

**EDUCAÇÃO
E MOVIMENTOS
SOCIAIS**





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Tânia Regina Dantas

Editora Executiva: Liège Maria Sitja Fornari

Coordenadora Administrativa: Noélia Teixeira de Matos

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Walter Von Czekus Garrido, Maria Nadija Nunes Bittencourt, Lynn Rosalina Gama Alves (Suplente), Joselito Brito de Almeida (representante discente).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Dalila Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Liège Maria Sitja Fornari

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 34: Ronalda Barreto Silva (UNEB); Antônio Dias Nascimento (UNEB)

Os/as pareceristas ad hoc do número 33 e 34: Antropólogo: José Augusto 'Guga' L. Sampaio (UNEB). **Mestres:** Gerônimo Rodrigues (UEFS), Patrícia Navarro de Almeida Couto (UEFS), Tatiana Ribeiro Velloso (UFRB). **Doutores:** Alessandra B. A. de Azevedo (UFRB), Almerico Biondi (Sec-BA), Cecília McCallum (UFBA), Celso Fávero (UNEB), Cipriano Luckesi (UFBA), Cláudio Orlando C. do Nascimento (UFRB), Delcele Mascarenahs Queiroz (UNEB), Guiomar Germani (UFBA), João Wanderley Geraldi (UNICAMP), Lucia Helena Lodi (Unesp), Luciano Costa Santos (UNEB), Ludmila Cavalcante (UEFS), Lys Vinhaes (UFBA), Max Maranhão Piorsky Aires (UECE), Marcos Messeder (UNEB), Marcos Silva Palácios (UFBA), Maria Elly Herz Genro (UFRGS), Ronalda Barreto Silva (UNEB), Stella Rodrigues (UNEB), Yara Ataíde (UNEB).

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Bibliotecária** (referências): Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu; Anna Bárbara Alcântara da Silva. **Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh ("A Luz", de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:** Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação
- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidad Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>
- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 10 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

- 15 Apresentação
Antônio Dias Nascimento e Ronalda Barreto
- 23 Construindo trincheiras em território minado: a educação no movimento sindical dos trabalhadores rurais sob o fogo cerrado da linha dura e do governo da distensão – o caso da Bahia nos idos dos anos de 1972 a 1990
Antônio Dias Nascimento
- 39 A Diversidade e a reivindicação de direitos nos movimentos sociais
Mary Rangel
- 49 Educação e economia solidária: contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos catadores de materiais recicláveis
Francisco José Carvalho Mazzeu
- 63 Música em um projeto social com jovens: reflexões sobre alguns caminhos
Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres
- 73 Letramento, alfabetização e o fortalecimento da identidade sociocultural de segmentos historicamente excluídos
Ilka Schapper Santos; Hilda Micarello
- 85 Identidade: de ribeirinhos a sertanejos do semiárido
Edinaldo Medeiros Carmo
- 97 A cor do invisível: saberes nas experiências educativas organizadas pela central das associações das comunidades de fundo e fecho de pasto da região de Senhor do Bonfim – Bahia
Izabel Dantas de Menezes
- 109 Imaginário, emancipação e colonialidade: estudo das intervenções sociais no movimento dos fundos de pasto da Bahia
Luiz Antonio Ferraro Júnior; Marcel Bursztyn
- 121 Articulação do trabalho e da educação do campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos
Laudemir Luiz Zart; Leda Gitahy
- 131 Educadores do campo: descobrindo os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia
Sandra Regina Magalhães de Araújo

- 145** Economia solidária e processo de incubação: a experiência da Universidade Federal de Sergipe
Maria da Conceição Almeida Vasconcelos; Catarina Nascimento de Oliveira; Kércia Rocha Andrade; Matheus Pereira Mattos Felizola
- 155** Movimentos sociais, educação e saúde mental: a inclusão social pelo trabalho.
Ronalda Barreto Silva
- 165** Tecendo possibilidades emancipatórias do cooperativismo com mulheres artesãs
Márcia Alves da Silva; Edla Eggert
- 175** Estratégia de comercialização para melhorar a renda de pequenos produtores familiares rurais de leite
Maria Nezilda Culti; João Batista da Luz Souza

ESTUDOS

- 193** Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental
Antonio Flávio Barbosa Moreira
- 207** Revolucionando a educação multicultural
Jean J. Ryoo; Peter McLaren
- 227** Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 12 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

SOCIAL MOVEMENTS AND EDUCATION

- 15 Presentation
- 23 Building Trench in Mined Territory: education within the syndicalist movement of rural workers under fire of the rigid line of the government in the process of demilitarization: Bahia from 1972 to 1990
Antônio Dias Nascimento
- 39 The Diversity in the Social Movements and their Demands for Rights
Mary Rangel
- 49 Education and Solidary Economy: contributions of the “pedagogy of alternating” to improve the rubbish collectors’ formation
Francisco José Carvalho Mazzeu
- 63 Music in a Social Project with Youths: reflections about some pathways
Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres
- 73 Literacy, Reading Readiness and the Strengthening of the Social-cultural Identity of Historic Excluded Segments
Ilka Schapper Santos; Hilda Micarello
- 85 Identity: from riverside people to back-country people from the semi arid area
Edinaldo Medeiros Carmo
- 97 The Color of Invisibility: Potential of knowledge in educational experiences organized by the Community Association of Fundo and Fecho de Pasto from the Região of Senhor do Bonfim - Bahia - Brazil.
Izabel Dantas de Menezes
- 109 Imaginary, Emancipation and Coloniality: a study of social interventions in the “fundos de pasto” movement - Bahia/Brazil
Luiz Antonio Ferraro Junior; Marcel Bursztyn
- 121 Articulating Work and Rural Education: a socio-historical reading of construction of two distinctive projects
Laudemir Luiz Zart; Leda Gitahy
- 131 Rural Educators: discovering the ways of initial formation for the monitors of the School Farm Family from the state of Bahia
Sandra Regina Magalhães de Araújo

- 145** Solidary Economy and Incubation Process: an experience from the Federal University of Sergipe.
Maria da Conceição Almeida Vasconcelos; Catarina Nascimento de Oliveira; Kércia Rocha Andrade; Matheus Pereira Mattos Felizola
- 155** Social Movements, Education and Mental Health: social inclusion through employment
Ronalda Barreto Silva
- 165** Weaving Emancipating Possibilities of Cooperative Work with Artisan Women
Márcia Alves da Silva; Edla Eggert
- 175** Marketing Strategy to Elevate Revenue of Small and Rural Family Milk Producer.
Maria Nezilda Culti; João Batista da Luz Souza

STUDIES

- 193** Reading Stella: a motto to think the basic of primary school
Antonio Flávio Barbosa Moreira
- 207** Revolutionizing Multicultural Education
Jean J. Ryoo; Peter McLaren
- 231** Instructions for publication

EDITORIAL

Este número da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade é marcado pela mudança da equipe que compõe o Grupo Gestor. Criada em 1992 pelo Professor Jacques Jules Sonnevile – que durante esses 18 anos dedicou-se ao cuidado da Revista, como quem se dedica a um filho –, chega ao número 34 como um espaço consistente de diálogo reflexivo sobre a produção do conhecimento em Educação. Por tratar-se de uma revista temática, configura-se como um importante instrumento de divulgação acadêmico-científica ao dar visibilidade aos mais diversos temas de interesse do campo da Educação.

A elaboração deste editorial fez com que nos lembrássemos do conceito heideggeriano de *cuidado* do ser-no-mundo. Heidegger chama a atenção para a importância do cuidado no cotidiano. Cuidar é uma das formas do ser manifestar-se no mundo que está no polo oposto à indiferença – uma das marcas da cultura capitalista contemporânea. Nesse sentido, percebemos que a forma como Jacques Sonnevile e Yara Dulce Ataíde cuidaram da Revista da FAEEBA até que a mesma atingisse a maioridade, aproxima-se do ato do cuidado heideggeriano. Um cuidar atento ao modo do zelo, ao abrigo das coisas que só pode-se dar de forma afetiva, pessoal e comprometida.

Neste momento, Jacques entrega-nos seu filho, *Revista da FAEEBA*, já tendo atravessado a fase mais complicada da infância, é verdade, mas que ainda precisa de muito cuidado. Ao darmos continuidade à trajetória iniciada pelos nossos amigos, Professor Jacques e Professora Yara, estamos cientes do desafio que assumimos de manter a qualidade e o respeito que este periódico conquistou no decorrer de sua história.

Este número de Educação e Contemporaneidade – que teve a coordenação da Professora Dra. Ronalda Barreto e do Professor Dr. Antonio Dias Nascimento, ambos professores e pesquisadores no Programa de Pós-Graduação da UNEB – propõe-se a problematizar o tema dos Movimentos Sociais e sua articulação com a Educação: *Movimentos Sociais e Educação*. Duas categorias socialmente densas, que trazem a possibilidade de produzir diferentes formas de sociabilidades e subjetividades – subjetividades fortes e subjetividades fracas, no dizer de Ernildo Stein. As subjetividades fortes procuram intervir na própria história, não se conformam com cenários prontos. Contrariamente, as subjetividades fracas observam impotentes o desenrolar de suas existências, apáticas frente a uma concepção de destino.

A temática Educação e Movimentos Sociais estabelece uma estreita relação entre estes dois aspectos, e de acordo com a visão dos autores que aportam os seus artigos para o número 34, representa “um imbricamento mais próximo dos *saberes* que circulam no *cotidiano* da atuação dos sujeitos *atores-autores em movimento* e, por isso mesmo, está ancorada no dizer (*memória e oralidade*) destes sujeitos, nos seus modos de vida – sua cultura e natureza e na circularidade que envolve *movimento e comunidade, em busca de uma nova identidade social*”.

Vale ressaltar a relevância deste tema, cuja iniciativa partiu de trabalhos de pesquisa realizados por docentes e pesquisadores de diversos estados do Brasil e de países no exterior que vêm discutindo, debatendo e divulgando os resultados das investigações empreendidas sobre movimentos sociais, dando voz e vez para importantes segmentos da população organizados em torno de um trabalho em comum.

Os artigos selecionados refletem iniciativas produtivas que têm procurado trilhar caminhos diversos da dicotomia Educação e Movimentos Sociais, constituindo-se em desafios para o trabalho de investigação acerca desta temática, apontando as relações entre Educação e Trabalho e entre Teoria e Prática, destacando a necessidade de superar a dicotomia entre essas dimensões da atividade humana que predominam na sociedade contemporânea.

A todos os membros do Grupo Gestor que cuidaram com empenho e dedicação da Revista da FAEEBA, o reconhecimento de toda a comunidade acadêmica da UNEB pelo excelente trabalho. Ao Grupo Gestor que ora assume, ressaltamos que é preciso coragem, determinação e dedicação, juntar os esforços para dar continuidade ao trabalho de produção desta revista. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Tânia Regina Dantas – Editora Geral
Liége Maria Sitja Fornari – Editora Executiva

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto	Coordenadores
35	Educação e Religiões	30.08.2010	março de 2011	Lígia Fialho e Sueli Ribeiro Mota Souza
36	Educação e Ruralidades	30.04.2011	setembro de 2011	Elizeu Clementino de Souza e Fábio José
37	Educação de Jovens e Adultos e Formação Docente	30.09.2011	março de 2012	Tânia Regina Dantas, Maria Olívia de Matos Oliveira e Maria de Fátima Urpia

Enviar textos para Liége Fornari: lsitja@uneb.br/liegefornari@gmail.com

EDITORIAL

This volume of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade is defined by the renewal of the managing team of this journal created in 1992 by the professor Jacques Jules Sonnevile, who took care of it as if it was his own child. We now are attaining the number 34 of this consistent space of reflexive dialogue upon the production of knowledge in education. As a thematic journal, it has revealed itself as a important tool of academic vulgarization as it turns more visible the various themes of interest in the field of education.

As we wrote this editorial, we remembered the heideggerian concept of care of the being-in-the world. Taking care is a way of manifesting oneself in the world, in opposition to indifference which is an identification mark of contemporary capitalism. In this sense, we perceive that the way in which Jacques Sonnevile and Yara Dulce Ataíde took care of the journal until it reaches adult age, approximate itself of the heideggerian care: caring with assiduity, in an affective, personal and devoted way.

At this time, Jacques delivers his child, the Revista da FAEEBA, to us, after the more complicated fase of childhood but still in need of much care. Giving continuity to the trajectory initiated by our friend Jacques and Yara, we are conscious of the challenge that we are assuming of maintaining the quality and respect that this journal has conquered over the years. This volume was coordinated by Ronalda Barreto and Antonio Dias Nascimento who are both professors and researchers at the UNEB graduated program in education. It aims to problematize the articulation between social movements and education. These are socially dense categories which permit to produce various forms of sociabilities and subjectivities, weak subjectivities and strong subjectivities, according to Ernildo Stein. Strong subjectivities try to intervene in their own history, do not reconcile themselves with pre-written script. Weak subjectivities, on the other way, remain impotent and apathetic as their own life goes on as if guided by fate. The theme of Education and social movements establishes an intimate link between those two dimensions, and according to the authors' views, represent a network of knowledge circulating in the daily life of the subjects, actors and authors in the move, and for this reason, is anchored in those subjects' discourses (memories and orality), their way of life, their culture and nature, as well as in the circularity that implies movement and community looking for a new social identity”.

We must highlight the relevance of this theme . The initiative came from researcher from Brazil and abroad, which have been debating and discussing around studies of social movements, giving voices to important segment of the population

The selected papers reflect the various pathways of the Education and social movement dichotomy, demonstrating challenges in the field of study, show-

ing the relations between education and work as well as between theory and practice, highlighting the need of going between these dichotomies which still prevail in our contemporary world.

We express our gratitude for their excellent work to all who have taken care of this journal until now with great dedication. The new team will need courage, determination and dedication to maintain this journal. Who knows do not wait but does.

Tânia Regina Dantas – Editora Geral
Liége Maria Sitja Fornari – Editora Executiva

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing	Coordinators
35	Education and Religions	30.08.2010	March 2011	Lígia Fialho and Sueli Ribeiro Mota Souza
36	Rural Education	30.04.2011	September 2011	Elizeu Clementino de Souza and Fábio José
37	Education of Youths and Adults and Teacher Training	30.09.2011	March 2012	Tânia Regina Dantas, Maria Olívia de Matos Oliveira and Maria de Fátima Uripa

Email papers to Liége Fornari: lsitja@uneb.br/liegefornari@gmail.com

**EDUCAÇÃO
E MOVIMENTOS
SOCIAIS**



APRESENTAÇÃO

O cenário social e político da segunda metade do Século XX foi profundamente marcado pelo surgimento de sujeitos coletivos que emergiram inesperadamente por fora das instituições modernas supostamente apropriadas para assumirem a representação social de interesses ainda não contemplados pela ordem vigente.

Partidos políticos e sindicatos, tanto dentro do campo do liberalismo, como do socialismo real, viram-se desautorizados ou tornaram-se insuficientes como caminhos legítimos de representação dos interesses populares. O processo histórico, de fato, tornou-os tão próximos dos poderes instituídos que as suas pretensas bases sociais deles se afastaram, dando origem a novas formas de sociabilidade – os chamados Movimentos Sociais.

Inicialmente, vezes apressadas os viam como expressões de *lumpen*, passíveis, portanto, de inescapáveis jogos de cooptação pelos poderosos e aventureiros de plantão. Mudanças profundas no sistema produtivo, a invenção de máquinas inteligentes, a eliminação crescente de postos de trabalho e o estabelecimento do desemprego como característica estrutural e não mais episódica, colocaram os operários em quarentena, as vanguardas perceberam a necessidade urgente de rever antigas formas de luta e, dessa forma, aos poucos foram construindo outras alternativas de mobilização e de lutas sociais.

Duas memoráveis experiências, entre outras, podem ser lembradas como exemplares da presença desses novos sujeitos sociais: a experiência polonesa de Gdansk e a brasileira representada pelas lutas do ABCD paulista no final dos anos de 1970. Ambas as experiências revelaram ao mundo a emergência de novas sociabilidades constituídas fora da ordem estatal, instituídas por subjetividades sufocadas que, autorizadas pela própria consciência de si e do mundo e apoiadas na força de seus semelhantes, lançaram-se na cena pública reivindicando o direito de ter direitos, na expressão de De Soto. Ambas as lideranças, tanto a da Polônia, Lech Walesa, como a do Brasil, foram conduzidas pelos movimentos sociais ao poder máximo de suas respectivas nações. Não obstante as imensas dificuldades encontradas pelos movimentos sociais – como o ataque da imprensa conservadora e dos setores sociais dominantes e a indiferença de grande parte dos incluídos na roda do consumo que institui formas de sociabilidade de um individualismo possessivo –, os excluídos têm levantado a bandeira da esperança de um mundo mais igualitário.

Os processos educativos postos em prática pelos movimentos sociais têm despertado grande interesse aos que buscam a transformação da escola por meio de uma pedagogia descolonizadora, orientada no sentido da construção da autonomia. Daí por que a nossa revista, Educação e Contemporaneidade, orientou-se nesta edição, de número 34, para a relação entre a Educação e os Movimentos Sociais.

Os textos que integram esta edição são basicamente resultantes de pesquisas realizadas pelos seus autores, individualmente ou em grupo, no âmbito de suas atividades acadêmicas, nas suas respectivas instituições, situadas em vários estados do Brasil. Assim, como os movimentos sociais têm emergido em diferentes situações sociais, foram reunidos nesta edição artigos que versam sobre um amplo espectro de experiências de educação desenvolvidas no âmbito dos setores sociais com baixa ou nenhuma visibilidade na esfera pública.

O primeiro artigo, intitulado **Construindo trincheiras em território minado: a educação no movimento sindical dos trabalhadores rurais sob o fogo cerrado da linha dura e do governo da distensão – o caso da Bahia nos idos dos anos de 1972 a 1990**, de autoria de Antonio Dias Nascimento, Titular da Universidade do Estado da Bahia, é resultante de pesquisa que serviu de base para a elaboração de sua tese de doutorado na Universidade de Liverpool, na Inglaterra. O artigo pontua o surgimento do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais no contexto populista do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, no Nordeste, quando foram conquistadas as primeiras cartas sindicais, em 13 de maio de 1962, na sessão de encerramento do I Congresso de Trabalhadores Rurais do Norte e Nordeste do Brasil, na cidade de Itabuna, Bahia. Em seguida o autor destaca o processo educacional concebido por esse movimento e sua expansão por todo o Brasil. O ponto central do trabalho, no entanto, é a aplicação dessa pedagogia junto ao sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia entre os anos de 1972 e 1990, resultando, desde então, em significativas transformações do Sindicalismo de Trabalhadores Rurais na Bahia.

A diversidade e a reivindicação de direitos nos movimentos sociais é o título do artigo de autoria de Mary Rangel, Titular da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual começa por assinalar a importância do respeito e acolhimento à diversidade, tal como constitui-se proposta comum tanto às Organizações Não Governamentais, ONGs, como aos movimentos sociais. Em seu estudo, a autora, apoiada numa perspectiva arendtiana, destaca a relevância política da mobilização da sociedade, tornando-se o atendimento aos interesses por ela expressos requisito de legitimação dos governos. A pesquisa que serviu de base ao artigo evidenciou a relevância do movimento social que mobilizou educadores, associações e representantes de várias instâncias da sociedade, em 2009, em vista de propostas à Conferência Nacional de Educação (CONAE) e seus indicativos à Reforma do Sistema Educacional Brasileiro, realçando-se entre eles a reivindicação de direitos e a ênfase no respeito à diversidade.

O artigo seguinte, **Educação e economia solidária: contribuições da pedagogia da alternância para a formação dos catadores de materiais recicláveis**, de autoria de Francisco José Carvalho Mazzeu, Professor da UNESP/Araraquara e membro do Programa “Educação e Trabalho” da Rede UNITRABALHO, aborda os desafios colocados na formação de catadores de resíduos sólidos, sobretudo diante dos condicionantes aos quais estão submetidos esses sujeitos sociais. No caso, trata-se de aliar, simultaneamente, no processo de educação, uma formação voltada para o trabalho – uma vez que tanto a coleta, como o manuseio dos materiais recicláveis exigem conhecimentos técnicos específicos – e ao mesmo tempo uma formação voltada para a cidadania e a emancipação desses educandos – dado que a chegada ao trabalho de catação de materiais recicláveis é resultado de um profundo processo de exclusão social –, exigindo uma cuidadosa utilização da pedagogia do oprimido, com a pedagogia da alternância, até então comumente empregada nos contextos rurais.

Outra experiência educacional, ainda num contexto urbano, dessa vez com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, por meio da educação musical, merece também a nossa contemplação. Trata-se do artigo intitulado **Música em um projeto social com jovens: reflexões sobre alguns caminhos**, de Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, professora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA, em Porto Alegre. Entre muitas contribuições para o

campo da educação, o artigo apresenta o desenvolvimento da sensibilidade de jovens marcados pela exclusão social, por meio da educação musical. Embora os resultados artísticos e musicais tendam a roubar a cena, mais que isso, o que acontece com esses educandos é a sua promoção humana pela sua inclusão em novas sociabilidades.

Letramento, alfabetização e o fortalecimento da identidade sociocultural de segmentos historicamente excluídos, das autoras Ilka Schapper Santos e Hilda Micarello, professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, é um texto que trata de processos identitários. Apresenta reflexões acerca das repercussões que a inserção em práticas socioculturais de leitura e escrita trazem para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas de jovens e adultos alfabetizando, apoiadas na experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Todas as Letras. A proposta metodológica do referido projeto é desenvolvida com base em três eixos estruturantes: trabalho, cultura e desenvolvimento, com o objetivo de que o processo de alfabetização possibilite uma reflexão dos alfabetizando sobre a constituição do ser social naquelas dimensões que estão intrinsecamente ligadas a esse processo de constituição. As autoras destacam que *alfabetizar letrando* implica pensar que o sujeito da aprendizagem vai apropriar-se do código da língua materna ao mesmo tempo em que se insere em práticas significativas de leitura e escrita, práticas que permeiam seu universo sócio-histórico-cultural. A proposta busca fortalecer a dimensão coletiva do letramento, ampliando a perspectiva dos ganhos que a condição de alfabetizado pode trazer para aos sujeitos individuais à dimensão do desenvolvimento comunitário. No âmbito do PTL, a leitura e a escrita são concebidas como bens culturais. A socialização desses bens culturais no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos implica em benefícios para uma coletividade, o que, para as autoras, aponta a importância de políticas públicas que invistam, de forma efetiva e permanente, na educação de jovens e adultos como condição para o efetivo exercício da cidadania por esses sujeitos.

Sociabilidades consolidadas podem assegurar as características comunitárias em populações que sofram traumas coletivos como inundações, reassentamento e migrações. Isso é o que se pode perceber pelo artigo intitulado **IDENTIDADE: de ribeirinhos a sertanejos do semiárido**, de autoria de Edinaldo Medeiros Carmo, professor do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), elaborado com base na pesquisa realizada em uma comunidade que teve de ser deslocada de suas condições naturais, sociais e culturais de origem, marcada pelo desfrute do acesso à água e a solos férteis, para cederem lugar a um grande reservatório para abastecimento da cidade de Salvador, para condições diametralmente opostas tais como solos pobres em áreas de sequeiro, além de terem de estabelecer novas relações com reassentados de outras áreas também cobertas pelas águas. Apesar de não se dar destaque especial à questão dos aspectos educacionais envolvidos nesse processo de transmutação identitária, percebe-se que as comunidades, embora tenham sido traumatizadas em seus cursos de vida, tornaram-se capazes de estabelecer um processo de aprendizagem de novo modo de viver, produzindo simbolicamente novos territórios com base nos sentidos de suas existências.

O artigo seguinte, intitulado **A cor do invisível: saberes nas experiências educativas organizadas pela Central das Associações das Comunidades de Fundo e Fecho de Pasto da Região de Senhor do Bonfim – Bahia**, escrito por Izabel Dantas de Menezes, professora do Departamento de Educação do Campus XIII da UNEB,

foca os saberes e sentidos dos arranjos formativos inseridos na atuação política da Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto, em Senhor do Bonfim – Bahia. São populações que se organizam tradicionalmente em comunidades, caracterizadas pelo uso coletivo das terras sob seu domínio. Com a expansão do capital agrário também no sertão da Bahia, essas comunidades sofrem permanentemente ameaças de desestruturação e expressam a sua resistência por meio da criação de uma Central que as articula. A autora descreve a estrutura e a dinâmica da Central, bem como os sentidos que envolvem os saberes contidos no seu fazer político-educativo para e com as comunidades de Fundo e Fecho de Pasto da região.

A abordagem seguinte, também sobre as comunidades de Fundos de Pasto, contida no artigo intitulado **Imaginário, emancipação e colonialidade: estudo das intervenções sociais no movimento dos fundos de pasto da Bahia**, resultante de uma coautoria entre Luiz Antonio Ferraro Júnior e Marcel Bursztyn, por sua vez, debruça-se sobre o conflito que se estabelece entre os interesses das comunidades tradicionais e os agentes da modernidade como portadores, numa visão salvacionista, de projetos de intervenção que buscam produzir uma naturalização das relações de colonialidade. Embasados em rigorosa abordagem teórica, os autores concluem que “é desejável que o foco da intervenção seja a aprendizagem social” e apontam para a possibilidade de fazer de espaços políticos-organizativos, espaços intencionalmente educadores.

Por sua vez, o artigo elaborado em coautoria pelos professores Laudemir Luiz Zart, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e Leda Gitahy, do Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP, intitulado **Articulação do trabalho e da Educação do Campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos**, parte da ideia de que “a ambiência configurada pelo ruralismo provoca os deslocamentos horizontais, gerando os vazios de gente na terra.” Neste sentido, o rural é o espaço que provoca o empobrecimento cultural, uma vez que promove a colonização dos conhecimentos tecnocientíficos pela ação dos órgãos estatais e, fundamentalmente, pelas empresas transnacionais, que difundem não somente conhecimentos, mas essencialmente produtos. Desse modo, a concepção do rural é geradora do dualismo entre o econômico e o ecológico. Em oposição a essa concepção, os movimentos sociais do campo conceberam e vêm tentando consolidar o seu projeto de educação arraigado na socioeconomia solidária, gerando ambiências favoráveis para a educação e a aprendizagem de dinâmicas de empoderamento na perspectiva da produção, da consciência coletiva, do empreendimento econômico solidário, do consumo consciente.

Outro estudo, também voltado para a Educação do Campo, é apresentado pelo artigo de Sandra Regina Magalhães de Araújo, Professora do Departamento de Educação do Campus I da UNEB, sob o título de **Educadores do Campo: descobrindo os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**, baseado em pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade. A autora investiga a experiência de formação inicial para os monitores/formadores das redes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Estado da Bahia, calcada na pedagogia da alternância, ocorrida por volta do primeiro quinquênio dos anos 2000. Parte de reflexões teóricas sobre formação de educadores do campo, cotejando-a com as políticas públicas de formação de educadores postas em prática no país, confrontando-as com as questões educacionais postas pelos movimentos sociais. Conclui ressaltando a relevância da pesquisa tomando como referência

as estatísticas oficiais sobre este nível de ensino para os educadores que atuam nas escolas do campo, diferentemente dos da cidade.

Mudanças estão ocorrendo no mundo do trabalho, acompanhadas de diversas transformações não só nas formas de gestão, mas de organização do sistema produtivo. Tal cenário tem trazido rebatimentos para os trabalhadores com a diminuição de postos de trabalho, trabalhos precários, aumento da informalidade etc. Diante dessa situação, vários trabalhadores passam a encontrar outras possibilidades de gerar renda, dentre elas a economia solidária. São iniciativas produtivas que têm procurado trilhar um caminho diferente da forma como foi iniciada a história do cooperativismo brasileiro e têm contado com a contribuição da academia a fim de auxiliar no processo de constituição e desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários que desejam trabalhar sob o enfoque da autogestão. Essa é a temática abordada em coautoria pelos professores Maria da Conceição Almeida Vasconcelos, Catarina Nascimento de Oliveira, Kércia Rocha Andrade, Matheus Pereira Mattos Felizola, da Universidade Federal de Sergipe, no artigo intitulado **Economia solidária e processo de incubação: a experiência da Universidade Federal de Sergipe**.

Prosseguindo na identificação de experiências desenvolvidas pelos trabalhadores, vitimados pela exclusão massiva do sistema produtivo, para encontrar alternativas de sobrevivência por meio da Economia Solidária, tem-se a contribuição de RONALDA BARRETO SILVA, professora do Departamento de Educação, Campus I, e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, por meio de seu artigo intitulado **Movimentos sociais, educação e saúde mental: a inclusão social pelo trabalho**. A autora propõe-se ao exercício de reflexões sobre a proposta conjunta dos Ministérios da Saúde e do Trabalho para organização de empreendimentos da Economia Solidária com portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas. A análise parte do pressuposto de que a efetiva inclusão social só é possível pela via do trabalho, categoria fundante da sociedade. Assim, discute a cidadania desse segmento da população, entendendo que o trabalho é fundamental para o estabelecimento de laços de sociabilidade, configurando-se, dessa forma, como um princípio educativo por excelência. Para a autora, a proposta em questão constitui-se num desafio que se coloca para as incubadoras universitárias de empreendimentos solidários e que vem sendo realizado, de forma ainda incipiente, por algumas delas.

O artigo intitulado **Tecendo possibilidades emancipatórias do cooperativismo com mulheres artesãs**, elaborado pelas professoras Márcia Alves da Silva, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, e Edla Eggert, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tem como principal objetivo refletir sobre preceitos acerca da temática sobre o trabalho feminino, com o intuito de discutir tanto os aspectos conceituais da divisão sexual do trabalho, quanto possibilidades emancipatórias de algumas experiências cooperativadas com mulheres artesãs. As autoras baseiam-se em trabalhos de pesquisa que estão realizando com mulheres artesãs participantes de cooperativas de produção e comercialização, nas cidades de Alvorada e Pelotas (RS). Segundo as autoras, a pesquisa acadêmica, apoiada na valorização das trajetórias das pessoas envolvidas, tem possibilitado que as mulheres refaçam os percursos vividos e ressignifiquem suas experiências de vida, especialmente no que se refere a aspectos do mundo do trabalho feminino.

Objetivando apresentar ações dos movimentos sociais na busca de alternativas de sobrevivência segundo uma lógica de desenvolvimento com maior igualdade econômica, social e política, apresenta-se o artigo **Estratégia de comercialização para melhorar a renda de pequenos produtores familiares rurais de leite**, de Maria Nezílda Culti, professora no Departamento de Economia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no estado do Paraná, e João Batista da Luz Souza, professor auxiliar do departamento de Economia da Universidade Estadual de Maringá. Trata de uma ação coletiva ou união entre produtores familiares assentados oriundos da reforma agrária com outro grupo de pequenos produtores, pressupondo um processo educativo que busca construir novas atitudes, transformar práticas e vislumbrar a transformação nas relações de produção, de trabalho e sociais. Discute-se, nesse processo, a formação do capital social, permitindo a criação de vínculos de confiança, redes de contatos, troca de informações, cooperação e, conseqüentemente, aumento do poder do grupo de produtores ou empreendedores coletivos. As discussões realizadas inserem-se no escopo do estudo da agricultura familiar como indutora do desenvolvimento econômico em razão do impulso gerado pela ampliação do debate sobre o desenvolvimento sustentável, geração de emprego e renda, segurança alimentar e o potencial de gerar desenvolvimento para regiões menos favorecidas.

Na seção **Estudos** foram reunidos os textos dos autores convidados. Antonio Flávio Barbosa Moreira, professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e coordenador da Pós-Graduação em Educação da UCP, propõe-se a teorizar seguindo o roteiro de um filme, mostrando-nos a possibilidade de que imagens possam constituir-se como veículo de pensamento. Inspirado no filme *Stella*, discute, no texto **Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental**, questões referentes ao conhecimento escolar no currículo, tendo como referência a escola de ensino fundamental, entendendo o currículo como espaço em que se desenrolam as experiências de aprendizagem que giram em torno do conhecimento escolar. O autor defende a importância da arte e da literatura no currículo e aborda o conhecimento escolar no ensino fundamental, analisando questões envolvidas nos processos de seleção e organização desse conhecimento, destacando sua importância e rejeitando a supervalorização da experiência do aluno em algumas propostas curriculares. Propõe o incentivo a um processo contínuo de inovação, baseado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para definir, avaliar e retificar os conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos baseados numa parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma *qualidade negociada, via currículo*. A qualidade reside no debate entre atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo, com a sugestão de que, *em cada instituição escolar*, escolham-se e organizem-se os conteúdos básicos. Entende que a escola deve apropriar-se de suas demandas e possibilidades por meio de um expressivo projeto político-pedagógico, e com o poder local acompanhando, apoiando, avaliando e disponibilizando condições e recursos indispensáveis.

O segundo texto trata de uma reflexão necessária e urgente para o campo da Educação com base na problematização do impacto da eleição de Obama. O artigo **Revolucionando a educação multicultural**, de Peter Macklaren e Jean Ryoo, analisa a forma como a educação multicultural e os ideais democráticos na educação pública têm sido enfraquecidos pela globalização do capitalismo, uma vez que homenageiam a falsa diversidade com formas superficiais do multiculturalismo, enquanto a defesa da

cultura de consumo como modo de vida ideal, no qual as pessoas devem se conformar. Os autores, exemplificando as contradições entre a democracia e o capitalismo, questionam o posicionamento do presidente Obama frente ao novo sistema de práticas raciais, camuflado por trás da retórica conservadora sobre a “América pós-racial”, e ressaltam as execrações contra os movimentos de esquerda e as análises marxistas que lidam com a totalidade das relações sociais capitalistas e abordam as questões da universalidade. Nesse sentido, os autores aplicam o termo “violência epistêmica” para descrever as práticas de produção de conhecimento desprezado, incapacitado, despotencializado usado nas muitas tendências dominantes de educação multicultural e assimilacionista, que ignoram as diversidades dos estudantes enquanto marcam as culturas não brancas como desviantes e exóticas. A fim de abordar estas questões e outras questões afins, apontam a necessidade da renovação da pedagogia crítica com o objetivo de dirigir-se e contrapor-se aos efeitos da violência epistêmica enquanto ajuda a construir uma verdade multicultural e uma educação democrática, em vez de um produto acumulado nos espaços escolares.

Desejamos que os textos reunidos neste número dedicado aos Movimentos Sociais e a Educação sejam inspiradores e promovam inquietações produtivas. A todos uma ótima leitura.

Antonio Dias Nascimento
Ronald Barreto Silva

CONSTRUINDO TRINCHEIRAS EM TERRITÓRIO MINADO: a educação no movimento sindical dos trabalhadores rurais sob o fogo cerrado da linha dura e do governo da distensão: o caso da Bahia nos idos dos anos de 1972 a 1990

Antônio Dias Nascimento*

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre a relação entre a sociedade civil e o Estado, abordando negociações e tensões entre os movimentos sociais de trabalhadores rurais e a estrutura sindical que lhe é correspondente, atrelada formalmente ao Estado, nos moldes da estrutura sindical do país. Embora muitas outras relações tenham sido observadas nesse processo de investigação, o foco do presente trabalho tem como base principal o programa educacional que abrangeu tanto as bases de trabalhadores e dirigentes sindicais, como setores da sociedade civil mais amplamente sensíveis às causas populares. A narrativa constituiu-se com base nos testemunhos das lideranças e dos sobreviventes da conjuntura histórica no cenário das lutas sindicais baianas. As fontes documentais consultadas foram, principalmente, os arquivos da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e das Comunidades Eclesiais de Base nas Dioceses de Juazeiro, Bom Jesus da Lapa e de Vitória da Conquista, assim como os arquivos da Comissão Pastoral da Terra em Salvador. O estudo evidencia o impacto da ação dos movimentos sociais nascidos fora da ordem estatal, a despeito do controle militar, que contribuiu para alçar a estrutura sindical dos trabalhadores rurais na Bahia de uma posição de indiferença para uma posição de reconhecimento e apoio às reivindicações de suas bases sociais.

Palavras-chave: Educação e Movimentos Sociais de Trabalhadores Rurais – Educação e Emancipação – Movimentos Sociais – Educação – Estado e Sociedade Civil

ABSTRACT

BUILDING TRENCH IN MINED TERRITORY: EDUCATION WITHIN THE SYNDICALIST MOVEMENT OF RURAL WORKERS UNDER FIRE OF THE RIGID LINE OF THE GOVERNMENT IN THE PROCESS OF DEMILITARIZATION: Bahia from 1972 to 1990

This article stems from a research on the relationship between civil society and State, addressing tensions and negotiations between the social movements of rural workers and union structure corresponding to it, formally tied to the state, along the lines of Brazilian union structure. While many other relationships have been observed in this research process, the focus of this work is based primarily on the educational

* PhD pela Universidade de Liverpool – Inglaterra. Professor Titular do DCH – Campus I. Professor do Programa de Educação e Contemporaneidade do DEDC da Universidade do Estado da Bahia.

program that covered both the social bases and union leaders, such as sectors of civil society more broadly responsive to popular causes. The narrative is based upon the testimonies of survivors and of the leaders of the historical juncture in the scenario of trade union struggles in Bahia. The documentary sources were mainly the files of the Federation of Agricultural Workers of the State of Bahia, the National Confederation of Agricultural Workers and the Basic Church Communities in the Diocese of Juazeiro, Bom Jesus da Lapa and Vitoria da Conquista as well as the archives of the Pastoral Land Commission in Salvador. The study highlights the impact of actions by social movements, born out of State order, in spite of military control, which helped to raise the structure of the rural workers union in Bahia, from a position of indifference to a position of recognition and support of the claims of its social bases.

Keywords: Education and Social Movements of Rural Workers – Education and Emancipation – Social Movements – Education – State and Civil Society

Introdução

As tentativas de estender os direitos trabalhistas aos labores do campo, e de promover a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos – tal como ocorreu na categoria de trabalhadores urbanos –, remontam aos anos de 1930. Durante o período constituinte, que precedeu a Intentona, vários sindicatos de trabalhadores agrícolas foram organizados no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, todavia poucos conseguiram sobreviver ao clima do anticomunismo que vicejou no Brasil durante a ditadura Vargas (CAMARGO, 1981).

Somente no período desenvolvimentista, emblematizado por Juscelino Kubitschek, são retomadas as tentativas de apoiar as mobilizações camponesas em defesa de seus interesses, como foi o caso das Ligas Camponesas (Callado, 1966; Andrade, 1980; Azevedo, 1982) que contavam com o apoio de partidos de esquerda e do então Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais, respaldado predominantemente pela Igreja Católica, sobretudo nos estados do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais (Camargo, 1981). Nesse período intensificam-se as tentativas de extensão das leis de proteção ao trabalho no campo (Estatuto do Trabalhador Rural 02/03/1963) e a luta pela reforma agrária.

Com a deposição, em 1964, do governo de João Goulart – que via naquela mobilização popular um aprofundamento da democracia no país –, houve, como consequência do golpe militar, um severo retrocesso no ímpeto democrático, uma vez que os

militares temiam os desdobramentos políticos da emergente efervescência (Ianni, 1975). As Ligas Camponesas e os Partidos Comunistas, consequentemente, foram duramente reprimidos e entraram em refluxo, enquanto certas ações políticas e sociais ligadas à Igreja Católica foram toleradas e, dentre elas, o apoio ao Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais (MELO, 1964, 1965).

O presente artigo pretende dar visibilidade à questão educacional como um dos elementos fundamentais para a reumanização dos oprimidos (FREIRE, 1967), assim como para a sua articulação em movimentos sociais, capazes de produzir mudanças sociais e políticas. Nessa direção, destaca o trabalho educacional desenvolvido pelo Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais de Pernambuco, que, inspirado na Doutrina Social da Igreja Católica, foi concebido com objetivo de mobilizar, formar e organizar os trabalhadores rurais, com base no método ver, julgar e agir, com o apoio do Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE), ligado à Arquidiocese de Olinda e Recife. Essa prática educacional, por sua vez, chega à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), em 1968, com a eleição de uma diretoria de oposição aos representantes do regime militar.

Neste estudo, evidencia-se a efetividade do conjunto de ações, definido como Educação Sindical, pelo Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, por meio dos seus desdobramentos, especificamente no caso da Bahia, no período de 1972 a 1990.

Sob a liderança dos nordestinos, o Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais, concebido como movimento social antes mesmo da legitimação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais a partir de 13 de maio de 1962, passou a ganhar expressão nacional por meio de um persistente trabalho de formação de lideranças e de quadros técnicos desenvolvido pelas Federações Estaduais e Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Esse trabalho conseguiu angariar a adesão da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia, entre os anos de 1972 e 1973. A partir daí os sindicatos municipais tornaram-se bases de apoio às lutas dos trabalhadores, constituindo-se em espaços políticos efetivos.

Breve nota sobre o panorama nacional

A partir de meados dos anos de 1950, os setores políticos e sociais mais importantes na cena brasileira envolvidos nas mobilizações camponesas foram os partidos políticos de esquerda e alguns setores da Igreja Católica. Esses sujeitos sociais participaram das campanhas pela reforma agrária e pela extensão dos direitos trabalhistas para o setor rural como elementos fundamentais para redimir os camponeses de sua antiga exploração (FONSECA, 1963). Neste contexto de disputa política, as ligas camponesas apresentaram-se como forças transformadoras e, conjuntamente com seus apoiadores – Francisco Julião, Clodomir Moraes e outros –, lideraram marcante campanha por uma reforma agrária radical numa perspectiva revolucionária socialista, contrapondo-se aos setores da Igreja Católica e aos partidos políticos de centro, que defendiam uma reforma agrária por meios constitucionais. Essa aliança, democrata-cristã e social-democrata, tornou-se a mais eficaz na conquista da extensão da legislação de direitos trabalhistas para a área rural no Brasil (PRICE, 1964), obtendo sua primeira vitória com a realização do I Congresso de Trabalhadores Rurais do Norte e Nordeste do Brasil, realizado em Itabuna, Bahia, em maio de 1962, ao final do qual, dia 13 de maio, obteve do governo federal o reconhecimento de seus 22 primeiros sindicatos de trabalhadores. Como resultado dessa mobilização política, realizada no período entre 1955 e 1964, houve um despertar

geral da consciência nacional da necessidade da reforma agrária, e conquistou-se a extensão dos direitos trabalhistas para a área rural por meio do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), Lei n. 4.214, promulgada em 2 de março de 1963.

Como consequência da repressão militar, as Ligas Camponesas foram proscritas em 1964, e o governo federal interveio nos sindicatos de trabalhadores rurais, incluindo as federações estaduais e a própria CONTAG. Após, as diversas categorias de trabalhadores rurais anteriormente separadas, em sindicatos distintos, de pequenos agricultores, posseiros, meeiros e rendeiros, foram agrupadas, sob o governo militar, dentro de uma única categoria, a de ‘trabalhadores rurais’, para propósitos de enquadramento sindical (MEDEIROS, 1990). A partir de então, apenas um sindicato de trabalhadores rurais por município poderia existir, apenas uma federação por estado, e a CONTAG foi mantida como o único representante nacional dos trabalhadores rurais, como estabelecido pelo governo anterior.

Em muitos casos, diversos sindicatos de trabalhadores foram extintos e outros postos sob intervenção federal até 1966. Após isso, os movimentos sociais de camponeses, assim como os movimentos populares em geral, tornaram-se alvo do aparato repressor, já que eram considerados politicamente vulneráveis à subversão. Como consequência, os latifundiários, especialmente na região das plantações de cana-de-açúcar em Pernambuco, aumentaram o nível de exploração dos trabalhadores mediante o aumento das tarefas diárias e da redução dos salários (MELO, 1964).

Contudo, a maioria dos dirigentes dos sindicatos de trabalhadores rurais existentes, diante de tais circunstâncias críticas, tentou evitar qualquer confronto com o regime militar. Assim, mesmo ouvindo reclamações dos camponeses, eles permaneciam desmobilizados. Boa parte dos membros das diretorias dos sindicatos estava ligada aos militares e aos latifundiários, além disso, qualquer reclamação trabalhista, ainda que amparada na lei, poderia ser vista como atitude subversiva. Assim, embora a intervenção federal na CONTAG e nos seus sindicatos de base tenha sido suspensa em 1966, os antigos interventores foram eleitos como diretores. Daí porque os sindicatos de trabalhadores rurais

permaneceram distanciados das suas lutas, mesmo tendo sido suspenso o regime de intervenção.

No caso de Pernambuco, porém, um conjunto específico de fatores contribuiu para que o sindicalismo de trabalhadores rurais reativasse suas ligações com os movimentos sociais camponeses, a despeito do controle militar. O primeiro fator foi a reação independente dos trabalhadores das plantações de cana-de-açúcar, que iniciaram greves localizadas em diversos engenhos de açúcar, reivindicando a observância do Acordo Salarial de 1963 e do Estatuto do Trabalhador Rural, mesmo sem o apoio dos sindicatos. Esse fato fez com que as autoridades militares cobrassem dos sindicatos maior presença junto aos trabalhadores, evitando assim o recrudescimento da agitação social nos canaviais. O segundo fator refere-se à permanência de alguns líderes ligados à Igreja Católica no comando de alguns sindicatos, pois suas atividades já eram tidas como não comunistas mesmo antes do golpe militar. O terceiro fator diz respeito ao envolvimento da Igreja Católica – por meio do Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE) –, retomando seu trabalho de educação no campo, juntamente com os remanescentes líderes ligados à Igreja, tal como se realizava desde 1961, quando o sindicalismo dos trabalhadores rurais era apenas um movimento social.

Inicialmente, como as greves eram localizadas, foram resolvidas mediante acordos entre a liderança dos sindicatos de trabalhadores rurais e os latifundiários. Mais tarde, como a exploração tornou-se insuportável, o movimento sindical de trabalhadores rurais na região da cana-de-açúcar começou a organizar uma greve geral para o início da colheita de 1965. Embora o regime militar tenha estabelecido severas restrições para evitar greves, 99 mil trabalhadores rurais aprovaram o movimento. A greve foi reprimida e líderes sindicais foram presos.

Neste contexto de enfrentamento político com o regime militar e de cisão interna entre as lideranças católicas, fracassa a greve geral dos canaviais, e os líderes da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (FETAPE) aumentaram sua influência junto aos trabalhadores do campo a partir de 1965. Mesmo diante da desconfiança dos militares, a FETAPE reforçou seu

programa educacional com o objetivo de formar líderes sindicais. A liderança da FETAPE também buscou fortalecer o movimento, criando um serviço de assessoria jurídica em apoio às demandas dos trabalhadores.

De acordo com José Gonçalves da Silva (1991) – assessor educacional da FETAPE à época –, o programa educacional consistia em treinar líderes locais sobre leis específicas de interesse dos trabalhadores rurais, tais como as leis de terra, direitos civis e trabalhistas, e sobre a organização política e social brasileira. O programa educacional estimulava também a discussão sobre os problemas dos trabalhadores e melhoria de suas condições de vida, com ênfase na luta por reforma agrária. Assim, os líderes das organizações de base, uma vez tendo participado do programa educacional da FETAPE, começavam a compartilhar o conhecimento adquirido com os membros de suas respectivas comunidades fazendo emergir uma nova geração de líderes sindicais.

Embora a intervenção federal na CONTAG tenha terminado em 1965, sua diretoria – constituída dos antigos interventores –, manteve uma política de acomodação com o governo militar. No entanto, o ano de 1968 foi marcado, como em outras partes do mundo, por intensas mobilizações populares, emergindo certo clima de liberalização política, mais tarde sufocada pela Linha Dura do mando militar por meio do histórico Ato Institucional nº 5 (AI 5). Nesse contexto ocorreram também, em 1968, as eleições para uma nova diretoria da CONTAG, e uma frente estabelecida entre os representantes de vários estados, liderada pela FETAPE, venceu as eleições para a diretoria da Confederação Nacional. A nova diretoria, encabeçada por José Francisco da Silva, era composta predominantemente por líderes rurais nordestinos, em aliança com os estados do Sul e Sudeste, como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Espírito Santo (CONTAG, 1985).

A partir de então, a nova direção da CONTAG propôs à assembleia geral da entidade que uma política educacional, similar à da FETAPE, fosse desenvolvida em âmbito nacional.

Como a maioria da assembleia da CONTAG era representada por líderes nordestinos, preocupados com o aumento da violência contra os trabalhadores rurais em diversos estados brasileiros, e diante da

resistência do governo militar em relação à reforma agrária, a proposta foi aprovada pela assembleia realizada em Araruama, no Rio de Janeiro, em 1968 (SILVA, 1991). Obtido o apoio da assembleia, a CONTAG investiu uma quantidade considerável de recursos, arrecadados do imposto sindical, na capacitação dos funcionários de suas afiliadas para a implementação do programa educacional junto aos líderes sindicais e trabalhadores de base em suas respectivas regiões, assim como na organização da assistência jurídica aos camponeses (MEDEIROS, 1989).

A FETAG da Bahia e o programa educacional do MSTR

O sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia, no início dos anos de 1970, após uma severa crise institucional que culminou, ainda em 1972, com a destituição sumária da diretoria da FETAG e a sua substituição por uma junta interventora, vivenciou um processo de profundas transformações nas suas relações com suas bases sociais e com a sociedade. A crise originou-se com base em acusações do Ministério do Trabalho, em Salvador, acerca do mau uso dos recursos financeiros da FETAG por parte de seus diretores e alguns dos dirigentes de sindicatos mais antigos do estado. Poucos meses depois, – finda-se a intervenção e elege-se regularmente uma nova diretoria. A despeito das estreitas relações de colaboração dos dirigentes estaduais destituídos com setores militares, isso não foi suficiente para livrá-los da destituição e de um rumoroso processo judicial. Daí em diante, embora velhas práticas tenham sido mantidas, tais como o ‘assistencialismo’, emergiu uma nova identidade, tanto da FETAG, como de seus sindicatos afiliados, mais voltada para a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais.

A CONTAG, até então vista com desconfiança pela diretoria afastada, procurou estabelecer laços de colaboração com a nova direção da FETAG e com os seus sindicatos de base. Inicialmente essa colaboração foi marcada pela realização de cinco encontros regionais com os sindicatos de base para conhecê-los de perto e recolher ideias para a elaboração de um plano de atuação para o sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia. Neste estado as bases sociais eram sabidamente acossadas por

violentas expulsões de suas terras e por condições extorsivas de trabalho assalariado. Esses encontros ocorreram sob a vigilância dos órgãos de segurança, dada a desconfiança que pairava sob uma possível tendência esquerdizante da CONTAG, chegando um deles – o realizado em Itabuna – a ser interdito pela Polícia Federal, tendo sido liberado posteriormente graças a negociações da CONTAG junto às autoridades do Ministério do Trabalho, em Brasília.

Mesmo tendo estabelecido laços com a CONTAG, a direção da FETAG manteve-se dividida entre duas correntes de orientação política. Uma delas, ligada à antiga assessoria que fora mantida, preservou-se assistencialista e aliada aos aparatos militares de segurança nacional. A outra, enraizada na problemática dos trabalhadores, alinhou-se firmemente à orientação da CONTAG. Mesmo com essas contradições internas, foram estabelecidas novas práticas caracterizadas por um programa educacional e pela descentralização da assistência jurídica em todas as regiões da Bahia, conforme orientação baseada no plano elaborado ao final dos cinco encontros regionais. Tais práticas, por sua vez, resultaram das discussões travadas com os dirigentes de base nos encontros regionais, realizados com o apoio e a participação da CONTAG, no último trimestre de 1972. Num cenário político totalitário, os encontros tornaram-se espaços fundamentais para o levantamento de uma gama de problemas tanto em relação aos trabalhadores já acossados pelas políticas de modernização agrícola em curso na Bahia, assim como outros de ordem administrativa, não somente em relação aos sindicatos filiados, mas também em relação à própria gestão da FETAG.

Os encontros revelaram que a maioria dos sindicatos não possuía suas próprias sedes, estando localizados em casas alugadas. Por outro lado, apenas alguns dos sindicatos filiados à FETAG estavam conseguindo arrecadar a contribuição social mensal de seus membros. Além disso, a maioria dos sindicatos, já reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, ainda não recebia a sua parcela do imposto sindical, arrecadado anualmente, em razão da sua situação irregular no que se refere às exigências legais. Fica evidente o grau de vulnerabilidade administrativa em que se encontrava a maioria dos sindicatos de trabalhadores rurais no estado.

Inspirado fundamentalmente nos princípios adotados pela CONTAG a partir de 1968, o programa educacional estabelecido pela FETAG da Bahia estabeleceu quatro objetivos principais:

- Primeiro, reconstruir o sindicalismo de trabalhadores rurais no estado da Bahia por meio da reorganização da vida administrativa dos sindicatos, e pela coordenação da fundação de novos sindicatos¹, assegurando-lhes mais independência em relação às forças políticas locais.
- Segundo, orientar os líderes em termos de questões sindicais, ampliando-lhes o nível de conhecimento sobre a legislação federal, estadual e local de interesse dos trabalhadores rurais. Além disso, encorajá-los ao encaminhamento de ações judiciais, não tanto porque acreditassem na força da lei em favor dos trabalhadores, mas como uma forma de mantê-los mobilizados mesmo sob o regime militar.
- Terceiro, estimular um processo de discussão, não somente entre os líderes sindicais, mas também entre eles e suas respectivas bases sociais, buscando o fortalecimento do sindicalismo de trabalhadores rurais.
- Quarto, formar uma opinião pública favorável aos trabalhadores, tentando criar espaço social e político por meio da denúncia dos seus problemas, tanto na imprensa nacional e local, como buscando estabelecer relações com outros setores da sociedade civil organizada, a fim de estabelecer laços de colaboração e solidariedade (CONTAG).

De acordo com as novas diretrizes assumidas pela FETAG, a partir do final de 1972, foi proposta nova assessoria jurídica, mobilizando advogados voltados para causas populares. Reorganizaram-se também assessorias para assuntos sindicais² e educacionais. Essas constituíram-se, inicialmente, de assessores contratados ainda pela diretoria que fora destituída e que foram mantidos, mesmo após a sua destituição, e de novos, escolhidos mediante critérios de vinculação com as causas populares. Tal composição resultou em severas tensões na condução das ações do sindicalismo dos traba-

lhadores rurais na Bahia, ainda que as assessorias tenham contado com a coordenação de um diretor executivo da FETAG.

Em razão da grande extensão territorial do estado da Bahia e das dificuldades de comunicação entre as diversas regiões com a Capital – Salvador –, foram criadas assessorias regionais, localizadas em municípios de mais fácil acesso aos que deveriam ser assistidos por elas, cada uma contando com três técnicos, dentre os quais um especialista em educação popular, um advogado e um especialista em contabilidade sindical, em geral, todos três jovens em início de carreira, com boa reputação junto ao movimento popular (CONTAG).

Previsivelmente, os novos assessores não foram bem recebidos pelos antigos. Foram interpretados como indivíduos perigosos ao sindicalismo de trabalhadores rurais, pois eram ligados ao movimento popular e à igreja progressista na Bahia. Assim, estabeleceram-se, com certa força, dentro da FETAG, divergências políticas entre os conservadores e os seguidores da CONTAG. Ao final, a nova diretoria, já então adepta da CONTAG, conseguiu não somente manter os novos assessores recém-contratados, como dispensar um dos mais importantes e antigos membros reacionários, após terem tentado dialogar com ele por quase um ano (MENESES, 1991).

Certamente, o sucesso dos membros da diretoria da FETAG, defensores da nova política, foi favorecido pelo interesse do representante do Ministério do Trabalho na Bahia, que tentava evitar o retorno dos diretores destituídos. Não tendo obtido sucesso integral no procedimento judicial contra a antiga diretoria, buscou fortalecer a tendência política no sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia, que potencialmente seria capaz de evitar o retorno dos antigos diretores ao comando da FETAG. Seu

¹ Naquele período era fato comum que forças políticas, ligadas às vezes aos latifundiários, criassem um Sindicato de Trabalhadores Rurais nos seus respectivos municípios, independentemente da orientação da FETAG, com o objetivo de angariar o Posto Médico e Ambulatorial para o município. Em muitos casos, porém, isso também foi feito com o assentimento da direção da FETAG. Negligenciando, desse modo, qualquer caráter reivindicatório do STR.

² Uma das alegações mais frequentes usadas pelas autoridades militares para afastarem diretores sindicais comprometidos com as lutas dos trabalhadores era a de acusá-los de má condução administrativa e contábil dos sindicatos, daí a necessidade de se disponibilizar assessorias especializadas espalhadas por todo o estado.

apoio tornou-se evidente quando ignorou sistematicamente as acusações de subversão contra os assessores da CONTAG, assim como contra os membros da FETAG que aderiram à orientação da CONTAG. Assim, a tensão política no sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia entre os seguidores do antigo grupo sancionado militarmente e os adeptos da tendência popular, ligada à CONTAG, tornou-se constante. Contudo, como a 'tendência popular' ganhou força política, estabeleceu-se certo equilíbrio entre as duas facções. Os conservadores mantiveram sua posição paternalista, favorecendo as políticas assistencialistas do governo militar, entretanto sem obstruir as políticas realizadas pela tendência popular e pela CONTAG (SOUZA, n/d). Membros da tendência popular, porém, evitaram ampliar a confrontação política, já que temiam ser eliminados pelas forças militares em retaliação à política de fortalecimento das lutas camponesas. Desta forma, tacitamente, um pacto de sobrevivência foi estabelecido. Mesmo assim, as novas práticas, incluindo o programa educacional, foram realizadas dentro de um processo contínuo de disputa política.

O programa educacional estava longe de configurar-se como educação formal. Ele foi concebido como resultado de um amplo processo de discussão de todos os aspectos do sindicalismo de trabalhadores rurais. Em essência, todo o processo educacional era voltado para a ação e nela se concretizava. As discussões e os estudos precediam as práticas, mas não faziam sentido sem as ações deles decorrentes. Praticamente todas as ações eram decididas de comum acordo entre ambas as correntes políticas e eram implementadas segundo a capacidade de mobilização de cada uma delas. Como a tendência popular não tinha ligações suficientemente fortes com o conselho geral da FETAG, permaneceu certo tempo em relativa desvantagem, tendo que esperar, por algum tempo, para colher os resultados de seu trabalho político.

Realmente, para os trabalhadores rurais que costumavam agir independentemente do aparato estatal e fora da sociedade civil não fazia diferença se seus sindicatos fossem ou não reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. Contudo, a CONTAG insistiu para que a FETAG começasse o trabalho educacional pela normalização da situação legal, para

evitar maiores desentendimentos e perseguições do governo militar. Todo esse trabalho deu-se num contexto de aprendizagem dos dirigentes sindicais de base, assim como de seus assessores e funcionários. De fato, assumiu-se que qualquer sindicato de trabalhadores rurais deveria começar, sendo bem organizado, do ponto de vista legal, desde sua fundação, e não apenas a partir do seu reconhecimento. Diante disto, a FETAG começou a normalizar a situação dos sindicatos em relação ao Ministério do Trabalho para assegurar sua existência legal e a defesa dos direitos dos trabalhadores.

Antes do início do programa educacional havia 96 sindicatos de trabalhadores rurais na Bahia. No entanto, apenas 50 deles estavam reconhecidos e 46 haviam sido apenas fundados, aguardando, portanto, o reconhecimento oficial. Destes 50 sindicatos reconhecidos, 19 deles corriam o risco de serem cassados, pois não haviam realizado as eleições após terem sido reconhecidos. Além disso, os diretores provisórios não tinham ideia sobre como proceder, pois o processo eleitoral de sindicatos era bastante complexo, ainda mais sob o controle militar. Mais ainda, 14 sindicatos dos 31 restantes corriam o risco de serem também cassados, pois não haviam cumprido suas obrigações anuais junto ao Ministério do Trabalho. Por conta disso, apenas 17 sindicatos tiveram direito a voto nas eleições da FETAG no ano anterior. Em vista de lidar com este tipo de questão, a FETAG reforçou a sua assessoria sindical.

Inicialmente, esta assessoria organizou um amplo arquivo sobre a real situação jurídico-administrativa dos sindicatos, baseando-se nos dados reunidos durante os encontros regionais realizados no ano anterior, 1972, e também nos arquivos do Ministério do Trabalho em Salvador. Após, montou um calendário de atividades voltadas para a organização da vida administrativa dos sindicatos, reconhecidos ou não, dando prioridade para os casos em que a desorganização fosse mais grave. Segundo as novas ideias postas em prática, não bastava pôr em ordem a situação administrativa dos sindicatos, era necessário buscar a emancipação dos dirigentes, funcionários e assessores que atuavam nas bases, por meio da transferência de conhecimentos específicos, aliados às discussões e reflexões sobre a importância social e política

de manter o sindicato em ordem, como base para assegurar a defesa dos trabalhadores rurais, fossem eles associados ou não.

Ações educacionais para tesoureiros

O processo de normalização administrativa dos sindicatos efetivou-se tanto pela realização dos atos em atraso, como mediante a realização de cursos e treinamentos para tesoureiros e escriturários sindicais, apoiado em apostilas elaboradas com linguagem acessível pelas assessorias da CONTAG e da própria FETAG. Tais cuidados – objeto de preocupação de ambas as tendências políticas – decorriam do fato de que a maioria dos tesoureiros tinha dificuldade para ler e escrever. Ainda assim, os conservadores insistiam em manter as contabilidades dos sindicatos sob o controle dos contadores do corpo de funcionários da FETAG, tal como nos tempos da diretoria que fora destituída. Enquanto isso os novos diretores e assessores defensores da nova política, tentavam preparar contadores regionais em vista de fazer a contabilidade de cada um dos sindicatos tão eficaz quanto possível. Durante os encontros regionais, diversos líderes relataram que os contadores da FETAG, em razão do grande volume de trabalhos que assumiam, terminavam por levar os sindicatos a descumprirem os prazos legais para o envio de prestações de contas e previsões orçamentárias, tanto às suas respectivas assembleias, como ao Ministério do Trabalho.

Não obstante todas estas contradições em relação à normalização administrativa, por meio deste esforço conjunto, a porcentagem de 47,91% de sindicatos ainda não reconhecidos no final de 1972 caiu para 40,56% no final de 1973, e para apenas 23,72% em 1974. Além disso, 33 sindicatos de trabalhadores rurais realizaram eleições e os outros 31 normalizaram suas contas com o Ministério do Trabalho. Desta forma, todas as situações irregulares em relação às eleições e às contas dos sindicatos foram resolvidas em um ano, e a habilidade da FETAG para lidar com este tipo de problema foi firmemente estabelecida. Por outro lado, embora as forças políticas conservadoras tenham insistido em criar novos sindicatos para atender a seus interesses políticos externos,

sem a devida preparação dos trabalhadores rurais dos respectivos municípios, conseguiu-se reduzir consideravelmente essa prática. Em 1973, apenas 10 sindicatos de trabalhadores rurais foram criados; em 1974, apenas 12; e em 1975, o último ano da diretoria que sucedeu a intervenção do Ministério do Trabalho, foram fundados mais 15 sindicatos de base (FETAG).

Enfrentando o assistencialismo previdenciário

De acordo com os testemunhos de Teresinha Menezes e Dilermando Pinto, ambos assessores educacionais da FETAG durante esse período, a fundação de novos sindicatos de trabalhadores rurais em si foi outro ponto de competição entre as duas facções. Embora os conservadores não fossem tão mobilizados quanto os membros da tendência popular, conseguiram fundar um número de sindicatos maior do que esses. O sucesso dos conservadores deveu-se às conexões que eles estabeleciam com os líderes políticos regionais conservadores, interessados em criar sindicatos de trabalhadores rurais com fim de obterem a instalação do ambulatório médico-odontológico em seus respectivos municípios, que, por sua vez, lhes assegurava o sucesso eleitoral, além de outros proveitos. Os sindicatos fundados com base nessas conexões dedicavam-se preponderantemente ao encaminhamento de trabalhadores rurais para receberem benefícios previdenciários, como aposentadoria e auxílio funeral, por meio do FUNRURAL.

Todo esse processo foi facilitado por meio do sistema previdenciário destinado aos trabalhadores rurais. O Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), como foi designado pela lei que o instituiu, atribuiu aos sindicatos dos trabalhadores rurais a responsabilidade pela verificação da elegibilidade das pessoas que pleiteavam os benefícios da previdência. Além do mais, como não dispunha de instalações próprias, o FUNRURAL celebrava convênios com os STRs a fim de instalar os serviços de assistência médica e odontológica nas sedes dos sindicatos de trabalhadores rurais. Isso acentuou o caráter assistencialista que as autoridades pretendiam para os STRs.

Todavia, como na maioria dos municípios baianos não era comum o oferecimento de qualquer assistência de saúde pública, a partir da criação do FUNRURAL muitos prefeitos municipais passaram a buscar a FETAG, ou mesmo criavam por conta própria, um sindicato de trabalhadores rurais, em seus respectivos municípios, como forma de adquirir um ambulatório médico-odontológico. Assim, as diretorias dos sindicatos de trabalhadores rurais criados desse modo, frequentemente foram constituídas por pessoas da confiança do poder local, e não eleitas pelos trabalhadores. Portanto, em muitos casos, o FUNRURAL foi politicamente apropriado pelas oligarquias locais.

A tendência popular, por sua vez, buscava fundar sindicatos independentes das oligarquias locais e regionais e comprometidos com os interesses dos trabalhadores. A fundação destes sindicatos era precedida de intensa preparação dos trabalhadores por meio de cursos sobre a legislação trabalhista e sindical, legislação agrária e, sobretudo, o Estatuto da Terra. Em relação à previdência social, embora a reconhecessem como necessária uma vez que os camponeses não dispunham de alternativa de assistência à saúde, atormentava-os o reconhecimento do risco de que essa prática pudesse eliminar o potencial combativo dos sindicatos e atrelá-los sempre mais ao controle estatal.

Desse modo, os membros da tendência popular, por onde passavam, buscavam visitar áreas de conflito a fim de familiarizarem-se com os problemas sociais, econômicos e políticos dos trabalhadores rurais, assim como de tentar fortalecer suas lutas, aproximando-os dos sindicatos. Faziam contatos com pessoas da comunidade potencialmente interessadas em apoiar as lutas de resistência social, a exemplo de padres, religiosas, advogados e líderes comunitários.

Entre 1972 e 1976, em razão do estrito controle militar, poucos grupos organizados politicamente possuíam possibilidades reais de estabelecer ligações com os trabalhadores rurais na Bahia. Frente a essa situação, a FETAG, durante este período, teve um papel importante em termos de abrir caminhos para o rompimento desse isolamento dos trabalhadores rurais. Do mesmo modo, como foi visto anteriormente, apenas a CONTAG, em termos

nacionais, alcançou uma política de fortalecimento do sindicalismo dos trabalhadores rurais e de apoio jurídico às suas demandas. Embora as CEBs já existissem nesta época na área rural da Bahia, somente mais tarde vieram a intensificar sua aproximação com os sindicatos.

Mudança de qualidade nas ações dos STRs

Ao final de um ano de trabalho sistemático, atendendo às principais questões levantadas nos encontros regionais de 1972, evidenciou-se uma nova forma de relacionamento entre o sindicalismo de trabalhadores rurais e as suas bases. Os encontros regionais de dirigentes sindicais realizados em 1972 já haviam sinalizado que os conflitos no meio rural tanto se espalhavam, como tornavam-se cada vez mais intensos em todo o estado. Como não se dispunha de quadros técnicos em número suficiente para uma atuação imediata em todo o estado, foram eleitas algumas áreas, durante os encontros regionais realizados no final de 1973, como prioritárias para intensificar-se a atuação dos sindicatos e da FETAG a partir de 1974. A primeira delas foi o Oeste do estado, a segunda foi a região do Submédio São Francisco, e a terceira foi a região produtora de sisal.

A escolha das áreas prioritárias baseou-se também nos dados levantados pelos dirigentes sindicais desde os encontros regionais realizados em 1972. A partir deles, tomou-se consciência de que trabalhadores rurais estavam sendo despejados de suas terras pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) para a construção da barragem do Sobradinho, como uma parte do programa nacional de produção de energia elétrica. Uma grande proporção destas pessoas não recebeu qualquer indenização pela perda das terras onde moravam e plantavam, uma vez que eram consideradas de propriedade estatal, a despeito de terem sido ocupadas por elas por muito tempo, passando de geração a geração (SOUSA, 1977). Simultaneamente à construção da Barragem de Sobradinho, também a Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) estava arrecadando terras, na Bacia do São Francisco, para a implantação de

grandes projetos de agricultura irrigada nos mesmo moldes de expropriação da CHESF.

Por sua vez, na Região Oeste do estado, em consequência dos incentivos criados pelo governo federal para a expansão da fronteira agrícola nos cerrados, numerosas famílias camponesas estavam sendo despejadas de suas terras por grandes empresas, beneficiadas por meio do apoio financeiro do governo federal e de concessões de terra pelo governo estadual. Finalmente, a terceira prioridade foi a região do sisal, na qual, durante o processo de colheita, por causa da precariedade tecnológica da extração da fibra e o cansaço decorrente das longas jornadas diárias de trabalho, centenas de trabalhadores rurais sofreram acidentes tais como decepamento de dedos, mãos ou braços, resultando em mutilações permanentes. Tendo como agravante o fato de não receberem qualquer indenização ou benefício previdenciário em reparação. Tampouco as autoridades, até aquela data, haviam realizado qualquer esforço para evitar o aumento frequente destes acidentes (MOURA, 1985).

A violência e o desespero dominaram a cena

No caso de Sobradinho, mais de 70 mil pessoas tiveram de romper bruscamente a sua relação, construída há séculos, com o rio São Francisco. A construção do lago tornou profundas as águas do rio e de difícil navegação com as tradicionais técnicas.

Os barcos que a população ribeirinha usava para pescar, assim como os barcos a vapor, os chamados gaiolas, foram proibidos de navegar e seus donos indenizados. Quatro cidades e onze vilas foram submersas pelo lago artificial. Uma verdadeira operação militar foi realizada para remover toda uma população indefesa das terras que deveriam ser cobertas pelas águas. Os latifundiários tradicionais foram cooptados pelas autoridades por meio da concessão das melhores terras e outras facilidades. Assim beneficiados, esses antigos fazendeiros jamais ofereceram qualquer resistência ao projeto do governo e fecharam os olhos ao sofrimento dos trabalhadores e suas respectivas famílias. A população urbana, pelo menos, recebeu uma casa nova, nas novas cidades, que preservaram

os correspondentes nomes das cidades que foram submersas. Todavia, a população rural espalhou-se nas recém-colonizadas caatingas e em volta das cidades à beira do rio, longe do lago, aprofundando mais ainda o seu estado de miséria.

Simultaneamente, esta inquietação social atingiu também os trabalhadores rurais do Oeste do estado. A partir do início dos anos de 1970, investidores, apoiados pelo governo, começaram a expulsar camponeses para estabelecer a pecuária na região, o que impactou negativamente a vida dos camponeses. Abruptamente viram as estradas que haviam aberto para escoamento de seus produtos em direção ao rio São Francisco – ou até em direção aos seus tributários, como os rios Corrente, Grande, Preto, São Desidério e das Almas – serem invadidas por carretas transportando gado para ser alimentado nas grandes propriedades que foram estabelecidas nas terras tomadas dos trabalhadores rurais. Consequentemente, foram extintas as lavouras dos agricultores familiares, assim como as tradicionais tropas de burros que transportavam a produção de cereais dos camponeses para os portos fluviais da região. De repente, as cidades foram cingidas por barracos improvisados por pessoas expulsas de suas terras. Assassinatos e encarceramentos arbitrários de camponeses que se recusavam a deixar a terra onde viviam desde que nasceram, pedintes por todos os lados, como nunca visto antes, vilas inteiras cercadas pelos novos latifundiários, apoiados pela polícia ou por jagunços, compunham o quadro de diáspora e desolação generalizado. Tais circunstâncias forçaram os trabalhadores rurais a organizarem-se para resistir e buscarem apoio de setores sensíveis da sociedade.

Não obstante as situações acima expostas já existirem bem antes do início do programa educacional, elas não receberam a necessária atenção da FETAG durante as gestões anteriores, tampouco pela diretoria afastada pelo Ministério do Trabalho. A aproximação entre a tendência popular da FETAG e os trabalhadores, dirigentes sindicais e Comunidades Eclesiais de Base das áreas de conflitos, desde que o programa educacional foi implantado, pelo menos indicou o caminho para que os trabalhadores rurais buscassem apoio nos sindicatos. Uma vez que os primeiros passos da nova política foram sendo estabelecidos, em curto

período de tempo, intensificou-se um fluxo de demandas não somente aos sindicatos, mas também à FETAG e à CONTAG. Desta forma, sob a pressão dos trabalhadores rurais de cada região do estado, o sindicalismo teve que procurar alternativas para atendê-los. Ainda que uma facção dos dirigentes sindicais hesitasse diante desta pressão social massiva, e não obstante as contradições internas ao sindicalismo de trabalhadores rurais, as lideranças alcançaram um consenso mínimo, tanto em termos de encaminhamentos judiciais, como de pedidos de audiência às autoridades do poder executivo para cobrar medidas de reparação.

Em face dessa pressão crescente das bases sociais sobre as lideranças sindicais, tornou-se fundamental o apoio das assessorias regionais, tanto a fim de assegurar a organização administrativa dos sindicatos, como a fim de ampliar a consciência dos trabalhadores acerca dos seus direitos, por meio de reuniões de base, e do crescente número de ações judiciais movidas contra os latifundiários pelos advogados, e mesmo de resistência nas terras que ocupavam. O crescimento dessa demanda evidenciou o quão efetivo estava sendo o trabalho educacional desenvolvido pela tendência popular.

De acordo com o plano de ação concebido no início de 1973, uma nova série de encontros regionais foi realizada, como em 1972³. No final de cada encontro, os dirigentes de cada região levantaram ideias para um novo plano para o ano de 1974. Para facilitar a coleta de sugestões e ideias, os representantes da FETAG distribuíram um questionário para todos os dirigentes sindicais, cujas respostas, uma vez sistematizadas, serviram de base para o novo planejamento. Com base nas respostas recebidas dos dirigentes de base, os assessores educacionais prepararam uma proposta a ser submetida à Assembleia Geral da FETAG realizada em Salvador, de 9 a 12 de dezembro. Este fato, em si, representou outra nova prática para o sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia. A prática do planejamento coletivo anual das ações manteve-se em todos os anos pesquisados, ou seja, entre 1972 e 1990.

Dentre as várias ações propostas, contidas no plano para 1974, quatro delas foram apontadas como prioridades: a primeira, relacionada ao Programa Educacional; a segunda, à situação patrimonial da FETAG; a terceira, à assistência jurídica e

contábil; e a quarta, à assistência previdenciária. Em termos do Programa Educacional, foi decidida a realização de treinamentos em três níveis: dirigentes sindicais, trabalhadores de base e assessores, do mesmo modo que havia sido realizados no ano anterior, com o apoio da CONTAG. Em relação ao patrimônio, decidiu-se destinar parte do imposto sindical arrecadado pela FETAG para a compra de um prédio adequado para servir como sede, uma vez que a entidade não dispunha de acomodações apropriadas para desenvolver suas atividades educacionais em Salvador, tendo que recorrer ao aluguel de espaços apropriados quando necessário. Em termos de assistência jurídica e contábil, prestada aos sindicatos afiliados, decidiu-se que deveria intensificar o processo de descentralização das assessorias. Além disso, a FETAG deveria providenciar os necessários treinamentos e atualizações para os técnicos tornarem-se cada vez mais aptos a atenderem às crescentes demandas por apoio administrativo e jurídico. Em relação às ações voltadas para previdência, decidiu-se lutar pela ampliação dos convênios de assistência médica e ambulatorial com os hospitais e casas de saúde regionais, em vez de continuarem onerando a FETAG com a volumosa hospedagem de trabalhadores enfermos em Salvador (FETAG).

Em relação ao patrimônio, embora a FETAG tivesse uma sede, ela estava situada no décimo terceiro andar de um edifício na Rua Chile, uma das mais importantes do centro da cidade de Salvador, à época, e, conseqüentemente, de difícil acesso para trabalhadores rurais iletrados, vindos do interior. Em face disso, foi adquirida uma sede num bairro da cidade mais acessível para pessoas do campo e com disponibilidade de acomodação para possibilitar o treinamento a ser dado aos trabalhadores rurais, assim como abrigá-los em caso de permanência em Salvador por um período mais longo.

O programa educacional e a descentralização das assessorias contábeis e jurídicas, por sua vez, foram os objetivos mais difíceis de serem realizados. Todavia, conseguiu-se, de início, instalar 22

³ Esses encontros aconteceram nas cidades de Serrinha (30/9 a 3/10/73), Juazeiro (6 a 10/10/73), Jacobina (13 a 17/10/73), Cruz das Almas (20 a 24/10/73). Livramento de N. Senhora (26-30/10/73), Itabuna (13 a 17/11/73) e Eunápolis (20 a 24/11/73)

assessorias regionais que, mais tarde, consolidaram-se, algumas delas, em Polos Sindicais. Daí em diante, foi-se cada vez mais intensificando o alinhamento do sindicalismo de trabalhadores rurais da Bahia com o MSTR, em âmbito nacional.

Outro fato que contribuiu decisivamente para o crescimento político do movimento foi a participação de uma delegação de dirigentes sindicais no II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado em Brasília durante o ano de 1973. A preparação desse congresso envolveu a realização de encontros estaduais que levantaram propostas para os encontros regionais, tendo sido o da Região Nordeste, no qual participaram as lideranças da Bahia, realizado em Belo Horizonte. Nesse encontro foi consolidada uma pauta de temas específicos ligados aos trabalhadores rurais do Nordeste a ser discutida pelo II Congresso em Brasília. O evento foi realizado com sucesso e resultou num novo ânimo dentro do MSTR, a despeito de todo o clima de tensão que rondou a sua realização, desencadeado sobretudo pelo Ministério do Trabalho e pelos órgãos de segurança. Nessa ocasião, a delegação da Bahia já levantou em âmbito nacional a situação dos trabalhadores mutilados da região sisaleira, as consequências sociais da construção das barragens e os atos de grilagem que vinham a cada dia intensificando-se contra os trabalhadores, tanto no Oeste, como em outras regiões do estado.

Unindo forças, potencializando o trabalho educacional

Como não havia liberdade de expressão por causa do rígido controle militar, de pouco adiantavam as denúncias pela mídia, até porque, de início, elas apareciam mais nas páginas policiais, e no rádio e na televisão nem se cogitava tais matérias. Também nem se poderia pensar em manifestações públicas tais como passeatas e caminhadas, tanto em razão do grau de isolamento e confinamento social dos trabalhadores, como em razão das restrições dos aparatos de segurança do Estado. Daí por que as orientações da CONTAG, inclusive suas ações educativas, priorizavam a difusão das leis de interesse dos trabalhadores rurais em vista a encorajá-los a reivindicarem seus direitos diante dos tribunais e da cobrança da intervenção das au-

toridades, por meio de documentos entregues em audiências especialmente agendadas pela FETAG e seus afiliados. Nessa época, até meados dos anos de 1970, as pessoas ligadas à fração da Igreja Católica mais voltada para as causas populares, não obstante saberem da existência das leis que asseguravam os direitos dos trabalhadores, pouco os estimulavam a buscarem amparo legal nos tribunais em defesa dos seus direitos, até mesmo por considerarem o aparato judiciário impermeável aos interesses populares. Tinha-se a consciência, no entanto, de que as Comunidades de Base eram constituídas, no meio rural, por trabalhadores rurais e, nas cidades, pelos moradores de periferia – em sua origem, também egressos do meio rural, tangidos para os arredores das cidades pela violência dos seus estados de carência, ou ainda pela violência física nos processos de acumulação primitiva, ou seja, pelas expulsões sumárias (BETO, 1981).

As CEBs, no entanto, encontravam sua fonte de reflexão, para entender as raízes do sofrimento e da exclusão social dos seus membros, nos primeiros livros da Bíblia que tratavam do cativo do povo judeu no Egito, e não nas modernas doutrinas do liberalismo ou do socialismo real que poderiam, hipoteticamente, levá-las à criação de organizações sociais e políticas capazes de assegurar-lhes direitos e bem-estar social. Assim, as CEBs alimentavam-se ideologicamente da esperança de mudança social por meio do desenvolvimento da solidariedade entre os pobres.

Daí porque os membros das CEBs ocupavam-se muito mais com trabalhos de comunidade e de ajuda mútua entre eles do que com participações em sindicatos e partidos políticos. Essas instituições, comumente eram vistas como coisas que não lhe diziam respeito, tamanha a indiferença delas diante da exploração que os ricos – equiparados aos Faraós – exerciam sobre os pobres – tidos como o povo de Deus. Em essência, a meta principal no trabalho das CEBs era derrotar o individualismo, estimular o surgimento de novas sociabilidades entre os oprimidos, tal como expresso em um dos seus cantos mais famosos: *Eu acredito que o mundo será melhor quando o menor que padece acreditar no menor*. Os políticos também eram vistos como faraós, ou “tubarões”, que somente aproximavam-se do povo para explorá-lo, tirar proveito.

A partir do momento que membros da Igreja Católica, ligados à Teologia da Libertação, passaram a estimular certa participação política, sobretudo no meio rural da Bahia, estabeleceu-se uma verdadeira parceria entre as CEBs e o MSTR em relação ao trabalho educacional. Essa cooperação reforçou tanto o desenvolvimento da solidariedade entre os trabalhadores rurais, como também os ajudou a ampliar e a dar formas políticas à sua resistência, agindo sobre a sociedade civil e sobre o aparato estatal buscando fazer valer os seus direitos. Inegavelmente, o motor principal para a mobilização geral entre trabalhadores rurais teria sido a profunda e rápida transformação decorrente do desenvolvimento capitalista em suas vidas. Todavia a transformação de toda essa energia, urdida na revolta e no desespero, em ação civilizada deveu-se, em grande medida, ao esforço conjunto do MSTR e das CEBs, a despeito das tensões que essa união tenha alcançado nas hierarquias de ambas as instituições.

Com a criação da Comissão Pastoral da Terra, NE III, Bahia e Sergipe, na segunda metade dos anos de 1970, o trabalho educacional recebeu um novo alento. Praticamente todas as Dioceses do estado da Bahia criaram a sua Comissão Pastoral da Terra, ou, alternativamente, sua Pastoral Rural, ou Comissão de Defesa dos Direitos Humanos. Tornaram-se presenças obrigatórias – sindicalistas e membros das pastorais – em todos os encontros de reflexão de ambas as instituições. Ainda no ano de 1978 foi realizada a Primeira Romaria da Terra em Bom Jesus da Lapa, a exemplo de outras romarias menores que já vinham sendo realizadas em outras Dioceses do estado, cuja temática central girava em torno do sofrimento e das lutas dos trabalhadores rurais. Essas experiências também prosseguiram nos anos seguintes.

Mais para o final da década de 1970, mais especificamente em 1977, essa nova feição do sindicalismo de trabalhadores rurais na Bahia teve o seu primeiro batismo de sangue. O assessor jurídico dos sindicatos da região de Santa Maria da Vitória, no Oeste do estado, Eugênio Lyra, foi assassinado por um pistoleiro a mando de um sindicato do crime organizado por grileiros, como forma de sustar o depoimento que ele faria naquela semana perante uma Comissão Parlamentar de Inquérito,

na Assembleia Legislativa do estado, instituída para apurar o desenvolvimento da grilagem e os conflitos de terra na Bahia. Esse incidente, ao contrário de amedrontar os trabalhadores, fez crescer ainda mais o ânimo para a luta social e política dos trabalhadores. Além de haver despertado a adesão e a solidariedade de vários outros setores da sociedade civil, como entidades profissionais, partidos políticos, Ordem dos Advogados do Brasil e muitos outros setores.

Nos últimos anos de 1970, à medida que se foi aprofundando a luta pela redemocratização do país, também foram ganhando maior expressão e visibilidade tanto as lutas dos trabalhadores rurais, como a sua politização e integração com outros setores das classes trabalhadoras. O MSTR da Bahia participou, com uma grande delegação, do III e do IV Congressos Nacionais de Trabalhadores Rurais, realizados respectivamente em 1979 e em 1985, em Brasília, e realizou em 1984 o seu I Congresso Estadual de Trabalhadores Rurais, já marcado pela inserção das lideranças nas várias Centrais Sindicais que se esboçavam no país com a gradual liberação do poderio militar. A FETAG inicia a década de 1990 com uma direção constituída por uma aliança encabeçada por liderança ligada à Central Única dos Trabalhadores.

Conclusão

Na verdade, a ideia de educação assumida pelo movimento sindical de trabalhadores rurais, naquele período, significava o desenrolar de um processo de humanização das vítimas da opressão escravagista, dos expulsos das terras onde nasceram e tornaram-se adultos, dos submetidos a extenuantes jornadas de trabalho no campo sob condições insalubres, dos trabalhadores temporários condenados à itinerância vitalícia, cuja dureza resultou na repressão da subjetividade, da afetividade e da cidadania desses sujeitos.

Os conteúdos desse processo educacional foram organizados de acordo com a experiência histórica de cada grupo humano com o qual se punha em contato. Em geral, eles seguiam uma linha que partia do autorreconhecimento dos trabalhadores como pessoas, passando pela necessidade de defesa e preservação da própria existência, pela descoberta

da força da própria organização social como meio de assegurar e ampliar os seus espaços de existência como indivíduos e como classe.

