Os paradoxos da educação extra-escolar ou "a gênese está no fim"; comentários à guisa de conclusão para o seminário sobre O Estudo da Educação Extra-escolar no Brasil *

Pierre Furter **

O sentimento, experimentado pelos participantes do seminário sobre o Estudo da Educação Extra-escolar no Brasil [1] de se encontrarem, quando de sua conclusão, após uma semana de intenso trabalho — com mais perguntas que no início — pode caracterizar a situação de um domínio de pesquisa ainda pouco explorado, no qual os caminhos tortuosos e pouco seguros e as pistas falsas abundam. Antes de mais nada, as pesquisas e avaliações com que podemos contar hoje foram empreendidas nos EUA pouco depois da última guerra mundial, e, na maioria dos outros países, no curso da última década. Mas acreditamos que esse sentimento reflita também um mal-estar bem mais profundo e durável que tal situação que é, em suma, contingente. Esse mal-estar diz respeito ao *próprio objeto* dessas pesquisas. Isto porque, para começar, será certo que a educação extra-escolar de fato existe? Não é chocante constatar o quanto é difícil a delimitação de seu campo? Que seu *status* semântico permanece vago e incerto? Que a educação extra-escolar parece escapar incessantemente aos esforços de conceitualização e de categorização? A estas dificuldades evidentes, acrescenta-se ainda o fato de que aqueles que praticam e que participam da educação extra-escolar têm dificuldades em se reconhecer

* Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

** Professor da Universidade de Genebra.

1 Organizado pelo Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação (IESAE-FGV).

nas interpretações que sobre ela oferecem pesquisadores e avaliadores. Daí surge um paradoxo: quanto mais nos esforçamos por apreendê-la, mais ela nos parece escapar; estaríamos ante um novo tonel das Danaides? Ou, mais grave ainda, não haveria como que um medo do "sucesso"? Muitos dos práticos e dos avaliadores parecem partir do pressuposto implícito de que o sucesso de uma experiência de educação extra-escolar só poderia, em última análise, acarretar o desaparecimento de sua especificidade. A partir do momento em que a educação extra-escolar se generalizasse — através de processos de expansão, de formalização, em suma, de institucionalização de suas estruturas — perderia *ipso facto* aquilo que a distingue do escolar. E é por isso que tudo se parece passar como se o fracasso fosse a garantia de sua qualidade, de sua originalidade.

A partir disto, uma primeira questão se coloca: não pertenceria ela a esses fatos cuja verdade só pode ser avaliada para aquém de sua realidade aparente ou para além de seus resultados tangíveis? Apenas uma *démarche* que associe dialeticamente a atividade prática e a reflexão teórica poderia, nesse caso, depreender sua significação, a qual só se revelará num processo ainda por vir, uma vez que, segundo Ernst Bloch [2], "a gênese está no fim".

A partir deste questionamento paradoxal, e à base da memória das discussões desenvolvidas durante o seminário — tal como foi acumulada nos documentos de síntese [3] e nos comentários escritos [4] — acreditamos ser útil retomar o quadro teórico do documento em que tentamos mostrar o modo pelo qual se faz possível, atualmente, tornar visível este domínio cuja existência mesmo constitui problema. [5]

É óbvio que se trata aqui tão-somente de uma das interpretações possíveis do seminário. E ela é *pessoal,* quando o esforço foi cole-

[2] Ver a este respeito: Furter, Pierre. *A dialética da esperança.* Rio de Janeiro, s. ed. 1974.

[3] *Documentos de síntese 1, 2 e 3.* Rio de Janeiro FGV/IESAE, set. 1976.

[4] Diaz Bordenave, Juan. *Comentários do documento básico.* Rio de Janeiro, FGV/IESAE, s.d.; Fávero, O. & Valla, V. *Revisão dos conceitos básicos.* Rio de Janeiro, FGV/IESAE, s.d.; Demo, P. *Comentários.* Rio de Janeiro FGV/IESAE, s.d.

