprio trabalho.

Essa vinculação estreita entre trabalho-conhecimentos-técnicas é quebrada com a educação para o uso de tecnologias modernas mais produtivas. Podem essas tecnologias significar melhor aproveitamento da terra, maior rentabilidade, porém não deixam de representar a quebra desse vínculo entre trabalho-saber, o que poderá levar o camponês a uma desqualificação e a uma dependência do técnico que traz as técnicas de fora. Pior, ainda, o trabalhador passará a não mais ter controle sobre seu próprio trabalho, uma vez que o saber que ele tinha é desprezado e passa a ser valorizado um saber de fora como o único realmente eficaz para a nova relação com a terra — terra de produção, de lucro e não mais terra de trabalho.

Os programas de educação integrada se tornam realmente necessários nesse processo de substituição de tecnologias e saberes, ou melhor, nesse processo de separação entre conhecimento e trabalho. Um projeto de avaliação não pode deixar de penetrar no papel real que cumprem esses programas de educação, nessa fase tão contraditória por que está passando o homem do campo no Brasil.

Pensamos especificamente na contradição, tal como se manifesta ao nível do conhecimento, do saber e do universo cultural. É um homem perdido frente a um saber estranho, imposto, de fora, que terá de aceitar, para que a terra seja mais rentável (uma vez que o levaram a assumir compromissos com o crédito bancário): um saber que con-

traz e até despreza o conjunto de conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho pessoal e coletivo.

Os programas de educação para esse novo saber, por mais integrados que se pretendam, serão vistos como transmissores de um saber estranho, imposto, ainda que necessário, para sua nova relação com a terra, com a produção, a comercialização e o financiamento. E tudo isso deve dar-se em relações sociais que rompem com o passado.

A esse nível, não seria suficiente avaliar o programa indagando da utilidade e até da necessidade dos conhecimentos técnicos transmitidos, mas será necessário indagar acerca das consequências da ruptura entre conhecimento e trabalho, ruptura para a qual os próprios programas de educação integrada podem estar contribuindo. Será necessário situar a sua avaliação ao nível da nova lógica que invade o campo.

Não fazê-lo significará uma opção política dos programas sob o manto da neutralidade técnica, o que não seria cabível num momento em que um dos fatos políticos mais importantes na história brasileira está acontecendo: a politização da terra, do trabalho no campo, quando os conflitos se alastram e os camponeses manifestam uma vontade política e uma organização próprias. Nesse contexto, a que interesses serve a filosofia de educação integrada das propostas que estão sendo implementadas? Como deveriam ser redefinidas essas propostas, para servirem aos interesses reais do homem do campo?

EDUCAR SUJEITOS DE DIREITOS

Em alguns momentos, as propostas de educação integrada mostram ter consciência das contradições geradas, no homem do campo, pela nova lógica de exploração da terra. Entretanto, parecem supor que essa alternativa é inevitável e, sobretudo, que a educação pouco pode fazer além de preparar esse homem para se integrar na nova lógica.

Há, nessa visão, uma espécie de determinismo estrutural que deveria ser avaliado criticamente. Há, ainda, uma análise que fica na superfície da realidade social do campo, quando os processos sociais são bem mais profundos, menos lineares, mais conflitivos, e, conseqüentemente, mais políticos. A sujeição do homem, da terra e do trabalho ao capital está-se dando; algo de novo, porém, está surgindo no campo. O homem do campo está-se transformando em assalariado das agroindústrias, em bóia-fria, posseiro ou proprietário nominal da terra que trabalha. Cada uma dessas novas categorias está tomando consciência dessa situação e reage à sujeição. Os enfrentamentos com o capital industrial, comercial e financeiro são constantes e adquirem formas diferentes.

Os pequenos proprietários vêm-se organizando em cooperativas e sindicatos, tentando reagir à questão dos preços agrícolas e dos juros bancários. Tentam reagir, individual e coletivamente, contra as consequências de terem sido integrados no desenvolvimento rural sob o capital. Sem qualquer alteração aparente em sua condição de proprietários, e mantendo o trabalho familiar como base, percebem-se apenas como proprietários nominais, uma vez que têm

de entregar ao banco os juros do empréstimo e, possivelmente, até a terra, oferecida como garantia. Os pequenos proprietários rurais, objeto de muitos dos projetos de educação integrada, estão-se descobrindo em uma nova relação social com sua terra, mediatizada pelo capital, e se organizam para reagir a essa nova relação social.