A organização interna dos sindicatos, a organização dos trabalhadores rurais e a abertura do seu correspondente movimento ao encontro de outros setores da sociedade civil, sensíveis às causas populares, foi evidentemente o caminho para tirar o sindicalismo, definitivamente, da indiferença em

relação às reivindicações dos trabalhadores rurais da Bahia e transformá-lo num instrumento de suas lutas básicas. Embora sobrevivessem ainda as ações ligadas à previdência social, já não representavam mais uma ameaça ao ideal de combatividade dos sindicatos. O trabalho educacional desenvolvido pelo MSTR e pelos setores progressistas da Igreja foi coroado com o avanço das lutas pela democracia desenvolvidas pelos demais setores da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manoel Correia de Oliveira. **The Land and People of Northeast Brazil**. New México: University of New México Press, 1980.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BARROS, Raimundo Caramuru. **Comunidade Eclesial de Base: uma opção pastoral decisiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

BETO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade. Por uma teoria geral da Política**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BURRSZTYN, Marcel. **O Poder dos Donos. Planejamento e Clientelismo no Nordeste**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. O Brasil Reconstituído. Experiência de Colonização em Serra do Ramalho, Bahia. In **Cadernos do CEAS**, nº 118, p. 21-33. Salvador, 1985.

CALLADO, Antônio. **Os Industriais da Seca e os Galileus de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A Questão Agrária: Crise de Poder e Reformas de Base (1930-1964). In **História Geral da Civilização Brasileira**. Vol. III - O Brasil Republicano. Tomo 3. Sociedade e Política. São Paulo: DIFEL, 1981.

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social. *Teologia e Ação Libertadora*. In **Cadernos do CEAS**, nº 24. Abr p. 26-35. Salvador, 1973.

_____. *O Médio São Francisco. Confins do Sertão Baiano*. In **Cadernos do CEAS**, nº 26. Ago p. 1-45. Salvador, 1973.

_____. *Colonização: Os Problemas da Solução*. In **Cadernos do CEAS**, nº 28. Dez p. 1-45. Salvador, 1973.

_____. *A Situação criada pela implantação do Projeto São Desidério*. In **Cadernos do CEAS**, nº 44. Jul p. 38-52. Salvador, 1976.

_____. *A Grilagem no Estado da Bahia*. In **Cadernos do CEAS**, nº 54. Mar/Abr p. 25-34. Salvador, 1978.

_____. *A Luta do STR de Santa Maria da Vitória e Coribe*. In **Cadernos do CEAS**, nº 98. Jul/Ago p. 27-38. Salvador, 1985.

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base. **Pequena História das Lutas dos Posseiros do Pau Brasil**. Mimeo. Vitória da Conquista (BA): Paróquia de N. S. das Graças. 1977.

CPT, Comissão Pastoral da Terra – Pela Vida no Nordeste. Goiânia, 1/3/84. In **Caderno do CEAS**, nº 91 p. 8-29. Salvador, 1985.

DIAS, Antônio. *A Guerra do Café*. In **Cadernos do CEAS**, nº 61, p. 20-29. Salvador, 1979.

_____ **Organização pela Base:** a reinvenção da participação popular. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências Sociais da FFCH da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1985.

_____ Peasant Social Movements and Rural Workers' Trade Unions in Bahia (1972-1990). Tese de Doutorado, submetida à Universidade de Liverpool, Reino Unido, para obtenção do grau de PhD. 1993.

FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado da Bahia. Nota Oficial: 31/03/1971. Salvador: FETAG, 1971.

_____ **Nosso Depoimento à CPI da Grilagem.** Salvador: FETAG, 1978.

FONSCECA, Godin da. **Os Gorilas, o Povo e Reforma Agrária.** Universidade do Povo. São Paulo: Fulgor, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUNN, Philip – *Reforma ou Transformação Agrícola no Oeste da Bahia.* In **Cadernos do CEAS**, nº 116, p. 46-57. Salvador, 1988.

HENFREY, Colin. *Peasant Brazil: Agrarian History, Struggle and Change in the Paraguaçu Valley, Bahia.* In **Bulletin of Latin America Research.** Vol 8. nº 1, p. 1-24. Great Britain, 1989.

IANNI, Octávio. **Colapso do Populismo no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos Movimentos Sociais do Campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELO, Padre. Entrevista concedida ao Jornal Correio da Manhã, Rio de Janeiro. p. 13, em 15/05/1964.

_____ Entrevista concedida ao Jornal do Comércio, Recife, em 1/10/1965.

SILVA, José Gonçalves da. Entrevista concedida ao pesquisador em abril de 1991. Na sede da CONTAG em Brasília.

Recebido em 20.03.10

Aprovado em 28.06.10

A DIVERSIDADE E A REIVINDICAÇÃO DE DIREITOS NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Mary Rangel *

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de construir uma argumentação sobre a importância do respeito e acolhimento à diversidade, como direito humano e sociopolítico, assinalando-se que a reivindicação desse direito é uma proposta comum de ONGs e movimentos sociais. A metodologia é recorrente ao ensaio, com encaminhamento teórico-analítico. Observa-se que as ONGs fortalecem os movimentos sociais e ambos, conforme os exemplos apontados neste texto, promovem a mobilização em favor da diversidade. Considera-se, na perspectiva arendtiana, a relevância política da mobilização da sociedade e do atendimento a seus interesses, compreendendo esse atendimento como requisito de legitimação dos governos. Ressalta-se, então, a relevância do amplo movimento social de 2009, que mobilizou educadores, associações e representantes de várias instâncias da sociedade em vista de propostas à Conferência Nacional de Educação (CONAE) e seus indicativos à Reforma do Sistema Educacional Brasileiro. Abordam-se, nesse movimento, os seus eixos temáticos de discussão e neles, a reivindicação de direitos e a ênfase no respeito à diversidade.

Palavras-chave: Diversidade – ONGs – Movimentos sociais – CONAE

ABSTRACT

THE DIVERSITY IN THE SOCIAL MOVEMENTS AND THEIR DEMANDS FOR RIGHTS

This article aims to argue about the importance of respecting and welcoming diversity, as a human and sociopolitical right, emphasizing that claiming this right is a common proposal to NGO and social movements. It takes the form of an essay with a theoretical-analytic background. We have observed that NGO strengthen the social movements and that both, as seen in the examples set in this text, promote mobilization in favor of diversity. We have considered, within the Arendtian perspective, the political relevance of the mobilization of society and fulfillment of their interests, highlighting this treatment as a requirement to legitimize the governments. We also have highlight, the relevance of the wider social movement in 2009, which has mobilized educators, associations and representatives of several instances of society in terms of proposals to the National Conference of Education/ and its influences in the Reform of the Brazilian Educational system. We have analyzed, within this movement, the thematic area of discussion and how they relate to rights claim emphasis in respecting diversity.

Keywords: Diversity – NGO – Social Movements – NCO

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Pós-Doutorado em Psicologia Social pela PUC/ SP. Professora Titular da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora Pedagógica dos cursos de graduação da UNILASALLE.

Introdução

Este estudo desenvolve-se como um ensaio teórico-analítico por meio do qual analisam-se a consideração e o respeito à diversidade como fortes apelos sociais dos tempos contemporâneos, caracterizados por um mundo plural. A mobilização em prol do acolhimento à diversidade é focalizada neste estudo, situando-a no âmbito de Organizações Não Governamentais (ONGs) e também no amplo Movimento Social que precedeu a Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009).

Os Movimentos Sociais, que assumem, nos seus projetos e atividades, a reivindicação de direitos, são realçados na teoria política de Hannah Arendt (2008). Na teoria arendtiana, assinala-se que o espaço político é o espaço da ação, da comunicação e *mobilização social*. O poder político torna-se legítimo quando atende aos apelos da sociedade e prioriza os seus direitos. Esse é o sentido e o propósito da *autoridade política*: uma qualificação atribuída aos governantes pelo povo, correspondendo à confiança que neles deposita. Também nesse sentido observa-se que o desrespeito aos direitos públicos, a discriminação e subalternidade de grupos e a colonialidade das nações configuram um contexto no qual a “autoridade” não tem o respaldo popular e é substituída pelo autoritarismo (ARENDRT, 1980). Com essas considerações introdutórias, exemplificam-se ONGs e Movimentos Sociais brasileiros que promovem reivindicações sociopolíticas, com o cuidado de, inicialmente, observar que, embora as ONGs constituam fóruns de discussão e apelos políticos significativos, há reticências quanto à sua concepção como Movimentos Sociais. Contudo, as ONGs são espaços que *fortalecem os Movimentos* (CABRAL, 2009).

Respeito à diversidade: o papel das ONGs e dos Movimentos Sociais

Antes de iniciar a exemplificação que se pretende neste segmento do estudo, considera-se relevante reafirmar a ressalva quanto à concepção de Organizações Não Governamentais (ONGs) como Movimentos Sociais. Nesse sentido, Cabral (2009), baseado no título sugestivo de seu estudo – *Movimentos Sociais, as ONGs e a militância que pensa, logo existe* – observa:

Será especialmente salientada a tensão introduzida na relação entre ONGs e movimentos sociais, onde vemos que, se por um lado as ONGs se referenciam cada vez mais no interior da sociedade civil, gerando espaços de aprofundada discussão sobre temas relativos a etnias, gênero, crianças e adolescentes, ao meio ambiente, às questões urbanas e rurais, à comunicação, à educação, aos direitos humanos... por outro elas não reivindicam para si um espaço de militância, na medida em que não se comprometem com a direção política dos movimentos sociais (CABRAL, 2009, p.1).

Os estudos que se apresentam em Avritzer (1994) corroboram a importância política dos Movimentos Sociais como encadeadores de reflexões e debates que sustentam a reivindicação de direitos, enquanto processo relevante de expressão e participação democrática da sociedade. Gohn (1995) revê a história dos Movimentos Sociais no Brasil, ressaltando as lutas por direitos, a mobilização dos sujeitos políticos nessas lutas, observando os Movimentos como forma de construção da cidadania e visibilização de impasses e emperramentos que constituem obstáculos à vida cidadã. Em *Teoria dos Movimentos Sociais*, a autora analisa paradigmas clássicos e contemporâneos que esclarecem e realçam concepções dos Movimentos, contribuindo à maior abrangência de sua compreensão e valorização política (GOHN, 1997).

Os trabalhos que se encontram em Alvarez, Dagnino e Escobar (1997) acrescentam argumentações consistentes sobre a cultura e a política enquanto construções e manifestações dos Movimentos Sociais na América Latina, destacando a relevância desses Movimentos como meios de organização democrática da sociedade civil. A recorrência a esses aportes teóricos permite sustentar a compreensão da CONAE como Movimento Social que, não só expressou fortemente direitos políticos a serem assegurados ao campo educacional, como suscitou, no ano anterior, uma série de Movimentos, que constituíram as Conferências que a antecederam e encaminharam questões significativas ao debate da Reforma. Quanto à concepção das ONGs, volta-se a Cabral (2009) para observar que essas organizações têm assumido função de assessorar Movimentos Sociais, comprometendo-se com suas causas, suas propostas, e desenvolvendo, com esses

Movimentos, atividades em parceria, porém sem submeter-se às suas diretrizes e decisões e sem assumir seu direcionamento político.

“As entidades representativas dos Movimentos (sindicatos e associações de moradores, por exemplo) têm íntimo envolvimento político com decisões e questionamentos que levantam”. Esse aspecto distingue-se da ação das ONGs, cuja característica é a da “autonomia com compromisso para com a sociedade civil organizada.” Nesse sentido, então, as ONGs constituem-se como “agentes de capacitação política” e não se envolvem, ou comprometem-se com a “organização das estratégias de atuação dos Movimentos” (CABRAL, 2009, p.2). É oportuno, então, reconhecer que as ONGs fortalecem a luta dos Movimentos, porque promovem experiências e estudos sobre eles, e também baseados neles, incentivando, desse modo, a atenção dos governos a políticas públicas em favor de direitos reivindicados pelos Movimentos Sociais. Entre esses direitos destaca-se, hoje, com especial ênfase, o de respeito e de acolhimento à diversidade. Exemplificam-se, então, a seguir, algumas ONGs e Movimentos Sociais com essa mesma ênfase.

Alguns exemplos dos temas da diversidade nas reivindicações de ONGs e Movimentos Sociais

Apenas a título de exemplificar e demonstrar a ênfase no respeito à diversidade como apelo que mobiliza fóruns de discussão política, reveem-se, de modo pontual, algumas ONGs e Movimentos Sociais que assumem, com diferentes focos temáticos, esse apelo e suas lutas. A luta pelos Direitos das Mulheres é incrementada nos anos 1990, assim como as ONGs que a assumem, observando-se a crescente profissionalização e especialização dessas ONGs. Também nos anos 1990, consolidam-se novas formas de organização e mobilização sustentadas pela criação de redes, com fluxo setorial, regional e nacional, exemplificando-se a *Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB)*, da *Rede Saúde e de Articulações de Trabalhadoras Rurais e Urbanas*. A AMB envolve pesquisadores, negros, religiosos, lésbicas, além de outras participações. O respeito à

diversidade constitui expressivo apelo na luta pela equidade nas relações de gênero (LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES, 2008, p. 3).

A luta pela “inclusão das diversidades, minorias e excluídos sociais” é assumida pela *ONG MDS/Educação, Saúde, Direitos Humanos e Inclusão das Diversidades*. Entre os serviços promovidos pela MDS incluem-se o “Disque AIDS MDS”, que responde a dúvidas e orienta sobre a prevenção de DST/HIV/AIDS e hepatites virais e informa sobre locais em que se realizam testes de HIV e locais de internações. Outro serviço, em fase de implantação pela ONG MDS, é o de “O ADVOCACY”, que consiste numa rede comunitária para atendimentos e orientações sobre prevenção de doenças e sobre o acesso a serviços públicos disponíveis. A cidadania e a defesa de direitos humanos associam-se à luta pelo respeito à diversidade, no âmbito da identidade de gênero e da orientação sexual (ONG MDS, 2009). A luta pelo respeito à diversidade de orientação sexual é também assumida por ONGs como a *Arco-Íris*, que promove estudos significativos nesse campo especialmente sensível de inclusão e de direitos humanos, sociais, políticos, frequentemente desrespeitados. As pesquisas promovidas pela *Arco-Íris* demonstram uma dimensão expressiva de violências, agressões, assassinatos de homossexuais, que sofrem discriminações em ambientes da sociedade, incluindo ambientes de trabalho e de família (ONG ARCO-ÍRIS, 2009).

A luta pela Consciência Negra é propósito dos estudos e mobilizações sociais da *ONG Movimentação*, que se apresenta como “Associação Humanística de Ação Social, Cultural e Educativa”, entidade classificada no “Prêmio Cultura Viva” e no Programa “Pontos de Leitura”, que constituem projetos do Ministério da Cultura (PRUDÊNCIO, 2009, p.1).

A *ONG Movimentação* promove a *Caravana da Restauração Social*, com eventos artísticos e culturais em favor do respeito à diversidade étnico-racial. O *Grupo da Biblioteca do Negro*, o *Grupo Capoeira de Angola Sabedoria Popular e Griô Prudêncio*, o *Grupo NUPA*, de Artistas Plásticos e artesãos de Arroio dos Ratos são alguns dos que participam em eventos da ONG (NÚCLEO DA ONG MOVIMENTAÇÃO, 2009, p.1-3).

A luta pela diversidade sociocultural, com atenção aos direitos indígenas, também se expressa em Movimentos, como o da *Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque* (APIO). Parte dos apelos da APIO dirige-se à prudência na mineração em suas terras, que ameaça a água, os rios, a vida dos peixes. A APIO conta com o apoio da ONG *Instituto Socioambiental* (ISA) e do *Conselho Indigenista Missionário* (CIMI), e com a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB). Assim, ONGs e Movimentos Sociais unem-se em favor da regulamentação da atividade econômica nas áreas indígenas (ARAUJO JUNIOR, 2007).

Nessa sequência de mobilizações, contempla-se, também, a ONG *Centro de Apoio e Solidariedade à Vida* (CASVI), na qual destaca-se o *Projeto Vivendo a Diversidade*, que conta com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/SECAD) e com auxílio do *Programa Municipal de DST/AIDS de Piracicaba*, por meio do *Plano de Ações e Metas* (PAM) nas áreas de saúde, educação, desenvolvimento social. A ONG e seu Projeto *Vivendo a Diversidade* desenvolvem ações de promoção da saúde e de prevenção e garantias de direitos humanos e políticos em favor do respeito à identidade de gênero e orientação sexual (ONG CASVI, 2009, p.2). Esse conjunto de exemplos, embora alcance apenas uma pequena parcela dos fóruns de mobilização social, demonstra a dimensão de importância atribuída à diversidade, seus direitos, sua qualificação político-social como temas de expressivos apelos e motivações à ação das ONGs e Movimentos Sociais. A mesma importância foi atribuída pela ampla mobilização social realizada durante o ano de 2009, em vista de propostas à Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2009).

Eixos de discussão do amplo movimento social que antecedeu a CONAE/2010 e a ênfase no respeito à diversidade.

Neste segmento, focalizam-se os eixos de discussão do amplo movimento social que mobilizou, durante o ano de 2009, educadores e representantes de diversos órgãos e instâncias da sociedade brasileira em Conferências Municipais, Intermunicipais

e Estaduais de Educação, no intuito de reunir propostas e levá-las à Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em final de março e início do mês de abril de 2010, em Brasília, DF. Os eixos temáticos de discussão social da Reforma foram propostos no “Documento Referência”, publicado em 2009, com o título CONAE. “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*” (BRASIL, 2009). Suscitou-se, portanto, um Movimento Social que trouxe ao debate da Reforma reivindicações significativas de direitos. Os eixos temáticos desse debate apresentam-se a seguir, notando-se, em comum, a intercomplementaridade das suas proposições.

- *Qualidade da educação e gestão democrática das instituições:*

Neste eixo, destacaram-se valores de preservação, nas instituições, de um espaço político de discussão de direitos, consubstanciados em princípios e práticas de garantia igualitária de oportunidades educacionais aos alunos e, associadamente, de garantia de participação dos professores e da comunidade nas decisões e ações em seu favor. A educação com qualidade pedagógica e social, a superação de processos que elitizam e excluem, a relação entre o sistema educacional e o sistema de produção, no interesse da distribuição equânime de bens materiais, do domínio de tecnologias e do acesso ao mundo do trabalho, assim como a articulação das práticas educativas com as práticas sociais e políticas (incluindo a definição de ações do poder público em prol da produção e ensino do conhecimento, das ciências, das artes e das culturas) foram ênfases fortes desse eixo de discussão. Assim, focalizaram-se a gestão democrática e a promoção da igualdade de direitos, destacando-se a superação de processos elitizantes e excludentes na educação e na sociedade e propondo-se, nesse sentido, que as instituições educacionais constituam-se como instâncias de formação de valores, princípios e práticas de inclusão.

- *Democratização do acesso, permanência e sucesso:*

No eixo da democratização do acesso, é interessante notar a atenção, nos debates, não só

ao ingresso dos alunos no sistema educacional, como a sua permanência, com aproveitamento. O termo “sucesso” referiu-se, então, à qualidade do conhecimento e das condições de aprendizagem oferecidas aos alunos. Observou-se, também, nesse eixo, a relação entre acesso, permanência e sucesso no sistema educacional, em nível básico e superior. A condição de ingressar no sistema educacional associou-se à condição de nele permanecer e, nesse sentido, à superação do problema da evasão, por desestímulo e desistência, de expressivos efeitos pessoais e sociais na frustração do aluno e da família. Acesso, permanência e sucesso referiram-se, portanto, a um real aproveitamento escolar e acadêmico. Desse modo, associaram-se, nesse eixo, as dimensões política, humana e didática do processo educacional.

- *Formação e valorização dos profissionais da educação:*

Nesse eixo, ressaltou-se, nas discussões, que a formação e valorização docente associam-se. Propôs-se a superação de iniciativas individuais de formação e atualização dos professores e destacou-se a necessidade de políticas públicas que as garantam. Incluíram-se, nos direitos a serem assegurados, o plano de carreira, a jornada de trabalho, o nível salarial condizente com a valorização do magistério. Nesse sentido, a formação deve ser compreendida como processo inicial e continuado, como direito político e como dever do Estado.

Assim, nesse eixo de discussão, o Movimento Social em favor de reformas significativas e necessárias da educação brasileira e do seu fortalecimento político propôs ampliar o papel da União e seu compromisso com a oferta de oportunidades de formação para o exercício competente do magistério em todos os níveis, da educação infantil ao superior. Propôs-se, também, que se institua o Fórum Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, no intuito de constituir-se em *mobilização permanente dos educadores*, no interesse da gestão realmente democrática e participativa do trabalho educacional, em todos os segmentos e espaços de sua realização.

Na mesma perspectiva, as discussões desse eixo propuseram reformas significativas nos Planos da

Educação Brasileira e reforçaram a importância do aperfeiçoamento de processos de ação colaborativa e responsável entre União, Estados e Distrito Federal, visando a melhores condições de funcionamento das faculdades, institutos e centros de educação das instituições universitárias, com especial consideração a projetos de formação inicial e continuada dos professores e ao necessário aumento das vagas nas universidades públicas para cursos de graduação e pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Destacaram-se, ainda, nos apelos sociais da Reforma: que se definam, clara e responsabilmente, as funções políticas e pedagógicas das universidades públicas, visibilizando-as para a sociedade; que se ofereçam recursos e incentivos a professores e alunos dos cursos de licenciatura; que se assegurem espaços de estágio, articulando a rede de escolas básicas à universidade; que sejam implementados programas que viabilizem bolsas de estudo para os alunos, tanto os de licenciatura como os de mestrado e doutorado, privilegiando-se professores da rede pública que estejam fazendo esses cursos.

- *Financiamento da educação e controle social:*

Nesse eixo, reafirmou-se a ênfase na educação como direito social e dever do Estado e da família, e ressaltou-se a importância de definições que assegurem as fontes e percentuais de financiamento no interesse de, realmente, universalizar a educação básica de qualidade e ampliar o acesso à educação superior, garantindo-se condições equânimes, sociais e regionais, de exercício do direito à educação. Considerou-se, então, que o financiamento apropriado à garantia de recursos suficientes, necessários à qualidade das práticas e processos educacionais, constitui a base, o pré-requisito para o funcionamento do sistema nacional de educação, em nível infantil, fundamental, médio e superior, garantindo-se as metas previstas no Plano Nacional de Educação e superando-se, nesse sentido, a distância, evidenciada historicamente, entre propostas normativas e ações concretas. Assinalou-se, desse modo, com veemência, que para o acesso equitativo e universal à educação básica e a elevação substancial de alunos matriculados na educação superior pública, urge aumentar o montante estatal

de recursos investidos na área, além de solucionar o desequilíbrio regional.

- *Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade:*

O eixo da “justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade” constituiu-se de núcleos substanciais das propostas que emergiram do Movimento Social por reformas educacionais que, em seus termos e práticas, promovam melhores condições de vida cidadã. É relevante notar, neste eixo, que o respeito à diversidade como direito foi associado aos valores de justiça social e de dignidade nas condições do trabalho, recebendo uma particular consideração nas discussões da Reforma, ressaltando-se a importância de avanços necessários à vida e convivência em tempos que requerem a superação das desigualdades sociais, em todo o seu contorno e manifestações. Desse modo, a leitura dos eixos temáticos da discussão promovida pelo Movimento Social preparatório à CONAE permite notar que o eixo que contempla a justiça social, com atenção à inclusão, o respeito à diversidade e à garantia de igualdade de direitos é um dos focos centrais e prioritários das propostas encaminhadas pelo movimento. *Esse eixo temático permeia e percorre todos os demais.*

Confirmou-se, portanto, a especial ênfase na inclusão, no combate a preconceitos e discriminações, assim como às arbitrariedades e opressões decorrentes de interesses hegemônicos que contaminam diversas instâncias da sociedade, gerando concentração de riqueza e permitindo processos discricionários, que se manifestam nos planos existenciais, culturais, profissionais, políticos, econômicos. Por isso, foi destacada a articulação entre justiça social, educação, trabalho, diversidade, observando-se que o Estado democrático tem como propósito e compromisso fundamental a garantia de condições de equidade. Consolidou-se, desse modo, o entendimento de que essas condições são essenciais aos tempos contemporâneos, nos quais a pluralidade constitui-se em característica a ser reconhecida, valorizada, acolhida, respeitada.

Espera-se, portanto, que no século XXI, várias categorias sociais, que devido a diferenças étnicas, raciais, culturais, de identidade de gênero e de

orientação sexual têm, historicamente, recebido estigmas, preconceitos, discriminações, sejam compreendidas mais profunda e amplamente, para que não permaneçam submetidas a circunstâncias e fatores de exclusão. Assim, no Movimento Social, para que os termos da Reforma sejam formulados de modo significativo, realizaram-se as ações afirmativas em favor da superação de desigualdades sociais de toda natureza. Nessa perspectiva, propôs-se que as questões da diversidade recebessem atenção em todos os ambientes sociais e, especialmente, nos ambientes e instituições educativas, nas quais realiza-se a formação humana para a inclusão e a cidadania.

Reafirmou-se, então, nas discussões que mobilizaram os educadores em vista de definições dos novos termos do Sistema Articulado da Educação Básica e Superior, a preocupação da sociedade com políticas que garantam o acolhimento às diferenças, entendendo-as como direito da vida humana e vida cidadã, a ser orientado e preservado por parâmetros de justiça social. Em favor desse direito, destacou-se a superação de posições radicais, fundamentalistas, que acirram preconceitos, discriminações e intolerâncias. Também em prol de ações de inclusão, ressaltou-se que os seus princípios e proposições devam integrar, com especial ênfase, os Planos de Desenvolvimento Institucional da Educação e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e das universidades.

O que se espera e propõe, portanto, é a prioridade à educação inclusiva em todos os segmentos da formação escolar e acadêmica, de modo que esteja presente e valorizada nos termos normativos dos Planos e Projetos e nas ações que os efetivam. Assim, a formação docente inicial e continuada deverá contemplar as várias faces da diversidade, visibilizando-as nas práticas pedagógicas, incluindo as da educação indígena, da educação *do e no* campo, da educação para a preservação do meio ambiente, assim como aquelas voltadas para a atenção a pessoas com deficiência. Nesse conjunto de manifestações da diversidade, incluem-se a consideração e qualificação da identidade de gênero e da orientação sexual.

Consequentemente, foi também observado no debate social da Reforma que as práticas socioeducacionais de inclusão requerem pesquisas que

aprofundem e ampliem concepções e perspectivas da educação para a melhoria das relações étnico-raciais, étnico-culturais, étnico-religiosas, assim como para atendimento às questões da educação de crianças, adolescentes, jovens, mulheres e idosos em situação de vulnerabilidade social. Solicitou-se, desse modo, o fortalecimento de políticas que possibilitem a ampliação de linhas de pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação, de modo que o conhecimento produzido alcance, com sustentação teórica e metodológica, os vários fundamentos e princípios da vida e convivência solidárias num mundo de significativas expressões da diversidade. Confirmou-se, portanto, a importância de que a produção de conhecimento e a formulação dos planos e projetos político-pedagógicos que orientam as ações educativas contemplem, com sensibilidade política e qualidade pedagógica e social, os parâmetros de justiça e de equidade, indispensáveis à inclusão e respeito às diferenças.

Quanto às relações étnico-raciais, o que se discutiu e propôs foi, sobretudo, a garantia da criação de condições políticas e financeiras, com o objetivo de que se efetive, nos termos e nas práticas, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alcançando os vários níveis e instâncias do sistema de ensino, de modo que suas propostas sejam efetivamente implementadas, desde a educação infantil até a educação superior.

Quanto à educação especial, enfatizou-se, essencialmente, a garantia de que o sistema educacional, em suas redes de escolas e universidades, e em suas instâncias de decisão e normatização, acolha alunos com necessidades especiais e diferentes tipos de comprometimento físico e mental, de forma realmente inclusiva, de modo a reafirmar as instituições educacionais como espaços privilegiados de formação de valores e atitudes de qualificação da diversidade, como direito da vida cidadã.

Quanto à educação do campo, destacou-se a importância de superar as deficiências que se constatam na atenção política às suas condições e recursos, de modo que o tratamento das necessidades do ambiente urbano e ambiente rural não apresente descuidos, desigualdades e discrepâncias.

Quanto à educação indígena, sublinhou-se a criação de mais cursos de formação docente em nível superior, ampliando-os para além de programas específicos do Ministério da Educação. Enfatizaram-se também ações políticas, no intuito de que seja assegurada a oferta de educação básica às comunidades indígenas, numa perspectiva intercultural, porém preservando-se o respeito a seus valores, hábitos e crenças. Propôs-se, então, o aumento das escolas nessas comunidades, ressaltando-se também a importância de proporcionar a oferta de cursos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Quanto ao meio ambiente, ressaltou-se a importância de estudos e projetos nas instituições de educação básica e superior, com atenção a temas atuais e prementes para a preservação da vida humana e de condições socioambientais que a mantenham com qualidade e dignidade, entendendo-se que as condições do meio ambiente social e do meio ambiente natural associam-se e interferem mutuamente nos seus fatores e consequências.

Quanto à discussão de gênero, destacou-se a necessidade de uma compreensão mais abrangente e fundamentada, e de ações políticas e pedagógicas em favor da superação de preconceitos geradores de exclusão, arbitrariedades e violências, em suas várias manifestações. Assim, a questão da identidade de gênero foi particularmente acentuada em seus princípios e direitos, a serem previstos e preservados nos critérios normativos e na ação dos educadores.

Quanto à educação de jovens e adultos, solicitou-se, enfaticamente, o apoio político, no intuito de garantir a sua oferta e consolidação, orientada para a formação integral (física, intelectual, social), a ser proporcionada com seriedade e compromisso dos governos com as condições que assegurem a qualidade de seus cursos e projetos, assim como dos cursos e projetos das universidades para a formação de professores nessa área de expressiva relevância socioeducacional.

Comentário conclusivo

As análises desenvolvidas neste estudo exemplificam e demonstram a importância do Movimento Social que propiciou a discussão de propostas po-

líticas e de reivindicações de direitos, em vista da Reforma Educacional Brasileira e de definições do Sistema Articulado da Educação Básica e Superior. Esse Movimento contemplou temas candentes da humanização da sociedade e do próprio sentido sociopolítico (e também humanizante) da educação. Em favor dessa humanização, destaca-se, mais uma vez, a relevância do eixo de discussão da “justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. O campo da educação e suas reformas incorporam, necessariamente, os direitos públicos a serem garantidos a todos os cidadãos, de modo que suas singularidades e diferenças não justifiquem tratamentos desiguais e perdas desses direitos, seja no trabalho, seja nas relações sociais.

A diversidade tem muitas faces e muitos apelos assumidos por Movimentos Sociais e fortalecidos pelas ONGs, esperando-se que realmente sensibilizem os governos e incorporem-se às prioridades das decisões e práticas políticas. As lutas sociopolíticas são necessárias ao enfrentamento

de discriminações que se traduzem na violência, na opressão, na perda de direitos de quem não atende a padrões hegemônicos e excludentes de valorização e qualificação social. As questões da diversidade são muitas e o seu contorno é amplo e complexo. Além das questões socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, religiosas, de características físicas e mentais dos indivíduos e outras tantas referidas às diferenças e singularidades dos seres humanos, é preciso considerar a diversidade ecológica, a geográfica, a biodiversidade e outras que se manifestam na natureza.

Cada uma das manifestações da diversidade incorpora uma gama de fatores e circunstâncias que têm suscitado dos Movimentos Sociais e das ONGs uma *ação expressiva* em favor de políticas que consolidem e asseverem direitos em prol do respeito à vida e à humanidade. Assim, ao concluir este estudo, destaca-se, especialmente, o reconhecimento do valor social e político dessa ação.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, S.; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. (Org.) **The cultural and political in the Latin American social movements**. Boulder: Westview Press, 1997.
- ARAUJO JUNIOR. **ONGs e índios temem degradação de áreas indígenas**. [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2007/12/13/ongs-e-indios-temem-degradacao-de-areas-indigenas>>. Acesso em: 28 abr. 2010.
- ARENDETT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- _____. **O sistema totalitário**. Lisboa: Dom Quixote, 1980.
- AVRITZER, L. (Org.). **Sociedade civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação**. Brasília,DF: Imprensa Oficial, 2009. Documento-Referência.
- CABRAL, Adilson. **Movimentos sociais: as ONGs e a militância que pensa**. [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://www.comunicação.pro/br/artcon/movsocong.htm>>. Acesso em: 7 maio 2010.
- GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- LUTA pelo direito das mulheres. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.redemulher.org.br/luta.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- NÚCLEO da ONG Movimentação. [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://ongmovimentacao-movimentacao.blogspot.com/>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

ONG Arco-Íris. 2009. Disponível em: <<http://www.operacaoarcoiris.org.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

ONG CASVI. [S.l.], 2009. **Vivendo a diversidade**. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.casvi.com.br/page6.php>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

ONG MDS. 2009. **Educação, saúde, direitos e inclusão das diversidades**. Disponível em: <<http://ongmds.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PRUDÊNCIO, J. C. A. Quem sou eu. In: **Núcleo da ONG Movimentação**. [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://ongmovimentacao-movimentacao.blogspot.com/2009/11/ong-movimentacao-mes-da-consciencia.html>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Recebido em 22.05.10

Aprovado em 28.06.10

EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOLIDÁRIA: contribuições da “Pedagogia da Alternância” para a formação dos catadores de materiais recicláveis

Francisco José Carvalho Mazzeu *

RESUMO

Este texto destaca a metodologia da Pedagogia da Alternância, apontando contribuições dessa proposta para *re-pensar* a formação dos catadores de materiais recicláveis. Considerando que a utilização dessa abordagem na área urbana ainda é pouco comum, procura-se iniciar uma reflexão que provoque elaborações futuras. Inicialmente apresenta-se uma visão geral da Pedagogia da Alternância e são citados os principais instrumentos usados nessa abordagem. Em seguida, são destacados dois aspectos teórico-metodológicos que constituem desafios para o trabalho de formação de catadores de resíduos: as relações entre Educação e Trabalho e entre Teoria e Prática, apontando para a necessidade de superar a dicotomia entre essas dimensões da atividade humana que predomina na sociedade atual. O trabalho dos catadores revela a exclusão dos trabalhadores que atuam nos setores menos organizados das cadeias produtivas, com poucas oportunidades de qualificação e baixa renda. Superar esse abismo requer uma intensa formação para os trabalhadores da reciclagem. Para dar conta desse desafio sugere-se que não basta implementar processos de alternância entre estudo e trabalho nas cooperativas de catadores. É preciso transformar as formas e conteúdos tanto do estudo quanto do trabalho, para que se possam criar atividades *emancipatórias* em que essa alternância conduza efetivamente a um pleno desenvolvimento dos trabalhadores.

Palavras-chave: Economia Solidária – Pedagogia da alternância – Catadores – Formação Profissional

ABSTRACT

EDUCATION AND SOLIDARY ECONOMY: contributions of the “Pedagogy of Alternating” to improve the rubbish collectors’ formation

This text presents the Pedagogy of Alternating methodology, highlighting its contribution to **re-think** the formation of the so-called “catadores” (rubbish collectors) of recycling materials. Whereas the use of this approach in the urban area is unusual, the aim of the article is to initiate a debate to promote further elaborations. Initially, an overview of the Pedagogy of Alternating is presented and the main instruments used in this approach are commented. Two theoretical and methodological issues are

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Assistente Doutor na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara. Endereço para correspondência: Rodovia Araraquara Jaú km 1 - sala 36 (Prédio dos Departamentos) – Araraquara (SP) - CEP: 14.800-901. E-mail: fmazzeu@gmail.com.

indicated as challenges for *catadores*’ formation: the relations between Education and Work and the relations between Theory and Practice. The need to overcome this dichotomy between these dimensions of human activity (that predominates in today’s society) is defended. The “catadores” work reveals the exclusion of these workers of less organized sectors of the production chain, with few opportunities to obtain better income and qualification. Overcoming this gap requires an intense training to transform the “catadores” into “recycling workers”. To reach this goal, the implementation of Alternating experiences between study and work in cooperatives and schools is not enough. A deep transformation is needed over the ways and subjects of both study and work, in order to create **emancipating activities** that promote a full development of these workers.

Keywords: Solidary Economy – Pedagogy of Alternating – Catadores – Professional Training

Introdução

A produção deste texto tem duas motivações fundamentais. A primeira decorre da participação nas atividades de Suporte Técnico e Acompanhamento do “Projeto para o Desenvolvimento de Ações Voltadas para a Estruturação de Unidades de Coleta, Triagem, Processamento e Comercialização de Materiais Recicláveis”. Por meio desse projeto, financiado pela Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego e pela Fundação Banco do Brasil, estão sendo oferecidos programas de formação a quase 20 mil catadores de materiais recicláveis em 18 estados da Federação. O Termo de Referência elaborado pelo Ministério do Trabalho para orientar esse trabalho formativo prevê, entre outros aspectos, que:

[...] deverão ser resgatados e valorizados os acúmulos da “pedagogia da alternância”, que combina momentos formativos presenciais com momentos de vivência e prática, favorecendo que os aprendizados sejam constantemente experimentados, ampliados e aprimorados. As experimentações e vivências possibilitam questionamentos e o enriquecimento dos debates coletivos nos momentos formativos presenciais (BRASIL, 2009, p.10).

Esse projeto está sendo realizado em parceria com o Movimento Nacional dos Catadores(as) de Materiais Recicláveis (MNCR), movimento social com seis anos de existência e que luta pela organização autônoma dos catadores e sua inserção na

construção de uma sociedade mais justa (MNCR, 2010). A segunda motivação resulta da participação na coordenação do Programa Nacional de Educação e Trabalho, da Rede UNITRABALHO¹. Esse programa inclui, entre seus objetivos, o propósito de refletir sobre os processos educativos vinculados ao desenvolvimento da chamada Economia Solidária. No âmbito da Rede UNITRABALHO, mais de 40 universidades já constituíram Incubadoras de Empreendimentos Solidários para atuar no apoio à formação e desenvolvimento de Empreendimentos Econômicos Solidários (cooperativas, associações, Centrais, empresas autogestionárias etc.) formados por trabalhadores excluídos do mercado formal de trabalho (para uma discussão sobre o processo de incubação como um processo educativo, vide CULTI, 2006). As equipes dessas Incubadoras, que incluem docentes, discentes e técnicos, atuam com diversos grupos de trabalhadores, entre eles, os catadores de resíduos. Um exemplo de atuação nesse setor é o trabalho da Incubadora de Empreendimentos Econômicos e Solidários (INCUBA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2010).

O presente artigo pretende oferecer subsídios para os educadores que atuam nesse campo, espe-

¹ A UNITRABALHO é uma rede interuniversitária que agrega mais de 60 Instituições de Ensino Superior de todos os estados do Brasil. Foi criada em 1995, por iniciativa de um grupo de reitores e dirigentes sindicais, com o objetivo de colocar o conhecimento acadêmico a serviço dos trabalhadores, a fim de qualificar suas lutas por melhores condições de vida e trabalho. Para mais informações, consultar www.unitrabalho.org.br.

cialmente aqueles que atuam com catadores de materiais recicláveis, seja por meio de cursos e outras iniciativas de formação, seja por meio de processos de incubação de empreendimentos (cooperativas, centrais) organizados por esses trabalhadores. Por essa razão, uma análise das características mais específicas da Pedagogia da Alternância e das ricas experiências e reflexões da Educação do Campo fogem ao escopo deste texto.

A Pedagogia da Alternância – aspectos gerais

Na *Pedagogia da Alternância (PA)*, a escola ou o centro de formação funciona sob regime de alternância entre o estudo e o trabalho, segundo o esquema: ação – reflexão – ação. Sua aplicação tem se dado basicamente nas áreas rurais, possibilitando que os jovens que moram e trabalham no campo, junto de suas famílias, frequentem a escola durante determinado tempo (o Tempo-Escola) para refletir sobre a realidade, estudar os conteúdos escolares e o conhecimento científico e tecnológico, tendo como base as situações problematizadoras vivenciadas no trabalho. Estes jovens permanecem na escola, em regime de internato, por um determinado período (semana ou quinzena), que é definido de acordo com as peculiaridades locais. No período seguinte, os jovens retornam às suas propriedades familiares e ao trabalho, para aplicar o conhecimento e as tecnologias difundidas na escola, bem como levantar novos problemas e necessidades (FONSECA, 2008).

A aplicação dessa forma de educação, ajustando a oferta de ensino formal de modo a conciliar o estudo com o trabalho, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Capítulo II Seção I – Das Disposições Gerais:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, **alternância regular de períodos de estudos**, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas,

a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isto reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. [*sem grifos no original*] (BRASIL, 1996)

Embora o preceito legal esteja focado no trabalho rural, especialmente considerando os períodos de plantio e colheita, que demandam mais mão de obra, o enunciado pode aplicar-se, em princípio, a qualquer situação em que o trabalho demande uma dedicação integral e o espaço escolar encontre-se apartado do local de trabalho. No caso das áreas urbanas, determinados tipos de trabalho são de tal natureza que possuem traços de sazonalidade que os aproximam (nesse aspecto) do trabalho rural. É o caso dos processos de coleta e triagem de resíduos, que se concentram e avolumam em determinados dias, horários e épocas do ano.

Histórico

A Pedagogia da Alternância surgiu em 1935, apoiada em um movimento de agricultores franceses insatisfeitos com a educação oferecida aos jovens das famílias do campo. Esse grupo defendia a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais desses adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região. (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008)

De acordo com esses autores (*op. cit.*, p. 229 e ss.),

No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos. A ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família. [...] A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). O objetivo primordial era atender aos interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico. Atualmente

existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs).

Princípios orientadores

Segundo Rodrigues (2008), os autores que tratam do tema, tais como Queiroz (2004), Begnami (2003 e 2006) e Silva (2000), apontam quatro “pilares sustentadores das práticas pedagógicas brasileiras em alternância” (RODRIGUES, 2008, p. 31):

- a alternância dos tempos e espaços, articulando estudo e trabalho;
- a participação das famílias no processo educativo;
- a perspectiva de desenvolvimento local solidário e sustentável;
- a formação integral dos educandos.

Esses princípios podem ser aplicados, *mutatis mutandis*, na formação de catadores de materiais recicláveis. A articulação entre estudo e trabalho, por exemplo, é essencial para que o estudo adquira algum sentido para esses trabalhadores, já que suas condições de vida exigem uma luta diária pela sobrevivência imediata, dificultando a realização de atividades que se mostrem distantes dessas necessidades práticas. Ao mesmo tempo, a baixa escolaridade desse grupo coloca o desafio de articular a formação voltada para o trabalho, com ênfase na qualificação e requalificação profissional, com a formação geral para o exercício da cidadania e a elevação da escolaridade. O imperativo de articular essas duas demandas (da prática e da formação geral) remete para o quarto princípio, a formação integral dos educandos. Trata-se de pensar uma formação que não se limite a conhecimentos específicos tais como: os tipos de materiais, as formas de comercialização etc. (embora não possa prescindir da abordagem desses temas). A perspectiva do desenvolvimento sustentável oferece um importante horizonte para situar a formação dos catadores nesse contexto mais geral, suscitando entre eles uma reflexão com base nos dados que a realidade apresenta, mas levantando questionamentos sobre

a produção e destinação do lixo (Quais as origens desse lixo? Quais as consequências dos descarte desses materiais em lixões e aterros?). Dessa forma, ao mesmo tempo em que compreendem melhor o seu trabalho, podem perceber por meio dele as contradições e dilemas do atual modelo socioeconômico, baseado na produção de mercadorias (e não nas necessidades humanas) e no uso predatório dos recursos naturais. Dentre os princípios destacados, talvez a participação das famílias possa ter uma aplicação menos evidente no caso dos catadores, já que vários deles perderam seus vínculos familiares. Contudo é uma orientação igualmente importante, sobretudo quando considera-se que os laços de solidariedade que se constituem na unidade familiar (qualquer que possa ser sua configuração) são essenciais para o equilíbrio e para a própria saúde dos sujeitos. Recuperar e fortalecer esses vínculos com a família e a comunidade talvez possa ser, em determinados processos de formação, um dos principais objetivos a serem alcançados.

Metodologia e instrumentos pedagógicos

Embora a PA apresente características próprias, o método de trabalho proposto nessa abordagem e os seus fundamentos teóricos encontram forte convergência com o método Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos (cf. CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002; BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1979).

Vale lembrar que um método não é somente um “caminho para se atingir um fim”, mas é definido pela **intencionalidade** da ação (PINTO, 1969), isto é, existe método pedagógico no qual a escolha de cada passo, etapa ou procedimento usado na formação dos educandos ocorre com plena consciência dos resultados (imediatos ou não) que esses passos, etapas ou procedimentos poderão gerar. Nesse sentido, o método pedagógico precisa ser criado e recriado no processo educativo, pois não existe “método” quando ocorre a mera aplicação mecânica de procedimentos (PINTO, 2007). Conhecer os passos seguidos por outros educadores pode servir de inspiração para orientar um trabalho pedagógico, mas esses passos ou instrumentos desenvolvidos em outras circunstâncias

não podem ser vistos como um caminho a ser reproduzido para obter os mesmos resultados, já que as condições histórico-sociais mudam. Nenhum grupo de trabalhadores é idêntico a outro. Dessa forma, o método de trabalho a ser utilizado na formação desses trabalhadores (antes, durante e após o processo de constituição de empreendimentos solidários) precisa ser *re-criado* com base em referências diversas e, sobretudo, baseado na realidade e nas necessidades dos próprios educandos/trabalhadores. Não se pode transformar qualquer proposta pedagógica em uma panaceia que resolva os problemas da *práxis* educativa, que só encontram solução pela mediação da reflexão crítica, do debate coletivo e da formação permanente dos próprios educadores.

Com essa ressalva, é possível apontar as etapas principais do método proposto por Paulo Freire (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1979):

- levantamento do universo cultural dos educandos e identificação de temas geradores;
- codificação dos temas e apresentação aos educandos (problematização);
- descodificação dos temas por meio de debate no “círculo de cultura”;
- assimilação de novos conhecimentos sobre temas geradores;
- sistematização e registro dos resultados.

Baseado no conceito de diálogo, a proposta freireana procura basear-se na realidade vivida pelos educandos, identificando temas e situações problematizadoras que são tomadas como objetos de debate e estudo. Com base nesses estudos, retorna-se para a realidade visando a transformá-la.

Com esse mesmo objetivo, de promover uma reflexão sobre a prática como meio de desenvolver novos conhecimentos e formas de agir, a PA utiliza algumas técnicas e recursos pedagógicos para apoiar as atividades dos educandos. Dessa forma, a despeito da denominação de “pedagogia” que essa proposta assumiu, poderia ser mais adequado considerá-la como uma vertente ou variante metodológica da educação popular ou da Pedagogia Libertadora, à qual agrega um conjunto de técnicas e instrumentos de trabalho pedagógico.

Castro (2010) e Silva (2009, p. 275) citam os principais instrumentos práticos (ou estratégias

pedagógicas) utilizados em experiências de alternância. Considerando a realidade urbana dos catadores, foram destacados nove desses instrumentos pedagógicos, os quais são analisados sucintamente quanto a uma possível forma de utilização em processos formativos com catadores:

a) Plano de Estudo (PE)

O Plano de Estudo (PE) é uma pesquisa sobre um *tema gerador* escolhido previamente pelos alunos(as) e educadores(as). O PE é elaborado ao final do período na escola, pelos próprios alunos, com a colaboração dos educadores, para ser desenvolvido durante a alternância em casa com a família, lideranças da comunidade ou profissionais do meio. Os resultados são posteriormente socializados na sessão seguinte na escola e servem para orientar o estudo das disciplinas do currículo. Brandão (1981, p. 38-39) explica que os temas geradores são

Temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, ideias.

O trabalho com esses temas, no método Paulo Freire, pressupõe um trabalho inter e multidisciplinar, identificando as áreas do conhecimento técnico e científico às quais cada tema remete e as múltiplas relações que, em cada tema, essas diversas áreas apresentam, tendo como eixo comum a atividade social transformadora do ser humano: o trabalho. No caso dos catadores, com base em um tema que emerge da sua atividade, como por exemplo, a distribuição dos ganhos obtidos pela cooperativa entre os trabalhadores cooperados, pode ser elaborado um Plano de Estudo que contemple desde conhecimentos matemáticos (como calcular os ganhos?) até questões éticas e filosóficas (o que é uma distribuição justa?).

b) Colocação em Comum (CC)

A colocação em comum (CC) é um momento de socialização da pesquisa do PE, similar ao pro-

cesso de decodificação nos “círculos de cultura” propostos por Paulo Freire (1979, 1981, 1987), nos quais ocorre debate, problematização, perguntas, hipóteses e a síntese entre os conhecimentos de cada aluno(a), os conhecimentos do grupo e o saber sistematizado trazido pelo educador. É neste momento que os alunos (as) conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções que encontraram. Os resultados do debate podem ser sistematizados na forma de dramatizações, cartazes, desenhos e textos. Para outras reflexões sobre o uso do Plano de Estudo e da Colocação em Comum na PA, vide: Pettenon e Teixeira (2001).

c) Caderno da Realidade (CR)

O Caderno da Realidade (CR) é o espaço em que o educando registra e anota as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos que realiza dentro e fora da escola. É a sistematização da reflexão sobre a prática provocada pelo Plano de Estudo. O CR é ainda um documento que mostra a história do aluno(a). Com base nele os pais e outros interessados podem acompanhar as atividades que estão acontecendo na escola e, assim, podem contribuir com sugestões e conselhos. Para os catadores, o CR pode constituir-se um caminho para o ingresso no universo da cultura letrada, já que nesse espaço poderão anotar desde informações sobre a quantidade de materiais que coletaram em determinado dia, assuntos para tratar em reuniões, até questões para serem estudadas e discutidas posteriormente. Dominar o uso da escrita como uma ferramenta cultural de elaboração e expressão do pensamento é uma tarefa essencial em um processo formativo emancipatório (esse tema será retomado mais adiante). O educador tem um papel fundamental de introduzir os catadores no uso dessa ferramenta, mostrando como utilizá-la e ajudando no registro e na recuperação de informações anotadas no Caderno.

d) Visitas e Viagens de Estudo (VE)

As Visitas e Viagens de Estudo são atividades organizadas com base em cada tema gerador do PE. Objetiva levar o educando a confrontar o seu conhecimento com os conhecimentos dos outros e aprender apoiado na experiência de grupos que

já tenham avançado em determinados temas. No caso da formação de catadores, os locais a serem visitados em especial podem ser outras associações e cooperativas, Centrais, fábricas e outros espaços produtivos que possam inspirar e motivar os trabalhadores a buscar novas formas de organização e trabalho. A articulação dos próprios catadores, por meio dos seus movimentos, redes etc., pode ser um ótimo canal para planejar e viabilizar (inclusive financeiramente) essas visitas e viagens. É importante que os processos formativos estimulem todos os catadores a participarem desse tipo de atividade, criando sistemas de rodízio para evitar que somente as lideranças ou dirigentes possam realizá-las. Dessa forma também se fortalece a autogestão e abre-se espaço para o surgimento de novas lideranças no movimento.

e) Visitas à Comunidade (VC)

É fundamental para o formador conhecer a realidade do aluno e o seu meio para aprofundar a reflexão sobre os problemas de ordem socioeconômica vividos pelo grupo. Nesse sentido, caso a escola ou instituição formadora não esteja na própria comunidade em que os catadores vivem é imprescindível organizar essas visitas dos formadores para conhecer essa realidade e conviver com o contexto social desses educandos. Essas visitas também permitem avaliar os resultados do processo pedagógico no que se refere aos impactos sociais e econômicos no desenvolvimento local. No caso das cooperativas de catadores, elas geralmente situam-se próximas aos locais de moradia deles, portanto, conhecer a comunidade do entorno, bem como as famílias dos catadores, é essencial para compreender o universo sociocultural no qual vivem.

f) Estágio

O Estágio é um meio de possibilitar ao aluno o confronto com uma situação concreta de trabalho para que possa: observar, vivenciar, experimentar e praticar novas formas de trabalho, com acompanhamento devido dos formadores. Esse estágio ajuda também a definir melhor os interesses profissionais dos educandos e criar vínculos com outras instituições. Uma possibilidade interessante seria criar mecanismos para que alguns catadores pudessem estagiar em organizações de outros grupos, trazendo

do novas ideias e experiências para seu meio. Assim como as visitas e viagens, esses estágios poderiam ser viabilizados pelo movimento dos catadores e suas organizações de apoio. Também poderiam ser buscadas oportunidades de estágio em empresas que tenham programas de Responsabilidade Social, como forma de acelerar o domínio de novos conhecimentos técnicos pelos catadores.

g) Intervenções Externas (IE)

As Intervenções Externas ou palestras acontecem como meios de aprofundamento dos temas do Plano de Estudo após a Colocação em Comum. Para a realização das Intervenções conta-se com pessoas e entidades parceiras que colaboram voluntariamente com este processo educativo. No caso dos processos de incubação, é possível contar com o apoio de pesquisadores e docentes das universidades. Também existe a possibilidade de obter esse tipo de trabalho voluntário (também chamado *pro bono*) junto a grandes empresas interessadas em apoiar os empreendimentos de catadores. Diversos projetos oferecem apoio para ações de Assistência Técnica que podem ser acessadas pelos grupos de catadores para obter informações relevantes sobre o mercado dos materiais, orientações sobre as melhores formas de separar e comercializar esses materiais, orientações específicas sobre higiene, saúde e segurança no trabalho e outros assuntos que, de modo geral, não são de domínio dos educadores diretamente envolvidos em processos formativos com esse público. Também da parte do educador cabe ter a necessária capacidade de reconhecer suas próprias limitações e buscar a ajuda de especialistas que possam agregar novos conhecimentos e informações, as quais o próprio educador poderá também assimilar.

h) Tutoria

A tutoria é uma das formas de acompanhar de forma personalizada as atividades de pesquisas, os exercícios, as vivências e experiências dos educandos no meio socioprofissional. Cada grupo de educandos possui um formador que torna-se responsável por acompanhar o grupo, orientando individualmente, tirando dúvidas, passando sua própria experiência pessoal etc. Nos processos de **incubação** é bastante comum que um dos mem-

brós assumam esse papel de tutoria em relação a um determinado grupo de trabalhadores. Como toda relação pedagógica, dado o seu caráter assimétrico em relação ao domínio do saber elaborado, é necessária a constante vigilância para que a tutoria não degenere em “tutelamento”, criando dependência do grupo em relação ao tutor e à equipe de formadores. Esse risco de dependência e a necessidade de promover a autonomia dos catadores são preocupações centrais e constantes em uma proposta pedagógica comprometida com a emancipação dos trabalhadores.

i) Cadernos Didáticos

É como um tipo de livro didático com textos para leitura e aprofundamento dos educandos e sugestões para o trabalho do educador. Este caderno didático pode ser construído ou complementado com base na realidade trazida no PE, mas também precisa trazer temas que não estão espontaneamente presentes nessa realidade para provocar a ampliação de horizontes e a formação integral (MAZZEU; DEMARCO, 2006).

O que se pode analisar baseado na descrição sucinta desses instrumentos ou estratégias é que seu objetivo é apoiar o processo de ação-reflexão-ação, partindo da captação de elementos da prática e organizando formas de potencializar as experiências formativas dos educandos. Como toda ferramenta metodológica, é importante que os educadores tomem os devidos cuidados para não reduzir a proposta pedagógica ao uso mecânico desses instrumentos. Eles só fazem sentido no contexto de determinados princípios e valores que os educadores precisam compreender e partilhar. Dessa forma, uma fundamentação teórica coerente e consistente é imprescindível para a construção de práticas de alternância que contribuam de forma mais efetiva para a emancipação dos catadores.

A Pedagogia da Alternância e os desafios teóricos da formação dos catadores

Para tentar identificar os elementos da PA que podem inspirar um trabalho formativo realmente emancipatório com catadores de materiais recicláveis foram destacadas duas questões que essa abordagem procura tratar e que precisam constituir-

se como eixos centrais da reflexão dos educadores que atuam nesse setor: a relação entre Educação e Trabalho e a relação entre Teoria e Prática.

A primeira questão refere-se à relação entre a Educação e o Trabalho. Historicamente a educação tem se desenvolvido de modo apartado do mundo do trabalho, nas sociedades em que existe a propriedade privada e a divisão em classes sociais. Em outras sociedades, como é o caso, por exemplo, de muitas comunidades indígenas, a educação se faz por meio das atividades sociais, ou seja, é o próprio envolvimento das novas gerações com o trabalho, os ritos, os costumes etc. que vai formando os indivíduos como sujeitos daquela comunidade. Nas sociedades divididas em classes, grande parte dos trabalhadores também recebe apenas esse tipo de educação informal, dada pelos parentes e colegas de trabalho. Essa educação é suficiente na maioria dos casos para garantir a sobrevivência e a realização das atividades práticas exigidas pelo trabalho manual, especialmente nas suas formas menos qualificadas, porém não possibilita a execução de formas mais valorizadas de trabalho, ao mesmo tempo em que dificulta a atuação nas esferas de decisão e de poder.

A educação formal, baseada em conhecimentos sistemáticos, científicos, fica, nessas sociedades, reservada a uma parte da população que se dedica aos trabalhos mais qualificados e às funções de direção econômica e política. Por isso existe um profundo distanciamento entre a escola (local de estudo) e os locais de trabalho (a fábrica, a propriedade agrícola). A própria palavra “escola” mostra essa separação, pois em grego significa literalmente “o lugar do ócio”, do tempo livre (SAVIANI, 2008, p. 95). De fato, estudar, ir à escola, tem sido um direito historicamente reservado a quem dispõe de tempo livre, tempo ocioso para dedicar-se a essa atividade. As famílias pobres, que lutam arduamente para sobreviver, no meio urbano ou rural, precisam dispor muito cedo da força de trabalho dos seus filhos para ajudar no sustento da casa.

Considerando que é imprescindível assegurar às crianças das camadas populares o acesso à escola e evitar o ingresso precoce no mercado de trabalho, entende-se que a PA aplica-se apenas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial para aqueles educandos que já encontram-se trabalhando.

Na EJA, a PA abre espaço para uma conciliação entre as atividades que geram renda – o chamado Tempo-Trabalho e as atividades que não geram renda de modo direto e imediato, como o estudo – e o chamado Tempo-Escola, embora também nesse caso seja preciso lutar para ampliar ao máximo o tempo de estudo (apoiado ou subsidiado pelo poder público), pelo menos no que se refere à conclusão da Educação Básica (correspondente ao ensino fundamental e médio), tendo em vista que se trata de um direito fundamental assegurado pela constituição a todos os cidadãos. Portanto, a possibilidade de realizar estudos em regime de alternância com o trabalho não pode servir como pretexto ou forma para justificar uma formação geral aligeirada e pragmática, que prive esses jovens e adultos do acesso aos conteúdos mais relevantes do saber científico, tecnológico e filosófico. O que se busca é a construção do que Gramsci denominou “Escola Unitária”, ou escola única, na qual o estudo e o trabalho integram-se de modo dialético e orgânico, uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Ocorre que a simples alternância dos Tempos e Espaços entre o trabalho e a educação não é suficiente para que entre elas estabeleça-se esse vínculo orgânico e dinâmico que possibilite um pleno desenvolvimento dos trabalhadores como sujeitos e contribua para superar a distância entre trabalhadores manuais e dirigentes. Isso porque os conteúdos e as formas com que cada um desses espaços são organizados podem ser de tal natureza que gerem um abismo entre o que se estuda e o que se faz, mesmo que o trabalhador transite de um ponto ao outro periodicamente. Portanto, uma alternância emancipatória, que rompa com o ciclo da exploração e da pobreza, implica repensar tanto as atividades de estudo quanto as atividades de trabalho, revendo a forma com os processos formativos trabalham com a relação entre teoria e prática.

A integração entre Teoria e Prática é uma segunda questão cujo debate é permanente no contexto educacional. Entre outros aspectos dessa complexa

relação é importante considerar que uma integração efetiva constrói-se por meio de um processo que requer um tempo e um esforço constante. Por essa razão, as experiências de alternância podem apresentar diferentes graus de articulação entre essas duas dimensões do trabalho humano. A alternância pode assumir formas que vão desde uma mera justaposição dos conhecimentos adquiridos na prática e aqueles estudados na escola, até uma efetiva articulação teórico-prática, resultando em uma *práxis* tanto no ambiente escolar quanto na atividade produtiva e na prática política. Entre esses dois extremos (evidentemente, a construção de uma *práxis* transformadora, cientificamente fundamentada, é o horizonte que se busca), podem existir diferentes formas de articulação entre os saberes e as vivências que se alternam na atividade dos educandos, por exemplo: a aplicação prática de conhecimentos tecnológicos, a análise de problemas concretos do trabalho (estudos de casos) etc.

Neste texto considera-se que uma “*alternância emancipatória*” requer uma forma efetivamente integrada e transformadora de articular o trabalho e a formação. Algumas características podem ser apontadas em um processo desse tipo:

1. Os tempos dedicados ao estudo e ao trabalho não estão totalmente definidos a priori, decorrem de um levantamento das necessidades concretas da atividade produtiva e dos conhecimentos necessários para que os educandos atinjam um novo patamar de compreensão da realidade. Em uma alternância justapositiva, pelo contrário, esses tempos estão rigidamente determinados;
2. Os conteúdos do processo formativo não se limitam às questões trazidas pelos educandos com base na sua prática, mas consideram a relativa autonomia da teoria, a fim de fomentar novas ideias e estimular práticas transformadoras da realidade existente. Uma alternância emancipatória busca nos conhecimentos científicos e tecnológicos as ferramentas para problematizar a forma como os educandos jovens e adultos agem e analisam a sua prática;
3. Existe uma efetiva integração entre os agentes formadores que atuam nos dois espaços (escolar e produtivo) e entre as instituições que promovem a formação nesses espaços. Para isso é preciso que se efetive a inserção ou reinserção dos educandos no processo de escolarização, mas que os formadores que atuam com os catadores acompanhem esse processo, buscando contribuir para que o trabalho seja o princípio educativo que norteia o estudo do saber historicamente acumulado. Ao mesmo tempo, é preciso que o espaço de trabalho, por exemplo, uma cooperativa de reciclagem, seja percebido como um espaço educativo, em todos os seus momentos e formas. Ou seja, a *formação não pode limitar-se a um conjunto de cursos que ofereçam conhecimentos pré-determinados*, mesmo que esses conhecimentos sejam necessários para realizar as atividades práticas da produção e da organização do empreendimento. Por outro lado, os programas de formação (no Tempo-Escola ou no Tempo-Trabalho) não podem ser uma mera transmissão mecânica de informações que carecem de sentido para os trabalhadores, ainda que essas informações possam parecer relevantes aos educadores, como por exemplo: princípios gerais do cooperativismo e da Economia Solidária. Esses conhecimentos só fazem sentido se estiverem sendo intimamente ligados com a história, as experiências de vida e os desafios dos trabalhadores cooperados na luta pela sustentação do seu empreendimento;
4. A chave para uma alternância emancipatória nos processos formativos com catadores pode estar no binômio problematizar-instrumentalizar, isto é, criar/identificar situações-problema que mostrem os limites dos conhecimentos práticos que os catadores já possuem e, ao mesmo tempo, possibilitem apreender o saber acumulado (conhecimentos matemáticos, de gestão empresarial etc.) como instrumento de transformação da realidade (tanto da realidade material, transformando matérias-primas em novos produtos, quanto a realidade social, criando novas formas de organização do trabalho e da sociedade).

Portanto, utilizar princípios e instrumentos da PA dentro de uma abordagem emancipatória coloca grandes desafios para as instituições formadoras e para os educadores envolvidos nesse processo. Esses desafios vão muito além do trabalho “em sala de aula” e remetem para uma atuação dos educadores como agentes de desenvolvimento social, econômico e político. Significam uma disponibilidade para imergir no universo dos catadores, compreender suas lutas e esperanças para trazer essa riqueza para o âmbito dos processos formativos, dando direção e sentido aos conhecimentos a serem “ensinados” nesses processos.

A formação dos catadores com base na sua prática

À luz das reflexões suscitadas pela PA é possível levantar algumas hipóteses para estimular um debate sobre os processos formativos que tomem como ponto de partida e de chegada a prática e as experiências vividas pelos catadores de materiais recicláveis dentro e fora do espaço de trabalho. Trata-se, como já foi dito, de ideias preliminares a serem posteriormente aprofundadas.

Em primeiro lugar, a despeito das diferenças existentes entre o meio rural e o urbano, pode-se fazer uma analogia entre a atividade dos pequenos produtores rurais e a atividade de catação. Poder-se-ia considerar a catação como uma espécie de “extrativismo urbano”, pois consiste em coletar materiais que são disponibilizados pela sociedade de consumo, sem que seja possível controlar totalmente a quantidade nem o tipo de material coletado. Portanto, é um trabalho sujeito a grandes incertezas, sazonalidades e mudanças bruscas.

Também é uma atividade que requer um grande emprego de tempo, entre o deslocamento aos locais de coleta, recolha dos materiais, triagem e venda. A necessidade de sobrevivência imediata, aliada à dificuldade de prever os resultados do processo de coleta, torna o trabalho mais difícil de ser planejado e organizado coletivamente.

No entanto, o fato de que os catadores têm conseguido, de modo geral, sobreviver na “selva urbana” mostra que eles elaboraram um conjunto de conhecimentos práticos, nascidos do duro contato com a realidade, que precisam ser resgatados e valorizados.

Um trabalho baseado na PA consistiria em extrair dessa realidade os Temas Geradores para orientar e servir de base para as atividades formativas. Por exemplo, o tema do consumismo é importante como reflexão sobre o modelo econômico que gera o lixo urbano e a relação das pessoas com os resíduos. A comercialização, os tipos de materiais, as políticas públicas que podem ser acessadas pelos catadores, são exemplos de temas geradores que podem ser propostos para a reflexão dos grupos de catadores. Baseados nesses temas podem ser organizados Planos de Estudos para sistematizar os conhecimentos que os catadores já possuem como resultado das suas vivências e aqueles que vão sendo adquiridos nos processos formativos.

Com base nos debates sobre os Temas Geradores e de Visitas à Comunidade é possível aos educadores compreenderem o Universo Cultural construído pelos catadores, no qual esses temas adquirem sentido. Para os catadores esse debate baseado em temas geradores permite *ad-mirar* (FREIRE, 1987) a realidade em que estão imersos, mas da qual precisam adquirir certo distanciamento reflexivo para repensar sua forma de trabalho e de organização.

O formador, nesse diálogo com os catadores, poderá identificar as *situações problematizadoras* que podem servir de base para o estudo dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, identificar entre os conhecimentos científicos (da economia, administração, matemática etc.) aqueles que são de fato relevantes para elevar a prática dos catadores a um novo patamar, como gestores do seu empreendimento econômico solidário e sujeitos do seu processo de formação.

Os princípios e a metodologia da Pedagogia da Alternância poderão oferecer importantes subsídios para a elaboração de programas de formação que fujam do esquema tradicional de dicotomia entre a educação e o trabalho, entre a teoria e a prática e que contribuam para uma efetiva transformação da realidade vivida pelos catadores de materiais recicláveis. Todavia, as bases para essa transformação não estão nos méritos intrínsecos de qualquer método ou proposta pedagógica, mas sim na qualidade técnica e política dos educadores que se dedicam a esse trabalho.

Portanto, construir uma experiência de alternância emancipatória implica rever a questão da formação dos formadores. Sem entrar em detalhes desse tema, cabe aqui apenas assinalar que a formação de formadores também precisa superar os limites da abordagem tradicional dos processos formativos que consistem em oferecer um ou mais cursos de capacitação, após os quais os formadores realizam seu trabalho que será posteriormente avaliado por meios internos ou externos ao programa que estão atuando. Essa dinâmica da formação de formadores parte do pressuposto de que essa formação acontece basicamente nos momentos de curso, em que um formador mais experiente transmite orientações teóricas e metodológicas que os novos formadores irão assimilar e “colocar em prática”. Ocorre que a verdadeira formação dos formadores é aquela que acontece por meio da e na própria prática (tanto a sua prática educativa quanto sua participação na prática social). Sendo assim, os momentos de debate coletivo, de participação política, de enriquecimento cultural etc. são também (e, sobretudo) momentos formativos. Como explica Álvaro Vieira Pinto:

A pergunta fundamental, da qual deve partir toda discussão do problema da formação do professor, é esta: “quem educa o educador?”. [...] A resposta correta é a que mostra o papel da sociedade como educadora do educador. Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a **posição** que o próprio educador ocupa na sociedade. [grifo no original] (PINTO, 2007, p.79).

[...] A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc. e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. (*idem*, p.82)

Conseqüentemente, as ideias centrais da PA, especialmente a busca de integração entre teoria

e prática, aplicam-se também à formação dos formadores que irão atuar junto aos catadores. Essa formação precisa consistir em um processo permanente de reflexão crítica sobre os problemas que o dia a dia da formação vai colocando, articulado com uma busca constante e intensa de obter conhecimentos mais aprofundados sobre os temas geradores que surgem das experiências dos educandos. Os momentos de estudo, de debate, de reflexão, de sistematização e a postura dialógica vão ser essenciais para que esse trabalho caminhe na direção de uma prática realmente transformadora e emancipatória, da qual os catadores estão efetivamente necessitados. Nessa prática, os formadores também aprendem com os catadores, partindo dos seus problemas e conhecimentos práticos e caminhando juntos para a construção de novas sínteses teórico-práticas. Remetendo novamente às reflexões de Álvaro Vieira Pinto (*op. cit.*, p. 82), “o educador tem, portanto, que acompanhar o movimento da realidade. A forma de vida pessoal mais perfeita na qual pode realizar este intento é permanecer em constante vinculação com o povo.” [grifos no original]

Estar vinculado ao povo significa, nessa abordagem emancipatória, buscar uma atuação pedagógica em sintonia com os movimentos sociais das camadas populares da sociedade, em sua luta pela superação das desigualdades e de todas as formas de opressão. É nesse processo de comprometimento com a transformação das estruturas sociais, acompanhando e atuando junto aos trabalhadores, que o educador efetivamente **educa-se** para atuar como um mediador entre a realidade dos educandos e os conteúdos dos programas formativos voltados a esse público.

A título de conclusão

O que se pretendeu com este texto, de modo coerente com a abordagem pedagógica adotada, foi evitar a descrição ou prescrição de métodos e técnicas a serem seguidas, buscando principalmente provocar e desafiar os formadores que atuam com catadores de materiais recicláveis ou outros trabalhadores do meio urbano e rural, para que reflitam sobre esses processos formativos, compreendendo a natureza contraditória (no

sentido dialético) do seu trabalho. De um lado essa formação só é efetiva e adquire sentido para os educandos se partir dos problemas colocados pela sua própria prática e realidade social, mas, de outro lado, os conhecimentos sistematizados são fundamentais para a superação de alguns desses problemas e para possibilitar aos trabalhadores alcançarem um novo patamar de atuação técnica e política. Esse aprofundamento teórico requer

um distanciamento relativo da prática e a existência de momentos de estudo, debate e reflexão. Integrar esses momentos (que se dão em tempos e espaços diferentes) em um processo unitário, articulado ainda com a escolarização formal e com as transformações que o mundo do trabalho vai suscitando, é um dos desafios centrais colocados para nós, educadores, para o qual precisamos estar permanentemente nos formando.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, DF: UNEFAB, n. 3. p. 24-47, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 113 p. (Coleção primeiros passos).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841
- _____. Ministério do Trabalho e Emprego. Fortalecimento do associativismo e do cooperativismo dos catadores de materiais recicláveis: formação para a autogestão, assistência técnica e mobilização. **Termo de referência para elaboração de propostas**. SENAES/MTE, Brasília, DF 2009 Disponível em: <http://www.mte.gov.br/editais/Termo_Referencia_Catadores.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- CALIARI, R.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da alternância e desenvolvimento local: organizações rurais e agroindustriais. **Revista de Administração da Universidade Federal de Lavras**, Lavras: UFLA, v.4, n.2, p. 52-62, jul./dez. 2002.
- CASTRO, R. de. **Pedagogia da alternância**. Disponível em: <<http://www.pedagogiadaalternancia.com>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- CULTI, M. N. **O Desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários**. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.
- FONSECA, A. M. **Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola**. 176 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. (O mundo hoje, v. 10)
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.
- MNCR. **Movimento nacional dos catadores(as) de materiais recicláveis**. Disponível em: <<http://www.mnrc.org.br>>. Acesso em: 7 jun. 2010.
- MAZZEU, F. J. C. ; DEMARCO, D. J. (Orgs.). **Caderno metodológico para o professor**. São Paulo: UNITRABALHO, 2006. v.1. 96 p. (Coleção Cadernos de EJA)
- PETTENON, C. V.; TEIXEIRA, E. S. **A colocação em comum como instrumento da pedagogia da alternância: um estudo com monitores e jovens em CFRS do sul do Brasil**. Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br/novo/images/publicacoes/19ARTIGO2001.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. (Rumos da cultura moderna, v. 20)

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, L. H. Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 8, p.270-290, jul./dez. 2009.

TEIXEIRA, E.; BERNARTT, M. L. e TRINDADE, G.. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Pró-reitoria de Extensão: núcleos temáticos. Disponível em: <<http://www.portalanterior.uneb.br>>. Acesso em: 20 maio 2010.

Recebido em 12.05.10

Aprovado em 23.06.10

MÚSICA EM UM PROJETO SOCIAL COM JOVENS: reflexões sobre alguns caminhos¹

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres *

RESUMO

Este artigo relata minha experiência sobre projetos e movimentos sociais e música. Essa temática vem sendo amplamente discutida e implementada nas últimas décadas no Brasil em múltiplos espaços e por meio de diversos planejamentos e ações. Dentre os objetivos do Projeto enfatizo o fato de possibilitar que estes jovens tenham a oportunidade de realizar atividades de musicalização por meio de práticas instrumentais e também a criação de um grupo instrumental para apresentações em outros cenários. Esta experiência trouxe contribuições específicas em relação ao trabalho com flauta doce e a organização de um grupo instrumental com jovens participantes de projetos sociais, e, com certeza, as aprendizagens que acontecem nas interações sociais e musicais que emergem nas trocas entre os jovens alunos e a aluna bolsista e eu estão sendo singulares para repensarmos práticas musicais e sociais.

Palavras-chave: Projetos sociais – Práticas musicais – Práticas sociais

ABSTRACT

MUSIC IN A SOCIAL PROJECT WITH YOUTHS: reflections about some pathways

This paper presents my experience with social projects and movements as well as with music. This thematic was widely discussed and implemented in the last decades in Brazil through multiple spaces and by diverse planning and actions. Among the objectives of the project, the fact that, it makes possible that these youngsters had the opportunity of conducting activities of musicalization by means of instrumental practice and also creating an instrumental group for presentations in other scenarios, must be highlighted. This experience brought specific contributions in relation to working with flute and the organization of an instrumental group with youngsters participating of social projects and, certainly, the knowledge which occurs in the social and musical interactions that emerge in the exchanges between youngsters, the research assistant and I, are unique and enable us to rethink social and musical practices.

Keywords: Social projects – Musical practices – Social practices

¹ Agradeço e dedico este texto aos jovens flautistas do Projeto e à aluna bolsista de apoio extensionista Francilene Maciel da Rocha. Agradeço também o apoio e incentivo das professoras Cláudia Maria Leal, coordenadora do Curso de Licenciatura em Música do IPA, e Edilene Souza Santos, coordenadora do ILEM, que acreditaram e possibilitaram que este Projeto criasse corpo. Obrigada!

* Doutora em Educação. Professora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA. Email: mariaceciliartorres@yahoo.com.br.

Considerações sobre o tema

Nos limites deste artigo, apresento o relato de uma experiência apoiada em algumas considerações sobre a temática de projetos sociais, movimentos sociais e música, amplamente discutida e que vem sendo implementada, nas últimas décadas, no Brasil em uma multiplicidade de espaços e por meio de uma diversidade de planejamentos e ações. Com escreve Santos (2006):

Um dos grandes desafios da educação musical contemporânea tem sido contemplar a diversidade sociocultural existente, bem como encontrar meios de aproximar significativamente a música dessas realidades, considerando assim contextos, espaços e metodologias que transcendem os universos formais das instituições (2006, p.108).

A minha ligação com esta temática remonta ao início da década de 1980, quando morava na cidade do Rio de Janeiro e fui convidada a participar de um Projeto gerado e gestado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e que tinha como foco central desenvolver atividades de Música e Artes Visuais em dois polos na região da Baixada Fluminense, com encontros duas vezes por semana. Foi uma experiência que durou um ano letivo e despertou em mim muitos questionamentos e estranhamentos como docente, pois até o momento atuava como professora de música em uma escola de ensino particular de educação infantil e ensino fundamental, e também ministrava aulas particulares de flauta doce para crianças, jovens e adultos.

Mais de duas décadas após o término destas ações, continuei envolvida em outras experiências com projetos sociais e música, ora levando o grupo instrumental de crianças e jovens no qual atuava como regente para apresentações em escolas de ensino fundamental da periferia, ora (mais recentemente) atuando como professora orientadora com estagiários do curso de música em ONGs ou abrigos para crianças e jovens, ora coordenando um projeto social de educação musical em duas instituições conveniadas com o Centro Universitário onde atuo como docente. Uma destas Instituições é uma creche que atende a 80 crianças entre três meses e seis anos, ligada à comunidade metodista, e a outra é uma instituição ligada à Igreja Católica, que atende

a jovens em situação de vulnerabilidade social, com atividades de computação, oficinas diversas e flauta doce no turno inverso ao da escola, e que atende a jovens entre 13 e 15 anos, e que serviu de inspiração para este texto e estas reflexões.

Na busca de referenciais teóricos que abordam e desenvolvem pesquisas com este tema, destaco investigações das áreas da Educação, Sociologia, Sociologia da Música e da Educação Musical, enfatizando entre eles os de Piana (2007), Bozon (2000), Almeida (2005), Arroyo (2002), Fialho (2003), Souza (2004), Muller (2004), Kleber (2003, 2008) e Santos (2006).

Dentre os tópicos de discussão que permearam estas leituras e desencadearam reflexões ao longo da escrita deste texto, chamo a atenção para o termo cidadania e, assim sendo, trago ideias de autores como Simeone (2005), com o qual compartilho para trabalhar cidadania como possibilidade e não como algo que “se concede”, mas sim algo que está em “permanente construção”. O autor pontua que:

Cada época e cada lugar produziram um sentido diferente para a cidadania. É um termo que, de tão amplo, pode nos confundir. No entanto, é bom mesmo que seja amplo e, por isso, trivial, pois quanto mais tentarmos aprisionar seu conceito, tanto menores serão as possibilidades de que ele seja efetivamente incorporado como *práxis* cotidiana (2005).

Mesclo as argumentações de Simeone (2005) com as de Benevides (2010) no que tange à discussão sobre o conceito de cidadania e a sua multiplicidade de interpretações com questões apresentadas neste artigo, como os papéis sociais de protagonistas, os lugares de onde falam e as decisões dos jovens integrantes deste projeto social musical. Pude perceber que estas ações cotidianas estão imbricadas com questões da cidadania, ora com uma recusa de um jovem em tocar e participar do ensaio por questões pessoais, ora pela insistência de outros dois jovens em aprenderem determinada música com muita rapidez, ou em outra situação em que um aluno queria muito ter o seu instrumento para tocar em casa, compra de um vizinho uma flauta soprano e leva para o ensaio seguinte. Neste sentido, Benevides ressalta que

A própria palavra cidadania já se incorporou de uma tal maneira ao nosso vocabulário que, sobre

certos aspectos, ela até tende a virar substantivo, como se representasse todo o povo. Muitas vezes já ouvimos, por exemplo, de uma autoridade política a expressão: a cidadania decidirá, precisamos ouvir a voz da cidadania! (2010, p.2).

Ainda em relação aos estudos advindos do campo da Sociologia e que envolvem música e movimentos sociais, Piana (2007) enfatiza que “a pesquisa em torno da utilização de músicas por parte dos movimentos sociais é um tema ainda pouco estudado pela sociologia”. O autor complementa suas reflexões ao pontuar que, neste sentido, “há, portanto, um grande caminho a se percorrer, visando identificar os significados desse tema para o debate atual” (2007, p.502).

Considero pertinente destacar, ainda, pesquisas da área da Educação Musical, como a de Souza (2004), na qual a autora faz reflexões e questionamentos a respeito da música como um fato social e enfatiza os movimentos sociais dos adolescentes com as múltiplas tribos musicais. A autora chama a atenção para a compreensão destas práticas sociais dos alunos como um

espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socio-culturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (2004, p.10).

Com base nas ideias de Souza, e no intuito de percorrer estes caminhos com uma multiplicidade de espaços sociais, inicio este relato de experiência e apresento o *Projeto Travessia* e seus jovens integrantes, parceiros que vão compor este texto por meio de fragmentos de suas vozes, sonoridades na flauta doce e movimentos corporais como práticas sociais.

O Projeto Travessia e o contexto do ILEM

No final de 2008, como professora do Curso de Licenciatura em Música do centro Universitário

Metodista – IPA, situado na cidade de Porto Alegre/RS, elaborei, em conjunto com a coordenadora do Curso, um Projeto de Extensão com o foco de desenvolver atividades musicais em instituições conveniadas, na perspectiva de oportunizarmos aos alunos vivências e experiências musicais diversificadas.

No início de 2009, o projeto foi aprovado e iniciamos as atividades no Instituto Leonardo Murialdo (ILEM) em abril de 2009, com a participação de uma aluna bolsista de extensão para as práticas musicais, além da minha participação como professora responsável pelo estudo.

O Instituto Leonardo Murialdo, situado à Rua Vidal de Negreiros, no bairro Partenom, em Porto Alegre/RS, é uma instituição ligada à Igreja Católica e faz parte da Rede Social Murialdo. Funciona na cidade de Porto Alegre desde 19 de março 1954. Está situado mais especificamente na comunidade do Morro da Cruz e desenvolve seu trabalho na área da ação social e educacional prioritariamente com crianças, adolescentes e jovens em situação de desigualdade social, com ações no campo da educação formal e iniciação profissional.

Um dos projetos desenvolvidos nesta instituição é o *Projeto Travessia*, que trabalha junto a um grupo de adolescentes de 13 a 15 anos, todos moradores da comunidade do Morro da Cruz e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Neste projeto, existem várias oficinas, que são oferecidas em dois turnos, tendo como objetivo proporcionar atividades extracurriculares e, também, evitar a evasão escolar, pois um dos requisitos para participar do projeto é ser matriculado e assíduo na escola, de modo que eles participam das oficinas em turnos inversos aos das aulas. Neste contexto do ILEM e do *Projeto Travessia* começamos a desenvolver as aulas de flauta doce com duas turmas de jovens.

Em relação ao alcance destas práticas musicais em diferentes projetos musicais e os entrelaçamentos destas ações com a constituição identitária destes jovens participantes, na perspectiva de assumirem e redefinirem papéis sociais e culturais, destaco um excerto de pesquisa de Kleber (2008), sobre as práticas musicais em ONGs como fator de inclusão e exercício da cidadania. A autora enfatiza em seu texto que

a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos se refletem no fluxo e refluxo da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos, em que a construção de identidades individual e coletiva tem seu lastro no processo histórico rememorado e reconhecido pelos atores sociais. Trata-se, portanto, de uma construção e reconstrução das identidades sociais e culturais de grupos sociais em que a diversidade cultural implica a formação/configuração dos mesmos (2008, p.2).

Em concordância com as ideias de Kleber quanto aos processos de construção e reconstrução das identidades culturais e sociais destes jovens, passo a apresentar alguns tópicos que são norteadores do trabalho musical desenvolvido com o grupo de flautas doce no ILEM.

Fazendo Música no Nota&Ação Musical

Apresento, a seguir, alguns dos aspectos que foram fundamentais para a implementação desta proposta musical neste espaço. Chamo a atenção para a acolhida, por parte da instituição, do Projeto, com a criação e organização de um espaço para as aulas de música. Nesse contexto, a aquisição

de flautas doce em número suficiente para todos os alunos certamente foi uma ação que auxiliou no andamento e na consolidação do *Nota&Ação Musical*. Não posso deixar de ressaltar também as reuniões e conversas que aconteceram com a coordenação pedagógica e direção do ILEM, antes mesmo do início das práticas musicais.

Outro fato que merece atenção é o nome dado ao Projeto: trata-se de uma escolha da própria instituição, com o objetivo de identificar esta proposta como um trabalho *de e com* músicas e notas musicais, mas mesclado aos movimentos e ações sociais por meio das músicas que estes jovens fazem. Sendo assim, está articulado com as afirmações de Kleber (2008, p.2) acerca dos objetivos de projetos sociais que visam a congregar grupos de jovens “em desigualdade social e realizar um trabalho socio-educativo voltado para o exercício da cidadania”. A autora enfatiza que a perspectiva da análise e interpretação desses campos empíricos parte do princípio de que a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural (2008, p.2). Com base em considerações sobre a identidade do projeto e a sua constituição como prática musical e social, apresento alguns dados e objetivos do *Nota&Ação Musical*:

<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar espaço de estágio aos alunos do Curso de Licenciatura em Música;
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar às crianças e jovens, vivências e práticas de educação musical;
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que estes jovens tenham a oportunidade de realizar atividades de musicalização por meio de práticas instrumentais;
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a flauta doce, a voz, o teclado e a percussão instrumental e corporal como instrumentos musicais e trabalhar com a ampliação musical e os saberes do grupo de jovens;
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que estes jovens tenham a oportunidade de realizar atividades de musicalização por meio de práticas instrumentais e a formação de um grupo instrumental para apresentações em outros espaços;
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar na perspectiva da música como prática social e cultural: atividades com um repertório eclético.