[5] Furter, P. *Existe a formação extra-escolar? Os problemas dos diagnósticos e dos inventários.* Documento básico. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, s.d.

tivo; permanece *precária,* já que, ao redigi-la, não dispúnhamos ainda do relatório final; é *provisória,* enfim, uma vez que visa antes de tudo abrir novas pistas, através da comunicação de interrogações, interrogações cuja propriedade será ou não confirmada por pesquisas já previstas, em particular pelo IESAE [6] e pelo IED [7].

Os sete pontos sobre os quais repousa esta conclusão deveriam permitir o aprofundamento, logo de início, da seguinte questão: *por que* (por que razões?) *convém fazer a demonstração da existência da educação extra-escolar?* (pontos 1 a 3); a seguir, deveriam tornar possível o desenvolvimento de algumas das implicações metodológicas de um estilo de pesquisa que pretenderia dar conta da educação extra-escolar em sua especificidade, contribuindo ao mesmo tempo para a atualização da sua potencialidade (pontos 4 a 7).

1. A primeira interrogação parte do seguinte paradoxo: embora a maioria esmagadora dos responsáveis pela educação extra-escolar pretenda, por suas intervenções educativas, apoiar e favorecer o desenvolvimento de um potencial formativo em suas "clientelas" — não é fato que se concebe a formação como a capacidade de (se) dar uma forma a algo que já existe? — tal afirmação da subjetividade dos sujeitos da formação passa, no entanto, por uma mediação que reforça a dependência destes mesmos sujeitos em relação à atividade educativa de outrem. Se podemos admitir que *antes* de qualquer intervenção educativa *já havia,* da parte dos interessados, uma atividade difusa (informal? [8]) de autoformação e que essa autoformação constitui mesmo o fundamento e o princípio, o alfa e o ômega de toda intervenção educativa, a própria existência das práticas educativas mostra, no entanto, que essa atividade original não chega a se desenvolver "naturalmente", nem "espontaneamente". Por que então se torna necessária uma mediação? Por que se deve (pode-se?) intervir na formação de um sujeito? Por que deveria o sucesso de uma intervenção educativa — *a fortiori* em suas formas extra-escolares — ser avaliado

[6] Instituto de Estudos Avançados em Educação. *Inovações metodológicas das formas de educação extra-escolar.* Rio de Janeiro, s.d.; ————. Tipologia do extra-escolar no Brasil. Rio de Janeiro, s.d.

[7] Institut d'Études du Développement. *Santé et formation.* Genéve, s.d.

[8] Demo, P. op. cit.

e medido em função da capacidade que tem tal intervenção de ser transferida a um sujeito ativo, interiorizada e retomada por ele? Por que se torna necessário que essa mediação seja apropriada numa autoformação na qual os "clientes" da intervenção se tornam os *agentes* de sua própria formação? Onde manifestarão eles sua capacidade de se auto-regular e de se tornarem, também eles, criadores?

2. É possível fornecer, para esta interrogação fundamental, inúmeras respostas filosóficas. Por exemplo, quando a interpretação da "natureza do humano" leva à proposição das "teorias da educação" que justificam e legitimam tal mediação. No entanto, no decorrer do seminário, tivemos a impressão de que, se havia demanda por uma "filosofia da educação extra-escolar", uma tendência inteiramente diversa manifestou-se também. O sentido desta última era conferir ênfase muito maior às dimensões históricas que condicionam uma interpretação antropológica. Em particular, chamou-nos a atenção uma possível convergência — que seria necessário investigar bem mais profundamente e fundamentar sobre análises concretas, precisas a partir dos seguintes pontos:

Por um lado:

a) a ênfase colocada sobre a importância de uma intervenção educativa na orientação e correção dos objetivos do processo de autoformação;

b) a consciência da necessidade de acelerar e de ativar a intensidade e o ritmo desse processo;

c) em suma, a convicção de que é possível agir e talvez mesmo "mudar os homens" a partir de fora.

E, por outro lado, a valorização da evolução histórica de sociedades, cujo crescimento e consolidação dependem:

a) do aumento da produtividade de seus recursos humanos;

b) da generalização e da imposição de um código comum que facilite as trocas entre os homens, mas permita uma ação comum e unificada sobre vastos territórios;

c) da construção e da permanência de instituições socioculturais concebidas como aparelhos estatais.