Outras categorias sociais, como os posseiros, vêm reagindo contra a ameaça de perda da terra e lutam, através dos sindicatos, pela posse da mesma e pela regulamentação da situação fundiária. Os arrendatários e posseiros apelam à justiça pelo reconhecimento de seus direitos de permanecerem na terra.

Difícil é que se intensifique, atualmente, no campo, um movimento que tem em comum, por parte de seus elementos, a consciência de serem sujeitos de direitos. Ao movimento do capital, convertendo a terra de trabalho em terra de exploração e especulação, corresponde um movimento rico e promissor de resistência e luta pelo direito à terra para trabalhar e produzir.

Ao assalariamento do camponês vem correspondendo a consciência de seus direitos, o apelo às leis trabalhistas, à justiça. É uma competição desigual entre agricultura familiar e agricultura capitalista, entre capital industrial, comercial e financeiro, de um lado, e camponês e trabalhador assalariado, de outro.

A questão que deveria ser avaliada com a devida profundidade é se os programas de educação integrada se colocarão a serviço do movimento do capital, ensinando ao homem do campo a aceitar e se submeter à nova concepção da terra, do trabalho, do lucro, às novas tecnologias, ao crédito bancário, às relações de trabalho, ou se será possível colocar esses programas a serviço da reação do homem do campo a esse movimento do capital.

Vejamos um ponto concreto. Enquanto o homem do campo se reconhece e exige ser reconhecido como sujeito de direitos, bastantes programas de educação ignoram essa dimensão e concebem o homem do campo como novo agente de produção.

É difícil encontrar, em muitos desses programas, qualquer referência aos educandos como sujeitos de direitos. Fala-se constantemente em torná-los mais produtivos, trabalhadores mais eficientes, melhor habilitados. Até os tradicionais conhecimentos transmitidos pela escola — ler, escrever, contar — devem estar referidos a instrumentalizar o educando para os processos de produção. A integração de conteúdos em núcleos-problemas privilegia problemas de trabalho produtivo e poucas vezes problemas relativos às relações sociais que informam o trabalho. Com menor frequência ainda se vinculam os conteúdos com o movimento de consciência, organização e luta pelos direitos à terra, ao trabalho, às relações legais, contra as relações de força e arbítrio que tradicionalmente regem as relações no campo.

Podemos observar que, quando se integram conteúdos, em núcleos tão políticos como terra e trabalho, o desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem como esta tende a despolitizar o problema trazido pela comunidade, passando-se a privilegiar aspectos que transmitam conhecimentos sobre como medir a terra, estudo do solo e seus ti-

pos, vegetação, acesso, distâncias, etc. A propriedade da terra será tratada, contudo, dentro dessa visão despolitizada, técnica, e possivelmente como uma questão abstrata: "formas de ocupação da terra".

Um projeto de avaliação crítica das propostas de educação integrada deveria enfatizar a análise dessas tendências e o que seria necessário redefinir para que a proposta educativa pudesse fortalecer o educando como sujeito de direitos, enquanto produtor e trabalhador nas novas relações sociais e nas tensões que transpassam essas relações sociais no campo. Como oferecer instrumentos a esses educandos para conhecer seus direitos, como produtores-trabalhadores frente ao capital, como oferecer-lhes condições para se defenderem na luta desigual contra o capital e seus intelectuais, suas leis e seus diplomas legais? Significaria redefinir esses programas para integrar a educação rural a serviço de interesses de classe?

Muitos educadores e técnicos se assustam quando se fala em opção política, em educação a serviço de interesses de classe. Predomina, em vários programas especiais de educação das camadas subalternas, uma visão apolítica. Tratam-se essas camadas como correntes, marginais ao desenvolvimento econômico e social. Mais ainda, as carências materiais teriam por causa as carências culturais, carências de informação, de conhecimento de formas mais produtivas de explorar a natureza, carências de hábitos mais eficazes de se alimentar, cuidar da saúde, etc. Não se superaram, ainda, as velhas teorias da marginalidade. Melhor, elas retornam com ênfase nas carências culturais.