Finalizo este tópico com algumas ponderações relacionadas ao fato de optarmos por realizar ações de educação musical com jovens em situação de vulnerabilidade social e, desta maneira, trago argumentações de Kater (2004), em artigo intitulado *O que podemos esperar da educação musical em*

projetos e ações sociais ao elencar tais questionamentos:

Por que realizar um trabalho, uma ação educativa junto a projetos sociais? Qual é de fato a sua importância? E, isso respondido, trabalhar quais músicas, para educar quem? Crianças, adultos,

idosos, jovens de qual situação socioeconômica e cultural? (2004, p.46).

Que grupo é este

O trabalho começou em abril de 2009 com o grupo dividido em duas turmas, tendo cada uma delas um número de 10 a 13 alunos e com um encontro semanal de 1h15min para as aulas com flauta doce. O primeiro grupo ficou com 10 alunos e o segundo com um número entre 13 e 15 alunos, pois este número de alunos variava de aula para aula. Cabe enfatizar que este número de alunos sofreu oscilações ao longo do ano e em alguns momentos tivemos apenas um grupo composto por 13 ou 14 jovens, enquanto em outros havia dois grupos. A faixa etária dos alunos é entre 13 e 15 anos, e todos eles estão cursando a escola regular, pois este é um dos pré-requisitos para participarem do *Projeto Travessia*.

A questão da mobilidade dos integrantes de projetos sociais, seja com a desistência ou troca por outras atividades, seja por questões de mudança de endereço da comunidade, ou por outros motivos pessoais, é um fator bastante frequente nos grupos que se formam nestes espaços e, certamente, constitui um desafio para os educadores musicais que atuam com grupos instrumentais, vocais ou bandas. Nesta perspectiva de se trabalhar com a efemeridade e com a mobilidade dos grupos, penso que busquei juntamente com a aluna bolsista trabalhar em função do grupo que havia em cada encontro e também no momento das apresentações.

No que tange ao tema da mobilidade dos alunos ao longo da realização de projetos sociais, considero um tema recorrente em alguns relatos e, desta maneira, um desafio para os educadores musicais envolvidos nestas práticas, pois os grupos estão em constante movimento. Durante o segundo semestre de 2009, tivemos a entrada de mais jovens para o grupo de flautas, e destaco que o envolvimento crescente por parte deles e também o apoio da instituição, que adquiriu flautas para todos os integrantes, mandou construir estantes de madeira para apoio de partituras e confeccionou camisetas para o grupo, foram questões fundamentais para o fortalecimento do mesmo como grupo social e musical. Dentre as

repercussões do grupo na comunidade e fora, pontuo algumas como:

√ - Realização de quatro apresentações musicais durante o segundo semestre de 2009, nas quais o Grupo *Nota&Ação Musical* apresentou-se para grupos variados. Enfatizo a participação dos jovens no *III Encontro da juventude*, evento realizado no ILEM que reuniu mais de 250 jovens e crianças de diferentes projetos e programas sociais, com apresentações de dança, coral, teatro, violão, flauta doce e o grupo de senhoras da comunidade. O *Encontro* já faz parte das ações do ILEM e teve a duração de 4 a 5 horas, com a organização de um lanche para todos e, constituindo-se com certeza na apresentação com o maior público, sendo a grande maioria composta por jovens da comunidade e da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e também de outros projetos sociais de instituições parceiras.

√ - Apresentações na Festa de Natal dos alunos da instituição, momento em que participam todos os educadores, alunos e funcionários, e representantes de instituições parceiras que atuam com estes jovens. Segundo o relato dos jovens, foi um momento de muita emoção para alguns, por poderem receber cartas e presentes dos seus padrinhos que moram no exterior e também de despedida para alguns que estavam deixando o Projeto em função de cursos profissionalizantes ou técnicos.

√ - Participação com o grupo na Missa Natalina de despedida do semestre, com o envolvimento da comunidade e das crianças da creche do ILEM e a execução da música *Noite Feliz* ao final da cerimônia.

√ - Apresentação no evento interno dos projetos sociais realizados ao longo do ano pela Rede Social Murialdo, para socialização e integração entre os grupos e seus coordenadores.

Tivemos ainda no segundo semestre de 2009 uma matéria e entrevista no informativo trimestral da Rede Social Murialdo, *Fala Sério*, com fotos dos alunos durante as aulas e um pequeno texto explicativo sobre o projeto musical e seus objetivos. Outro aspecto a destacar é que a memória visual deste grupo está sendo construída com fotos de todas as apresentações e momentos significativos, além da participação de educadores do ILEM e familiares ao registrarem as apresentações, assim

como postagens de fotos e comentários na página do *Orkut* de um dos integrantes do grupo.

Quais músicas escolher

Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas identificam-se, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como jovens-crianças aprendem música?

Início a seção com esta citação de Souza (2004), na perspectiva de refletirmos sobre as nossas escolhas musicais em projetos sociais e atentarmos para os questionamentos da autora, que “podem orientar uma educação musical como prática social e que propõe ampliar o debate sobre ensino e aprendizagem de música e das dimensões curriculares dentro e fora da escola [...]” (p.9-10).

Escolher o repertório e selecionar as peças para um trabalho com grupos instrumentais e, neste caso, especificamente com o grupo de flautas, envolve conhecer aspectos do cotidiano musical do grupo, quais são as escolhas musicais destes jovens e como adaptar determinadas músicas para serem trabalhadas no instrumento e terem um resultado musical que agrade ao grupo. Os jovens precisam estar interessados em tocar esta ou aquela música, em ter vontade de executar um determinado repertório com significado para eles.

No processo de seleção do repertório foi pensada não só uma maneira de abranger diferentes

estilos musicais, fazer música em conjunto, mas também levar em conta ao longo do trabalho pedagógico a flexibilização nos processos e procedimentos didáticos metodológicos e a criação de vínculos afetivos entre os jovens e nós, de forma que este trabalho dentro do ILEM “embase as relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado” (KATER, 2004, p.47).

Nesse caso, uma das primeiras atividades realizadas com os alunos foi a aplicação de um breve questionário como sondagem sobre as suas escolhas musicais, os cantores, grupos e estilos musicais. Estas respostas foram norteadoras e ajudaram a conhecer o grupo musicalmente, e, assim sendo, um dos objetivos ao organizarmos o repertório para ser trabalhado durante o ano foi o de levarmos em consideração as questões técnicas no instrumento, o resultado musical final e intercalarmos peças de diferentes estilos, épocas e compositores.

Retorno aos questionamentos propostos por Kater (2004), citados anteriormente, e reorganizo perguntas tais como: o que tocar na flauta doce? Com qual música começar as aulas? Quais são as expectativas musicais destes jovens em relação ao projeto? O que selecionar para esta faixa etária tocar em conjunto? Ressalto que estas questões foram analisadas com o objetivo de montarmos um repertório para os anos de 2009 e 2010, com a possibilidade de inserirmos outras músicas e estilos musicais. Apresentamos a seguir o repertório selecionado, composto por dez músicas, e que durante o ano de trabalho foi sendo revisto e repensado.

Títulos das Músicas		Compositores
Bem-te-vi		Maria Lucia Cruz Suzigan
Si-la-sol		Maria Lucia Cruz Suzigan
Uma meia	Folclore brasileiro	Arr. Isolde Frank
Unidunitê	Folclore brasileiro	Arr. Isolde Frank
Serra, serra, serrador	Folclore brasileiro	Arr. Isolde Frank
Prende, que prende	Folclore brasileiro	Arr. Isolde Frank
Asa Branca		Luiz Gonzaga
Tema da sinfonia nº 9 de Beethoven (À Alegria)		Ludwig Van Beethoven (1770-1827)
Tumbalacatumba		Arr. Viviane Beineke
Noite Feliz	Cantos natalinos	Franz Gruber

Em relação aos critérios que envolvem a seleção de um repertório para determinado grupo vocal ou instrumental, não é uma tarefa simples para o educador ou regente escolher e justificar suas escolhas, e, segundo Torres et al. (2003), “nesse processo estão sendo delimitados ‘territórios de trabalho’ (GAULTHER ET al., 1998), uma vez que propor conteúdos de forma didática implica escolher aquilo que se julga digno de ser apresentado”. As autoras complementam as reflexões a respeito deste tópico e enfatizam que “é importante considerar que nessas escolhas estão embutidas as maneiras de ser de cada professor ou regente, com suas histórias, trajetórias e memórias biográficas musicais” (p.62).

Um dos procedimentos que adotamos para apresentar as músicas novas para o grupo foi de fazer a execução na flauta e, em muitos casos, apreciarmos a gravação das mesmas. Em seguida perguntávamos se conheciam a música, de onde ela era e se gostariam de tocá-la. Na grande maioria das vezes, eles cantarolavam ou batiam palmas acompanhando o ritmo e respondiam que queriam aprender.

Cenas musicais

São 8 horas da manhã de uma quinta-feira chuvosa em Porto Alegre. A comunidade de jovens alunos do Instituto Murialdo está reunida no pátio da instituição para as palavras do dia, com uma reflexão coletiva sobre um tema, antes de iniciarem as atividades do dia (TORRES, 2009).

Com base neste excerto de uma cena que guardei na memória e revi muitas vezes ao longo do ano de 2009, relato um dia de trabalho com as aulas de flauta doce no *Projeto Nota&Ação Musical*. Antes de começarem um dia de atividades, os jovens ficam reunidos no pátio da instituição e fazem uma reflexão coletiva baseada na leitura de um texto, reportagem ou de palavras sobre temas contemporâneos conduzidas pelo coordenador ou por algum educador, e em seguida vão para o café da manhã no refeitório. Esta rotina passou a ser como um *Prelúdio* que antecedia as atividades de flauta doce nas manhãs das quintas-feiras, e a cada nova semana emergiam percepções e vivências

diferenciadas. Eram as temáticas da fraternidade, violência, amizade, da feira do livro no Morro da Cruz, das vocações, do *Encontrão da Juventude*, do *Projeto da Grande Troca trocas para a Bienal do Mercosul* e do *Projeto de inclusão social através da percepção urbana*, dentre muitos outros assuntos que compunham a agenda de atividades do ILEM.

No cotidiano das aulas de flauta doce das quintas-feiras pela manhã estão inseridas algumas rotinas que constituem o cenário do *Projeto Nota&Ação Musical*, a começar pela distribuição das flautas e lápis para os alunos, seguida pela chamada e por algum aviso. A seguir, começamos as práticas musicais com as flautas, em alguns encontros também utilizamos instrumentos de percussão como o pandeiro e o metalofone de teclas soltas para trabalharmos a questão harmônica e o acompanhamento.

As estratégias desenvolvidas nas aulas visam à realização do trabalho musical de muitas modalidades e com propostas diferenciadas, tais como ouvir e repetir mediante a técnica do eco na flauta doce, cantar as melodias antes de tocar, apreciar as músicas e tocar com acompanhamento do *playback*, fazer acompanhamento rítmico das músicas com percussão corporal, dentre outras. Neste sentido, compartilho das ideias de Santos (2006) no que diz respeito aos procedimentos pedagógico-musicais adotados nas práticas, e de acordo com a autora, ao analisar alguns aspectos de sua pesquisa com um projeto social em educação musical

foi possível perceber que suas propostas são desenvolvidas a partir de concepções contemporâneas de educação musical, tendo com base um processo ordenado de transmissão musical que envolve diferentes âmbitos: leitura, percepção rítmica e melódica, acuidade auditiva, execução instrumental e/ou vocal, entre outros aspectos (2006, p.106).

Aos poucos, a sonoridade das flautas, os sons agudos e graves, as palmas marcando o ritmo, os primeiros acordes das músicas no CD com o *playback* começam a compor a paisagem sonora do ILEM e a fazer parte da comunidade de jovens, em uma mescla com o som das vozes no corredor e a bola no pátio, nas atividades de educação física.

São práticas que incluem os exercícios de imitação e eco, as notas novas, as partituras analógicas grafadas pela aluna bolsista com o intuito de trabalharem com a leitura musical com base em grafias e símbolos, em um movimento de apresentarmos a partitura musical tradicional e as grafias analógicas.

Ao mesmo tempo, os jovens possuem uma pasta preta com plásticos na qual guardam todas as folhas das músicas e exercícios trabalhados nos encontros. Cada um personalizou uma etiqueta para sua pasta, e este material fica com eles, ao contrário das flautas doces, que são identificadas com os nomes de cada integrante e permanecem no Projeto. Este é um assunto que nos trouxe muitas reflexões e também o diálogo com a instituição em relação a esta decisão, pois sabemos que ao final de um ano de atividades muitos alunos não retornam para o Projeto, e desta forma os instrumentos musicais não retornariam para o ILEM.

O tocar com o acompanhamento do *playback* foi um marcador significativo para o interesse do grupo e o desejo de fazer música em conjunto. Nas músicas *Bem-te-vi* e *Si-lá-sol* foi usado o acompanhamento do CD com a gravação da melodia e a possibilidade de termos uma banda com vários instrumentos musicais tocando com o grupo. Foi um sucesso, e apresentamos as duas músicas nas apresentações, sempre com o *playback*.

Nas reflexões da aluna bolsista, em muitos momentos após os ensaios ou apresentações na própria instituição pode-se “perceber um orgulho pessoal em cada aluno, sentindo-se valorizados socialmente e musicalmente”. São atitudes que corroboram o significado de apresentar-se “para um grande número de pessoas de sua comunidade, recebendo aplausos e elogios, tornando para eles o estudo da música, a primeira de muitas conquistas” (ROCHA e TORRES, 2010, p.5).

Já as músicas *Asa Branca* e *Ode à Alegria* foram executadas com o acompanhamento da flauta contralto ou do teclado, o que também propiciou outras vivências musicais ao grupo. Especificamente na execução de *Asa Branca*, música que a grande maioria conhecia e logo quiseram tocar, e como tinha uma parte final da melodia com notas agudas e que os alunos ainda não sabiam como

executar no instrumento, combinamos então que a primeira parte seria feita com o grupo todo (*tutti*) e a segunda parte seria solo, retornando ao *tutti* com a primeira parte.

Finalizo este tópico com as considerações de Souza (2004) a respeito da Educação Musical e práticas sociais para não perder de vista que “como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espço” (p.10).

Finalizações

Encerro estas reflexões não com afirmativas e respostas para várias das questões listadas ao logo deste texto, mas com algumas ponderações e outros questionamentos baseados neste tema de larga abrangência e importância social e cultural. Tecer este artigo foi para mim um exercício no qual utilizei múltiplos fios, texturas e conceitos, e, em muitos momentos, foi como se estivesse tecendo e desmanchando uma manta ou uma coberta para agasalhar. Foram muitos fios que se entrelaçaram e criaram *nós* com base nas crenças musicais e pedagógicas que me constituem como professora de música, juntamente com as sonoridades e ritmos do meu mundo musical e dos mundos musicais destes jovens.

O objetivo deste texto foi relatar e analisar aspectos de uma experiência musical em um projeto social com um grupo de jovens do ILEM, em Porto Alegre, e, desta maneira, dialogar com autores e socializar algumas questões com os leitores. Este relato acontece enquanto o grupo está no seu segundo ano de atividade e com várias mudanças como: a emergência de um novo contingente de integrantes, pois ocorreu a permanência de apenas dois alunos que participaram em 2009 e a entrada de 24 novos jovens para formarem as duas turmas; a aquisição de violões para atividades regulares com um professor do instrumento e a inauguração de uma sala de música, com decoração nas paredes com símbolos musicais, quadro de avisos para fotos e notícias musicais, estantes de madeira confeccionadas pelo marceneiro da instituição e

uma placa na porta. Este, com certeza, foi um marco na trajetória do Grupo *Nota&Ação Musical*, pois a partir do seu segundo ano de existência conseguiu um espaço apropriado para as aulas e, deste modo, vai delineando sua identidade musical dentro da instituição. Chamo a atenção para o fato de que o trabalho iniciou em 2010 com duas turmas de 12 ou 13 jovens, animados e motivados, talvez em parte por já terem assistido a apresentações do grupo e convivido com colegas que participaram do Projeto no ano anterior, ou por desejarem experimentar uma atividade musical nova para eles.

Não posso deixar de pontuar que estas reflexões foram fundamentais para eu pensar e repensar as

práticas musicais e sociais que são desenvolvidas no interior deste Projeto, e redefinir, juntamente com a aluna bolsista, outras músicas para compor o repertório do grupo como, um Funk, um Rap, um Samba, um Pagode ou Rock. Terminei este texto com o desejo de continuar a atuar neste Projeto e fortalecer estas parcerias que unem duas instituições e sujeitos que integram estas redes, uma vinculada formalmente a uma rede social e a outra a um centro universitário de uma rede educacional, pois certamente as duas priorizam em suas práticas e planejamentos aspectos sociais, musicais e culturais, em um movimento constante de delinear identidades e redefinir papéis sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane Galdino. **Educação musical não formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 13, n 20, p. 95-121, 2002.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos/>>. Acesso em: jul. 2010.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**: revista do Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS, v. 11, n. 16-17, p. 146-174, 2000.
- FIALHO, Vânia A Malagutti. **Hip hop sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-52, 2004.
- KLEBER, Magali. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS 2003.
- KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação Musical. In: SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, 2004.
- PIANA, Marivone. Musica e movimentos sociais: perspectivas iniciais de análise. In: SEMINARIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.
- ROCHA, Francilene Maciel; TORRES, Maria Cecília A. R. Projeto notação musical: reflexões sobre práticas musicais em um projeto de extensão. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM SUL, 13., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2010.
- SANTOS, Carla Pereira. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006. **Anais...** Brasília, 2006.

SIMOEONE, Márcio. A cidadania como possibilidade. **Diversa**: revista da UFMG, Belo Horizonte, ano 3, n. 8, out. 2005.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 10, p.7-11, 2004.

TORRES, Maria Cecília A. R. et al. Escolhas e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 21.05.10

Aprovado em 28.06.10

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE SOCIOCULTURAL DE SEGMENTOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS

Ilka Schapper Santos*

Hilda Micarello**

RESUMO

O texto apresenta reflexões acerca das repercussões da inserção em práticas socioculturais de leitura e escrita para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas de jovens e adultos alfabetizando, com base na experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Todas as Letras de alfabetização e letramento de jovens e adultos, desenvolvido pela Agência de Desenvolvimento Solidário da Central Única dos Trabalhadores em parceria com a Petrobrás, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com a chancela da Unesco e o apoio da Scania do Brasil, como parte do Projeto Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação. Inicialmente fazemos algumas considerações acerca das dimensões individual e coletiva do letramento. Sob a perspectiva de análise dos gêneros textuais como um *continuum* tipológico (MARCUSHI, 2001), que se realiza nas modalidades oral e escrita, refletimos sobre as repercussões da apropriação dos diferentes gêneros textuais para a inserção dos alfabetizando em práticas, orais e escritas, mediadas pela presença do texto escrito. Por fim, apresentamos alguns excertos do *corpus* empírico da pesquisa, coletados com base em produções de textos e atividades de escrita realizadas pelos alfabetizando, além de entrevistas e questionários respondidos pelos participantes do Projeto, analisando-os à luz dos aportes teóricos anteriormente apresentados.

Palavras-chave: Letramento – Oralidade – Educação de jovens e adultos

ABSTRACT

LITERACY, READING READINESS AND THE STRENGTHENING OF THE SOCIAL-CULTURAL IDENTITY OF HISTORIC EXCLUDED SEGMENTS

This paper presents reflections upon repercussions of the insertion in social-cultural reading and writing practices for the strengthening of individual and collective identities of young and adults in literacy process, on the base of the experience developed in the framework of the Project All the Letters of literacy for young and adults, developed by the Agency of Solidarity Development of the Central of Workers

* Doutoranda em Linguística Aplicada LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Endereço para correspondência: Rua Barão de Cataguases, 420, apt. 501. Santa Helena, Juiz de Fora (MG) – CEP: 36015-370. Email ilkaschapper@gmail.com

** Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço para correspondência: Rua Olegário Maciel, 1930, Bloco C, apt. 303 – Paineiras – Juiz de Fora (MG) – CEP: 36016-011. Email: micarello@powerline.com.br

in a partnership with Petrobrás, the National Fund for Educational Development, under the seal of Unesco and with the support of Scania do Brasil, as a part of Project Literacy Brazil, of the Ministry of Education. At first, we made some considerations about individual and collective dimensions of literacy. Under the analytic perspective of textual genre as a topological *continuum* (MARCUSHI, 2001), that occurs in oral and written modalities, we reflected on the repercussions of the appropriation of different text genres for the insertion of individuals in the process of literacy in oral and written practices, mediated by the presence of the written text. At last, we present some excerpts from the empiric *corpus* of the research, collected from the production of texts and written activities made by individuals involved in the process of literacy, besides interviews and questionnaires answered by the participants of the Project, analyzing it under the light of the theoretical insights previously shown.

Keywords: Literacy – Orality – Education of young people and adults

Introdução

Este artigo¹ apresenta reflexões acerca das repercussões que a inserção em práticas socioculturais de leitura e escrita trazem para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas de jovens e adultos alfabetizando, com base na experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Todas as Letras².

Inicialmente faremos algumas considerações acerca das dimensões individual e coletiva do letramento. Sob a perspectiva de análise dos gêneros textuais como um *continuum* tipológico (MARCUSHI, 2001), que se realiza nas modalidades oral e escrita, desenvolveremos algumas considerações sobre as repercussões da apropriação dos diferentes gêneros textuais para a inserção dos sujeitos alfabetizando em novas práticas, orais e escritas, mediadas pela presença do texto escrito.

Finalmente, apresentaremos alguns trechos do *corpus* empírico da pesquisa que avaliou o PTL, analisando-os à luz dos aportes teóricos anteriormente apresentados.

Dimensão individual e coletiva do letramento

No cenário da alfabetização de jovens e adultos, o binômio individual/coletivo deve estar presente no trabalho com as práticas socioculturais de leitura e escrita. Isso deve ocorrer porque alfabetizando jovens e adultos já estão inseridos num universo em

que as situações diárias que envolvem a leitura e a escrita, nos mais variados contextos, estão postas a todo o momento, sendo incorporadas à experiência de vida desses sujeitos e, ao mesmo tempo, repercutindo na vida das comunidades nas quais os indivíduos estão inseridos.

Essa constatação nos leva à reflexão sobre o que seriam a dimensão individual e a dimensão coletiva, na vida, no trabalho e na educação de jovens e adultos, na perspectiva de “alfabetizar letrando”, que fundamenta a proposta metodológica do Projeto Todas as Letras.

Alfabetizar letrando implica pensar que o sujeito da aprendizagem vai apropriar-se do código da língua materna ao mesmo tempo em que se insere em práticas significativas de leitura e escrita, práticas que permeiam seu universo sócio-histórico-cultural. A dimensão individual do letramento nos leva a indagar sobre as habilidades linguísticas e psicológicas do ato de ler e escrever. Segundo Soares (2003, p.69), essas habilidades abarcam desde o processo de decodificar palavras escritas e registrar unidades de som com base na linguagem escrita, até as habilidades de compreender textos escritos

¹ Texto produzido com base no relatório final da pesquisa “Avaliação do Projeto Todas as Letras: seu desenvolvimento e impactos”, desenvolvida pelo IIEP (Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas).

² O Projeto Todas as Letras (PTL) é um projeto de alfabetização e letramento de jovens e adultos, desenvolvido pela Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS) da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em parceria com a Petrobrás, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a chancela da Unesco e o apoio da Scania do Brasil, como parte do Projeto Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação.

e expressar ideias por meio deles, organizando o pensamento.

Refletir sobre a dimensão individual do letramento remete, ainda, a um questionamento com relação às habilidades de leitura e escrita que seriam determinantes para caracterizar uma pessoa letrada, porém inserida num número reduzido de práticas de letramento, diferenciando-a de outra pessoa que tem inserção numa gama mais ampla dessas práticas e nas repercussões desses diferentes níveis de inserção para a vida dos sujeitos. Essa diferenciação, que passa por uma perspectiva de análise individual do letramento, é insuficiente para investigarmos as práticas sociais de leitura e escrita nas quais os sujeitos da aprendizagem estão envolvidos. Ela só tem sentido se associada a uma análise do letramento numa perspectiva contextual, considerando-se as demandas que os contextos de vida dos sujeitos colocam no que se refere a sua inserção no processo de apropriação da linguagem escrita que caracteriza a dimensão do letramento.

A dimensão coletiva do letramento diz respeito, portanto, às práticas culturais de leitura e escrita em que os sujeitos têm uma participação ativa e competente, e que são demandadas pelos contextos sócio-histórico-culturais nos quais esses sujeitos estão inseridos. Uma pessoa pode ser analfabeta, mas transitar em práticas letradas e, por conseguinte, ter certo grau de letramento. Uma situação que ilustra o que estamos dizendo é a cena do filme *Central do Brasil*, em que a personagem de Fernanda Montenegro serve de escriba para analfabetos, passantes pela Central do Brasil, no Rio de Janeiro, produzirem seus textos, do gênero carta, para enviarem aos seus parentes distantes. Na cena, os personagens que se correspondem com parentes e amigos distantes não sabem ler nem escrever, mas são capazes de produzir um texto, que é ditado à escriba, com marcas do gênero epistolar, como é possível observar na transcrição de trechos do filme que apresentamos a seguir:

Jesus de Paiva,

O Josué, teu filho, quer te conhecer. E tá querendo ir aí para Bom Jesus, passar uns tempos com você. Mês que vem eu vou tá de férias e posso ir com ele para aí. Aí eu aproveito para ver o Moisés e o Isaías. (Ana Fontanela – remetente da carta).

Ana, sua desgraçada, com muito custo eu dei um jeito de encontrar um escrevedor pra te dizer que só agora eu atinei que tu já deve ter voltado e conseguido achar essa nossa casinha nova, enquanto eu tô aqui no Rio de Janeiro procurando você. Quero chegar antes desta carta, mas se ela chegar antes de mim escuta o que eu tenho para te dizer: espera, que eu tô voltando para casa, eu deixei o Moisés e o Isaías tomando conta das coisas. Ana, tô pensando se eu fico mesmo no garimpo, antes de voltar aí para casa, mas me espera que eu volto. Aí vai ficar todo mundo junto: eu, você, Isaías, Moisés e Josué, que eu quero tanto conhecer. Tu é uma cabrita geniosa, mas eu dava tudo que tenho para dar só mais uma olhadinha em você. Me perdoa. É você e eu nessa vida. (Jesus de Paiva). (ALBUQUERQUE & LEAL, 2006, p.59).

Não obstante as duas personagens serem analfabetas, elas têm certo nível de letramento pois, apoiadas pela mediação de um escriba, conseguem produzir um texto com características da linguagem escrita e com os aspectos linguístico-textuais próprios ao gênero em questão. Esse fato indica que pessoas analfabetas inseridas numa sociedade letrada possuem algum conhecimento acerca dos modos de funcionamento do texto escrito, sendo esse conhecimento um ponto de partida importante para os processos de ensino-aprendizagem da tecnologia da escrita.

A proposta metodológica do Projeto Todas as Letras destaca a importância de alfabetizar letrando. Nessa proposta, a alfabetização deve ocorrer referenciada nas práticas socioculturais de leitura e escrita em que os educandos estão imersos. A concepção que embasa a proposta do Projeto é a de que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna tem duas perspectivas indissociáveis: a alfabetização – codificação e decodificação individual do sistema convencional da escrita – e o letramento – “o uso dos códigos linguísticos em atividades de leitura e escrita, tendo, assim, uma dimensão mais coletiva referente ao uso social do sistema convencional da escrita”. (PINCANO; BARBARA, 2007, p. 12). As duas perspectivas estão imbricadas, já que no processo de alfabetizar são utilizados textos que circulam no universo sócio-histórico-cultural dos jovens e adultos que frequentam o Projeto, nas situações sociais nas quais esses textos são relevan-

tes. Esses textos, por sua vez, materializam-se em diferentes gêneros, peculiares a cada uma dessas situações sociais. Os gêneros textuais realizam-se na modalidade escrita e também na modalidade oral, sem que se possa estabelecer uma hierarquia entre ambas as modalidades.

Gêneros textuais: *continuum* tipológico oral/escrito

Estudos no campo da sociolinguística têm contribuído para ampliação da noção de letramento ao discutirem esse conceito relacionando práticas de escrita e de oralidade, com o objetivo de melhor abordar as implicações do letramento para os indivíduos e também para a sociedade. Autores como Marcuschi (2001), Rojo (2001), Tfouni (2001), dentre outros, têm contribuído para desmistificar a ideia da supremacia da escrita sobre a fala, evidenciando que existe um forte imbricamento entre essas modalidades nas práticas sociais nas quais elas fazem sentido.

Para Marcuschi a noção de gênero textual diz respeito aos usos sociais da língua, seja ela oral ou escrita. São esses usos que determinam realizações específicas, que se configuram em diferentes gêneros textuais, impedindo que se estabeleça uma dicotomia entre língua oral e escrita, uma vez que essas são diferentes formas de realização desses gêneros. Ainda para esse autor, não é possível estabelecer uma relação mecânica entre apropriação da escrita e mudanças sociais. Tais mudanças são condicionadas pelos contextos sociais e pela demanda que se faz aos indivíduos em termos do uso da escrita. Nesse sentido, o letramento é contextual, podendo revelar-se de formas bastante diversas em contextos socioculturais específicos. Nesses contextos, fala e escrita, enquanto diferentes realizações de uma mesma língua, são utilizadas pelos indivíduos de maneiras distintas.

Consideramos as relações entre oralidade e escrita como uma das dimensões a serem necessariamente abordadas na análise dos impactos que uma alfabetização na perspectiva do letramento traz para a vida dos sujeitos e das comunidades atendidas pelo PTL. Isso porque esses sujeitos adultos não alfabetizados estão inseridos em contextos sociais

nos quais utilizam a língua materna com objetivos comunicacionais específicos, relacionados às suas práticas sociais, sejam aquelas relativas ao mundo do trabalho ou aquelas advindas de sua inserção em grupos como associações, movimentos religiosos, sociais, dentre outros. “Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.” (MARCUSCHI, 2001, p.25). Nessas situações de interação, os sujeitos apropriam-se e fazem uso de diferentes gêneros textuais orais, nos quais os gêneros escritos se fazem mais ou menos presentes. Desse modo, além da análise das mudanças que o exercício de competências leitoras e de escrita traz para a vida dos sujeitos e das comunidades, há que se analisar as repercussões que o acesso aos gêneros escritos traz à vida desses sujeitos no que se refere a possibilidades de interações qualitativamente diferenciadas, que se criam à medida que a apropriação da estrutura e dos modos de funcionamento dos gêneros do discurso escrito repercutem em novas possibilidades de organização do discurso oral por esses sujeitos. Esse será o aspecto abordado no tópico a seguir, sobre o qual são possíveis algumas considerações preliminares com base na análise de entrevistas realizadas com alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores do Projeto nos estudos de caso de Axixá, Pernambuco, e Mostardas, no Rio Grande do Sul, regiões atendidas pelo PTL e focalizadas pela pesquisa e também em entrevistas realizadas em outras regiões participantes do Projeto todas as Letras.

Ler, escrever e “discursar lá no salão”

A análise das entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa sobre os impactos do PTL na vida dos alfabetizandos e das comunidades nas quais o Projeto desenvolveu-se indica que a inserção dos sujeitos em situações de interação social mediadas pela linguagem escrita, como as atividades do PTL, repercute numa maior segurança e autonomia de participação dos alfabetizandos em eventos de letramento que se manifestam no plano do discurso oral. Nas entrevistas realizadas com os coordenadores regionais, locais, alfabetizadores e

alfabetizando, os entrevistados manifestam sua percepção sobre as mudanças que essa inserção traz para a vida dos sujeitos, como podemos perceber pelo relato transcrito a seguir:

Tem um aluno lá, o Seu Domingos, no povoado Lago Verde, no Município de Sítio Novo, ele não sabia ler e sempre ele queria se envolver com política. Ai ele entrou nesse projeto pra aprender a ler, escrever e se candidatar como vereador. E sempre antes de ele aprender a ler ele convidava o pessoal do povoado dele, ai eles falavam pra ele que ele não servia pra ser um vereador, que ele não sabia ler, como é que ele ia discursar no salão, como é que ele ia fazer... E hoje que ele já aprendeu a ler, ele vai se candidatar a vereador. Faz reunião com a comunidade, já sabe se expressar, deu depoimento dele no internúcleo, lá em Palmas. (Entrevista com o coordenador regional, Axixá, Escola Centro Oeste).

Significou muito [o PTL] porque eu aprendi a fazer lista de compra, aprendi a escrever poesia, expressar meus sentimentos e aprendi também a conviver melhor com os amigos. (Entrevista com alfabetizando, São Paulo, Itaquaquecetuba).

Depreende-se dos depoimentos transcritos anteriormente a repercussão que o envolvimento em práticas de leitura e escrita traz para a vida dos sujeitos. Além das possibilidades de codificação e decodificação, a apropriação de gêneros do discurso escrito permite a criação de novas formas de expressão, novas possibilidades de realização de uma língua que o alfabetizando já domina ao iniciar seu processo de alfabetização, mas que muitas vezes tem dificuldades de utilizar em interações mais formais. À medida que consegue fazer um uso mais proficiente de sua oralidade, isso lhe dá maior segurança e um sentimento mais pleno de pertencimento a seu grupo, o que se traduz em possibilidades de um exercício mais efetivo de sua cidadania. No caso do Sr. Domingos, a participação mais efetiva na vida de sua comunidade foi conquistada à proporção que a inserção no PTL lhe deu mais segurança para expressar-se oralmente, conquistando respeitabilidade em sua comunidade. Do depoimento de São Paulo, depreende-se que a autonomia para expressar ideias e sentimentos teve como consequência uma maior abertura para estreitar laços de amizade, firmar vínculos. Um traço comum aos depoimentos de São Paulo e Axi-

xá é o fato de que aprender a ler e a escrever traz consigo uma maior segurança para que os sujeitos envolvam-se em interações em sua comunidade das quais antes não participavam, ou participavam de forma tímida, restrita. O trecho da entrevista concedida por um alfabetizando da cidade de Belém, Amazonas, apresentado a seguir, pode ilustrar de forma mais clara esse processo de apropriação dos gêneros escritos no plano da oralidade. Na entrevista, o alfabetizando discorre sobre seu trabalho – artesão – esclarecendo à pesquisadora quanto à natureza dessa atividade.

Pesquisadora:

— *Você trabalhava com artesanato?*

Alfabetizando:

— *Eu trabalho ainda, até hoje com artesanato. Eu faço matapi, eu faço malhadeira.*

Pesquisadora:

— *Explica pra gente o que é matapi, malhadeira?*

Alfabetizando:

— *Matapi é um objeto feito de tala de jupati.*

Pesquisadora:

— *Jupati é uma planta?*

Alfabetizando:

— *É, é uma planta, é uma palmeira. Ele é feito de tala de jupati. Ai você pega, corta o jupati, tira as talas, tece, quebra no tamanho exato, por exemplo, 86 cm, no caso, o tamanho próprio que você quiser fazer.*

Pesquisadora:

— *Qual a utilidade do matapi?*

Alfabetizando:

— *A utilidade do matapi, principalmente no nosso meio, ele é muito vendável e tem uma renda mensal boa.*

O discurso do alfabetizando, embora materialize-se no plano da oralidade, apresenta características do texto escrito, no gênero instrucional. O entrevistado faz uma seleção lexical considerando a situação de comunicação com um interlocutor a quem ele provavelmente atribui o domínio da norma culta, utilizando palavras como “objeto”,

“exato” e “vendável”. Isso indica que o alfabetizando busca adequar seu discurso à situação comunicativa da qual está participando. Além disso, usa elementos de coesão próprios do discurso escrito e segue, em suas orientações, a estrutura dos textos do gênero instrucional: primeiro relaciona os materiais – *“Matapi é um objeto feito de tala de jupati.”* – para depois instruir quanto à forma de utilizá-los – *“Aí você pega, corta o jupati, tira as talas, tece, quebra no tamanho exato, por exemplo, 86 cm, no caso, o tamanho próprio que você quiser fazer.”* Considerando um interlocutor que não domina os conhecimentos necessários à plena compreensão de suas orientações, o alfabetizando fornece, ainda, exemplos do que está explicando: *“por exemplo, 86cm, no caso, o tamanho próprio que você quiser fazer.”*

O excerto da entrevista apresentado permite inferir que o envolvimento dos sujeitos em eventos de letramento – situações sociais de comunicação mediadas pela presença do texto escrito – permite uma melhor organização no plano da oralidade e, conseqüentemente, maior segurança para envolver-se em variadas situações de interação na vida social cotidiana, ainda que esse sujeito não tenha conquistado um domínio pleno da tecnologia da escrita. Os dados apresentados na Tabela 1 reforçam tal interpretação ao evidenciarem o envolvimento em situações sociais das quais, anteriormente, os alfabetizando não participavam, ou participavam precariamente. A tabela apresenta as mudanças percebidas pelos alfabetizando em suas vidas após a participação no PTL, segundo a percepção desses sujeitos.

Tabela 01: Mudanças ocorridas após a participação dos alfabetizando no PTL

	Sim	Não	Total	
	%	%		%
Conseguiu fazer novos amigos	73%	27%	183	100%
Arranjou um trabalho	5%	95%	183	100%
Passou a participar de movimentos sociais	25%	75%	183	100%
Passou a participar de Conselhos Municipais	3%	97%	183	100%
Aprendeu a ler e escrever	63%	37%	183	100%
Consegue ajudar aos filhos nas tarefas	32%	68%	183	100%
Pode ler a Bíblia	45%	55%	183	100%
Hoje participa mais do sindicato	11%	89%	183	100%
Filiou-se a um partido	8%	92%	183	100%
Não quis participar mais de movimentos sociais	-	100%	183	100%
Não quis participar mais de Conselhos Municipais	-	100%	183	100%
Hoje participa ainda mais de movimentos sociais	23%	77%	183	100%
Hoje participa mais dos Conselhos Municipais	2%	98%	183	100%
Não ocorreu nenhuma mudança com o alfabetizando	2%	98%	183	100%
Outra mudança	2%	98%	183	100%

Fonte: IIEP, Avaliação do Projeto Todas as Letras ADS/CUT, 2008.
Informações coletadas junto aos alfabetizando.

As mudanças mais significativas apontadas pelos alfabetizandos como decorrência de sua participação no PTL foram: a possibilidade de fazer novos amigos, o aprendizado da leitura e da escrita, a leitura da Bíblia, a ajuda aos filhos nas tarefas escolares e a participação em movimentos sociais, nessa ordem. Isso indica que, juntamente com o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever que, embora importante, precisa ser relativizada considerando o caráter de alfabetização inicial do Projeto, o PTL favoreceu uma inserção dos alfabetizandos em novas esferas da vida social. Tal inserção deu-se pelo envolvimento em práticas de alfabetização e letramento mediadas pelos diferentes atores do Projeto, razão pela qual torna-se importante compreender como esses atores percebem e refletem sobre as dimensões individuais e coletivas do letramento na vida dos alfabetizandos.

A questão da identidade: do aprendizado inicial da leitura e escrita ao exercício da cidadania

Nessa seção focalizaremos os depoimentos de alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores locais que ilustram a percepção desses atores com relação às dimensões individual e coletiva do processo de “alfabetizar letrando”. Tais depoimentos apontam uma recorrência de questões ligadas ao fortalecimento das identidades dos sujeitos alfabetizandos, à possibilidade de auxílio aos filhos e netos nas tarefas escolares, ao desejo de continuidade dos estudos. Além disso, destacamos como as práticas de leitura e escrita contribuíram para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas dos educandos nos eixos articuladores do PTL: trabalho, cultura e desenvolvimento.

Para pessoas com relativo nível de letramento, imersas em práticas de leitura e escrita, aprender a escrever o próprio nome em letra cursiva, por exemplo, pode parecer algo pouco significativo. Contudo, para adultos analfabetos, que durante toda a vida tiveram sua condição de excluídos de uma sociedade letrada estampada em suas carteiras de identidade pelo uso da digital como forma de identificação, esse aprendizado da assinatura

constitui-se como uma conquista portadora de sentidos e significados.

Saber escrever o próprio nome representa ascender a um nível de letramento que confere ao educando uma nova identidade. Não apenas em termos figurados, mas concretamente. Muitos adultos que frequentaram o PTL apontam o aprendizado da escrita do nome como o principal elemento de inserção no universo letrado. A troca do documento de Registro Geral (RG) anuncia a nova identidade de alfabetizado. Essa troca pode ser lida em seu sentido literal – adquirir um novo documento de identificação, agora com a assinatura e não a digital – e também como metáfora das repercussões do PTL na vida dos sujeitos: a construção de uma nova identidade, não mais a de analfabeto, excluído, mas a de cidadão, participe de uma sociedade na qual o acesso à leitura e à escrita é condição de exercício pleno da cidadania. Vejamos depoimentos de alguns participantes do projeto que ilustram essa assertiva:

Eles [os alfabetizandos] trocam de identidade, quando vão votar já assinam... (Alfabetizadora – Cidade de Belém – Amazonas).

O desenvolvimento cultural, com certeza, ao passo de cidadania que sempre nós desenvolvemos nos mutirões, justamente para aquele alfabetizando que está com o nome em sua carteira de “analfabeto”. É terrível para uma pessoa que não sabe ler estar com essa carteira ainda. Então, eu creio que foi muito importante. (Selma – Alfabetizadora – Cidade de Belém).

Eu aprendi a assinar o nome, que não conseguia. Quando a gente ia votar, aí num consegue assinar o nome, aí aquele pessoal fica olhando pra gente e a gente fica com vergonha. (José Gomes Duarte – Alfabetizando – Axixá).

Fiquei toda satisfeita de estar nessa idade, 73 anos, e não sabia assinar o meu nome, e agora eu já me sinto feliz de assinar o meu nome. (Entrevista com Alfabetizando – Cidade de Belém).

Assinar o nome, em situações variadas, possibilita ao educando ingressar e transitar em diversos espaços sociais com maior dignidade e satisfação, já que antes de ter essa habilidade eles sentiam-se excluídos, marcados pelo rótulo de analfabetos. Na fala dos alfabetizandos, o PTL é apresentado como

meio para a promoção das pessoas e também das comunidades das quais fazem parte, por diversas razões:

Gente que nem sabia escrever o nome, sai de lá sabendo fazer o nome, já lendo. Assim, eu não conseguia ler; tem gente lá que consegui sair sabendo ler. (Alfabetizando – Recife – Forró).

Não sei lê não. Ai... pouco .. devagarzinho. Ficava com vergonha. (...). Ai comecei estudar, estudar. Treinei mais meu nome, aí quando eu comecei novamente na firma perguntaram: você sabe assinar seu nome? Sei. Ai eu assino “rapidão”. Pra mim é bom demais. Tem muitas vezes que, assim, tem que assinar 12, 13 folhas. É bom que tá tudo assinado, meu nome já. Bom demais porque a gente tava na firma e não sabia assinar não, só o dedo. Ai, puxa, um rapaz tão novo desses não sabe assinar nem o nome... (...). Ai pra mim, mesmo que a gente num sabe lê correto, muito, mas escrever o nome da gente já é grandes coisas. Eu pretendo continuar mais e saber mais. (José Gomes Duarte – Alfabetizando – Axixá).

Os depoimentos revelam que as conquistas alcançadas pelos alfabetizados repercutem em novas formas de perceber-se como pessoa e cidadão, mas indicam também que a participação no PTL trouxe repercussões para as comunidades nas quais esses sujeitos estão inseridos, como discutiremos no tópico a seguir.

Dimensão coletiva do letramento: auxílio aos filhos e conquista de novos espaços

A análise dos questionários e entrevistas semiestruturadas e estruturadas, realizadas no âmbito da pesquisa de avaliação do PTL, indica que a aprendizagem da leitura e da escrita repercute em novas possibilidades dos alfabetizados mediarem processos de aprendizagem junto aos filhos e netos, dado especialmente relevante se considerarmos que pesquisas recentes apontam o nível de escolaridade dos pais, especialmente da mãe, como um dos fatores de maior impacto no rendimento dos alunos na escola.

(...) agora já sei meu nome todo e algumas palavras também, já posso dá uma ajuda pros menino que

chega com as tarefa da escola e esse material que veio de lá que mandaram pra todo mundo foi muito bom porque nós num tinha e tem vez que a gente num pode comprá e qué istudá. E foi bom por isso. (Entrevista com Alfabetizando – Axixá).

Que a pessoa aprende mais, eu aprendi mais lá, eu acho assim, eu poder ajudar meus filhos na tarefa da escola. (Maria da Glória – Alfabetizanda – Núcleo Boi Bumba – Pernambuco).

Eles gostam muito de ajudar netos, porque normalmente os netos sabem mais do que eles. Quando eles começam a saber, aí é que eles ficam satisfeitos. Na verdade eram os netos que ajudavam eles, aí depois eles que ensinavam os netos. Foi essa a maior prova que eu percebi. (Deyse – Alfabetizadora – Cidade de Belém – Escola Amazonas).

Percebe-se, nas falas dos alfabetizadores e dos alfabetizados, que os impactos do PTL na vida dos educandos têm duplo vetor: a inserção dos sujeitos no aprendizado de práticas culturais de leitura e escrita e, por conseguinte, a contribuição para uma melhor inserção dos filhos e netos desses sujeitos em práticas letradas, uma vez que os alfabetizados tornam-se capazes de auxiliá-los nas tarefas escolares. Nos questionários, cujos resultados foram apresentados neste texto na Tabela 1, o item “consegue ajudar os filhos nas tarefas escolares” também foi destacado como uma importante conquista dos alfabetizados, como uma mudança ocorrida após a participação no PTL. Observa-se, naquela tabela, que em 15 itens relativos às mudanças ocorridas após a participação no Projeto, o auxílio aos filhos nas tarefas escolares aparece em 4º lugar nas escolhas dos alfabetizados. Além do auxílio aos filhos nas tarefas escolares, os alfabetizados relatam nas entrevistas outras dimensões sociais de transformações e mudanças nas suas condições de vida, de ingresso e trânsito em espaços nos quais não estavam inseridos, além da possibilidade de realização de tarefas bancárias, de filiação ao sindicato, participação em reuniões deste e do desejo de dar continuidade aos estudos. Os depoimentos da coordenadora Cacy, de Axixá, e de uma alfabetizadora da cidade de Belém evidenciam algumas dimensões dessas mudanças:

Eu percebo como um grande avanço, porque tem muitas comunidades que o pessoal não saía dali pra nada. Eles tinham medo de sair. Eles não iam

nem ao banco resolver problemas deles, mesmo de pagamento, da bolsa auxílio que eles recebem da bolsa família, e a maioria é aposentado também e tinha que ficar pedindo aos filhos pra ir. Hoje não. Hoje eles já vão, já resolvem as coisas deles. Eles já participam de reuniões, já se filiaram a sindicatos. Hoje a gente vê, assim, muito diferente do que era antes. (Cacy – Coordenador – Axixá).

Graças não só ao meu trabalho, mas pelo companheirismo que eu tive no projeto. E isso aí emociona bastante, que é ver o senhor Lucas, que está com 72 anos, e ele teve a oportunidade de ser alfabetizado, e quer continuar a estudar. (Roseane – Alfabetizadora – Cidade de Belém).

As dimensões destacadas pelas entrevistadas apontam para os três eixos estruturantes do PTL – cultura, trabalho e desenvolvimento –, sobre os quais discutiremos mais detalhadamente no tópico a seguir.

As dimensões sociais do letramento: cultura, trabalho e desenvolvimento

A proposta metodológica do Projeto Todas as Letras de alfabetização e letramento de jovens e adultos é desenvolvida com base em três eixos estruturantes: trabalho, cultura e desenvolvimento. Esses eixos foram escolhidos para que o processo de alfabetização possibilitasse uma reflexão dos alfabetizandos sobre a constituição do ser social naquelas dimensões que estão intrinsecamente ligadas a esse processo de constituição. Portanto, os próprios eixos estruturantes do Projeto já apontam para a dimensão coletiva do letramento.

No eixo da cultura, um dos princípios do PTL, que se revela bastante internalizado, tanto por alfabetizadores quanto pelos coordenadores, é a importância de partir da realidade de vida e trabalho dos alfabetizandos para a realização das atividades de alfabetização.

Porque é uma coisa que eles, assim... eu uso mais o que eles querem, o que eles acham que tem mais necessidade. Então eu estou fazendo mais a vontade deles, eles é quem decidem, estão escolhendo mais aquilo que querem. Quando eles chegam dizendo o que é que pra eles tem mais vantagem, é aquilo que a gente vai trabalhar. (Roseane – Alfabetizadora – Cidade de Belém).

Eu explicava o assunto que ia debater, e eles sempre questionavam. Perguntam, e depois que todos entendem, a gente faz e exercita o que a gente trabalhou em sala. A gente só trabalha voltado à realidade deles, não falamos de “uva”, mas sim de “mandioca”. (Deyse – Alfabetizadora – Cidade de Belém – Escola Amazonas).

Nas questões relativas ao trabalho, os alfabetizandos, de modo especial, destacam a importância do PTL para uma inserção diferenciada nesse universo e a consequente geração de renda, por terem adquirido novos conhecimentos demandados por suas atividades profissionais e, especialmente, por terem uma nova percepção de si mesmos. Aprender a escrever e contar aparece como condição de afirmação da própria identidade e de reconhecimento de dignidade, possibilitando a inserção em práticas sociais, em especial aquelas necessárias ao trabalho, das quais, antes, estavam excluídos.

Eles tinham medo porque eles não sabiam ler nem escrever. Hoje não. Tem um aluno que ele era secretário lá da associação das quebradeiras de coco, e não era ele quem lavrava a ata, era o filho dele. E o menino de menor. Hoje não, hoje ele já faz esse trabalho. Ele é da 2ª etapa, lá no povoado, na fazenda. Hoje ele já faz esse trabalho. Antes de ele entrar no projeto ele não fazia esse trabalho, hoje ele já faz. Errada, letra feia, mas ele já faz. E isso, ele se sente assim muito orgulhoso com isso. (Deyse – Alfabetizadora – Cidade de Belém – Escola Amazonas).

A economia solidária. Isso que me deu o ânimo pra fazer os doces, salgados, sabe, de ir além. Eu queria expandir, mas eu não tinha a sabedoria de matemática, de estudo, saber ler direito... (Rosa – Alfabetizanda – Cidade de Belém).

Mudou pra melhor, sabe, eu já sabia cozinhar, fazer docinho, então eu procurei fazer um curso pra me especializar melhor, pra mim trabalhar, fazer salgado (...) eu quero expandir meu comércio. (Rosa – Alfabetizanda – Cidade de Belém).

Nós trabalhamos a parte de matemática com cálculos ligados ao dia a dia deles. Por exemplo, a dona Guiomar, como ela fez com dez reais para começar a vender o lanche dela; a dona Augusta, o quanto que ela gasta de alimentação. Assim, esses temas. (Selma – Alfabetizadora – Cidade de Belém).

No eixo do desenvolvimento, como já destacado ao longo deste texto, o acesso a práticas de leitura

e escrita, das quais, antes da entrada no PTL, os sujeitos encontravam-se alijados, contribuiu tanto para o desenvolvimento destes individualmente quanto para o desenvolvimento das comunidades. Ao falar da experiência de organização da panificadora³, em Axixá, uma Alfabetizanda faz referência e este fato:

O projeto me ajudou porque eu não sabia ler. Aí, quando eu comecei por esse projeto, eles me convidaram pra vir pra padaria. Aí eu vim. E aqui nós faz o pão, nós vende (...) E aí também, quando eu conheci o Projeto Todas as Letras, eu achei melhor porque aí eu fui estudar; eu fui saber das contas, como era que dividia aquele tanto do pão e até que a gente tinha que pesar o pão. E aí depois que eu continuei indo pra aula ficou melhor pra mim passar já a quantidade para as meninas, eu já sabê lê as receitas e passar para as meninas que não sabiam ler. Eu achei mais fácil.

A turma já tinha um processo, uma aprendizagem, e colocamos em prática. Porque nós tivemos a teoria e fomos pra prática com eles, com os educandos, eles aprenderam a valorizar a sua cultura, resgatando todo o desenvolvimento sustentável que eles tinham dentro da agricultura familiar. (Roseane – Alfabetizadora – Cidade de Belém).

Como é possível depreender dos depoimentos transcritos anteriormente, a inserção no PTL trouxe repercussões no âmbito dos eixos estruturantes do Projeto, tanto para a vida dos sujeitos que dele participaram, quanto para a vida das comunidades por ele atendidas. Essas repercussões revelam-se também nos próprios textos produzidos pelos alfabetizandos ao longo do Projeto, evidenciando que a vida desses sujeitos e de suas comunidades esteve presente na prática pedagógica dos alfabetizadores.

Cultura, trabalho e desenvolvimento nos textos dos alfabetizandos

Uma análise longitudinal de 356 textos produzidos por educandos do PTL revelou a presença significativa de textos sob a égide dos eixos cultura, trabalho e desenvolvimento. Isso revelou-se na escolha dos temas, que envolviam questões relativas ao trabalho e renda, cultura local e regional e ao de-

envolvimento sustentável. As práticas e vivências culturais eram descritas, prioritariamente, pelos tipos textuais relatos e narrativas e por textos da ordem do comunicar-se. Os temas mais abordados, no eixo cultura, foram: religião, discriminação, a vida do negro na sociedade, direitos humanos, culinária, violência (que também está imbricado no eixo desenvolvimento), relato autobiográfico, educação dos filhos, cartas pessoais, troca de carteira de identidade (consequência da aprendizagem da escrita do nome), participação em manifestações políticas e movimentos de reivindicação de direitos.

O eixo trabalho foi tratado pelos educandos, com maior frequência, por meio das tipologias argumentativas, descritivas e de relato. Os assuntos mais frequentes foram: discussão sobre leis trabalhistas, o mercado de trabalho, os direitos dos trabalhadores, a necessidade do homem de trabalhar, desemprego, a carteira de trabalho, economia solidária, melhorias das condições de trabalho.

No eixo desenvolvimento, os tipos mais frequentes foram os textos da ordem do expor, do argumentar e de exercícios escolares. Os temas mais tratados foram: desenvolvimento da terra, as estações do ano, as plantas medicinais, moradias rurais, gráficos de estabelecimentos comerciais das comunidades, importância do plantio dos alimentos, alimentos de origem mineral, vegetal e animal, organização da comunidade. Nas produções apareceram, ainda que com menos frequência, gêneros mais escolarizados, com transposição da cultura da escola regular para o PTL: exercícios de metalinguagem e textos de cartilhas. As produções dos alunos revelam que a metodologia usada no PTL, pelo menos nos casos investigados, priorizou práticas socioculturais de leitura e escrita, tendo como orientação os eixos cultura, trabalho e desenvolvimento. Essa ênfase possibilitou aos educandos não só o aprendizado do código da língua materna, mas também a ampliação das práticas de letramento.

³ A organização de uma panificadora em Axixá foi decorrência do envolvimento de um grupo de alfabetizandos do Projeto Todas as Letras em projeto de geração de trabalho e renda naquele município

Considerações finais

A experiência do PTL indica que o processo de “alfabetizar letrando”, embora constitua-se, ainda, num desafio metodológico a ser enfrentado pelos alfabetizadores e alfabetizandos, traz repercussões para o fortalecimento das identidades dos sujeitos individuais e também das comunidades às quais pertencem esses sujeitos. Tal fortalecimento dá-se pela inserção dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela presença do texto escrito, tais como práticas religiosas, comerciais e políticas, das quais, anteriormente à sua inserção no Projeto, os sujeitos encontravam-se alijados ou participavam timidamente.

A participação nessas práticas efetiva-se não apenas nos usos que os alfabetizandos fazem da linguagem escrita, mas também pela apropriação, no plano da oralidade, de elementos dos diferentes gêneros textuais em circulação nos contextos sócio-históricos-culturais nos quais os alfabetizandos estão inseridos. Esse fato indica que, a despeito da relevância e importância do domínio da linguagem escrita pelos sujeitos como condição para que esses

exercitem de forma plena sua cidadania, não se pode atribuir uma supremacia da escrita em relação à oralidade. Há que se considerar, tanto no campo da pesquisa acadêmica quanto no âmbito das práticas pedagógicas, o papel da oralidade no fortalecimento das identidades individuais e coletivas dos sujeitos e a contribuição da ampliação do repertório de gêneros textuais para esse fortalecimento.

Finalmente cumpre destacar o papel dos eixos estruturantes do PTL – trabalho, cultura e desenvolvimento – em fortalecer, na metodologia do Projeto, a dimensão coletiva do letramento, ampliando a perspectiva dos ganhos que a condição de alfabetizado pode trazer para os sujeitos individuais e à dimensão do desenvolvimento comunitário. No âmbito do PTL, portanto, leitura e escrita são concebidas como bens culturais. A socialização desses bens culturais no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos implica em benefícios para uma coletividade, o que aponta a importância de políticas públicas que invistam, de forma efetiva e permanente na educação de jovens e adultos como condição para o efetivo exercício da cidadania por esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUEQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001, p.23-50.
- PINCANO, Antônia Barbosa; BÁRBARA, Maristela Miranda. **Caderno de Apoio Pedagógico - Projeto Todas as Letras**. São Paulo: Agência de Desenvolvimento Solidário, 2007.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001, p.51-76.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001, p.77-96.

Recebido em 30.04.09

Aprovado em 24.06.10

IDENTIDADE: de ribeirinhos a sertanejos do semiárido

Edinaldo Medeiros Carmo*

RESUMO

O presente estudo analisou a constituição do processo histórico de formação do Núcleo Fazenda Nova e propôs-se a compreender as relações estabelecidas entre os seus moradores na perspectiva de construção de uma nova identidade social. Este reassentamento localiza-se no município de Rafael Jambeiro, Bahia, sendo um dos 15 criados para abrigar as famílias que tiveram suas terras inundadas com a formação do lago Pedra do Cavalo, em decorrência da construção da barragem, na região fumageira do Recôncavo Baiano. Empregou-se uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizando, como técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Para complementar as informações, utilizou-se também da análise documental. Os sujeitos do estudo foram 37 pessoas, distribuídas de acordo com a sua representação, e a análise dos dados foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que foi necessário tempo para que os moradores assumissem a condição de reassentados de Pedra do Cavalo, fato que se deu com o enfrentamento coletivo das dificuldades cotidianas, o que permitiu a superação do estranhamento inicial e o surgimento de afetos, fatores que contribuíram significativamente para formação do grupo e (re) construção da nova identidade social - sertanejos do semiárido.

Palavras-chave: Barragem Pedra do Cavalo - Identidade - Ribeirinho - Sertanejo

ABSTRACT

IDENTITY: from riverside people to back-country people from the semi arid area

The present work aims to analyze the constitution of the historical formation process of Núcleo Fazenda Nova and to comprehend the relations established among the residents in order to set up a new social identity. This resettlement is situated in Rafael Jambeiro (Bahia, Brazil), and is one out of fifteen created to settle families who had their lands flooded by the formation of a lake due to the construction of the Pedra do Cavalo Dam, in the tobacco region called Recôncavo Baiano. A qualitative case-study approach was applied, similar to using as data collection technique semi-structured interview and focus group. The information was completed using documentary analysis. They were

*Professor Assistente do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela UFBA e Doutorando do PPGE/Faculdade de Educação/UFF. Endereço institucional: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, Departamento de Ciências Naturais, Estrada do Bem Querer, Km 4, Campus Universitário, Vitória da Conquista, Bahia, 45083-900. email: medeirosed@ig.com.br.

37 people involved in this study. Data analysis was done according to the Content Analysis technique. The results revealed that a period of time was necessary for the inhabitant to be accounted according to the condition of resettlement of Pedra do Cavalo. This fact, along with the confrontation of the group daily difficulties, allowed to overcome the initial unfamiliarity among them and help to begin new affective relations, factors that contributed significantly to the group formation and to build the new social identity of back-country people from a semi arid area.

Keywords: Pedra do Cavalo - Dam. Identity - River People - Back-country People

Introdução

[...] logo no chegar foi estranho, os povo tudo estranho, mais com o passar do tempo, morano junto, um ali, outo aqui, pegamo prosano um com o outo, foi chegano a camaradagem, hoje eu me sinto com se todo mundo tivesse nascido junto [...].
(Morador do Núcleo Fazenda Nova - grupo focal).

Este estudo teve como cenário o Núcleo Fazenda Nova, situado no município de Rafael Jambeiro, Bahia, um dos 15 criados para abrigar as famílias que tiveram suas terras ocupadas com a formação do lago em decorrência da construção da Barragem Pedra do Cavalo, Recôncavo Baiano, no período de 1979 a 1985. A pesquisa objetivou analisar a constituição do processo histórico de formação do Núcleo Fazenda Nova e compreender as relações estabelecidas entre os moradores na perspectiva de construção de uma nova identidade social.

Depois do reassentamento, os moradores, junto com a casa e alguns hectares, receberam promessas de irrigação, com assistência especializada, direito à concessão de uso das águas remanescentes do lago, projeto de piscicultura, implantação e execução de programa com vistas à organização socioeconômica para melhoria do padrão de vida das famílias. No entanto, os anos foram passando e as promessas esquecidas, assim como as pessoas ali reassentadas. Ao longo desses anos, a comunidade foi criando a sua própria dinâmica de sobrevivência: dos cajueiros, aproveitam a castanha, que, depois de torrada, é vendida às margens da BR-116; do Rio Paraguaçu, retiram peixe para subsistência e, também, numa escala maior, camarão, que é vendido para outros mercados.

Durante a investigação que ocorreu de janeiro a junho de 2006, pudemos constatar que os morado-

res do Núcleo Fazenda Nova anteriormente viviam nos municípios de Antônio Cardoso e Santo Estevão, na faixa ribeirinha do Paraguaçu, numa região de chuvas mais frequentes e solo bastante fértil. Moravam em suas próprias terras, delas tiravam o sustento e ainda usufruíam da água do rio para consumo próprio, consumo dos animais e para pesca. Atualmente, moram numa área de poucas chuvas, solos pobres e baixíssima oferta de água.

Além dessas diferenças socioambientais, existem significativas diferenças culturais entre as populações ribeirinhas e as sertanejas do semiárido, o que faz da realidade do Núcleo um contexto ainda mais complexo. As comunidades ribeirinhas estão adaptadas a um meio abundante de recursos, enquanto as sertanejas têm sua história marcada pela escassez e por precárias condições de vida. Contudo, ambas, dentro de suas próprias realidades, vão construindo formas bem características que garantem sua sobrevivência. Quando uma população é afastada de seu local de origem, além da “perda” de identidade cultural, precisa encontrar maneiras de driblar as condições impostas pela nova realidade, como é o caso dos reassentados do Núcleo Fazenda Nova. Outro aspecto a ser considerado é que a implantação do Núcleo foi institucional, ou seja, é um assentamento artificialmente formado, o que faz com que as pessoas não se vejam pertencentes àquele contexto e haja dificuldade na formação

de uma identidade comunitária. Desta forma, nos questionamos até que ponto o processo histórico de fragmentação sociocomunitária e temporal dessas pessoas, somado a uma trama de desilusão, influenciou na descaracterização de seus valores sociais e culturais e dificultou, pela fragilidade de sentimento de pertencimento ao local, a construção de uma nova identidade social. E, ainda, como foi, no decorrer dos anos, construído e internalizado o sentimento de identidade dos reassentados com o local e com o grupo de moradores que fazem parte do Núcleo?

Considerando essas questões e os objetivos traçados, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, por acreditar que as representações, os conflitos, os determinantes históricos, culturais, políticos e sociais não seguem graus de linearidade, mas aparecem inter-relacionados e caracterizados pelas especificidades dos diferentes contextos. Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o grupo focal (GF). A fim de compreender melhor o contexto e complementar as informações, utilizamos também a análise documental. Os sujeitos do estudo foram 37 pessoas, distribuídas em quatro grupos de representação: grupo I (informantes-chave - ex-funcionários da empresa responsável pelo reassentamento e representantes do movimento de resistência ao processo de reassentamento); grupo II (lideranças locais); grupo III (moradores do Núcleo); e, ainda, outros moradores que participaram de grupos focais constituíram o grupo IV (jovens, adultos e idosos). O estudo dos dados foi orientado pela técnica de Análise de Conteúdo, que, mediante a identificação dos núcleos de sentido encontrados nas entrevistas, ajudou a definir as categorias de análise.

Nas discussões dos dados, procuramos articular os vários olhares com depoimentos dos diferentes sujeitos sociais nas estruturas convergentes ou divergentes, a fim de construir uma discussão crítico-reflexiva, em que o diferente também é contemplado para enriquecer o conteúdo com distintas formas de apreensão da realidade. Por último, fundamentamos os depoimentos das entrevistas com os teóricos que sustentam e dialogam com os dados empíricos no processo de triangulação dos dados. Esse caminho permitiu chegar à categoria de análise que apresentamos a seguir.

Identidade: de ribeirinhos a sertanejos do semiárido

Com os dados coletados, focamos a discussão na identidade social, sob a perspectiva da ruptura sociocultural pela qual passaram os reassentados de Pedra do Cavalo, que, do ponto de vista espaço-cultural, antes eram caracterizados como ribeirinhos e, em consequência do reassentamento, tiveram essa identidade social destituída.

Schaller (2002), ao falar do construir um viver juntos na democracia renovada, considera que a passagem da sociedade industrial à sociedade pós-industrial substituiu a produção pelo consumo não só dos produtos manufaturados, mas, principalmente, dos produtos culturais que moldam nossa personalidade. Para o autor, participar dessa sociedade que está sendo construída é participar da troca de informações, dos signos de pertença, o que inevitavelmente acentua a individualidade e a necessidade de ser considerado e reconhecido pelo outro, gerando a necessidade de estabelecer lugar.

Nessa sociedade pós-industrial caracterizada pela luta de lugar, ou seja, pela busca de espaço e posição social, De Gaulejac (1994) *apud* Schaller (2002) ressalta que, contrariamente à sociedade industrial, em que a relação de trabalho era de patrão e empregado, na pós-industrial ela é de executivo e beneficiário. Enquanto o executivo caracteriza-se pela identidade positiva, sucesso, desempenho e competência, o beneficiário caracteriza-se pela passividade, fracasso, dependência e define-se pela falta - os sem terra, sem teto, sem trabalho e tantos outros. No contexto de nosso estudo, aparentemente os reassentados talvez não fossem classificados pela ausência de terra; afinal, eles foram reassentados, mas, essencialmente, o novo lugar trouxe outras inúmeras faltas: trabalho, terra fértil para plantar, e, paradoxalmente, água.

Diante desse fato, quais as implicações dessas carências na (re)construção da identidade? Quais as consequências para uma comunidade que antes era reconhecida como ribeirinha e, agora, por imposição do poder instituído, é caracterizada como sertaneja do semiárido? Quais implicações trazem ao grupo, na (re)construção de uma nova identidade, as diferentes identidades agregadas ao novo contexto - o Núcleo Fazenda Nova?

Etimologicamente, a palavra identidade, do latim, *Id-entidade*, significa *mesma coisa*. Castells (2002) qualifica a identidade como fonte de signos, significados e experiências de um povo, construída mediante o atributo cultural, permeada pela história, geografia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e pessoal, que, processados pelos indivíduos e pelos grupos sociais, são enraizados na estrutura social. Do ponto de vista sociológico, acrescenta o autor, a identidade é construída, e essa construção dá-se de forma constante e mediada pelas interações ocorridas no contexto.

Os dados empíricos mostraram que os reassentados do Núcleo Fazenda Nova, embora provenientes de uma mesma região, eram originários de diferentes comunidades e, anterior ao reassentamento, não havia contato social entre eles. Para analisar como aconteceu a (re)construção dessa nova identidade com o local e com o grupo, tomaremos como dispositivo *as manifestações culturais, as práticas sociais e os vínculos sociais* estabelecidos no grupo.

Os entrevistados falaram das *manifestações culturais* que possuíam em suas comunidades originárias, reportaram-se com certa nostalgia a elas e quase sempre as comparavam às festas que acontecem no Núcleo, conforme podemos ler nestes depoimentos¹:

Ave Maria, lá era um céu aberto, aqui se fazer uma brincadeira ou um casamento, só vê o pau comer, as briga, o povo tá tudo desgostoso, nem uma reza, muita gente rezava pra São Cosme e tem medo de rezar porque os indiota, junta tudo e faz confusão. Lá era festa de São João, Santo Antônio, setembro, casamento, batizado, todo mundo fazia festa. O casamento dos meu fio era uma festa, um comes e bebe, era um prazer. (GF V, ent. 2).

Os festejo de lá, reza de São Cosme mês de setembro, reza de São Roque mês de agosto [...] dia de casamento, todo mundo era convidado, tinha festa na vespa, no dia, quando era anivesaro também tinha festa de aniversaro, aquela vinzinhaça, todo mundo compartilhava, o que tinha dividia pra todo mundo, não tinha escolha e tinha a camaradagem de todo mundo. [...] meu marido era sanfoneiro, ele era violeiro, as festa era boa, de violão, de safona, de pandeiro, você ia participava da festa até o dia amanhecer, tinha dia que saía sete hora do dia, não

tinha um rê-rê [confusão] com ninguém, todo mundo saía contente, alegue, satisfeito. (Grupo II, ent. 2).

Ah, lá eu era feliz [sorrindo de contentamento], lá antes de eu sorrir, eles sorriam primeiro, lá eu era muito feliz. Minha mãe, meu pai eles não era pessoa de sair não, mais eu, falar a verdade, eu já fui em muita festa lá onde eu morei, já brinquei muito [...]. Lá nois brincava, noite [...] quando a lua ta clara, sai uns vizinho de uma casa pra outra, sentava aí, ficava até hora da noite conversano, brincano, era uma maravilha, eu me sentia lá, não só eu como minha família toda, tudo feliz, lá no Rebouça [com orgulho], mais, depois que passemo pra qui [com desprezo], essa aqui, Fazenda Nova, modificou, até mesmo as nossa colega de lá, fica meio difícil de encontrar. (GF III, ent. 4).

Esses relatos revelam as sequelas deixadas nos reassentados por terem sido retirados de suas terras. A saída fragmentou relações sociais, que não foram integralmente reconstituídas, assim como as tradições culturais alimentadas pelas relações de solidariedade e companheirismo estabelecidas com vizinhos, amigos e parentes. Como geralmente acontece num processo de reassentamento, as famílias não eram provenientes de uma mesma comunidade, conseqüentemente, não havia contato social anterior entre elas, por isso apresentavam grande heterogeneidade de histórias de trabalho e diferentes relações sociais de produção. Durante as mobilizações realizadas pelo movimento de resistência, estavam envolvidas várias famílias que seriam reassentadas e que, naquele momento, desconheciam para onde seriam deslocadas. O movimento e a empresa responsável pelo reassentamento estabeleceram a permanência no município de origem, fato que não aconteceu, em alguns casos. Então, com o reassentamento no Núcleo Fazenda Nova, agregou-se um coletivo com traços culturais diversificados, os quais não foram inicialmente incorporados às práticas cotidianas.

Albuquerque, Vasconcelos e Coelho (2004), citando Bar-Tal (1996), afirmam que para um coletivo tornar-se um grupo, três condições se fazem necessárias. A primeira é que os indivíduos definam-se como membros do grupo. A segunda é

¹ Procuramos, ao máximo, manter o conteúdo manifesto nas falas dos depoentes e transcrevê-las à maneira singular que cada indivíduo faz uso da língua (*ipsis verbis*).

que se tornem comuns as mesmas crenças grupais. E, por último, que exista algum grau de atividade desenvolvida e coordenada dentro do grupo. Essas condições iluminam o olhar frente às dificuldades que encontramos em compreender a constituição do Núcleo na condição de grupo.

Embora seja fortemente notável nos depoimentos que os moradores não nutrem pelo Núcleo os mesmos sentimentos que tinham pelo local onde moravam, pois as manifestações culturais existentes lá os faziam mais felizes do que as que possuem no Núcleo, esses fatores não interferiram na transformação do coletivo em grupo. O fator determinante nessa constituição foram as dificuldades e os sofrimentos compartilhados, aspectos que aproximaram os reassentados. A despeito de não possuírem um contato social anterior, a partir do reassentamento eles passaram a ter uma história comum e a compartilhar as dificuldades da escassez de água, da falta de terra para plantar, de trabalho e de políticas sociais justas. Como eles relataram, foi na busca da água para consumo, na limpeza dos lotes, na lida cotidiana que passaram a se conhecer e a estabelecer laços de amizade e companheirismo, instituindo gradativamente o grupo. Posteriormente, objetivos comuns foram traçados, como cultivar a terra, estabelecer normas de funcionamento do grupo, mesmo que por meio da intervenção das instituições que os assistiam inicialmente. Uma nova identidade social começava a ser forjada.

Devemos considerar que, no local onde moravam, eles denominavam grupo as pessoas com quem possuíam relações sociais permeadas de eventos culturais, de lazer e trabalho. No contexto atual, denominam grupo aqueles com quem compartilham necessidades de sobrevivência e de luta.

Melucci (2001) destaca que a formação da identidade vai além de condicionamentos e vínculos; os indivíduos e os grupos participam dessa construção por meio de processo social de produção de aprendizagem, que resulta em engajamentos e gera projetos e decisões coletivas. Entretanto, analisar a construção da identidade social, objeto de estudo da psicologia social, é certamente uma tarefa complexa em razão da contradição entre permanência e mudança, pois, ao falar de identidade social, devem-se levar em consideração os significados atribuídos pelos indivíduos e grupos

sociais em detrimento de suas decisões e projetos compartilhados no espaço e no tempo (ALBUQUERQUE; VASCONCELOS; COELHO, 2004; CASTELLS, 2002).

Um aspecto destacado por parte significativa dos entrevistados é a ocorrência de alguns desentendimentos entre os participantes durante as manifestações populares da comunidade, o que tem deixado os moradores descontentes e desmotivados para realizar ou participar dessas atividades.

Embora os reassentados tivessem salientado as tradições populares do local onde moravam, outros disseram que algumas festas não eram comemoradas, pois muitos deles moravam distantes e isolados. O novo contexto, certamente, contribuiu para que se criasse uma dinâmica diferente, uma vez que as distâncias, sendo diminutas, exigiam dos reassentados um ritmo de convivência diferenciado, pois passaram a compartilhar dificuldades com seus vizinhos num cenário comunitário. Essas dificuldades, inicialmente, foram decisivas para estabelecer um relacionamento entre eles, pois, de certa forma, os valores, os rituais, os hábitos, os costumes comuns unificam o grupo. É o que se destaca nestes depoimentos:

[...] a gente não conhecia um ao outro, aí nós tomamos intimidade com o outro no caminho da buscação de água, no caminho da roça, nós começamos a entender um com o outro e começamos o conhecimento e aí nós se entendimos bem e aí nós vamos levar a vida. (GF II, ent. 1).

[...] logo no chegar foi estranho, os povos tudo estranho, mais com o passar do tempo, moramos juntos, um ali, outro aqui, pegamos prosanos um com o outro, foi chegado a camaradagem, hoje eu me sinto como se todo mundo tivesse nascido juntos, vinte anos morando juntos, já dá pra conhecer que é 'bonzinho', que é 'meio errado' [sorriu], todo lugar é assim, não tem lugar santo onde todo mundo é igual, têm aquelas diferencinhas. (GF III, ent. 3).

O outro dispositivo que faz interface com a discussão de identidade em nossa análise são as *práticas sociais*. Como podemos perceber nesses depoimentos, os moradores não se conheciam, e foram as experiências compartilhadas no novo contexto que possibilitaram o conhecimento entre eles e permitiram maior interação e o início da construção de uma nova identidade social.

Bar-Tal (1996), citado por Albuquerque, Vasconcelos e Coelho (2004), destaca que a *Teoria da Identidade Social*, elaborada em 1978 por Tajfel, constitui uma importante contribuição para se compreender os processos de formação dos grupos. De acordo com essa teoria, os atores sociais assumem uma identidade pessoal e constroem uma identidade social nos grupos a que julgam pertencer. A identidade social é definida por Tajfel como elemento do autoconceito do indivíduo, decorrente do conhecimento de sua pertença a determinado grupo, sendo as categorias, como nacionalidade, religião, profissão, entre outras, fatores importantes na formação do autoconceito.

Nessa perspectiva, as vivências anteriores, o autoconceito de não ser mais um ribeirinho, mas um reassentado de Pedra do Cavalo, compoem uma nova categoria social, passaram a constituir elementos determinantes na formação da identidade como ator social e como grupo. Os moradores, antes denominados ribeirinhos, agora pertencem à categoria de reassentados de Pedra do Cavalo, aspecto que deve ser considerado, principalmente porque essas famílias passaram por um processo de fragmentação sociocultural quando foram obrigadas a deixar o lugar onde haviam construído sua história, deixar a terra, o rio e morar num local que não haviam escolhido. A formação da nova identidade social, portanto, deu-se a duras penas, em razão das condições socioambientais, políticas e culturais, o que tornou o processo de adaptação lento e doloroso.

Outro aspecto a ser considerado é que os reassentados durante muito tempo esperaram - ainda há os que esperam - o “paraíso” que um dia os fizeram acreditar que aquele local se transformaria. O não cumprimento das promessas aumentou o sentimento de desilusão, dificultando o engajamento dos reassentados em lutas coletivas. Por isso, a formação da identidade social com o local e com o grupo deu-se de forma muito gradativa, pois os reassentados tiveram que enfrentar a desilusão deixada e, por estarem frequentemente projetados ao que antes possuíam - a terra boa para plantar, água abundante, as manifestações culturais, as relações sociais de produção, os vínculos sociais -, tudo isso corroborava para que se mantivessem atrelados ao passado e pouco voltados para as condições do

presente e para as perspectivas de futuro. Entretanto, as suas histórias pessoais e do grupo estavam, a partir daquele momento, recebendo influências culturais, sociais e ambientais diferentes das que possuíam até ali, e a identidade social carecia ser reconstruída, incorporando peças estranhas e não polidas num mosaico ainda desconhecido.

Albuquerque, Vasconcelos e Coelho (2004) ressaltam que para melhor compreensão sobre o funcionamento e organização do grupo é importante compreender alguns fatores que compõem a sua estrutura, como liderança e coesão. Segundo esses autores, o surgimento da liderança dá-se pela posição formal ou informal dos indivíduos na estrutura do grupo. Informalmente, o líder surge como alguém que pode contribuir para concretização de objetivos da coletividade, cujas interações dentro do grupo passam a ser percebidas pelos outros membros. A coesão diz respeito aos objetivos comuns e à comunicação e sentimentos de companheirismo e solidariedades compartilhados pelos membros de um grupo, sem os quais haverá poucas chances de atingir metas em prol do coletivo. No entanto, a intervenção institucional parece ter contribuído para o não surgimento de lideranças locais, uma vez que os processos participativos eram equivocados e deixavam um terreno fértil para atuação de pessoas com interesses eleitorais. Também a heterogeneidade de histórias trazidas pelos reassentados e a falta de objetivos comuns tornavam, em alguns momentos, a coesão do grupo enfraquecida. Entretanto, noutros momentos, foi necessário que o grupo estivesse coeso para que objetivos comuns pudessem ser alcançados, a exemplo da mobilização realizada para impedir que os equipamentos destinados à irrigação fossem retirados do Núcleo.

Poderíamos inferir, portanto, que essa plasticidade, coesão e enfraquecimento do grupo fazem parte da dinâmica social; contudo, a comunidade precisa estabelecer objetivos comuns para exercitar o espírito de grupo, criando espaços de diálogo entre os pares, o que contribuirá para o surgimento de lideranças dentro do próprio Núcleo e fortalecerá os vínculos que tornam o grupo mais coeso, além de manter sua identidade social.

É pertinente destacar também, nos depoimentos anteriores, que os reassentados reconhecem que,

embora possuíssem diferenças, eles entendem-se bem, a ponto de experimentarem o sentimento de como se tivessem nascido no mesmo local. O tempo de convivência e as experiências compartilhadas contribuíram para que eles reconhecessem também que diferenças existem em qualquer lugar.

O terceiro dispositivo que nos auxilia na compreensão da (re)construção da identidade social são os *vínculos sociais* estabelecidos entre os reassentados neste novo cenário e a forma como incorporam-se nas práticas cotidianas da comunidade. Nos relatos subsequentes, podemos identificar algumas unidades de registro que contribuíram significativamente para nossa análise.

A maneira de viver em comunidade é no respeito, na consideração, no amor, na união, vamo dizer que nem eu moro aqui, se eu fizer um digitoro [trabalho solidário realizado por um grupo] para beatar [separar os grãos de feijão da palha] eu chamo, as pessoa vêm e as pessoa quando me chama eu vou; se é pra prantar uma pranta, faz a reunião vai, ajuda; se é pra amaciar um fumo, amacio, na hora de botar o fumo no pano, faz grupo, então ajuda quem tá ali, depois sai, vai pra casa de outo até arrumar o fumo de todo mundo, aí já deixa tudo empacotado, no dia de pesar, vem o caminhão e leva embora. Então, pelo nosso viver aqui é bom, eu acho boa a união do povo aqui pra viver, se você pedir um favor a uma pessoa ninguém diz não, se a gente procurar um dinheiro emprestado na mão de algumas pessoa, só mesmo se a pessoa não tiver, mas se tiver empresta [...]. Eu acho bom viver aqui, ninguém me abusa pra nada, aqui a gente procura a união. (GF II, ent. 2).

[...] às vezes a gente não tem, pelo menos um tempero pra colocar na panela, vai na casa do vizinho que tem, não nega, e aí nós vamo tomano a vida, porque nós não podemos nos acostumar com isso, vai nas casa de uns aos outro todo dia tá pedino. E aí, se não tem seviço? Nós temo que recorrer uns ao outro [...].(GF III, ent. 1).

[...] a gente mora, somos vizinho, não temos o que falar um do outo, se existe alguma coisa fica entre a gente mesmo, mais a gente não vai sair na casa de ninguém pertubano, a gente conversa, vive. Mais cada qual na sua casa, cada qual sabe o que precisa, cada qual sobrevive do jeito que pode, que a gente não vai ficar entrometeno na vida dos outo, [...] os vizinho daqui eu não tenho o que falar dos vizinho, eles são ótima pessoa, nunca existiu conflito nenhum. (GF IV, ent. 4).

Como podemos perceber nesses depoimentos, os reassentados conhecem os princípios de convivência em comunidade, ressaltam valores como respeito, consideração, amor, união e, sobretudo, solidariedade. No que diz respeito aos laços e vínculos sociais, os reassentados salientaram que, com o passar do tempo, conseguiram estabelecer relacionamentos sólidos com os seus vizinhos, com os quais compartilham as dificuldades por meio de ajuda mútua, quer nas atividades pessoais, quer nas comunitárias. A frequência com que esses princípios apareceram nos relatos nos faz crer que, lentamente, foram solidificados vínculos sociais similares aos que possuíam nas suas comunidades de origem. O desconhecimento inicial foi superado com o tempo, a vida cotidiana aproximou as pessoas, fazendo nascer sentimentos determinantes na formação do grupo e na (re)construção da identidade social. Poderíamos dizer, então, que essa construção deu-se com o envolvimento e a participação dos reassentados.

Na discussão da constituição do grupo, da comunidade, cabem algumas considerações quanto à concepção de comunidade que fundamenta este estudo. Bauman (2003, p. 7), no livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, fala do significado que as palavras possuem, das sensações guardadas por algumas e enfatiza o poder que traz a palavra “comunidade”. “Ela sugere uma coisa boa: o que quer que a ‘comunidade’ signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”. No entanto, o autor ressalta que os significados e as sensações que as palavras carregam não são independentes: “Comunidade produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra comunidade carrega - todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais”.

Sem descaracterizar as sensações que a palavra comunidade nos sugere, vale considerar que compreendemos comunidade não como o local de harmonia por excelência, mas o local, também, da falta de consenso, do conflito, por ser constituído de diferentes atores com sentimentos e perspectivas variadas. No entanto, a convivência com a diferença é o que torna um grupo uma comunidade, que, mesmo diante da diversidade, possui objetivos

comuns a serem alcançados, exigindo coesão, comunicação e cooperação dos seus membros.

Quanto à fragmentação da comunidade, como no caso em que ora nos debruçamos, Bauman (2003, p. 20) afirma que “[...] uma vez desfeita, uma comunidade, ao contrário da fênix com sua capacidade mágica de renascer das cinzas, não pode ser recomposta. E se isso acontecer, não será da forma preservada na memória [...]”. Essa contribuição do autor nos ajuda a entender a ruptura estabelecida quando os ribeirinhos foram obrigados a deixar as suas terras e o processo de reconstituição no Núcleo Fazenda Nova. Os reassentados compõem um espaço comum, entretanto eles são oriundos de diversas comunidades desfeitas. Metaforicamente, poderíamos comparar com as peças separadas de um mosaico que não se encaixam, carecendo, então, de tempo, convivência, atritos, envolvimento para serem moldadas e começarem a compor outro mosaico. À luz dessas reflexões, compreendemos os processos de ação, reação e, muitas vezes, de imobilização e inércia que foram adotados pela comunidade estudada. Aquele agregado de pessoas não possuía uma base cultural comum que as identificasse e solidificasse a história da comunidade (DEMO, 2001), por isso houve necessidade de tempo para que outra identidade social começasse a ser formada. Tempo talvez necessário para que nem a empresa responsável pelo reassentamento nem o governo estadual fossem importunados, pois a ausência de poder ou a não percepção dessa falta, assim como a falta de consciência da condição de exclusão (TASSARA, 2002), calava qualquer voz.