Esta convergência se expressaria em modificações nos tipos tradicionais de formação e de educação em um sistema complexo de instituições educativas articuladas por um "Estado educador". Ora, trata-se não apenas de saber se essa evolução seria necessária, como também se tais formas — e, especialmente, a imposição do modelo contemporâneo do sistema educacional, amplamente importado das sociedades pós-industriais modernas — seriam realmente universais; mais ainda: cabe perguntar se deveriam sê-lo. Por outro lado, essa transformação institucional permite pensar que tal educação, que se tornou quase exclusivamente escolarizada, cumpre funções que não correspondem necessariamente (e que podem até mesmo se opor) às finalidades reafirmadas no item 1. À medida que a educação escolarizada tem também (ou principalmente?) a função de *legitimar* por meio da cultura uma situação de fato — de *socializar* pela adaptação e a acomodação ao *status quo;* de certificar, confirmando-o por um título, o lugar que os homens *já* ocupam na estratificação social — não excluiria ela, por este fato, o princípio da autonomia, tal como o mesmo foi anteriormente definido?

3. No contexto desta interpretação antropológico-histórica, tornou-se perceptível — com uma certa evidência — que *a questão* surgiu em época relativamente recente [9], num momento dialético desse processo histórico. É na medida em que o modelo da educação escolarizada (elaborado no contexto da industrialização) responde mal às novas exigências das sociedades pós-industriais que a educação extra-escolar surge como "solução", às vezes como "alternativa" ou, pior ainda, como "remédio". Talvez uma das deficiências do seminário tenha sido a de não ter podido analisar suficientemente esta dialética histórica do escolar e do extra-escolar na situação concreta do Brasil.[10]

[9] Ver o próximo caderno do IED, dedicado aos problemas da formação (no prelo).

[10] Por exemplo, desenvolvendo as pesquisas pioneiras de Beisiguel, R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação.* São Paulo, 1974 e de Paiva, V. P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.* São Paulo, 1973.

Aguardando os resultados de tal análise, proporíamos no momento quatro hipóteses que já nos aparecem nessa dialética possível. A questão da educação extra-escolar — como tema de preocupação, como objeto de medidas de planificação e de pesquisas — pode ser levantada por quatro razões distintas:

a. *porque a expansão dos sistemas educacionais já não chega a satisfazer uma demanda inflacionária quanto à formação.*[11]

A dupla demanda — contraditória, aliás — de uma educação que confirme, por meio de certificados, o *status* adquirido e, por outro lado, de uma educação que permaneça mítica e utopicamente como instrumento privilegiado de ascensão social exige cada vez mais recursos. Ora, tais recursos não apenas são limitados, mas são ainda açambarcados por outros setores sociais em expansão (especialmente pela saúde). A educação extra-escolar surge, portanto, como uma possibilidade de se captarem novas fontes financeiras, de mobilizar recursos privados, semiprivados ou voluntários. O inventário da educação extra-escolar fica então essencialmente orientado para uma busca de "novos capitais", para *fazer mais,* criando, algumas vezes, verdadeiros parassistemas.

b. *porque a rigidez* — para não falar da burocratização — *dos sistemas educacionais não permite responder com suficiente rapidez a uma demanda que se diversifica e muda a ritmo acelerado.*

Daí a questão tão atual (mas tão falaciosa) da "inovação", como se a fuga para diante permitisse resolver o problema central, que é a capacidade de dinamizar as instituições educativas, e não a de criar parassistemas [12]. A educação extra-escolar aparece neste caso como um campo de experiências em que se trata de coletar o máximo de idéias; ou bem como um laboratório em que se fabri-

[11] O termo "formação" foi definido por P. Furter no documento básico escrito para o seminário a que o presente texto diz respeito como: "Toda intervenção que visa mudanças nos comportamentos, a informação, os conhecimentos, a compreensão, as atitudes que não podem ser adscritos ao crescimento ou desenvolvimento dos instintos", sendo, portanto, categoria mais ampla, subsumindo o que o mesmo autor entende por "educação". (Nota do tradutor)