Entretanto, a tragédia que está sendo representada nesse palco — o campo brasileiro — é bem outra. O capital, nacional e internacional, e o Estado sabem disso e vão direto ao problema: educar o homem para novas relações sociais de produção e trabalho, socializar para nova ética, destruir a economia moral nascida em relações pré-capitalistas, legitimar as relações de classe, inerentes a qualquer processo de capitalização.

Por sua vez, as tradicionais lutas do camponês, meeiro, agregado, trabalhador assalariado passam a adquirir contornos de conflitos de classe. Qualquer programa de educação não poderá ficar à margem dessa realidade. Esse ponto nos remete a outra questão que mereceria ser contemplada em um projeto de avaliação crítica: o papel social reservado à escolarização básica, nesses programas.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

Na maioria das propostas de educação integrada se enfatiza a educação básica do produtor-trabalhador. A escola é vista como uma agência educativa de novos valores, habilidades, hábitos de trabalho, produção, integração social, adaptação ao meio. A escola como espaço — o único para essas camadas subalternas — onde teriam acesso ao saber sistematizado, não recebe a ênfase que merece. Entretanto, é essa a função que o homem do campo espera da escola. É essa a função que melhor poderia traduzir uma proposta de instrução e de ensino centrada no homem do campo como sujeito de direitos.

Uma proposta que privilegiasse o seguinte: o domínio da língua materna enquanto expressão de cultura e instrumento de compreensão e expressão de sua realidade e de sua condição, no contexto global; o domínio do saber sobre a formação social em que se insere, como categoria social, econômica, política e cultural, que deveria ser descoberto no ensino da Geografia e da História; o domínio da lógica de vida, da Natureza, que o capacitasse a superar a visão mítica em que foi educado, e que deveria aprender no estudo sistematizado das Ciências. Todo esse saber que a escolarização básica deveria garantir ao homem do campo, como cidadão-trabalhador, não recebe a centralidade que deveria ter nos programas de educação integrada que privilegiam a educação de valores, hábitos e de uma nova ética econômica, para torná-lo mais produtivo para o capital.

Em algumas propostas se enfatizam esses conteúdos, porém marcados por uma visão utilitária: ensinar, na medida das necessidades de adaptação, integração ao meio, à condição a que são destinados pelas novas relações sociais, o que terminará sendo a negação do direito ao saber sistematizado, enquanto saber global, e para enfrentar sua condição na globalidade dessas relações.

É curioso constatar que a maioria dos programas de educação integrada para as classes subalternas do campo e das periferias urbanas tenta justificar-se no fracasso da educação escolar formal nessas áreas. Sobre os escombros dessa escola, constroem-se projetos de educação básica mais abrangente do que a escolarização básica fracassada.

Há equívocos graves nessa análise e nessas propostas que mereceriam ser avaliados com maior cuidado. O que não existiu não pode ser responsabilizado pelo fracasso. A escola destinada às camadas subalternas não teve nem existência física, em muitos casos. As condições materiais são precaríssimas, os profissionais, desqualificados, mal remunerados e à mercê de intrigas políticas. Tudo isso é praticamente esquecido nos programas de educação integrada e se passa a privilegiar a adequação de conteúdos sob o pretexto de que os conteúdos da escola tradicional fracassaram por inadequados. Que conteúdos são esses, quando a escola rural e seu professor, com 2.^a ou 4.^a série primária, mal sabia ler, escrever e contar, e que, ainda que mais soubesse, não tinha condições materiais mínimas de trabalho? É mais barato adaptar currículos do que criar as condições materiais essenciais ao direito de todo cidadão à escolarização fundamental. A elaboração de novos currículos que garantam o direito ao saber sistematizado é uma necessidade, porém cairá no vazio, se não se criarem condições de trabalho.

É significativo que, enquanto o homem do campo luta pelo reconhecimento de sua condição de cidadão-trabalhador, sujeito de direitos, os programas de educação tentam converter a escola em agência de socialização para o trabalho, ao invés de criar — uma vez que, na prática, nunca existiu — a escola como espaço onde tenha acesso ao conhecimento sistematizado do saber, para melhor se compreender como sujeito de direitos e melhor adquirir instrumentos para defendê-los coletivamente.