Por último, retomando as *práticas sociais*, destacamos as formas de convivência com o novo contexto. Afinal, a transferência trouxe mudanças também nas formas de trabalho, que ocasionaram uma dinâmica organizacional diferente da que possuíam anteriormente.

Muitos vendem o dia para os fazendeiros vizinhos, quem tem pai aposentado, mãe aposentada fica pongando, vive daquele dinheiro, outros de projeto do governo federal, Fome Zero, Bolsa Escola. Eu conheço gente aqui que tá vivendo com R\$80,00 por meis e têm muitos que necessita e não têm também, muitas família cheia de filho pequeno e não tem também. O povo aqui vive assim. (GF II, ent. 4).

[...] vive de distoca, quando acha, pescaria quando o rio dá. O rio daqui é um braço de rio, estreito, na mesma hora que dá, não dá. [...] outos costura uma rede [de pesca], outos pranta uma mandioquinha, vai mexer a farinha fora do município, que aqui não tem casa de farinha, a casa de farinha tá destruída, outos o marido trabalha fora, quando arruma um trabalho [...]. As muleres daqui só trabalha quando é tempo do inverno [...] porque aqui é difícil o lugar, pra plantar feijão, milho, abóbora, quiabo pra sobreviver com os filho e o fumo que vendo no final do ano, quando o ano tá bom, pega uma safrinha pequena e, quando não dá bom de chuva, não pega nada, vive nos poder de Deus. (GF IV, ent. 1).

As pessoa aqui vive nas graça de Deus. Umás pessoas sai, vai adquirir camarão no rio, outras sai vai armar uns tresmais [rede de pesca] no rio [...]. Quando chega o mês de malço, aí a gente começa a capinar a terra, mesmo com a terra seca [...] quando chove no mês de maio a gente pranta um milho, um feijão, mamão, fumo, batata, veis o feijão só dá pra cozinhar, não dá pra vender, o milho só dá pra criar um pintinho no terrero [...]. Emprego aqui não tem de maneira nenhuma [...].(GF II, ent. 2).

Como pudemos perceber nesses depoimentos, a sobrevivência dos reassentados é fortemente dependente das condições climáticas da região. No uso que eles fazem da terra, predomina a plantação de feijão e milho, porém, nos últimos anos, a produção tem sido suficiente apenas para o consumo da própria família. As dificuldades agravam-se quando são acentuadas pelas precariedades dos meios de produção, a exemplo da casa de farinha, impossibilitada, por vários motivos, de continuar o beneficiamento da mandioca - plantação relevante por ser uma cultura que se adapta melhor às condições de chuvas escassas características da região. Nos últimos anos, o beneficiamento tem sido feito em casas de farinha de outras localidades, às vezes até noutros municípios.

Outro uso que fazem da terra é na plantação de fumo. Essa prática é exercida em parceria com uma empresa de beneficiamento que fornece, no próprio Núcleo, as mudas e o adubo em forma de empréstimo, que é deduzido no período da colheita, depois de alguns meses.

Do rio, poucas pessoas atualmente se utilizam, apenas alguns homens que exerciam atividade de pesca no local onde moravam e continuam exercen-

do no Núcleo. Entretanto, eles alegam a distância do rio até suas casas e a vazão pequena, o que, em períodos de seca, compromete a atividade. Os produtos da pesca são peixe e camarão, respectivamente utilizados para a sobrevivência e fornecidos para outros mercados consumidores.

Infelizmente, muitos reassentados têm sobrevivido de recursos provenientes dos programas sociais do governo federal, como o Bolsa Família, e da Previdência Social, como aposentadorias, pensões e outros auxílios. Em alguns casos, esses recursos são distribuídos com toda a família e ainda os agregados. Aqui pode estar a resposta ao porquê de muitos deles procurarem o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) para tornarem-se sócios – é a garantia de receberem esses recursos –, e não, como deveria, para buscar fortalecer a categoria e procurar apoios para desencadear mecanismos de associação e cooperação para o bem da coletividade.

Uma alternativa de sobrevivência tem sido trabalhar como diarista para os fazendeiros locais. Trata-se de uma atividade de oferta não muito frequente, o que obriga alguns a deixarem suas famílias e irem à busca de trabalho em outras municípios e, até mesmo, em outros estados.

O trabalho na lavoura não é exercido somente pela força masculina; as mulheres também trabalham nesta atividade, principalmente no período de plantação, capina e colheita. Na verdade, essa é uma atividade realizada por toda a família, inclusive pelos filhos em idade escolar. Outro aspecto relevante percebido nestas falas é a preocupação com o futuro profissional de seus filhos e com o futuro do Núcleo:

[...] esse povo que tá nasceno aqui não vai nem saber trabaiair, porque não tem onde trabaiair [...]. As criança já pega criar sem saber o ambiente de roça; qual é o lucro que roça dá? Os menino hoje em dia já fala com a gente o quê? ‘Mais papai, o senhor tá morreno de trabaiair, cabar não tem nada, cadê o feijão que nois prantemo esse ano? Cadê o fumo, a abrobra?’. [...] Os menino vai ficano sem vontade de trabaiair e quem sabe como vai se tornar essa comunidade daqui mais uns anos com esses jovens que não arrumaram emprego e que vão ficar pra viver aqui. De que eles vão saber viver? Do jeito que tá sem trabalho, eles não vão saber cultivar uma roça

pra ter uma melancia pra vender, uma batata, feijão [...].(GF III, ent. 3).

Essa fala sugere uma inquietação com a cultura local, já que as crianças crescem sem aprender a trabalhar com a terra, sem conhecer as técnicas de manejo do solo, de cultivo, de colheita, sem gostar do ambiente rural. É a identidade de sertanejo que ganha som nessas palavras, é a preocupação que aquela história construída naquele contexto, que muitos dos seus filhos não viram nascer, esteja destinada ao desaparecimento, não encoberta pela água como outrora, mas dilacerada pelo descaso a que foram deixados. Há ainda a preocupação com falta de emprego, com as condições de trabalho, que são desestimulantes, pois os esforços depositados na terra não são compensados após a colheita.

No filme *Narradores de Javé*, há o relato de uma história que, em alguns aspectos, aproxima-se da história que nos propomos estudar. Nesse filme, Eliane Caffé conta a sina de uma população ribeirinha que teria suas terras inundadas pela construção de uma hidrelétrica. Na tentativa de impedir que a hidrelétrica fosse construída, a população inicia um processo de mobilização, por meio do relato e do registro - essa era a intenção - da história local e de seus fundadores, como forma de provar para os construtores que Javé (povoado às margens do rio) era mais importante do que a hidrelétrica. De certa forma, os habitantes reportam-se aos elementos de sua identidade social como armas para lutar contra o poder instituído. Como no Núcleo Fazenda Nova, eles temem que seus filhos não tenham a cultura local como herança.

Considerações finais

Ao concluir nossas reflexões sobre como deu-se o processo de fragmentação da identidade social, como ribeirinhos, das famílias reassentadas no Núcleo Fazenda Nova, localizado no município de Rafael Jambeiro, na Bahia, e a (re)construção como sertanejos do semiárido, consideramos que a ruptura com os vínculos culturais, sociais e ambientais foi traumática, pois elas não deixaram embaixo d’água apenas suas terras, deixaram também suas referências culturais, com todos seus elementos subjetivos, seus vínculos afetivos com

o lugar, com as pessoas de quem foram separadas, com a terra, com o rio... Parte de sua vida foi deixada pra trás, separada por um lago que a seca não faz baixar.

Por isso, foi necessário tempo para sarar a ferida deixada e iniciar um processo de identificação com as pessoas e com o local. Para todos eles, as cicatrizes fazem reportar-se a essa história encoberta pela água, com muita dor. Mas, como pudemos perceber pelos depoimentos, a comunidade conseguiu estabelecer *vínculos sociais*, laços afetivos entre seus pares, e com eles tentam driblar as dificuldades impostas pelas condições climáticas e a péssima qualidade do solo, além dos obstáculos estruturais do Núcleo.

Nessa fragmentação da identidade como ribeirinhos e na (re)construção como sertanejos do semiárido, consideramos que embora os reassentados tivessem encontrado fortes dificuldades de adaptação, além do fato de eles não se conhecerem inicialmente, o enfrentamento coletivo dos percalços e a busca da sobrevivência contribuíram, consideravelmente, para que *vínculos sociais* fossem criados e gradativamente normas de convivência fossem instituídas, de forma que o relacionamento entre as pessoas não representou obstáculo para a construção de uma nova identidade social.

As *manifestações culturais* de suas comunidades de origem foram, gradativamente, introduzidas no novo contexto; entretanto, por falta de incentivo do poder público local e recursos financeiros dos

próprios reassentados, algumas manifestações não têm acontecido. Podemos afirmar que a comunidade iniciou um processo de construção da identidade social, pois os indivíduos definem-se como membros do grupo, possuem crenças comuns e existe um grau de atividade desenvolvida e coordenada dentro do grupo. Infelizmente, essas atividades ainda não evoluíram para a organização sociocomunitária, mas, nas *práticas sociais*, eles se ajudam em atividades de trabalho coletivo, a exemplo da colheita de milho e feijão, empacotamento do fumo, entre outras. Certamente, a comunidade precisa criar espaços de interlocução para fortalecer os vínculos do grupo e estabelecer metas comuns, fato que, conseqüentemente, fará surgir lideranças locais.

Por fim, foi necessário tempo para que os moradores do Núcleo Fazenda Nova assumissem a condição de reassentados de Pedra do Cavalo, fato que se deu com o enfrentamento coletivo das dificuldades cotidianas, que permitiu a superação do desconhecimento inicial e o surgimento de afetos (capacidade de sermos diretamente afetados pelo outro), fatores que contribuíram significativamente para a formação do grupo e para a (re)construção da nova identidade social - sertanejos do semiárido. Eles foram capazes de perceber que, não obstante as diferenças, para que o grupo e a comunidade fossem formados, era necessário superá-las, traçar objetivos comuns, com coesão, comunicação e cooperação dos seus membros.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco J. Batista; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. C.; COELHO, Jorge Artur A. P. M. Análise psicossocial do assentamento e seu entorno. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 233-242, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **A comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura: o poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais e sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Caffê; Produção de Vânia Catani. [S.l. : s.n.], 2003. 1 videocassete (100 min), VHS, son., color.

SCHALLER, Jean-Jacques. Construir um viver junto na democracia renovada. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 147-164, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. **Avaliação de projetos sociais**: uma alternativa de inclusão. São Paulo, jul. 2002. Palestra apresentada no curso de Avaliação de Projetos Sociais: construção de indicadores. Promovido pelo Lab-Social.

Recebido em 27.04.10

Aprovado em 20.06.10

A COR DO INVISÍVEL: saberes nas experiências educativas organizadas pela Central das Associações das Comunidades de Fundo e Fecho de Pasto da Região de Senhor do Bonfim – Bahia

Izabel Dantas de Menezes*

RESUMO

Os saberes e sentidos dos arranjos formativos inseridos na atuação política da Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto, em Senhor do Bonfim – Bahia, são os focos deste artigo. A escolha do objeto de estudo é resultado de um olhar ampliado e polissêmico do fenômeno educativo que pensa a educação para *além dos muros da escola* e, portanto, reconhece a relação complexa e multifacetada entre Movimentos Sociais e Educação como possível e importante de ser estudada. Desta forma, a compreensão das tramas e sentidos das experiências instituintes de coletivização e defesa de saberes indispensáveis para a vida dos sujeitos das comunidades tradicionalmente ocupadas de Fundo e Fecho de Pasto é tomada aqui como preponderante. Nestes termos, apresento em linhas gerais um texto oriundo de uma pesquisa de cunho etnográfico em andamento, na qual a relação entre Educação e Movimentos Sociais tem um imbricamento mais próximo dos *saberes* que circulam no *cotidiano* da atuação dos sujeitos *atores-autores em movimento* e, por isso mesmo, está ancorada no dizer (*memória e oralidade*) destes sujeitos, nos seus modos de vida – sua cultura e natureza e na circularidade que envolve *movimento e comunidade*. Enfim, o artigo busca apresentar inicialmente o que significa *comunidades tradicionalmente ocupadas* de Fundo e Fecho de Pasto, em seguida descreve a estrutura e a dinâmica da Central, bem como os sentidos que envolvem os saberes contidos no seu fazer político-educativo para e com as comunidades de Fundo e Fecho de Pasto da região de Senhor do Bonfim, comunidades que, apesar das ameaças e de uma “invisibilidade” intencionalmente desenvolvida, permanecem preservando e recriando o *seu jeito de viver* no sertão.

Palavras-chave: Saberes – Terras Tradicionalmente Ocupadas – Educação – Movimento Social

ABSTRACT

THE COLOR OF INVISIBILITY: Potential of Knowledge in Educational Experiences organized by the Community Association of Fundo and Fecho de Pasto from the Região of Senhor do Bonfim – Bahia – Brazil.

Knowledge and meanings of formative arrangement inserted in the political actuation of the Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto, of the city of

* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação da Faced - UFBA. Professora Assistente do DEDC-XIII - UNEB. Av. Luis Viana, s/n, Bairro Batalhão – CEP: 46880-000 - Itaberaba/BA. E-mail: bebelm@yahoo.com.br.

Senhor do Bonfim (Bahia, Brazil). This intervention is provoked by and enlarged and polysemic glance of the educational phenomenon which rethinks education beyond the school's walls and thus recognizes the complex and multiples relations between social movements and Educations as legitimate and important topic of study. This way, the understanding of the framework and meaning of the experiences founding the collective appropriation and defense of indispensable knowledge for the life of the subjects in the traditional communities of Fundo and Fecho de Pasto is considered as preponderant. We present an ongoing ethnographic research showing the relation between education and the Social Movements. We show an overlapping with the daily knowledge of social actors or authors in motion. For this reason, this relation is rooted in the subjects' spoken word, in their way of life and in the circularity which implies movement and community. We first present what *traditionally occupied communities* of Fundo and Fecho de Pasto means, and then we describe the structure and the dynamic of organization as well as the meaning implied by the knowledge contained in its political and educational activities with the communities of Fundo and Fecho de Pasto from the Senhor do Bonfim area. These communities, in spite of menaces and intentional *invisibility*, remain preserved recreating the way of life of the *sertão*.

Keywords: Knowledge – Traditionally occupied territories – Education – Social movement

INTRODUÇÃO¹

A cor do invisível é uma expressão que abarca metaforicamente termos de significados contrastantes: *cor e invisível*. Do latim *colere*, cor é “característica de uma radiação eletromagnética visível [...]”; e invisível, do latim *invisibile*, é o “que não se vê, não se pode ver”². Deste modo, ao atribuir à palavra *invisível* uma característica – a *cor* – que não lhe é possível por conta da sua condição etimológica, estou, aparentemente, tornando a frase incompreensível e sem sentido; assim, pode o leitor indagar: existe cor no invisível?

Para tentar responder a essa possível pergunta, devo dizer, nestas linhas introdutórias, que a expressão *A cor do invisível* é aqui fonte fecunda de inspiração. Explico-me. Por um lado, provoca o meu olhar crítico a respeito da condição de invisibilidade imposta ao Nordeste, aqui especificamente às comunidades tradicionais rurais de Fundo e Fecho de Pasto dos municípios baianos de Antônio Gonçalves e Jaguarari. Por outro, o delineamento teórico-metodológico que tem como intuito compreender os sentidos e significados dos saberes que circulam nas experiências formativas organizadas direta ou indiretamente pelo Movimento das As-

sociações de Fundo e Fecho de Pasto no intuito de defender e afirmar o *jeito de viver no sertão*³, ou seja, de enfrentar o que os torna invisíveis.

O discurso difundido pela política agrária brasileira e presente nas políticas públicas voltadas à região, que coloca o semiárido como uma região “atrasada”, “improdutiva” e “imutável”, de uma gente “pobre e incapaz” é, entre nós brasileiros, muito comum: um discurso que faz do território um “não lugar” de visibilidade marcada pela imagem da seca e da fome. A esse discurso, o sentido etimológico do prefixo – *semi* indica, no máximo, um *meio* – lugar ou um *quase* lugar.

Como pode ser um *quase* lugar se seu território abrange a superfície de 895.254,40 Km², integrada por 1.031 municípios dos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e norte de Minas Gerais, e se em

¹ Este artigo é parte dos resultados da pesquisa em andamento, aprovada pelo Programa de pós-graduação em Educação da Faced-UFBA. Linha de pesquisa Educação e Diversidade. Orientação: professor Dr. Roberto Sanches Rabêllo.

² <http://www.dicionariodoaurelio.com/> (acesso em 18 de abril de 2010).

³ Esta frase aparece na bandeira da CAFFP- Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto (registro durante a Assembleia da CAFFP em 06/02/2010).

2000 sua população era de 19.326.007 habitantes, sendo 56,5% na zona urbana e 43,5% na zona rural, portanto, o semiárido mais habitado do mundo?⁴. (CAFFP, 2009).

Diante de tamanha extensão territorial e do grande número de habitantes, é possível afirmar que o semiárido brasileiro é complexo e que há nele uma diversidade de formas de viver e de ocupação do território, que o semiárido baiano, ou mesmo brasileiro, não é homogêneo, possui uma heterogeneidade que precisa ser conhecida, garantindo este princípio da complexidade na elaboração e intervenção política nesse contexto.⁵ Desta maneira, há de se reconhecer que existem diferentes formas de ocupação do território, e dentro destas formas desenvolvem-se estilos de vida diretamente relacionados com a história da ocupação das terras no território brasileiro, bem como aos ambientes naturais e culturais locais. Para a pesquisa que gerou o artigo em tela, o interesse recai numa forma peculiar, tradicional e singular de ocupação da terra, denominada de *Fundo e Fecho de Pasto*.

Fundo e Fecho de Pasto são comunidades tradicionalmente ocupadas, existentes no semiárido baiano há mais ou menos 200 anos. A origem destas comunidades está relacionada ao processo de interiorização do Brasil colonial, em que fazendas de criação extensiva de gado, denominadas de “currais”, constituídas com base na divisão das sesmarias em terras distantes e “a solta”, entram em decadência e passam a ser compartilhadas entre os empregados vaqueiros e moradores da região. Estes, paulatinamente, substituíram a forma de criação (substituindo a criação de gado por criação de bode) e de relação com a terra, mantendo a utilização comunitária dos pastos regulamentada pelos costumes e normas sertanejos compartilhados internamente.

Com o fim do sistema das sesmarias em 1822, foi aprovada 28 anos depois a Lei de Terras onde a posse da terra só era possível por meio da compra. Aqueles fazendeiros ricos e cheios de influentes amigos legalizaram as suas terras, e os demais camponeses, desprovidos de recursos financeiros, não receberam o título de posse; as terras ocupadas por essa população foram devolvidas ao Estado, ou seja, passaram a ser terras devolutas⁶. Nessas terras, há mais de dois séculos, homens e mulheres

construíram uma forma de vida sertaneja singular baseada em princípios construídos coletivamente e nos desafios e possibilidades da convivência no espaço semiárido.⁷

Na cartilha *Fundo e Fecho de Pasto*, elaborada pela CPT em 2007, está escrito que o modo de vida dos moradores dessas comunidades “não é só um jeito de trabalhar no campo. É um modo de viver! É uma cultura própria de relação com a natureza, com a terra e entre si. É uma forma diferenciada de vida comunitária [...]”. Desta maneira, destacam-se os seguintes princípios presentes no *Jeito de viver no sertão*, sistematizados na cartilha:

- Relação homem–natureza e cultura;
- Diversificação da produção (animal e vegetal);
- Liberdade e autonomia na constituição do espaço;
- A Comunidade é o elemento central do modo de vida;
- Defesa na preservação das tradições;
- A Comunidade é um espaço de trabalho, festas, jogos, religião, expressões culturais, celebração da vida e da morte;
- Relações baseadas no parentesco, vizinhança e compadrio;
- A luta em defesa do *seu jeito de viver*: (CPT, 2007, p.14).

No final do século XX, essas comunidades começam a enfrentar a pressão dos latifundiários da região com a grilagem das terras, a ação devas-

⁴ O semiárido baiano, do ponto de vista climatológico, é definido como uma área de longos períodos de seca, no entanto, é oportuno esclarecer que o semiárido brasileiro é o mais úmido do mundo, as chuvas são irregulares, ou seja, há grandes pancadas de chuvas em determinado período e longas estiagens.

⁵ A EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) identificou cerca de cento e setenta diferentes sistemas geoambientais (ecossistemas).

⁶ “considerando os textos legais, são terras devolutas aquelas adquiridas pelo Estado brasileiro por sucessão à coroa portuguesa tendo em vista os fatos históricos do descobrimento e da Independência, e por compra ou permuta a outros Estados, que não foram alienadas, por qualquer forma admitida à época, aos particulares, ou que por estes não foram adquiridas por usucapião, assim como aquelas que, transmitidas aos particulares, retornaram ao patrimônio do Poder Público por terem caído em comisso ou por falta de revalidação ou cultura, não se destinando a algum uso público, encontrando-se, atualmente, indeterminadas.” (CUNHA JR., Dirley. Terras devolutas nas constituições. In CAVALCANTE, 2007, p. 112).

⁷ Cartilha: Fundo e Fecho de Pasto, CPT - Bahia, 2007.

tadora das mineradoras, bem como a excludente política do agronegócio. Essas são ameaças que atualmente põem em risco o *jeito de viver* dessas comunidades, uma vez que seus defensores possuem uma lógica oposta, consideram a terra *a solta* um território *sem dono*, portanto, negam o acordo comunitário *sem cerca*.

Diante desse risco, as comunidades de *Fundo de Pasto* sentiram a necessidade de lutar pela garantia do direito ao uso da terra tradicionalmente definido, e começam a organizar-se e lutar pela garantia do direito a terra e por melhores condições de vida. Assim é que estas comunidades “[...] vão se tornando não apenas uma *forma de viver no sertão*, mas uma forma de organização e luta para viver no sertão” (CAVALCANTE, 2007, p.113). Eis que surge o Movimento das Comunidades de Fundo e Fecho de Pasto, organizado por Centrais de Associações Agropastoris espacialmente distribuídas nas seguintes regiões do território baiano: Senhor do Bonfim, Juazeiro, Canudos, Oliveira dos Brejinhos e Buritirama / Barra e Brotas de Macaúbas. Essas Centrais articulam-se entre si por meio da Coordenação Estadual de Fundo e Fecho de Pasto.

Para a realização da pesquisa, escolhi a atuação político-pedagógica da Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto da regional Senhor do Bonfim (Bahia). Essa regional é composta pelos seguintes municípios: Andorinha, Antônio Gonçalves, Jaguarari, Monte Santo, Itiúba, Campo Formoso e Pindobaçu. Atualmente essa Central conta com 42 Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto em seu quadro de filiadas. Para efeito da pesquisa, centrei-me nas seguintes comunidades: Mucambo, no município de Antonio Gonçalves, e Traíras, no município de Jaguarari.

O motivo da escolha refere-se especialmente aos conceitos/nomes atribuídos às comunidades tradicionalmente ocupadas – *Fundo e Fecho*. Ou seja, existem comunidades que são Fundo de Pasto (a maioria) onde as terras *à solta* são próprias para a criação de cabras e bodes, pois possuem um clima seco e vegetação de caatinga; já as comunidades de Fecho de Pasto são próprias para a criação de gado, uma vez que possuem grotas e um clima mais úmido, com nascentes e serras. (CAFFP, 2009)

Pela quantidade significativa de comunidades no território baiano, podemos dizer que essas

comunidades não são homogêneas, pois possuem, dentro da sua especificidade de terras tradicionais, maneiras de existir diversas no tocante a sua relação com a natureza. Como pesquisadora, não posso deixar de compreender as diferenças e semelhanças entre elas no que se refere ao *jeito de viver no sertão*. Assim, posso afirmar que não existe apenas um *jeito de viver no sertão*, que o sertão não é uma única coisa, o correto é dizer que existem *jeitos de viver no sertão*. Traíras é uma comunidade de Fundo de Pasto e Mucambo e Brejão da Grota são comunidades de Fecho de Pasto.

O interesse pela relação entre Movimento Social e Educação já faz parte, há algum tempo, do meu cotidiano acadêmico e político e, portanto, de algumas vivências e reflexões⁸. Nesta trajetória tive a oportunidade de vivenciar teórica e experencialmente que essa relação é, como nos diz Batista (2003), complexa, pois é dotada de uma dinâmica, peculiar a cada um desses campos, que amplia o nível de complexidade no momento da análise dessa relação.

Batista (2003), reconhecendo essa complexidade, sistematiza essa relação entre Movimentos Sociais e Educação em três dimensões: a primeira diz respeito à luta pela educação escolar pública levada a cabo pelos diversos Movimentos Sociais⁹; o caráter educativo e pedagógico da participação nos movimentos faz parte da segunda dimensão¹⁰; e a terceira relaciona-se com as experiências de

⁸ Refiro-me às seguintes vivências: Minha pesquisa de mestrado, intitulada: *Formação além do chão da escola: quais os sentidos educativos tramados pela rede MIAC?* Do programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB - 2003-2005, onde investiguei a dimensão formativa da participação de educadores do Movimento Sociocultural MIAC; Coordenei, até 2008, o Projeto de Extensão “a criança no centro da roda”, uma articulação solidária e colaborativa entre a universidade e instituições que trabalham na defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente; faço parte atualmente da coordenação do Comitê baiano da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, uma rede social que tem como objetivo lutar: pelo direito de ter qualidade na escola pública; a valorização dos trabalhadores em educação; maior investimento público financeiro em educação; e gestão democrática que envolva alunos, profissionais de educação e outros segmentos da sociedade civil.

⁹ Campanha Nacional pelo Direito a Educação; Mieib; Fórum de Defesa da Educação Pública; Sindicados e centrais sindicais como ANDES, CNTE; CONTEE etc.

¹⁰ Movimentos Sociais também organizam suas formações a partir das necessidades, demandas postas como desafios para o grupo e/ou para uma ação coletiva pensada como estratégica.

educação popular ou mesmo da educação não formal vivenciadas pelos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil.

Gohn (1992) aponta três aspectos sobre o caráter educativo dos Movimentos Sociais: a dimensão da organização política; a dimensão da cultura popular; e a dimensão social-temporal. Segundo a autora, esse caráter educativo inclui fontes e formas de saberes decorrentes das experiências vividas que possibilitam compreender e intervir política, cultural e socialmente na realidade (GOHN, 1992, p. 50-52). Essa ampliação do sentido da educação está presente, inclusive, no ordenamento legal brasileiro, mais explicitamente na nova LDB 9.394/96, em seu 1º artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 9.394/96, Artigo 1º apud. GOHN, 1992).

Observa-se, pois, uma ampliação no conceito oficial de educação que não mais limita o processo formativo às quatro paredes das salas de aula; esse processo ganha as ruas, os espaços sindicais, igrejas, grupos culturais e mesmo os movimentos sociais do campo e da cidade (GONH, 1992, p. 42).

Hoje, é possível afirmar que o processo educativo é um fenômeno amplo e polissêmico que acontece em diferentes contextos históricos e culturais, ciclos da vida, tempo, bem como em diversos espaços educativos, incluindo os espaços de educação construídos com base nos sujeitos em movimento. Geralmente, o espaço formal de educação não atende a essas demandas e por esse motivo os próprios Movimentos criam seus cursos, seminários, formações etc. Essa prática é para mim muito instigante, percebo que o Movimento consegue articular desejos, necessidades e ações de múltiplas facetas e que, portanto, pode revelar todo o colorido complexo, contraditório e fascinante de um pensamento pedagógico. Assim, a temática da pesquisa focalizou a *multifacetada e complexa* relação entre Movimentos Sociais e educação, representada pela atuação pedagógica da Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto (CAFFP) da

região de Senhor do Bonfim – Bahia, que desde a década de 1990 vem atuando na defesa do *jeito de viver no sertão* das comunidades tradicionais de Fundo e Fecho de Pasto.

Arroyo (apud. CALDART, 2000, p. 15) qualifica esse processo de “virtualidades formadoras dos movimentos sociais”. Outros autores denominam como experiências socioeducativas, matrizes pedagógicas do movimento (CALDART, 2000), para expressar as variadas e complexas aprendizagens políticas, culturais, subjetivas, simbólicas e afetivas aprendidas e socializadas em diferentes contextos de vivências nos Movimentos Sociais (MENEZES, 2005). Ou seja, aprendizagens focalizadas neste trabalho, já que, na sua atuação política, o Movimento enfatizado não despreza a vida e as suas diversas formas de manifestação – cultural, artística, religiosa, social, política e pedagógica.

Essa temática reforça a ideia de que necessito ter uma leitura do fenômeno de forma contextualizada e multirreferencial. Portanto, devo dizer que o estudo do tipo etnográfico teve o objetivo de: **compreender o sentido do jeito de viver no sertão e os seus saberes com base nos arranjos formativos desenvolvidos e organizados pelo Movimento das Associações das comunidades tradicionais rurais de Fundo e Fecho de Pasto da central Senhor do Bonfim (BA).**

Assumir a complexidade e a multirreferencialidade que envolvem o tema em foco não significa dizer que tomarei como objetivo da pesquisa a discussão sobre o processo educativo em suas várias dimensões: sociológicas, psicológicas, pedagógicas, filosóficas etc. A complexidade desse fenômeno tomou como eixo a articulação mais densa com a *noção sensibilizadora – saber*.

Trata-se aqui de uma busca por uma matriz desse saber, ou saberes, que venha das entranhas e veredas do (in) visível da vida das pessoas destas comunidades/movimentos sertanejos. **Saberes** que a literatura existente¹¹ indica estarem guardados na **memória** dos sujeitos – sua **cultura e natureza**, encontrados com base na viagem no encantado do dizer, da **oralidade**, e aprendido e ensinado no **cotidiano** da vida em comunidade (lugar e movimento).

¹¹ Cf. Araújo (2006) e Pimentel (2002).

Dessa maneira, duas possibilidades despontam: os sujeitos sertanejos com seu *jeito de viver* em comunidade, e no movimento organizado e na tríade que compõe a cor, o som, a textura, enfim os sentidos dos seus saberes: 1 – memória/oralidade; 2 – cotidiano, e 3 – cultura/natureza. Assim é que o processo educativo, tomado como objeto, terá como eixos epistemológicos as noções já citadas, por compreender que este não é um conceito desvirtuado do chão onde é desenvolvido, dos saberes e tempos que o constitui e das implicações políticas, simbólicas e culturais que o alimenta.

A questão da sensibilidade das pessoas da zona rural, da estética do cotidiano, da humanização, da inteireza, da intuição, da afetividade, da criatividade, da corporeidade, da oralidade, da mitologia, da sabedoria ancestral, do simbolismo das linguagens artísticas populares, da musicalidade, enfim, do jeito de ser, da dimensão estética do sujeito que nasce e vive imerso numa cultura que não é separada da natureza que o cerca.

Para efeito de organização, o texto está dividido em três etapas: na primeira apresento uma breve contextualização das comunidades tradicionalmente ocupadas de Fundo e Fecho de Pasto e a característica dos seus movimentos; na segunda, as questões relacionadas à estrutura, dinâmica e importância da Central de Associações de Fundo e Fecho de Pasto; as considerações finais com alguns resultados parciais da pesquisa apresentarei na terceira e última etapa do texto.

Movimentos Sociais e as Terras tradicionalmente ocupadas¹²

É possível afirmar a presença dos Movimentos Sociais na história de toda e qualquer realidade social, seja ela urbana ou rural¹³ (GOHN, 2003). Numa definição ampla e sucinta podemos definir Movimento Social como ação coletiva de sujeitos que apoiados em uma determinada visão do mundo organizam forças, agendas e propostas em que objetivam mudar ou conservar¹⁴ valores, normas, condições de vida. Ou como prefere Touraine (2002 apud. GOHN, 2003) “eles são o coração, o pulsar de uma sociedade”, ou ainda, como nos define Melucci (2001), “são profetas do presente” aqueles

que anunciam as transformações numa dada realidade social. No que diz respeito especificamente ao campo, esses corações e profetas pretendem anunciar e fazer pulsar as mudanças nas históricas imposições de exclusão e invisibilidade impostas à população rural.

Os atores sociais do campo, mediante suas convicções, reagem às formas de exclusão e criam e recriam utopias e transformações. Essas reações oriundas dos Movimentos Sociais a partir da década de 1970, em grande parte, possuem configurações identitárias diferenciadas das formas dos protótipos tradicionais, uma vez que: incorporam modelos de atuação baseados na cultura; na negação da ideologia e direção partidária; investem na politização de outros temas do cotidiano; apelam para a emergência de novas dimensões de identidade (não apenas a identidade de classe); e apresentam táticas de não violência e desobediência civil. Essas configurações identitárias vêm criando, desde 1960, novos esquemas interpretativos para os movimentos sociais; eles foram reunidos num novo paradigma chamado de “novos movimentos sociais”¹⁵. (GOHN, 1997, p.121-163)

Esses Movimentos atuais trazem a força da cultura como expressão de resistência e práticas sociais, eliminam o sujeito predeterminado pelas leis estruturais, guiado por uma vanguarda, e inauguram o sujeito coletivo difuso, não hierarquizado, que

¹² Ver discussão mais ampla sobre o conceito no capítulo 2 do livro do professor antropólogo ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Terras tradicionalmente ocupadas: terras de quilombo, terras indígenas, babaquais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto*. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

¹³ A guerra de Canudos, ocorrida no sertão da Bahia entre 1896 e 1897, por exemplo, é uma referência histórica de luta e organização no campo e está presente até hoje no imaginário dos sujeitos/lideranças sertanejas.

¹⁴ Refiro-me ao movimento conservador intitulado União Democrática Ruralista, a UDR, formada por latifundiários e grande antagonista dos trabalhadores sem terra na luta pela reforma agrária no país

¹⁵ Esta expressão – Novos Movimentos Sociais – foi inicialmente definida por Alain Touraine (1978), depois por outros autores (Melucci, Offe, Laclau e Maouffe) que, considerando inadequados os paradigmas existentes de analisar os movimentos sociais emergentes a partir dos anos 1960, partiram para a criação de novas noções. Essas noções eram resultantes do que se modificava no cenário dos Movimentos Sociais (MS), os quais se apresentavam cada vez mais diferenciados dos MS tradicionais ou clássicos, em especial, o movimento operário e sindical. (MENEZES, 2005).

participa das ações coletivas como ator social. Assim, o paradigma dos “Novos Movimentos Sociais” traz à cena categorias como: cultura, identidade, subjetividade, autonomia, solidariedade, afetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política (GOHN, 1997, p. 121).

Esse processo de nova configuração política faz com que esses movimentos elaborem suas “identidades coletivas”¹⁶ de forma interativa, compartilhada e negociada por meio de um processo que envolve além de conflitos, afeto, solidariedade e pertencimento entre os sujeitos. (Idem.)

Na realidade brasileira, portanto, e aqui me refiro especialmente à do campo, é visível o surgimento de conflitos sociais e enfrentamento levados a cabo por Movimentos Sociais que assumem um novo padrão de organização, de ação e de sujeitos sociais. O professor antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008), pioneiro no estudo dos movimentos sociais e os processos de territorialização tradicional que lhes são correspondentes, destaca que os arranjos de territorialização tradicionais fizeram emergir, desde a década de 1970, “novos movimentos sociais” com modelos de relação política no campo que incorporam ações heterogêneas baseadas em:

[...] fatores étnicos, elementos de consciência ecológica e critérios de gênero e autodefinição coletiva, que concorrem para relativizar as divisões político-administrativas e a maneira convencional de pautar e de encaminhar demandas aos poderes públicos (ALMEIDA, 2008, p. 25).

Na realidade baiana, três Movimentos Sociais representam esses novos padrões de relação política no campo: o Movimento indigenista, o Movimento quilombola e o Movimento de Fundo e Fecho de Pasto. Cada um desses Movimentos possui o seu processo de territorialização e o seu processo identitário. Cada territorialidade expressa uma variedade de formas de sobrevivência comunal na sua relação com a natureza. Isso faz com que apareça no cenário político do campo uma série de reivindicações específicas a cada Movimento. Grzybowski (1991, p. 15 apud CAVALCANTE, 2007, p. 88) apresenta a diversidade dos Movimentos do Campo nas seguintes dimensões: na luta contra a expropriação – movimentos dos camponeses pela

terra como, por exemplo, o Movimento dos Posseiros, Movimento dos Sem Terra, o Movimento das Barragens e Lutas Indígenas; a segunda dimensão concentra-se na luta dos movimentos contra a exploração das formas de assalariamento – os Movimentos Operários do Campo; as lutas contra a subordinação do trabalho ao capital – Movimentos dos camponeses integrados fazem parte da terceira dimensão; e a quarta, alternativas de produção, mulheres e previdência social, as chamadas *novas frentes de luta no campo*.

No entanto, Almeida (2008) assinala que, em meio à diversidade de reivindicações, a afirmação e luta das *terras tradicionalmente ocupadas*¹⁷ atualmente se destaca. A terra age como um fator de identificação em que laços de solidariedade de um *estar-junto* criam redes de ajuda mútua e regras de convivência e uso de recursos naturais comuns em atividades produtivas por grupos étnicos e de parentes.

Essa territorialidade continua ameaçada pelos grandes empreendimentos econômicos do dito “progresso” brasileiro, representados pela grilagem das terras, ação das mineradoras e das carvoarias etc., em que o Estado aparece como aliado fundamental. As modalidades de uso comum da terra foram historicamente mantidas à margem da ação oficial, uma vez que:

[...] a lógica de reestruturação formal do mercado de terras, que considera o fator étnico, os laços de parentesco, as redes de vizinhança e as identidades coletivas como formas de imobilização dos recursos básicos, que impedem que as terras sejam transacionadas livremente como mercadorias. Nos fundamentos destas análises uma luta contra os “economicistas formalistas”, que imaginam as mesmas categorias econômicas para todo e qualquer povo ou sociedade e um “modelo de propriedade” homogêneo, coadunando com as vicissitudes do mercado de terras. (ALMEIDA, 2008, p. 18).

¹⁶ Ou Polidentidades. MORIN apud. FERNANDES, Cíntia San Martin, 2005, p. 184.

¹⁷ Pesquisas apontam que cerca de um quarto do território brasileiro era ocupado por povos e comunidades tradicionais (cerca de cinco milhões de famílias); esse segmento inclui, entre outros grupos, dois milhões de quilombolas, um milhão de atingidos por barragens, 435 mil indígenas, 400 mil quebradeiras de coco babaçu, 37 mil seringueiros e 163 mil castanheiros (PNPCT, 2008 apud. ALMEIDA, 2008).

Contudo, esse mesmo Estado que apoia a lógica destes “economistas formalistas” e seus empreendimentos é também pressionado por Movimentos Sociais e é obrigado a reconhecer os direitos territoriais desses grupos sociais. Para exemplificar este reconhecimento podemos citar que o conceito de *povos e comunidades tradicionalmente ocupadas* foi instituído no texto da Constituição de 1988 e reafirmado nos dispositivos infraconstitucionais, quais sejam, constituições estaduais, legislações municipais e convênios internacionais (ALMEIDA, 2008, p.26). No Decreto nº 6040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais¹⁸ (PNPCT), aparece a seguinte definição:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Art.3 Decreto n.6040 apud. ALMEIDA, 2008, p. 28)¹⁹.

O princípio que orienta a política desses Movimentos é o da identidade, em que cada grupo, a seu modo, organiza-se em torno da autodefinição e da declaração do seu pertencimento a uma territorialidade com seu jeito de viver. No lugar onde forjam-se raízes profundas, no dizer de Maffesoli (2006), saberes inconscientemente se cruzam, uma vez que: “podemos dizer que lugar se torna laço, e isso nos lembra que talvez estejamos diante de uma estrutura antropológica que faz com que a agregação em torno de um espaço seja o dado básico de toda forma de sociabilidade. Espaço e socialidade.” (MAFFESOLI, 2006, p. 211)

Para efeito deste estudo, tenho como foco o Movimento Social que representa as *comunidades tradicionalmente ocupadas* de Fundo e Fecho de Pasto da região de Senhor do Bonfim. Defendo a ideia de que esse Movimento possui sentidos que interessam sobremaneira ao pensamento educativo, uma vez que esse entrecruzamento de saberes acontece por meio dos:

[...] movimentos sociais com sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e

imagens, são educativos, nos interrogam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas (ARROYO, 2000:11 apud CALDART, 2000).

Caracterização da Central de Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto (CAFFP²⁰)

A CAFFP é uma organização dirigida por camponeses de nove municípios da região de Senhor do Bonfim: Jaguarari, Monte Santo, Andorinha, Pindo-baçu, Antônio Gonçalves, Mirangaba, Umburanas, Campo Formoso, Itiúba. Conta atualmente com 42 Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto em seu quadro de filiadas. No total, a Central abrange um número de aproximadamente 1.250 famílias e 6.800 pessoas²¹.

Foi criada em **21 de julho de 1994** para articular, organizar e fortalecer os Fundos de Pastos, em especial quanto à manutenção da posse e titulação das terras, a criação de infraestrutura hídrica e produtiva para suas filiadas, para a preservação da caatinga, assim como o fortalecimento de caprinovinocultura como vocação dos Fundos de Pastos e de toda a região semiárida. A CAFFP vem desempenhando importante papel na organização, informação e representação política, em especial

¹⁸ Segundo Almeida (2008), ainda o termo “tradicional” afasta-se do passado tornando-se cada vez mais próximo de demandas do presente. E o termo “Comunidade” é tributário das ações das entidades confessionais, referidas à noção de “base”. (ALMEIDA, 2008:27)

¹⁹ Em 1988, a Constituição Federal Brasileira reconhece formas diferenciadas de organização social e cultural de distintos segmentos da sociedade – povos indígenas e quilombolas (art. 231-CF e art. 68 do ADCT); em 2004, foi criada a Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais e o PPA- Programa Comunidades Tradicionais (2004-2007); em 2006, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto de 13 de junho de 2006, que institui a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil (CNPCT); em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

²⁰ Texto retirado dos documentos fornecidos pela CAFFP durante a pesquisa de campo. Este em especial está sistematizado no projeto SEDES - PROGRAMA DE SEGURANÇA ALIMENTAR e DE RENDA PARA 15 FUNDOS DE PASTO DA REGIÃO DE SENHOR DO BONFIM, 2009.

²¹ Como houve desfiliações do quadro da CAFFP, o número de famílias e pessoas envolvidas também sofreu uma redução proporcional que ainda não foi calculada.

quanto ao processo de regularização fundiária junto ao governo do estado.

Entre as atividades realizadas pela CAFFP, destacam-se: realização de reuniões, visitas, encontros e seminários com as comunidades de Fundo de Pasto e entidades afins; curso de capacitação de dirigentes; apoio na organização e fundação de novas associações agropastoris; negociações e representação perante secretarias, ministérios e governos durante e depois das mobilizações camponesas, buscando o atendimento das demandas contidas em seu projeto intitulado **“O FUNDO DE PASTO QUE QUEREMOS”**. Para tanto, possui os seguintes desafios:

Presença direta da diretoria da CAFFP nas comunidades e associações filiadas; Refletir junto aos trabalhadores e reivindicarmos dos órgãos e governos competentes a aplicação do *Projeto Fundo de Pasto que Queremos*; Buscar parcerias com STR's, CPT, governo do estado, regiões do estado com Fundo de Pasto – Canudos, Juazeiro, Oliveira dos Brejinhos e Buritirama – e outros movimentos populares da Via Campesina Estadual; **Promover cursos de formação política**, de gestão e contabilidade, associativismo para as filiadas; Procurar envolver os jovens e mulheres como estratégia para formação de novas lideranças, animação e condução dos grupos e do movimento. (CAFFP, 2009, grifos meus).

Comunidades de Fundo e Fecho de Pasto: santuários da caatinga de profundos saberes

Santuários da caatinga! Convivendo nessas comunidades pude reafirmar essa expressão que Pimentel (2002) atribuiu a essas comunidades pelo que representam historicamente, e especialmente por sua relação com o ambiente. A especificidade de sua territorialidade tradicional difere da lógica tecnicista e economicista dos fazendeiros latifundiários da região, uma vez que possui um complexo e sofisticado arranjo socioambiental de utilização comum dos recursos e terras norteado por acordos e normas comunitários firmados coletivamente. Como afirma Cavalcante (2007, p.114), “um arranjo de sofisticada estrutura capaz de provocar inquietações frente à simplicidade e naturalidade como que se apresenta”.

Pois bem, fiquei inquieta frente a esta pendular relação: arranjo complexo e vida simples. As minhas primeiras perguntas giraram em torno desta inquietação: como podem existir comunidades de uma formação espacial tradicional como essa? O que mantém essas comunidades do jeito que são?

A formação espacial dessas comunidades foi construída por meio de um processo de ocupação dessas terras por posseiros que, mediante laços de consanguinidade e de compadrio, foram organizando a labuta com a terra, a criação de bode de forma comum e sem a existência de nenhum acordo escrito. Todas as regras e normas foram construídas de forma comunal e pela palavra, palavra esta passada de geração a geração, no dizer de seu Antônio, presidente da Associação Agropastoril de Traíras: “A palavra de um cabra é que vale, né? Senão...”. Ou ainda como coloca o ex-presidente da CAFFP, Vilobaldo Farias, ou simplesmente Viló: “Apesar das dificuldades e divergências que não estamos livres de acontecer, ainda vivemos numa comunidade de pessoas de bem, de palavra”.

Mucambo e Traíras possuem aproximadamente 30 a 50 casas e todos que moram ali possuem algum parentesco. Ao redor de cada casa existe a área individual onde cada família cria galinhas, porcos, tem o aprisco para prender a criação durante a noite, uma cisterna etc. No fundo das áreas individuais existe uma extensão de terra “a solta”, lugar de circulação de cabras e bodes de todos os moradores²².

Considerações finais: paisagens e saberes presentes no Movimento e comunidades de Fundo e Fecho de Pasto

Eu ando pelo mundo
prestando atenção em cores
que eu não sei o nome
cores de Almodóva
cores de Frida Kahlo, cores!

Adriana Calcanhotto

²² No caso do Fecho de Pasto, a área “a solta” possui serras e vales com nascentes. O Mucambo é Fecho de Pasto.

O termo paisagem aqui refere-se não apenas ao espaço geográfico, porque como nos orienta a própria Geografia, a paisagem é cultural e não apenas natural. Tentei realizar o que nos indica Silva (2010, p. 16), narrar segundo uma espacialização da experiência afetiva e implicada de quem “esteve lá” e viveu intensamente a “doce magia e a dura realidade do campo”. Assim, trata-se aqui de um breve panorama dos resultados preliminares de um *esforço físico e intelectual* em campo que buscou, como nos orienta Geertz (1989, p. 20), *ler* ou *construir uma leitura* de um “manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não mais com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados”.

A primeira paisagem refere-se ao conceito de Fundo e Fecho de Pasto. Essa denominação, a despeito de não ter surgido dos moradores dessas comunidades, vem sendo assumida como uma definição de identificação/identidade. A definição utilizada anteriormente pelos moradores era de “terra à solta”. Segundo dados da pesquisa de Melo (2004), o termo surge dos técnicos:

O termo Fundo de Pasto é recente. Não é um termo que nasceu do povo, embora hoje em certas regiões o povo use com maior naturalidade. O termo começou a ser usado a partir das observações dos técnicos, sobre este sistema de vida. Fundo de Pasto por quê? Porque no sertão da gente, as famílias têm uma tendência de morarem juntas. Os membros da mesma família vão construir suas casas perto um dos outros. Pode ser aglomerados de três, quatro casas ou até fazer um povoadozinho no local. Enquanto as terras atrás das casas, as terras mais distantes, soltas, são as terras da pastagem e do emprego. Daí são os fundos, daí surge essa terminologia Fundo de Pasto. Atrás das casas, atrás das partes habitadas pelo povo, atrás das roças tem área livre para as pastagens que estão nos fundos.²³

A autora destaca ainda que a substituição, realizada pelos membros das comunidades, do termo “terras à solta” pelo Fundo de Pasto foi construída por um processo histórico que compreende desde o período colonial e que ganhou visibilidade apoiado na relação de conflito gerada pelo desenvolvimento da grilagem de terra. Essa substituição objetivou

garantir as terras e jeito de viver das comunidades. Fundo e Fecho de Pasto é, portanto, uma **etnogênese** específica da Bahia; Almeida (2008) analisa outras *terras tradicionalmente ocupadas* no Brasil, como é o caso das terras de quilombo, terras indígenas, castanhais do povo e faxinais.

A suspeita pelo “moderno”, pelo “progresso”, pelo “desenvolvimento” é notória nas atividades políticas e formativas da Central²⁴ e caracteriza-se aqui como a segunda paisagem. Eles aliam o fator étnico – a afirmação do pertencimento a uma terra tradicionalmente ocupada com todos os seus valores e modos de vida – a outros fatores que se associam na trajetória da mobilização, gerando, assim, uma dinâmica e uma condição *fronteiriça*, ou como prefere Morin (2003, p. 94-95), de complementaridade e interdependência entre a tradição e o “moderno”.

Observei esta condição *fronteiriça* entre o universo técnico – conhecimentos técnicos e jurídicos aprendidos para o manejo e defesa da terra associados às maneiras tradicionais e seus sentidos fecundos e profundos do universo comunitário rural –, as festas, os espaços de formação criados por seus coletivos, os mutirões, as histórias contadas na calçada das casas ou ao pé do fogão, as rezas etc. Essa condição *fronteiriça* nos faz pensar na própria constituição comunitária dessas comunidades, caracterizada pela expressão ‘sem cerca’, que aqui assumo como metáfora para compreender o saber gerado com base nessa relação.

Essa constatação nos leva a outra paisagem que considero importante frisar: a rede de cooperação e solidariedade tecida em volta do Movimento e das comunidades. Pelas dificuldades financeiras, da grande expansão territorial atendida pelo Movimento, da recente história da Central, etc., a sua permanência e vigor dependem das parcerias criadas em sua volta. Podemos citar as EFAs (Escolas Família Agrícola), a Comissão Pastoral

²³ EHLE, Paulo. Banco de Dados Geografar. Entrevista, Salvador, 2004. Dados da pesquisa de MELO (2010) - Fundo de Pasto: um conceito em Movimento.

²⁴ Participei dos seminários organizados pela CPT em parceria com a Central, denominados de “Mineração: progresso para quem?”, ocorridos entre os dias 19 e 20 de fevereiro, em Senhor do Bonfim, e a segunda etapa ocorrida em 19 de março de 2010, em Campo Fормoso.

da Terra (CPT), a Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais (ATR).

Cooperação e solidariedade (reciprocidade), também observadas nas comunidades, são bases de todo o saber produzido e recriado neste balanço complementar entre movimento e comunidade. Solidariedade é a base da sobrevivência e dos saberes passados de geração a geração dentro dessas comunidades compostas por quase uma família apenas; as pessoas, como diz seu Antônio, “vive aqui de teimoso”²⁵. Um saber criado e recriado na base da *solidariedade teimosa*.

Outra paisagem a ser considerada diz respeito à incidência da atuação desse movimento, bem como dos saberes práticos da comunidade nas políticas e leis do município, estado e país. No início deste texto, já mencionei os avanços na legislação com relação às terras tradicionalmente ocupadas especialmente a partir de 1988. De 1988 em diante ocorreu um crescente reconhecimento jurídico-formal presente nos dispositivos infraconstitucionais (ALMEIDA, 2008, p. 25-26). No caso específico desta pesquisa, encontrei na Câmara de Vereadores de Antonio Gonçalves, com base na orientação de Almeida (2008), a Lei nº 4, aprovada em 12 de agosto de 2005²⁶ (BAHIA, 2005), que protege os ouricurizeiros e garante o livre acesso e o uso comum por meio de cancelas, caniço e passadores²⁷ aos catadores de licuri. Diante desse dispositivo, uma consideração importante sobre a incidência política desses movimentos e dessas comunidades:

O saber tradicional convertido em reivindicação ou mesmo em dispositivo jurídico [...]. O reconhecimento jurídico-formal das práticas de uso comum, mediante a ação dos movimentos sociais, permite registrar conquistas efetivas, contrariando simul-

taneamente tanto interpretações deterministas de que se estaria diante de uma “crise do tradicional” mediante o crescimento demográfico, quanto as interpretações evolucionistas que reiteram uma “crise dos comuns” indicativa de seu declínio ou de uma tendência inexorável ao desaparecimento (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Por fim, “toda paisagem apresenta-se de início como uma imensa desordem que nos deixa livres para escolhermos o sentido que preferimos lhe atribuir”, é o que nos diz Lévi-Strauss (1996, p. 54). Além das especulações geográficas e históricas presentes no cenário da pesquisa, o sentido “é que precede, comanda e, em grande escala, explica os outros”. Busquei desenhar essas paisagens preliminares tendo em mente a grande importância da proximidade. O “eu estava lá e escrevo aqui” buscou o cheiro, a cor, a textura e o som dos “outros” investigados. Como nos lembra Mariza Peirano (1992), “**o encontro com o outro**” em campo é uma condição singular da pesquisa.

Busco, enfim, nesta empreitada, aprofundar-me na discussão dos saberes considerados insignificantes e irracionais pela perspectiva fragmentada e excludente racionalista oficial, que concentra apenas na escola o *locus* da aprendizagem “útil”. Desejo encontrar nos farelos desta experiência, desenvolvida nesse território secularmente “sem cerca”, os saberes e sentidos miúdos, porém fundamentais para se pensar a vida, o ensinar e o aprender.

²⁵ Entrevista gravada durante a pesquisa de campo realizada entre os dias 19 e 23 de fevereiro de 2010.

²⁶ Autoria do vereador Jurandy de Jesus Menezes, de Antônio Gonçalves - Bahia.

²⁷ Cerca flutuante que corta rio ou riacho. Passadores – tipo de porta feita de pau, usada em currais. (MENEZES. Diário de Campo, fevereiro, 2010).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Terras tradicionalmente ocupadas**: terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto. Manaus: Ed.UFAM, 2008.

ARAÚJO, Maria Emília Carvalho de. **Lugar é laço**: saber profundo nas comunidades Goianas de Cibele e Caiçara. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun. 2003.

BAHIA. Lei Municipal nº 4, de 12 de agosto de 2005. Dispõe sobre o uso do licuri livre, em Antônio Gonçalves-Ba. [Diário Oficial do Município]. [Antonio Gonçalves], 2005.

- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação e movimentos sociais: a construção da cidadania. In. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...**Aracaju: UFS, 2003. p. 32-39.
- CAFFP (Central de Associações de Fundo e Fecho de Pasto). PROGRAMA piloto segurança alimentar e renda para 15 fundos de pastos da Região de Senhor do Bonfim. Senhor do Bonfim: CAFFP, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARTILHA fundo e fecho de pasto. Bahia: CPT, 2007.
- CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Holanda. **A escola família agrícola no sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. 267f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 90-101.
- _____, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início de século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Tradução de Rosa F. de Aguiar. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- MELO, Alvanira Ribeiro; SANTOS, Núbia Dias dos. **Fundo de pasto**: um conceito em movimento. Disponível em: <http://itpack31.itarget.com.br/uploads/ena/arquivos/Trabalhosaprovados.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.
- MENEZES, Izabel Dantas. **Formação de educadores além “do chão da escola”**: quais os sentidos educativos tramados pela rede MIAC? 2005. 252f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PEIRANO, Mariza G.S. **Uma antropologia no plural**. Brasília, DF: UNB, 1992. p. 85-104.
- PIMENTEL, Álamo. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. 289f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SILVA, Aldo José Moraes (Org.) História poesia sertão: diálogos com Eurico Alves Boaventura. **Revista Feira de Santana**, Feira de Santana: UEFS, 2010.

Recebido em 30.04.10
Aprovado em 24.06.10

IMAGINÁRIO, EMANCIPAÇÃO E COLONIALIDADE: estudo das intervenções sociais no movimento dos fundos de pasto da Bahia

Luiz Antonio Ferraro Junior*

Marcel Bursztyn**

RESUMO

Intervenções sociais, se presas à modernidade-colonialidade, tendem a homogeneizar os grupos sociais e a impor-lhes imagens preconcebidas de futuro, que não emergem da base. A pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da análise de documentos das diferentes instituições envolvidas com os fundos de pasto, da observação participante em momentos de intervenções e de entrevistas com técnicos e agricultores permitiu a compreensão de três categorias distintas de intervenção, a saber, comunitaristas, modernizantes e pós-modernas. As comunidades de fundos de pasto da Bahia, por suas idiossincrasias, requereriam um diálogo ainda mais cuidadoso. Não obstante, as intervenções ali realizadas têm se revelado reprodutoras da colonialidade, mesmo aquelas que visam a simples conservação do passado comunitarista. Alteridade e racionalidade, conceitos aparentemente não convergentes, podem apoiar a emancipação da colonialidade nas intervenções. Isto depende do desocultamento da diversidade, da quebra da hegemonia da racionalidade instrumental e da humanização do encontro. O aprofundamento da racionalidade e alteridade nas intervenções nas comunidades e instituições ocorrerá pela abertura de espaços de locução e agenciamento das enunciações.

Palavras-chave: Intervenção Social – Colonialidade – Racionalidade Instrumental – Alteridade – Fundos de pasto

ABSTRACT

IMAGINARY, EMANCIPATION AND COLONIALITY: a study of social interventions in the “fundos de pasto” movement – Bahia/Brazil

When social interventions are related to *coloniality*, they tend to homogenize social groups and to impose preconceived strategies for the future, which do not raise bottom-up. The qualitative research, developed through document analysis, participatory observation while social interventions were implemented and interviews were realized

* Doutor em Desenvolvimento Sustentável (CDS-UnB). Professor adjunto da UEFS. Endereço institucional: Equipe de Estudos e Educação Ambiental –UEFS Av. Transnordestina, s/n, Bairro Novo Horizonte, CEP 44036-900 Feira de Santana-BA.E-mail: ferraroluiz@yahoo.com.br.

** Doutor em Desenvolvimento Econômico e Social (Univ. Paris I - Panthéon Sorbonne). Professor associado da UNB.E-mail: marcel.cds@gmail.com

with employees and peasants, revealed three different categories of intervention: communitarians, modernizers and post-modern. Traditional communities in general, as is the case of “fundos de pasto”, due to their idiosyncrasies, require a careful dialogue. However, public interventions focused on those communities have proven to reinforce *coloniality*. The concepts of alterity and rationality do not converge in such interventions, and thus emancipation from *coloniality* is unreachable. It would be necessary to unveil the actual diversity by means of humanizing the “meeting” and breaking the hegemony of instrumental rationality. In order to deepen rationality and respect alterity, interventions should depend on widening communicative spaces within communities and institutions.

Keywords: Social interventions – – alterity – instrumental rationality – fundos de pasto

Introdução

Este artigo reflete a pesquisa sobre intervenções sociais nos fundos de pasto (FP), realizada entre 2003 e 2008. Toda intervenção social corre o risco do autoritarismo, mesmo quando se pretende praxiológica e democrática. Tais riscos são ainda mais facilmente observáveis quando se tratam de agentes externos em comunidades tradicionais. Quais os limites e desafios às intervenções sociais em um contexto peculiar como o dos FP?

FP são cerca de 20 mil famílias distribuídas em 500 comunidades do sertão baiano. Vivem em áreas não cercadas de caatinga utilizadas para pastoreio comunal, extrativismo vegetal e agricultura de subsistência. Este modo de ocupação da terra, constituído há mais de 200 anos, vem sofrendo ameaças de grileiros e mineradoras. A formulação da maior parte dos agentes externos é refém da colonialidade, entendida como situação na qual replica-se a ideologia dominante.

Ideologias, mais ou menos explícitas, têm se misturado às visões de futuro sobre os FP. Diferentes atores e as suas diferentes concepções políticas tentam imprimir forças diretas sobre eles. Se isto, por um lado, diversifica as propostas que chegam às comunidades, por outro, dispersa a força para uma eventual estratégia coletiva.

Para Arendt (2000), a pluralidade é a *condição pela qual* da política. Definir o bem comum em condição de pluralidade é a própria política. A pluralidade é incompatível com a colonialidade (SANTOS, 2005); nesta, um ator social luta por

impor o seu projeto político sobre outros grupos, buscando a hegemonia de um padrão de desejabilidade particular. Para Zea (1988), a verdadeira barbárie consiste na negação da diversidade humana, que coisifica homens e povoados para melhor utilizá-los.

Um modelo de desenvolvimento centrado no espaço urbano e na inclusão ao universo de consumo implica na homogeneização das formas de ser e estar no mundo, na perda da diversidade cultural, na submissão de modos de vida a outro, tido como superior.

Para Marx e Engels (1998), é a burguesia quem compele o povo ao seu modo de produção e à sua concepção de civilização. A colonialidade, como conceito, transcende esta acepção materialista da ideologia. Os dualistas-funcionalistas só percebem o mundo em uma lógica binária, como dominados-dominantes (SAHLINS, 1979). A civilização industrial cria seu próprio contexto mundial, uma cidade universal que determina as condições de existência, independente da cultura local (BARTHOLLO, 1984). Nem a classe, nem a civilização, mas o próprio homem ocidental é quem busca ordenar o mundo à sua imagem e semelhança, por meio da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora (LARROSA & SKLIAR, 2001). Para Castoriadis (1982), este mal se iniciou quando Heráclito teria dito “não escutem a mim, mas ao *logos*”¹, quando de fato sempre se escuta alguém e

¹ *Logos*, em grego, significa palavra. A partir de Heráclito, *logos* passou a ser, para a filosofia, sinônimo de razão

os seus argumentos, nunca o *logos*. Ao referir-se ao próprio discurso como o *logos*, o sujeito pretende-se a própria verdade. Assim, é possível localizar a vontade de dominação, legitimada por uma razão, na constituição do pensamento ocidental e nas suas raízes gregas.

A sociedade contemporânea constrói uma organização, economia, subjetividade e educação hegemônicas. É a monocultura da racionalidade da ciência (SANTOS, 1999). O imaginário social de nossa época reveste-se de uma aparente neutralidade, criando condições para uma adesão sem crítica à imagem oferecida pelo sistema (CASTORIADIS & COHN-BENDIT, 1981).

Estas construções simbólicas criam a sensação de “fim da história”, de que se vive no *reino da ortodoxia utópica* (TASSARA, 1998). Assim, dominantes e dominados partilham das mesmas representações e reforçam o domínio como consenso sobre a subordinação. Mesmo tendo desaparecido como regime político, houve uma manutenção do colonialismo como relação social; é a colonialidade do poder e do saber (SANTOS, 2005). É um sistema simbólico (BOURDIEU, 2006), um poder invisível exercido com a cumplicidade de todos. A modernidade-colonialidade, e não a simples modernidade, define melhor a América Latina pós-colonial. Esta percepção permite superar a limitação da metáfora do sistema-mundo-moderno e compreendê-lo como sistema-mundo-moderno/colonial (MIGNOLO, 2005).

O reconhecimento da colonialidade permite a percepção dos aspectos conflitivos do imaginário e sua oposição à diversidade social. O imaginário na América Latina é cindido em uma dupla consciência conflitiva, que pode rejeitar a Europa, mas a mantém como referência (MIGNOLO, 2005).

[...] a veemência com que se colocava em Jefferson e em Bolívar a separação com a Europa era, ao mesmo tempo, motivada por se saberem e se sentirem, em última instância, europeus nas margens, europeus que não o eram, mas que no fundo queriam sê-lo. [...] a característica dessa dupla consciência não era racial, mas geopolítica, e se definia na relação com a Europa. (MIGNOLO, 2005, p. 84).

O imaginário geopolítico de qualquer pessoa é limitado pela sua socialização, comprometida com

a colonialidade, aportando soluções vinculadas ao pensamento/mundo burguês, com referências éticas, estéticas e políticas produzidas desde um centro produtor de conhecimento, o norte geopolítico. Há, assim, uma construção geopolítica da pobreza, na qual o sujeito fora do centro produtor de referências encontra-se sempre em condição de escassez (TASSARA & DAMERGIAN, 1996). Qualquer narrativa contemporânea que ignore o impacto das relações coloniais sobre as modernas relações de poder é incompleta e, pior, ideológica. A subjetivação que permite a manutenção das relações tuteladas consiste em tratar o colonizado como o *outro da razão*, operação que “justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 174). Para Bosi (1973), o advento da cultura de massa potencializou a colonização da alma humana, cujos domínios são a inteligência, a vontade, o sentimento e a imaginação.

As elites são intermediadoras do pensamento universal num círculo nacional, não havendo condições mínimas para a maturação do novo (FAORO, 1997). Nos países periféricos há uma “herodianização” das elites (BARTHOLO, 1984), que se sentem como Herodes na Palestina, culturalmente romanos, mas exilados de sua origem. Ao verem as hordas palestinas e bárbaras, segundo os critérios de sua romanidade, percebem-se miseravelmente exiladas.

“Para que uma troca simbólica funcione, é preciso que ambas as partes tenham categorias de percepção e de avaliação idênticas” (BOURDIEU, 1996, p. 168). Assim, fazer com que o outro aceite suas categorias como universais é condição da reprodução da colonialidade.

Weil (2001) fala do papel desenraizador da educação moderna pelo seu descomprometimento e desvinculação com a vida real. A educação bancária, ação antidialógica que meramente disponibiliza conteúdos previamente selecionados, trata o educando como receptor (Freire, 1974). Está em sintonia com o projeto civilizador que visa europeizar os bárbaros. Tudo está prescrito.

Sem raízes, educadores populares e/ou ambientais, professores, extensionistas, agentes de saúde, de pastorais ou de desenvolvimento tendem

a propalar um progresso autojustificado, preme de valores universais, de um futuro cujos mistérios desvelam-se por si e não conosco. Estes sujeitos tornam-se ideólogos do utopismo automático da modernidade (SANTOS, 2002). São agentes do letramento, pelo qual o sujeito inscreve-se no mundo social com base na cultura erudita, à qual as pessoas não se incorporam totalmente, reunindo apenas alguns de seus elementos. Há um subletramento e, portanto, uma condição pessoal de colonialidade. Se na oralidade o sujeito dominava o seu mundo, no subletramento carrega caixas-pretas que não domina. O sujeito depende de adquirir conhecimento dos sistemas perito (GIDDENS, 1991). Esta condição dependente facilita seu papel como reproduzidor da colonialidade e da cultura da escassez.

Os agentes da modernização tecem uma teia que premia quem melhor adere. É como um grande sistema behaviorista. São encontros regidos pela economia de trocas simbólicas (BOURDIEU, 2004). O sujeito busca, por esperança das recompensas, promover adesão aos conteúdos que detém. Ao fazê-lo, cria ramificações dentro da teia que o premiará.

A modernidade industrial capitalista, como o socialismo real, são desenraizadores do homem, da criação, da tradição e da história. O desenraizamento é uma doença que multiplica a si própria (WEIL, 2001). O desenraizado está deslocado do tempo e da história, sem contato com a memória de seu povo (SAFRA, 2002).

Não há equivalência automática entre transformação social e emancipação, entre mudança e liberdade. Mesmo um projeto transformador pode requerer padronização de comportamentos e controle sobre seus participantes. Assim, infantilizam os oprimidos e legitimam a tutela de seus libertadores.

Ao discutir a metodologia de diagnóstico em um projeto em FP, um técnico disse: “vamos fazer este diagnóstico, mas é fazer por fazer porque eu já sei o que eles precisam, conheço muita realidade igual esta aqui.” Ou seja, ele não precisa nem olhar. Zaoual (2003) assinala que diagnósticos precipitados são procedimentos típicos dos peritos em desenvolvimento. Os projetos sociais aspiram, em geral, a inclusão dos atendidos em um quadro preconcebido de desejabilidade (TASSARA, 2002).

Tais constatações não configuram uma inexorabilidade da reprodução da colonialidade nas intervenções sociais. Para Foucault, todos estariam presos à repetição e ao reengendramento das próprias grades, imunes à esperança e à imaginação (BERMAN, 2007). Crer que é da natureza humana alienar-se nos símbolos que emprega significa abolir toda possibilidade de liberdade. É possível buscar uma práxis histórica que transforma o mundo ao mesmo tempo em que se transforma (CASTORIADIS, 1982). Uma ação no mundo que permanece lúcida sobre si mesma, não se alienando em uma nova ideologia.

A alteridade e a racionalidade são conceitos que configuram possíveis antídotos. A alteridade possibilita o enfrentamento da desumanização ocorrida na reificação provocada pelas relações capitalistas e está intimamente relacionada ao desocultamento da diversidade humana que, ao revelar-se, quebra a hegemonia da modernidade/colonialidade.

A diversidade de caminhos fora da colonialidade surgiria pela quebra do monopólio de interpretação detido pela racionalidade instrumental. A saída da condição de colonialidade, implícita neste monopólio de interpretação, se daria pelo discurso argumentativo desenvolvido por comunidades interpretativas. Cada indivíduo e cada coletivo precisam retomar seu lugar como produtores de significados.

Ideologia e alienação são faces do mesmo processo que naturaliza a realidade e oculta os aspectos das relações socioeconômicas que, quando expostos, seriam contestados. A heteronomia, a inclusão passiva em uma ordem preexistente, é superável pela reflexão crítica e pela constituição de espaços públicos de atuação e realização humana (CASTORIADIS, 1982). Bourdieu (1996) assinala a importância de compreender o princípio gerador que funda as diferenças na objetividade, desnaturalizando-as e promovendo a liberdade na produção do mundo: “[...] todos os valores universais são, de fato, valores particulares universalizados, portanto, sujeitos à suspeição (a cultura universal é a cultura dos dominantes)”. (BOURDIEU, 1996, p. 155).

A racionalidade técnico-instrumental empurraria a sociedade para uma ordem única, urbano-industrial, que nega as outras formas de ver e desejar o mundo. Para Tassara & Ardans (2003) a

racionalidade por definição é inseparável da argumentação e da crítica de suas premissas, oposta à racionalização. Racionalização é o processo no qual as premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas e, assim, não são submetidas à crítica. Na racionalização, o argumento posta-se como “verdade” racional. Por isso, cabe aos espaços de participação contribuir para a superação da hegemonia da economia e da racionalidade instrumental nas percepções do desenvolvimento, trazendo de volta a ele sua humanidade (FERRARO, 2002).

Uma proposta de intervenção deve incentivar discussões éticas, políticas e conceituais como subsídio ao planejamento dos coletivos (TASSARA, 1998). O desafio é construir o “clima pedagógico” que permita o desmonte dos discursos ideológicos. O papel dos técnicos seria o agenciamento de enunciações (GUATTARI, 2000), contribuindo para a desideologização do espaço de locução, o desmonte dos discursos e a emergência do sujeito coletivo.

O conhecimento emancipatório exige o enfrentamento do monopólio da interpretação e depende da proliferação de comunidades interpretativas. A comunidade é reinventada pela resistência à colonialidade e pela solidariedade exercitada em novas práticas sociais (SANTOS, 2002).

Na práxis há sempre um por fazer específico que é o desenvolvimento da autonomia do outro (CASTORIADIS, 1982). Em lugar de induzir o outro a abandonar a sua autonomia, ao afirmar que ele se encontraria frente ao próprio *logos*, como fez Heráclito, trata-se de fazer o encontro das diferenças em uma comunidade de humanos.

O esforço anticolonialista é o esforço contra a racionalidade instrumental, contra a coisificação do mundo para um projeto anunciado. Os indivíduos e os lugares são coisificados pelos que têm um projeto. A racionalidade instrumental depende de um conceito de totalidade feita de partes homogêneas – razão metonímica – e de um futuro já anunciado – razão proléptica (SANTOS, 2005). São estas as duas bases de reificação do mundo.

Uma intervenção deve ultrapassar o processo catártico de “dar voz aos pouco escutados” (GIROUX, 1999) e evitar que, no coletivo, estejam reproduzindo-se os modos de subjetivação dominante (GUATTARI, 2000).

O que parece simples na teoria é complexo na prática. Os espaços de produção desses conhecimentos emancipatórios são, ao mesmo tempo, argumentativos e intersubjetivos (HABERMAS, 1987). Neles estarão expressos os conflitos que marcam a sociedade (TOURAINÉ, 1989). A compreensão entre as pessoas está modulada por um ambiente conflituoso, de disputas pessoais, institucionais e ideológicas (MALAGODI, 2002).

Dentro da ação libertadora calcada na racionalidade, há elementos mais sutis como saber escutar (FREIRE, 1996) ou conhecer o sofrimento dos homens para superar a tecnocracia (BOURDIEU, 1999). Cabe aqui enunciar, sem resolver, a oposição entre o ideal comunicativo-racionalista e o ideal da diferença-pluralidade. Para Castoriadis (1982, p. 196) o que “interessa na história é nossa alteridade autêntica”. Para ele não é possível, ou ético, um projeto especulativo da história total, “a história é sempre história para nós”, para o sujeito que fala e encontra outros que também falam sobre as possibilidades daquele tempo e lugar. Sem essa localização de quem fala, de quem propõe, há o risco da alienação e da tentativa de incorporação do outro como meio, até um fim particular.

Arendt (2000) emprega o termo ação em contraposição à mera atividade produtiva, à fabricação de objetos de uso e aos meios usados para um fim predeterminado. A ação e o discurso existem porque os homens são diferentes. A alteridade revela a comunhão com tudo o que existe e a distinção entre os entes que partilham o mundo. A ação só existe se o indivíduo revela-se, quando manifesta-se não como instrumento, mas como humano distinto do outro humano. A revelação depende da resposta primeira à pergunta inicial do encontro: “Quem é?” Ao revelarem-se os indivíduos humanizam-se, deixam de estar “contra” e “pró” finalidades definidas fora daquele encontro. Sem assumir o risco da revelação dos atores, os espaços de comunicação não se tornam lugares de encontro, apenas reúnem solitários e/ou adversários que propagandeiam formulações extrínsecas a eles mesmos.

Alteridade é o encontro humanizador no qual as pessoas se veem e se (re)conhecem, estabelecendo uma relação Eu-Tu (BUBER, 1987). Os cuidados e os riscos presentes na alteridade têm relação com os conceitos de “dádiva” e de “aliança” (MAUSS,

1974). Lévinas (2005) aproxima alteridade e dádiva quando afirma que deve haver uma gratuidade pelo outro, uma responsabilidade que já dormita na saudação e que é anterior aos relatos e informações trocados.

Dádivas visam uma aliança entre as pessoas. Sem apelos morais e sem elaborar uma solidariedade meramente funcional, a dádiva possui uma matriz compósita, nem altruísta e nem utilitarista (GAIGER, 2005). A dádiva configura um sistema de política e ação, uma visão de mundo e de relações sociais (CAILLÉ & GRAEBER, 2002).

No modelo da dádiva, o sistema de ação busca o aumento da liberdade e capacidade dos outros. A elaboração de uma finalidade extrínseca traria ao coletivo um processo desumanizante “na medida em que se produz como unidade do ajuntamento pela coisa” (SARTRE, 2002, p. 409).

A busca por induzir a ação política corre o risco de tratar a comunidade como um todo homogêneo, massa para a ação. As relações pedagógicas devem centrar-se numa participação que desvele potência de ação, cultivada na (e pela) reflexividade (TASSARA & ARDANS, 2003).

Idealizações e intervenções nos fundos de pasto

Neste estudo sobre as intervenções sociais sobre os FP são utilizadas ambas as óticas, alteridade e racionalidade. Desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com técnicos das diversas instituições, observação participante² e coletas de relatos dos agricultores sobre as intervenções, cuja observação (de formas e métodos) pode muito revelar sobre conteúdos não ditos.

As questões, sempre abertas, abarcavam o histórico do envolvimento da instituição, os conteúdos e formas das ações desenvolvidas. Buscava-se compreender a utopia (O que se deseja com essa ação? Qual o cenário ideal para os FP? Se não houvesse limite de recursos para atuação de sua instituição, o que vocês realizariam?) e o lugar/papel do técnico nessa construção.

Há instituições e pessoas, inclusive do governo, que demonstram grande compromisso com os FP. Instituições e técnicos possuem fortes opiniões

sobre seu papel e sobre a direção ideal para os FP. Aquilo que deve ser decidido, muitas das vezes, já está pronto na mente do técnico. A pressa para que os FP tomem determinadas decisões demonstra, a um só tempo, o compromisso pessoal e a incapacidade de enxergar o outro e a diversidade. O atropelo aos processos dos grupos de agricultores parece-lhes sempre legitimado por um objetivo maior da defesa e fortalecimento do próprio grupo atropelado.

A indução externa a determinadas formas de organização envolve custeio da logística, elaboração de pautas e estatutos. A tutela sobre a forma de organização social ocorreu, principalmente, quando da criação das associações comunitárias. A tutela ainda existe nas outras escalas de organização do movimento, tanto regional como estadual. Em grande medida, é resultado de uma percepção da urgência de respostas coordenadas nos diferentes âmbitos de interesse.

Como forma de agilizar processos e facilitar a elaboração de documentos e relatos, os técnicos privilegiam as lideranças formais e as pessoas mais letradas. Ao ocuparem os espaços de locução e as representações políticas, as pessoas letradas contribuem para maior fluidez do debate e melhor desdobramento das decisões. Este processo reforça hierarquizações e distanciamentos internos às comunidades e ao movimento. Esta valorização da agilidade e do letramento revela a colonialidade.

Quando os representantes dos FP, mesmo mais letrados, demonstram lentidão ou titubeiam frente aos interlocutores externos, as assessorias tomam a frente do diálogo. Fazem-no por temer a manipulação pelos agentes de governo ou para garantir o comprometimento destes com decisões tomadas.

As pautas e programações de eventos são organizadas pelas assessorias com foco nos produtos e não no processo do grupo, planejando os espaços de modo sistemático e pouco flexível. Os tempos programados estão invariavelmente interrompendo momentos de reflexão e indicando a passagem para o momento de decisão ou para outra temática. Os processos de participação ficam parecidos com

² Tal observação *in loco* refere-se tanto à intervenção em comunidades quanto em reuniões do movimento e reuniões da articulação com o Estado.

gincanas, nas quais cada subgrupo precisa, em determinado tempo, entregar determinado produto. O foco no produto privilegia os letrados.

Outro problema é a complexidade de alguns temas, cuja abordagem as assessorias não logram simplificar. Um indicador simples deste processo é a diferença entre um espaço público travado (discussões mornas, oligopólio das expressões, passividade) e a fluidez de múltiplos encontros bilaterais ou em pequenos grupos observável nos momentos livres.

Por sua carência, aumentou a disputa por recursos governamentais e de doadores internacionais. A necessidade de “mostrar serviço” e ganhar espaço junto aos agricultores gera, em algumas situações, discursos que podem ser classificados como propaganda e que roubam tempos e espaços preciosos à reflexão e à troca de experiências entre os agricultores. Não é raro ouvir acusações entre instituições. A mais grave delas é a de que determinada organização tornou-se tutelada pelo financiador (*donnor driven*). Os assessores limitam as possibilidades dos agricultores porque estão determinados por uma orientação que lhes é exterior.

Embora exista forte relação pessoal com os agricultores, as assessorias dificilmente revelam-se (no sentido apontado por Arendt, 2000). Não se vê os agentes das instituições exporem sua lógica, sua visão, suas razões, suas condições ou suas dúvidas.

Categorias de conteúdo de idealização e ação

Utilizando o recurso do “tipo ideal” weberiano, propõem-se aqui três categorias de idealização das intervenções sobre os FP. Entendê-las como “tipos-ideais” é importante para não estigmatizar ou essencializar qualquer instituição ou pessoa. Em cada categoria buscou-se expressar a imagem idealizada e caracterizar sua orientação política.

Não foi feita a identificação de qual instituição aproxima-se e expressa mais determinada categoria, por duas razões: a principal é pedagógica e a outra é política. Sobre a primeira, espera-se que na leitura deste texto as pessoas e instituições possam

reconhecer-se numa ou mais categorias. É possível que esse autorreconhecimento tenha algum papel pedagógico, terapêutico, na medida em que for um espelho revelador de aspectos que precisam ser valorizados ou evitados.

Sobre a razão política, esta não é uma peça de acusação, mas de reflexão. Não se refere aqui aos adversários dos FP, mas a seus principais aliados, profissionais que atuam segundo o que imaginam ser o melhor. Em muitas falas está presente uma angústia em relação às intervenções. Parte dos técnicos tem a vida pessoal prejudicada pela atenção que dedicam. Desqualificar de alguma forma seu trabalho seria vergonhoso.

Há crescente preocupação com as divisões causadas pelas diferenças entre as instituições que assessoram os FP. Os conflitos originam-se nas divergências políticas, fruto das diferentes utopias, e das diferentes formas de atuação, que estão sempre relacionadas entre si e, desafortunadamente, nunca são explicitadas. A diferença em relação ao uso de recursos governamentais tem enorme poder disruptivo, ainda que no cotidiano as pessoas permaneçam cordiais. As próprias assessorias expressam preocupação com a cacofonia que aportam aos FP e sobre como resolver estes desencontros.

Utopia da modernidade

A imagem orientadora é a do FP burguês. A mesma imagem do “novo rural” e do “rurbano” (VEIGA, 2001), parte da sociedade de consumo. Alguns chegam a formular o desenvolvimento dos FP em etapas, a saber: regularização do domínio sobre a terra, associação, viabilização econômica, formação e novas conquistas (comercialização, internet, telefonia). Na expressão de um técnico, “pequenos têm que pensar como grandes.” O progresso econômico tem uma estratégia definida: viabilizar múltiplos pequenos empreendimentos produtivos por meio da formação de grupos de interesse.

Após a resistência aos agentes externos da modernidade resta a utopia modernizante. Sem perceber-se na condição de colonialidade, torna-se um reforço ainda maior da mesma. Esses agentes requerem ainda mais letramento e priorizam o diálogo com pessoas jovens e dinâmicas. A utopia

da modernização encontra maiores facilidades para obter recursos para suas ações, o que acaba gerando situações de evidente subordinação às orientações do financiador. Próximas a esta categoria estão instituições que, com maior ênfase, se fazem a pergunta: “E agora? Qual o próximo passo após a resolução do conflito?” O conteúdo que se revela é resultado de certa coerência destes atores. “Como posso propor uma vida de pobre simplicidade camponesa se eu mesmo vivo e preciso das comodidades urbanas?” Segundo esta perspectiva, os FP precisam encontrar meios para viver com dignidade, entendida como acesso ao consumo.

A perspectiva sobre regularização fundiária tende a rejeitar a proposta de concessão de direito real de uso, “porque negar ao pobre o que é direito do rico?” Privilegiam-se conteúdos relacionados às tecnologias de produção, processamento e comercialização.

Para os aspectos produtivos as palavras de ordem são maximizar e racionalizar. Foca-se a promoção de técnicas como a silagem, a fenação, o rebaixamento da caatinga e o banco de forrageiras com leguminosas. Defende-se a melhoria genética dos caprinos, superando os limites de produtividade dos animais nativos. Por vezes, a área comum é vista como inviável e não funcional. Há ainda, na pós-produção, propostas de verticalização, aprimoramento de produtos (qualidade de cortes, produção de embutidos, rotulagem, embalagem), cooperativismo, certificação e estratégias de comercialização. Há o ideal de exportar produtos certificados na rede mundial do comércio justo. A organização política, a área comunal e a identidade social são meios para um fim maior, o desenvolvimento. A área e os empreendimentos comuns justificam-se pelo apelo comercial, pelo ganho de escala e porque, muitas vezes, é a forma viável de realizá-los.

Os “modernizadores” buscam financiadores com mais liberdade, inclusive os financiamentos públicos de projetos. O discurso de gênero também aparece associado (e reduzido) à maior higiene, detalhismo e agilidade das mulheres, que conseguem empreender atividades simultâneas com competência. As mulheres, segundo os técnicos, possuem maior habilidade para gestão e estão mais interessadas em processos de mudança.

Alguns acreditam que nos FP há uma cultura diferenciada, solidária, outros não concordam com essa diferenciação. Para eles, integrante de FP é como qualquer agricultor. Ao perceberem a falta de motivação para mudanças, questionam: “Fico me perguntando por que são tão amarrados no lugar em que nasceram e não se mexem?” A perspectiva essencialista e homogeneizada dos grupos é marcante. Há uma imagem inescapável do futuro moderno.

Utopia comunitarista

A imagem utópica é a mesma das primeiras comunidades cristãs: simplicidade, comunhão, harmonia nas relações, justiça social, ausência de conflito e abundância. O futuro desejado se parece com o passado, do qual propala-se uma versão romantizada. É o tempo em que havia mutirões, adjutórios, lazer e amizade; criavam-se os filhos com tranquilidade, com simplicidade, sem ganâncias, preservando-se o ambiente.

O desafio é buscar e/ou manter o estado pré-globalização. A utopia é um retorno ao passado, uma rejeição à modernização, entendida como a distopia (lugar oposto ao utópico) contra a qual o pobre deve mobilizar-se. Assim, não há nesta vertente uma utopia, mas uma antidiutopia. O objetivo é evitar a mudança e acabar com os conflitos. Busca a manutenção do estado das coisas ou até o retorno a um imaginado estado original. O desafio à preservação do estado atual está em proteger seu modo de vida e de produção. Os temas principais são a defesa do território, da caatinga e dos animais. Quanto à volta a um imaginado estado original fala-se em resgate da cultura, dos costumes, dos mutirões, de festas antigas e de formas originais de organização. Há uma crítica às formas modernas de organização, como a associação e a cooperativa.