[12] Como o demonstraram as quatro monografias realizadas por uma equipe internacional e interdisciplinar sobre as relações entre o Senai, o Senac, o Ince e o Sena e o desenvolvimento do ensino secundário no Brasil, na Venezuela e na Colômbia, para o programa de estudos sobre a renovação do BIE (no prelo).

cariam os instrumentos que permitissem a revisão ou o aperfeiçoamento do aparelho educativo institucional (ou seja, escolarizado), para se *fazer melhor.*

c. *porque o desenvolvimento dos sistemas educativos favorece tão-somente àqueles que estão mais próximos do poder, e contribui para a exclusão dos rejeitados.*

Como Bourdieu, entre outros [13], constantemente o recorda, o sistema educacional como aparelho de Estado impõe uma cultura — arbitrariamente escolhida —, e uma só. Este mesmo sistema torna impossível toda legitimação de outras formas vividas de cultura que poderiam existir num dado momento. A existência da educação extra-escolar seria manifestação, nesse caso: da possibilidade de se abrirem brechas na cultura oficial ou oficializada; da autonomia criativa ou, simplesmente, da resistência das regiões e das minorias em face da cultura unitária ou totalitária; do direito de certos grupos a escolher uma outra forma de transmissão de sua cultura e, portanto, outras formas de educação e mesmo de escolarização; em suma, da possibilidade de se tornar a realidade mais diversa e mais diversificada. Neste caso, reconhecer a existência da educação extra-escolar implica admitir e proceder à demonstração de um *fazer de um outro modo, de um fazer diferente.*

d. *porque a institucionalização da educação não faz senão transformar o saber em instrumento de dominação ou de repressão, quando a finalidade* — afirmada, mas tão raramente realizada — *da formação é confirmar o poder criador que existe em cada indivíduo, em cada coletividade, e isto em qualquer situação sócio-histórica.* Nesta última hipótese, assistimos a uma reviravolta espetacular. A verdade da educação não apareceria nem na análise exclusiva da educação escolarizada, nem tampouco na análise da educação extra-escolar; ela surgiria, isto sim, no que nós chamamos *educação difusa* (e que outros, por motivos igualmente válidos, preferem chamar de educação informal, cf. 5). Entendemos por educação difusa: *o conjunto das condições* — a qualidade de vida — *que permitem um desenvolvimento cultural graças ao qual a capacidade da autoformação, como auto-regulação e apropriação*

[13] Citados aqui como exemplos, e cujos trabalhos são levados em consideração em vários países.

da existência, da história pessoal e coletiva, abre novamente o futuro à participação de todos numa cultura verdadeiramente popular. Nesta última hipótese, já não se trata mais, através da educação extra-escolar, de fazer mais, fazer melhor ou fazer de outro modo que "a escola"; trata-se, sim, de examinar as possibilidades que tanto a educação escolarizada como a extra-escolar oferecem no sentido de *permitir aos outros que se façam.*

4. Se o estudo da educação extra-escolar deve abordar este domínio educativo enquanto o mesmo se apresenta como *diferente,* por sua própria definição da educação escolar, a discussão do ponto 3 nos leva, no entanto, a admitir que tal diferença só pode ser captada *nas relações dialéticas* que o extra-escolar e o escolar mantêm entre si. Disto resulta uma primeira implicação metodológica: para captar a educação extra-escolar em sua especificidade, é preciso não somente analisar o que ela faz, o que ela realizou; é preciso ainda analisar o que ela não quer ser. De fato, sua existência remete tanto a alguma coisa que não é *mais* admissível (soluções escolares para novas demandas de formação) como ao que *não* foi *ainda* plenamente realizado (as formas de educação difusa). É exatamente por isto que as intenções não concretizadas, os objetivos malogrados, os erros e as dificuldades podem ser tão significativos quanto os resultados "positivos". E isto não apenas porque é pelo erro que se aprende, ou porque teríamos qualquer fascínio mórbido pelo fracasso (como os puristas, para quem é melhor fracassar sem fazer concessão que vencer aceitando soluções do compromisso). Mas sobretudo porque a significação de uma forma de educação extra-escolar ultrapassa a resposta ou a solução educativa que ela propõe para uma situação problemática; e porque ela depende, antes de tudo, de sua capacidade de desempenhar o papel de um *sinal* que indica uma situação problemática, conflitiva, muitas vezes não resolvida. A partir disto, já não se trata apenas de reconhecer as formas da educação extra-escolar por um esforço de inventário, mas sim de chegar até às situações problemáticas que elas expressam. Como Valla e Fávero propuseram claramente (4), não seria necessário *encarar as formas da educação extra-escolar como significantes cuja interpretação remete a significados, os quais, precisamente, se trataria de destacar?* Todo estudo do extra-escolar que considera meramente os