Foi esta a função social da escola em todas as sociedades: instrumento de cidadania; quando se pretendeu fazer da escola uma agência de socialização para o trabalho e para a produção eficiente, a escola deixou de cumprir a função que lhe é própria, serviu ao capital e não ao trabalhador, como cidadão e como categoria política.

DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA À PARTICIPAÇÃO NOS DESTINOS DA SOCIEDADE

A filosofia da participação acompanha, em todos os programas, a filosofia da integração. Aparece como um pré-requisito à integração: a participação é vista como a característica que deve assumir um estilo curricular que se pretenda desenvolver de acordo com a realidade rural e comunitária. A participação, como filosofia destes programas, vem sendo avaliada com o destaque que merece, e vêm sendo reconhecidos seus efeitos no planejamento, elaboração e implementação de programas educativos.

Chamamos a atenção para alguns dos pressupostos que norteiam a participação, enquanto filosofia ou estratégia das propostas de educação integrada.

Um pressuposto parece ser o seguinte: a educação rural ou das periferias urbanas deve ser uma tarefa tão específica que somente quem vivencia essa experiência de vida e de escola poderá mostrar-nos os problemas reais e as soluções concretas viáveis.

É exatamente essa ênfase na especificidade de cada região, de cada área e de cada educando que merece ser questionada. Nos últimos anos, tem sido essa a estratégia de ação de bastantes órgãos públicos e programas sociais que afirmam que as políticas sociais fracassaram por não levarem em conta as especificidades regionais, locais, por não estarem adaptadas aos valores, às necessidades, à cultura de cada grupo social. Frases como essas estão na maioria dos programas especiais, hoje tão frequentes, a ponto de não serem tão especiais, mas representarem uma filosofia de ação governamental. Mais ainda, em defesa dessa especificidade, são marginalizadas as análises críticas que, nos últimos anos, mostravam os determinantes globais e a totalidade da formação social brasileira, em que as especificidades adquirem seu sentido.

É significativa a ênfase dada ao caráter urbano da escola rural para explicar seu fracasso, como se se pretendesse fazer um corte, purificar um processo tão específico como a educação rural de qualquer visão produzida na cidade e na Universidade. Só é aceita como real a visão trazida pela professora rural, os pais, a comunidade. Será nos seus depoimentos que se justificarão as novas propostas e soluções. É claro que nem todas as propostas que privilegiam a participação como estratégia têm essa visão tão simplificada.

Seria necessário avaliar em que medida a ênfase no específico, nos programas especiais, está levando a ocultar e ignorar o que é comum a todo homem rural, a todo trabalhador, nas relações sociais e na lógica do capital que invade a empresa industrial, comercial, agrícola, financeira. Em nome do específico, estaríamos marginalizando, esquecendo aquele movimento global do capital e do trabalho a

que nos referimos antes, e que está provocando tensões bem semelhantes em todo o campo brasileiro.

Não se trata de negar a necessidade de métodos mais participativos no planejamento, na ação e na avaliação. Trata-se de avaliar até que níveis se permite ou se restringe essa participação. Enquanto ela for limitada a uma simples listagem de problemas e soluções sobre a escolinha, perdida no quintal da casa da professora, o produto será essa listagem superficial das tradicionais reivindicações.

A comunidade em nada cresce por se reunir para lista: o que está cansada de saber e sofrer. Somente os técnicos se espantam de que pessoas tão simples, analfabetas, tenham consciência de que a escolinha está caindo, não tem sanitários, nem quadro, nem carteiras, a professora é mal paga, mora distante, não chega. Limitar a participação da comunidade a esses níveis do empírico pode trazer, como consequência, legitimar uma visão simplista, falsa das causas do fracasso da escola e, sobretudo, das causas da negação do direito ao saber elementar a que essas populações são condenadas historicamente.

Não se diga que os professores e camponeses não tenham condições culturais de ir além dessa ladainha de reivindicações tradicionais. Em primeiro lugar, eles respondem ao que lhes foi perguntado — principais problemas, soluções possíveis. Em segundo lugar, o povo, quando encontra qualquer representante do governo, sabe que sua função é reivindicar, no que está correto. Mostra que, em sua cultura política, a obrigação do Estado é criar escolas, equipá-las, pagar a seus funcionários. É exatamente essa consciência política mais elementar de qualquer cidadão que se tenta ocultar, em muitas propostas de participação comunitária.