O disparador da ação dentro da utopia comunitarista é o conflito com o agente externo. Os conflitos internos são lidos como desdobramento da intervenção externa. Sem a intervenção externa, o interno seria harmônico. Há o desejo de que haja mínimo contato dos FP com o mundo externo. No contato com o mundo urbano o jovem desvirtua-

se, perde valores e passa a buscar mudanças que ameaçam sua comunidade.

O paradoxo da ação na utopia comunitarista é que, ao politizar suas práticas e incorporar o conflito como base da agregação social, pode dilapidar as suas próprias bases de ação. É o que foi apontado por Gaiger (1996) em seu estudo sobre a religiosidade camponesa e seu papel na mobilização dos sem-terra. O crescimento do interesse pela ação política não bloqueia a transição cultural, antes a acelera.

A utopia comunitarista tem sido a principal responsável pela resistência dos FP, pela maior parte de sua força política e sua articulação. São os parceiros de primeira hora de uma comunidade em situação de conflito. Disponibilizam pessoas e recursos para organização e assessoria jurídica. Divulgam as situações de conflito junto ao Estado e à mídia. Por outro lado, focando apenas o conflito, não contribui com a quebra da imagem hegemônica da modernidade. Perde-se um pouco do rumo e do sentido da ação quando o conflito é resolvido. Os sujeitos têm percebido e vivido essa crise. Há uma crescente sensação de deslocamento no tempo e da inapropriação do discurso da simplicidade comunitária: “Essas coisas que a gente defende ficam no imaginário, é imaginário. O concreto mesmo é o individual, é o hegemônico.”³

Há ainda, como resultado da mobilização política, um reforço do letramento em detrimento da oralidade que amplia a possibilidade de que o futuro do grupo social seja orientado pela sua vanguarda mais moderna. Desta forma, mesmo uma imagem antimoderna pode ser um reforço à modernização. Carrega o binômio moderno-colonial por meio das dimensões simbólicas da colonialidade. Ao projetar uma imagem de futuro como passado (inalcançável), a utopia comunitarista deixa um vazio. Após a resistência resta uma ausência que tende a ser preenchida pela utopia modernizante. A antidistopia, incapaz de produzir novas imagens, é a antessala da modernização. Há, inclusive, uma sequenciação, observada na realidade, em que agentes modernizadores sucedem-se aos comunitaristas.

A caprinocultura ultraextensiva, o extrativismo vegetal e os roçados de subsistência compõem a imagem da produção comunitária. Para que se possa viver assim, deve haver limitação das ex-

pectativas de consumo, limitação aos desejos de individualização de terras, rejeição aos cercamentos e atenção à formação dos jovens.

Para alguns, esta imagem ideal dos FP inclui a ampla reconquista dos espaços perdidos. Deseja-se a harmonia de uma nação dos FP, um enorme e único compásco. Isso implica retomar áreas griladas, expandir sobre terras devolutas, organizar novas comunidades de jovens e recuperar a caatinga sempre que necessário. Há uma perspectiva essencialista das comunidades, tidas como unidades totais. Procura-se silenciar as diversidades internas, principalmente quando expressam o desejo de modernidade. O futuro, pela consciência da impossibilidade de um retorno ao passado, é tristemente anunciado.

Utopia pós-moderna

Esta categoria de ação pode ser entendida quase como uma não ação. Fundamenta-se na prática de “dar voz” aos silenciados, fazer emergir a diversidade que seria peculiar ao FP, que é elaborado como um modo de vida, uma identidade coletiva que deve ser reconhecida. A pluralidade é tão somente o registro das diferenças e idiossincrasias.

Como na antropologia pós-moderna, recorre à polifonia, às histórias de vida, à pluralidade dos testemunhos, sem admitir generalizações ou comparações. “A razão pós-moderna só lhe deixaria a tarefa de orquestrar, sem outra pretensão, alguns ecos da polifonia mundial” (AUGÉ, 1997, p. 61). Produz-se assim “um mundo inofensivamente plural” (LARROSA & SKLIAR, 2001, p. 12). É aquilo que Santos (1999) denominou como pós-modernismo reconfortante ou de celebração. As sociedades não têm nada a realizar que esteja para além delas mesmas.

Os agentes atuam em oposição a todos os atores que tentam elaborar propostas para os FP. Ninguém externo deve entrar na discussão sobre as melhores ou piores escolhas do coletivo. Percebem pouca necessidade de intervenção ou reflexão política. Seu papel resume-se a abrir espaços de locução e registrar enunciações.

³ Depoimento de um técnico.

Se algum problema ainda não se resolveu, sobre pastoreio ou falta de terras, é porque ainda não incomodou o suficiente. Os agentes externos não deveriam preocupar-se, sob o risco de serem-se compelidos a tomar um lugar que não lhes pertence. A utopia pós-moderna está comprometida em não gerar imagens de futuro. Celebra-se a diversidade presente e confia-se em sua dinâmica. Na medida em que a ação de mapear e registrar a diversidade não conduz a um esforço argumentativo para revelar futuros possíveis, o resultado da ação é também o vazio de imagem. O agente se isenta de responsabilidades. Os espaços de partilha gerados para conhecer a diversidade não apontam para nada além deles mesmos. Dentre estes atores encontram-se os sujeitos mais comprometidos com uma construção participativa. São os menos propositivos e menos invasivos.

Nesta categoria, percebe-se o estado puro do encontro como ética possível, como fim em si mesmo; não se essencializa e não se funcionaliza indivíduos ou grupos. O compromisso com a não enunciação de um lugar a se buscar pode ser entendido como uma atopia, uma falta de lugar e de destino; um futuro vazio que não precisa ser enunciado. Cabe ao agente da atopia apenas fazer uma cartografia do presente e da diversidade.

Conclusões

Há uma enorme cacofonia em torno dos FP. O sítio como mestre (Zaoual) precisa filtrar, manipular, jogar e manter sua autonomia frente aos “outros”. Os locais têm que lidar com este turbilhão de projetos, ideias, conflitos e poderes que aproximam-se. Por vezes, o jogo político transcende os espaços de comunicação e decisão. É o que ocorre na elaboração de grandes projetos que envolvem dezenas de associações, quando da articulação com outros movimentos e em reuniões com secretarias de estado para a definição de políticas. E aí, quem é o mestre? Há uma ágora que inclua os sítios? Como fica a autonomia local numa ágora que os define, mas não os contém? Toma-se o lugar da fala dos FP e opera-se o jogo político segundo crenças, ou mesmo interesses pessoais.

Os agentes não se revelam totalmente, ou a imagem que os orientam, ou as condições e moti-

vações pessoais. O encontro humano não orienta as intervenções, todas estão comprometidas com suas imagens e buscam persuadir as pessoas a aderirem às suas propostas. Há uma manipulação que se percebe legitimada pelo “bem comum” que cada agente reconhece em sua idealização. “Bem comum” que não foi acordado porque não se expôs e, tampouco, as suas premissas. Estando os agentes comprometidos pela condição de colonialidade, todas as suas ações a reforçam e a reproduzem, mesmo sem percebê-lo. A racionalidade, proposta no conceito de comunidade interpretativa, pode reforçar a capacidade de elaborar caminhos, tanto por parte das instituições, como por parte das comunidades. É preciso percorrer racionalmente as premissas, as hipóteses, as visões e as esperanças que subjazem os argumentos.

Para que tal processo argumentativo ultrapasse os limites da racionalidade instrumental, a alteridade aponta caminhos para reduzir o risco de coisificar o outro e tratá-lo como meio. Se por um lado a racionalidade pode desinstrumentalizar o discurso ideológico, a alteridade desinstrumentaliza o utilitarismo e, assim, fortalece as intervenções contra o risco de estabelecerem-se como ideologias.

É desejável que o foco da intervenção seja a aprendizagem social. É possível fazer de um espaço político-organizativo um espaço intencionalmente educador. O trabalho de construção dos espaços participativos demanda uma ação pedagógica explícita.

Ainda que as questões urgentes assim permaneçam, os tempos da intervenção precisam dar lugar aos tempos dos grupos. Há um recorrente esquecimento do processo e do desenvolvimento do grupo que planeja. A pressa nas intervenções está sempre justificada por respostas que o agente julga corretas e urgentes. A restrição das intervenções ao planejamento instrumental e às oportunidades abertas reforça a falta de criatividade e a dificuldade para encontrar caminhos novos.

O principal desafio às intervenções é a crise do imaginário. Trata-se de uma crise das imagens disponíveis e da dificuldade em dar lugar a processos instituintes. Sem um reforço da capacidade imaginária, as intervenções pouco poderão realizar fora da modernidade. São atos de reforço da condição de colonialidade.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 352 p.
- AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 192 p.
- BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. A crise do industrialismo: genealogia, riscos e oportunidades. In: BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 360 p.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. 178 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 232 p.
- _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Zahar, 1999. 152 p.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004. 361 p. (Coleção estudos, 20).
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 322 p.
- BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 136 p.
- BURSZTYN, Marcel; LEITÃO, Pedro; CHAIN, Arnaldo (Orgs.). **Que crise é esta?** São Paulo: Brasília, DF: Brasiliense, 1984. p. 69-101.
- CAILLÉ, Alain; GRAEBER, David. Introdução. In: MARTINS, Paulo Henrique (Org.). **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.17-32.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 p.
- CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 87 p.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 169-186. (Colección Sur Sur).
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Globo, 1997. 750 p.
- FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos cultura, tecnologia e ambiente. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 18, p. 281-301, jul./dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 165 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974. 218 p.
- GAIGER, Luiz Inácio G. Apontamentos sobre o vínculo social e a solidariedade contemporânea. [S.l.]: ANPOCS, 2005.
- _____. Entre as razões de crer e a crença na razão: mobilização coletiva e mudança cultural no campesinato meridional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, v. 10, n. 27, p. 111-127, 1996.
- GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed.Unesp, 1991. 177 p.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 298 p.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografia do desejo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 327 p.
- HABERMAS, Jurgen. **The theory of communicative action: lifeworld and system: a critique of a functionalist reason**. Boston: Beacon Press, 1987. v. 2, 457 p.
- HAESLER, Aldo. A demonstração pela dádiva: abordagens filosóficas e sociológicas. In: MARTINS, Paulo Henrique (Org.). **A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-160.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. O modo de apresentação. In: _____. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005. 302 p.
- MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Otimizando a conservação ambiental: sem arena de disputas, sem pactos, sem conhecimentos construídos, sem partilha do poder? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1.,2002. Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba: ANPPAS, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 67 p.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. v. 2. p. 37-184
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103. (Colección Sur Sur).
- SAFRA, Gilberto. Memória e subjetivação. **Memorandum**. São Paulo: USP;PUC, v. 2, p. 21-30, abr. 2002.
- SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 232 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999. 350 p.
- _____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.
- SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 904 p.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. **Avaliação de projetos sociais**: uma alternativa política de inclusão. São Paulo: Lab-social, 2002.
- _____. Utopia e antiutopia: o ressuscitar da história. In: SOUZA, L. de; FREITAS, M. F. Q. de; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). **Psicologia**: reflexões (im)pertinentes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 13-24.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; ARDANS, Omar Bonafacino. Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea. **Revista Imaginário**, São Paulo, n. 9, p. 15-31, 2003.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; DAMERGIAN, Suely. Para um novo humanismo: contribuições da psicologia social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 291-316, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 67-92, 1989.
- VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed.UNB; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999. v. 1, 422 p.
- WEIL, Simone. **O enraizamento**. Bauru: EDUSC, 2001. 259 p.
- ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2003. 120 p.
- ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la marginación y la barbárie**. Barcelona: Anthropos, 1988. 288 p.

Recebido em 23.04.10

Aprovado em 09.06.10

ARTICULAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos

Laudemir Luiz Zart*

Leda Gitahy**

RESUMO

As reflexões deste artigo surgiram durante a experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC), graduação especial para camponeses, que relaciona atividades de ensino e de extensão universitárias, e que está sendo desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Este curso faz parte da política pública desenvolvida pelo Programa Nacional para a Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao tentar compreender, durante as práticas educativas, o contexto que envolve a agricultura familiar camponesa e agroecológica, surgiram perguntas instigantes, que tentamos formular utilizando abordagens que nos permitem problematizar os sentidos do trabalho e da educação, do campo e do rural, da socioeconomia solidária e da agroecologia.

Palavras-chave: Trabalho do campo e rural – Educação – Socioeconomia Solidária – Agroecologia

ABSTRACT

ARTICULATING WORK AND RURAL EDUCATION a socio-historical reading of construction of two distinctive projects

The reflections which inspired this paper surged during the experience of CAMOSC - Agronomy of Rural Social Movements Program, undergraduate program designed especially for peasants, which relates activities of learning and open university programs, being developed at UNEMAT (University of Mato Grosso). This program is part of public policy developed by PRONERA (National Program for Education in Agrarian Reform). When trying to understand educational practices and the context that involves biologic peasant family farming, some provocative questions arose, and we tried to formulate them under theoretical approaches that allow us to discuss the meanings of work and education, of urban and rural, of solidarity economy and biologic farming.

Keywords: Rural work and Rural; education; solidarity socio-economy; agroecology.

* Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestre em Sociologia Política – UFSC. Doutorando no Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

**Professora Doutora do Departamento de Política Científica e Tecnológica IG/UNICAMP. E-mail: leda@ige.unicamp.br

Introdução

As perguntas centrais que orientam estas reflexões são: qual a relação entre a lógica do agronegócio, que se baseia em um tipo trabalho e de conhecimento orientado para melhorar a posição do Brasil como exportador de *commodities*, e o tipo de trabalho e de conhecimento demandado pelos movimentos sociais do campo, que têm se apoiado na ideia da agroecologia e da socioeconomia solidária? Que tipo de visão de educação fundamenta os projetos societais representados pela distinção dos conceitos “rural” e “do campo”? Quais são os limites e as possibilidades dos movimentos sociais do campo para romper com o modelo tradicional de formação profissional para os trabalhadores e camponeses com base na recuperação de saberes tradicionais e científicos que se assentam na perspectiva da emancipação social?

Para pensarmos estas questões e enfocarmos o trabalho e a educação do campo na perspectiva sócio-histórica, é importante para a lucidez conceitual, no primeiro plano, distinguirmos o campo do rural. Estes dois adjetivos, que qualificam o trabalho e a educação, expressam na atualidade a leitura analítica de dois processos societais e gnosiológicos diferentes. Estes estão em desenvolvimento no contexto socioeconômico e político brasileiro e representam perspectivas de mundo, portanto referenciais de classes sociais que se colocam em movimento e em contradição na perspectiva produtiva e de organização social.

O sentido do rural

Vamos analisar o conceito rural. Percebemos em primeiro plano que o rural é o dizer de uma historicidade concreta no Brasil que afirma a estrutura fundiária, política e cognitiva, que foi ligada à configuração do espaço assentado na perspectiva das sesmarias, como analisou Caio Prado Jr. (1994). É o projeto histórico implantado pelo colonizador europeu nas terras brasileiras, outorgando-lhes o seu sentido. Vamos pensar o seu significado. A estrutura fundiária das sesmarias representa objetivamente a opção econômica, social e cultural que concentra a propriedade da terra e que gera

poderes políticos centrados nos proprietários das terras, por meio dos quais constituem-se políticas públicas – aí o controle do Estado – que direcionam os créditos, as tecnologias, as ciências, a educação para o modo de produção controlado pela estrutura fundiária do latifúndio.

Esta configuração tem resultantes societais importantes. O poder latifundista é gerador da exclusão social, portanto da pobreza do camponês, do trabalhador do campo. O modo de operação social assenta-se em relações sociais e de trabalho escravagistas, negadoras dos direitos civis conquistados pela classe trabalhadora e que historicamente faz parte do próprio mundo burguês. Podemos até concluir que o latifúndio brasileiro não consegue sequer ser burguês, capitalista.

Na perspectiva econômica, o modelo dominante na história brasileira é exportador e monocultural. Os grandes espaços territoriais dos solos serviram e servem fundamentalmente para a produção de riquezas que se destinam a atender demandas de consumo exógeno: é preciso produzir para exportar. Estas perspectivas confirmam-se pela evolução dos ciclos produtivos da economia, passando pela exploração do pau-brasil, pela cana-de-açúcar, pelo café, pela pecuária, pela poaia, pela borracha, pela soja. A estrutura fundiária do latifúndio está numa relação de dependência direta com os capitais estrangeiros. O que significam as crises cíclicas do agronegócio senão a expressão da dependência e da exploração dos solos e do trabalho em favor de relações econômicas e tecnológicas nas quais há o domínio monopólico da semente, dos implementos, das máquinas, dos insumos, do comércio, da indústria? O latifúndio modernizado, representado pela ideologia do agronegócio, constitui uma rede de submissão do agricultor brasileiro a uma cadeia produtiva controlada por multinacionais que têm sua expressão mais agressiva na tecnologia da semente *terminator*, por constituir-se no ápice do controle da vida, pela incapacidade reprodutiva. O agronegócio, na sua versão moderna, carrega o estatuto que afirma a pesquisa científica e a aplicação de tecnologia para alcançar índices produtivos cada vez maiores. Esta é uma necessidade para quem está submetido e compete em relações mercantis de mercados globais.

Além destes aspectos socioeconômicos podemos ainda ilustrar na perspectiva do rural, representado pelo agronegócio, as consequências ecológicas. Pela sua estrutura monocultural e extensiva, o rural é constituinte de ações destruidoras da biodiversidade porque é reducionista e simplista. Este procedimento é eliminador de espécies vegetais e animais, responsável pelo empobrecimento do ambiente natural e cultural. Pelas práticas de uso intensivo de máquinas, agrotóxicos, insumos e sementes híbridas e transgênicas, há um processo contínuo de perda de conhecimentos gerados e experimentados historicamente. A ambiência configurada pelo ruralismo provoca os deslocamentos horizontais, gerando os vazios de gente na terra. Neste sentido, o rural é o espaço que provoca o empobrecimento cultural, porque ocorre a colonização dos conhecimentos tecnocientíficos estendidos não somente pelos órgãos estatais, mas fundamentalmente pelas empresas transnacionais, que difundem não somente conhecimentos, mas essencialmente produtos. A concepção do rural é gerador do dualismo entre o econômico e o ecológico. A dimensão ecológica representa um obstáculo para o progresso, que é combatido, reduzido a uma única dimensão, o econômico.

Para uma compreensão melhor do rural, vamos ainda discutir a questão da educação. Neste particular, Peripolli (2005) demonstra o desprezo histórico em relação à população que trabalha no campo. As atividades voltadas para a agricultura camponesa são consideradas rudimentares e descartáveis, superstição ou ignorância. Já os detentores da terra obtêm o apoio do Estado, em diversas etapas da história do país, que vai promover um tipo de pesquisa agrícola voltada para os seus interesses, enquanto enviam seus filhos para estudar em universidades estrangeiras. O modelo de agronegócio que se difunde a partir da década de 1970 expande a fronteira agrícola, destrói a natureza, em um ritmo muito mais intenso, provoca a urbanização acelerada, expulsando os camponeses da terra em distintas regiões do país, é intensiva em capital e utiliza de forma mais permanente um tipo de mão de obra capaz de operar as novas tecnologias. A profissionalização é para que haja trabalhadores competentes para a reprodução das estruturas

ampliadas das relações de produção capitalistas no meio rural.

O sentido do campo

É no seio desta contradição que o termo rural aparece, no Brasil, como afirmação da classe dominante para a sociedade, e o campo um conceito que surge como construção prático-simbólica dos camponeses, que trata do mundo cultural, econômico e político da classe trabalhadora (MOLINA ; JESUS, 2004). Esta construção é própria da perspectiva de luta, resistência e proposição dos camponeses em marcha, que, mobilizados e organizados em movimentos sociais, gestam e desenvolvem uma historicidade que se opõe ao modelo dominante.

O conceito “campo” refere-se às especialidades dos camponeses, classe social constituída pelos trabalhadores que se mobilizam e organizam-se para resistir ao latifúndio violento e opressor, que ocupam terras improdutivas, que rompem cercas, que erguem bandeiras, que cantam e proclamam a voz e a vez daqueles que historicamente foram desprezados, explorados, dominados. Assim, o que é ridicularizado e desprezado pelo conceito dominante rural transforma-se em símbolo de identidade coletiva camponesa. A mão calejada é a expressão da criatividade e da vida daqueles que com orgulho afirmam o trabalho e a honestidade formam singularidades de ganhar e viver a vida. O campo é a configuração social que diz e pratica a solidariedade, a cooperação, a proximidade, contra a concorrência, a competição, a pulverização provocada pelo rural.

Nesta perspectiva, o sentido do campo não é algo que se forja neste momento da história do Brasil. O sentido do campo é construído há vários séculos, com inúmeros exemplos de resistência e de experiências extraordinárias. O que simbolizou a resistência de grupos indígenas que lutaram contra os dominadores? Ou será que vamos aceitar a história do europeu branco e colonizador que impôs a civilização cristã, destruindo os valores éticos e religiosos das populações seculares que aqui viveram? Ou nos contos dos bandeirantes que prearam os indígenas para explorar e carregar os minerais preciosos do Brasil para acumulá-los na Europa?

Devemos também pensar e reconhecer as lutas de resistência dos negros, que escravizados insistem na sua humanização e humanidade, contra a desumanização imposta pelo colonizador escravagista. Os negros mostraram, pela nossa história concreta, a tenacidade daqueles que se organizaram para construir uma sociedade mais solidária. Ora, o que foram os quilombos senão a experiência viva de se fazer uma organização social que tem na cooperação os fundamentos das relações sociais? A recuperação do invisível em nossa história, que tem sido feita em inúmeros trabalhos de qualidade, precisa ser feita com base em uma perspectiva que leve em conta os conflitos e as contradições inter e intra os diversos grupos e movimentos sociais, sejam eles dominantes ou dominados. Este lembrete é para afirmarmos que perceber e compreender as experiências que diversos grupos sociais construíram no Brasil somente é possível com base metodológica que aceita diversidade e a conflitualidade. Ou podemos fazer outra provocação: se os quilombolas não representaram nada de alternativo, porque o Estado brasileiro, controlado pelo rural, mobilizou e empregou as forças do exército, reprimindo e destruindo o que simbolizava a contradição ao modelo de sociedade dominante?

E os (as) imigrantes europeus trabalhadores (camponeses)? Viventes em um contexto de pobreza, foram motivados (as) a ocupar as terras no Brasil. A leva de imigrantes formou um contingente de trabalhadores (as) que estão apostos para lutar por um pedaço de chão com o objetivo de produzir e de reproduzir seu estilo de vida social. Com estes renascem, nos anos 1980, os movimentos sociais orientados para as conquistas e a permanência na terra. Não distinto, na luta pela terra, são as organizações camponesas no Nordeste brasileiro. Organizados na Liga Camponesa, constroem referências de conquistas políticas e de identidades simbólicas que geram uma rede significativa, que adota a linguagem e as práticas dos camponeses para a constituição de espaços socioculturais e educativos para a formação de sujeitos e a configuração de projetos produtivos que fazem do camponês um agente ativo na construção da sua história.

É neste sentido que os movimentos sociais do campo desenvolvem uma ambiência contra-hegemônica. Consideramos esta afirmação no seguinte

aspecto. Enquanto o rural é a representação da cultura do silêncio, do silenciamento, do medo, do patrimonialismo e do clientelismo, o campo gesta dinâmicas sociais geradoras de participação, da democracia, do diálogo, da responsabilidade ativa e propositiva. O movimento do campo quebra as estruturas e as culturas do silenciamento e provoca a capacidade da fala, da poesia, da ousadia, da utopia que se concretiza pela práxis dos sujeitos sociais em movimento. É, portanto, um processo conscientizador e politizador, porque os participantes compreendem as contradições sociais, definem-se como sujeitos, assumem para si a responsabilidade de delimitar e definir os projetos e as condições de realização dos objetivos que são definidos pela coletividade.

O campo prevê e valoriza os códigos culturais dos camponeses. Encontra nos seus signos e nos seus instrumentos os significantes e os significados da resistência ao modo de produção capitalista. Neles está igualmente a competência propositiva de construção de relações sociais de cooperação. Os movimentos do campo não sobrepõem os modelos culturais que firmam a cultura competitiva de mercado. Não alicerçam as relações humanas orientadas no individualismo. Em contraposição, afirmam a reciprocidade e a solidariedade. Ao afirmar estes valores éticos, o campo tem um grande desafio. Precisa, num movimento dialético-histórico, desconstruir a cultura dominante que está no dominado, portanto enfrenta a alienação e a negação de ser do camponês. Simultaneamente, necessita construir a consciência que identifica o camponês enquanto grupo social, com valores e necessidades próprias. Vale afirmar, o campo propõe enfrentar uma história de cinco séculos de dominação e implantar processos sociais e culturais emancipatórios, gerando uma identidade de grupo social, forjada na ação coletiva (RUSCHEINSKY, 2000).

Para tal empreitada, o campo alicerça um pensamento econômico centrado na coletividade. Há um processo contínuo de reinvenção do conceito de economia. As práticas sociais experienciadas são superadoras do reducionismo dominante na economia capitalista geradora da relação de dependência em relação ao mercado de livre concorrência. A economia do campo, distintamente, é organizada

com base em planejamentos que englobam diversas dimensões como o político, o cultural, o ecológico, o pedagógico. Neste sentido a economia não é um fim, conforme elucidada Arruda (2006), mas um meio para a produção da vida integral dos seres humanos na sua comunidade, com seus valores e crenças, e na relação que têm com o meio ambiente natural. Há o exercício para a efetivação do sentido etimológico do conceito. Economia, neste sentido, não é a administração rude do mercado competitivo que procura compreender a relação da demanda e da oferta. Ela é, muito além disso, a ciência e a prática social que tem como fundamento significativo a construção e a análise de procedimentos e normas que geram o cuidado com a “casa”, isto é, o *habitat*, o assentamento, o acampamento, a roça, o armazém, enfim, a terra.

A economia, originalmente, sem a significação da filosofia liberal capitalista, é o modo que os seres humanos encontram e definem para viver em sociedade. Ressignificando a comunidade social e econômica, há uma recomposição da ideia original de que os seres vivos formam redes de cooperação e de solidariedade. Há a complementaridade, a proximidade, a colaboração.

A economia é, portanto, a ciência que gera e analisa a capacidade dos seres humanos de estabelecer normas e processos administrativos para viver em sociedade. As experiências neste aspecto não serão unidimensionais. A pluralidade dos meios favorece as possibilidades criativas dos grupos sociais e o reconhecimento das diversidades culturais. A economia, portanto, é contextualizada. Neste direcionamento não é adequado a fixação e a reprodução de um modelo pré-determinado e fechado. O que deve ser estabelecido são processos sociais de intercâmbio de experiências e de saberes que são gestados pelos diversos grupos sociais.

Estamos afirmando que há um encontro entre a economia e a cultura. Os gostos, costumes e valores são envolvidos e são estruturantes das ações que delimitam a economia. O processo é endógeno, por isso, aberto e dialógico, porque aprende-se com o outro. Com base nesta assertiva podemos orientar que a organização da economia com base na solidariedade ocorre de forma diversa. A estruturação poderá ocorrer em forma de associações, cooperativas, empresas autogestionárias, redes

de colaboração. Há uma situação ética que não poderá ser modificada, que é a concepção radical do princípio da solidariedade. A razão é simples: ao aceitar outro princípio, como por exemplo, a competitividade, o processo entrará numa estrutura que dissipa os processos organizacionais que são complementares e cooperativos, tornando-os antagonísticos e concorrenciais.

Quando afirmamos acima a semântica etimológica da economia, a aproximamos do significado da ambiência sociocultural. Buscar o sentido original do conceito não é torná-lo estático, mas definir a sua dinâmica numa originalidade radical, associando as práticas decorrentes a outros processos igualmente relevantes. Neste contexto argumentativo, associamos a economia com a ecologia. Não as dicotimizamos, como fazem os processos ideológicos ruralistas. Há, diferentemente, a construção de processos sociais e gnosiológicos que preveem a intersecção entre as duas dimensões. A ecologia diz profundamente da compreensão dos sistemas e dos cuidados que são necessários para sua conservação. Portanto as relações com o ambiente natural não poderão ser agressivas e violentas como são as práticas do agronegócio, com o uso intensivo de insumos externos aos sistemas naturais e a eliminação de biodiversidade. Sequer poderá ser violento com o ser humano como são os sistemas de trabalho escravo e a exploração do trabalho.

No campo estão sendo desenvolvidas práticas sociais relevantes, que têm como fundamento o respeito a terra. A agroecologia é a ciência e a experiência de vida que percebe a natureza na sua complexidade. A natureza é complexa. Ao percebê-la desta forma instalam-se e desenvolvem-se experiências que são condizentes com a geração de saberes que condizem com o pensamento sistêmico. Neste sentido, o pensamento cartesiano e moderno é problematizado e negado nos seus preceitos epistemológicos essenciais. A divisão do todo em partes, sem a capacidade do rejunte, torna impossível um conhecimento necessário para a compreensão e a apreensão das relações interdependentes que se retroalimentam, próprias dos processos sistêmicos.

Esta relação não é própria e restrita à natureza. Ela é social, cultural, econômica. Portanto, o campo desafia paradigmas propondo e exercitando

a superação do reducionismo, do simplismo, e testando coletivamente o paradigma da complexidade (MORIN, 1996). Há de ser questionado e verificado, mais profundamente, o respeito aos tempos dos solos, dos vegetais, dos rios, da atmosfera, dos animais. A biodiversidade é a afirmação da riqueza, do engrandecimento. Demonstramos da seguinte forma: enquanto o rural afirma e divulga as sementes transgênicas, com tecnologia *terminator*, monopólio das multinacionais do agronegócio, dependente dos insumos por estes produzidos, o campo afirma as sementes crioulas, que são as expressões da riqueza ecológica e cultural dos grupos sociais que geram um patrimônio de germoplasma imprescindível para a autonomia de uma socioeconomia solidária e radicalmente essencial para a ecologia profunda. Enquanto o rural produz e provoca a pobreza da natureza e dos trabalhadores, o campo induz ao desenvolvimento sustentável e solidário.

Para compreender e construir os referenciais defendidos pelo campo, haverá de ocorrer uma revolução paradigmática na educação. No campo está ocorrendo um processo propositivo, que destrói a concepção e as práticas históricas herdadas do rural, que gestou o analfabetismo, o desprezo ao estilo de vida camponesa, a desconsideração dos saberes e das experiências de vida. O rural provoca e produz a dependência do trabalhador do campo, que tem como consequência as políticas clientelistas e paternalistas, bases culturais e políticas centrais para a dominação e a exploração.

A educação do campo cria uma ambiência que tem como centralidade o modo de vida, a simbologia, os valores, as pessoas dos camponeses. Podemos aferir que para ser camponês é preciso estudar muito. Esta assertiva poderia soar estranha se os movimentos sociais do campo não estivessem transformando os conceitos e as metodologias relativas à historicidade brasileira. A contra-hegemonia que está sendo gestada é ousada em propor uma educação problematizadora, no sentido freireano (1983), que afirma que o saber pedagógico é político; que, por conseguinte, é necessário provocar a consciência camponesa que se faz sujeito da sua própria história. A educação, aquela que se faz no movimento, na caminhada, na barraca de lona, na escola, no coletivo de produção e de consumo, nos

grupos de base, é aquela que inverte valores.

É importante compreender que a inversão dos valores só é necessária porque ocorreu no Brasil com a maior intensidade, a partir dos anos 1960, a colonização do campo pelo rural, portanto a afirmação da competição, do individualismo, do não cuidado com a terra, do mercantilismo (ZART, 2005). A educação do campo busca a raiz compreensiva na sua trajetória original e afirma a valoração da cooperação, da solidariedade, do cuidado com a terra, com a reciprocidade. Esta educação é, por necessidade histórica e científica, rigorosa, exigente, crítica, propositiva. Ela é construtiva porque é envolvente, participativa e contextualizadora, isto é, trabalha as questões fundamentais da comunidade, dos assentamentos. Afirma a reforma agrária como projeto para a democratização do Brasil. Encontra na agroecologia e na socioeconomia solidária os parâmetros para construir processos estruturantes de ambiências socioétnicas e epistemológicas geradoras de uma revolução de paradigma.

Analisamos que o fundamento epistemológico está na complexidade. Encontramos nesta abordagem os referenciais que nos possibilitam visualizar a inter-relação e a interdependência de diversas dimensões. Um processo educacional que tem na perspectiva da totalidade seu ponto de partida e seu horizonte compreende que o econômico é ecológico, que são políticos, que são pedagógicos, que são culturais. A educação do campo que afirma a práxis transformadora, a concreticidade da educação comprometida com o bem viver das pessoas.

Distintas percepções de trabalho

Para a geração e o desenvolvimento do campo haveremos de nos questionar sobre o trabalho. Qual trabalho afirmamos? Na mesma perspectiva da configuração social do espaço contraditório rural-campo, que traduz projetos educacionais distintos, o conceito de trabalho, como bem analisado por Arruda (2006), é transpassado de significados que expressam relações laborais contraditórias. O trabalho no rural é um processo de degradação da natureza e de desumanização do humano. Senão refletimos: o que significam as plantações extensivas monoculturais de soja, de cana-de-açúcar, de milho e de algodão com uso intensivo de insumos

agrícolas como agrotóxicos, sementes transgênicas e implementos senão um *modus operandi* que se assenta na percepção simplista da natureza? A metodologia de produção do rural tem como estratégia alcançar altos índices de produtividade, que demandam alta interferência na capacidade reprodutiva dos solos, impactando os ambientes naturais em ritmos velozes de degradação da biodiversidade. O trabalho produtivo do rural pode ser associado à lógica epistêmica moderna cartesiana. Com este aprendemos a metodologia analítica, que orienta para a divisão e a redução do objeto para a sua menor partícula. Esta é analisada, conhecida e desenvolvida. Quando o objeto é descontextualizado e isolado é de fácil manipulação e controle. Assim procede a metodologia da monocultura. Primeiro ocorre uma limpeza da área, arrastões que destroem a flora, a fauna, as águas, as terras. A diversidade do objeto que compõe a natureza é simplificada. Busca-se a menor partícula, uma única cultura, uniformizando, tornando monótono e monocromático o que era heterogêneo. É um processo gnosiológico e produtivo simplificador.

Esta perspectiva aplicada à natureza replica-se nas relações de trabalho. A cultura humana é reduzida a uma dimensão que se assenta em relações mercantis. Podemos indicar pelo menos duas formas de proceder adotadas pelo rural. Antecipamos que elas são complementares, porque fazem parte das relações de trabalho de reprodução ampliada do capitalismo. Uma maneira de (re) produção do trabalho é a que demanda qualificação especializada para a compreensão e o manejo técnico dos instrumentos de trabalho. Estas relações ocorrem com base nas demandas do latifúndio modernizado. O trabalhador necessita ser capaz de entender e manipular implementos que incorporam altas tecnologias. Há, neste sentido, a institucionalização de processos formativos para o trabalho que traduz os avanços tecnocientíficos. É a capacitação do indivíduo, profissionalizando-o para a produtividade, aumentando-se o volume produzido, com mais máquinas e com menos força-de-trabalho. O contexto do rural é gerador de dependência de insumos externos à propriedade, subsumido nas relações de mercado.

Além do trabalho de base modernizante, o rural do agronegócio, exportador e monocultural,

explora relações de produção que têm sua base nas relações de trabalho caracterizadas pela acumulação primitiva. Esta prática ocorre efetivamente no trabalho escravizado, que mantém refém o trabalhador nas fazendas. Podemos associar estas a campos de concentração, a expurgos econômicos e sociais que promovem a exploração exaustiva do corpo e da cultura do trabalhador. Muito próxima a esta prática, considerada ilegal, ocorrem os trabalhos sazonais, que contratam os “boias-frias”. Assentadas em relações trabalhistas assalariadas, constituem metodologias de exploração do trabalhador empregando técnicas que induzem a auto-exploração, isto é, brinca-se com a subjetividade dos trabalhadores, oferecendo a eles mais ganhos em conformidade com o volume de produção. Dessa forma, ao entrar no canavial, o trabalhador aplica toda a sua energia de trabalho para que ele possa, individualmente, ter maior produção e, por conseguinte, mais salário.

As relações de trabalho do rural caracterizam-se por alguns aspectos socioculturais relevantes. É um processo homogeneizador, isto é, o trabalho é configurado para a meta de obtenção de maior lucratividade. Para esta finalidade poderão ser englobadas tecnologias tecnocientíficas, incorporadas nos implementos e nas máquinas, ou nas relações tecnológicas rudimentares. A nossa tese é que ambas integram a reprodução ampliada do capital no meio rural. Na perspectiva cultural, o rural implanta técnicas de produção previamente definidas e planejadas para a obtenção de resultados produtivos que garantam índices de lucro para o proprietário das terras. As relações de trabalho são hierarquizadas, exploradoras e alienantes. A diversidade cultural desaparece quando definidos os objetivos ampliados de reprodução do capital, por isso, o trabalho de base técnica rudimentar e o trabalho que engloba os avanços tecno-científicos têm a mesma raiz histórica e fazem parte da mesma configuração social de exploração e dominação.

Em contradição ao rural, o trabalho na significação do campo representa a afirmação de uma perspectiva de mundo que constrói referenciais de emancipação. Colocamos o trabalho do campo em três orientações distintas e complementares. Primeiro na dimensão da educação, segundo na da agroecologia e terceiro na da socioeconomia solidária.

Na dimensão educacional indicamos que o trabalho, em consonância com Pistrak (2005), significa uma práxis educativa que traduz a experiência humana de produção e socialização de processos culturais. É por meio do trabalho que se transforma a natureza, que se criam ambiências de convivialidade social, de criatividade e de organização. O mundo do trabalho, fundamentado na cooperação, portanto na pedagogia da cooperação, exercita a aprendizagem de processos complexos de interação de sujeitos sociais em espaços socioculturais que condizem com os valores dos diversos grupos sociais. O trabalho, neste sentido, possui significados, processos e métodos que expressam a diversidade cultural de convivialidade das pessoas nos seus contextos histórico-empíricos e culturais.

As ambiências culturais que analisam as convivialidades educacionais não podem ser percebidas de forma ingênua. Embasado na teoria social crítica, o trabalho educativo deve ser problematizado constantemente para gerar saberes que estejam em convergência com o reconhecimento das diversidades culturais, com processos organizacionais de cooperação, com a sustentabilidade ambiental e com a solidariedade social. A educação do trabalho necessita investigar e questionar processos sociais que são alienadores, que instigam o espírito humano a permanecer na passividade da existência, a submeter-se a relações de dominação e de exploração. Para contrapor à pedagogia alienante, a pedagogia da cooperação deve olhar e compreender as estruturas sociais que estão construídas historicamente na divisão social do trabalho, que tem a propriedade privada dos meios de produção e a configuração social das classes sociais à base de organização da sociedade capitalista contemporânea.

Os valores hegemônicos na sociedade clasista, que são propagados por diversos meios de comunicação, pela escola, pela universidade, são os que afirmam a competitividade, a concorrência, o individualismo, a livre-iniciativa no mercado capitalista, a criatividade como forma de aumentar a produtividade e, por conseguinte, a lucratividade, a inventabilidade como método intelectual de autoexploração. Podemos afirmar que esta é a pedagogia do capital que engloba as subjetividades domesticando-as para a devida adequação e adaptação ao existente.

Por outro lado, a pedagogia da cooperação deve produzir uma epistemologia inquietante, questionadora e propositiva. A inquietação é a capacidade do olhar, do sentir e do perceber atento e aguçado que procura visualizar e compreender os significados produzidos nas relações sociais. Ela é questionadora por que problematiza os significados buscando a historicidade dos fenômenos culturais que estruturam e são constituintes do modo de ser em sociedade. Ela é propositiva porque não somente interpreta o existente, descrevendo o que é, mas é provocativa da imaginação superadora das relações existentes. Desta forma, a pedagogia da cooperação é geradora da contra-hegemonia, isto é, de uma cultura de convivialidade negadora do trabalho explorado, da política dominadora, da educação bancária, da cultura unidimensional, da epistemologia linear, da economia mercantilista, da subjetividade passiva. A contra-hegemonia é a afirmação de processos societários que traduzem e produzem valores como a cooperação, a solidariedade, a sustentabilidade.

A pedagogia da cooperação, por assentar-se nos princípios da coletividade, é exigente de aprendizagens geradoras de competências de dinâmicas sociais e educacionais grupais, por meio das quais sujeitos sociais interagem. A interação de sujeitos requer uma educação dialógica, que proporciona e gera o saber ouvir, o falar, a ponderação, o perguntar, a proposição. É uma concepção educacional humanizadora, conscientizadora, politizadora. Portanto, é uma pedagogia geradora de competências auto-organizadoras de grupos sociais.

A pedagogia da cooperação na perspectiva da educação do campo deve ser associada à agroecologia. Neste sentido, apreende a complexidade da relação cultura e natureza na organização social dos camponeses envolvidos em práticas produtivas. A agroecologia (CAPORAL; COSTABEBER, 2004), enquanto ciência e prática social, desenvolve referenciais que apreendem a natureza e a sociedade como conjuntos formados por partes que são interdependentes. Desta forma, ao perceber a saúde da terra, percebe a saúde do ser humano. Ao reconhecer a diversidade biológica, reconhece a diversidade sociocultural. Ao saber da sensibilidade da terra e desta como ser vivo e frágil, sabe dos saberes, dos sabores, das sensibilidades e dos valores dos camponeses. A

agroecologia, enquanto prática social produtiva, não se reduz às relações mercantilistas, mas tem como referência a solidariedade sincrônica, porque olha para as gerações presentes, quanto a diacrônica, por que define como valor maior a vida e as condições para as gerações futuras.

A educação do campo, para ser completada no seu propósito, deve estar arraigada na socioeconomia solidária. Este é um processo necessário para mobilizar metodologias e técnicas de organização dos camponeses, gerando ambiências favoráveis para a educação e a aprendizagem de dinâmicas de empoderamento na perspectiva da produção, da consciência coletiva, do empreendimento econômico solidário, do consumo consciente. Na perspectiva exposta por Morais (2002), o camponês tem uma concepção de trabalho assentada em dinâmicas organizacionais de artesão. Vale esclarecer, o artesão inicia e termina o seu projeto, sem necessitar compartilhar com outros o trabalho. Esta dinâmica gera a atitude que define o desenvolvimento isolado (individual) do produto. Esta configuração, no nosso entender, gera duas consequências. A primeira é limitante para a prática social da socioeconomia solidária. O fator de limitação é a centralidade do tempo e do espaço do camponês que não compartilha os instrumentos de trabalho, as técnicas de produção, o planejamento do processo e os produtos do trabalho. Esta situação traduz, por outro lado, uma configuração relevante para o exercício da coletividade do trabalho. Diferenciamos necessariamente o trabalho alienante promovido pela divisão social com base em classes sociais, que separa os meios de produção da força de trabalho, da imaginação e da criatividade intelectual, dos resultados do trabalho.

A socioeconomia solidária, distintamente, afirma a politecnia do trabalho, que significa a capacitação do (a) trabalhador (a) para os diversos momentos do processo produtivo: a concepção, a execução, a avaliação, a distribuição coletiva e em conformidade com a participação de cada qual. O princípio da organização autogestionária, supera-

dora do individualismo, e o exercício de relações intersubjetivas dialógicas é a matriz organizacional da cooperação e a solidariedade no trabalho coletivo. Para a consecução destas possibilidades faz-se mister, conforme Machado (2004), a formação omnilateral do ser humano. Há de ser educado para a coletividade. E a autora questiona sobre a formação que a escola desenvolve, como torná-la educadora para a cooperação e a coletividade?

O perfil do camponês artesão nos proporciona uma pista interessante. A sua base de construtor individual poderá ser transformada em saberes para o exercício do trabalho coletivo. O movimento da socioeconomia solidária deverá compreender o sentido da superação do trabalho alienante, para a objetivação do trabalho emancipador. Podemos aferir que se o camponês artesão tem o domínio do processo do trabalho, requer a organização para o exercício coletivo do trabalho na perspectiva da politecnia.

Com esta perspectiva podemos alicerçar nosso pensar na possibilidade de mobilização e organização social e educativa que tem na autogestão, na constituição de redes de cooperação, na solidariedade e na sustentabilidade o direcionamento para as práxis pedagógicas e políticas que provocam a humanização do ser reificado. E ainda na afirmação de Mészáros:

“...a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo...” (2005, p.76).

Para finalizar, o trabalho, a educação, a economia para a promoção do ser humano emancipado devem problematizar e gerar a práxis para a constituição de espaços e tempos que geram contextos para a concretização dos “*produtores associados livremente*”. Conceito este de Marx e que Mészáros (2005) desenvolve com muita propriedade, quando discute caminhos para nos educarmos para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Marcos. **Tornar real o possível:** a formação do ser humano integral, economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: aproximando conceitos com a noção de sustentabilidade. In. RUSCHEEINSKY, Aloísio. **Sustentabilidade:** uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MACHADO, Ilma Ferreira. Educação solidária e formação omnilateral. In: ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Educação e sócio-economia solidária:** paradigmas de conhecimento e de sociedade. Cáceres: Ed.Unemat, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: MEC, 2004.
- MORAIS, Clodomir Santos de. **Teoria da organização autogestionária.** Porto Velho: Ed. Ufro, 2002.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.
- PERIPOLLI, Odimar João. Escola do campo: uma proposta solidária. In. ZART, Laudemir Luiz (Org.). **Educação e sócio-economia solidária:** interação universidade-sociedade. Cáceres: Ed.Unemat, 2005.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão, 2005.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RUSCHEEINSKY, Aloísio. **Metamorfoses da cidadania:** sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade. São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 1999.
- ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, caminhos e desencontros:** migração-colonização na Amazônia Mato-grossense. Cáceres: Ed.Unemat, 2005.

Recebido em 05.05.10
Aprovado em 21.06.10

EDUCADORES DO CAMPO: descobrimos os caminhos da formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia¹

Sandra Regina Magalhães de Araújo*

RESUMO

A intenção deste texto é apresentar reflexões teóricas sobre formação de educadores do campo, a partir de uma experiência de formação inicial para os monitores/formadores das redes das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), do Estado da Bahia, por meio de convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As discussões encontram-se no campo teórico e, deste modo, o texto está assim organizado: na introdução, problematiza questões contemporâneas sobre a educação do campo; posteriormente, discute aspectos referentes às políticas públicas de formação de educadores, entre estas, sobre a formação dos educadores do campo. Em seguida apresenta os pressupostos metodológicos que orientam o estudo. Posteriormente, descreve a justificativa e os objetivos dos cursos para os monitores/formadores das EFAs. Nas considerações finais, ressalta a relevância da pesquisa tomando como referência as estatísticas oficiais sobre este nível de ensino para os educadores que atuam nas escolas do campo, diferentemente dos da cidade.

Palavras-chave: Formação de Educadores – Políticas Públicas – Escolas Famílias Agrícolas – Pedagogia da Alternância

ABSTRACT

RURAL EDUCATORS: discovering the ways of initial formation for the monitors of the School Farm Family from the state of Bahia

This paper aims at presenting theoretical reflections upon rural teachers formation, on the base of an experience of initial formation for monitors in the School Farm Family from the state of Bahia, through an agreement with the State University of Bahia. We present a theoretical debate, first discussing contemporary questions related to rural education, then questions related to public policies in teachers formation, among them, the formation of rural teachers. We present next, the methodological bases of our studies and describe the program objectives and motivation. Finally, we highlight the research relevance considering as references the official statistics about this level of schooling for educators who work in rural schools.

Keywords: Teachers education – Public policies – School Farm Family – Alternance Pedagogy

¹ Texto apresentado no 19º EPENN em coautoria com o Profº Dr. Antônio Dias Nascimento, de 05 a 8 de agosto de 2009 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), revisado e ampliado a partir das leituras e reflexões na Disciplina Seminário de Formação Teórico-Metodológico I do PPGEduC/UNEB

* Pedagoga. Mestre e Doutoranda do PPGEduC/UNEB. Professora Assistente do Departamento de Educação – DEDC - Campus I/UNEB - Salvador – Bahia. E-mail: magalhaes-araujo@uol.com.br

Introdução

A educação do campo vem conquistando nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1997², lugar de destaque no cenário nacional, tanto por meio de debates e discussões nas instâncias acadêmicas, como pela sua inclusão na agenda política dos gestores, no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais, de uma forma nunca vista antes na história da educação brasileira. Essa conquista deve-se, sobretudo, à luta e mobilização desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, com apoio de setores da sociedade civil, através das conferências, congressos, seminários regionais, estaduais e nacionais, na perspectiva de que a educação do campo se constitua parte da agenda de todas as pessoas comprometidas com a questão da inclusão social e, acima de tudo, com o bem-estar e a qualidade de vida dos diferentes sujeitos que moram e trabalham no campo na perspectiva do desenvolvimento local sustentável.

As discussões em torno da educação *no e do* campo na contemporaneidade, compreendendo esta categoria na perspectiva assumida por Nascimento (2006, p. 56), ou seja, na ideia de utopia, para o qual esta “[...] não é o irrealizável, mas o delineamento de horizontes a serem buscados”. É, também, a “[...] descoberta de caminhos que possam levar à re-humanização das multidões que foram descartadas como refugio humano, no estabelecimento de condições dignas de vida para todos [...]”.

Tais discussões, então, configuram-se em torno de uma concepção diferente daquela instituída tradicionalmente pelo Estado brasileiro para o meio rural. Enquanto o projeto de educação do Estado alinhava-se ao projeto de desenvolvimento econômico do País segundo as perspectivas dos setores hegemônicos, a concepção de educação *no e do* campo, construída na luta e na labuta pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais, representa o pensamento dos movimentos sociais e sindicais do campo, de entidades, universidades públicas, entre outros segmentos da sociedade civil organizada. Contudo, no que diz respeito à questão da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, ainda se mantém um cenário de extrema desigualdade em relação aos educadores que desenvolvem suas atividades na

cidade. Os educadores do campo, em sua grande maioria, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade por conta de questões político-partidárias, dificuldade de acesso a determinadas comunidades, salários inferiores, baixa qualificação profissional, revelando a inexistência de políticas públicas voltadas para os educadores que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas nas escolas do campo.

Nesse campo de preocupação com a problemática da formação inicial e continuada dos educadores do campo, inscreve-se a experiência dos cursos de formação superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, por meio de convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e as duas redes presentes nesse estado – REFAISA e AECOFABA –, desenvolvidos nos moldes da Pedagogia da Alternância, objeto de análise e discussão deste texto.

Formação de Educadores: um estudo necessário

A formação inicial e continuada como movimento de valorização dos profissionais da educação, como “[...] um princípio constitucional (Art. 206, item V) [...]” (WEBER, 2008, p. 22), tem-se constituído em temática relevante nas discussões e reflexões nas instâncias acadêmicas – cursos de Graduação (Licenciaturas), Programas de Pós-Graduação em Educação –, ou como parte da agenda das políticas públicas educacionais, vez que configura-se no campo do direito conforme previsto no Título VI, Arts. 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

² O I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) foi realizado em julho de 1997, no Distrito Federal. Protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), teve como parceiros o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras representações. O propósito deste encontro foi o de formular e implementar a política de Educação do Campo, a partir da realidade dos camponeses e contemplando a sua própria identidade, ou seja, “[...] em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e de organizar a família e o trabalho [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, apud AZEVEDO, 2007, p. 151-152).

A questão da formação de professores é um tema antigo em nossa história. Remonta aos primeiros anos do tempo do Império, com os cursos de formação do magistério – as Escolas Normais –, prosseguindo durante o período republicano quando a formação profissional do professor incluía, no 4º ano do Curso Normal, uma disciplina com caráter de fundamentação pedagógica. Essa orientação estende-se até os idos de 1930, influenciada pelo pensamento positivista e pela pedagogia tradicional de ensino herbartiana, pestalozziana, sendo questionada posteriormente pelo ideário da educação nova, que postulava novos objetivos, novos programas e métodos de ensino (LIBÂNEO, 2000).

Weber (2008) ressalta que as discussões em torno da qualidade do ensino ministrado nas escolas da educação básica datam do início do século XX. Nesse período, as críticas aos conteúdos curriculares e aos métodos e técnicas de ensino adotados nas escolas tornaram-se preocupação central de estudiosos do movimento dos Pioneiros da Educação, inspirados nos ideais da Escola Nova, sendo esta fase caracterizada por Jorge Nagle (apud WEBER, 2008) como de otimismo pedagógico. Gatti (2007), analisando a produção da pesquisa em educação no Brasil, esclarece que a produção científica na área educacional tem início nos primórdios dos anos 1920, contudo, somente com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) nos anos 1930, desenvolvem-se estudos mais sistemáticos nesta área, sendo um contraponto entre as instituições de ensino superior e universidades da época “[...] nas quais a produção de pesquisa em educação ou era rarefeita, ou inexistente” (GATTI, 2007, p. 15). No contexto dessa trajetória sobre a produção da pesquisa em educação no Brasil, acrescenta Gatti (2007, p. 16):

Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 1960, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, que se acelerou o desenvolvimento dessa área de pesquisa no País, transferindo seu foco de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente, os Centros Regionais de Pesquisa do INEP são fechados e começam investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Corroborando essa reflexão, Pimenta (2002) nos diz que, em meados dos anos 60 do século XX, professores da USP ligados à área da Sociologia da Educação inauguraram a pesquisa em educação sobre formação de professores, ou seja, após a criação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorados). Como diz Weber (2008, p. 25):

[...] importa registrar que a universidade como instituição que simultaneamente critica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural, teve sua origem efetiva no Brasil com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), projeto de um segmento social determinado, que percebia claramente a importância do desenvolvimento de um pensamento brasileiro, calcado na investigação sistemática, na construção de um projeto de nação.

De acordo com Pimenta (2002), o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)³ realizou importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores das Escolas Normais de Ensino Médio, prosseguindo nos anos 1970 por conta das modificações da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, tornando obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. No contexto do tecnicismo educacional no regime militar, a Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540/68 em seu Art. 30, estabelece, como cita Libâneo (2000, p.98-99), que:

[...] a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Prosseguindo em seu estudo sobre formação de professores, Libâneo (2000) fala do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valmir Chagas, ao procurar adequar o curso de Pedagogia à Reforma Universitária. O

³ Órgão do governo federal criado no início dos anos 1940 e que iniciou em julho de 1944 a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores até meados dos anos 1980. Teve como um dos dirigentes o Professor Anísio Teixeira (PIMENTA, 2002).

autor considera este parecer um avanço tanto na definição da identidade do curso de Pedagogia, ao fixar os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo, como na explicitação das habilitações profissionais. Pimenta (2002, p. 30) acrescenta que as pesquisas realizadas neste período subsidiaram os debates e as novas propostas para formação de professores nos anos 1980, apontando, segundo essa autora, “[...] para a necessidade de proceder-se a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”.

Os debates em torno da educação escolar e, conseqüentemente, sobre a formação de professores ganham força a partir da abertura política no final do regime militar, possibilitando aos educadores progressistas, inspirados no referencial marxista e gramsciano, uma análise dos problemas educacionais e da escolaridade no País. Também as teorias crítico-reprodutivistas⁴ contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, em especial com a questão da reprodução das relações sociais capitalistas no interior da escola.

Essas reflexões em torno da problemática da educação brasileira, como também a contribuição das disciplinas Sociologia da Educação, Antropologia e Filosofia, fizeram com que se ampliasse a produção acadêmica com dissertações e teses de doutorado sobre a formação de professores, fazendo com que, nos anos 1990, após vários seminários, se criasse a Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), entidade altamente representativa, que se ocupa em pensar, debater as questões próprias da formação de professores no Brasil (LIBÂNEO, 2000; PIMENTA, 2002). Para Pimenta (2002), esses estudos abriram caminho para colocar em questão a educação e a escola, inclusive a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, possibilitando a ampliação de programas de formação contínua, promovidos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em parceria com as universidades. Com o processo de redemocratização do País e a promulgação da Carta Constitucional de 1988, crescia o entendimento da importância de elevar-se a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando

corpo na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 – Lei nº 9.394. É importante destacar que esta lei estabelece a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) visando à formação dos profissionais de educação, voltados quase exclusivamente para o ensino. Isto configura-se como um atraso à formação docente, porque acaba com a pesquisa e a extensão, necessárias a este processo de formação.

Finalmente, como parte das reflexões e dos debates em torno da formação de professores no Brasil, foram aprovadas, através do Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. No parágrafo 3º do Artigo 6º, o parecer define que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvem conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional, conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio dos conteúdos que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.

Verifica-se, a partir dessa breve retrospectiva histórica sobre a formação inicial e continuada de professores, um avanço considerável, tanto em relação a diferentes concepções, abordagens, como no âmbito das pesquisas acadêmicas por meio dos Programas de Pós-Graduação, e no que tange aos aspectos legais. Porém, conforme mencionamos na introdução deste texto, no que diz respeito à questão da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, ainda mantêm-se um cenário de extrema desigualdade comparado aos educadores que desenvolvem suas atividades na cidade, confirmado pelos dados apresentados por órgãos oficiais.

⁴ A denominação “Teorias crítico-reprodutivistas” foi dada por SAVIANI (1984, p.19) para identificar a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975)”, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado de L. Althusser e a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establiet (1971). (LIBÂNEO, 2000, p. 102).

Uma geografia sobre a formação de educadores do campo

No que se refere ao grau de formação dos professores da educação básica na zona urbana e na zona rural, os dados do censo escolar 2006 revelam que, na zona urbana, 10,4% que atuam nos anos finais do ensino fundamental possuem formação apenas em nível médio, enquanto na zona rural este percentual corresponde a 42,5%. No ensino médio, o número de docentes com formação no mesmo nível em que atuam corresponde, na zona urbana, a 4,3% e, na zona rural, a 12,8%. Em termos absolutos, são 48.945 docentes que desempenham suas atividades nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas do campo, sem formação superior (BRASIL, 2007).

De acordo com o INEP (2005), nas escolas do meio rural, apenas 21,6% dos educadores do ensino fundamental de 1ª à 4ª série têm formação superior, contra 56,4% dos docentes de escolas urbanas. O percentual de educadores com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% no meio rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Outro dado da pesquisa revelou a existência de professores com formação em nível médio, mas que não são portadores de diploma de ensino médio normal. Por fim, as estatísticas revelaram que existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no País, e são, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários (BRASIL, 2007). Esses dados nos remetem às ideias de Arroyo quando afirma: (s/d, p. 1): “As lacunas na formação de educadores (as) são apenas um aspecto das históricas ausências do Estado na formulação e implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação dos cidadãos que trabalham e vivem no campo”. Acrescenta ainda esse autor:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. [...] (ARROYO, 2007, p. 2).

Ante essas contradições, é importante ressaltar o esforço do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ao criar a Coordenação Geral de Educação do Campo que, entre suas várias funções, vem contribuindo para a ampliação do debate sobre esta modalidade de ensino. Como parte de suas funções, a SECAD/MEC, ao lado do CONSED e da UNDIME, realizou o Seminário Nacional sobre Educação do Campo, que resultou na Carta de Mato Grosso⁵, propondo uma agenda prioritária de compromissos para o desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação do Campo, entre elas destacando-se: consolidar, socializar e validar, entre os entes federados, universidades, movimentos sociais e sindicais, proposta de Política Nacional de Formação dos Profissionais do Campo; definir política inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo, com base em novo desenho e em novas propostas pedagógicas; e institucionalizar Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação do Campo, na perspectiva da melhoria da qualidade das condições de trabalho e de vida, em razão do exercício da atividade na Escola do campo.

O resultado desses eventos em torno de uma política nacional de formação de professores na CGEC culminou com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo⁶, em cumprimen-

⁵ Este Seminário aconteceu nos dias 8 e 9 de junho de 2006, com a participação do Secretário da SECAD/MEC, do Presidente do CONSED e da Presidente da UNDIME, além da participação de organizações da sociedade civil. O Seminário teve como objetivos: cumprir a agenda proposta na reunião em Gramado/RS, de 23 de novembro de 2005, aprofundar o debate e contribuir de forma sistêmica para a definição e implantação de uma política que promova a Educação do e no Campo como direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2006).

⁶ O Curso Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo geral promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo o país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. Como específicos, formar e habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. Promover a construção de projetos de formação de educadores que sirvam de referência para políticas públicas e cursos regulares de formação, tendo em vista a expansão da educação básica de qualidade. A experiência-piloto está sendo desenvolvida em quatro universidades públicas brasileiras: UnB, UFBA, UFMG

to às atribuições desta Coordenação que busca atender à formulação de políticas públicas de superação das históricas desvantagens educacionais às quais são submetidas às populações rurais, acentuando a atenção à diversidade nas políticas públicas (BRASIL, 2007). Desse modo, essa Coordenação vem construindo uma política de formação que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e da diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer, segundo a CGED, um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as universidades, com as redes de ensino do campo articuladas com as suas reais necessidades.

Nesse campo de preocupação com a problemática da formação inicial e continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, inscreve-se este estudo em desenvolvimento no PPGEduc, tendo como campo empírico a experiência de formação inicial para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícola do Estado da Bahia. Antes mesmo de tecer considerações sobre o objeto de estudo, faz-se necessário “citar” outras experiências de formação inicial para os educadores do campo desenvolvida em âmbito nacional e estadual para assentados e acampados das áreas de Reforma Agrária. Inspirada na Pedagogia da Alternância, essas experiências consubstanciam-se na UNEB, nos Cursos de Pedagogia da Terra e de Letras, vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, órgão federal vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MDA), em parceria com as universidades públicas.

e UFS (SECAD/MEC, 2007). Em 2008, foi lançado um novo edital aberto a todas as instituições públicas de ensino superior do País e 27 universidades tiveram seus projetos aprovados, entre estes, o da UNEB. No âmbito desta universidade, formou-se uma comissão para elaborar o Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo, e teve sua aprovação pela SECAD/MEC. O projeto encontra-se, neste momento, em fase de ajustes internos e posterior encaminhamento para o CONSU para aprovação final. Recentemente, a SECAD/MEC abriu novo Edital de nº 09 de 29 de abril de 2009 para ampliação do ProCampo.

Trata-se de curso de formação inicial por meio de convênio com as universidades públicas brasileiras, e deste modo, “[...] reafirma a necessidade de combinar o atendimento às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico com aquelas provindas da sociedade brasileira” (WEBER, 2008, p. 30). Neste sentido, a universidade, além de contribuir com a geração de novos conhecimentos, visa também “[...] contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região” (WEBER, 2008, p. 33).

Tais dispositivos estão presentes na UNEB através de ações afirmativas, ou seja, no campo das políticas de cotas para afro-descendentes, das políticas de inclusão dos sujeitos do campo na ambiência acadêmica com os cursos do PRONERA, como também com a criação dos Cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena e Educação do Campo da SECAD/MEC, nos moldes do regime de Alternância, isto é, no formato Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e a Pedagogia da Alternância: algumas considerações

Na tentativa de buscar soluções para a formação dos jovens do meio rural brasileiro na perspectiva do desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social, um líder religioso ligado à Igreja Católica, Pe. Humberto Pietrogrande, atuante no Norte do Espírito Santo, ao lado de uma organização não governamental, fez chegar até nós uma experiência inovadora de educação do campo: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Na verdade, em nada parecida com as iniciativas educacionais do poder público para a população do campo. Nascida na França, essa experiência expandiu-se em seguida para a Itália, e daí para o Brasil e outros países.

No Brasil, elas foram implantadas no final da década de 1960, período em que, mais uma vez, a agricultura familiar era considerada inviável, posto que se intensificava o processo de modernização agrícola baseado na empresa agrícola intensiva em capital e poupadora de mão de obra, ou seja,

associada à sofisticação tecnológica. Esse processo tornou-se conhecido também como modernização conservadora, tendo contribuído intensamente para o processo de proletarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, assim como para a transferência de grandes contingentes humanos do campo para as cidades.

Diante dessa realidade, as EFAs nascem trazendo consigo, entre outras, duas expectativas básicas. Em primeiro lugar, surge como uma possibilidade de educação que responde às necessidades de formação dos jovens, filhos e filhas de produtores familiares, mediante o desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para a sua realidade e necessidades. Em segundo lugar, através dos conhecimentos técnicos que ajuda a construir junto aos agricultores familiares, oferece elementos que aumentem as condições de resistência no campo da pequena produção familiar agrícola ante o novo modelo de produção capitalista no campo, além de contribuir para o desenvolvimento e a sustentabilidade de suas propriedades. Com isso pretendeu-se também, entre outros intentos, reduzir o êxodo rural, desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores com vistas a superarem as condições de miséria, de abandono em que vive a grande maioria dos camponeses nas diversas regiões brasileiras.

Com sua formação educacional fundamentada na pedagogia da alternância, as EFAs já expandiram-se para várias regiões brasileiras, e encontram-se organizadas em duas vertentes: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) coordenadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), coordenadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Ao conjunto de EFAs e CFRs, convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Este movimento tem-se dado a partir da organização de lideranças religiosas ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais, associações de trabalhadores rurais.

As Escolas Famílias Agrícolas implantadas no mundo inteiro são orientadas pelos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância. Segundo Calvó (1999, p. 17), uma Escola Família

“[...] é associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente, dos jovens, sem, entretanto, excluir os adultos”. Esse conceito nos faz compreender que as EFAs constituem entidades educativas, voltadas para a promoção do desenvolvimento intelectual, humano, social, cultural, profissional, ético, ecológico e econômico dos sujeitos do campo, particularmente dos jovens, nos seus aspectos individual e coletivo. Neste sentido, busca facilitar os meios e os instrumentos de formação integral adequados ao crescimento dos educandos, pois são estes os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento do meio e de todo o processo de formação.

De acordo com Calvó (1999), as características que identificaram inicialmente as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) ou Casas Familiares Rurais e constituem os pilares nos quais baseiam-se as novas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que se desenvolveram pelo mundo todo, são: 1º) uma **metodologia** que está pautada no princípio da **Alternância** integrativa, entre o meio socioprofissional (família/comunidade) e o centro escolar; 2º) uma **Associação** responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão etc.; 3º) **a educação e a formação integral da pessoa**, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive; e, finalmente, 4º) o **desenvolvimento do meio** local através da formação de seus próprios atores.

Os quatro pilares básicos são considerados como condição *sine qua non* das EFAs. Como afirma Novè-Josserand, “[...] não há escola de alternância sem a participação ativa das famílias” (1998, apud BEGNAMI, 2004, p. 17), isto é, não existe uma EFA que não esteja voltada para a problemática do desenvolvimento local, do fortalecimento da agricultura familiar e do envolvimento das famílias. Por isso é que as EFAs propõem-se a formar um indivíduo novo, sujeito de sua história, comprometido com o meio rural e com o futuro de sua região.

Fundamentadas na concepção de que a vida ensina mais do que a escola, as Escolas Famílias Agrícolas valorizam o aprender pelo fazer concreto do dia a dia, na experiência do trabalho

familiar e em outras situações. Desse modo, a aprendizagem acontece principalmente nos períodos de atividades em casa e nos estágios, ou seja, na relação com a família, com as pessoas da comunidade, ouvindo, pesquisando e aprendendo com os mais velhos.

Pineau (1999), refletindo sobre o desenvolvimento integral da pessoa que a Alternância pode favorecer, enquanto uma escola da experiência, através do contato, da interação entre organismo e o ambiente, da possibilidade de uma reflexão ativa, afirma que:

[...] esta é, em si mesma, mais uma escola da ação que uma escola do discurso. [...] ela pode ser vista como uma 'trans-escola' da experiência visando, através e além desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola). (PINEAU, 1999, p.56-57).

Portanto, essa concepção diferente de educação escolar do e no campo, nascida a partir de um duplo projeto, ou seja, de um “[...] projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes” (FORGEARD, 1999, p. 65), caracteriza-se por uma metodologia pedagógica específica: a **Alternância**. Esta pedagogia leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos aprende-se e interage-se. Essa pedagogia é desenvolvida numa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias, fazendo deles os principais agentes educacionais, como diz Forgeard (1999, p. 67):

[...] a Alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seguida pedir-lhes que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas, e o CEFFA as ajuda a encontrar suas respostas.

A Alternância proposta pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), de acordo com esse autor (1999, p. 69), “[...] não é a justaposição de dois tempos: o da escola e o da empresa,

mas sim de dois tempos que se interpenetram mutuamente: a alternância integrativa”. Jena-Claude Gimonet (1999, p. 44-45) nos diz que a Pedagogia da Alternância significa:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

Para assegurar esse percurso formativo, a Pedagogia da Alternância dispõe de seus próprios dispositivos didáticos, de forma a acompanhar o aluno quando este encontra-se nas sessões escola, família/comunidade. São eles: o Plano de Estudo (PE), o Caderno da Realidade, a Colocação em Comum, as Visitas ou Viagens de Estudo e o Serão. Tudo isto, segundo Calvó (1999, p. 21), “[...] com um nexo de transversalidade que, partindo da própria realidade socioprofissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação”.

Neste cenário, o monitor, denominado também de formador pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), tem um papel fundante nessas escolas. Diferente da pedagogia tradicional para a qual o melhor mestre ou professor é aquele que possui mais conhecimentos, ao qual, portanto, o aluno deve adaptar-se, caso contrário é excluído, na pedagogia desenvolvida pelas EFAs, segundo Gimonet (1999, p. 125),

o monitor “[...] é aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário”.

Mânfió (1999, p. 54), ao estudar a semelhança entre o legado da Pedagogia Libertadora do educador/pensador Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância, acrescenta: “Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária. Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família”.

O monitor, profissional da formação em alternância, tem uma função global e múltiplos papéis – tutor, animador, facilitador de conhecimentos, técnico agrícola e educador. Para tanto, algumas exigências são fundamentais: conhecimento dos ambientes e presença constante no terreno socio-profissional dos alternantes; formação pedagógica específica sobre a Pedagogia da Alternância e seus dispositivos didáticos; aperfeiçoamento contínuo sobre as políticas públicas de educação e de agricultura familiar (GIMONET, 2004). Essa diversidade de ações, de saberes e fazeres desenvolvidos pelos monitores/formadores no cotidiano das EFAs nos remete à ideia de complexidade moriniana, preservando sua singularidade, pois como verifica-se, ser educador nas EFAs é bastante diferente de muitos educadores que atuam nas escolas das redes públicas e privadas de ensino, entre essas, nas escolas rurais onde os professores desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas tendo como referência o contexto urbano.

Sobre os Cursos: primeiras aproximações

O Convênio de nº 102/2001 teve como objeto de Cooperação Técnico-Administrativa e Financeira entre as partes – Associação das Escolas Comunitárias das Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFA-BA), a Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido (REFAISA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – a criação e implantação de Cursos de Licenciatura nas áreas de Letras, Biologia, História, Geografia e Matemática. Tais cursos tiveram caráter especial, com uma única oferta,

em regime de alternância e foram desenvolvidos entre os anos de 2002 e 2004 nos Departamentos de Educação/Campus II e XII – Alagoinhas e Guanambi, respectivamente, num total de 200 vagas, sendo 40 vagas por curso, conforme autorização da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de 21 de outubro de 2001 (BAHIA, 2001).

Duas razões justificaram a criação e implantação dos referidos cursos de acordo com o projeto político-pedagógico. A primeira delas é que esses profissionais formadores, “[...] sem habilitação condizente para o exercício do magistério, a maioria de nível médio, ressentiam-se da falta de Curso Superior, tanto do ponto de vista do aperfeiçoamento como docentes, quanto para atualizarem-se em novos métodos pedagógicos”. A segunda justificativa diz que “[...] a solução para este problema é uma questão de honra urgente diante da crescente demanda no atendimento ao número cada vez maior de escolas e à atualização dos currículos escolares, assim como para atender às exigências do Artigo 62 Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (UNEB, 2001, p. 7-8).

Os cursos tiveram como objetivo geral “[...] atender a demanda da Educação Superior – Licenciatura Plena – na Rede de Escolas Famílias Agrícolas e das demais redes integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB e EFAs”; como objetivos específicos, destacou-se: “[...] graduar os docentes em exercício de regência de classe; capacitá-los a desempenhar com competência sua função educativa profissional, atendendo desta forma à carência acentuada de docentes qualificados no interior do Estado da Bahia” (UNEB, 2001, p. 14). O currículo adotou a seguinte estrutura: um núcleo básico, constituído de disciplinas consideradas essenciais para o conhecimento do homem, da cultura e da sociedade; um núcleo específico, relacionado com o saber característico de cada curso; e um núcleo de opções livres, constituído de disciplinas de livre escolha do aluno dentro do contexto do curso. A base de formação foi à própria Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire centrada no desenvolvimento da pessoa humana e nos valores intelectuais, sociais e espirituais (MORAES, 2002).

Pressupostos metodológicos da pesquisa

Através desta pesquisa, tenciono ampliar minhas reflexões sobre esta especificidade de educação do campo, alternativa e complexa: a rede de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ligadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), movimento ocorrido a partir da organização de lideranças comunitárias ligadas à Igreja Católica, movimentos sociais e sindicais do campo e associações de trabalhadores rurais (ARAÚJO, 2005).

Por meio desse estudo, busca-se responder as seguintes questões: Qual o perfil que se desenha para a formação do Educador do Campo? Os cursos de formação inicial (licenciaturas) deram conta de entender a complexidade e a singularidade de ser educador nas Escolas Famílias Agrícolas? O projeto de criação e implantação desses cursos para os monitores/formadores estava sintonizado com a pedagogia da alternância e com as questões próprias da educação do campo na contemporaneidade? O que pensam e dizem os monitores/formadores que vivenciam cotidianamente a prática educativa da pedagogia da alternância sobre esse processo formativo? Para os professores universitários, existe diferença entre essa formação e as demais formações universitárias vivenciadas em suas itinerância de ser professor?

Para tanto, objetiva: compreender se os cursos de formação inicial (licenciaturas) deram conta de entender a complexidade e a singularidade de ser educador nas Escolas Famílias Agrícolas. Intenta-se, também, identificar se o projeto de criação e implantação desses cursos para os monitores/formadores estava sintonizado com a pedagogia da alternância e com as questões próprias da educação do campo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, aprofundam-se questões relacionadas aos professores universitários com os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da alternância das EFAs.

Nesta perspectiva, objetiva-se descrever, analisar e refletir os sentidos e os significados da participação dos professores universitários e dos monitores/formadores neste processo de formação universitária, ao compreender as concepções de

educação do campo dos professores/formadores na contemporaneidade; e, ainda, analisar as diferenças existentes entre essa formação e as demais formações universitárias vivenciadas pelos professores universitários.

A pesquisa situa-se no âmbito educacional, fenômeno humano, e, como tal, destina-se a sujeitos históricos, culturais e sociais, recorrendo-se deste modo, à abordagem qualitativa como opção metodológica. Boaventura de Souza Santos (2009), em *Um discurso sobre as Ciências*, ao questionar um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais, afirma:

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2009, p. 38-39).

Haguette (1990), em *Metodologias qualitativas na Sociologia*, contribui com essa discussão no campo das ciências sociais e sustenta que a abordagem qualitativa fornece uma compreensão profunda dos fenômenos sociais. Apoiar-se no pressuposto da grande relevância do aspecto subjetivo da ação social, decorrente da própria configuração de como estrutura-se a sociedade. Aqui, portanto, segundo a autora, encontra a incapacidade da estatística, da abordagem quantitativa, de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Para Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita o contato direto, pessoal com o objeto investigado, sua complexidade e permite não só a multiplicidade dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Aqui está, segundo as autoras, um dos desafios lançados atualmente às pesquisas em educação, que é o de buscar captar essa realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo. Seguindo esta mesma compreensão, Gatti (2007, p. 27) observa:

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.

Deste modo, definiu-se pelo estudo de caso, a partir das questões que orientam a pesquisa e entendendo com Gatti (2007, p. 63) que: “A colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método” e [continua] “[...] O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do ‘fazer a pesquisa’, pois o método, neste sentido, está sempre em construção”.

A escolha pelo Estudo de Caso justifica-se porque,

[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2008, p. 16).

Daí que o estudo de caso possibilita descrever e compreender, de forma multifacetada e em profundidade, aspectos de um fenômeno, neste caso os cursos de formação inicial em cinco áreas do conhecimento para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, conforme já descrito. O Estudo de Caso permite compreender o objeto estudado como único, singular, em uma dada realidade multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador procura trazer para o estudo as divergências de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Esta característica fundamenta-se na orientação de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira; utiliza nos relatos uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa, isto é, os dados po-

dem ser apresentados de diferentes formas e estilos, com figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições.

Todas essas características “[...] torna[m] o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área” (ANDRÉ, 1995, p. 53), e, como acrescenta ainda essa autora: “É esse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível à produção de novos conhecimentos” (2008, p.40).

Então, para compreender o objeto a ser pesquisado, com vistas à construção de novos conhecimentos, pretende-se entrevistar os monitores/formadores e os professores universitários que ministraram disciplinas no núcleo básico, específico e núcleo de opções livres, os que acompanharam o estágio supervisionado, os que orientaram monografia, com vistas a obter um conjunto de narrativas que deem conta de responder às questões que orientam este estudo.

A escolha dos monitores/formadores e dos professores universitários sujeitos da pesquisa, “[...] nativos em carne e osso [...]” (FONSECA, 1999, p. 10), justifica-se por entendermos serem eles os melhores informantes sobre este processo de formação inicial em alternância. Para tanto, um dos instrumentos de pesquisa a ser utilizado será a entrevista semiestruturada, atualmente mais aplicada nas pesquisas em educação, por não seguir um roteiro rígido e, deste modo, permitir ao pesquisador fazer as necessárias adaptações. Acrescentam-se a esse instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas sobre as histórias de vida dos monitores/formadores e a análise documental como o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos, os Planos de Ensino, os Diários de Classe, entre outros documentos que poderão emergir durante o desenvolvimento da pesquisa, na perspectiva de poder compreender esta formação inicial voltada para os monitores/formadores das EFAs neste Estado, entendendo com Santos (2009, p. 77-78): “Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”.

Considerações finais

Considerando os dados apresentados pelo Ministério da Educação por meio do INEP quanto à formação dos educadores do campo em relação ao nível de escolaridade, constata-se um cenário de extrema desigualdade se comparados com os professores que desenvolvem o seu magistério nas escolas da cidade, apesar das exigências presentes na LDB nº 9394/96, em seu artigo 62, ao afirmar que a atuação na educação básica far-se-á em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério.

Neste cenário de marginalização e exclusão em que se encontram os educadores do campo quanto ao processo formativo em nível superior como um dispositivo para atuarem na educação básica, principalmente nas classes multisseriadas do ensino fundamental, bastante presente no meio rural, reafirma-se a relevância desses cursos de nível superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica.

Diferentemente dos tempos da implantação e intensificação da modernização agrícola, ou mo-

dernização dolorosa, hoje a situação dos setores subsumidos do campo é marcada não apenas pelos movimentos de resistência no campo, mas pela montagem de estratégias para ampliação de suas condições sociais de reprodução como povos do campo. Nesse novo panorama, a educação do campo figura como um dos elementos centrais nesse movimento de preservação e reprodução social, e a formação de educadores do campo assume prioridade máxima nesse arcabouço estratégico.

Portanto, estudar em profundidade essa experiência de formação inicial (licenciaturas) ancorada na Pedagogia da Alternância e inspirada no Estudo de Caso representa a possibilidade concreta de descrever e compreender a problemática e a complexidade em torno da questão da formação dos educadores do campo, para quem foi negado, historicamente, na expressão de Arroyo (2004), o direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. Significa um momento rico para a construção de conhecimentos acerca da educação do campo com vistas à formulação e à implementação de políticas de formação para os educadores do campo, modalidade pouco estudada nos programas de pós-graduação e, portanto, ainda negada e silenciada. Significa, deste modo, resgatar uma dívida histórica com os povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Prática pedagógica).
- _____, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de; NASCIMENTO, Antônio Dias. Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação superior para os monitores/formadores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. Anais ... João Pessoa: UFPB, 2009.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical: Bahia*. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- _____, Miguel Gonzalez. *Formação de educadores e educadoras do campo*. [S.l. : s.n.]. Texto digitado.
- _____, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72. mai/ago, 2007.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). *Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 145-173.

- BAHIA. Convênio nº 102, de novembro de 2001. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, n. 17.835, 21 nov. 2001.
- BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil. In: GIMONET, Jean-Claude. Método pedagógico ou novo sistema educativo: a experiência das casas familiares rurais. Brasília, DF: UNEFAB, 2004. (Documentos pedagógicos). p. 3-31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009: diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF maio 2001. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp09_01.pdf. Acesso em: 13 set. 2008.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ivescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 15 set. 2008.
- _____. Ministério da Educação. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD, Brasília, DF, n. 2, mar. 2007.
- _____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Coordenado por Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.
- SEMINARIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, Cuiabá. Carta de Mato Grosso... Cuiabá: MEC, 8 - 9 jun. 2006.
- CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: centros familiares de formação em alternância. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 15-24.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p.58-78, jan./abr. 1999.
- FORGEARD, Gilbert. Alternância e desenvolvimento do meio. In: **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 64-72.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2007.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999. p. 39-48.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LIBÂNIO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MÂNFIQ, Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 1999, p. 49-55.
- MORAES, Norma Neyde Queiroz. Escolas famílias e Universidade do Estado da Bahia: uma parceria no contexto da pedagogia da alternância. In: Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, 2002. p. 43-53.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.
- PIMENTA, Selma. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PINEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias do Brasil, 1999. p. 56-63.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, Silke. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 19-42.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura para as Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

Recebido em 25.03.10

Aprovado em 23.06.10

ECONOMIA SOLIDÁRIA E PROCESSO DE INCUBAÇÃO: a experiência da Universidade Federal de Sergipe

Maria da Conceição Almeida Vasconcelos*

Catarina Nascimento de Oliveira**

Kércia Rocha Andrade***

Matheus Pereira Mattos Felizola****

RESUMO

No contexto contemporâneo observa-se a proliferação de diversas iniciativas produtivas com foco na organização do trabalho coletivo autogerido, diante de um cenário de mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, acompanhadas de diversas transformações não só nas formas de gestão, mas de organização do sistema produtivo. Este cenário tem trazido rebatimentos para os trabalhadores com a diminuição de postos de trabalho, trabalhos precários, aumento da informalidade etc. Diante dessa situação, vários trabalhadores passam a encontrar outras possibilidades de gerar renda, dentre elas a economia solidária. São iniciativas produtivas que têm procurado trilhar um caminho diferente da forma como foi iniciada a história do cooperativismo brasileiro e têm contado com a contribuição da academia para auxiliar no processo de constituição e desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários que desejam trabalhar sob o enfoque da autogestão. Este artigo tem como objetivo mostrar a experiência desenvolvida pela equipe do Núcleo da Unitrabalho/Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Econômicos Solidários da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no campo da economia solidária, especificamente da atividade de incubação. O Núcleo/Incubadora/UFS vem desenvolvendo três linhas de ação: formação de formadores; formação periódica da equipe da Incubadora; trabalho de acompanhamento sistemático junto aos empreendimentos. O processo de incubação tem exigido a adoção de algumas diretrizes metodológicas, cuja base apoia-se em processos pedagógicos construídos com base em experiências, trocas de saberes, conhecimentos e de estratégias comunicacionais que objetivam dar maior visibilidade interna e externa às ações desenvolvidas. Esse caminho tem revelado que é preciso compreender várias nuances que envolvem a postura da equipe envolvida na incubação, as condições objetivas enfrentadas pelos empreendimentos, a necessidade de políticas públicas que apoiem os grupos, mudanças culturais, entre outros.

Palavras-chave: Economia solidária – Incubação – Metodologia

* Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora da Unitrabalho/Incubadora/UFS. E-mail: calmeida@infonet.com.br

** Professora Assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Vice-Coordenadora da Unitrabalho/Incubadora/UFS. E-mail: catarinanoliveira@hotmail.com

*** Assistente Social. Técnica da Unitrabalho/Incubadora Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: rciarocha@hotmail.com

**** Professor assistente do Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: aracaju@infonet.com.br

ABSTRACT**SOLIDARY ECONOMY AND INCUBATION PROCESS: an experience from the Federal University of Sergipe.**

In the contemporary world, we may observe the proliferation of diverse productive initiatives focusing self-managed collective work, in the face of a scene of changes which are occurring in the world of work, followed by some transformations not only in the forms of management, but of organization of the productive system. Such scene has brought striking for the workers with the reduction of ranks of work, precarious works, increase of informality, etc. In the face of this situation, some workers began to look for other possibilities to generate income, among them we can mention solidary economy. They are productive initiatives that have looked to follow a way different from the history of the Brazilian cooperatives. They have counted with academic contribution in the sense of assisting in the process of constitution and development of solidary economic enterprises wanting to work under the approach of self management. This paper aims to show the experience developed by the team of the Center of Technological Unitrabalho/Incubator of Solidary Economic Enterprises of the Federal University of Sergipe - UFS in the field of solidary economy, specifically in the activity of incubation. The Nucleus/Incubadora/UFS has been developing along three lines of action: teachers' formation; the periodic formation of the team of the Incubator; and the work of systematic follow up to the enterprises. The incubation process has required the adoption of some methodological lines of direction, whose base is supported in constructed pedagogical processes from experiences, exchanges of knowledge and of communications. Those strategies aim to give greater internal and external visibility to the developed actions. It has revealed that it is necessary to understand the several nuances that involve the position of the team involved in the incubation, the objective conditions faced by the enterprises, the necessity of public politics that support the groups, cultural changes, among others.