objetivos explícitos, a organização ou a ação pedagógica como constituindo apenas a efetivação de intenções declaradas; que considere seus resultados somente em relação às funções atribuídas — isto é, que se situe no âmbito de uma análise sistêmica simples, que isola uma situação particular —, não vai além do significante. E, ademais, tal significante terá apenas uma significação temporária, visto que uma intervenção extra-escolar só perdura, em princípio, até o momento em que se reabsorve a situação problemática.

Para atingir o significado, é preciso re-situar a intervenção educativa em seu contexto; a situação particular na totalidade de seus determinantes; o temporário na história e nas tendências de uma situação em evolução. Transparecerá então, muitas vezes, que o significado é, sem dúvida, um problema de formação a ser resolvido, mas também que suas causas profundas são tanto políticas quanto sociais e econômicas. O surgimento de modalidades extra-escolares de formação significa que — em face dos diversos problemas que lhes são impostos pelo crescimento econômico, pela dinâmica social e pela evolução política — alguns atores sociais já não se conseguem satisfazer com as situações institucionais existentes no quadro dos sistemas educativos; significa que tais atores sociais são então levados a criar ou buscar formas alternativas, capazes de responder às suas aspirações. Ora, como frisava Demo, no trabalho já citado, numa comunicação que infelizmente o seminário não pôde desenvolver em todos os seus elementos, não é só no domínio da formação que a importância das formas difusas de atividade, do informal ou do não-estruturado se impõe. Ela está presente também no conjunto do setor social, tanto no mercado de trabalho [14] como no domínio da saúde etc. Mas, acrescentava Demo, se essas formas alternativas escapam à formalização, ocorreria isto de fato por estarem elas ainda num estágio "inferior"? Por não terem ainda sido institucionalizadas? Não se poderia pensar, ao contrário, que a *condição* mesma da existência e do desenvolvimento dessas formas seria sua invisibilidade, que lhes permite escapar ao controle e à ordenação efetuados pelas instituições específicas e pelos aparelhos estatais? Que significa, neste caso, a vontade sistemática do pesquisador — e do avaliador — de, apesar de tudo e contra todos, torná-las visíveis?

[14] Ver, por exemplo, o interesse que tem o Programa Mundial do Emprego pelas pesquisas e atuações no setor não-estruturado das zonas urbanas.

5. Antes de examinar as implicações metodológicas que dizem respeito ao porquê das intervenções do pesquisador, bem como às suas relações com aquilo e aqueles que o mesmo pretende estudar e avaliar, observemos o interesse das implicações "técnicas" que tocam diretamente a questão, que foi, em suma, o ponto de partida do seminário: "Como estruturar esse campo da educação extra-escolar que é tantas vezes qualificado de ilimitado, caótico ou confuso?"