Os programas sugerem sutilmente que “se dê ênfase àquelas soluções que são viáveis para a própria comunidade”, uma vez que uma das metas da estratégia participativa não é tanto que o povo participe, mas “que o povo tome consciência da capacidade que ele tem de encontrar, ele próprio, soluções para seus problemas, sem ter que esperar tudo de cima”. Os problemas são seus, as soluções deverão ser suas, do povo. E o Estado agradece e poderá alocar os recursos públicos a serviço do capital, e não do trabalhador, nem do atendimento a seus direitos básicos de saúde, educação, moradia. . .

O GRANDE AUSENTE: O ESTADO

Chegamos a um aspecto central e que chama a atenção pela ausência a que é relegado, na maioria dos programas de educação especial participativa: o Estado. Não se diga que esses programas são do Estado, ao menos ele serve de intermediário entre as agências internacionais financiadoras e as camadas populares a que se destinam. Referimo-nos à ausência do Estado como responsável pela garantia dos direitos básicos de todo cidadão.

Fala-se bastante do fracasso escolar nas periferias urbanas e no campo. Fala-se do fracasso da escola, de suas carências, porém não se faz uma análise aprofundada dos determinantes históricos. Algumas frases fazem referência às condições sócio-econômicas como condicionantes dessa si-

tuação de carência. Entretanto, ninguém é responsável. Trata-se de condições dadas, não criadas politicamente por interesses. Há um certo determinismo natural gerando essa situação. São análises despolitizadas, em que o Estado, enquanto organização de interesses, está ausente. Fala-se de uma escola sem dono, filha de ninguém, e se espera que a comunidade a adote como sua, para suprir suas carências. Em nome da participação, ouvimos frases como esta: “a escola é de todos nós, a escola não tem dono”.

A escola teve donos que se omitiram, que são responsáveis pelo seu fracasso como entidade social. A negação da escola faz parte da negação da cidadania e dos direitos básicos às camadas subalternas. Há responsáveis nessa negação histórica. Anistiar esses responsáveis em nome da participação comunitária é uma forma de adiar, mais uma vez, uma solução que é política.

É fácil constatar que, nos diagnósticos e avaliações participativos, não se vai além de uma listagem de carências, sem avançar com a comunidade sobre os determinantes políticos e sobre uma análise da responsabilidade do Estado. A comunidade parece sugerir que tem consciência de que suas carências se devem ao abandono do governo. Entretanto, na maioria dos relatórios, aparece a tendência a reduzir a análise a problemas e soluções ao alcance da comunidade. Oculta-se o grande responsável, o Estado, a ponto de os relatórios constatarem, com certa alegria, que os professores e a comunidade, através do diagnóstico participativo, chegaram à seguinte conclusão: “a maior parte desses problemas, só quem pode resolver é a gente mesmo”.

Essa ausência do grande responsável — o Estado — pelo fracasso da escola para o povo, como pelo fracasso da saúde, saneamento, água, luz, moradia, etc. adquire uma significação especial no momento em que a sociedade como um todo e especialmente as camadas subalternas se reconhecem sujeitos de direitos e pressionam o Estado para ser servidor do público, em vez de servidor do capital e dos interesses privados.

A maneira como está sendo conduzida a estratégia da participação não estaria ocultando essa tendência política tão rica na sociedade brasileira? Não estaria entretendo o avanço da consciência política do povo como cidadão, sujeito de direitos?

Alguns programas já mostram lucidez quanto à função política da estratégia da integração e da participação. Outros partem da estratégia da participação para a identificação de problemas e soluções ao nível da escola, do posto de saúde e de outros serviços, como um processo educativo para a participação em níveis mais globais. A participação, nessa perspectiva, terminará por levar o povo a descobrir o Estado e prepará-lo para exigir que este cumpra seu dever inalienável de garantir os direitos básicos dos cidadãos-trabalhadores, excluídos historicamente desses direitos.

A avaliação crítica desses pontos, levantados para o debate, permitiria redimensionar a filosofia pedagógica e social de muitos dos programas de educação destinados, atualmente, às camadas subalternas das periferias urbanas e do campo.