Keywords: Solidary economy – Incubation – Methodology

A economia solidária como uma possibilidade de gerar renda no contexto contemporâneo

Estudos mostram que, nos últimos tempos, tem havido um aumento das iniciativas produtivas com foco no trabalho coletivo solidário e autogerido (Gaiger, 1999; Singer, 2000; Berttuci & Silva, 2003; Houltart, 2001). Experiências diversas estão configurando uma realidade presente não só no Brasil, mas em toda parte do mundo, cujo objetivo maior é construir outras maneiras de organização produtiva, diferentes daquelas características do sistema capitalista, cujo propósito é a exploração do trabalhador e o lucro (VASCONCELOS, 2007).

A economia solidária tem se apresentado como uma dessas possibilidades de gerar renda. Como diz Singer (2006), ela aparece como estratégia de outro desenvolvimento, cujo fundamento é a negação da economia capitalista. Em seu eixo central, a solidariedade trava um confronto direto com as definições de individualismo e competição exacerbada do capitalismo. Com a economia solidária, visualiza-se a criação de processos de trabalho com outras relações sociais produtivas, orientados para o estímulo ao trabalho coletivo e à justiça social, visando à consolidação da cidadania. Tal economia (re)aparece diante de um cenário de transformações do mundo do trabalho por meio de todo um processo de reestruturação produtiva, decorrente não

só de mudanças que estão se processando na base produtiva, mas da recomposição da divisão internacional do trabalho, da adoção das ideias neoliberais e do processo de globalização em curso.

Vive-se, portanto,

um novo momento do capitalismo, cujas características fundamentais estão assentadas na hegemonia do capital financeiro, na flexibilização do trabalho e do trabalhador e na desregulamentação e liberalização sustentadas no modelo neoliberal, que visa a mais completa mobilidade, liberdade e mundialização do capital (DRUCK, 2001, p.81).

Os reflexos desse novo cenário recaem sobre os trabalhadores que vivenciam situações de desemprego, dificuldades, cada vez maiores, de inserção no mercado formal de trabalho, trabalhos temporários e instáveis. Há uma recomposição do emprego formal que envolve maior insegurança, elevada concorrência, face ao desemprego, e flexibilização dos processos de trabalho, aliadas a mudanças significativas na base produtiva das empresas, que levam à reorganização da produção e do trabalho, inovações tecnológicas e, em consequência, maior competitividade e produtividade do trabalho. Segundo Pochmann (2001), durante a década de 1990, a cada 10 empregos criados, 2 eram assalariados, porém sem registro formal.

Dos 13,6 milhões de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho, nos anos de 1990, apenas 8,5 milhões obtiveram acesso a algum posto de trabalho, gerando um excedente de mão de obra de 5,1 milhões de desempregados. Em outras palavras, somente 62,5% das pessoas que se inseriram no mercado de trabalho encontraram uma vaga” (POCHMANN, 2001, p.103).

No caso de Sergipe, estudos como o de Lacerda (1999, p.7-8) demonstram que (...) “na década de 70, os investimentos públicos nas três esferas de Governo, envolvendo a administração direta, indireta e estatais, cresceram 9,6% ao ano. Na década de 80, houve uma desaceleração e o aumento dos investimentos públicos passou para 3,1% ao ano. Contudo, na década de 90, a situação tornou-se particularmente grave, tendo os investimentos públicos recuado 9% ao ano no Nordeste, entre 90 e 93, e 6,3% entre 90 e 96”.

Como já mencionado anteriormente, esse cenário tem levado muitas pessoas a encontrarem outras

formas de gerar renda. Hoje é comum encontrar várias iniciativas produtivas nas quais os trabalhadores organizados de forma coletiva administram o seu próprio negócio, na tentativa de buscar alternativas para gerar trabalho e renda diante do desemprego, da impossibilidade de retornar ao mercado formal de trabalho e/ou mesmo diante do fato de nele nunca ter conseguido inserir-se diante de padrões que exigem escolaridade, experiências profissionais, qualificações, dentre outros.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, há uma proliferação do número de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) cujas razões, segundo mapeamento realizado pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), estão relacionadas principalmente aos seguintes aspectos: alternativa ao desemprego (31,5%), complemento da renda dos seus sócios (14%) e obtenção de maiores ganhos com a atividade associativa (16%); acesso a financiamento (13%). Neste mapeamento, foram identificados 21.859 EES, considerando-se cooperativas, associações de produtores, grupos de produção, clubes de troca, feiras etc. O maior número desses empreendimentos, considerando-se a distribuição territorial, encontra-se na Região Nordeste (4,5%). A maior parte dos empreendimentos está organizada sob a forma de associações (52%), seguida dos grupos informais (36,5%) e organizações cooperativas (10%). Os ramos de atividades mais comuns estão relacionados com a agropecuária, extrativismo e pesca (41%), alimentos e bebidas (17%) e diversos produtos artesanais (17%).

Em Sergipe, foram mapeados 471 EES, dos quais a grande maioria está caracterizada como grupo informal (48%). É relevante também a presença de associações (37%); já as cooperativas aparecem com 14%. Há empreendimentos em todos os territórios sergipanos, com predominância para a grande Aracaju. Dentre as dificuldades apresentadas pelos EES, estão aquelas relacionadas à qualidade dos produtos, comercialização, mas também aos processos de gestão.

Segundo Gaiger (1999, p.3), no campo da economia solidária “(...) contam-se hoje empreendimentos os mais diversos, de caráter familiar ou comunitário, sob forma de sociedades informais, microempresas ou cooperativas de trabalhadores. Identificam-se por seus princípios de equidade e

participação, que procuram colocar em prática, organizando-se de forma autogestionária e democrática”. Boa parte dessas experiências tem procurado trilhar outro caminho que favoreça a participação de todos os envolvidos nos empreendimentos, não só na gestão, mas também no usufruto dos bens e serviços.

Segundo (LIANZA, 1999), os exemplos são os mais diversos: empregados de empresas em processo falimentar assumem o seu controle e o desafio de construir modelos de autogestão democráticos e eficazes, capazes de garantir a sobrevivência e expansão daquelas empresas no mercado; o processo de terceirização, no qual muitas vezes os empregados das empresas terceirizadas oriundos de firma contratante acabam formando cooperativas; prefeituras municipais e governos estaduais, quando estimulam a criação de empreendimentos econômicos solidários, bancos comunitários etc. Assim, multiplicam-se as iniciativas de geração de trabalho e renda vinculadas aos setores populares e que têm como base a forma solidária, associativa e autogestionária, na perspectiva de sua emancipação, ou seja, são empreendimentos com projetos produtivos coletivos e/ou de prestação de serviços que estão contribuindo para o aparecimento de novos espaços sociais e constituição de outros atores sociais.

Se anteriormente essas experiências tinham um caráter pontual, fragmentário e isolado, hoje dão lugar a uma realidade que se expande, chamando a atenção de organismos da sociedade civil, do poder público e entidades de classe. Em nível do governo, em suas três instâncias, convém destacar, no âmbito federal, a criação da SENAES, em 2003, e, em âmbito estadual, algumas iniciativas por meio da criação de Legislações, Secretarias e Departamentos que tratam da temática da economia solidária.

Essas iniciativas produtivas têm procurado trilhar um caminho diferente da forma como foi iniciada a história do cooperativismo brasileiro e têm contado com a contribuição da academia para auxiliar esses grupos no processo de discussão e operacionalização de empreendimentos solidários sob o enfoque da economia solidária. As atividades de extensão em algumas universidades ampliaram-se a fim de prestar assessorias a grupos populares,

não só no que diz respeito ao processo organizativo, mas também em atividades de geração de trabalho e renda, como é o caso da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O processo de incubação da UFS: relato de experiência

A UFS já possuía uma gama de ações no âmbito da extensão acadêmica na área do trabalho, vinculada à educação profissional, à alfabetização nos projetos de reforma agrária, à erradicação do trabalho infantil, entre outros. No ano de 1997, considerou importante a sua vinculação à Rede UNITRABALHO, razão pela qual criou o Núcleo Local da Unitrabalho, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. Inseriu-se, inicialmente, em algumas atividades de pesquisa, dentre as quais o mapeamento da produção acadêmica sobre o mundo do trabalho. Até então, as temáticas mais frequentes estavam relacionadas com as discussões sobre a reestruturação produtiva, movimento sindical e educação profissional. A economia solidária passou a fazer parte das discussões do Núcleo Local da UNITRABALHO/UFS na medida em que se discutia com os movimentos sociais e no âmbito da academia temas relacionados com o desemprego e as múltiplas formas de inserção produtiva. Em Sergipe, já tínhamos, como exemplo, a formação de uma empresa gerida pelos próprios trabalhadores, a Cooperativa dos Trabalhadores de Confecções de Sergipe LTDA (COOPERVEST), além da presença de outros segmentos que demandavam da universidade a assessoria para a criação dos seus empreendimentos. Em outras instituições de ensino superior do país, a exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/COOPE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), já estavam sendo criadas instâncias que recebiam o nome de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), formadas por docentes, estudantes e técnicos que prestavam assessoria a grupos populares na formação de suas cooperativas, associações, redes solidárias etc.

Na UFS, essas discussões andaram mais lentamente. Foram muitas as reuniões, seminários, debates até o momento da definição e instalação

da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Econômicos Solidários (ITEES), que veio a ocorrer em junho de 2001. Passou-se primeiro por uma experiência piloto desenvolvida junto a um grupo de mulheres residentes nos bairros Rosa Elze e Rosa Maria, entorno da UFS, que serviu de base para análises importantes, inclusive quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados no processo de incubação.

Trabalhar com grupos associativos não era algo novo na universidade. Historicamente, em suas atividades de extensão e de trabalhos comunitários, ações vinculadas à geração de renda sempre estiveram entre as atividades desenvolvidas. O que chamava a atenção, entretanto, a partir do final dos anos de 1990, era o aumento dessas demandas, tanto para a realização de estudos e pesquisas quanto em relação à necessidade de assessorias aos grupos produtivos. Tais demandas chegavam por meio de seminários, palestras, cursos ou solicitações oriundas de comunidades residentes no entorno da universidade e fora dele, inclusive do interior do estado. As reflexões da equipe do Núcleo Local/UNITRABALHO/UFS indicavam a necessidade de mapear o que estava acontecendo no estado. Diante da dificuldade de fazer esse mapeamento, centrou-se o estudo sobre o cooperativismo em Sergipe. Ainda no ano de 2002, uma pesquisa foi realizada, com resultados que indicavam a proliferação do cooperativismo no estado, agora não mais com ênfase no setor rural, mas em atividades urbanas. Os dados revelaram uma relação direta com as mudanças que se processavam no mundo do trabalho, permeadas por um crescimento acentuado do desemprego, mas também pela redefinição do papel do Estado, via privatização de empresas públicas, programas de demissões voluntárias, entre outros (VASCONCELOS, 2007).

A partir de então, as ações de incubação passaram a ter maior visibilidade, com crescimento gradativo do trabalho desenvolvido. Atualmente estão sendo incubados 12 grupos nas atividades produtivas de confecção, alimentação, artesanato e resíduos sólidos, caracterizados como cooperativas, associações e grupos de produção.

O Núcleo/Incubadora/UFS vem desenvolvendo em sua atividade de incubação três linhas de ação: formação de formadores cujo propósito é

capacitar técnicos de diversas instituições públicas que desenvolvem ações na área de geração de renda, representantes dos movimentos sociais, associações, ONGs; formação periódica da equipe da Incubadora; trabalho de acompanhamento sistemático com a formação continuada desenvolvida junto aos empreendimentos.

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo/Incubadora/UFS relativo à formação de formadores tem como propósito capacitar técnicos de diversas instituições públicas, representantes dos movimentos sociais e ONGs que desenvolvem ações na área de geração de renda com foco na economia solidária, como forma de multiplicar os conhecimentos e saberes, socializar experiências de incubação, com vistas a atender melhor a demanda oriunda da sociedade. Além disso, tem-se também a capacitação feita junto aos parceiros por meio de grupos de estudos, reuniões técnicas, dentre outros. A equipe da incubadora/UFS conta ainda com a participação em fóruns de discussão, seminários, grupos de trabalho e eventos específicos sobre a economia solidária. Todos esses momentos têm sido fundamentais para atualização dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento de ações relativas à temática.

Já com relação à atuação do Núcleo/Incubadora/UFS no processo de formação da equipe, o objetivo é manter atualizada a linguagem, o conhecimento e a troca de experiências na perspectiva de levar para a discussão com os grupos elementos que possam contribuir para a gestão, a produção, as relações interpessoais, comercialização, dentre outros, na tentativa de alcançar outra forma de compreensão sobre as formas de produzir e viver. Tal formação dá-se de forma continuada por meio de oficinas, grupos de estudos, participação em eventos etc.

No que diz respeito ao acompanhamento sistemático dos grupos que desejam constituir e organizar seus empreendimentos, ocorre por meio de um processo educativo, pela via da disseminação de conhecimentos teóricos e técnicos produzidos no âmbito da universidade, e também por experiências e conhecimentos daqueles que estão inseridos ou desejam iniciar seus empreendimentos. É, portanto, um processo que envolve a construção e reconstrução de saberes, sempre numa relação dialógica e de interação entre a equipe da incubadora, os cooperados/associados e parceiros.

Essa construção acontece mediante uma ação educativa que compartilha e troca saberes e experiências, respeitando-se a cultura e a história dos cooperados/associados, o saber fazer, o saber acumulado dos trabalhadores envolvidos no trabalho coletivo autogestionário. Assim, não se tem a intenção de “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p.25), tendo em vista que se trata de “um processo pedagógico educativo, que deve ser criativo, de ação coletiva e modificador da realidade” (CULTI, 2006, p.4).

A equipe do Núcleo/Incubadora orienta na constituição e organização dos empreendimentos, abrangendo os aspectos administrativos, de gestão, jurídicos, contábeis, elaboração de planos de negócio, entre outros. A formação ocorre de maneira continuada e “integrada nas dimensões administrativa, técnica e política [...] fundamentalmente por meio de oficinas com aprendizagem teórica e prática, articulando-se conhecimentos técnicos sobre a atividade fim do empreendimento” (EID s/d).

Portanto, a incubação envolve algumas etapas metodológicas que auxiliam na organização dos trabalhos da incubadora. A metodologia de incubação deve ter a clareza da necessidade de superar a fragmentação do conhecimento por intermédio de um processo interativo entre os agentes externos, cooperados/associados. Cada realidade demanda a utilização de estratégias e ferramentas pedagógicas que indicam possíveis caminhos a serem trilhados no processo de incubação, razão pela qual essas etapas não podem ser pensadas de forma linear, dependem do estágio em que se encontra o empreendimento, sua história, cultura e da dinâmica do mesmo, envolvendo, entre outros:

1. contatos iniciais com os grupos que demandam incubação;
2. levantamento/mapeamento da trajetória ocupacional e pessoal dos interessados, bem como os objetivos e motivos de cada interessado para a formação do empreendimento;
3. formação do grupo beneficiário;
4. discussão sobre o cooperativismo e associativismo e suas modalidades em relação à empresa privada;

5. avaliação de alternativas e decisão sobre a atividade-fim do empreendimento, tais como: pesquisa de mercado, concorrentes, pré-projeto econômico-financeiro;
6. avaliação sobre as possibilidades de parceria;
7. avaliação das possibilidades de inserção em cadeia produtiva, assim como em planos/políticas de desenvolvimento local ou regional e elaboração de Planos de Negócios;
8. capacitação técnica;
9. capacitação administrativa;
10. elaboração do estatuto e regimento interno do empreendimento;
11. legalização do empreendimento;
12. acompanhamento sistemático ou assessoria pontual para inserção e manutenção do empreendimento no mercado e conquista da autonomia;
13. avaliação do grau de autonomia do grupo;
14. final do processo de incubação (CULTI 2006; EID s/d).

Todas essas ações, considerando-se a incubação como processo pedagógico, exigem, como já mencionado, que se observe o estágio em que se encontram os empreendimentos, uma vez que estes inserem-se no processo de incubação em momentos diferenciados. Alguns demandam um processo de acompanhamento desde o início de sua formação, enquanto outros já estão constituídos legalmente sob a forma de cooperativas e/ou associações e procuram o Núcleo/Incubadora principalmente para auxiliar no processo de gestão. Também existe uma variação na forma como os empreendimentos demandam a ação da incubadora. Há aqueles que conhecem o trabalho desenvolvido por meio de seminários em que a equipe da Núcleo/Incubadora está participando; outros sabem por meio de parceiros que já estão trabalhando com eles; há ainda os que demandam ações baseadas no desenvolvimento de programas e/ou projetos de extensão da universidade; como também aqueles que tomam conhecimento na própria comunidade, com base no trabalho desenvolvido com empreendimentos da localidade.

Percebe-se também um desenvolvimento diferenciado de cada empreendimento. Observa-se que quando as pessoas envolvidas no grupo exercem outra atividade produtiva e/ou recebem algum benefício social, o desenvolvimento do grupo é mais lento. Quando os membros do empreendimento só têm a renda oriunda deste trabalho, o desempenho é diferente, há mais motivação, iniciativas e é notório o esforço coletivo para viabilizar as dificuldades enfrentadas. Outros aspectos podem ser levados em consideração a respeito do desenvolvimento dos grupos, como a questão de gênero, urbano/rural, aspectos etários etc. No que diz respeito à questão urbano/rural, observa-se que boa parte das pessoas que participam dos empreendimentos urbanos encontra-se comprimida pela pressão do desemprego e sem outras opções de gerar renda, o que muitas vezes as faz desistirem do trabalho coletivo autogerido. No meio rural, mesmo que também sofram com as questões do desemprego, verifica-se uma maior experiência associativa e complemento da renda com atividades subsidiárias vinculadas à atividade agrícola. A questão de gênero está muito presente entre os participantes dos grupos incubados. É maior a participação feminina, exceto naqueles empreendimentos da área rural e resíduos sólidos. As mulheres estão adquirindo experiências importantes ao deixarem seu mundo privado e adentrarem o espaço público, principalmente a fim de participarem de outros campos societários antes desconhecidos; de terem a possibilidade de contribuir com a renda familiar; de assumirem uma condição de maior independência frente aos seus companheiros. Na verdade, todo o processo de incubação tem propiciado um aprendizado contínuo não só para as mulheres, mas para aqueles que trabalham na perspectiva da autogestão.

Esse aprendizado diário é fundamental no processo de incubação, tendo em vista que, por meio dele, é possível não somente a assimilação de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também o exercício de valores e princípios, bem como o estabelecimento de uma rede de relações que refletem na vida das pessoas envolvidas nos empreendimentos. A troca de experiências, as vivências pessoais e profissionais somam-se ao processo de incubação como elementos importantes na formação que se dá não apenas nos seminários, palestras, reuniões,

mas principalmente no cotidiano do trabalho. Os empreendimentos, a partir do momento de adesão ao processo de incubação, são inseridos no plano de formação, elaborado com base nas demandas e especificidades oriundas da realidade dos mesmos. Nesse sentido, um plano geral de formação é discutido entre a equipe da incubadora e os grupos, com base no qual definem-se as necessidades de qualificação em seus diversos aspectos:

1. formação social e política – análise de conjuntura, mudanças no mundo do trabalho, economia solidária e empreendimentos econômicos solidários, desenvolvimento local e integração grupal;
2. qualificação para empreendimentos – princípios de gerenciamento, legalização do empreendimento, orientação contábil e jurídica e elaboração de um plano de negócios, com a participação direta dos cooperados/associados;
3. habilidades técnicas por empreendimentos – demandas específicas de cada grupo, com foco na qualidade dos produtos;
4. comercialização – participação em feiras, eventos e, em alguns casos, em espaços públicos, cedidos ou privados.

A formação, além dos cursos, oficinas e seminários, acontece também nas reuniões periódicas realizadas pelos técnicos, docentes e estagiários que compõem a equipe do Núcleo/Incubadora, quando são discutidos diversos temas, utilizando-se para tanto de ferramentas pedagógicas a exemplo das dinâmicas de grupo. Todo esse processo visa reforçar elementos do trabalho coletivo e autogerido, além do exercício prático necessário ao cotidiano da organização e administração coletiva do empreendimento.

Portanto, o processo de formação permeia todas as etapas da incubação e, como tal, também não acontece de forma linear, tendo em vista as demandas e estágios em que se encontra o grupo. Compreende diferentes momentos, cuja preocupação é envolver elementos e conteúdos que auxiliem na qualificação técnica e política dos envolvidos no processo de incubação, tendo-se como norte a autogestão. Nessa perspectiva, a formação também

tem ocorrido por meio da utilização de estratégias comunicacionais, um elemento importante do trabalho do Núcleo/Incubadora UFS, contando-se, para tanto, com o envolvimento de docentes e discentes da área de comunicação social, que vêm realizando diversas ações com vistas a propiciar a visibilidade do Núcleo/Incubadora, bem como contribuir com a comercialização dos produtos dos empreendimentos incubados.

A comunicação social como estratégia no processo de incubação

A área de comunicação social tem sido extremamente importante nas organizações, pois é o elo natural entre estas e os seus diversos públicos, transformando-se cada vez mais em um elemento vital na troca de informações entre o microambiente das organizações e os ambientes culturais, socio-políticos e econômicos que a englobam.

Em organizações modernas e voltadas para as mudanças, não há mais espaço para o modelo comunicacional focado na publicação de notícias sobre a organização e no despertar da atenção da mídia, em uma comunicação de mão única, sem troca de informações.

É necessário estabelecer e manter canais de comunicação entre as instituições e a sociedade em geral, que se movimentam bilateralmente, mantendo sempre aberto os caminhos pelos quais a sociedade pode manifestar-se junto às organizações, promovendo, dessa forma, a interlocução entre todas as partes.

Os mecanismos para a concretização dessa comunicação, seja externa ou internamente, podem ser feitos por meio oral, escrito, eletrônico ou por meio de outros canais informais. Dentro do processo comunicacional do Núcleo/Incubadora, pode-se dizer que ele tem como função principal divulgar as ações desenvolvidas pela equipe mediante notícias em jornais, rotinas de clipagem, televisão, sites, blog e newsletter de forma a propagar tanto as informações que beneficiam o público externo, como as atividades e ações do público interno. Da mesma forma, tem-se como preocupação, utilizando-se também desses canais, divulgar os produtos oriundos dos

empreendimentos incubados, bem como realizar capacitações a fim de utilizar estratégias de comunicação para divulgar seus produtos. Além disso, convém destacar a utilização do design participativo que possibilita o envolvimento direto dos participantes dos empreendimentos nos momentos de elaboração de suas marcas, confecção de cartões de visita e catálogos.

Conta-se também com o registro fotográfico dos diversos acontecimentos organizados pela Núcleo/Incubadora. Como a assessoria não dispõe de um profissional específico para a função, a própria equipe realiza os registros. Podem-se elencar atividades como:

- Divulgação das ações da Núcleo/Incubadora;
- Relacionamento com a imprensa – são encaminhados e-mails, ou feito contato por telefone, com sugestões de pautas e fontes;
- Produção de *releases*;
- *Mailing List*¹;
- Manutenção do blog da Núcleo/Incubadora. Página da internet em que as informações são atualizadas semanalmente;
- Informe Unitrabalho eletrônico-informativo semanal, que contém o resumo das notícias de maior relevância que foram divulgadas no blog.

O processo comunicacional da Unitrabalho/Incubadora UFS não se limita apenas à comunicação no próprio blog, mas à utilização de outras vias como MSN, Orkut, Twitter, Second Life e Skype. É importante observar que os símbolos, valores utilizados na tecnologia da informação, possibilitam a comunicação em redes de discussão espalhadas pelo país. A articulação com outras associações permite que a Núcleo/Incubadora conte com parcerias na troca de *banners* com outros movimentos. Todo esse processo tem contribuído para as ações

¹ A **Mailing List** ou **Mala Direta** é uma lista de endereços de destinatários aos quais a Assessoria de Imprensa envia comunicados, notas, credenciais ou brindes com o propósito de incentivar a publicação de determinada informação. A *mailing* geralmente é composta por endereços de jornalistas especializados no tema da atividade do assessorado.

desenvolvidas no Núcleo/Incubadora, favorecendo, por meio de sua política de comunicação, uma maior visibilidade, utilizando-se de estratégias que sensibilizam formadores de opinião, por meio de uma campanha institucional com poucos recursos financeiros e com a internet como principal meio de comunicação.

O processo de incubação: algumas considerações

O processo de incubação tem sido um aprendizado para os membros dos empreendimentos, parceiros e para a equipe da incubadora. Tem-se observado uma constante vigilância para não se repetir práticas históricas de tutela e subserviência próprias da formação sócio-histórica do Brasil. Esses elementos são muito visíveis entre os participantes dos empreendimentos, fato que tem suscitado cuidados na equipe nesse sentido.

Além disso, no processo de incubação é importante considerar e entender os tempos diferenciados dos grupos, da equipe e das instituições financeiras. Trabalha-se com grupos sociais que precisam de respostas no curto prazo, e a incubação exige uma perspectiva no médio e longo prazo, por isso é importante que o grupo acredite no projeto, na equipe e tenha clareza do papel da incubadora desde os primeiros contatos.

Trata-se de um processo de formação de outra forma de trabalho, cujo foco centra-se na cultura da autogestão. O enfrentamento da cultura individualista na forma de pensar e agir não se dá de forma tranquila e ocorre muito lentamente. Observam-se dificuldades em compreender o sentido do trabalho coletivo autogerido; de romper com o individualismo; de enfrentar novas rotinas e procedimentos diferenciados daqueles vivenciados antes da inserção nos EES; no exercício da gestão cotidiana participativa; na partilha do poder.

Durante o processo de incubação, várias dificuldades são apresentadas pelos grupos, que vão além das possibilidades concretas do trabalho de incubação. São pessoas com capacidade produtiva, cujas condições objetivas muitas vezes não permitem um avanço do processo de sustentabilidade e viabilidade dos empreendimentos, uma vez que

não possuem recursos financeiros para iniciar seus negócios, para a compra de equipamentos, não dispõem de instalações físicas e de espaços de comercialização. Embora a equipe busque alternativas por meio da elaboração de projetos, concorrência em editais, contatos com agências de fomento, dentre outros, na maioria das vezes isso não se concretiza, principalmente no que diz respeito ao capital de giro.

Tais questões poderiam ser melhores equacionadas se houvesse a presença mais efetiva de políticas públicas para os segmentos inseridos no campo da economia solidária. Não se pode negar alguns avanços no trato desta temática por parte do governo federal e de alguns estados e municípios. Além disso, é perceptível a presença de fóruns, conferências e debates, mas ainda há um longo caminho a percorrer quanto à consolidação de uma política pública neste campo. É notória, ainda, a ausência de uma política de crédito que auxilie na constituição e desenvolvimento dos EES; a necessidade de criação de um Fundo de Desenvolvimento de Economia Solidária; a existência de um programa de âmbito nacional capaz de canalizar ações efetivas nesse campo; a criação de um marco jurídico próprio da economia solidária; além de um maior reconhecimento por parte das instâncias governamentais. Esses, dentre outros, são alguns dos desafios enfrentados pelos empreendimentos. Além disso, os grupos incubados sentem dificuldade com as limitações dos editais com tempo definidos de execução, o pouco investimento em infraestrutura de base para produção, distribuição, comercialização e consumo de produtos e serviços, que acabam comprometendo o desenvolvimento produtivo dos EES.

Entretanto, mesmo diante de algumas dificuldades, o processo de incubação tem contribuído para: a construção de uma nova sociabilidade; a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas nos EES; a produção do conhecimento como processo; uma divisão do trabalho com base na solidariedade e centrada em relações horizontais, construídas com base na cultura local; a constituição de redes sociais, demonstrando-se, assim, possibilidades de construção de outras formas de produzir e viver.

REFERÊNCIAS

- BERTUCCI, Ademar de A.; SILVA, Roberto M. A. da. **20 anos de economia popular solidária**. Brasília, DF: Cáritas Brasileira, 2003.
- CULTI, Maria Nezilda. **O desafio do processo educativo na prática de incubação de empreendimentos econômicos solidários**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- DRUCK, Graça. Qualificação, empregabilidade e competência: mitos versus realidade. In: GOMES, Álvaro. **O trabalho no século XXI**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- EID, Farid. Sobre concepção de incubadora universitária de empreendimentos de economia solidária da Unitrabalho e sobre metodologia de incubação. Disponível em: www.unitrabalho.org.br. Acesso em: maio de 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GAIGER, Luís Inácio. O trabalho ao centro da economia popular. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 13., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1999.
- HOUTART, François. A economia solidária em seu contexto global. **Revista de Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul: UNISINOS, n.159. 2001.
- LACERDA, Ricardo. Geração de emprego e renda. In: **Pensar Sergipe**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2000.
- LIANZA, Sidney. Um projeto de combate à exclusão. In: GUIMARÃES, Gonçalo (Org.). **Sindicalismo e cooperativismo: a economia solidária em debate**. São Paulo: Cadernos Unitrabalho, 1999.
- POCHAMANN, M. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SINGER, Paul. **Economia solidária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Economia solidária no Brasil. In: CONFERENCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 1., 2006, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 2006.
- VASCONCELOS, Maria da Conceição A. **Além da geração de trabalho e renda: economia solidária e participação de cooperados/associados em Sergipe**. Tese (doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

*Recebido em 08.05.10
Aprovado em 21.06.10*

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: a inclusão social pelo trabalho

Ronalda Barreto Silva*

RESUMO

O presente artigo busca fazer algumas reflexões sobre a proposta conjunta do Ministério da Saúde e do Ministério do Trabalho e Emprego para organização de empreendimentos da Economia Solidária com portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas. A análise parte do pressuposto de que a efetiva inclusão social só é possível pela via do trabalho, categoria fundante da sociedade. Assim, discute a cidadania desse segmento da população, entendendo que o trabalho é fundamental para o estabelecimento de laços de sociabilidade, configurando-se, dessa forma, como um princípio educativo por excelência. Portanto, a proposta em questão constitui-se num desafio que se coloca para as incubadoras universitárias de empreendimentos solidários e que vem sendo realizado, de forma ainda incipiente, por algumas delas.

Palavras-Chave: Inclusão Social – Trabalho – Educação – Cidadania – Economia Solidária

ABSTRACT

SOCIAL MOVEMENTS, EDUCATION AND MENTAL HEALTH: social inclusion through employment

This article aims to make some reflections on the joint proposal of the Ministry of Health and Ministry of Labor to organize Solidarity Economy ventures with mental patients, users of alcohol and other drugs. The analysis assumes that effective inclusion is only possible through the work, a basic category of society. It discusses the citizenship of the population showing how fundamental is the work to our society, setting up, from this way, with a educative principle by excellence. So, the proposal in question is a quest how put to the university incubators solidarity enterprises and this come been realized, with a incipient form, by some of them.

Keywords: Social Inclusion – Work – Education – Cidadany – Solidary Economy

* Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e contemporaneidade da UNEB. Coordenadora da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários UNEB/UNITRABALHO (INCUBA).

Introdução

O desafio de abordar um tema que, infelizmente, difere um pouco das discussões corriqueiras em uma incubadora universitária – a despeito da prioridade posta na inclusão de cidadãos no mundo do trabalho – foi importante para a reflexão sobre o muito que se tem a realizar para construir uma sociedade realmente inclusiva.

É impressionante como alguns temas são obnubilados em consequência do ofuscamento social de determinados segmentos da população. Há alguns anos fui surpreendida, em orientação acadêmica, com a proposta de estudo da situação de evasão dos travestis do sistema escolar em razão, dentre outras, do acirramento do preconceito contra diferentes formas de vivência da sexualidade.

Neste momento, a circunstância me revela, com aguda expressividade, mais uma forma de manifestação de exclusão frente a qual a sociedade se mantém, muitas vezes, indiferente. Refiro-me à situação de exclusão dos portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas. Penso que uma das possibilidades reais de inclusão desses sujeitos dar-se-á pela via do trabalho. Tematizar aqui a categoria *trabalho* como lócus de formação humana explicita meus vínculos teórico e de afinidade com os movimentos sociais, com base na necessidade de atuação como pesquisadora e militante.

Num contexto de discussão sobre o modelo de atenção que historicamente a sociedade brasileira tem dado às pessoas portadoras de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas, emergem grupos de pessoas interessadas em trabalhar para transformar essa dura realidade. Resultante das discussões em torno da reforma no sistema de saúde mental do país no campo da assistência, esses grupos lutam por serviços substitutivos que não mais firam a cidadania dessas pessoas, a exemplo da criação de empreendimentos econômicos solidários (cooperativas, associações etc.). Trata-se de uma proposta discutida por alguns segmentos dos movimentos sociais e com encaminhamentos pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego¹. A Portaria Interministerial 353, de 2005, define que:

[...] considerando as diretrizes gerais de ambas as políticas, Economia Solidária e Reforma Psiquiátrica, que têm como eixos a solidariedade, a inclusão social e a geração de alternativas concretas para melhorar as condições reais da existência de segmentos menos favorecidos, instituiu o Grupo de Trabalho de Saúde Mental e Economia Solidária, a ser composto por representantes, dentre outros, do Ministério da Saúde e do Ministério do Trabalho e Emprego, com as seguintes atribuições:

I - propor e estabelecer mecanismos de articulação entre as ações das políticas de saúde mental e economia solidária;

II - elaborar e propor agenda de atividades de parceria entre as duas políticas;

III - realizar mapeamento das experiências de geração de renda e trabalho, cooperativas, bolsa-trabalho e inclusão social pelo trabalho, realizadas no âmbito do processo de reforma psiquiátrica;

IV - propor mecanismos de apoio financeiro para as experiências de geração de renda e trabalho;

V - propor atividades de formação, capacitação e produção de conhecimento na interface saúde mental e economia solidária, bem como do marco jurídico adequado;

VI - estabelecer condições para a criação de uma Rede Brasileira de Saúde Mental e Economia Solidária; e

VII - propor mecanismos de parceria interinstitucional, no âmbito nacional e internacional.

Com base nessa iniciativa e na criação de empreendimentos de economia solidária, foram geradas “propostas concretas para uma cooperação efetiva no plano das políticas públicas” (Ministério da Saúde, 2005). A articulação entre o movimento da economia solidária e o movimento pela reforma psiquiátrica – ou movimento antimanicomial – propõe transformar o modelo assistencial em saúde mental e, seguindo nessa direção, construir um novo estatuto social para o louco: o de cidadão.

Uma vez que o direito ao trabalho é um dos valores sociais fundamentais, o Estado deve oferecer condições para sua efetivação. Neste sentido:

¹ As reflexões aqui postas foram apresentadas no Encontro Norte e Nordeste de Saúde Mental e Atenção Básica: produção de cuidados e saberes, realizado no período de 10 a 12 de setembro de 2009 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador (BA).

A geração de trabalho e renda por parte desses serviços tornou-se estratégia para a coordenação de saúde mental alcançar a reinserção social dos usuários da rede pública de saúde mental. O trabalho é uma ferramenta que complementa e contribui com a terapia, afirma Guimarães (apud CASTILHOS, 2007).²

O estudo realizado em 2009, pela pesquisadora Rita Martins, da Universidade de Brasília, indicou a existência de, aproximadamente, 349 iniciativas de empreendimentos solidários com o público em questão.³

A pertinência de uma proposta **de inclusão como a que se apresenta aqui** está na concepção de que pensar a inclusão social pelo trabalho é um princípio básico, se considerarmos que o trabalho é uma categoria fundante na sociedade.

Trabalho como Princípio Educativo e Justiça Social

As relações de trabalho, vividas individual e coletivamente, formam uma realidade complexa – o mundo do trabalho – determinada por condições históricas específicas e que possibilitam compreender as leis que regem a sociedade e, consequentemente, explicar as desigualdades sociais.

A atividade humana, nesta abordagem teórica, é posta como atividade central na produção da existência, incluindo, dialeticamente, a produção do pensamento e das formas de subjetivação. É a concepção de que o que distingue os homens dos animais é a produção material, cultural e simbólica dos seus meios de vida.

Entretanto, Frigotto (2002) entende que uma armadilha na qual tem caído comumente o processo de investigação nas Ciências Sociais é de não dar a devida importância às diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo ampliado da cultura, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns. Para o Materialismo Histórico-Dialético, que enfatiza a contradição na análise dos fenômenos sociais, que relaciona a produção material e a produção simbólica, o trabalho constituir-se-á na categoria básica que define o homem concreto, historicamente situado, o vetor produtor de sentido, como eixo de fluxos que permeiam as diversas formas de sociabilização, os modos de produção da existência, o pressuposto

do conhecimento. É neste sentido que compreendo a categoria trabalho como princípio educativo por excelência.

Na produção social de sua existência, os seres humanos contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção materiais e simbólicas que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Segundo Marx (s/d, p. 301), não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Com base no exposto, é importante pensar as características do trabalho na sociedade capitalista – que de essência humana se converte em negação da sua humanidade porque alienado em virtude da exploração do ser humano pelo ser humano em busca da acumulação do capital – e todas as questões e desafios daí decorrentes a fim de apreender as condições objetivas da existência, o que é fundamental para entender o fenômeno social.

O trabalho alienado, conforme apontou Marx, retira do ser humano a sua humanidade, reduzindo-o a mera engrenagem em que se sobrepõem perversos interesses econômicos. Desta forma o trabalho reduzido em suas possibilidades de humanização converte-se em causa das desigualdades sociais, da sobreposição de alguns seres humanos sobre outros, portanto pode ser compreendido como uma das causas da “loucura”, como bem exemplifica Chaplin no filme “Tempos Modernos”.

Afirma Andrade et al (2009, p.17), referindo-se às pessoas portadoras de transtornos mentais: “o adoecimento dessas pessoas pode estar relacionado às experiências de trabalho anteriores, desenvol-

² CASTILHOS, Washington. O Trabalho é a Terapia. Entrevista realizada com Gonçalo Guimarães, coordenador do projeto “Saúde Mental – construindo uma rede de oportunidades”. Disponível em: <http://www.agencia.fapesp.br/>. Acesso em: 04 abr. 2009.

³ Dados constantes do endereço: <http://saudementalereintegracao.blogspot.com>. Acesso em: 17 jun. 2010.

vidas dentro do modo de produção capitalista que sabemos ser, muitas vezes, fonte de sofrimento psíquico por seu caráter heterogerido e consequentemente alienado”. Somando-se a exclusão social de grandes parcelas da população, próprias do atual contexto, ao caráter alienado do trabalho na sociedade capitalista, questiona-se: Como incluir a maioria da parcela da população no mundo do trabalho? Como, por exemplo, entender o fenômeno educativo como proposta formativa essencialmente para o trabalho num mundo caracterizado pelo desemprego? Como incluir aqueles e aquelas socialmente desfavorecidos/as, discriminados/as?

É importante, quando nos propomos a pensar sobre essas questões, ressaltar alguns aspectos necessários à implementação de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável. O termo igualitária aqui se sobrepõe ao termo democracia, que considero um dos principais mitos políticos na realidade brasileira. É reiterado que o Brasil é um país democrático. Entretanto cabe indagar o sentido dessa democracia que, historicamente, tem aprofundado as desigualdades sociais.

Vivemos contemporaneamente numa racionalidade em que o crescimento econômico que permitiu a opulência concentrada dos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial trouxe a pior das ameaças que a humanidade sofreu: a destruição do planeta. O trabalho alienado e a busca incessante do lucro colocaram em risco a preservação do planeta numa perspectiva da sustentabilidade ambiental e humana.

Baseado nessas problemáticas, vale ressaltar que a tendência em voga de Desenvolvimento Sustentável – proposta intrinsecamente relacionada à Economia Solidária – surge da necessidade de preservação do meio ambiente e é ampliada para a equidade e justiça social. Mais que isso, para a sustentabilidade ambiental e humana. Assim, ficou evidenciado que não se pode transformar a sociedade, realizar a inclusão social sem abordar com seriedade categorias como trabalho, desenvolvimento, mudanças no mundo do trabalho, direitos humanos e preconceitos, cuja relação com a situação de exclusão dos portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas é direta.

Seguindo uma tendência oposta, de transposição das regras do mercado para todos os setores da

sociedade, incluindo os serviços sociais como Educação, Saúde etc., constata-se a homogeneidade das análises economicistas que pretendem, numa lógica dominante e reducionista, compreender o mundo com base em uma epistemologia positivista que se contenta com dimensões quantificáveis, estáveis e matematizáveis da realidade. Assim, é compreensível a visibilidade que se dá a questões como PIB, renda per capita, só para citar alguns exemplos mais frequentes, em detrimento de categorias como qualidade de vida, realização humana, solidariedade. Tenta-se quantificar o desenvolvimento em todos os seus aspectos, até a própria sustentabilidade.

Essas são tendências que devemos superar, enfatizando o ser humano como parte do planeta, valorizado na sua qualidade de vida, o que requer um meio ambiente preservado. Há, muitas vezes, uma inversão quando se pensa que o ser humano deve ser preservado em função do meio ambiente, e não o oposto: o ambiente deve ser preservado em função do ser humano, independente da categorização econômica dos sujeitos como pobres e ricos.

Com base nestas afirmações, não se pode discutir Desenvolvimento Sustentável, Economia Solidária e mesmo a Reforma Psiquiátrica com base em uma ótica unilateral, sem levar em consideração questões étnicas, de gênero, de sexualidade, enfim, diferentes elementos que constituem a subjetividade humana.

Dar visibilidade às diferenças, tomá-las como fenômenos por meio dos quais a realidade concreta se revela e é apreendida epistemologicamente propicia práticas científicas e sociais menos preconceituosas. Baseado nesse horizonte, o Desenvolvimento Sustentável pode ser um projeto social que envolva uma gama ampliada de atores sociais: governos, sociedade civil organizada, setor privado. Aqui cabe uma ressalva: o envolvimento dos diversos atores não pode se dar na perspectiva de transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil. Enquanto pagarmos impostos, temos que exigir políticas justas e igualitárias. Outro perigo é que os serviços sociais sejam postos no âmbito da filantropia e não dos direitos, entendidos como ajuda caritativa e não como ampliação da cidadania, perspectiva que a proposta em análise tende a superar.

É, portanto, necessário discutir a forma de participação comunitária, se tal participação é alienadora ou emancipadora para a autonomia dos movimentos sociais ou da sua sujeição à lógica do capital, limitando-se ao apaziguamento político.

Inclusão social pelo Trabalho: a Relação entre Economia Solidária e Cidadania

Na perspectiva da inclusão social pelo trabalho, as iniciativas políticas e econômicas na área da saúde mental, como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial, a articulação com o Programa Nacional de Incubadoras (PRONINC) e as atividades de incubação na área são extremamente importantes para uma participação emancipadora, constituindo-se um projeto social que envolve diversos atores e coloca na ordem do dia a discussão da cidadania de um segmento da população que é invisibilizado: os portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas.

Ao longo das últimas duas décadas, o tema Cidadania tornou-se, seguramente, um dos mais discutidos no mundo contemporâneo – com projeções perceptíveis sobre o Brasil. A Cidadania é parte integrante dos discursos produzidos tanto pelos detentores do poder político quanto das organizações que reivindicam a representação das classes subalternas e/ou dos grupos historicamente excluídos e marginalizados. Assim, a temática em questão encontra eco, indistintamente, nos programas e plataformas eleitorais da totalidade do espectro político brasileiro – e não, como se podia esperar, exclusivamente no terreno dos partidos de esquerda. Ademais, tanto produzem falas e representações acerca da cidadania os meios de comunicação de massa, quanto a intelectualidade e segmentos desprivilegiados da população brasileira.

Na mesma perspectiva, o tema envolve tanto as demandas das camadas mais abastadas quanto as reivindicações das classes populares – materializadas na pauta de diversos movimentos sociais que buscam saneamento básico, saúde, educação, fim da discriminação sexual, racial, de toda ordem, enfim. No Brasil, a Constituição de 1988 fixou um novo quadro de princípios legais relativos aos direitos e deveres dos cidadãos (COVRE, 1999).

Entretanto, de que cidadania fala cada um desses grupos sociais? O que é ser Cidadão? Para muitos, a cidadania se confunde como o direito ao voto. Assim procedendo, tais indivíduos expressam apenas uma visão formal e normativa da cidadania, esquecendo-se que a ideia de cidadania é histórica e se remete a determinados contextos e espaços bem específicos.

Na ordem burguesa, a relação entre educação e cidadania contém representações iluministas hegemônicas que conferem à educação a tarefa de vencer a barbárie, afastar as trevas da ignorância e, dessa forma, constituir o cidadão que reproduza um tipo de sociedade. Exalta-se determinada forma de racionalidade, de civilização, de liberdade e de participação. Tais representações, paradoxalmente, têm o papel de ocultar a barbárie, o despotismo e a exploração capitalista, e a educação, portanto, tornou-se um dos mecanismos de controle dessa ordem social.

Não será aceito, pelas classes dominantes, qualquer ser humano como sujeito de participação no convívio social. Os aptos a participar como sujeito social e político serão apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados⁴ (ARROYO, 1996). “Continuar defendendo a educação como ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada”. (ARROYO, 1996, p. 40). A redução da questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar que a educação é chamada a arbitrar no processo de exclusão da maioria da participação política (ARROYO, 1996). Trata-se da violência simbólica realizada pela educação bancária tão criticada por Paulo Freire que nega o saber popular, colocando o saber acadêmico num patamar hierarquicamente superior e excludente.

No Brasil há uma tradição de tentar compatibilizar o indivíduo e seus interesses com uma suposta ordem comunitária, princípio da harmonia, do convívio social. Nessa tradição são centrais a norma, a disciplina, o controle dos interesses pessoais e das manifestações autônomas de participação da classe trabalhadora. Esse comunitarismo é forte no

⁴ Grifos meus.

pensamento educacional e reduz a educação para a cidadania à cooperação no bem-comum, para a superação do indivíduo possessivo, numa unidade moral integradora do indivíduo ao convívio social. Os bons sentimentos, a vontade esclarecida, o caráter controlado, os apetites domesticados é a dimensão da cidadania trabalhada frequentemente na relação pedagógica (ARROYO, 1996).

Dessa forma, caracteriza-se o pensamento pedagógico pelo irrealismo político, ao excluir a questão da participação no poder como dimensão central da cidadania, a qual deve ter como base uma visão real da sociedade como uma construção histórica, com conflitos, antagonismos e lutas pela ampliação das formas de participação, compreendendo que a sociedade capitalista é baseada na desigualdade social e econômica.

Ao Povo, portador da Razão, cabe a tarefa política fundadora. Quanto ao povinho e suas 'necessidades básicas', cabe auxiliá-lo, através da filantropia, e educá-lo[...] (CHAUÍ, apud ARROYO, 1996, p. 49).

Finalmente, durante o século que se encerrou, a ideia de cidadania foi ampliada e passou a contemplar, além dos clássicos direitos civis e políticos, as matérias de interesse social. A concepção de desenvolvimento pensada, excludente, passou a ser combatida pelos movimentos sociais e ambientalistas, ainda que o capital também tenha se apropriado deste e de outros discursos presentes nas lutas sociais. A crise que se verificou a partir de 1973 levou as sociedades a pensarem em formas alternativas para o processo de desenvolvimento. Uma das alternativas está na economia solidária. A economia solidária é uma proposta de desenvolvimento em que homens e mulheres são centrais no processo. Trata-se de um processo no qual homens e mulheres educam-se em comunhão, não há um saber superior e, portanto, todos os saberes são respeitados. Assim, independente de escolaridade, todos se veem como parte importante do processo. Aqui a comunidade é tomada não numa perspectiva ortodoxa de substituir o Estado, mas num processo de politização cotidiana, baseada em uma participação efetiva.

A participação não pode ser vista como uma concessão do Estado, mas um resultado de lutas. A criação de espaços de interlocução entre os diversos atores leva ao exercício da cidadania ativa. Assim,

a comunidade deve ser chamada não nos moldes de realização de tarefas que são do Estado, mas a fim de pressioná-lo a cumprir as suas obrigações, na discussão dos problemas, na redefinição de políticas e criação de alternativas para melhor aplicação dos recursos, na criação e exercício de direitos. Nesse sentido, a participação cidadã se diferencia da "participação social e comunitária", desde que não objetiva a mera prestação de serviços à comunidade. Na definição de Teixeira,

A participação cidadã é processo social em construção hoje, com demandas específicas de grupos sociais, expressas e debatidas nos espaços públicos e não reivindicadas nos gabinetes do poder, articulando-se com reivindicações coletivas e gerais, combinando o uso de mecanismos institucionais com sociais, inventados no cotidiano das lutas, e superando a já clássica dicotomia entre representação e participação (TEIXEIRA, 2001, p.32).

Creio que podemos citar como exemplo de alternativas que possibilitam a participação cidadã, as iniciativas convergentes da Economia Solidária, da Reforma Psiquiátrica e da proposta de Inclusão Social pelo Trabalho. São resultados de lutas em que a aprendizagem se desenvolve no cotidiano, em um processo de aprender fazendo, de amadurecimento coletivo. Entretanto, é importante ressaltar, no caso do público aqui posto, a existência de alguns limites legais ainda incompatíveis com a criação dos grupos de autogestão.

Na perspectiva de pensar os limites e possibilidades, devemos estar atentos para que a Economia Solidária não seja posta como uma economia pobre para pobre. É preciso iniciativas políticas que ataquem os gargalos da economia solidária, como a questão da comercialização. Qual o sentido de produzir se os produtos não são comercializados, possibilitando auferir renda suficiente para a aquisição de uma vida com melhor qualidade. Em que medida a economia solidária tem sido interessante para "dourar" discursos, sem um apoio efetivo em políticas mais abrangentes? Quantas cooperativas fracassam porque o processo de autonomia é retardado pelo esforço desumano de obter apoio institucional e recursos financeiros?

Sem dúvida alguma, a economia solidária coaduna-se com a Reforma Psiquiátrica e a estratégia de inclusão social pelo trabalho porque se trata de

um trabalho que busca a desalienação. Têm sido felizes as iniciativas dos serviços de saúde mental e de algumas incubadoras universitárias no país para a geração de trabalho e renda com pessoas portadoras de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas. Infelizmente, ainda incipientes, principalmente pelo pequeno número de empreendimentos. A economia solidária constitui-se em caminho para a inclusão no mundo do trabalho e inclusão social daqueles e daquelas que estão em desvantagem econômica. Pode também resgatar a dignidade dos que são considerados incapazes e, portanto, constituir-se numa via para a Reabilitação Psicossocial.

Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários e Saúde Mental

A associação entre o trabalho terapêutico, a formação e o acompanhamento em cooperativismo pelas entidades de apoio à Economia Solidária tem se mostrado uma boa alternativa para a convivência e inclusão, para a construção de outro projeto de sociedade inclusiva, ética, humanizadora, justa e solidária. Algumas incubadoras universitárias têm implementado iniciativas nessa área, e outras têm iniciado o debate, o que significa uma perspectiva de ampliação do processo de incubação de empreendimentos na área de saúde mental no país como alternativa de geração de trabalho, renda, participação social e desenvolvimento da cidadania dos usuários do sistema de saúde mental.

É importante lembrar que a inserção no mundo do trabalho possibilita a criação de laços de sociabilidade, criação de identidades, elevação da autoestima. Segundo Castel (1998), uma das consequências dos processos de desfiliação, própria da era do desemprego, é a perda dos suportes sociais, que garantem o exercício de direitos iguais em uma sociedade democrática e o desengajamento material e simbólico dos indivíduos no laço social. Compreendendo a Economia Solidária como importante na retomada dos laços de sociabilidade dos portadores de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas, tomamos os princípios da incubação elencados pela incubadora universitária da Universidade Estadual de Maringá como referência

para uma proposta de trabalho da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários UNEB/UNITRABALHO (INCUBA)⁵.

As atividades de incubagem consistem basicamente em: levantamento sobre as necessidades, potencialidades e expectativas do empreendimento; prospecção de atividades econômicas passíveis de serem desenvolvidas; análise da viabilidade econômica e social do empreendimento; realização de formação em Economia Solidária e cooperativismo; elaboração do plano de negócios do empreendimento; identificação das competências profissionais e das necessidades de qualificação; discussão sobre a organização formal do empreendimento; acompanhamento psicossocial, administrativo, contábil e jurídico; e processo de desincubagem (ANDRADE et al, 2009).

A INCUBA tem como propósito constituir um espaço de fortalecimento das populações excluídas do mercado de trabalho por meio da formação, organização e acompanhamento de experiências de economia solidária no estado da Bahia, proporcionando o acesso à renda mediante a cooperação e o trabalho. Como especificidade, essa incubadora atua em rede em algumas regiões do estado onde a UNEB possui *campi*, mantendo uma equipe de monitores em Salvador que, em parceria com as equipes de cada município, pretende alimentar o processo de incubação. O propósito é que haja multiplicadores em cada *campus* apoiado, fortalecendo a estratégia de atuação dos empreendimentos em rede. Também é articulada com as incubadoras ligadas à rede UNITRABALHO, o que, além de fortalecer a troca de experiências, possibilita uma atuação conjunta de forma territorializada⁶.

Um objetivo da INCUBA está no propósito de reaplicar a metodologia de trabalho desenvolvida na cooperativa CAMAPET para os demais públicos atendidos, a qual segue o método de Paulo Freire a fim de partir do universo do indivíduo (cooperados e estudantes), entendendo-o como sujeito da sua história e possibilitando que o mesmo faça a leitura

⁵ As reflexões destacadas são parte da discussão com o grupo da Residência Médica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁶ A INCUBA é um núcleo da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

do seu mundo, com o objetivo de transformá-lo. A perspectiva do método de Paulo Freire resultou mais especificamente nos seguintes princípios: 1) utilização do potencial criativo da história e cultura local; 2) a questão ambiental cuidando não apenas do meio ambiente, mas também da sustentabilidade do homem (desenvolvimento humano); 3) design participativo com a perspectiva de construção do conhecimento em condições igualitárias entre cooperados e estudantes, buscando eliminar o perfil tecnocrático da formação, a visão eurocêntrica e a criação de produtos destinados restritamente ao mercado tradicional, possibilitando a criação de produtos artesanais com design próprio. Essa tecnologia deverá ser replicada em outros projetos que carecem de melhoria nos produtos e uma formação, tanto dos cooperados quanto dos estudantes de graduação, que estimule os valores de cooperação, solidariedade e autogestão a ser oferecida em cursos e no cotidiano das cooperativas atendidas (FACTUM et al, 2009).

A experiência a ser replicada originou-se no oferecimento de uma disciplina do curso de Desenho Industrial orientada para o desenvolvimento de produtos com a presença de cooperados e estudantes ao longo de um semestre, o que possibilitou a formação segundo os princípios elencados e um tempo de formação com uma maior assimilação e consolidação do conhecimento produzido pelos alunos, resultando no desenvolvimento de tecnologia social de transformação de PET em joias e outros produtos artesanais com design próprio e não, como comumente acontece, baseada na cópia de produtos do mercado tradicional. O resultado esperado é um processo cooperativo dos atores sociais locais, garantindo a participação igualitária de docentes, estudantes de graduação e cooperados no processo de Desenvolvimento Local Sustentável, voltado para fortalecer a coletividade em torno de um projeto de desenvolvimento comum. Para tanto, deve-se recuperar o passado e presente do território, de forma a construir um ciclo de solidariedade, ao qual cada ator social local subordina seus interesses particulares em função dos interesses comuns⁷.

Diante do desafio da sustentabilidade dos empreendimentos, a Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários da UNEB/UNITRABALHO (INCUBA) pretende tratar as temáticas de

mercado e design como estratégicas por entender que essas são fragilidades que os empreendimentos possuem para viabilizar a sustentabilidade. No universo da economia solidária essas áreas sempre foram os grandes desafios das instituições de apoio. A incubadora, além de oferecer um curso de graduação e um núcleo de Desenho Industrial, deverá contar com um profissional de mercado para prospectar e abrir novos mercados para os empreendimentos incubados. Para viabilizar essa estratégia, a parceria com secretarias do Estado e com empresas públicas tem sido fundamental.

A INCUBA propõe-se, em articulação interna, a ampliar seu quadro de pessoal, formando um grupo de incubação em saúde mental, assumindo o desafio educativo posto por Freire: “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2000, p.44)

Com base nos princípios freireanos e tendo o trabalho como princípio educativo na perspectiva gramsciana, o trabalhador será valorizado no seu saber e terá o controle do processo e do produto, da produção e da gestão, num combate à alienação e num processo educativo para uma participação cidadã, por meio dos princípios da solidariedade e da autogestão.

Considerações Finais

Finalizamos colocando um desafio para pensar a inclusão social pelo trabalho do público em questão, ressaltando um aspecto fundamental a ser considerado nas reflexões realizadas sobre a articulação com a economia solidária: as dimensões da sustentabilidade que estão intrinsecamente relacionadas com a justiça e a inclusão social, tomando o entendimento de França Filho (2009) de que as práticas de economia popular e solidária se situam precisamente a meio caminho entre subsistência e sustentabilidade. Ou seja, pensar a organização e a sustentabilidade de empreendimentos econômicos solidários para esse

⁷ Fonte: Planejamento Institucional da INCUBA (2009-2010).

público requer extrapolar a dimensão da sustentabilidade econômica. O centro deve estar na dinâmica de transformação vivida por pessoas e grupos, muitos se reconhecendo como sujeitos sociais ou cidadãos dotados de direitos, com caminhos e trajetórias de vida bem diferentes, ou seja, a reprodução ampliada das condições de vida.

Ainda que os autores (FRANÇA FILHO e SANTANA JÚNIOR, 2008) refiram-se ao desenvolvimento local, arriscamos apontar para o debate a **dimensão cultural da sustentabilidade**. Esta remete ao grau de afirmação identitária característico dos grupos envolvidos, que passa por um conhecimento relativo da própria história do local, o grau de identificação das pessoas com esta história, o que supõe sentimento de pertencimento das pessoas, práticas e valores comuns compartilhados. Sem confundir o trabalho em empreendimentos solidários na área de saúde mental como um trabalho que se limita à dimensão terapêutica, a renda obtida não pode assumir, isoladamente, aspecto central na sua existência (e nem ser minimizada), o que

também é pertinente para muitos empreendimentos organizados com outros públicos. É uma equação difícil e importante que tem uma relação direta com a *dimensão política*: o grau de autonomia dos grupos no processo de gestão da experiência, o grau de democratização das relações e o nível de participação das pessoas, o nível e a forma de participação das pessoas na discussão de problemas comuns. Mais precisamente, esses aspectos devem ser articulados e não hierarquizados.

Esperamos, com este trabalho, trazer algumas contribuições não só para a produção do conhecimento, mas, sobretudo, para aumentar a visibilidade em relação às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais das pessoas portadoras de transtornos mentais, usuários de álcool e outras drogas. Ressaltar a responsabilidade dos poderes públicos em elaborar, apoiar e executar políticas que possibilitem às incubadoras universitárias e demais entidades de apoio desenvolver trabalhos na interface da Economia Solidária com a Saúde Mental.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Campos et al. **Saúde mental e economia solidária**: relato de experiência de um projeto de inclusão social pelo trabalho. Disponível em: <<http://www.unitrabalho.uem.br/artigos>>. Acesso em: 14 maio 2010.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2003.
- AZEVEDO, A. B. A.; FACTUM, A. B. S.; SILVA, R. B.. Design participativo: articulação entre desenvolvimento, cidadania e sustentabilidade ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ABET, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental e economia solidária**: inclusão social pelo trabalho. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FACTUM, A. B. S.; AZEVEDO, A. B. A.; SILVA, R. B.. Design participativo: articulação entre desenvolvimento, cidadania e sustentabilidade ambiental. In: XI Encontro Nacional da ABET, 2009, Campinas. XI Encontro Nacional da ABET: A crise mundial e os dilemas do trabalho. Campinas: ABET, 2009.
- FRANÇA FILHO, Genauto de; SANTANA JÚNIOR, Gildásio. Economia Solidária e Desenvolvimento Local. Disponível em: <<http://dowbor.org/wp/>>. Acesso em: 29 jul. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. Prefácio à “contribuição à crítica da economia política”. In: MARX e ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [2000].

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

Entrevista com Genauto Carvalho de França Filho. Disponível em: <<http://www.veracidade.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

Recebido em 22.03.10

Aprovado em 28.06.10

TECENDO POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DO COOPERATIVISMO COM MULHERES ARTESÃS

Márcia Alves da Silva*

Edla Eggert**

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre preceitos acerca da temática sobre o trabalho feminino, com o intuito de discutir tanto os aspectos conceituais da divisão sexual do trabalho quanto possibilidades emancipatórias de algumas experiências cooperativadas com mulheres artesãs. Essa iniciativa partiu de trabalhos de pesquisa que estão sendo realizados pelas autoras com mulheres artesãs participantes de cooperativas de produção e comercialização, nas cidades de Alvorada e Pelotas/RS. A pesquisa acadêmica, com base na valorização das trajetórias das pessoas envolvidas, tem possibilitado que as mulheres refaçam os percursos vividos e ressignifiquem suas experiências de vida, especialmente no que se refere a aspectos do mundo do trabalho feminino. Trata-se, portanto, de perceber o processo investigativo como parte de toda a trajetória de vida das trabalhadoras envolvidas, tanto das artesãs como das pesquisadoras, acrescida do fato do processo de pesquisa nessa perspectiva poder constituir-se em uma oportunidade para se refletir sobre sua trajetória, na perspectiva de se projetar o futuro, tanto do grupo como individualmente.

Palavras-chave: Gênero – Cooperativismo – Narrativas – Trabalho feminino

ABSTRACT

WEAVING EMANCIPATING POSSIBILITIES OF COOPERATIVE WORK WITH ARTISAN WOMEN

This article's main goal is to reflect about some precepts regarding the theme of female work, in order to discuss the conceptual aspects of the sexual division of labor as well as the emancipating possibilities of some cooperative's experiences with artisan women. This initiative started with academic research projects that are being done by the authors, with artisan women participating in the cooperatives of production and commercialization, in Alvorada and Pelotas/RS. The academic research, starting with the valuing of the journeys of the people involved, has enabled the women to remake the paths lived and re-frame their life experiences, especially in respect to the aspects female work world. It seeks, therefore, to realize the investigative process as part of any life journey of the workers involved, of the artisans as well as of the

* Dra. em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas / UFPel. End. Institucional: Rua Dr. Alberto Rosa 154, Bairro Centro, Pelotas, RS. E-mail: prof.marciaalves07@gmail.com.

** Dra. em Teologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS. End. Institucional: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: edla@unisinobr

researchers, added to the fact that the research process, seen in this perspective, can constitute an opportunity to reflect about their journey, in view of projecting both the group's and individual's future.

Keywords: Gender – Cooperative Work – Narratives – Female Work

Introdução

O trabalho cooperativo na lógica da economia solidária pode ser uma ferramenta para um processo de emancipação feminina no que se refere ao mundo do trabalho? Essa escrita coloca-se na tentativa de trazer uma contribuição a esse debate, buscando problematizar o mundo do trabalho feminino, aproximando-nos da produção acadêmica sobre divisão sexual do trabalho e cooperativismo, aliando essa produção teórica à concretude das experiências com mulheres artesãs cooperadas que temos acompanhado em nossas trajetórias acadêmicas.

Para isso partimos da experiência investigativa que temos encaminhado com mulheres artesãs participantes de cooperativas de produção e comercialização, nas cidades de Alvorada e Pelotas¹/RS, onde tem-se feito uso das narrativas biográficas, pois percebemos que a pesquisa, com base na valorização das trajetórias das pessoas envolvidas, tem possibilitado que as mulheres refaçam os percursos vividos e ressignifiquem suas experiências de vida, especialmente no que se refere a aspectos do mundo do trabalho feminino.

Sendo assim, este artigo inicialmente apresenta contribuições teóricas sobre o trabalho feminino, procurando caracterizar o universo em que se consolida a divisão sexual do trabalho, mais especificamente visando a contextualizar o campo de atuação das pesquisadoras. Após, abordamos o trabalho cooperativado na lógica da economia solidária enquanto possibilidade emancipatória feminina, baseado na aproximação com experiências de trabalho com mulheres artesãs cooperadas que temos acompanhado ultimamente.

Divisão sexual do trabalho

O contexto em que vivem homens e mulheres não é o resultado de um 'destino' biológico, mas

sim de construções sociais. Portanto, homens e mulheres formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica, que se concretiza nas relações sociais de sexo. Tais relações possuem uma base material, que é o trabalho, e que se revela por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, denominada de divisão sexual do trabalho. Sobre a problemática da divisão sexual do trabalho, saliento a obra de Helena Hirata. Em um dos capítulos do livro *Nova divisão sexual do trabalho?* a autora desenvolve o estado da arte sobre a temática. Partindo da obra de Danièle Kergoat, apresenta a ideia que “*a exploração por meio do trabalho assalariado e a opressão do masculino sobre o feminino são indissociáveis, sendo a esfera de exploração econômica – ou das relações de classe – aquela em que, simultaneamente, é exercido o poder dos homens sobre as mulheres*” (HIRATA, 2002, p. 277).

Sobre a origem do conceito de divisão sexual do trabalho, Danièle Kergoat (2003) salienta que essa noção foi primeiro utilizada por etnólogos para designar uma divisão “complementar” das tarefas entre os homens e as mulheres nas sociedades que eles estudavam. Refere-se a Lévi-Strauss como um expoente dessa ideia e que fez dela o instrumento explicativo da estruturação da sociedade em família. No entanto, a autora afirma que foram as antropólogas feministas as primeiras que lhe deram um conteúdo novo, demonstrando que a divisão sexual do trabalho traduzia não uma complementaridade de tarefas, mas uma relação de poder dos homens sobre as mulheres. Portanto, a questão não se soluciona simplesmente somando-se trabalho profissional e trabalho doméstico, pois, conforme Hirata

¹ Márcia Alves da Silva pesquisou o tema em sua tese de doutoramento com o título “*Bordando, tricotando, costurando... possibilidades emancipatórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas*”, com bolsa CAPES e defendida em fevereiro de 2010. Edla Eggert pesquisa “*A narrativa de processos autoformadores de tecelãs - construindo novos debates para a EJA*” com bolsa Produtividade CNPq.

e Kergoat, “... ao fazer essa soma, logo nos demos conta de que as costuras do paletó ‘trabalho’, feito sob medida por e para as crenças economicistas, cediam facilmente nas cavas” (2007, p.596).

Dito isso, a autora chega a uma conceituação de divisão sexual do trabalho, e a define como

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). (KERGOAT, 2003, p.55-56).

Ainda de acordo com Kergoat (2003), a divisão sexual do trabalho possui dois grandes princípios organizadores, que são o *princípio de separação* – no qual diferenciam-se os trabalhos, classificando-os como de homens ou de mulheres – e o *princípio de hierarquização* – no qual um trabalho masculino é mais valorizado que um trabalho feminino. Na realidade, esses princípios são aplicados graças a um processo específico de legitimação, que a autora denomina de ideologia naturalista, que empurra o gênero para o sexo biológico, reduzindo, dessa forma, as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie. No entanto, em sentido oposto, a teorização relativa à divisão sexual do trabalho afirma que as práticas sexuadas são construções sociais, elas próprias resultado de relações sociais. Podemos afirmar, dessa forma, que problematizar o trabalho feminino em relação à divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista, pois se seus princípios organizadores podem permanecer os mesmos, as suas modalidades (podendo-se incluir aí concepções de trabalho reprodutivo, lugares das mulheres no trabalho mercantil etc.) podem sofrer diversas variações no tempo e no espaço.

Outro aspecto levantado por Kergoat (2003) refere-se ao vínculo entre divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Para a autora, trata-se de dois termos que possuem uma relação indissociável, em que a divisão sexual do trabalho materializa as relações sociais de

sexo de determinada sociedade, em determinado momento histórico.

Assim, as relações sociais de sexo assumem as seguintes características:

- a relação entre os grupos assim definidos é antagônica;
- as diferenças constatadas entre as práticas dos homens e das mulheres são construções sociais, e não provenientes de uma causalidade biológica;
- essa construção social tem uma base material e não é unicamente ideológica – em outros termos, a “mudança de mentalidades” jamais acontecerá espontaneamente se estiver desconectada da divisão de trabalho concreta –, podemos fazer uma abordagem histórica e periodizá-la;
- *essas relações sociais se baseiam, antes de tudo, em uma relação hierárquica entre os sexos, trata-se de uma relação de poder, de dominação.* (KERGOAT, 2003, p.58-59).

Podemos perceber a existência de duas posturas de pesquisa contraditórias: uma que percebe as relações sociais – enquanto estrutura normativa – como anteriores à sociedade e determinantes dessa, e outra que entende a sociedade como dada *a priori*, configurando-se em um espaço onde as relações, como manifestações pulsantes da vida coletiva, vão criando as normas sociais. É a primeira postura que sustenta a percepção de complementaridade de tarefas entre homens e mulheres.

Essa perspectiva mecanicista faz com que, em determinadas situações, a divisão sexual do trabalho gere conflitos no interior das famílias. Os depoimentos das artesãs que participam de nossas investigações denotam essa situação. Em um momento de diálogos com uma artesã de Pelotas, ela faz a seguinte afirmação:

E tudo que a gente faz é dizer que é trabalho né, porque a gente não considera. Olha, tem cada arranca-rabo, gurias, porque eu agora assumi isso: eu acho que tem mais é que me sustentar. Não por me sustentar, não está me sustentando, se está ganhando o que está ganhando, é porque tem alguém que lava as suas roupas, que passa as suas roupas, que faz o seu almoço... E que bom, ajuda para que tenha uma saúde mental para poder trabalhar. Sabe, então eu não me acho mais tão dependente, eu acho que

eu ainda sou dependente, mas eu estou minimizando essa coisa da culpa [...] (Artesã 1, jan.2009)².

A divisão sexual do trabalho é muito mais do que constatar desigualdades. É articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza a diferenciação para hierarquizar as atividades (KERGOAT, 2003, p.59). Nas investigações encaminhadas com as mulheres artesãs de Pelotas, buscamos constituir esses momentos de reflexão partindo das trajetórias concretas das mulheres envolvidas em nossas pesquisas, e procuramos ir além, buscando, inclusive, possibilitar uma articulação dessas trajetórias com o contexto social mais amplo na qual elas estão inseridas.

Sobre o trabalho cooperativo

Para compreendermos a forma de sociabilidade que chamamos de emancipação humana, devemos identificar um de seus germes, que é o trabalho. Entretanto, não se trata, nesta perspectiva emancipatória, do trabalho na lógica do capital, mas do trabalho associado. E por que o trabalho associado? Porque sabemos que o trabalho é muito mais do que a execução de tarefas, envolvendo a totalidade das atividades humanas, isto é, baseado no trabalho (tendo este papel central baseado no pensamento marxista, ao qual nos filiamos) desenvolvem-se inúmeras outras dimensões, compondo-se, assim, o ser social. Portanto, é o trabalho associado aquele que pode possibilitar a emancipação humana, pois ele extrapola o ato restrito do trabalho enquanto execução de tarefas, mas envolve todos os aspectos humanos. Com isso, podemos conceituar minimamente o trabalho associado como

aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo (TONET, 2005, p.133).

Dessa forma, o trabalho associado caracteriza-se por possibilitar a articulação dos sujeitos envolvidos de forma livre e consciente e não por um poder que lhes é alheio, como no sistema capitalista, que não lhes permite nem o domínio e nem a compre-

ensão sobre suas próprias relações. É importante salientar que esse envolvimento livre e consciente não é isento de tensões e conflitos, mas que se configuram de forma diferente do que no sistema capitalista, pois de forma solidária, os conflitos podem ser emancipatórios, tanto para o grupo como individualmente.

Entendemos que o trabalho cooperativo³ e solidário está inserido na lógica do trabalho associado, por isso, com o potencial de oferecer uma alternativa ao trabalho regido pelo capital. Atualmente, a economia solidária tem se constituído como uma alternativa viável diante do contexto socioeconômico atual. As cooperativas populares, por sua especificidade, têm se desenvolvido como uma forma de organização e produção econômica que pode contribuir para a geração de renda, melhorando a qualidade de vida de muitas famílias, além de realizar um enfrentamento à lógica do capital, promovendo, por meio de relações solidárias, a humanização de grandes parcelas da população que têm sido, historicamente, excluídas dos bens materiais, culturais e sociais que a sociedade tem produzido. A economia solidária parte do princípio de que o elemento central na organização da sociedade é o ser humano, portanto acredita-se que essa apresenta-se como uma alternativa possível para os grupos populares no enfrentamento da “ditadura do mercado”. De acordo com Paul Singer,

[...] a economia solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras,

² Todas as transcrições presentes nesse artigo compõem o banco de dados das pesquisas empíricas já referidas. Os depoimentos são parte ou de entrevistas individuais, ou de grupos de discussão.

³ Podemos definir cooperativas como empresas formadas e dirigidas por uma associação de usuários, que se reúnem em igualdade de direitos, com o objetivo de desenvolver atividades econômicas ou prestar serviços comuns, eliminando os intermediários. O movimento cooperativista contrapõe-se às grandes corporações capitalistas de caráter monopolístico. Conforme a natureza de seu corpo de associados, as cooperativas podem ser de produção, de consumo, de crédito, de troca e comercialização, de segurança mútua, de vendas por atacado ou de assistência médica. As mais comuns são as cooperativas de produção, consumo e crédito; há ainda as cooperativas mistas, que unem, numa só empresa, essas três atividades. No Brasil, a formação de cooperativas é regulamentada por lei desde 1907. Internacionalmente, a atividade é incentivada pela Aliança Cooperativa Internacional. Fonte: SANDRONI, Paulo. Dicionário de Administração e Finanças. São Paulo: Editora Best Seller, 1996. Disponível em: <<http://www.cooperativa.com.br>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

consumidoras etc., uma vida melhor. Vida melhor não apenas no sentido de que possam consumir mais com menor dispêndio de esforço produtivo, mas também melhor no relacionamento com familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, colegas de estudo etc.; na liberdade de cada um de escolher o trabalho que lhe dá mais satisfação; no direito à autonomia na atividade produtiva, de não ter de se submeter a ordens alheias, de participar plenamente das decisões que o afetam; na segurança de cada um saber que sua comunidade jamais o deixará desamparado ou abandonado. (SINGER, 2002, p.114-115).

Ao contrário da forma pela qual são administradas as empresas capitalistas, no qual se percebe “a administração hierárquica, formada por níveis sucessivos de autoridade, entre os quais as informações e consultas fluem de baixo para cima e as ordens e instruções de cima para baixo” (SINGER, 2002, p.16), no caso de empreendimentos de economia solidária e autogestionários, considera-se que todos têm o direito de iniciativas e podem participar do planejamento e da execução das tarefas dentro da cooperativa. Sendo assim, sua administração dá-se de forma transparente, com todos os membros tendo acesso às informações e deliberações sobre o andamento da mesma. Portanto, o fato de participar de um empreendimento de economia solidária não significa simplesmente autogerir seu próprio empreendimento. O trabalhador que se insere num grupo, mesmo que já formado anteriormente, não pode contentar-se em apenas participar desse grupo, como alguém que apenas assume tarefas. Ele tem que ter iniciativa perante o grupo, pensar juntamente com o grupo, para que viabilize-se enquanto empreendimento autogestionário. Caso contrário, tal empreendimento irá confundir-se com uma empresa nos moldes capitalistas, onde os empregados são pagos apenas para cumprir com as tarefas que lhes são designadas, sem muitas vezes ao menos ter o direito de criticá-las ou melhorá-las, no que se refere a condições mais decentes de trabalho.

Assim, é possível perceber-se que o principal diferencial entre uma empresa nos moldes capitalistas e uma empresa solidária é a administração. Na economia solidária a administração das empresas dá-se na lógica da autogestão, que prima por princípios democráticos em sua rotina. E,

Para que a autogestão se realize, é preciso que todos os sócios se informem do que ocorre na empresa e das alternativas disponíveis para a resolução de cada problema. Ao longo do tempo, acumulam-se diretrizes e decisões que, uma vez adotadas, servem para resolver muitos problemas frequentes [...]. (SINGER, 2002, p. 19).

Dessa forma, é possível que a economia popular e solidária possa transformar-se numa nova opção ao(à) trabalhador(a) cooperativado(a) no processo de enfrentamento ao sistema capitalista, configurando-se numa alternativa viável na tentativa não só de viabilizar uma possibilidade de organização econômica – não dependendo unicamente das formas tradicionais de trabalho impostas por esse sistema –, mas também como uma possibilidade de emancipação humana em outras esferas, como culturais, sociais, intelectuais, afetivas etc.

A experiência das cooperadas no processo de gestão

Assim, ambientadas (os) numa nova forma de produção e estabelecendo outras relações de produção, as (os) cooperadas (os) poderão constituir uma visão crítica da sociedade que as condicionou à situação de miséria e exploração, ou seja, visualizando as contradições que o capitalismo traz consigo, para, com isso, manifestar sua indignação, repudiando as práticas adotadas pelo mesmo.

Essa perspectiva traz mudanças nas concepções de trabalho que perpassam o imaginário dos sujeitos. Nesse sentido, a luta pauta-se pela confrontação dessas duas concepções (trabalho na lógica do capital e na perspectiva solidária), pois acreditamos que o trabalho pode ser emancipador da condição humana, desde que implementado de outra forma, bem oposta ao modelo imposto pelo capital.

Entre essas concepções, que refletem posições ideológicas diferentes, existe uma diversidade de formas de organização do trabalho associado que, conforme Lima, levanta algumas questões: em que medida representa passos na direção de autonomia e possibilidade de emancipação dos trabalhadores?; ou é mais uma artimanha do capital para a precarização das relações de trabalho, ou, ainda, simplesmente uma forma secundária de

organização do trabalho e mesmo alternativa de emprego? (LIMA, 2009, p.113-114). No caso das artesãs pesquisadas em Pelotas, alguns contextos de ingresso na cooperativa visibilizam bem essa situação. Sobre sua aproximação à cooperativa, uma artesã afirmou:

[...] eu já conhecia o trabalho de cooperativa... E gostava, sempre gostei de fazer alguma coisa que não fosse sozinha, que sempre tivesse mais gente junto comigo... Eu não gosto da solidão... Só em alguns momentos... Em que eu estou criando alguma coisa, senão não gosto. E até chegar a cooperativa que eu faço parte hoje também... Eu já conhecia a cooperativa de algum tempo atrás, e humm, também houve uma necessidade, porque tu faz o teu trabalho e sozinha tu não tem como escoar, como vender, aonde tu vai levar? Alugar uma lojinha não tem como também, e aí surgiu a cooperativa, pra gente fazer isso [...] (Artesã 2, nov.2008)

Uma das artesãs, fundadora da cooperativa onde atua em Pelotas, aponta que o cooperativismo surgiu baseado no seu trabalho em um movimento social cristão, mais especificamente na Pastoral Operária. Podemos perceber, em seu depoimento, o interesse em desenvolver uma alternativa que viabilizasse geração de emprego e renda para as pessoas. A passagem a seguir denota essa situação:

E depois desse período nas comunidades, eu já estava meio envolvida com a política e em ações sociais... Então a gente vê que o pessoal é muito, muito pobre, com a renda mínima, muita gente doente, desempregada... Então nós já começamos a pensar o seguinte, eu já comecei a pensar de uma outra maneira: por que não unir os grupos de cada comunidade, produzir um trabalho e fazer uma feira maior, que pudesse reverter numa renda fixa pra essas pessoas? Então eu já na Pastoral Operária, eu fui líder da Pastoral Operária, nós começamos a fomentar esses grupos, apoiados pela Cáritas Diocesana. Adorei que esse trabalho começou a crescer, nós começamos a ver que só esse trabalhinho pequeno, assim, em grupinhos, não chegava a atingir o objetivo que a gente queria, que era uma renda pro pessoal se manter. Então, alguns assessores deram a ideia de uma cooperativa. Por que não uma cooperativa? Pois tem uma lei federal de apoio às cooperativas. Nós começamos a bolar essa ideia e essa ideia começou a crescer, e nós iniciamos a cooperativa. Em princípio a gente iniciou

querendo vender, seria uma cooperativa pra vender os trabalhos dos grupos... Mas claro que tu tens que, numa cooperativa é a ideia do coletivo que tu tens que passar, muitos de nós, como eu, pensávamos que nós tínhamos que garantir a produção, pra poder comercializar e, claro né, o pessoal achava que não, que já tinha um grupo de produção, que não precisava a gente se preocupar com a produção e sim, vender. Com o tempo a gente foi vendo que precisava ser uma cooperativa de produção e comercialização, tu tem que garantir a produção pra manter a cooperativa... e estamos aí ... é mais ou menos isso. (Artesã 3, nov.2008).

No Brasil, as experiências de organização coletivas possuem variadas origens, e como resultado da organização dos trabalhadores que, muitas vezes, visando a manter seus empregos, passam a multiplicar-se com base nas políticas neoliberais iniciadas no governo de Fernando Collor, em 1989, e levadas adiante no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o início dos processos de privatização de empresas estatais, o estabelecimento de políticas de demissão voluntária de empregados e demissões decorrentes da eliminação de postos de trabalho. Nesse contexto, as cooperativas reaparecem como produto da reestruturação econômica e da política do período. Nessa perspectiva, a cooperativa poderia representar a flexibilidade pela ausência de contratos. Esse processo assumiu configurações que ora distinguem-se, ora confundem-se com o processo de redução dos custos empresariais por meio da eliminação das obrigações trabalhistas.

Nesse mesmo período, uma segunda configuração desenvolve-se no país. Nela, os trabalhadores assumem as empresas e adotam o sistema de autogestão, no qual tornam-se proprietários e participam efetivamente da gestão. A perspectiva inicial de manutenção de empregos e/ou de alternativa ao desemprego vai sendo progressivamente politizada numa proposta emancipatória, agrupada no movimento de economia solidária formado também na década de 1990. Nesse enfoque, o trabalho autogestionário mostra-se não apenas como alternativa de emprego, mas como uma opção ao próprio capitalismo, numa proposta de reconstrução do ideário de um novo socialismo (LIMA, 2009, p.119).

Essas configurações do trabalho, nas quais as cooperativas aparecem como uma das possibilidades, levantam algumas questões vinculadas à própria natureza do trabalho autogestionário e seus dilemas. De acordo com Lima (2009) destacamos os seguintes aspectos:

a) Autogestão – A autogestão é definida como a gestão realizada pelos trabalhadores de seu próprio trabalho. Na organização de cooperativas, geralmente associam-se trabalhadores desempregados, menos pela convicção de um trabalho autônomo e emancipador e mais pela falta de perspectivas de emprego regular, como uma alternativa ao desemprego, um período intermediário até as coisas melhorarem. A falta de experiência de gestão e da própria noção de coletivo, que no Brasil significa, grosso modo, público e estatal como de responsabilidade de ninguém, pode levar a situações que em muito fogem dos princípios autogestionários. No caso das tecelãs investigadas no município de Alvorada temos uma configuração que se identifica com esse aspecto, ou seja, a falta de perspectiva de um emprego regular as agrupa em torno do trabalho artesanal. Observamos que essas mulheres criaram vínculos com esse trabalho, mas ele pode cessar se por acaso elas conseguirem um emprego fixo.

Nos dois grupos de discussão realizados com as tecelãs da oficina no município de Alvorada os debates giraram em torno do alto grau de integração entre elas, mas ao mesmo tempo de um desejo de resolver individualmente a busca por um emprego fixo, com carteira assinada. Elas trabalham como autônomas e algumas já estão nessa atividade há 10 anos, e ao falarem sobre isso espantaram-se com toda essa caminhada.

Enfim, trata-se de situações que evidenciam a ausência de uma percepção comum sobre a ideia de coletivo e a preponderância de um individualismo no qual todos querem beneficiar-se do que é público ou coletivo.

O concreto do cotidiano das cooperativas e empresas autogestionárias e sua forte vinculação e dependência ao mercado tornam a mudança na concepção de empresa algo complexo, uma vez que elas estão inseridas de uma forma ou de outra na dinâmica capitalista que determina os espaços de atuação (LIMA, 2009, p.125).

Para autores como Singer (2002), Fischer e Tiriba (2009), a prática da autogestão exige um esforço adicional dos trabalhadores nas empresas solidárias, pois além de suas próprias tarefas, cada um deve preocupar-se com os problemas gerais da empresa. O fato de todos participarem das decisões estabelece uma maior democracia e diminui a competitividade, tão presente e incentivada nas empresas capitalistas. No entanto, passa a haver um aumento das responsabilidades individuais para que o todo ‘funcione’ adequadamente. Dessa forma, “*o maior inimigo da autogestão é o desinteresse dos sócios, sua recusa ao esforço adicional que a prática democrática exige*” (SINGER, 2002, p. 19).

Em nossas investigações, percebemos que essas dificuldades são presentes na rotina da cooperativa, na qual muitas cooperadas eximem-se da responsabilidade na busca de alternativas para a solução dos problemas, preferindo dar ‘um voto de confiança’ para a diretoria, participando pouco no cotidiano do grupo. Nesse caso, a diretoria busca solucionar essa ausência, aproximando-se da Incubadora, investindo em atividades formativas e promovendo atividades que visam ao resgate do grupo. Atividades essas que geralmente possuem uma baixa participação das cooperadas. Trata-se do desafio de superar práticas antidemocráticas e autoritárias que permeiam a vida em sociedade, que imobilizam as ações concretas.