Em princípio, não haveria por trás desta pergunta uma verdadeira mania classificatória, que nada mais é que um modo de reduzir a riqueza da realidade por uma imposição artificial, ou de ordem puramente lógica? Não estaríamos nós como aqueles naturalistas do século XVII e principalmente do século XVIII que, em face da multiplicidade das formas naturais, se refugiavam em classificações tão precárias quanto arbitrárias? Todo esforço de inventário não deveria, ao contrário, ser orientado para uma nítida vontade de fazer aparecer e de destacar o valor da *diversidade* do extra-escolar? Ademais, quando examinamos, a partir dos pontos precedentes, os indicadores que mantivemos, as variáveis que escolhemos para construir nossos modelos tipológicos, não teríamos simplesmente adaptado o modelo escolar? De fato, não teríamos conservado certos critérios porque supomos, implicitamente, que o extra-escolar está fatalmente fadado à institucionalização... do escolar? Não deveríamos, ao contrário, e em consonância com as questões do item 4, nos orientar para uma pesquisa tipológica que teria por objeto *situações de aprendizagem* e não instituições extra-escolares ou em vias de vir a sê-lo? Finalmente, não teríamos confundido em demasia, malgrado nossas boas intenções, "tipologia" e "classificação"? Vale dizer: não teríamos tomado uma orientação que leva a uma concepção puramente descritiva e estática, concepção que teria ignorado por um lado a *gênese* dessas situações — sua "história" contextual — mas também, por outro, seu *potencial* de desenvolvimento ulterior?

6. Se podemos admitir que uma forte motivação de um pesquisador são certamente a curiosidade e a busca da verdade, parece-nos, no entanto, difícil que ele não se interrogue sobre os possíveis impactos de seu trabalho sobre a realidade, especialmente quando esta última se acha "em gestação" e "em movimento" como está

ocorrendo com a educação extra-escolar, ou a educação difusa. E é por isto que me parece impossível excluir, de uma reflexão metodológica, um esclarecimento sobre o porquê da intervenção de um pesquisador.

No curso das discussões e debates que esta problemática suscitou durante o seminário, surgiu a idéia de que este "porquê" não podia ser esclarecido apenas a partir de uma tomada de consciência crítica dos interesses pessoais do pesquisador — preparar uma tese, por exemplo! —, ou de suas opções ideológicas. Seria então necessário levar em conta também a situação institucional do pesquisador. Por um lado, ele pertence, por sua carreira e por seu *status*, a uma instituição, em geral universitária, que está integrada ao sistema escolar e que, em princípio, justifica e serve a esse mesmo sistema. Por outro lado, ele depende de instituições que financiem, autorizem e difundam os resultados de sua pesquisa. Ora, nada nos assegura que, em relação às hipóteses levantadas no ponto 3, essas diferentes instituições concebem o papel e as funções do extra-escolar numa mesma perspectiva que o pesquisador. Se admitimos que as relações dialéticas entre o escolar e o extra-escolar possam ser interpretadas segundo quatro hipóteses divergentes e contraditórias, o pesquisador pode, mesmo, vir a se encontrar frente a verdadeiros dilemas. Estes serão de solução relativamente fácil se o pesquisador considera que seu trabalho deve contribuir, antes de tudo, para reforçar a institucionalização do extra-escolar. É o que acontece, como F. X. Swett o propôs no seminário, quando se quer determinar a importância da contribuição do extra-escolar para o desenvolvimento das políticas educativas dos poderes públicos ("hipótese a", dita do planificador). A situação já será mais delicada, embora ainda perfeitamente suportável, se o pesquisador concebe sua tarefa como a de um avaliador que irá demonstrar a contribuição crítica e inovadora das experiências extra-escolares ("hipótese b", dita do reformador). Mas a sua situação pode-se tornar francamente insustentável se ele chega a constatar que o valor de um programa não reside naquilo que seus responsáveis visavam ou previam, mas nos seus efeitos inesperados, nas suas "recaídas" imprevistas e incontroláveis, como se dá, por exemplo, no caso em que é oferecido apoio a populações que não eram consideradas como "clientelas" prioritárias ("hipótese c", dita do contestatário). Neste último caso:

Deverão os resultados ser comunicados? Àqueles que os utilizarão em seguida para "reordená-los"? Aos que eliminarão esses "deslizes"? Aos educadores, para privá-los de suas ilusões, sob o risco de fazer com que percam seu entusiasmo? Aos verdadeiros interessados, para que tomem definitivamente posse da intervenção educativa? O dilema pode, finalmente, levar a uma verdadeira crise da avaliação e da pesquisa que redundará em um questionamento de tudo, inclusive dos métodos e dos instrumentos que estamos habituados a utilizar até o momento. De fato, podemos admitir que o papel do pesquisador — assim como o do avaliador — não é mais o de julgar, mas de participar; não se trata mais de medir os efeitos de uma prática em função de objetivos estabelecidos *a priori,* mas esclarecer e ajudar aqueles que se formam a se tornarem capazes de se auto-regular e de se apropriarem da sua formação ("hipótese d", dita da autoformação). Esta é uma crise cuja profundidade e importância podem, aliás, ser avaliadas pelo questionamento, da parte de muitos pesquisadores,[15] de toda metodologia que finja ignorar os perigosos problemas que se ligam à participação do pesquisador na prática, bem como à necessidade de se apreender de antemão toda a dimensão qualitativa do problema.

7. Se é importante definir as relações do pesquisador com o seu "objeto", um dos méritos do seminário foi o de colocar também o problema de sua relação com os "práticos", isto é, com aqueles que estão diretamente em contato com as intervenções e que são os responsáveis por essas operações. Talvez nos tenhamos supervalorizados um pouco ao admitir que nossos colegas "da prática" seriam sempre "práticos" (*praticiens*), quando de fato as situações institucionais dos mesmos poderiam igualmente inseri-los numa categoria intermediária de gestores (*gestionnaires*), ficando finalmente tão distantes dessa "prática" mítica quanto os pesquisadores, cujo processo eles facilmente faziam. É significativo que nós não tenhamos, em momento algum, colocado claramente a questão da participação dos interessados, isto é, dos que "se formam", nas avaliações e nas pesquisas.

[15] Duas posições esclarecem bastante bem essa crise. Uma, motivada por uma experiência na Tanzânia: Ball, B. Participatory Research: an approach for change. *Convergence,* Toronto, 1975, v. 2. A outra, por experiências suíças, a tese de doutorado de P. Dominicé P. *Evaluation et formation,* Genebra, FPSE, 1976.

A nosso ver, isto é sinal de um problema ao mesmo tempo *teórico* e *metodológico* que o seminário levantou, sem poder ir além de certas pistas, as quais, a partir de agora, seria conveniente explorar. Principalmente: como e por meio de que mecanismos a preparação, a execução e a difusão dos resultados de uma pesquisa conferem um claro espaço à participação de *todos* os interessados e ao retorno dessa informação para o campo das intervenções? De que modo é pensado o estilo da pesquisa, para se criar um clima favorável a um verdadeiro diálogo entre os pesquisadores e os "práticos"? Por exemplo: que duração e que importância se deve conceder à pesquisa de campo, que métodos empregar *em campo* para que tal participação seja realmente possível? Mas, ainda com maior profundidade, seria necessário perguntar sobre o "*status* científico" que atribuímos, explícita e implicitamente, às pessoas diretamente implicadas na prática: constituem elas, pura e simplesmente, fontes de informação a explorar? Deveriam ser consideradas como educadores que teriam, também eles, de aprender a se educar? Pesquisador e avaliador tomariam neste caso, o papel de "educadores dos educadores"? Ou aceitaríamos ir tão longe quanto A. Gramsci, que afirmou que os trabalhadores intelectuais que somos devem aceitar modestamente o valor intrínseco do "senso comum" — "que todo homem é filósofo" —, tornando-se este senso comum um ponto de partida, mas também um ponto de chegada, de uma ação que nada mais é que um parto da sabedoria popular?

BIBLIOTECA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Praia de Botafogo, 190 — 7.º andar.
266-1512 ramal 170 — Serviço de Referência e Circulação: ramal 171 — Serviço de Referência Legislativa.

Horário: janeiro e fevereiro, todos os dias úteis das 8 às 12 horas e das 13,30 às 17,30 horas; março a dezembro, todos os dias úteis, das 8 às 20 horas e, aos sábados, das 8 às 12 horas.

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
Rua da Candelária, 6 — 3.º andar, 221-2331.

Horário: todos os dias úteis das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas; às quintas-feiras só funciona no horário da manhã.