No caso das cooperativas que acompanhamos, o fato das associadas serem na sua maioria mulheres apresenta o agravante de constituírem-se num grupo historicamente formado por pessoas excluídas da possibilidade de autonomia e oriundas de um modelo patriarcal, tanto de família como de sociedade.

Portanto, as mulheres estão submetidas ao poder patriarcal nos mais diversos âmbitos de suas vidas e em níveis distintos. É importante ressaltar um aspecto que a pesquisadora mexicana Marcela Lagarde (2005) levantou em sua obra: que não se trata de identificar a existência de um poder absoluto e unidirecional, pois na concretude do exercício do poder patriarcal no qual as mulheres estão submetidas, em várias situações elas também exercem o poder. Conforme Lagarde,

Todos los hechos sociales y culturales – las relaciones, las instituciones, las normas, y las concepciones

–, *son espacios del poder: el trabajo y las demás actividades vitales, la sabiduría, el conocimiento, la sexualidad, los afectos, las cualidades, las cosas; los bienes, las posesiones y los territorios materiales y simbólicos; el cuerpo y la subjetividad, es decir; los sujetos y sus creaciones, son espacios del poder.* (2005, p. 155).

Assim, a participação das mulheres nas relações de poder estabelecidas baseia-se em seu consenso e na aceitação da feminilidade construída patriarcalmente, pois “*la relación del poder com las mujeres es consensual, porque el mundo y su condición les son presentados com la fuerza divina o natural, emanados de um poder supremo que les confiere la cualidad de ser inmutables*” (LAGARDE, 2005, p. 156).

A experiência amorosa fornece um dos alicerces fundamentais para a instalação do poder pessoal patriarcal. Sobre a ideologia amorosa, afirma Lagarde que

El amor no és sólo vehículo de comunicacion de personas relacionadas desde posiciones desiguales a través del poder, sino que la ideologia amorosa consagra la desigualdad, la obediencia, la exclusión, la capacidad de mando y el dominio sobre la vida de los otros (2005, p.161).

Por amor, as mulheres colocam suas vidas à disposição de ‘outros’, de forma que amor signifique renúncia e entrega, tendo um significado quase exclusivo de ‘ser de’ ou ‘ser para’ outros. Dessa forma, estão articuladas as bases em que se instala o que Lagarde (2005) denomina de ‘*servidumbre voluntaria*’, que nada mais é do que o consentimento frente à opressão presente nas relações de dominação. Trata-se de um consentimento voluntário sem o qual não haveria o exercício de poder.

Dando continuidade a nossa linha de raciocínio, outro aspecto vinculado à natureza do trabalho cooperativo e levantado por Lima (2009) é o seguinte:

b) Trabalho associado – Como vimos, o crescimento do cooperativismo no Brasil dos anos 1990 não resulta concretamente de um movimento de trabalhadores pela autogestão, mas sim de situações pontuais de luta pela manutenção de empregos num contexto de crescimento do desemprego formal como resultado de um processo de reestruturação econômica.

Embora em diversos momentos seja possível notar que os trabalhadores salientam a superioridade da cooperativa como forma de organização de trabalho, por seu caráter mais democrático, nem sempre a percebem como uma conquista política mais ampla, e sim como uma alternativa de trabalho num quadro de desemprego precário, que oferece poucas alternativas.

Nessas situações, a cooperativa é vista como uma possibilidade de circulação no mercado de trabalho, tanto formal como informal. No entanto, não podemos esquecer de que,

Com a recuperação econômica do país nos primeiros anos da década, notam-se hoje situações pontuais de recuperação de fábricas e de organização de cooperativas, principalmente as de produção industrial. O crescimento do setor continua nas chamadas cooperativas populares, de inserção social, como parte de políticas sociais do Estado brasileiro em diversos níveis. (LIMA, 2009, p. 128-129).

Como exemplo dessas políticas implantadas pelo governo atual, em 2003 foi criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária, que coordena a política nacional de apoio aos empreendimentos considerados solidários, nos quais destacam-se as cooperativas populares.

No entanto, se o objetivo da educação é o de contribuir para que homens e mulheres trabalhassem articulem os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade, há que se buscar, no interior mesmo da produção, os elementos que favoreçam a formação integral humana (PICANÇO; TIRIBA, 2004). Dessa forma, torna-se central a apreensão dos saberes cotidianos das mulheres, sejam nas situações de produção ou em outras diversas situações de vida. Portanto, é nessa perspectiva que nossas pesquisas articulam-se: na tentativa de estabelecer uma aproximação, visando a uma maior compreensão dos processos de formação e de trabalho das mulheres artesãs.

Considerações finais

Entendemos que por meio de pesquisas que envolvem concepções participantes temos desafios de ordem política, pois trata-se de compreender com grupos pesquisados como as relações sociais incorporaram-se nas instituições, legitimando-as; e

também de visibilizar tensões geradas na sociedade, procurando compreender como elas deslegitimam as regras e representações que apresentam como “naturais” os grupos sociais constituídos. É nesse momento que a compreensão sobre as trajetórias de trabalho é incorporada a fim de que as pessoas do grupo ao narrarem⁴ sobre seus processos identificam sua trajetória formadora. É dessa forma que percebemos a experiência de nossas investigações: como uma iniciativa de tensionamento que acontece no momento em que elas enxergarem-se de um outro lugar, o lugar de dizer de si, que segundo Josso (2004) produz o ‘caminho para si’. Esse *dizer* que, de repente causa o estranhamento de normas sociais instituídas, que tentam delimitar e definir os papéis sociais das mulheres de meia-idade, mães, esposas, filhas como as únicas responsáveis pelos afazeres domésticos, únicas que devem se envolver

com os cuidados da casa e com seus ocupantes.

A sistematização e a conseqüente análise das trajetórias formadoras existentes na vida de mulheres artesãs possibilitam o refazer das caminhadas feitas, visando a sua apreensão e, com isso, uma melhor compreensão de suas próprias experiências de vida e de trabalho. Não só isso, que já é bastante, mas especialmente estamos convencidas que pesquisas dessa natureza contribuem para que as políticas públicas, que já avançaram ao possibilitar o acesso, possam qualificar-se por meio de currículos e formações que de fato alcancem pessoas como as que conhecemos e interagimos nessas pesquisas.

⁴ O processo metodológico de construção das narrativas biográficas foi desenvolvido pelas autoras em publicação anterior, que se encontra nas referências, ao final deste artigo.

REFERÊNCIAS

- FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. De olho no conhecimento encarnado sobre trabalho associado e autogestão. **Educação Unisinos**, v. 13, n.3 p. 201-210, set/dez. 2009.
- HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli; et al. (Orgs.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. p.55-63.
- LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: UNAM, 2005. 884 p.
- LIMA, Jacob Carlos. Paradoxos do trabalho associado. **Tempo Social**, São Paulo, v.21, n.1, p.113-132, jun.2009.
- PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Trabalho e educação**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.
- SILVA, Márcia Alves da. **Alinhavando, bordando e costurando: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas**. 2010. 180f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- _____; EGGERT, Edla. A pesquisa biográfica e a importância das narrativas nos estudos sobre o trabalho feminino. In: PERES, Lúcia Maria; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas [auto]formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 41-57.
- SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

*Recebido em 27.04.10
Aprovado em 06.06.10*

Estratégia de comercialização para melhorar a renda de pequenos produtores familiares rurais de leite

Maria Nezilda Culti*

João Batista da Luz Souza**

RESUMO

A importância da agricultura familiar para o desenvolvimento econômico vem ganhando maior força nos últimos anos em razão do impulso gerado pela ampliação da discussão sobre o desenvolvimento sustentável, maior segurança alimentar, geração de emprego e renda. A comercialização é um dos principais gargalos para o desenvolvimento desse sistema de produção. Este estudo refere-se à estratégia de comercialização para a atividade leiteira nos assentamentos rurais nos municípios de Peabirú e Quinta do Sol, onde 53% das propriedades familiares dedicam-se à produção do leite. Também faz parte do estudo, o grupo de produtores familiares de leite do município de Engenheiro Beltrão. Os resultados da pesquisa mostram a viabilidade de uma estratégia de comercialização que os une por meio de uma logística de coleta do leite de cada produtor individual para aumentar o volume e viabilizar a venda com melhores preços e mais independência por meio da formação de um empreendimento coletivo autogestionário.

Palavras-chave: Autogestão – Cooperação –Estratégia de comercialização coletiva

ABSTRACT

MARKETING STRATEGY TO ELEVATE REVENUE OF SMALLAND RURAL FAMILY MILK PRODUCER

The importance of family agriculture for economic development grows in recent years in consequence of the momentum generated by the expansion of the discussion about sustainable development, improved food security, generation of employment and income. Marketing is a major key for the development of this production system. This study refers to the marketing strategy for milkmaid activity in a small rural holding in the municipalities of Peabirú and Quinta do Sol, where 53% of home farm are engaged in milk production. Also part of the study, is the group of family producers of milk in the city of Engenheiro Beltrão . The research's result shows the viability of a marketing strategy that unites them through the logistic of milk gathering from each producer so as to increase the volume and to make sale with better prices with more independence through the formation of a collective enterprise of self-management.

Keywords: Self-Management – Cooperation – Marketing collective strategy

* Professora Doutora do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná. Integrante do Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES). Integrante do Núcleo/Incubadora Unitrabalho/UEM.

E-mail: nezilda@terra.com.br

** Professor mestre do departamento de Economia da Universidade Estadual de Maringá. Colaborador do Núcleo/Incubadora Unitrabalho/UEM. E-mail: jblsouza@yahoo.com.br

A agricultura familiar

O estudo da agricultura familiar como indutora do desenvolvimento econômico vem ganhando mais espaço nos últimos anos em razão do impulso gerado pela ampliação da discussão sobre o desenvolvimento sustentável, geração de emprego e renda, segurança alimentar e o potencial de gerar desenvolvimento para regiões menos favorecidas. Do ponto de vista científico, passou-se a reconhecer a sua especificidade como forma social de produção, que é orientada sob uma lógica que procura garantir a reprodução social e econômica da família rural.

Por meio de dados do IBGE (2006) foi possível observar que no Brasil existem 4,3 milhões de estabelecimentos agropecuários e que estes detêm 24% das terras, respondendo por 37,8% da produção global. Por isso, a agricultura familiar desempenha um papel extremamente relevante para a economia dos pequenos municípios, sendo responsável por inúmeros postos de trabalho. No Brasil, a agricultura familiar apresenta uma grande diversidade de produtos, dimensões de propriedade e condições de desenvolvimento. Neste contexto há tanto famílias que vivem em condições de extrema pobreza em pequenas propriedades que atuam na agricultura de subsistência, como famílias que estão completamente inseridas no agronegócio. Essas famílias geralmente trabalham com cooperativas, estando assim mais aptas a buscar melhores caminhos para a comercialização dos seus produtos.

Entretanto, não há uma definição suficiente de agricultura familiar que dê conta dessa complexidade, pois existe uma linha muito sutil entre os conceitos de agricultura em geral e a agricultura familiar. Dentre os que estudam o tema, Souza (2007) observou empiricamente algumas características que podem ser identificadas como comuns às propriedades familiares:

- i) a centralidade do trabalho da família na propriedade (tanto no gerenciamento como na realização do trabalho);
- ii) a reduzida extensão da propriedade (quando considerado o contexto agrário no qual está inserida);

iii) a importância, para subsistência da propriedade e da família, da produção realizada internamente à propriedade. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a agricultura familiar é constituída de propriedades de até quatro módulos rurais, definidos segundo regiões. Também é necessário que pelo menos 80% da renda familiar tenham sido originados pela atividade rural, e a residência do produtor tem que ser na própria propriedade ou em aglomerados rurais próximos.

Tanto nas pequenas propriedades como em assentamentos rurais, este tipo de trabalho é predominante. Para Bergamasco e Norder (1996), os assentamentos rurais são criações de novas unidades de produção agrícola, geradas por políticas governamentais com o objetivo de reordenar a distribuição da terra a fim de atender aos princípios da justiça social e ao aumento de produtividade. Ou melhor, é a criação de pequenas unidades produtivas nas quais a organização do trabalho tem como base a família. Os produtores localizados em regiões mais próximas do mercado consumidor, onde exista indústria de processamento, ou ainda que exista uma boa malha rodoviária para escoar a produção, têm maiores possibilidades de crescimento. Isso ocorre porque há uma maior facilidade na comercialização dos produtos e também em razão da possibilidade de adoção de tecnologias que elevem a produtividade do trabalho e a produção. Contudo, em localidades onde essas condições não são presentes, os produtores ficam reféns dos atravessadores, que se aproveitam do fato de serem os únicos compradores para pagar um preço abaixo do valor vigente no mercado.

Para Buainain, *et al.* (2003) o agricultor que trabalha no sistema familiar de produção tem um *mix* relativamente amplo de produtos e procura explorar de forma intensiva os recursos escassos disponíveis. Contudo, o principal problema que os agricultores enfrentam está relacionado à disponibilidade de capital de giro e recursos para realizar investimentos. Os autores observaram que é um erro pensar que a estratégia de combinar atividades com prazos de maturação e fluxos de despesas e receitas diferentes – procurando reduzir os riscos e a dependência

de capital de giro de terceiros – torna a produção familiar totalmente autosuficiente e avessa ao risco. Ou seja, a maioria dos produtores precisa de um maior nível de recursos para atuar nas suas unidades produtivas de maneira eficiente e sustentável. Quando isso não ocorre, o agricultor familiar opera com restrições que o impedem de atuar de maneira mais competitiva. Para Buainain, *et al.* (2003) a insuficiência do capital¹ é o fator que impulsiona os produtores para um círculo vicioso, no qual há uma reprodução do ciclo da pobreza – a escassez de recursos para realizar investimentos leva a uma menor renda² proveniente do sistema produtivo, e com isso não há a capitalização do produtor.

A despeito de todos os problemas e desafios que a atividade agrícola familiar enfrenta, ela está presente em todos os municípios do Brasil e do mundo, e o crescimento desta produção tem impactos positivos no interior do país e, conseqüentemente, nas grandes metrópoles. Neste sentido, há uma série de exemplos onde localidades alcançaram um maior nível de desenvolvimento através da atuação dos trabalhadores familiares. Portugal (2004) observou algumas características comuns destas regiões: organização de produtores; qualificação de mão de obra; ampliação da concessão de crédito; procura por agregação de valor ao produto e emprego de tecnologias adequadas, desenvolvidas pela pesquisa agropecuária. Ou seja, promover o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura familiar é uma boa estratégia para o fortalecimento das economias locais, regionais e do mercado interno, pois provoca a redução da pobreza urbana e rural por meio da geração de trabalho, emprego e distribuição de renda, diminuindo também o êxodo rural de trabalhadores jovens.

A importância da produção de leite para a agricultura familiar

Observações empíricas mostram que uma das principais atividades exploradas pela agricultura familiar é a produção de leite. Ferrari, *et al.* (2005) observou que isso ocorre porque os investimentos necessários para iniciar a produção são pequenos, ou seja, o custo de entrada na atividade é compatível com o nível de renda da produção familiar. A atividade é tradicional, de forma que o conheci-

mento do manejo é bem disseminado e há poucas ou praticamente nenhuma barreira à entrada, permitindo uma maior participação do pequeno produtor nesta atividade. O pequeno produtor geralmente possui uma pequena área destinada à produção do leite para o consumo próprio. Contudo, a produção ocorre de maneira escalonada, de maneira que com o tempo e a elevação do número de animais há uma formação de excedente de produção, que é destinado à comercialização ou à produção de derivados que geralmente são comercializados por vias informais. Segundo Ferrari, *et al.* (2005, p. 22), há pontos mais relevantes da atividade leiteira para a agricultura familiar, que podem manifestar-se em três campos:

- No campo financeiro – a atividade promove um fluxo de renda mensal que contribui fortemente para o equilíbrio do “caixa” da propriedade. Dependendo da magnitude, a produção de leite pode ser a única fonte de renda da família ou servir como um suporte para cobrir despesas de curto prazo enquanto a safra não é colhida;
- No campo produtivo – as características dos sistemas tecnológicos adotados pela maioria dos produtores permitem a sua adequação aos diferentes fatores de produção e gestão;
- No campo social – com potencial de estabelecer-se em quase todas as propriedades rurais, a atividade é importante por assegurar uma fonte alimentar direta e por dar condições para a criação de inúmeros postos de trabalho.

Estratégias coletivas na produção do leite

As estratégias coletivas, tanto na produção como na comercialização para pequenos produtores, são uma alternativa possível e relevante para melhorar

¹ Para o Buainain, *et al.* (2003) o capital é o insumo chave.

² A renda é baixa em relação ao nível que permite dar competitividade ao sistema, bem como dar condições para realizar a acumulação de recursos. Contudo, a renda não necessariamente é baixa em termos de valores absolutos.

o uso dos recursos e a renda da propriedade. Para Nantes e Scarpelli (2008) as estratégias que podem determinar o sucesso de empreendimentos rurais estão estreitamente ligadas ao porte dos produtores. Entretanto, este é um fator pouco abordado, mas de extrema relevância, e que precisa contar com a disponibilidade do produtor para realizar ações coletivas. O coletivo proporciona aos pequenos produtores maior força na busca por objetivos comuns. Contudo, se o produtor tem uma postura individualista nem sempre é possível realizar estratégias que necessitem de ações coletivas. Caso este obstáculo possa ser superado, as consequências positivas para as comunidades podem ser observadas rapidamente. As ações coletivas de forma geral podem ser definidas como a organização e a interação social que ocorre entre indivíduos para buscar objetivos comuns. Estes objetivos podem estar fundamentados no fomento ou na construção de novas práticas econômicas e ou sociais que venham a satisfazer as suas necessidades, e que isoladamente seriam difíceis de alcançar.

Entretanto, para as ações coletivas obterem maior êxito precisam vir acompanhadas minimamente de valores como a cooperação, a solidariedade e a autogestão:

- Cooperação em torno de interesses e objetivos comuns, unindo esforços e capacidades, garantindo a propriedade coletiva dos bens e partilha dos resultados de forma equânime, com responsabilidade solidária sobre os ganhos e possíveis ônus;
- Solidariedade expressa na congregação de esforços mútuos para objetivos comuns, gerando oportunidades que levem ao desenvolvimento de capacidades, melhoria nas condições de vida dos participantes, nas relações que se estabelecem com o meio ambiente para torná-lo saudável, nas relações com a comunidade local e participação ativa nos processos de desenvolvimento sustentável de base local, regional e nacional;
- Autogestão como um conjunto de práticas democráticas participativas nas decisões estratégicas e cotidianas dos produtores,

na coordenação de ações, nas definições dos processos de trabalho e produção, bem como nas decisões sobre aplicação dos resultados e sobre a distribuição dos excedentes gerados na atividade.

Em síntese, estamos falando de uma ação coletiva para produzir e comercializar que está presente na economia solidária, a qual se pauta por estes princípios, procurando garantir aos trabalhadores produtores a posse dos meios de produção e evitar a exploração de uns sobre os outros, proporcionando assim renda e patrimônio distribuídos de forma mais equitativa. Ações coletivas dessa natureza estão na base de formatos organizacionais, como as associações ou as cooperativas de produtores. Este tipo de organização vem crescendo muito no Brasil e no mundo por possibilitar um maior nível de desenvolvimento das comunidades que as utiliza, dando assim origem a uma concepção de desenvolvimento denominado “endógeno”.

Segundo Amaral Filho (2002), o desenvolvimento endógeno pode ser entendido como um processo de crescimento econômico que implica em uma contínua ampliação da capacidade de geração e agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região na retenção do excedente econômico gerado na economia local e na atração de excedentes provenientes de outras regiões. Para França e Zanin (2008) o conceito de “endógeno” perpassa o conceito de “local”. Isso ocorre porque o desenvolvimento tem origem no interior do sistema econômico-social, ocasionado por fatores próprios e internos. Desta forma, para alcançar o desenvolvimento que vem de dentro da comunidade é absolutamente necessário a participação ampla, prioritária da comunidade para que sejam expressas as preferências e demandas.

Nesse modelo de desenvolvimento, a promoção da dinâmica do desenvolvimento tem origem nas potencialidades próprias de cada comunidade, representando assim um modelo de desenvolvimento que é verdadeiramente representativo dos interesses estratégicos locais, que pode prezar por uma estrutura produtiva mais eficiente, diversificada, social e ambientalmente justa e sustentável. O aspecto relevante e particular dessa estratégia de desenvolvimento refere-se à formação e à gestão do

empreendimento. A sustentabilidade do processo socioeconômico que possibilita que os benefícios do desenvolvimento sejam destinados à promoção do bem-estar coletivo ocorre através da participação direta com o controle social das organizações populares, que se empenham no processo de planejamento e execução do desenvolvimento local.

Para França e Zanin (2008) este processo é importante por promover cidadãos e cidadãs independentes, organizados solidariamente para a vida com dignidade, em áreas de crescimento pessoal e coletivo, que intercambiam bens, conhecimentos e experiências com outras comunidades organizadas através de redes produtivas e comunitárias.

Assim, as ações coletivas podem ainda extrapolar as ações produtivas, com a possibilidade de crescimento e com a promoção de cidadãos que vejam nas ações coletivas um potencial para o crescimento de sua comunidade, com a consciência de estarem integrados ao mercado e às decisões políticas que os rodeiam. Desta forma, surgem no seio das próprias comunidades rurais e/ou nas gerações futuras indivíduos aptos a atuarem de forma consciente, na busca por melhorias para os pequenos produtores familiares.

Associativismo e cooperativismo da economia solidária

As formas de ações coletivas como as associações e cooperativas de produtores funcionam como estratégias e são de fundamental importância para a permanência do pequeno produtor em algumas localidades e atividades. Isso ocorre por meio da busca por melhores condições de produção, de negociação dos produtos e aquisição de insumos mais baratos em razão do maior volume demandado.

O cooperativismo, desde os primórdios, preocupou-se com o aprimoramento do ser humano nas suas dimensões econômica, social e cultural. É um sistema de cooperação que aparece historicamente junto com o capitalismo, mas é reconhecido como um sistema mais adequado, participativo, democrático e mais justo para atender às necessidades e aos interesses específicos dos trabalhadores por meio coletivo. O cooperativismo funciona como

um sistema, e as cooperativas como a unidade econômica e espaço de convívio e transformações em que a cooperação praticada nos empreendimentos coletivos deve atender os princípios originários do cooperativismo, quais sejam: 1) adesão livre e voluntária; 2) controle democrático pelos sócios; 3) participação econômica dos sócios; 4) autonomia e independência; 5) educação, treinamento e informação; 6) cooperação entre cooperativas; e 7) preocupação com a comunidade. Isso pressupõe interesse em construir novas atitudes, transformar práticas e vislumbrar a transformação nas relações de produção, de trabalho e sociais. Contribui para a formação do capital social permitindo a criação de vínculos de confiança, redes de contatos, troca de informações, cooperação e conseqüentemente aumento do poder do grupo de produtores ou empreendedores coletivos.

Problema e justificativa

A problemática que se insere no presente trabalho é analisar se os produtores familiares que atuam na região estudada possuem condições para melhorar a comercialização do leite, obtendo melhores preços relativos àqueles hoje praticados, passando por meio de intermediários antes de ser vendido diretamente a indústrias da região. O primeiro passo foi fazer um levantamento de campo para obter a descrição tecnológica das propriedades da região estudada, observando como elas estão estruturadas e fazendo uma análise descritiva das condições de produção, dos recursos produtivos utilizados e das expectativas futuras dos produtores quanto a sua produção e a comercialização. Outro ponto abordado foi a relação entre o produtor e os compradores do seu produto, o leite. Para isso foi realizado um levantamento dos principais canais de comercialização com objetivo de analisar como vêm ocorrendo às ligações entre os produtos e a comercialização.

A temática de produção e comercialização do leite desperta interesse em razão da importância do consumo do leite na dieta alimentar dos brasileiros, da importância social e econômica dele no meio rural e da heterogeneidade de sistemas de produção nos quais ele está presente. Estudar a agricultura

familiar é também estudar possibilidades de desenvolvimento tanto para os pequenos produtores como para o município e região que estão no seu entorno. Estudar as dificuldades e potencialidades desta atividade é produzir informações para a evolução destes produtores e desenvolvimento econômico e social. Também é importante a convicção de que a construção de um coletivo de produtores dará condições para reduzir o desemprego e a pobreza tanto no campo como na cidade. Por isso é importante estudar e formular métodos de planejamento e gestão estratégica para esta atividade. Contudo, o principal argumento para justificar esse trabalho é a própria demanda dos produtores familiares da região, que buscam uma melhoria na atividade para obter melhores preços e renda, viabilizando a sua permanência na atividade leiteira.

Procedimentos metodológicos

Considerando-se que os pequenos produtores como agentes econômicos são capazes de criar certa dinâmica que possa gerar trabalho, emprego, renda e desenvolvimento para a economia local, pode-se concluir então que um meio de desenvolver a economia dos municípios é inserir os pequenos produtores no mercado, vendendo diretamente à indústria de processamento por meio de um empreendimento coletivo, como a cooperativa, procurando criar condições para o desenvolvimento das potencialidades já existentes na zona rural.

O objetivo maior deste trabalho é desenvolver um estudo logístico para inserir o agricultor familiar no mercado em condições de melhorar o preço do produto (o leite) a ser vendido, gerando conhecimentos para aplicação prática, dirigida para a solução de problemas específicos. Ou seja, uma pesquisa e ação de extensão que têm o objetivo de extrapolar a academia, servindo aos interesses dos produtores familiares locais de leite e da região em estudo. Para esta análise, tomamos a relação do ser humano com o mundo por intermédio da ação. Não uma ação qualquer, mas aquela que altera o mundo: uma ação transformadora, modificadora. Mais ainda, uma ação transformadora consciente, que é capaz de agir intencionalmente em busca de mudança. Trata-se de uma ação humana a que

chamamos de trabalho ou práxis. Essa ação é consequência de um agir intencional, cuja finalidade é a alteração da realidade, moldando-a as nossas necessidades. Essa ação pressupõe trabalho, que é, portanto, o instrumento da intervenção. Da nossa intervenção na realidade por meio do trabalho, resultam produtos que podemos chamar de ideias (produtos ideais) e *coisas* (produtos materiais). Nessa relação, constrói-se a cultura e o conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas incubadoras universitárias, que chamamos de incubação e/ou assessorias pontuais, é uma construção/reconstrução de conhecimento por meio do processo prático educativo de organização e acompanhamento sistêmico a grupos de pessoas interessadas na formação de empreendimentos associativos e melhoria na renda. É, portanto, uma práxis que implica um conjunto de atividades de caráter técnico e social, interagindo com conhecimento teórico, orientados por objetivos. Esse processo:

- acrescenta conhecimentos básicos de trabalho cooperativo e técnicas específicas de produção e gestão administrativa;
- orienta para o mercado e inserção em cadeias produtivas e/ou planos e arranjos produtivos locais etc.
- une “saber popular” a “saber científico” numa tentativa de transformação da prática cotidiana, inter-relacionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a nossa intervenção, que pretende modificar a realidade por meio do trabalho, será dirigida a melhorar o processo comercial por meio de estudo de mercado e logística, que nada mais é que uma práxis na qual alia-se a teoria à prática em benefício dos pequenos produtores familiares assentados e não assentados, num esforço para aumentar seus conhecimentos nesta área, com vistas à autogestão e melhoria na renda. Consequentemente, este processo vai refletir em melhores condições de vida. Além disso, agrega conhecimento popular ao conhecimento teórico num processo de integração entre pesquisa e extensão.

Por iniciativa de alguns produtores de leite e por intermédio da Fundação Terra e Emater, a Incuba-

dora UNITRABALHO na Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi procurada com o intuito de atender, por meio da extensão rural (ATER), a região dos assentamentos rurais nos municípios de Peabirú e Quinta do Sol. As principais demandas dos produtores eram relacionadas às necessidades de uma maior organização, tanto no aspecto técnico e produtivo como na comercialização. Desta iniciativa foi consolidado um projeto intitulado “*Formação de empreendimentos associativos de autogestão de produtores familiares de leite e maracujá: geração de renda e assistência técnica nas regiões central e noroeste do Paraná*”, apresentado e aprovado no Programa *Universidade Sem Fronteiras – Extensão tecnológica Empresarial*. O objetivo deste projeto é prestar assistência técnica aos produtores de leite e de maracujá, bem como, buscar formas de comercialização e de agregação

de valor aos produtos dos assentamentos. O presente trabalho faz parte deste projeto maior, e a referência empírica deste estudo são os produtores de leite dos assentamentos Santa Rita e Monte Alto, localizados nos municípios de Peabirú e nos assentamentos Roncador e Marajó, localizados no município de Quinta do Sol. Depois de iniciado o projeto, foi necessário, já como estratégia do estudo, incluir também um grupo de produtores familiares de leite do município de Engenheiro Beltrão. Todos no estado da Paraná.

De acordo com uma sondagem feita com a Fundação Terra e a Emater, pode-se realizar um levantamento preliminar do número de produtores que existe nos quatro assentamentos e em Engenheiro Beltrão. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 01, total de famílias por assentamento e número de famílias que produzem leite.

Assentamento	Total de famílias nos assentamentos	Número de famílias que se dedicam à produção do leite	Percentual de famílias que se dedicam à produção do leite
Santa Rita	84	53	63%
Monte alto	17	12	70%
Roncador	65	23	35%
Marajó	56	30	53%
Total	222	118	53%

Tabela 01 – Total de famílias por assentamento e número de famílias que produzem leite

Fonte: Elaboração própria

De forma agregada existem 222 famílias nos quatro assentamentos, das quais 118 dedicam-se à produção de leite, ou seja, 53% das propriedades dos assentamentos analisados dedicam-se exclusivamente ou têm a produção de leite como uma atividade secundária. Há ainda produtores que podem ser considerados como sazonais, produzindo no período das águas e cessando a produção na seca. Já no município de Engenheiro Beltrão há 24 produtores de leite. A região totaliza então mais de 142 produtores. Portanto, o universo da pesquisa são os agricultores familiares que se dedicam à produção de leite nos assentamentos nos municípios de Peabirú, Quinta do Sol e

Engenheiro Beltrão. O contato inicial com os produtores ocorreu através da realização de reuniões individuais em assentamentos, para as quais foram convidados todos os produtores de leite. O convite deu-se por intermédio da Fundação Terra-EMATER e da Incubadora Unitrabalho da UEM, executora do projeto. As reuniões tiveram o objetivo de apresentar e discutir as metas do projeto. A partir destas reuniões ficaram acertadas as visitas a serem realizadas nas propriedades, procurando cobrir o máximo possível dos produtores de leite. A amostragem ocorreu então de forma probabilística aleatória, com questionário estruturado aplicado aos produtores.

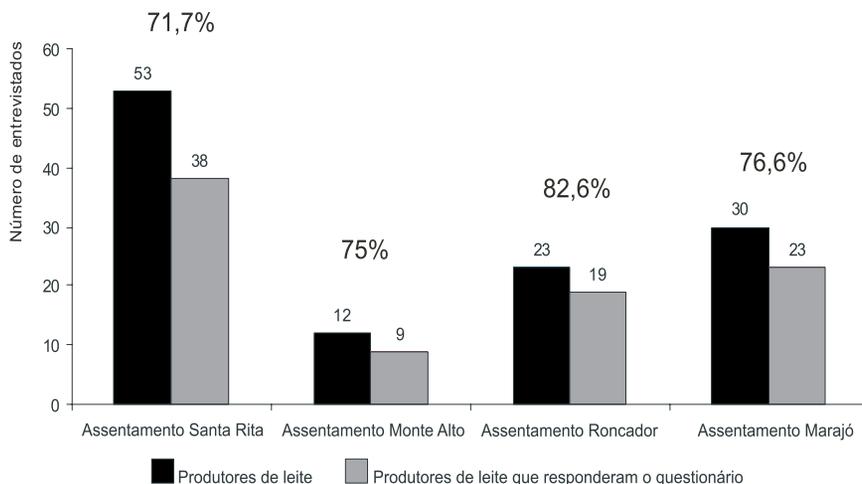


Figura 01 – Percentual de propriedades pesquisadas

Fonte: Dados da pesquisa

O número de produtores entrevistados foi além das expectativas. Foram aplicados 89 questionários, cobrindo assim 75,4% dos produtores da região estudada, com exceção de Engenheiro Beltrão. Os produtores deste último município aderiram ao projeto com ele em andamento, quando tomaram conhecimento da possível formação de uma cooperativa de produtores de leite naquela região por meio da equipe do próprio projeto, ao entrar em contato com a Prefeitura para a utilização de uma antiga estrutura, embora não utilizada, para instalar uma unidade de resfriamento de leite.

Resultados preliminares

Mapeamento das propriedades produtoras de leite

Assentamentos Santa Rita e Monte Alto, em Peabirú

Nos dois assentamentos há 101 famílias, das quais 65 são produtoras de leite, ou seja, 64% das propriedades dos dois assentamentos dedicam-se exclusivamente ou têm a produção de leite como uma atividade secundária.

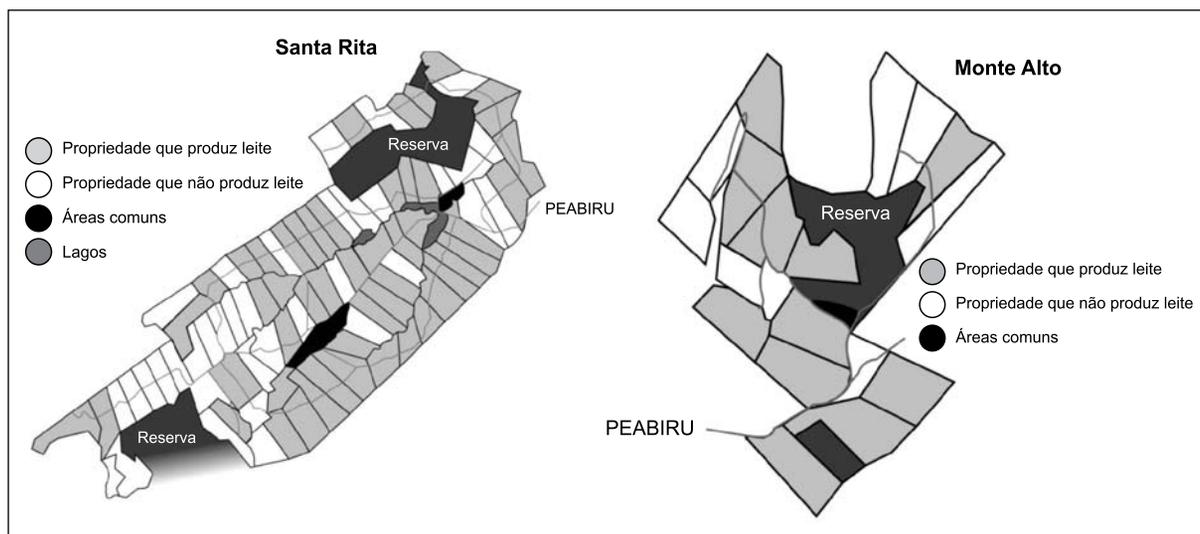


Figura 02 – Assentamentos Santa Rita e Monte Alto, em Peabirú.

Fonte: Elaboração própria

Assentamentos Marajó e Roncador, em Quinta do Sol

Nos assentamentos Marajó e Roncador existem 121 famílias, das quais 53 são produtoras

de leite, ou seja, 43% das propriedades dos dois assentamentos dedicam-se exclusivamente ou têm a produção de leite como uma atividade secundária.

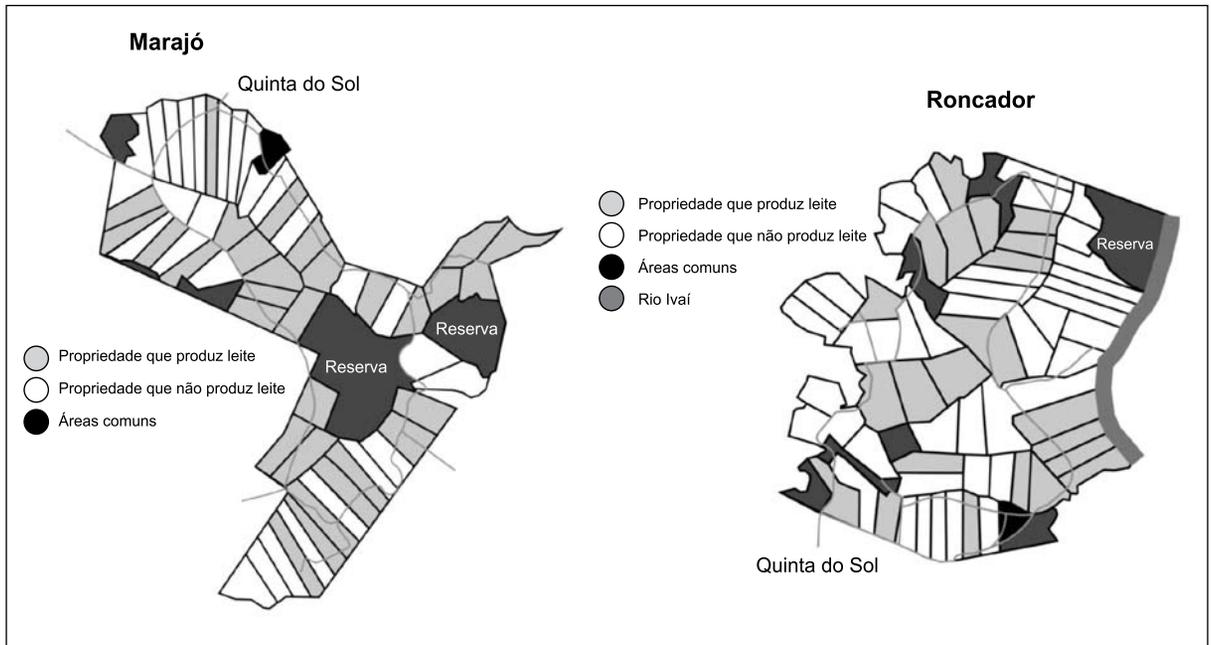


Figura 03 – Assentamento Roncador

Fonte: Elaboração própria

Situação do mercado e estratégia de comercialização

Em linhas gerais, o principal problema dos pequenos produtores é manterem-se dentro de um padrão tecnológico e oferecerem o produto que o mercado compra. Uma série de mudanças ocorridas a partir da década de 1990 promoveu transformações na cadeia produtiva do leite. Os sistemas de produção ficaram divididos entre dois sistemas básicos: o primeiro representa a maioria, são os pequenos produtores que não incorporam tecnologia e não se ajustam às mudanças de mercado, e seguem paradigmas culturais próprios, em sistemas produtivos pouco ou nada especializados na atividade. Já o segundo grupo representa os sistemas de produção especializados que são dinâmicos, modernos, competitivos e que têm a consciência de que eficiência produtiva e qualidade do produto são necessárias para tornar o empreendimento rural um negócio lucrativo. Portanto, o produtor com um

melhor nível de especialização geralmente possui melhores condições para negociar com o mercado por oferecer um produto com melhor qualidade e volume. Também é beneficiado pelas economias de escala na produção. Então qual é o motivo para o não investimento em especialização produtiva? Ao analisar esta questão, uma das principais causas identificadas é a baixa renda obtida com a atividade, que não permite amortizar investimentos tecnológicos que possibilitem melhorias de qualidade e do volume.

Essa situação leva a um círculo vicioso, pois os mesmos critérios de volume e qualidade servem de penalidade para o produtor não especializado. Neste sentido, Ferrari, *et al.* (2005, p.25) observou que para a maioria dos pequenos produtores de leite, a baixa renda pode ser tomada como decorrente da transferência de renda efetuada pelo sistema de pagamento do leite por volume vendido e pelo sistema de cobrança do frete, também por volume.

Esta transferência de renda ocorre em proporções muito acima do valor real.

No Diagrama 01 é possível observar uma das principais estratégias para o fortalecimento de um grupo de produtores, seja ele atuante na pecuária leiteira ou em qualquer outra atividade. Uma das alternativas para melhorar os aspectos da comercialização é a união dos produtores para o trabalho coletivo e cooperativo que pode ocorrer em torno de um empreendimento coletivo de formato cooperativo autogestionário. Entretanto, esse movimento de agregação é de difícil concretização, especialmente pelo individualismo a que todos fomos estimula-

dos a praticar neste sistema econômico, que gerou sempre a falta de confiança no outro, além da falta de capital entre os produtores familiares. Intervir nestas questões é possível quando pode-se contar com políticas públicas, tanto de apoio financeiro como de orientação técnica e de formação para o trabalho coletivo, viabilizado por meio da atuação de incubação e/ou assessoria pontual de incubadoras universitárias de empreendimentos econômicos solidários que orientam e apoiam estes empreendedores por meio de um processo dialógico e horizontal, visando à construção e reconstrução dos conhecimentos necessários.

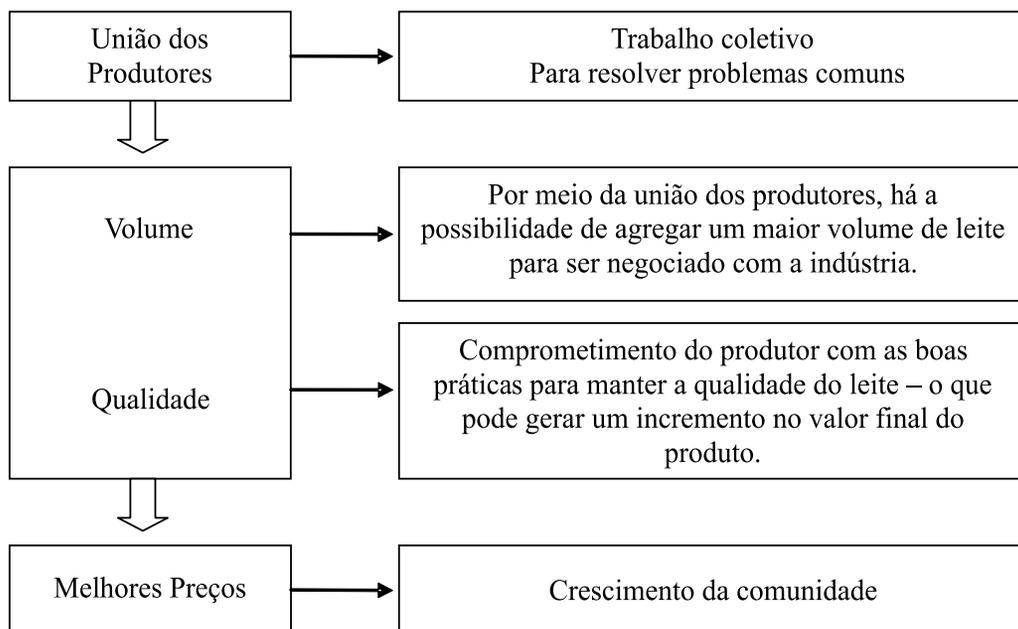


Diagrama 01 – Estratégia para o fortalecimento dos produtores que atuam na pecuária leiteira em Peabiru, Quinta do Sol e Engenheiro Beltrão.

Fonte: Elaboração própria.

Com base em ações coletivas é possível organizar os produtores em um empreendimento no qual se possa agregar um maior volume de leite para ser negociado com a indústria. É esta a estratégia de comercialização que a incubadora, junto com os produtores das localidades foco deste estudo, vem buscando implementar na região. A criação

de um entreposto coletivo de refrigeração e armazenamento para uma posterior comercialização por meio de um empreendimento econômico solidário, indicando, neste caso, uma cooperativa regional de produtores. A empresa que captar o leite deste entreposto terá menores custos de transporte e manutenção, economia de tempo, menores custos

de transação, tendo em vista um único vendedor, entre outros benefícios. Para o produtor fornecer o seu produto em condições tão favoráveis, as empresas que compram o produto têm que oferecer um diferencial de preço, que acaba beneficiando o produtor. Da mesma forma que a comercialização, a aquisição de insumos também ocorre de maneira coletiva. Implicando assim em um menor custo para o produtor. Desta forma, estabelece condições para o produtor investir na especialização da atividade, saindo assim do círculo vicioso. Assim, em pouco tempo é possível haver uma elevação substancial da qualidade, que é mais um dos fatores que atraem e que deve ser bem remunerado pela indústria.

Produção total e estratégia da coleta do leite

De forma agregada, a produção total da região é de 8.095 litros/dia na seca e 10.305 litros/dia nas águas. Estes valores podem sofrer forte variação de um ano para outro de acordo com as condições climáticas. O município de Engenheiro Beltrão tem a maior produção, 3.500 litros/dia/seca e 4.300 litros/dia/águas. Os produtores deste município estão mais bem preparados tecnologicamente e têm uma maior produtividade, com isso vêm conseguindo preços até 20% mais altos em relação às demais localidades.

Assentamento	Produção dia/na seca	Produção dia/nas águas
Santa Rita	1.845	2.255
Monte Alto	238	374
Roncador	527	744
Marajó	630	870
Peabirú*	730	949
Quinta do Sol*	625	813
Engenheiro Beltrão	3.500	4.300
Total	8.095	10.305

Tabela 02 – Produção no período das secas e das águas

* Trata-se de produção parcial

Fonte: Elaboração própria

Os benefícios gerados com a plataforma de resfriamento e armazenamento levariam a uma maior equalização dos preços dessas localidades. Os produtores de Peabirú e Quinta do Sol teriam um incremento nos preços superior ao aumento dos preços do município de Engenheiro Beltrão. Contudo, ambas as localidades estariam em melhor situação atuando de forma cooperativa do que se não o fizessem. Os três municípios são bem próximos uns dos outros. Isto facilita uma estratégia coletiva para a coleta e para a comercialização. Na Figura 04 é possível observar também os assentamentos e a quilometragem entre os mesmos.

Para realizar um circuito de coleta completo nos três municípios, são percorridos em média 170 quilômetros. Considerando que o caminhão faça quatro quilômetros com um litro, o que é bem razoável, e sendo o preço médio vigente no mercado hoje de R\$1,90 o litro de diesel, tem-se um valor do frete estimado para a seca de pouco menos de R\$0,01, e para o período das águas de R\$0,0078.

Claro que nestes cálculos tem-se que contabilizar a manutenção do caminhão, a mão de obra da coleta, entre outros fatores. Contudo, já é possível observar que o custo total de coleta é bem inferior aos preços que os laticínios que atendem a região vêm cobrando, em torno de R\$0,07 a R\$0,08 o litro do leite.



Figura 04 – Municípios, assentamento e quilometragem

Fonte: Elaboração própria

Custo e receita operacional hoje e no futuro, com a criação da cooperativa

Com a cooperativa, há a possibilidade de serem comercializados até 309.150 litros de leite ao mês no período das águas, no qual a produção eleva-se substancialmente. No mesmo período, em razão

da oferta excedente, há uma resposta de queda nos preços.

Sem a organização dos produtores, o preço médio recebido neste período fica em torno de R\$0,50, já descontados do frete. Com a cooperativa os produtores podem ter um rendimento de até R\$0,62, já descontados os custos operacionais da cooperativa.

	Quantidade	Valor unitário	Valor total
Receitas	309.150	R\$ 0,65	R\$ 200.947,50
Custo de produção	-	-	R\$ 6.706,25
Despesas administrativas			R\$ 2.804,40
Custo operacional	-	-	R\$ 9.510,65
Receita líquida	309.150	R\$ 0,62	R\$ 191.436,85

Tabela 03 – Receita líquida e preços recebidos pelo produtor com a cooperativa no período das águas

Fonte: Elaboração própria

Sem a cooperativa o produtor médio que produz 30 litros ao dia no período das águas tem a possibilidade de ter um rendimento mensal de R\$450,00. Já com a cooperativa, a renda pode chegar a R\$558,00, uma elevação de 24%, percentual bem significativo para estes produtores.

No período da seca há a possibilidade de serem comercializados até 242.850 litros de leite ao mês. Com a seca, há uma queda substancial na produção e consequentemente há uma escassez da oferta do leite, promovendo uma elevação dos preços. Neste período os

produtores, sem estarem organizados, podem receber um preço médio de até R\$0,62, já descontados do frete. Com a cooperativa os

produtores podem ter um rendimento de até R\$0,76, já descontados dos custos operacionais da cooperativa.

	Quantidade	Valor unitário	Valor total
Receitas	242.850	R\$ 0,80	R\$ 194.280,00
Custo de produção	-	-	R\$ 7.259,88
Despesas administrativas			R\$ 2.804,40
Custo operacional	-	-	R\$ 10.064,28
Receita líquida	242.850	R\$ 0,76	R\$ 184.215,73

Tabela 04 – Receita líquida e preços recebidos pelo produtor com a cooperativa no período da seca

Fonte: Elaboração própria

Logo, sem a cooperativa o produtor médio que produz 20 litros ao dia no período das secas tem a possibilidade de ter um rendimento mensal de R\$372,00. Já com a cooperativa a renda pode chegar a R\$456,00, uma elevação de 22%, que é um percentual bem significativo para estes produtores.

Análise e conclusão

Visando melhorar o aspecto da comercialização do leite, levantado como problema pelos próprios produtores, pensou-se, na discussão com eles e com base nas informações levantadas na pesquisa junto às propriedades, numa estratégia que envolvia logística de coleta e armazenamento com resfriamento do leite. Tal estratégia foi pensada para possibilitar obter melhor preço de venda e, indiretamente, provocar mudanças e melhorias no processo de produção, ordenha e qualidade do leite produzido. A lógica pensada apoia-se nos princípios da agregação dos produtores individuais por meio da logística de coleta e armazenamento do leite para obter maior volume e melhorar as condições de negociação na venda. Como exposto na nossa argumentação teórica/conceitual e também baseado na própria realidade dos pequenos produtores familiares ou pequenos empreendimentos da agricultura familiar, individualmente, cada produtor dificilmente tem condições de melhorar a produção, capitalizar-se e fazer crescer sua ren-

da e patrimônio. Considera-se, no caso estudado, que a dificuldade destes produtores é ainda maior por tratar-se de produtores de assentamentos da reforma agrária, que via de regra tomam posse da terra, mas não dispõem de recursos materiais e financeiros para tocar uma atividade produtiva da forma necessária e satisfatória. Por outro lado, e a despeito das dificuldades, estes produtores têm uma grande importância no campo da produção e do abastecimento interno do mercado de alimentos, em especial aqueles livres de agrotóxicos, mais preservadores do meio ambiente. Além disso, carregam intrinsecamente um potencial de fomentar o desenvolvimento de comunidades locais, municipais e até regionais. Por sua vez isto vai refletir em aumento de trabalho, emprego, renda e qualidade de vida. Isto ainda é mais importante e pode ser mais significativo quando se trata de regiões que apresentam baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), como é o caso da região estudada.

Nesta perspectiva e com base nos dados levantados, e análise dos mesmos, pode-se recomendar como alternativa para melhorar a renda dos produtores familiares de leite a união entre eles, visando somar as produções individuais para aumentar o volume a ser negociado no mercado. Com maior volume, pelas estimativas levantadas, o preço por litro seria maior que aqueles obtidos hoje vendendo individualmente e com a presença de atravessadores. Tal fato ocorrerá pelo simples fato da união entre os produtores, que se recomenda, neste caso,

seja na forma jurídica de cooperativa, por várias razões, dentre elas: facilidade para a venda legal, aplicação do ato cooperativo na entrega do leite do produtor à cooperativa e o fato de no estado do Paraná a comercialização do leite estar isenta do imposto sobre circulação de mercadorias (ICMS), desde que comercializado dentro do estado. Consideramos nesta análise a entrega do leite sem nenhum processamento que agregue valor, apenas o armazenamento e refrigeração da produção. É obvio que a qualidade do leite deve ser uniforme entre os produtores para evitar queda no preço do litro entregue ao possível comprador. Para se conseguir isso, no caso estudado significa mudanças importantes de conhecimentos técnicos, tanto de pastagens como de ordenha. Isto significa dizer que os produtores precisam de formação nestas duas áreas para provocar mudanças tanto na produção como na higiene e conservação, devendo ser bem diferente daquelas praticadas hoje pela maioria dos produtores familiares. Nesse sentido, deverá haver mudanças de comportamento e formas de pensar e agir, levando-os a agregar o conhecimento prático, mais popular e acumulado durante sua vida de produtor, com os conhecimentos técnicos e teóricos trazidos pela universidade pela via da equipe da incubadora de empreendimentos econômicos autogestionários. Isto já vem acontecendo num processo dialógico, interativo e horizontal entre produtores e equipe orientadora multidisciplinar, composta por profissionais das diversas áreas afim com esta atividade, como o agrônomo, o zootecnista, o economista, o administrador, o sociólogo, o psicólogo e o educador. Estão todos interagindo em torno de um objetivo comum, que é melhorar a renda pela via da comercialização do leite dos produtores unidos num empreendimento cooperativo autogestionário. Todas essas áreas de conhecimento fazem-se presentes no trabalho de incubação da cooperativa ou acompanhamento técnico desses produtores, visto que trabalhar coletivamente não é um processo fácil. Implica em mudanças significativas, que é o mesmo que dizer, construir e reconstruir conhecimentos. Os conflitos aparecem e precisam ser trabalhados por todos num processo educativo de adquirir confiança no outro e respeito mútuo em benefício do objetivo comum, que é melhorar a produção e a renda de todos.

A presença das áreas técnicas de produção é indispensável para melhorar os aspectos já apontados, e das áreas de gestão para se aprender a lidar com a democracia na tomada de decisões e na gestão e organização do empreendimento cooperativo, no qual todos são donos e responsáveis tanto pela geração das despesas, como pelos lucros. Neste caso, em especial, está se formando uma ação coletiva ou união entre produtores familiares assentados oriundos da reforma agrária com outro grupo, que não teve esta origem, sempre foram pequenos produtores. Os primeiros trazem formas de agir e entender a vida e o sistema econômico com algumas diferenças dos outros produtores, que não pertenceram a este tipo de movimento social. Este fato já observado carrega consigo fatores de conflitos, mas acredita-se que também traz fatores que podem mais unilos que desuni-los, exatamente pelas diferenças, pois se por um lado um grupo tem experiências mais concretas de luta e de reivindicações, outro tem um tipo de determinação, que é sobreviver sempre como pequeno produtor, não obstante as adversidades que assolam toda pequena atividade produtiva rural. Já ficou observado pela equipe de orientadores da Incubadora que os produtores familiares dos assentamentos rurais apresentam um comportamento que surpreende. São menos solidários e coletivos do que se podia imaginar e esperar de produtores com origem no movimento social. Trata-se neste caso de uma experiência que vamos saber os resultados concretos mais adiante, depois do convívio na práxis produtiva e social cotidiana entre os assentados e não assentados, todos organizados numa cooperativa autogestionária.

Essa estratégia de comercialização do leite fez previsão de adquirir uma unidade de armazenamento do leite, a plataforma de resfriamento, com capacidade de armazenagem de 20.000 litros/dia, e também um caminhão para a coleta nas propriedades. Por tratar-se de produtores, na grande maioria sem ou com poucos recursos financeiros, espera-se adquirir estes equipamentos por meio de projeto a ser apresentado em ministérios afins com a atividade, para obtê-los preferencialmente a fundo perdido. Por este motivo, os cálculos de lucratividade apresentados levaram em consideração apenas os custos operacionais de uma cooperativa desta natureza. Nesse aspecto, entendemos que

é um caminho que deve ser trilhado, visto que empreendimentos tradicionais pequenos também são beneficiados com redução de impostos, taxas subsidiadas de financiamentos e assessoria técnica sem custos, tanto urbanos como rurais, via Emater, Sebrae etc. Portanto, a política pública aplica-se naqueles empreendimentos e deve também ser aplicada nesses, que ainda são, no geral, menos capitalizados, tanto no aspecto financeiro como de conhecimentos técnico. Trata-se de dar

um primeiro impulso para ter uma inserção no mercado mais eficiente e com possibilidades de ser mais duradoura, evitando também, com isso, que os jovens abandonem estas propriedades, num movimento de êxodo rural em busca de melhores opções de renda. Além disso, considera-se, como foi arrolada no trabalho, a importância do leite na dieta alimentar dos brasileiros e da renda oriunda desta atividade para os produtores como aqueles que lhes dá retorno seguro.

REFERÊNCIAS

- AMARAL FILHO, J. Desenvolvimento regional endógeno: construção de um conceito, reformulação das estratégias. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v.26, n. 3, 2002.
- BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. **O que são assentamentos rurais**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BUAINAIN, A. M.; ROMEIRO, A. R.; GUANZIROLI, C. Agricultura familiar e o novo mundo rural. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v.10, p. 312-347, 2003.
- CULTI, M. N. **Popular cooperative enterprises: a process of (Re) education**. In: The Injustice at Work: An International View on the World of Labour and Society. Frankfurt an Main: Peter Lang, 2002.
- FERRARI, D. L. *et al.*. Agricultores familiares, exclusão e desafios para inserção econômica na produção de leite em Santa Catarina. **Informações Econômicas**. São Paulo. v. 35, n. 1, jan. 2005, p. 22-36.
- NANTES, J. F. D.; SCARPELLI, M. Elementos de gestão na produção rural. In: BATALHA, M. O. (org). **Gestão agroindustrial**. GEPAI: Grupo de estudos e pesquisa agroindustrial. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 10, p. 629-664.
- SANTOS, B. S. (Org.). **Produzir para viver: os Caminhos da Produção não Capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2º ed., 2005.
- SOUZA, R. P. **As transformações na cadeia produtiva do leite e a viabilidade da agricultura familiar: o caso do sistema Coorlac (RS)**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto alegre, 2007.
- ZANIN, M. *et al.*. Formação de Formadores: subsídios para elaboração de propostas a partir de demandas surgidas no processo de incubação de empreendimentos solidários. In: CORTEGOSO, A. L.; GUIGUET E. D.; PEREYRA K. (Org.). **Iniciativas Asociativas y Cooperativas en el Mercosur - Contribuciones**. 1ª edição. Buenos Aires: PROCOAS, 2008, p. 107-123.

Recebido em 18.05.10
Aprovado em 30.06.10

ESTUDOS



LENDO STELLA: UM MOTE PARA PENSAR O FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira*

RESUMO

O filme *Stella*, dirigido por Sylvie Verheyde, serviu-me de mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. Dele aproveitei-me para destacar aspectos importantes no currículo dessa escola. Tomando-o como inspiração, defendi a importância da arte e da literatura no currículo. Sustentei que no processo de ampliação da percepção e da sensibilidade, faz-se útil a assistência de intérpretes munidos com dados não suficientemente disponíveis à experiência individual. Daí o valor de um bom professor. Abordei, a seguir, o conhecimento escolar no ensino fundamental, analisando questões envolvidas nos processos de seleção e organização desse conhecimento, destacando sua importância e rejeitando a supervalorização da experiência do aluno em algumas propostas curriculares. Argumentei também a favor da definição de conteúdos básicos nas escolas, com o apoio das secretarias municipais locais. Considerei como desafio, no ensino fundamental, pensar em conteúdos básicos que não sejam propostos por uma comissão de especialistas nem impostos de cima para baixo, em todo o país. Defendi, então, a formação de uma parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma qualidade negociada, via currículo.

Palavras-chave: Conhecimento escolar – Seleção – Organização – Conteúdos básicos – Qualidade

ABSTRACT

READING *STELLA*: A THEME TO ANALYSE THE FUNDAMENTAL THOUGH THE FUNDAMENTAL EDUCATION

Drawing on the movie *Stella*, directed by Sylvie Verheyde, I reflected about what is fundamental at the fundamental level school. I took advantage of the film to emphasize central aspects of school curriculum. Inspired on it, I argued for the importance of art and literature in the curriculum. I suggested that it is useful to have the support of interpreters, in the process of amplifying perception and sensitivity at school, that could offer data and information that individual experiences do not provide. Therefore, the value of a good teacher can be stressed. I focused, then, on school knowledge at fundamental school, analyzing issues involved in the processes of selecting and organizing this knowledge. I pointed out its importance and rejected the overemphasis on students' experiences in some curricular proposals. I argued for the definition of basic curricular contents with the help of local educational authorities. I considered as a challenge the reflection on these contents, that need to be selected and organized

* Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Coordenador da Pós-graduação em Educação da UCP. Secretário geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

at school level and not imposed by central authorities. I suggested that a partnership between school and local educational authorities could contribute to educational quality through the curriculum process, derived from a compromise between these two levels.

Keywords: School Knowledge – Selection – Organization – Basic curricular contents– Quality

Introdução

O filme *Stella*, dirigido por Sylvie Verheyde, encantou-me por sua beleza, sua delicadeza, sua densidade, seu roteiro cativante, sua bem escolhida trilha sonora, sua fotografia caprichada, suas belas sequências. Segundo Feitoza (2009), encontram-se no longa-metragem “pessoas de verdade”, “histórias e problemas de verdade”, com todas as consequências que a verdade possa trazer. Cabe perguntar: estará a verdade percebida pelo comentarista no anunciado caráter autobiográfico do filme?

Talvez deva-se recorrer a Bourdieu (1996, p.83), para quem “se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas.” Segundo o autor, a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade social do mercado no qual será apresentada. Nesse sentido, limitações e censuras específicas ocorrem, inevitavelmente, em função do mercado. Ao apresentar a sua história, ao tecer os fios da narrativa, a diretora certamente reconstruiu os eventos, atribuindo-lhes um sentido. O que nos trouxe, então, foi uma leitura, uma interpretação feita com base em determinadas seleções, ênfases, omissões e sequências. Como sujeito histórico, como produtora cultural, movimentou-se em um “espaço de possíveis” (BORDIEU p. 82), que limitou a procura.

Pode não ser pertinente, então, classificar *Stella* como um filme em que a trajetória da menina mostre-se de forma *natural* e *verdadeira*, como sugere o comentarista. Ao contrário: penso que o espectador excita-se ante o convite a não se deixar determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco; o filme insere-o em uma transação rica em descobertas imprevisíveis. Estimula-o a extrair de seu mundo pessoal, de sua interioridade, uma resposta profunda, elaborada por misteriosas consonâncias. A dinâmica da fruição confirma,

portanto, a inevitável possibilidade da abertura (ECO, 1971).

Admite-se, portanto, que qualquer texto comporta muitas e diversas leituras. Ainda: a ideia de uma transparência e de uma neutralidade no cinema em relação à realidade já tem sido fortemente desmontada (AUMONT *et al.*, 2006). Assim sendo, aproveito-me da abertura do filme e, sem qualquer preocupação com a impressão de realidade ou caráter de verdade que se lhe venha a atribuir, valho-me dele para discutir algumas questões atuais no campo da educação, particularmente no que se refere ao ensino fundamental. Também não me preocupo com possíveis intenções da diretora, do espectador ou do próprio filme (VEIGA-NETO, 2003). Utilizo-o “de modo utilitarista” (*ibid.*, p. 73), ciente de que, entre muitas e distintas leituras do filme, não cabe definir qualquer uma delas como a melhor ou a mais completa.

Acresça-se que a significação de narrativas filmicas não se dá nem de imediato nem de forma estritamente individual. O entendimento do filme, tal como ocorrido na primeira vez em que o vemos, possibilita compreender e seguir a trama. Tal entendimento, porém, reorganiza-se com base nesse momento, em decorrência de reflexões, conversas, contatos com críticas e comentários, bem como de experiências prévias com o cinema. Esse processo precisa ser visto como coletivo, pois o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Ou seja, o sentido do filme nunca é dado nele próprio e nunca é apreendido individualmente (DUARTE, 2002). Daí a necessidade de falar sobre a película, o que passo a fazer de imediato.

Assumo a responsabilidade por discorrer sobre certos temas que o longa-metragem me inspirou e que associo, livremente, a *alguns* aspectos fundamentais na escola de ensino fundamental. Os temas foram eleitos arbitrariamente. Não estão necessariamente no filme, não correspondem a

significados que se pretenda impor ou sugerir ao espectador, não são corretos, não são os melhores. Representam, apenas, escolhas feitas ao ler *Stella*. Outras teriam sido possíveis e, certamente, seriam tão válidas quanto as minhas (MOREIRA, 2008). Ainda que a leitura e as opções façam-se em meio a um ambiente coletivo de significação, foi nesse interior que construí minha interpretação. É dela que emergem as reflexões que desenvolvo.

Veio-me à mente, antes de apresentá-las, o texto *A arte de ler*, de Mário Quintana (2009), em que o poeta declara: “O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria”. Prossigo, então, a viagem, que se inicia pela história de *Stella*, tal como a percebi ao assistir ao filme e ao navegar, na internet, por críticas, opiniões e anúncios. “Assim eu acho, assim é que eu conto” (GUIMARÃES ROSA).

A história de Stella

Em 1977, Stella, uma adolescente de 11 anos, mora com os pais, proprietários de um bar, em uma periferia parisiense. Em um ambiente adulto, costuma servir os trabalhadores que frequentam o café. Brilhantemente interpretada pela jovem protagonista Léora Barbara, a menina convive com tipos boêmios e desajustados, presenciando, com frequência, jogos, bebedeiras, brigas e furtivas cenas de sexo entre sua mãe e um amigo do pai. Entra em conflito ao ser matriculada, para iniciar seu curso secundário, em uma das melhores e mais famosas escolas de Paris.

Sua origem social dificulta a adaptação ao novo ambiente, o que acaba sendo facilitado pela amizade que estabelece com uma colega, Gladys (interpretada por Mélissa Rodriguez), judia argentina, cujos pais são intelectuais exilados, que sempre apresentaram à filha uma ampla visão do mundo, distinta dos horizontes da classe trabalhadora em que Stella cresce. O confronto de duas realidades diferentes, bem como os apelos, os desejos e os medos derivados da chegada da adolescência contribuem para desestabilizá-la. Ao mesmo tempo, a amizade com Gladys a estimula a uma construção mais autônoma de sua identidade, mesmo em meio ao ambiente desregrado em que vive.

Suas dificuldades em acompanhar a turma decorrem, em parte, da vida que leva e das danças, conversas e brincadeiras no bar, que não permitem que Stella durma ou estude direito, já que seu quarto situa-se no andar de cima. Na escola, a jovem sofre com seu insucesso, com as diferenças, com as rejeições dos colegas, com as brigas em que se envolve, com as sanções e admoestações que recebe. Sente na pele o doloroso confronto travado entre o proletariado da periferia parisiense e uma classe social bem mais privilegiada e sofisticada culturalmente. Sente na pele o desprezo de alguns professores e a humilhação que a fazem passar. Sente na pele o desinteresse da mãe pelo seu rendimento na escola. Sua revolta frente a tudo isso expressa-se claramente na agressão que faz a uma colega, quando chega mesmo a machucar-lhe a cabeça.

A mediação de Gladys contribui para que Stella comece a modificar o seu dia a dia, substituindo o gosto por jogos, futebol e música pop pelo prazer em ler autores como Balzac e Marguerite Duras, bem como em ouvir outro tipo de música. Importante também, nesse sentido, é a admiração que vem a nutrir pela professora de História, o que contribui para despertar-lhe o interesse pela disciplina. Seu rendimento começa a melhorar, a participação nas aulas transforma-se, as notas aumentam, o que faz com que venha a ser aprovada ao final do ano. Festejando com Gladys, decide-se, então, a não perder, de forma alguma, a oportunidade que a escola possa vir a lhe oferecer.

Distintas facetas do cotidiano de Stella apresentam-se no filme: a paixão (platônica) por um amigo dos pais, o olho roxo no primeiro dia de escola, a estranheza frente à cultura erudita, as férias passadas na casa da avó, no interior do país, o assédio de um frequentador do bar, os conflitos entre os pais... Fica claro que um bar não é o melhor lugar para criar-se uma filha recém-chegada à adolescência. Fica também claro que nenhum processo de amadurecimento ocorre sem dor. A jovem atriz, em um desempenho irretocável, conseguiu captar todas as nuances da personagem, valendo-se muito da expressividade de seu olhar. A protagonista certamente contribuiu para que *Stella* tenha retratado um ano marcante na vida de Sylvie Verheyde (REIS, 2009).

Pareceu-me curioso que a família mais afinada com os padrões hegemônicos fosse uma família de estrangeiros, não a de franceses. Nesse caso, o “normal” não se associa aos nacionais; o “marginal” não é o imigrante que chega. Pode-se talvez argumentar que tudo revela-se bem mais complexo do que parece à primeira vista.

Inspirado pela história de Stella, discuto, neste texto, questões referentes ao conhecimento escolar no currículo, tendo como referência a escola de ensino fundamental. Entendo currículo como o espaço em que se desenrolam as experiências de aprendizagem que giram em torno do conhecimento escolar. As reflexões que lhes trago foram instigadas pela película (mesmo que não se possa enquadrá-la na categoria de “filme de escola”). Foram também decorrentes do diálogo com autores com os quais venho trabalhando e com recente documento em que se oferecem subsídios para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (MEC, 2009).

A importância da literatura e da arte no currículo

Para Stella, a literatura e a música terminam por propiciar-lhe um sentido mais promissor para sua adolescência, em geral, e para sua vida escolar, em particular. Os pontos de vista de Bauman (2003) reiteram e ampliam essa perspectiva. Para o sociólogo, a apreciação de textos clássicos forneceu-lhe muito mais *insights* sobre a substância das experiências humanas do que a leitura de centenas de relatórios de pesquisa sociológica. Acima de tudo, ensinou-lhe a não perguntar de onde uma determinada ideia vem, mas somente de que modo ela ajuda a iluminar as respostas humanas à sua condição.

No caso de Stella, penso que a leitura de autores clássicos aproximou-a das contradições da experiência humana, ajudando-a no esforço pelo controle de seu destino. Dilatou seus interesses cognitivos, favorecendo o confronto e o diálogo com o outro mundo que a ameaçava e a seduzia. Ou seja, o filme nos faz pensar o quanto a expansão de horizontes e o contato com outras manifestações culturais constituem importantes instrumentos para uma maior interlocução com a condição humana e para o enfrentamento das pequenas lutas que pre-

cisam ser cotidianamente travadas. Para a jovem, em relação aos estudos, inclui-se o empenho em garantir um bom rendimento e em habituar-se à cultura escolar, tal como entendida por Forquin (1993), que a considera constituída pelos processos de seleção e de tratamento dos elementos da cultura que compõem o currículo.

Com o apoio de Bauman (2003), pode-se afirmar que para confrontar sua condição existencial e enfrentar seus desafios, a humanidade precisa situar-se acima dos dados da experiência a que usualmente tem acesso. Assim, no processo de ampliação da percepção e da sensibilidade, faz-se útil a assistência de intérpretes munidos com dados não suficientemente disponíveis à experiência individual. Daí o mérito da amizade com Gladys e do bom relacionamento com a professora de História. Daí o incalculável valor de qualquer bom professor, em qualquer turma de ensino fundamental, para familiarizar o estudante com a cultura escolar e para orientar o seu encontro com outras referências culturais e outros mundos. Esse professor é fundamental no ensino fundamental.

Para reiterar tal ponto de vista, as argumentações de Raymond Williams (1984) sobre criação e arte podem ser úteis. Conforme o autor, o artista bem-sucedido é aquele que consegue transmitir aos outros uma experiência que não seja apenas contemplada ou apreendida passivamente, mas que, quando vivenciada, evoque uma resposta ativa e criativa. Essa resposta é parte de um modo de viver, é fruto de uma organização, demandando um razoável domínio dos meios e dos significados criados ou recriados pelo artista. Essa resposta pode ser apoiada pelo trabalho desenvolvido em outras instituições, por outras pessoas. Daí a propriedade de uma ação docente competente. Daí a relevância de um professor que respeite, estimule, acompanhe e esclareça o estudante em suas interações com diferentes formas de linguagem e de expressão artística.

Alguns desdobramentos das considerações até aqui apresentadas podem ser encontrados em Eisner (2008). Para o pesquisador norte-americano, as artes oferecem aos alunos e aos professores algumas lições. Em primeiro lugar, ensinam a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção às nuances, a apreciar as consequências das escolhas, revendo-

as e modificando-as. A segunda lição refere-se à formulação de objetivos: nas artes, os fins podem seguir-se aos meios, o que requer a nossa receptividade às surpresas e às incertezas. Em terceiro lugar, as artes nos ensinam que forma e conteúdo são praticamente inseparáveis. Daí ser fundamental, na escola, a atenção ao modo como contamos uma história, como falamos para uma criança, como arrumamos o espaço (à semelhança de uma casa ou de uma fábrica, por exemplo). Em quarto lugar, nem tudo o que pode ser conhecido pode ser expresso por nossa linguagem. Ou seja, sabemos mais do que podemos dizer; os significados não se limitam ao que pode ser afirmado. Em quinto lugar, cada material novo permite vislumbrar novas possibilidades e novas restrições, desenvolvendo os modos pelos quais todos nós pensamos. Por fim, uma última lição pode ser enunciada. As experiências que as artes propiciam não se restringem às belas-artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos no contato com uma obra de arte podem também decorrer das ideias exploradas com nossos alunos, dos desafios enfrentados juntos em uma investigação, bem como do entusiasmo por aprender que venhamos a provocar.

No documento do MEC (2009), algumas dessas perspectivas são mencionadas. Insiste-se em favor do lúdico na vida escolar, sem reduzi-lo a áreas como Arte e Educação Física. Acentua-se a pertinência, para a formação do estudante, de momentos de recreação, de festas e celebrações, de visitas, de excursões. Afirma-se que, como a área cognitiva articula-se intimamente com a afetiva, o prazer, a fantasia e o desejo precisam pautar as atividades escolares. O documento vê (e eu concordo) como fundamental, no ensino fundamental, a ação escolar orientada por todos esses parâmetros.

Lê-se no documento:

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares prazerosos pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido com vistas a que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação das formas geométricas de uma pintura, na beleza da natureza, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América, no conhecimento de diferentes manifestações da cultura brasileira. (p. 31)

O conhecimento escolar: o processo de sua seleção

Realçada a importância de distintas manifestações artísticas no desenvolvimento cognitivo e cultural do estudante, bem como da mediação do professor, faz sentido ampliar o foco da análise para todo e qualquer conhecimento a ser ensinado aos alunos. Na escola de Stella, essa temática não pareceu emergir dos acontecimentos que acompanhamos na tela. Aparentemente, não havia maior problema: os conhecimentos não eram questionados, já que as experiências culturais dos jovens estudantes tendiam a harmonizar-se com as atividades e os recursos pedagógicos, a despeito dos confrontos que se verificavam e que provocaram, por exemplo, no caso da professora de Inglês, um comportamento surpreendentemente agressivo em relação a um aluno. Em geral, porém, os estudantes aceitavam, sem sinais mais evidentes de desagrado, os conteúdos propostos por seus professores, mesmo que vistos como enfadonhos ou pouco significativos.

Recorrendo outra vez a Forquin (1993), os critérios da seleção cultural escolar variam e contradizem-se ao longo do tempo e em distintos espaços. O autor posiciona-se, entretanto, a favor de procurar discutir e verificar se não é possível, na diversidade de currículos, apreender as constantes, estabelecer as espécies de universais. Uma pergunta já anuncia-se neste momento: quantas Stellas, em nossas escolas, estranham o que lhes é oferecido e terminam por fracassar, sem receberem incentivo e tratamento diferenciado que lhes permitam encontrar algum sentido no que precisam estudar e aprender?

Em palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1997, Forquin (2000) salientou que a cultura escolar é uma cultura geral, por propiciar o acesso a conhecimentos e a competências que servem de base para todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. O sociólogo distinguiu o universalismo dos saberes elementares (que possibilitam a aprendizagem dos demais) do universalismo humanista que, durante muito tempo, identificou-se com a tradição do ensino secundário clássico. O saber elementar constituiria o início de uma cadeia que levaria os estudantes em direção a conhecimentos mais amplos.

Os pontos de vista do sociólogo francês suscitaram, na UFRJ, muitas críticas de seus dois debatedores, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Candau. Silva (2000) atacou veementemente a distinção feita pelo sociólogo francês entre relativismo epistemológico e relativismo cultural. O primeiro estaria relacionado à ciência enquanto o segundo estaria ligado à cultura. Para Silva, porém, se tanto a ciência quanto a cultura constituem relações sociais, impõe-se a mesma atitude de questionamento que qualquer resultado ou processo de invenção humana merece sofrer. O pesquisador brasileiro criticou também a visão da cultura escolar baseada em saberes gerais ou elementares. Que são esses saberes? Que critérios empregar para defini-los?

Por fim, Silva discordou da divisão entre o universalismo e o relativismo que Forquin estabeleceu. Indagou: como definem-se os universais? Quem está em posição de fixá-los? Para Silva, os universais não constituem a solução, mas sim um problema.

Candau (2000) reclamou também da não explicitação dos critérios de construção dos saberes universais. Não se trata de um processo histórico? Quem os estabelece? Por que meios? Não tendemos, muitas vezes, a universalizar saberes particulares, considerados como portadores de universalidade? Não deveríamos questionar continuamente o universalismo, para flexibilizar suas fronteiras e evitar que se torne anacrônico?

Em texto bem recente, Candau (2009) argumentou que o debate travado na UFRJ provocou intensa polêmica e suscitou questões que ainda hoje merecem reflexão e atenção. Realço uma delas: a escolha dos conhecimentos a serem ensinados aos estudantes. Diferentemente da escola de Stella, que se organiza para adolescentes de classe média, nossa escola de ensino fundamental recebe uma população escolar bastante diferenciada, constituída, predominantemente, por crianças e jovens das camadas populares. Conforme o documento do MEC (2009), essa etapa da educação visa a assegurar, a cada um e a todos os estudantes, o acesso aos conhecimentos e aos elementos da cultura *imprescindíveis para a vida em sociedade*, assim como os benefícios de uma *formação comum*. Afirma-se, então, o direito de todos ao conheci-

mento, por meio de uma ação escolar planejada e sistemática.

A questão da formação comum vem novamente à tona. Reitera-se a importância do conhecimento, do docente e da escola. Contudo não se explicitam, mais uma vez, os critérios para definir os conhecimentos e os saberes necessários à vida em sociedade. Ademais, não fica evidente o que se está chamando de formação comum.

Pode ser útil, então, focar outra abordagem, bem atual, da questão em pauta. Em texto de Inês Dussel (2007), citado, aliás, no documento do MEC, volta-se a focar o ideal de transmitir-se uma cultura comum a todos os cidadãos. A pesquisadora argentina argumenta, inicialmente, que a rejeição ao propósito de transmissão cultural deriva de duas crises: a crise do humanismo e a crise da noção de reprodução cultural.

O primeiro elemento refere-se ao declínio do ideal humanista como eixo para a ação escolar, vista como o caminho para a realização pessoal e a ascensão social. A cultura comum, a ser transmitida pela escola, define-se, nessa perspectiva, por um núcleo de humanidades modernas que estruturam saberes, disposições e sensibilidades a serem adquiridas pelas novas gerações e que favorecem o sentimento de participar de algo comum.

De onde têm partido as mais severas críticas ao ideal humanista? Segundo a autora, do multiculturalismo e das novas tecnologias da informação e da comunicação. O currículo humanista tem sido acusado, pelos teóricos associados a essas perspectivas, de não abrir espaço nem para a cultura dos grupos subalternos, nem para a cultura contemporânea, nem para a cultura juvenil. Ainda: a difusão das novas tecnologias, sobretudo da televisão, ao modificar a visão de cultura comum e do que se considera como válido de ser ensinado, nas escolas, a todos os estudantes, acabou tornando bem mais complexas as decisões referentes ao currículo.

O segundo elemento que desafia a noção de transmissão cultural é a crise mais ampla da concepção de transmissão e de reprodução cultural. No contexto da modernidade líquida, de contornos menos demarcados, a questão da reprodução cultural converteu-se em um problema. Como conseguir estabilidade na transmissão, como estabelecer pontos de referência, se tanto os de partida quanto os de

chegada estão em mudança e sob questionamento? Como evitar que a transmissão interrompa-se com os deslocamentos e as turbulências que afetam as mais diversas camadas da população?

A escola recebe hoje estudantes bem distintos do que costumava receber e, ainda, sofre a competição de diversos outros espaços culturais, como os meios de comunicação de massa e a internet. Acresça-se que compete em condições desfavoráveis, em decorrência de suas características muito menos flexíveis.

Pergunto: como pensar, então, em uma cultura comum, quando às difíceis condições que marcam as escolas associam-se o incremento da desigualdade nas sociedades, a exacerbação do consumismo e do egocentrismo e a difusão, pela televisão, de valores que refletem o gosto pelo brilho esfuziante do que é transitório e descartável? Dussel (2007) propõe uma cultura comum que atente para as injustiças e os privilégios do passado e que incorpore outras inclusões que não correspondam nem aos interesses do mercado nem aos interesses consumistas e individualistas, tão presentes nos dias de hoje. Para ela, a cultura comum pode ajudar a aliviar o peso do individualismo, sem implicar uma transmissão cultural indiferente ao sujeito a quem se destina. Assim, situando-se na tensão entre universalização e individualização, sugere que se avenge a possibilidade de uma cultura comum, sugestão essa incorporada no documento do MEC (2009).

O referido documento assim compreende essa tensão:

[...] a leitura e a escrita, a história, as ciências, as artes, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas, e ao levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e recriem cultura (MEC, 2009, p. 30).

A análise de Dussel me leva a indagar: em um mundo marcado por intensas mudanças, instabilidades, desigualdades, conflitos e tecnologias cambiantes, no qual situa-se uma escola que custa a acompanhar as transformações e as novas deman-

das, que se revela plena de obstáculos e dilemas e que ainda tenta aprender a lidar com a diversidade cultural, como pensar em uma cultura comum, embora reconcebida, expandida e negociada? São claros, mesmo nessa nova perspectiva, os critérios da definição do que é comum? Não continuamos a correr o risco de, em sua busca, contribuir para anular saberes, valores, dialetos, crenças e costumes de grupos econômica e simbolicamente desfavorecidos?

Sem pretender oferecer respostas às questões arroladas, restrinjo-me, por enquanto, a assegurar que uma seleção criteriosa dos conhecimentos escolares constitui tarefa fundamental no ensino fundamental. Enfoco, então, outra temática concernente ao conhecimento escolar – a sua organização.

Da importância e da organização do conhecimento escolar

Expostas dúvidas e dificuldades envolvidas na proposição de conteúdos curriculares comuns, vale insistir na importância do conhecimento escolar, que se faz evidente para Stella, ao final do filme. Nesse momento, avalia a escola como um instrumento propulsor de mudanças em sua vida.

Amparo-me em argumentos de Johan Muller (2003) para fortalecer o meu ponto de vista. Segundo o pesquisador sul-africano, as reformas curriculares que se têm elaborado, recentemente, em vários países, opõem-se à tendência expressa nos currículos centrados na criança, associáveis ao progressivismo. Para ele, o foco na criança e em seu desenvolvimento vem sendo abandonado nas últimas políticas educacionais, em grande parte devido às avaliações de rendimento em que se torna patente o fracasso dessa perspectiva.

Cada vez mais, então, considera-se que uma instrução ativa e efetiva faz avançar significativamente o aprendizado. Cada vez mais, afiança-se o valor do professor e de sua capacidade de bem desenvolver o processo instrucional. Cada vez mais, reitera-se a importância do conhecimento escolar, por vezes secundarizada em propostas curriculares norteadas por princípios progressivistas. Providenciar para que essa importância “contamine” todas as decisões curriculares é mais uma tarefa fundamental na escola de ensino fundamental.

Muller sustenta, ainda, que os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para promover a aprendizagem. Faz-se necessária, *além* da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas escolares. Acresça-se a imperiosa necessidade de claras e seguras orientações a serem oferecidas pelos professores. Com base nos conhecimentos e habilidades que dominam, precisam facilitar ao aluno o aprendizado dos conhecimentos selecionados.

Já torna-se claro o foco em um docente mais diretivo, respondendo pelo processo de ensino. Além desse professor, é necessário indagar: como organizar o conhecimento escolar para otimizar-se a aprendizagem?

Muller apresenta algumas sugestões, com base nas ideias de *demarcação lateral* e de *demarcação vertical*. A primeira define que grupos de conhecimento integram-se e que grupos não se integram. O plano e o desafio do currículo consistem no modo de assegurar a articulação coerente entre os grupos de conhecimento. Os princípios norteadores dessa integração são: *contiguidade, relevância em termos da vida cotidiana e interesse*. O autor alerta, contudo, para o fato de não se ter nenhuma garantia de que os alunos alcançarão estágios conceituais essenciais à medida que percorrerem os grupos de conhecimentos relevantes.

Daí ser indispensável uma *relevância para o desenvolvimento conceitual*. Adentramos, então, o terreno da *demarcação vertical*, que estabelece, no âmbito de cada grupo de conhecimentos, que conhecimento deve ser aprendido, em que sequência e com que nível de competência. O desafio do plano curricular aqui é como assegurar uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O princípio norteador é a *relevância conceitual*, que determina a sequência, a progressão e o ritmo.

Em síntese, o autor argumenta: o que falta ao progressivismo é progressão. Por um lado, a tendência progressivista, segundo a qual trata-se o conhecimento escolar como desenvolvimento, interesses, necessidades, experiências, habilidades e competências, não permite que se considere o conhecimento *como* conhecimento. Por outro, o progressivismo ainda é viável, desde que se articule o foco no aluno com a preocupação com a *coerên-*

cia conceitual. Essa articulação é fundamental na escola de ensino fundamental.

A meu ver, o texto de Muller propicia instigantes reflexões, levando-nos a repensar nossa desconfiança em relação às disciplinas escolares e a questionar nossa crença, por vezes inabalável, em currículos centrados no aluno. Reforça-nos a certeza de que, como Dewey (1971) acentuou, é preciso fazer da experiência do aluno o ponto de partida de toda aprendizagem posterior, mas é preciso, também, propiciar o desenvolvimento ordenado das atividades escolares, para que se possa garantir a *expansão* e a *organização* da disciplina escolar. Em suas palavras: “é (...) essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à *articulação* consciente de *fatos e ideias*” (DEWEY, 1971, p. 76, grifos meus).

Algumas objeções podem ser apresentadas aos pontos de vista de Muller. Pode-se divergir da sugestão de tratar-se, no currículo, o conhecimento *como* conhecimento. Pode-se desconfiar da suposta facilidade de alcançar-se, entre os especialistas, uma definição consensual de coerência conceitual. Mesmo assim, seus argumentos nos estimulam a ponderar constantemente sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, bem como a analisar cuidadosamente seus efeitos no sucesso ou no insucesso do estudante concreto que frequenta nossas escolas.

A organização do conhecimento escolar continua objeto de minha atenção. Em *Stella*, os professores apresentam-se como guardiões da cultura erudita francesa (KNIPPS, 2009). Não se verificam evidências nem tentativas de integração dos conteúdos trabalhados. O que se discute e se ensina tende, em geral, a contrastar com o cotidiano da periferia em que Stella vive e, provavelmente, a distanciar-se das experiências vividas por seus colegas. Ou seja, os professores não se rendem às vivências da jovem nem aos interesses dos demais estudantes. Parecem escolher e organizar os conhecimentos sem qualquer integração entre si. O currículo, assim, mostra-se com classificação e enquadramento fortes: as disciplinas parecem isoladas umas das outras e, ainda, afastadas dos conhecimentos não escolares (BERNSTEIN, 1980). As fronteiras

tendem a ser delimitadas e preservadas, com raras transgressões, como quando permite-se à Stella discorrer sobre seu amigo Bernard.

Como entender, em nossa escola de ensino fundamental, as fronteiras e as relações entre os conhecimentos ensinados? No Documento do MEC (2009), criticam-se os currículos em que as disciplinas apresentam divisas fortemente marcadas, sem conexões e diálogos entre si. Criticam-se também os currículos de cunho puramente acadêmico que se caracterizam pela distância que mantêm em relação à vida cotidiana, bem como pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado. Sugerem-se projetos e temas transversais, a serem permanentemente revistos, em função de novas necessidades e novos interesses sociais. Acrescenta-se: quando os conhecimentos escolares nutrem-se de temas da vida social, é preciso que as escolas aproximem-se mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e de seus encaminhamentos.

Eximindo-me de focalizar as correntes discussões sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, assim como as usuais sugestões de projetos, problemas, eixos integradores, temas transversais e temas geradores, proponho-me a refletir sobre como pode ser viável, na escola, aproximar e integrar os conteúdos ensinados. Insisto em que, mais do que promover estritamente a interdisciplinaridade, incremente-se o convívio das disciplinas e, como consequência, o convívio entre seus profissionais. A intenção é favorecer, intensamente, o diálogo nas escolas e nas salas de aula, sem o propósito de “curar” os males causados pela fragmentação dos conhecimentos e, principalmente, sem promessas ilusórias (VEIGA-NETO, 1995, 1996, 1997, 2001).

Esse diálogo é eticamente defensável e, embora permeado por tensões e conflitos, pode ser desenvolvido pelos sujeitos que, coletivamente, constroem as escolas e os currículos. Tempo e espaço apropriados ao desenrolar das aproximações e dos diálogos, capazes de ensinar a promoção de atividades que articulem saberes e indivíduos, precisam ser garantidos pelos que respondem pela gestão dos sistemas e das unidades escolares.

A sugestão de Veiga-Neto, aceita e realçada neste texto, traz subjacente a crença no valor de um eixo disciplinar estruturador para o currículo. Ou

seja, não se advoga o abandono da disciplinaridade; espera-se, sim, colocá-la em tensão permanente com a interdisciplinaridade. Incentivam-se, em síntese, momentos de integração entre docentes (facilitados pelo diálogo que se precisa apurar) e momentos em que a especialização disciplinar possa contribuir para sistematizar, articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente.

A tensão em pauta pode estimular um maior número de pessoas a vislumbrar, na escola, a possibilidade de ampliar seus horizontes e de ter seus discursos proferidos e valorizados. Favorecer o confronto entre a pluralidade disciplinar e a interdisciplinaridade pode ser um útil instrumento de aprendizagem do convívio com a diferença e com a diversidade, ou seja, com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões. Nesse sentido, a interdisciplinaridade serviria de pano de fundo para que, na escola, garantissem-se a convivência e o diálogo entre as disciplinas, bem como entre as diferenças (VEIGA-NETO, 1995, 2001). É essa abordagem da interdisciplinaridade que considero fundamental na escola de ensino fundamental.

Para finalizar, outras reflexões sobre o fundamental no ensino fundamental

Retomo, nas considerações finais, alguns dos temas abordados ao longo do texto. Como já acentuei, tirei partido do apaixonante *Stella*, empregando-o como um instrumento desencadeador de minhas reflexões. Apoiei-me em Forquin, Silva, Candau, Veiga-Neto, Muller, Dussel e Bauman para desenvolvê-las. Recorri ao recente documento que visa a subsidiar a formulação, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Delimitei bastante o meu foco, restringindo-o ao conhecimento escolar, particularmente aos processos de sua seleção e organização.

Pretendia abordar também a relação entre o currículo da escola fundamental e a diversidade cultural, instigado pelo realce dado, em *Stella*, à distância entre a cultura da jovem e o universo cultural em que é introduzida, ao mudar de escola. No entanto, a temática foi apenas levemente

mencionada ao longo do texto e, em nenhum momento, aprofundada. Já a examinei, contudo, em outros textos e em outras falas. Tenho, inclusive, em minhas últimas pesquisas¹, focalizado questões referentes ao multiculturalismo e às identidades culturais, certamente fundamentais na escola de ensino fundamental.

Optei, neste texto, por privilegiar o conhecimento escolar. Tenho criticado o que avalio, muitas vezes, como uma ênfase exagerada na experiência cultural do aluno. Não concordo com a pouca importância atribuída ao conhecimento escolar em muitas práticas curriculares e em diversas experiências com projetos. Penso que não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, particularmente aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta procurar desenvolver no aluno uma autoimagem positiva e organizar-lhe um espaço adequado para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente (MOREIRA, 2007).

A secundarização do conhecimento escolar pode criar, no currículo, um “compartimento” no qual o estudante, que tanto deseja-se promover, seja situado e seja visto sempre como “diferente”, incapaz de apreender os conteúdos formais das disciplinas escolares. Cabe, portanto, evitar a criação de espaços de confinamento (POPKEWITZ, 2001), que impossibilitem aos alunos das camadas populares a ampliação de suas referências e um trânsito mais autônomo na sociedade em que vivem. No processo de resgatar o valor do conhecimento escolar, insisto em que se promova, *em cada escola*, um complexo movimento de discussão coletiva dos conhecimentos a serem aprendidos por todos os alunos.

A análise de argumentos contrários e favoráveis aos conteúdos comuns leva-me a defender o que, mais restritamente, denomino de *conteúdos básicos*². Os critérios e os procedimentos para defini-los seriam construídos coletivamente, com base em pontos de vista de professores da escola e da secretaria municipal de educação, especialistas e membros da comunidade escolar interessados no processo; em experiências realizadas em outras escolas; assim como no exame de livros e demais materiais didáticos, de proposições curriculares,

de resoluções e de outros documentos oficiais. Um intenso debate fundamentaria, então, as decisões referentes aos conhecimentos vistos como indispensáveis para novos e mais elaborados aprendizados.

Em experiência desenvolvida na Argentina, os conteúdos básicos foram concebidos como o conjunto de saberes relevantes que deveriam integrar o processo de ensino no país e configurar a matriz básica de um projeto cultural nacional. Definidos na década de 1990, os conteúdos básicos comuns corresponderam aos saberes ou formas culturais cuja assimilação e apropriação por parte dos alunos foram tidas como essenciais para a formação de determinadas competências.

Os conteúdos foram vistos, ainda, como incluindo, além dos conhecimentos científicos, valores, normas, atitudes, habilidades, métodos e procedimentos. A seleção dos mesmos obedeceu aos critérios de: relevância social³; extensão e profundidade⁴; integração e totalização⁵; articulação horizontal e vertical⁶; atualização⁷; abertura⁸; hie-

¹ Trata-se das pesquisas: “Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil”, “Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente”, e “Cultura escolar, currículo e construção de identidades”, por mim coordenadas e financiadas pelo CNPq.

² Não devemos ter medo das palavras. Ainda que carregadas de sentidos que rejeitamos, podemos ressignificá-las e empregá-las em outra ordem discursiva. Cabe esclarecer, também, que conteúdos básicos não correspondem, no presente texto, a conteúdos universais.

³ Entendida como a capacidade de contribuir para melhorar a qualidade de vida do conjunto da população e para disseminar os direitos humanos com justiça social e equidade. Trata-se, ainda, de possibilitar a todos a plena realização como pessoa e o respeito ao meio ambiente.

⁴ Equilíbrio entre o propósito de tudo incluir e omissões significativas. Ter em conta que as populações escolares com necessidades não satisfeitas dependem da riqueza dos conteúdos escolares.

⁵ Conexões de sentido entre os diferentes conteúdos para garantir níveis crescentes de autonomia pessoal.

⁶ Melhor aproveitamento do potencial educativo dos conteúdos, evitando-se reiterações, superposições e descontinuidades.

⁷ Envolvendo conhecimentos, valores e procedimentos, vistos como produtos não acabados de um processo que se desenvolve no tempo, com base em perspectivas múltiplas. Necessidade de permanente revisão dos conteúdos.

⁸ Marcos de clara identidade pessoal, familiar, local, regional e nacional, os conhecimentos devem apresentar-se livre de preconceitos e respeitoso de distintas formas de vida. Devem constituir-se em ferramentas úteis para a resolução de problemas.

rarquização⁹; clareza e simplicidade¹⁰ (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2009).

Segundo Feldman (2006), a reforma dos anos 1990 na Argentina, por falta de um amplo e significativo debate, terminou restrita a cabeças acadêmicas privilegiadas. Promoveu-se uma política de conteúdos marcada pelo princípio da disciplinarização, o que desencadeou um acúmulo de demandas, bem-sucedidas, pela introdução de novos campos e novos conhecimentos no currículo. A proposta afetou a elaboração dos desenhos curriculares da maioria das províncias. Os conteúdos, porém, não se mostraram adequados à ideia de níveis básicos, tanto por seu detalhamento quanto por seu nível de complexidade. Acabaram por constituir um ambicioso projeto de modificação do currículo, segundo padrões de excelência acadêmica¹¹.

Talvez possa se aprender com a experiência argentina. Com ela, reafirma-se a certeza de que mudanças decididas por especialistas, à margem das escolas e de seus atores sociais, pouca ou nenhuma probabilidade de sucesso apresentam. Ainda: é vã a tentativa de procurar, nas reformas educacionais, a receita universal ou a solução milagrosa cuja aplicação garanta o êxito. Confirma-se a impossibilidade de leis gerais, que parecem desconhecer o caráter contingente da ação humana. Reitera-se, então, a importância das dinâmicas que, no nível das escolas, comandam e regulam, de fato, o ritmo e a natureza das transformações (CANÁRIO, 2005).

A produção de mudanças na escola afeta o curso da interação social, o que confere ao processo um caráter coletivo. Ou seja, a imbricação das duas dimensões – individual e coletiva – constitui o fundamento para uma estratégia de ação que reconheça que professores e escolas mudam de forma concomitante¹² (CANÁRIO, 2005).

O desafio que assoma, no ensino fundamental, é pensar em conteúdos básicos que não sejam definidos por uma comissão de especialistas nem impostos de cima para baixo, em todo o país. O desafio que surge é como fugir da polarização entre estratégias de mudança conduzidas de cima e a pura espontaneidade das escolas. Talvez se trate de uma redefinição das relações entre as instâncias de decisão centrais e as escolas e a necessidade de construir novas modalidades de regulação que

tornem possível uma articulação fértil entre uma lógica instituída (decisões do centro) e uma lógica instituinte (produção de inovações nas escolas) (CANÁRIO, 2005, p. 98-99).

Talvez se trate, melhor dizendo, de incentivar um processo contínuo de inovação, baseado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, de modo constante, definir, avaliar e retificar os conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos. Nesse processo, pode ser desejável formar uma parceria entre a escola e o governo local, por meio de uma *qualidade negociada, via currículo*, adaptando-se expressão cunhada por Freitas (2007).

Entendendo qualidade como envolvendo transação, como um debate entre atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo, sugiro que, *em cada instituição escolar*, escolham-se e organizem-se os conteúdos básicos, com a escola apropriando-se de suas demandas e possibilidades, por meio de um expressivo projeto político-pedagógico, e com o poder local acompanhando, apoiando, avaliando e disponibilizando condições e recursos indispensáveis. Argumento, então, a favor de um criterioso e constante processo de definir, organizar e rever conteúdos básicos, com a responsabilização bilateral de atores das escolas e de professores integrantes das redes de ensino. Sustento que esse processo pode constituir elemento de peso na fundamental construção da qualidade da escola de ensino fundamental, qualidade essa compreendida histórica e provisoriamente.

⁹ Dada pelos critérios anteriores.

¹⁰ Sem termos técnicos que dificultem a compreensão. Os conteúdos devem: evidenciar um nível amplo de reflexão, ter sido testados em diferentes situações e apresentar potencial transformador da prática cotidiana.

¹¹ Reformas curriculares posteriores, como a elaboração dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP), que deveriam reescrever os CBC, renderam-se aos ditames da prescrição. A definição dos NAP repousou, mais uma vez, em um conjunto de especialistas que partilhavam tanto o princípio básico da hierarquia disciplinar quanto a especialização didática. Aspectos mais técnicos, desvalorizados na década anterior, vieram à tona, difundindo-se, então, uma nova ideologia de reforma escolar (Feldman, 2008).

¹² Foi esse o processo que testemunhei ao acompanhar os esforços de construção curricular em uma escola de Belo Horizonte, no qual os professores, apoiados pela Secretaria de Educação, definiram os conteúdos básicos a serem trabalhados com os estudantes (MOREIRA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educacion de la Nacion. Consejo Federal de Cultura y Educación. **Documentos para la concertación**, Buenos Aires, série a, n.6. 2009. Orientaciones generales para acordar los contenidos básicos comunes. Disponível em: <www.me.gov.ar/consejo/documentos/docac6.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.
- AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 2006.
- BAUMAN, Z. Entrevista concedida a Maria Lúcia Pallares-Burke. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: towards a theory of educational transmission**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980. v.3.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRASILIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos: subsídios ao Conselho Nacional de Educação para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF.: MEC, 2009.
- CANÁRIO, R. **O que é a escola: um olhar sociológico**. Porto: Porto, 2005.
- CANDAU, V. M. O currículo entre o universalismo e o relativismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p.79-83, 2000.
- CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUSSEL, I. La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común em la escuela. **Propuesta Educativa**, ano 16, n. 28, p. 19-26, 2007.
- ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 set. 2009.
- FEITOZA, M. **Stella**: de Sylvie Verheyde. Disponível em: <<http://lostinhollywoodland.blogspot.com>>. Acesso em: 18 set. 2009.
- FELDMAN, D. Notas sobre a política de currículo na Argentina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 82-97, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 set. 2009.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, J. C. O currículo entre o universalismo e o relativismo. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, p. 47-60, 2000.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- KNIPPS, C. **Director's autobiographical portrait of her 11th year really sings**. Disponível em: <www.imdb.com/title/tt1174047/#comment>. Acesso em: 12 set. 2009.
- MOREIRA, A. F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, n. 45, p. 265-290, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Manderlay: um pretexto para refletir sobre escola, identidade e diferença. **Cadernos de Educação**, v. 17, n. 30, p. 89-108, 2008.
- MULLER, J. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- QUINTANA, M. **A arte de ler**. Disponível em: <www.fabiorocha.com.br/mario.htm>. Acesso em: 7 set. 2009.
- REIS, E. Dirigindo a própria vida. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2009. Rio Show, p. 11.
- SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, 71-78, 2000.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Ideias**, n. 26, p. 105-119, 1995.
- VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre, 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Usando gattaca: ordens e lugares. In: TEIXEIRA, I. A.; LOPES, J. S. M. (Orgs.) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WILLIAMS, R. **The long revolution**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1984.

Sites referentes ao filme *Stella*

- www.fest21.com/en/blog/thessaloniki/stella_sylvie_verheyde.
- ww.keweego.com.pt/video/iLyROoafyYiWK.htm.
- www.siff.net/festival/film/detail.aspx?id=28876&fid=123.
- <http://sbccfilmreviews.org/?p=4710>.
- www.adorocinema.com/filmes/Stella.
- www.picturenose.com/2009/02/stella-2008.
- www.cinefiloeu.com/2009/05/53-stella-de-sylvie-verheyde.html

Recebido em 10.05.10
Aprovado em 09.06.10

REVOLUCIONANDO A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL¹

Jean J. Ryoo*

Peter McLaren**

RESUMO

Este artigo explora a forma como a educação multicultural e os ideais democráticos na educação pública têm sido enfraquecidos pela globalização do capitalismo, uma vez que homenageia a falsa diversidade com formas superficiais do multiculturalismo, enquanto a defesa da cultura de consumo como modo de vida ideal, com o qual as pessoas devem se conformar. Os autores analisam como a pedagogia crítica revolucionária pode ajudar a combater a violência superficial sofrida pelo multiculturalismo e a globalização neoliberal do capitalismo, com sugestões para a contemplação teórica, bem como a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia crítica revolucionária – Multiculturalismo – Capitalismo – Violência epistêmica – Neoliberalismo – Globalização

ABSTRACT

This article explores how multicultural education and democratic ideals in public education have been undercut by the globalization of capitalism that pays false homage to diversity with superficial forms of multiculturalism while upholding consumer culture as the ideal life-way to which all people should conform. The authors explore how revolutionary critical pedagogy can help counter the violence incurred by superficial multiculturalism and neoliberal globalization of capitalism with suggestions for theoretical contemplation as well as teacher practice.

KEYWORDS: Revolutionary critical pedagogy – Multiculturalism – Capitalism – Epistemic violence – Neoliberalism – Globalization

¹ Trad. Ana Bárbara Alcântara da Silva.

* Estudante de doutorado na Escola Superior de Educação e Estudos de Informação da Universidade da Califórnia - Los Angeles.

** Professor de Educação na Universidade da Califórnia - Los Angeles. Pesquisa atual na linha da pedagogia crítica, marxismo, globalização e neoliberalismo.

Acredita-se que os Estados Unidos têm vivenciado mudanças históricas em sua política e na participação cívica, visto que nos quadros dos presidentes americanos, das salas de aula de história, não mais reinam os velhos rostos brancos. Enquanto os conservadores aclamam o nascimento da era “pós-racial” porque o recém-eleito presidente Obama é metade afro-americano, a população negra continua sendo deixada muito aquém dos brancos em quase todas as esferas: social, econômica e política. A despeito de a presidência de Obama inspirar a esperança de que o multiculturalismo democrático está vivo e bem vivo na América, a recente eleição presidencial talvez tenha sido pouco mais que um ensaio para o retorno da “mesma velha política” na nossa economia, nas relações raciais e nas políticas internacionais, entretanto com uma nova voz e uma mensagem que apresenta mais qualidade do que política – reescrevendo o velho ditado leibniziano: “vivemos no melhor dos mundos possíveis” –, querendo dizer, em uma nova linguagem subjuntiva, que estamos vivendo não simplesmente de esperança e possibilidades (e se?), mas de esperança e possibilidades estrondosas e reverberantes (‘e se’ encontra o ‘nós faremos’), numa referência aos ideais de Horatio Alger² aliado ao lema da Revolução Laranja³ do “Sim, Nós Podemos (Yes, We Can)”. Isso porque a esperança que Obama prega é impossível de ser alcançada sob o capitalismo.

Eduardo Bonilla-Silva (2008), de fato, questiona se Obama irá contestar o novo sistema de práticas raciais – denominado “o novo racismo” pelo próprio Bonilla-Silva –, que é coestruturado por uma nova ideologia racial intitulada “racismo daltônico [racismo mascarado]”, camuflado por trás da retórica conservadora sobre a “América pós-racial”. Em outras palavras, seria Obama um político pós-civil dos direitos minoritários (isto é, um Republicano minoritário antiminorias ou um Democrata pós-racial) que é bem-sucedido porque não desafia diretamente a estrutura do poder dos brancos? Bonilla-Silva argumenta que as políticas dos movimentos sociais, e não as políticas eleitorais, são os veículos para alcançar a justiça racial. Ele ressalta ainda que as políticas de Obama para saúde, imigração, emprego, racismo e a questão da guerra no Iraque e na Palestina não são radicais. Obama fez um movimento estratégico voltado

para um discurso daltônico, no que diz respeito à questão racial, em sua campanha de eleição presidencial – ao contrário de líderes negros pouco populares entre os brancos como Jesse Jackson, Maxine Waters e Al Sharpton.

Naturalmente, pode-se simplesmente imaginar que Obama poderia *não* ter sido eleito se ele tivesse discutido a questão do racismo tanto quanto foi discutida pelos já referidos líderes negros, já que, como aponta Bonilla-Silva (2008), as políticas raciais, de saúde, dentre outras, do recém-eleito presidente, foram decididamente modestas e não muito diferentes das de Hillary Clinton, afinal “essas eram posições táticas necessárias para a eleição de Obama”. Por enquanto a justiça racial tem sido claramente conduzida aos seus níveis mais baixos desde que o relatório da Comissão Kerner anunciou, há 40 anos, que a “nossa nação está sendo dividida em duas sociedades: uma negra e outra branca – separadas e desiguais”, e é pouco provável que a eleição de Obama sinalize uma mudança radical permanente nessa tendência.

Mesmo que Obama tenha a melhor das intenções, as regras do jogo impedem que seja realizada uma política que resulte no tipo de mudança que realmente faria a diferença. Tudo que possivelmente possa provocar um tipo de transformação social que mudaria drasticamente para melhor as relações cotidianas na América é desmascarado como uma impossível contradição se considerarmos isso no contexto da manutenção do capitalismo como a única via alternativa para organizar o mundo a fim

² Ndt: **Horatio Alger** (* 1832 + 1899) foi um grande escritor americano, do Século XIX, que se tornou famoso por meio de suas novelas sobre aventuras de crianças pobres no começo de suas vidas e que ascenderam aos padrões de segurança e conforto da classe média. Suas novelas tornaram-se muito populares no seu tempo porque narravam histórias de meninos maltrapilhos que se tornaram capazes de alcançar o Sonho Americano de riqueza e sucesso por meio do trabalho duro, coragem, determinação e respeito pelos outros. Alger é considerado como uma figura expressiva na história dos ideais culturais e sociais americanos.

³ Ndt: A “Revolução Laranja”, organizada ao longo de vários anos, na Ucrânia, planejada da melhor forma possível pelos altos escalões [top brains] nos Estados Unidos e em outros Estados do ocidente, do mesmo modo como aconteceu nas “revoluções” que eclodiram na Sérvia e na Geórgia. Nessa “Revolução Laranja”, consumada em 2004, o ponto chave consistiu em que o povo estava descontente com sua terrível situação econômica e dirigiu sua hostilidade contra o regime de Kuchma, enlameado pela corrupção e que vinha roubando o povo ucraniano.

de superar as necessidades. Evidentemente, não vamos colocar isso em um contexto totalizante (não é totalização de um dos *bête noirs* [besta negra] dos marxistas, de acordo com os especialistas pós-estruturalistas?), mas vamos focalizar a natureza subjetiva do problema ou os aspectos culturais da crise global que estamos vivendo em vez de analisar as bases estruturais ou sistêmicas da crise.

Na verdade, a recente eleição do presidente Obama é simplesmente um lembrete para o mundo de que o ideal de “democracia” incutido na mente das crianças, como o sustentáculo dos Estados Unidos, não existe e nem pode existir enquanto o país continuar a envenenar o solo no qual sua única semente de democracia está enraizada, suas políticas e práticas neoliberais, tanto dentro como fora do país.

Os Estados Unidos não defendem os ideais de democracia que os dicionários normalmente definem como “um governo no qual o poder supremo está investido no povo e é também exercido por ele, direta ou indiretamente, por meio de um sistema de representação, em geral, envolvendo eleições livres realizadas periodicamente; a ausência de distinções de classe ou privilégios de hereditariedade ou arbitrariedade” (MERRIAM-WEBSTER, 2009). Ao contrário disso, o país continua a explorar os imigrantes negros nas fábricas e fazendas enquanto lhes nega acesso à saúde ou educação, denunciando-os à *La Migra* (a imigração) antes mesmo de pagar-lhes o salário que sequer poderia suprir as necessidades básicas. E ainda mantêm os nativos como reféns – no continente e nas ilhas vizinhas – enquanto explora suas terras em nome de nosso próprio ganancioso benefício. Permite também que os políticos conservadores declarem que nosso recém-eleito presidente, metade negro, levante a bandeira dos tempos “pós-raciais”, mesmo que as cidades estejam tornando-se cada vez mais segregadas à medida que as escolas estão orientando e ressegregando as crianças racialmente, produzindo índices alarmantes em relação aos estudantes negros, para quem são negados igualdade de acesso aos recursos educacionais, apoios linguísticos, ambientes escolares saudáveis e educação de nível superior.

O país continua a apresentar uma pobreza severamente desproporcional entre as pessoas negras, com índices de desempregados e de desabrigados

demasiadamente altos, a despeito de ser um dos países mais ricos do mundo.

As políticas de desregulamentação de livre mercantilização e a religiosidade neoliberal dos casamentos inter-raciais comuns que aconteceram durante as décadas de 1980 e 1990 confirmam o sofrimento da maioria da população, fazendo com que a democracia pareça para sempre impossível. Isso deve-se ao fato de o sistema capitalista, no qual nós atualmente funcionamos de forma irregular, estratificar a população por classe, raça, gênero, opção sexual e religião, como se eles lutassem pelas sobras dos ricos. Como mencionado por Resnick (1997 p.12),

[...] todos nós vivemos e experimentamos um paradoxo crucial em uma escala global: por um lado, enorme expansão tecnológica e poder produtivo, grandes riquezas sendo produzidas, por outro lado, a maioria das pessoas tornando-se mais pobres, menos seguras e mais ansiosas, e o meio ambiente cada vez mais ameaçado.

A democracia é simplesmente impossível de ser alcançada pelo capitalismo. Se quisermos ver todas as pessoas sendo tratadas com respeito em uma sociedade igualitária, que valorize a vida humana mais que o dinheiro, então precisamos atender ao alerta de Mészáros (1995) para erradicar o próprio capitalismo do mundo.

Enquanto muitos alegam que é impossível exterminar o capitalismo ou conquistar a democracia, estamos certos de que ambos são possíveis de serem alcançados. Ainda assim somente se [ambos objetivos] forem buscados juntos e simultaneamente, porque o capitalismo produz sistemas assimétricos de poder e privilégios que negam às pessoas uma democracia direta, participativa ou “protagonista”, e a possibilidade de unirem-se contra as condições de opressão. As hierarquias de classe construídas pelo capitalismo também se encaixam diretamente no que Omi e Winant têm descrito como “um sistema de significados, estereótipos e de ideologias raciais, [que] parece ser uma característica permanente da cultura americana” (1986, p. 63), e que nega à população o acesso à equidade e à democracia baseadas também na raça.

O capitalismo promove a ideia maligna de que para a maioria da humanidade que luta pela sobrevivência é aceitável conviver com escassos recursos

à medida que os poucos privilegiados vivam na opulência. A democracia nos ensina, no entanto, que o povo deveria cuidar do bem-estar de todos os indivíduos a fim de garantir melhores condições de vida para toda a comunidade. Para exemplificar as contradições entre a democracia e o capitalismo, vale a pena levar em conta as palavras de Bowles e Gintis quando dizem:

A inevitável necessidade de prosperar e conseguir um emprego nos Estados Unidos obriga-nos a todos sermos menos do que poderíamos ser: menos livres, menos seguros, em suma, menos felizes. A economia americana é um sistema oficialmente totalitário no qual as ações da grande maioria (os trabalhadores) são controladas por uma minoria (proprietários e empresários). Contudo esse sistema totalitário está incorporado em um sistema político oficialmente democrático que promove as normas – se não a prática – da igualdade, justiça e reciprocidade. A natureza fortemente contrastante dos sistemas econômicos e políticos pode ser explicada pelos problemas completamente opostos enfrentados para manter o seu funcionamento adequado. Para o sistema político, os principais problemas da democracia são: assegurar o máximo de participação da maioria na tomada de decisões; proteger as minorias contra os preconceitos das majorias; e proteger a maioria de qualquer influência excessiva por parte de uma minoria não representativa. Os problemas para “fazer a democracia funcionar” são amplamente discutidos em qualquer livro de ensino médio sobre política. Para o sistema econômico, os principais problemas da democracia são praticamente o inverso. Fazer o capitalismo americano funcionar envolve: garantir a mínima participação da maioria (os trabalhadores) na tomada de decisões; proteger a minoria (capitalistas e empresários) contra as vontades da maioria; e sujeitar a maioria à máxima influência dessa minoria não representativa. Um contraste mais radical seria a pressão mais dura para descobrir que os livros do ensino médio não prevalecem sobre as discrepâncias. (1976, p. 54)

As palavras que Bowles e Gintis escreveram, há mais de 30 anos, são ainda mais antagônicas hoje. É fundamental perceber que aprender a crer nos ideais da democracia, e viver em meio aos ideais antidemocráticos do capitalismo, começa na escola. É fácil identificar quais políticos e CEOs (diretores-gerais) estão apoiando os planos capitalistas que “dividem e dominam” o mundo, colocando os tra-

balhadores uns contra os outros na luta pela sobrevivência, ainda que frequentemente negligenciem o quanto as escolas são (intencionalmente ou não, manifestamente ou não) culpadas por corroborar o mesmo plano. As escolas não preparam os estudantes para discutir criticamente a participação civil e a democracia. Em vez disso estimulam o desenvolvimento da subserviência dos cidadãos consumidores que legitimam a competição e o individualismo necessários para a existência do capitalismo (e também o racismo, a exploração das classes, o sexismo, heterossexismo etc.). Se voltarmos ao frequentemente citado trabalho de Gramsci (1971), que ilustra como as escolas socializam os indivíduos a fim de manter o *status quo*⁴, ou ao de Freire (1970), que descreve a educação bancária em que os estudantes são comparados a embarcações ocas, não possuindo o conhecimento crítico para fazer funcionar as engrenagens da máquina nacional, ou ainda se examinarmos as escolas como exemplos concretos resultantes dos conteúdos das normas nacionais de nossa limitação inimaginável que privilegia as perspectivas euroamericanas brancas sobre todas as outras, fica evidente como a educação prepara os estudantes com ideologias específicas que os tornam vulneráveis a serem moldados como consumidores capitalistas. O currículo acadêmico nas escolas tem sido modificado para adequar a educação às exigências dos empregos na “nova ordem do mercado”, com foco na mudança da velocidade, flexibilidade e inovação, como mostrado nos testes de medição, acompanhamento institucional e no uso na tecnologia acrítica (GEE, et al., 1996).

No entanto, com a globalização do capitalismo, o mundo hoje está também enfrentando uma nova homogeneidade cultural, na qual as diversas culturas se fundem em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e em marcas que se espalham rapidamente pelo mundo (JUSDANIS, 1996). Em sintonia com o crescimento da uniformidade cultural, baseada no consumidor, mundialmente compra-se as mesmas bolsas Prada, os DVDs dos mais aclamados filmes de Hollywood, ou o McLanche Feliz da McDonald’s; e em resposta

⁴ Ndt Palavra latina que designa o estado atual das coisas seja em que momento for.

à economia neoliberal mundial e ao mercado de trabalho pós-industrial de hoje, as escolas americanas estão apoiando, acriticamente, uma ideologia assimilacionista que incorpora diversas culturas em uma, capitalista “nacional”, comum e homogeneizada que aponta o estilo de vida euroamericano como superior a todos os outros. No entanto, em uma resposta à crescente diversidade da população estudantil americana, as escolas estão combinando ideologias assimilacionistas com educação institucional “multicultural” e conservadora, que presta uma simples homenagem em “respeito às diferenças” ao celebrar os feriados “étnicos” com cartazes decorativos sentimentais e confraternizações “internacionais” (DAVIES & GUPPY, 1997; GIROUX, 1996, LASSALLE & PEREZ, 1997; MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2005; MITCHELL 1993). Como Davies e Guppy argumentam, “a homogeneidade educacional está se tornando uma *estrutura de educação monolítica*” (1997, p.449), que propaga as ideologias dominantes e valores culturais fundamentais ao reproduzir as desigualdades sociais e econômicas à medida que marcha falsamente sob a bandeira do *multiculturalismo*.

Tal educação monolítica está enraizada em epistemologias e ontologias específicas que reforçam as políticas e práticas escolares. As escolas valorizam formas específicas de pensar a respeito da produção e transferência de conhecimento. Como descrito por Allman:

É importante observar que estes [valores] raramente tornam-se explícitos porque os educadores e responsáveis pela formulação das políticas geralmente não reconhecem que essas teorias estão implícitas em suas opiniões; entretanto, elas são inevitáveis visto que uma ou outra epistemologia e ontologia sempre se apoiam e são transmitidas através das práticas e políticas educacionais. Começo com a epistemologia que, paradoxalmente, resulta tanto do idealismo como do materialismo mecânico e de cunho não histórico. O conhecimento resulta tanto do pensamento filosófico apropriado sobre realidade ou talvez derive da observação empírico-científica da realidade. Em ambos os casos, o conhecimento e também a verdade, uma vez entendidos ou derivados, são invariáveis, portanto trans-históricos; e são também definidos como existindo separadamente e distintamente do mundo real. Por conseguinte, esse conhecimento é imutável, estático (embora possa ser

adicionado) e por implicação é também a estrutura básica da realidade a que se refere. Epistemologias sempre sugerem as formas específicas de como as pessoas são ou deveriam ser em relação ao conhecimento. A única relação possível do conhecimento proporcionado por essa epistemologia é o aquisitivo. O conhecimento é conceituado e, portanto, relacionado a algo, frequentemente uma reificação a ser adquirida ou acumulada. (2007, p.60)

O conhecimento tratado como algo estático e não histórico a ser adquirido e acumulado evita que os estudantes associem aprendizado às experiências de vida e vice-versa. A educação que não está enraizada nas realidades dos estudantes, em alguns casos é violentamente alienante.

Como Mc Laren (ver KUMAR, 2009; LEBAN, 2009) observa (depois de William I. Robinson), companhias transnacionais arraigadas à nação-estado estão sendo substituídas pelas corporações multinacionais cuja principal lealdade não é ao estado-nação, mas aos lucros. As companhias transnacionais têm diminuído as restrições para o acúmulo de lucros oferecidos pelos estados-nação e devem sua lealdade à classe capitalista transnacional. As escolas têm sempre se esforçado a favor da luta pela democracia e produzido uma cidadania democrática (embora baseada na reprodução de riquezas com base no acúmulo dos lucros), porém desde que passamos do modelo de escolaridade de fábrica sob o capitalismo industrial para o modelo de escolaridade comercial sob o capitalismo multinacional, estamos chegando aos modelos de escolas que mais se equiparam às empresas, sob o capitalismo transnacional.

A preocupação que vimos com a luta por uma cidadania americana está desaparecendo como parte da função da escolaridade (QUARTZ, 2009). Consequentemente, estamos percebendo que os conflitos da liberdade acadêmica estão fazendo (Nocilla, et al, imprensa) com que as universidades, faculdades e escolas públicas repassem um conhecimento tecnocrático aos estudantes, isto é, “meios (insignificantes) para alcançar um objetivo maior” e para que eles desistam do conhecimento significativo que já esteve junto aos debates sobre o caráter da sociedade americana. Em outras palavras, as escolas estão preocupando-se cada vez menos com as discussões a respeito da identidade

americana e voltando-se mais para a promoção das identidades consumistas que são claramente transnacionais.

Com base em Gayatri Spivak e Michael Foucault, queremos destacar como as formas de educação multicultural hoje estão superficiais – o clichê “comida, festa, tradições e moda” que alguns poderiam chamar de multiculturalismo assimilacionista e institucional (GONZÁLEZ, 1995; SLEETER & McLAREN, 1995; NIETO, 1994; MEYER & RHOADES, 2006) –, imprimem um tipo de “violência epistêmica” no processo de produção do conhecimento que homogeneiza a cultura e prega violentamente a falsa diversidade que despe os estudantes de seus contextos sócio-históricos, tradições, cultura e força. A forma com que as escolas envolvem-se no multiculturalismo assimilacionista e institucional e impedem o reconhecimento da verdadeira diversidade demonstra como “a palavra ‘cultura’ é comparável ao significado que Foucault confere a ‘poder’” (SPIVAK, 1999, p.353). Aqueles que têm poder sobre as instituições educacionais são os que podem decidir quais culturas devem ser valorizadas e como devem ser ensinadas. Assim, as escolas frequentemente ensinam a cultura com se fosse uma “coisa” estática que pudesse ser moldada e depositada nas mentes dos estudantes com o propósito de garantir interesses sob a forma de “delicadeza cultural” superficial. Professores e alunos, por conseguinte, estão perdendo sua própria força (na sociedade) como aqueles que respiram e dão vida à própria cultura. Conforme Spivak observa: “é, portanto, salutar lembrar, novamente, que a *cultura* é também um controlador como alguns sabem: para Foucault: *pouvoir/savoir* (*conhecimento/poder*) quer dizer *cultura*. (É claro que Foucault usa outras palavras mais aparentes como *discurso*)”. (1999, p. 357). Embora a relação entre cultura e poder tenha sido analisada extensivamente por estudiosos críticos e teóricos mundialmente, acreditamos que esse assunto seja importante de ser revisto quando a educação multicultural receber a devida consideração na estrutura capitalista atual.

Primeiro, começaremos a discutir a própria ideia de cultura. Se a definirmos como as maneiras com que grupos sociais vivem e dão sentido às suas situações pessoais e condições de vida, assim como

os conjuntos dinâmicos de práticas, ideologias e valores com os quais diferentes pessoas compreendem o mundo, então podemos considerar que a habilidade que os indivíduos têm de expressar a cultura está relacionada ao poder que eles exercem na ordem social (McLAREN, 2003). Assim, pode-se entender que:

1) a cultura está estreitamente ligada às relações sociais baseadas na classe social, sexo, opção sexual, idade etc.;

2) a cultura é uma forma de produção por meio da qual diferentes grupos tanto definem como percebem suas aspirações por meio das relações de poder desiguais;

3) a cultura é o espaço em que formas específicas de conhecimento e experiência são produzidas, legitimadas e veiculadas para que finalmente signifiquem que “outras” formas de conhecimento se tornaram ilegítimas.

Assim, o processo de produção de conhecimento e as formas como os estudantes dão sentido à cultura podem ser perigosamente controlados pelos que formulam o currículo escolar e os professores, pois estes possuem maior poder que os estudantes e seus familiares na estrutura hierárquica das instituições educacionais. Nesse sentido, estamos aplicando o termo “violência epistêmica” para descrever as práticas de produção de conhecimento desprezado, incapacitado, despotencializado usado nas muitas tendências dominantes de educação multicultural e assimilacionista que ignoram as diversidades dos estudantes enquanto marcam as culturas não brancas como desviantes e exóticas.

As razões pelas quais a educação multicultural e assimilacionista pode resultar na violência epistêmica incluem o seguinte: na escolaridade assimilacionista, institucional e multicultural atual – que privilegia estilos de vida do branco dentro da anglo-esfera, socializa crianças para aceitarem os valores euroamericanos e ensina os estudantes a reconhecer as diferenças, mas não a compreendê-las e adotá-las criticamente –, os professores evitam discussões sobre racismo e exploração das classes enquanto ensinam às crianças que a cultura anglo-branca é a verdadeira norma americana e todas as culturas não brancas são “diferentes”. Ignorando completamente os problemas enraizados nas nossas escolas (como

livros racistas, recursos escolares desiguais baseados em classes, raça e homofobia etc.), o branco torna-se invisível, mas a cultura dominante contra todos os modos de vida não brancos deve mensurar seus valores, civilidade ou selvageria, e ser marcado como “o outro”. O conhecimento e produção de conhecimento são forças não neutras nas escolas afetadas pelas razões políticas e condições sociais sob as quais educadores e administradores operam. E nós temos percebido em outros lugares que essas condições podem ser localizadas nas relações sociais capitalistas de exploração (McLAREN & FARAHMANDPUR, 2005).

Além disso, quando os conservadores de direita (ver Schlesinger, 1993) incentivaram os planos de fachada nas décadas de 1980 e 1990, durante a chamada “unificação de ideais” e “cultura comum” na história da educação, a fim de preservar os bons e velhos valores americanos de “tolerância”, “democracia” e “liberdade”, as escolas acabaram ocultando (e implicitamente reproduzindo) formas econômicas e sociais de desigualdades opressivas tanto no passado como no presente. Infelizmente, muitas das práticas de ensino multicultural das tendências dominantes/*whitestream* (Grande, 2004) fazem o mesmo quando separam a cultura dos contextos socioculturais. Conforme Nieto explica:

estratégias como feiras internacionais, jantares e jogos sobre ‘fraternidade’ frequentemente são bem intencionadas, entretanto são meios de chegar a assuntos mais importantes, desviando a atenção de outras realidades como os livros com alto teor racista, baixas expectativas com base na raça, etnia e gênero, a violência interétnica e a hostilidade enfrentada pelos estudantes diariamente nas escolas (1995, p.195).

Quando o conhecimento transmitido aos estudantes nas escolas é separado de suas experiências de vida e contextos sobre raça, classe, gênero, sexualidade, isso impossibilita-os de associar a vida real ao que deveria ser aprendido na escola. De fato, como descrito por San Juan:

O multiculturalismo em suas diversas modalidades de fato se tornou a política oficial destinada a resolver o racismo e os conflitos étnicos na Região Norte (na América). Contextualizado na história do capitalis-

mo transnacional, no entanto, o multiculturalismo tende a fechar, se não anular, as condições materiais de práticas racistas e instituições. Ele esconde não só a problemática da dominação e subordinação, mas também reconstitui essa relação social em uma economia política da diferença, onde as sensibilidades e sensores se tornam os órgãos chefes da experiência consumista (2002, p. 9).

Ao não definir as desigualdades sociais e vincular os estudantes a uma compreensão de suas diversas histórias vividas, o multiculturalismo dominante frequentemente perpetua a violência epistêmica mediante a exploração de classe e práticas racistas, sexistas e heterossexistas. Da mesma forma, como observado por Giroux, “em sua forma liberal e conservadora, o multiculturalismo coloca os problemas relacionados ao racismo branco, à justiça social e ao poder sem limites, especialmente porque estes podem ser tratados como parte de um conjunto mais amplo de políticas e preocupações pedagógicas” (1997, p. 235). Assim, os estudantes que experimentam formas extremas de racismo, exploração de classe, sexismo e heterossexismo podem ser violentamente silenciados pela educação multicultural assimilacionista, que não consegue analisar criticamente as experiências vividas na cultura norte-americana.

De muitas maneiras, a educação multicultural assimilacionista está sufocando o ensino e a aprendizagem do imaginário brasileiro, já que as raízes familiares e culturais são menosprezadas, essencializadas ou mercantilizadas. Considere, por exemplo, a riqueza do conhecimento sociocultural e histórico que poderia ser exemplificado com base em comunidades atreladas ao Candomblé, que as escolas poderiam usar como instrumentos para mediar a aprendizagem dos alunos. Em vez de empregar tal conhecimento como provas superficialmente externas à escola, aprendendo a compartilhar somente em ocasiões especiais, alunos das oficinas (afro-culturais) de Candomblé poderiam ir às salas de aula com o intuito de ajudar a desconstruir a história do comércio de escravos no Brasil, as atuais relações de poder baseadas na classe e raça, em relação às experiências de opressão e ação comunitária para a libertação do grupo.

Pedagogia Crítica Revolucionária – uma luta contra a violência epistêmica em nossas escolas

A fim de combater a violência epistêmica infligida aos estudantes americanos por meio do assimilacionismo e da educação multicultural institucional, propomos que educadores adotem uma pedagogia crítica revolucionária – um termo cunhado primeiro por Paula Allman (2001) – para reformular a maneira que pensamos sobre produção de conhecimento e o propósito da aprendizagem. Enraizada no entendimento dos efeitos negativos do capitalismo nas práticas escolares americanas, a pedagogia crítica revolucionária determina como meta a descolonização da subjetividade enquanto também objetiva a base material das relações sociais capitalistas. O que faz esta abordagem educacional revolucionária e ainda crítica são as vias que solicitam educadores para, não apenas conjecturar uma nova sociedade livre das ideologias capitalistas para denunciar injustiças manifestas do capitalismo neoliberal, mas também servir como uma força contra isto para estabelecer condições para uma sociedade nova dentro da sala de aula.

O primeiro requisito dessa pedagogia é que nós, como educadores reflexivos e honestos, sempre abertos ao aprendizado, consideramos a especificidade histórica do conceito da pedagogia crítica revolucionária nela mesma, reconhecendo de que forma isto emana do branco, homem, ocidental, heterossexual, nas perspectivas acadêmicas, e de que maneiras isto tem, e deve continuar para aprender por meio de “outras” vias tradicionais de pensamentos, incluindo pedagogias feministas, teologias da libertação na América Latina, diáspora africana, pedagogias indígenas, movimentos de resistência americanos-asiáticos, entre outros. A pedagogia crítica revolucionária falha por ser crítica ou revolucionária quando isto nem de longe é uma autocrítica, nem reflexão do seu propósito e origens. Segundo, a pedagogia crítica revolucionária deve englobar diretamente as questões do contexto específico de comunidades diversas enquanto não limita as mesmas apenas a eventos locais. Neste sentido, deve dirigir-se aos contextos globalizados atuais e considerar a espacialidade da vida humana em seu significado histórico-social,

reconhecendo as distinções de gêneros e racialização dos espaços rurais e urbanos que aparecem por meio do conhecimento e relações de poder (SOJA, 2000; HARVEY, 1973). Como educadores e estudantes, não podemos apenas funcionar de acordo com termos estritamente nacionais, mas devemos pensar em termos internacionais. Terceiro, a pedagogia crítica revolucionária deve continuar a falar nas necessidades humanas básicas, porém sem fechar o pensamento adotando apenas o moderno e as grandes teorias ocidentais do ponto de vista histórico ou filosófico para a condição humana. Na pesquisa para a prática revolucionária e mudança social, educadores não podem esquecer-se de ensinar aos estudantes as habilidades fundamentais de leitura, escrita, matemática, ciências, história, arte, música e saúde física. Contudo, estas habilidades devem ser centradas em uma pedagogia crítica revolucionária que reconheça o caráter racista, classes dominantes, sexistas, heterossexistas, em que elas são geralmente ensinadas quando os professores não são autorreflexivos ou conscientes de suas posições em relação aos seus estudantes. E finalmente, a pedagogia crítica revolucionária necessita dirigir o processo de produção de conhecimento e ideias sobre suas “razões”, como exposto por Allman (2007). Acreditamos que a melhor via para dirigir as questões das formas atuais de violência epistêmica escolar – que separa conhecimento e aprendizagem das experiências vividas dos estudantes – é pela abordagem de educação com a epistemologia de Marx que:

Começa reconhecendo que conhecimento é historicamente específico e também nunca está concluído ou completo. Desde que a realidade específica histórica do capitalismo é formada por contradições dialéticas, e há tensão constante e movimento no mundo, estamos buscando saber e compreender. [...] O conhecimento deve ser examinado constantemente e testado em vez de simplesmente adquirido. Por conseguinte, a aquisição de conhecimento é o início e não o fim de um esforço de aprendizagem particular, em que apontar o conhecimento original deve ter sido aceito, rejeitado ou transformado consideravelmente, e [...] sempre compreendido com uma maior profundidade quanto possível como mera aquisição. Em vez de relacionar conhecimento como se fosse uma coisa para ser adquirida ou processada, na epistemologia de Marx o conhecimento é um

instrumento que nós usamos para explorar profundamente a realidade, e isto é uma ferramenta que testamos numa ordem constante para averiguar se isto nos permite desenvolver uma compreensão mais abrangente e complexa do mundo, nossa existência e experiências dentro dele. (ALLMAN, 2007, p.61).

Reconhecer como o saber pode ser usado como um instrumento mediador da nossa compreensão do mundo e as maneiras com que interagimos como seres humanos é essencial para acreditarmos que a pedagogia crítica revolucionária pode dirigir-se e contrapor-se aos efeitos da violência epistêmica enquanto ajuda a construir uma verdade multicultural e uma educação democrática, em vez de um produto acumulado nos espaços escolares.

O primeiro passo para aplicá-la requer que educadores, pesquisadores, escritores políticos, pais e estudantes sejam conscientizados de como as escolas têm sido estruturadas ao longo das décadas, que estudiosos indígenas, a citar Sandy Grande, descrevem como “as estruturas profundas da consciência colonialista”. Desenhando as análises diversas do moderno e da cultura ocidental, ela faz um esboço de como estudantes americanos são organizados de acordo com as seguintes crenças:

- 1) O progresso define mudança e mudança define o progresso. Ambos são mensurados pelo ganho material como aquisição por meio da economia e crescimento tecnológico, baseados numa ética capitalista em que numerosos indivíduos lutam por recursos limitados;
- 2) O mundo é baseado no positivismo, formas empíricas de conhecimento em que a fé e a razão são completamente separadas. Formas racionais de conhecimento e autoridade intelectual são apenas valoradas quando elas são uma “cultura livre” e “neutra”;
- 3) “Realidade” é definida como “impessoal, secular, material, mecanicista e relativista”; qualquer conceituação divina da realidade é marcada como “superstição primitiva”;
- 4) Individualismo é valorado pela sociedade;
- 5) Humanos – como únicas criaturas capazes de pensamento racional – são superiores e diferentes de todas as outras criaturas e separados da natureza (2004, p.69-70).

Esse sistema de crenças formado pela consciência colonialista eurocêntrica necessita ser criticado abertamente em nossas escolas numa ordem de desconstruir a estrutura hierárquica da educação americana, que continua a privilegiar o branco, o modo americano e europeu de pensar e saber, não obstante o crescimento do número de estudantes não brancos vindos de estilos de vida não europeu ou americano, dos Estados Unidos e do mundo. As escolas também precisam reconhecer a humanidade nos estudantes e suas famílias, recuperando o ensino do sagrado e abarcando os diversos estilos de vida das pessoas originados geralmente na consciência espiritual e nas formas mais holísticas de pensamento (HOOK, 2003; RYOO et al, 2009). Caso estejamos vivendo realmente numa sociedade democrática e que abarca a riqueza cultural de epistemologias diversas, nosso país necessita reconhecer que as formas variadas de conhecimento podem fazer fortes as instituições educacionais, e um lugar mais justo para trocar ideias que podem melhorar o mundo para todos.

Até mesmo o historiador liberal John Dewey reconheceu os perigos do modo cada vez mais individualista da América de pensar – modos de inteligibilidade que dividem, em vez de unificar, e que limitam as formas das pessoas de pensar, em vez de assisti-los no engajar da diversidade do povo americano – quando chamados para a necessidade de olhar o “indivíduo” não como uma ilha, mas como parte de um grande sistema inclusivo maior, que faz um país melhor por meio do trabalhar com outros indivíduos. Dewey escreveu:

Nós estamos aptos para olhar a escola de um ponto de vista individualista, como alguma coisa entre professor e estudante, ou entre professor e pais. Aquilo que interessa-nos mais é naturalmente o progresso feito pela criança individualmente. O leque de perspectivas ainda precisa ser ampliado[...], tudo o que a sociedade tem feito nela mesma é colocar-se, através da atuação da escola, à disposição de seus futuros membros. Todos os melhores pensamentos de si mesma, espera-se realizar através de novas possibilidades, consequentemente abertas para seu próprio futuro. Aqui, individualismo e socialismo são um. Apenas para ser genuína com o pleno crescimento de todos os indivíduos que a compõem, a sociedade pode, por acaso, ser fiel a si mesma 1907, (p. 5).

Se nós estamos trabalhando com o propósito de ter uma educação não capitalista e uma democracia multicultural, as escolas de hoje estão com extrema carência para atender as necessidades dos indivíduos, mesmo estando conscientes das diferentes histórias de cada um deles, estilos de vida, linguagens, epistemologias e modos de ser.

Para obter isto necessitamos de uma práxis humana que possa atingir a transcendência da alienação. E isto requer uma prática subjetiva conectada com uma filosofia da libertação que seja capaz de iluminar a capacidade de uma sociedade pós-capitalista e convencer a maioria da população de que é possível resolver as contradições entre alienação e liberdade. Agora, está claro que as tentativas de concretizar a negatividade absoluta como um novo começo, em vez de repetir os erros de uma era anterior, têm sido interrompidas pelas forças de colonização e imperialismo. Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e outros estão escrevendo convincentemente e precisamente a este respeito, sobre o colonialismo do ser, cujo genocídio epistemológico associado às forças eurocêntricas da colonização e exploração econômica ligadas ao capitalismo são demonstrados para serem coconstitutivos da pilhagem dos oprimidos (inventando não seres), suas alteridades, liberdades e humanidades, como Enrique Dussel nota nos povos indígenas que são levados de um trabalho livre para um sistema tributário colonial ligado historicamente ao capital europeu. Interesse-me pelo processo histórico do sentido missionário do ego europeu (descobri, conquistei, evangelizei) e o senso ontológico, e penso em como isto está relacionado com o conceito da classe capitalista transnacional e o aparato do estado transnacional desenvolvido por William Robinson.

Desde que as culturas estão conectadas com as vias do “viver” práticas sociais históricas específicas e relacionamentos, a cultura está diretamente ligada com a classe. Mostrando que políticas de libertação são sediadas na consciência crítica e inflamadas pela prática revolucionária, cujos agentes históricos transformam eles mesmos por meio de suas forças, precisamos criar espaços pedagógicos que possam dar conta da “totalidade das riquezas de muitas determinações” de que fala Marx. Em

outras palavras, precisamos promover a educação multicultural numa forma que: compreenda como a subjetividade distraída e indiferente tem surgido (levando os críticos a lamentar a superficialidade da vida moderna) e permanece enfadonha para mover e mudar dentro de uma modernidade que se desloca, podendo ser atraída para dentro de novas percepções do social em si mesmo para construir um léxico crítico obtido da literatura crítica; faça do trabalho subalterno ou trabalhos para o capital alheio mais evidente, para professores e educadores; compreenda a concepção da prática como ontologicamente importante; e examine a história não como algo já escrito ou incorporado dentro de um resultado previsto ou previsível, mas abra para mudar mais uma vez certas ideologias e condições materiais que são mutantes e fetichistas da vida cotidiana apreendida dialeticamente (isto é, estas condições que formam e educam nossos desejos furtivamente ou numa via tácita). Precisamos acrescentar alguma carne nos ossos dialéticos progressivos da pedagogia crítica (que tem tornado-se grandemente domesticada, como Paulo Freire, que foi transformado num tipo de benevolente, quase a figura de Papai Noel) e perguntarmos a nós mesmos: o que dá direção a nossos desejos? E, claro: qual é a direção de nossos desejos? Seres humanos formam realidades no processo da transformação humana, e práticas determinam seres humanos em sua totalidade, de tal forma que práxis distingue o humano e o não humano, que é alguma coisa que Karel Kosik falou em seu trabalho sobre dialética do concreto. A pedagogia crítica revolucionária pode ajudar-nos a compreender o contexto histórico de nossa humanidade e conceder verdade e vida nova na educação multicultural em nossas classes e em nossas comunidades.

Entretanto, um único educador crítico revolucionário encontraria dificuldades para mudar o mundo, a guerra capitalista e ideologias racistas sozinho em sala de aula. Como pode um indivíduo levantar contradições para o plano curricular, teoria de aprendizagem, psicologia, educação do professor e abordagens pedagógicas em sala de aula, tudo em um só livro, ou um estudo, por exemplo? Consequentemente, educação crítica revolucionária precisa ser um empreendimento coletivo tanto de pesquisadores como de educadores.

Sugestão para a sala de aula

Mantendo a necessidade de uma ação coletiva em mente, como podem os professores em sala de aula aplicar a pedagogia crítica revolucionária para uma educação multicultural?

Em primeiro lugar, professores precisam estar habilitados para tratar o racismo abertamente em sala de aula e estar desejosos de descentrar a brancura. Como apontado por Nieto, “educação multicultural sem um foco explícito no racismo e outros sistemas de exploração é como um set de filmagem feito de papelão: embora possa parecer autêntico, pouco tempo depois será derrubado e apresentar-se-á como uma farsa” (1995, p. 125). A fim de abordar diretamente tais sistemas de exploração, precisamos descentralizar a brancura que persiste tanto nos professores como nos currículos escolares.

O que é esta “brancura”? Escolhemos voltar para Marables, definindo-a como “um poder de relacionamentos, uma afirmação de autoridade, uma construção social que é perpetuada pelos sistemas de privilégios, a consolidação de propriedade e status” (1996, p. 6). Como eloquentemente explorado por Zeus Leonardo (2004), brancura também é uma perspectiva racial apoiada em práticas materiais e por instituições que defendem pessoas rotuladas de *branco* por causa dos benefícios atribuídos a elas. Extraído de Frankenberg (1993), Leonardo observa que “conforme uma coleção de estratégias do cotidiano, a brancura é caracterizada por uma relutância em nomear os contornos do racismo, evitar a identificação com experiência ou grupo racial, a minimização do legado racista e outras evasivas similares” (2004, p. 119). Com a globalização neoliberal, pode-se achar que o conceito e o poder de brancura tornaram-se tão comuns que “a economia e a brancura como um privilégio significativo tornou-se global” (LEONARDO, 2004, p. 117). Em resumo, a brancura tanto como um discurso racializado, como um conjunto de práticas materiais preserva a política, o privilégio econômico e o poder da classe capitalista.

Nomear racismo para descentralizar a brancura requer que educadores críticos examinem o desenvolvimento do discurso pedagógico e práticas que marginalizam indivíduos não brancos

e transforma-os em inexistentes ou anormais. Ao questionar criticamente os sistemas de significados dominantes ensinados em sala de aula – sistemas de significados que se entrelaçam com a história do imperialismo ocidental, patriarcal e capitalista –, professores podem começar a refletir sobre palavras, práticas e comportamentos que naturalizam a brancura como um marcador cultural contra a alteridade que deve ser definida (MCLAREN, 1995). Isto pode começar com a desarticulação dos discursos do branco e como estes discursos ou afirmam ou negam as experiências racistas dos estudantes como “reais” ou “não reais”. Conforme elaborado por Leonardo:

Estudantes de cor utilizam-se de uma educação que analisa as implicações da brancura porque eles têm que compreender as vicissitudes diárias dos discursos do branco e serem capazes de lidar com eles. Ou seja, para enfrentar a brancura, eles têm de estar familiarizados com ela. Nesse processo, eles também percebem que sua ‘coloração’ está relacionada com a reivindicação da brancura da cegueira da cor, levando a uma ruptura. Assim, o objetivo é que os estudantes de cor participem da brancura trabalhando simultaneamente para desmantelá-la (2004, p. 119).

Contudo, descentralizar a brancura deve ser um processo dialético, de modo que não seja compreendida apenas como “ruim”, ou as pessoas brancas rotuladas como inimigas dos estudantes de cor (GIROUX, 1997; ELLSWORTH, 1997). Todos os estudantes deveriam sentir-se seguros para discutir, e até mesmo discordar, ao confrontar o conceito de brancura e formação racial.

Para a sala de aula, uma abordagem de descentralização da brancura poderia engajar estudantes em projetos de pesquisas sobre as formas de palavras racistas que são usadas nas escolas, sociedade e mídia local. Por exemplo, análises cuidadosas e discussões das reportagens em torno da raça de Barack Obama durante a eleição recente poderiam ser conduzidas em classe. Estudantes poderiam rever as formas com que ambos, Michele e Barack Obama, falaram sobre raça e relações raciais em discursos públicos, e então considerar de que forma a mídia respondeu a seus diferentes discursos, refletir sobre a realidade em que Michelle Obama foi forçada a baixar o tom de suas expectativas sobre o

racismo, e imaginar quão diferente a eleição poderia ter sido se Barack Obama tivesse focado mais no racismo como ele fez em 2007-2008. As discussões em torno do poder da supremacia branca na América e as formas de brancura influenciam o que as pessoas falam sobre o racismo na política e na mídia. Uma parte das opiniões dos conservadores descreve a eleição de Obama como uma prova de que a América é “pós-racial”. Isto pode ser contrastado com o trabalho criterioso de estudiosos como Bonilla-Silva (2008), que discute como a campanha política de Obama provou como as pessoas de cor são empurradas para um novo “racismo daltônico”. Aos estudantes podem ser dadas oportunidades de refletir sobre as perspectivas múltiplas da eleição de Obama em relação à brancura e considerar como a eleição poderia ter sido diferente se ele tivesse discutido mais suas raízes afro-americanas do que fez durante a campanha.

É claro que a descentralização da brancura requer que os próprios professores devam estar prontos para engajarem-se em intensas discussões autorreflexivas. Este processo pode ser doloroso, mas quando nos aproximamos rigorosamente dele, pode ser extremamente esclarecedor.

Em segundo lugar, aplicar a pedagogia crítica revolucionária para uma educação multicultural requer que os próprios professores debatam seus próprios racismos, sexismo, heterossexismo e insinuações pessoais dentro de uma produção de exploração de classe em que todos toleram as ideias da “norma” social. Professores deveriam estar desejosos para refletir sua própria formação racial e fazerem-se questões desafiadoras: como eu me identifico e como as outras pessoas me identificam (racialmente, sexualmente etc.)? De que maneira eu sou igual ou diferente dos meus alunos? Que tipos de expectativas eu tenho dos meus alunos, e em que estas expectativas resultam? Eu trato os estudantes de forma diferente e variada, baseada em classe, gênero etc.? Em caso de uma resposta afirmativa, por quê? Professores precisam abordar suas deficiências e as maneiras de pensar sobre o outro quando este é diferente de si mesmo (LADSON-BILLINGS, 1999; VILLEGAS & LUCAS, 2001).

Enquanto isso, estas são questões que professores devem continuamente fazer-se ao longo

de suas vidas como educadores. A oportunidade de aprender tal reflexividade deve começar em programas de formação de professores. Os educadores devem ser ensinados desde cedo sobre a importância de fazerem-se vulneráveis suficientes para questionar-se sobre as ideologias racistas, classicistas, heterossexistas (preconceito contra lésbicas ou homossexuais), bem como as ideologias machistas para que mudanças abertas e honestas possam acontecer. Embora muitos programas de educação de professores engajem professores e estudantes em atividades de registros diários, estas são geralmente conduzidas de forma superficial, de tal maneira que a reflexão mais parece uma tarefa do que um processo valioso de crescimento. Programas para educadores atualmente precisam questionar como os registros diários e a reflexão são utilizados pelos novos docentes e ajudá-los a desenvolver estratégias para abordar abertamente seus pensamentos e práticas. Ainda mais importante, programas de formação de professores precisam abordar diretamente as questões de raça, classe, gênero, sexualidade e religião. Os professores precisam estar abertos para considerar seus próprios posicionamentos, como homens ou mulheres, ricos ou pobres etc., e perceber como eles se envolvem com outras pessoas ao seu redor.

Esses programas devem também reconhecer que o processo de autorreflexão e crescimento do professor pode assumir diferentes formas. Enquanto muitos encontram espaços para as mudanças na quietude de suas vidas pessoais diárias, outros podem encontrar tempo para refletir em outras atividades tais como a gravação de conversas em um gravador de voz, quando se fala com um amigo próximo, seja ele um professor, colega de profissão ou membro da família, sobre as alegrias e desafios em sala de aula. Outros podem encontrar lugar para a autorreflexão compondo música, fazendo filmes, meditando ou desenhado. Independentemente da forma de autorreflexão escolhida pelos novos professores, todos deveriam ser levados a contestar a sua própria zona de conforto e perguntarem-se regularmente sobre os seus próprios papéis, motivações e desejos, tanto aqui como no mundo.

No entanto, simplesmente mudar a forma com que os programas ajudam aos professores a tornarem-se reflexivos não é suficiente. Os pro-

gramas de formação de professores precisam ser radicalmente transformados, para que considerem diretamente as questões do racismo, sexismo etc., e as ideologias em que nossas escolas se baseiam. Isto não é uma tarefa fácil. Contudo, se nosso país se reestruturar para *a educação do professor como um problema político* como sugerido por Cochran-Smith, reconhecer a natureza parcial da formação dos professores em si, então dar um passo adiante seria escolher programas que compreendam como “todas as políticas partem de um ponto de vista implícita ou explicitamente, sobre os objetivos da educação para uma sociedade democrática, a estrutura social atual das escolas e sociedade, e a distribuição de recursos e oportunidades na sociedade” (COCHRAN-SMITH 2004, p. 20).

Precisamos criticar rigorosamente as ideologias na estruturação de programas de formação de professores e reorganizá-los para proporcionar aos educadores uma nova consciência de si e do mundo para uma pedagogia crítica revolucionária. Em terceiro lugar, a pedagogia crítica revolucionária para o multiculturalismo democrático exige que ambos, educadores e alunos, tenham as ferramentas com as quais as questões tanto da mídia como da cultura popular afetam e são afetadas pelos contextos sócio-históricos. Professores e alunos devem ser ensinados a desconstruir a mídia popular e as ideologias que ela dissemina, reconhecendo como as imagens da mídia e as celebridades têm substituído as escolas, famílias e instituições religiosas como definidores de valores, moda, estilo, comportamento, identidade e muito mais (KELLNER, 1995). Nesse sentido, alunos e professores devem unir-se e considerar as formas como o conhecimento é constituído na sociedade por meio da mídia, a fim de combater epistemologias opressivas, violência epistêmica, como experienciadas pelos diversos norte-americanos diariamente. Os educadores devem engajar-se em uma pedagogia crítica da mídia para, como Morrell (2008) descreve, “o público alvo que tem sido o objetivo da indústria midiática”, oferecendo aos estudantes os meios necessários para combater as formas com que a mídia popular molda-os por meio da produção da própria mídia. Morrell explica:

Enraizado no projeto gramsciano de produção cultural e no projeto de conscientização freiriana,

a pedagogia crítica da mídia traduz a consciência de mídia para a criação nova/crítica/oposta dos artificios da mídia, que são eles próprios uma parte da pedagogia dos outros. Produzir conhecimento crítico através da manipulação dos instrumentos de comunicação é a missão do projeto pedagógico da mídia crítica [...] Adquirir a linguagem crítica para desconstruir narrativas da mídia é importante, mas não o suficiente. (2008, p. 158).

Salas de aula multiculturais democráticas devem ser capazes de reconhecer como a mídia popular instila valores e normas específicas que mantêm um *status quo* da “supremacia branca”, enquanto marginaliza os estilos de vida dos não brancos na América.

Uma forma de colocar a alfabetização crítica da mídia em prática é envolver alunos e professores na análise cuidadosa de filmes populares como *Crash* (2004) ou *Grand Torino* (2008). Estudantes podem discutir as formas como estes filmes representam raça, classe, gênero e sexualidade, ou como eles desconstruem o historicismo destas questões. Como os latinos e americanos asiáticos são retratados em *Crash* e de que maneiras simplificam suas vidas reais e culturais ou os enfraquecem? Como é que Clint Eastwood, em *Grand Torino*, desempenha o papel de salvador “branco” para a família de refugiados de Hmong? Como isso é problematizado? Qual é o papel da história em ambos os filmes e como os diretores focam e desfiguram isto?

Em seu recente livro *Critical Media Literacy*, Morrell (2008) oferece várias estratégias brilhantes para a prática em sala de aula que abordam o modo como os alunos podem opor-se às práticas hegemônicas da mídia. Ele descreve ainda como os estudantes podem participar de projetos diferentes, incluindo a investigação do acesso dos jovens aos meios de comunicação na sociedade local (por meio de entrevistas com pessoas da mídia e os representantes dos principais meios de comunicação, análises diárias de cobertura jornalística e de temas discutidos, e pesquisa cuidadosa sobre as técnicas usadas em fotografias e mídias visuais), bem como jovens construindo seus próprios filmes sobre a mídia em suas comunidades (com câmeras digitais e acessíveis aos programas de computadores nas escolas). Conforme descrito no referido livro, os alunos de Morrell exploraram como a mídia

foi usada em sua comunidade e produziram seus próprios filmes voltados para falar sobre os meios de comunicação, de uma forma bem-sucedida e construída também sobre suas competências de alfabetização do inglês.

Outro projeto importante poderia envolver uma análise cuidadosa do ciberespaço e os tipos de conhecimento e ideologias produzidos e distribuídos por meio de websites como o *myspace*, *facebook*, *youtube* e outros sites populares. Tal projeto poderia se conectar com os padrões de conteúdo do inglês para professores americanos, permitindo-lhes ensinar habilidades de pesquisa crítica, mostrando aos alunos como serem cautelosos sobre o que se lê como *verdade* e *propaganda on-line*, como julgar a validade dos criadores de sites, como usar e-mail ou páginas como *myspace* de forma autoconsciente e ética etc., ao mesmo tempo, permitindo-lhes focar a alfabetização na mídia. Os estudantes podem aprender por meio da internet práticas de como fazer *lobby* pelos direitos de sua própria comunidade, recursos da escola e necessidades pessoais para mudanças sociais.

Projetos como estes seriam importantes para uma pedagogia crítica revolucionária destinada a uma educação multicultural, porque providenciam aos estudantes um espaço não apenas para analisar suas experiências vividas, mas também como raça, classe, gênero e sexualidade são construídos em suas comunidades por meio da mídia; providencia também um espaço para reagir a tais construções e encontrar suporte para o que é aprendido. Educação multicultural, nesse sentido, não é algo feito para os alunos, mas algo que os alunos são capazes de tomar a seu encargo por meio do campo de estudos críticos de mídia

Em quarto lugar, com a alfabetização da mídia crítica, um aspecto importante da pedagogia crítica revolucionária no multiculturalismo democrático é a assistência estudantil. Salas de aula precisam ser espaços dialógicos em que o hibridismo das estruturas de escolaridade formal e informal da sala de aula prática, que Kris Gutiérrez et al. (1997, 1999) chamam de “terceiro espaço”, reconhecidos como locais ricos de aprendizagem, onde os estudantes podem realmente questionar o *status quo*, o pensamento normativo e o valor potencial do multiculturalismo na sociedade. Os alunos preci-

sam que oportunidades sejam dadas para influenciarem o currículo, a prática do instrucional e as maneiras como as escolas são organizadas em geral, dando uma atenção distinta para a diversidade das histórias familiares dos estudantes e experiências vividas. Segundo Nieto:

Embora quase todos nós tenhamos um passado de imigrantes, muito poucos de nós conhecemos ou mesmo o reconhecemos. Mas por que as escolas têm tradicionalmente percebido como seu papel de um agente que assimila o isolamento e a rejeição que acompanham a imigração tem sido simplesmente deixado na porta da escola? As ricas experiências de milhões de nossos alunos e de seus pais, avós e vizinhos foram perdidas. Em vez de usar as experiências dos alunos como ponto de partida, uma base, o currículo e a pedagogia têm-se baseado no mito de uma assimilação indolor e suave (2000, p. 3).

Nieto acredita que as escolas precisam, primeiro, reconhecer histórias dos alunos imigrantes, mas que esta viagem na história vivida deve começar com os professores “que eles mesmos frequentemente desconhecem ou que estão desconfortáveis com sua própria etnicidade. Ao reconectar com suas próprias origens e com o sofrimento, bem como os triunfos das suas famílias, os professores podem lançar as bases para que os estudantes recuperem suas histórias e vozes” (2000, p. 3).

Juntamente com os professores, os alunos devem ter a oportunidade de recuperar sua própria história de família e, com essas histórias, ajudar a moldar os currículos escolares e as práticas de sala de aula. O padrão dos conteúdos dos estudos nacionais sociais precisam diferenciar-se significativamente de suas características euroamericanas e orientar-se no sentido das diferentes histórias vividas por todos os alunos da escola pública.

Que aparência realmente teria essa prática que engloba histórias dos alunos e familiares de diversas origens culturais em uma sala de aula? Acreditamos que a Pesquisa de Ação da Juventude Participativa (YPAR), conforme delineada pelos colaboradores de *Revolutionizing Education* (Cammarota & Fine, 2008), pode ser uma resposta. A YPAR pode ajudar a definir uma nova era de ensino e aprendizagem, que destaca experiências vividas por diversos alunos e que reconhece as

suas histórias de famílias de imigrantes, porque a produção de conhecimentos democráticos, o acesso à educação e à equidade, e a participação cívica são centrais para a ação de investigação liderada por jovens e realizada em lugares como escolas ou organizações de base comunitária. Partindo do entendimento básico de que cada aluno traz os seus próprios valores e “bases de conhecimento” para a comunidade da sala de aula (González, et al. 2005; Moll 1992, 2000), a YPAR pode ajudar os jovens a participar de todas as suas origens em pesquisar, aprender e compartilhar sobre suas diferentes histórias de família e epistemologias, construindo um espaço de sala de aula verdadeiramente multicultural. Tal como referido por McIntyre (2000), três princípios orientam a pesquisa-ação participativa: 1) inquérito coletivo sobre um problema social; 2) levantar as formas locais de conhecimento e compreensão, sejam elas indígenas ou de outras origens; e 3) assumir posições sobre o problema pesquisado. Assim, a pesquisa-ação participativa realizada com e pela juventude não privilegia apenas os caminhos do aluno para conhecer o mundo, mas também proporciona ativamente ao aluno conhecimentos da investigação do mundo em torno dele, a fim de mudar para melhor uma comunidade maior; “YPAR é transformador para os indivíduos e para o contexto social em que estão situados” e “é um processo que situa o indivíduo que está aprendendo com base no seu contexto sócio-histórico, o que alguns estudiosos acreditam que é uma prática pedagógica do som” (Cammarota & Fine, 2008). A YPAR que pratica pesquisas com os alunos poder ser essencial para a reestruturação da educação multicultural.

Exemplos de como a YPAR pode ser organizada em sala de aula e realizada na comunidade são bem descritas por jovens/adultos, grupos de pesquisa colaborativa que investigaram em casa a vida quotidiana dos bairros no Lower East Side de Nova York ou exploraram o acesso à educação em Nova York, Tucson, e as escolas públicas de Los Angeles, conforme descrito em *Revolutionizing Education* (Cammarota & Fine, 2008) e *The Art of Critical Pedagogy* (Duncan-Andrade & Morrell, 2008). Os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar com cuidado suas próprias comunidades e acesso à educação para estudantes de cor. Esse

processo de investigação ajudou a mudar a estrutura hierárquica das salas de aula e construir uma nova comunidade de camaradagem, que incluiu o professor como aluno e os alunos como especialistas. Acreditamos que a metodologia da YPAR pode ser usada para iluminar a diversidade de histórias de imigração de todos os estudantes, incluindo alunos brancos, e validar todas as formas de conhecer, em um espaço democrático, em uma sala de aula multicultural. A juventude pode enriquecer os currículos escolares de forma incomensurável por meio dos seus próprios projetos YPAR se as instituições educacionais estiverem dispostas a reconhecer os seus conhecimentos domésticos e habilidades inatas. As atuais normas de conteúdo nacional deveriam ser reformuladas para abraçar a YPAR para todos os alunos, com a compreensão de que eles têm a capacidade de alterar as comunidades para melhor quando lhes são dadas oportunidades e o respeito que eles merecem.

Em quinto lugar, os pais e as famílias também devem ser envolvidos nos currículos multiculturais para a democracia. As vozes e experiências dos membros da família dos alunos devem ser acolhidas e valorizadas em todos os espaços da sala de aula. Se os pais são convidados como palestrantes em sala de aula ou incentivados a ajudar a traçar os currículos que atendem tanto suas histórias vividas quanto as histórias da imigração, as famílias podem ser incorporadas a comunidades de sala de aula de várias maneiras. Naturalmente, a fim de possuir escolas que verdadeiramente abracem a família, práticas administrativas atuais em instituições de ensino precisam mudar radicalmente. Na maioria das escolas públicas, muitos pais e responsáveis não se sentem acolhidos porque as reuniões de pais muitas vezes são realizadas quando eles estão no trabalho, há pouco ou nenhum apoio da escola à tradução para os pais que não falam inglês, eles geralmente são contatados somente quando alguma coisa “ruim” acontece com os alunos, e muitas escolas julgam e rastreiam academicamente seus alunos com base em raça, classe, sexualidade, língua materna etc.

Embora envolver a família e a comunidade seja também um desafio, o projeto BRIDGE (ponte), que buscou compreender as práticas matemáticas usadas em residências e aplicá-las para ensinar

matemática em sala de aula, é a prova do grande potencial em reconhecer como as famílias podem contribuir para o aluno aprender formas de exercer uma educação democrática multicultural (GONZÁLEZ, et al. 2001). Os pesquisadores deste projeto formaram um grupo de estudo de matemática com as mulheres locais (pais) na comunidade, para aprender sobre como as famílias dos alunos se valem de práticas matemáticas. Em um grupo de estudo, uma costureira e mãe foi convidada para ensinar as pessoas como ela desenhou e fez um modelo de vestido (GONZÁLEZ, et al. 2001). Tal costureira utilizou uma matemática muito complicada em suas práticas, o que ajudou tanto a ela quanto aos pesquisadores/educadores a reconhecerem como práticas diárias incluem o pensamento matemático, bem como o uso desta ciência pela costureira poderia ser aplicada ao ensino de sala de aula. “Os alunos familiarizados com as práticas matemáticas domésticas, que muitas vezes não são identificadas como “acadêmicas” ou “da matemática”, mas que estão profundamente enraizadas na matemática, no entanto, podem ser encorajados a aprender matemática se as escolas envolvidas valorizarem o que eles já sabem sobre as práticas matemáticas do lar. Esse ensinamento pode validar as experiências culturais dos alunos. Esta é apenas uma maneira multicultural e de formas democráticas de pensamento que podem transformar radicalmente a forma como a matemática é ensinada hoje.

Se os professores são incentivados a colaborar com as famílias de seus alunos e buscar ativamente o conhecimento dos alunos em casa, privilegiando o conhecimento doméstico tão valioso na sala de aula, variando história familiar e experiências de vida, seriam capazes de trazer para a sala de aula uma vida ricamente democrática, e maneiras críticas multiculturais.

Em sexto lugar, nenhum currículo multicultural para a democracia é verdadeiramente multicultural e democrático se não reconhecer a diversidade de línguas dos alunos em casa. A corrente racista de políticas públicas, como a Proposição 187 na Califórnia, repugnantemente marcada por expressões que assumem a supremacia branca como a “Salve nosso Estado”, iniciativa que pretendeu negar a estudantes imigrantes o direito de falar sua língua-mãe nas escolas públicas, trabalha ativamente

contra o multiculturalismo e a democracia em si (CRAWFORD, 2000; GUTIÉRREZ, et al. 2000). Se quisermos aceitar plenamente o valor da diversidade e do multiculturalismo nas escolas de hoje, devemos estar dispostos também a valorizar as línguas e epistemologias diferentes aprendidas e utilizadas por essas línguas. A educação bilingue precisa ser apoiada e reestruturada de forma que o letramento da língua-mãe seja usado como ferramenta para o aprendizado de todos os assuntos, enquanto o inglês deve ser reconhecido como apenas uma das possíveis linguagens comuns para se comunicar.

Alfabetização em contextos fora da escola pode ser incorporada à prática em sala de aula em pontos importantes. Como ilustrado por Hull & Schultz (2001), quando a escrita é utilizada como um instrumento de mediação para o pensamento e aprendizagem, em vez de uma habilidade final para aprender acriticamente, e quando a alfabetização incorpora formas locais de conhecimento, os alunos podem construir tanto a leitura forte/escrita, bem como a formação da identidade autoconfiante necessária para contatar com diversas pessoas e mudar o mundo para melhor. As diferentes maneiras que os alunos participam da comunicação com suas famílias, em outras mídias (internet, ou seja, jogos de computador etc.) e na sala de aula, podem ser abertamente abordadas por professor e aluno e trabalhada nas formas em que os tópicos são discutidos e explorados diariamente.

Por exemplo, as aplicações da pedagogia crítica revolucionária que abrangem diversas línguas de origem dos estudantes poderiam incorporar, diz Carol D. Lee (2001), sistema de atividade cultural de modelagem que usa a linguagem como uma ferramenta para o raciocínio intelectual. Em seu próprio trabalho, Lee usa a teoria da atividade histórico-cultural como um formato para a concepção curricular e estratégias de ensino, a fim de alinhar as práticas de sala de aula com os conhecimentos dos alunos, particularmente entre os estudantes afro-americanos. Os professores que desejam aplicar a educação multicultural crítica para a democracia em sua prática cotidiana de ensino devem considerar como Lee (2001) baseia-se na utilização da linguagem dos alunos (neste caso, inglês vernáculo afro-americano) para

utilizar as perguntas dos alunos sobre a complexidade gerada pelos textos literários, plataforma de aprendizagem mediante lições, o desenvolvimento de novas normas de leitura crítica, e construir a capacidade de criar links intertextuais. Quando as línguas maternas dos alunos são vistas como um recurso e uma parte de seus conjuntos de ferramentas de aprendizagem, em vez de como um déficit a superar, os professores podem participar em formas de aprendizagem mais profundas que apóiam-se no pensamento democrático e valores multiculturais.

E, finalmente, a educação norte-americana não pode alcançar uma democracia verdadeira e multicultural que aborda o racismo, o sexismo, heterossexismo e todos os “ismos” da opressão social enquanto a exploração capitalista continuar a existir. San Juan (2002) analisa com cuidado exatamente por que isso acontece, em seu livro *Racism and Cultural Studies*, que deseja compreender as possibilidades da educação multicultural. San Juan observa:

Raça constitui a máscara astuta do evangelho nacionalista nos Estados Unidos. Ela esconde o sistema predatório das relações de classe, inventando falsas características raciais que criminalizam as pessoas de cor e exacerbam uma política retrógrada de identidade... Como Amiri Baraka memoravelmente coloca, “a opressão racista nacional... é a filosofia fundamental do sistema social norte-americano, refletindo a sua base econômica do imperialismo”, e a supremacia branca serve como “a justificação filosófica para a exploração e opressão da maioria dos povos do mundo” (1998, 392). É tempo de progressistas examinarem o discurso racial hegemônico do governo dos Estados Unidos, e com isso a essencialização estética paralela de propósito nacional americano e ‘autoevidente’ de caráter nacional. (2002, p. 59)

A fim de apoiar uma educação verdadeiramente democrática para todos os alunos, as escolas devem oferecer espaço para que os alunos aprendam e critiquem abertamente práticas capitalistas. A realidade da desigualdade social que é mantida por práticas econômicas americanas deve ser diretamente abordada. As escolas deveriam ser o espaço fértil no qual novas ideias sobre como viver sem

o capitalismo tanto podem ser imaginadas quanto concretizadas. O Estado e os padrões de conteúdo nacional precisam considerar, de maneira crítica, o capitalismo tanto em relação às formas que assume no país, como internacionalmente, tanto historicamente como nos dias atuais.

CONCLUSÃO

A democracia tornou-se sinônimo de produção de lucro, o que exige uma reversão do poder sindical e um esvaziamento generalizado da social-democracia, não pela ditadura militar, mas por um fluxo interminável de maldições e execrações contra os movimentos de esquerda e as análises marxistas que lidam com a totalidade das relações sociais capitalistas e abordam as questões da universalidade.

Estamos imersos em uma cultura popular proposadamente saturada de espetáculos que pretendem desviar a atenção de questões reais de políticas e debates, e orientada para o proselitismo, a fim de criar cúmplices silenciosos nos estragos do expansionismo corporativo e do imperialismo. Em nome dos atos mais sagrados do consumo, os aparatos da mídia estatal, alimentados por turbinas de torpeza moral, não só não conseguem resistir à dominação completa da esfera pública pela lógica do capital, mas promovem ativamente a lógica capitalista. Em outras palavras, sob o pretexto de neutralizar a alienação produzida pelo trabalho social do capital, tornando-nos mais criticamente cidadãos informados, os meios de comunicação de massa promovem ativamente tal alienação.

A fim de abordar estas questões e outras questões afins, a pedagogia crítica precisa ser renovada, necessita ser trazida face a face ao momento revolucionário. Desta vez ela tem que se preocupar com o problema de reafirmar a ação humana e de encontrar formas de organização que facilitem o desenvolvimento humano e da práxis revolucionária. A desqualificação dos pedagogos progressistas (i.e., da esquerda liberal) tem muitas vezes subordinado a práxis ao reino de ideias, das teorias e do regime da episteme.

REFERÊNCIAS

- ALLMAN, P. **On Marx: an introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.
- _____. **Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education**. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 2001.
- BOULES, S. ; Gintis, H. **Schooling in capitalist america: educational reform and the contradictions of economic life**. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- CALIFORNIA PUBLIQUE SCHOOLS. Department of Education. **History-social science content standards for California Public Schools: kindergarten through grade twelve**. Sacramento: California Department of Education. Retrieved: mar.20, 2009. from: <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp>., 2000.
- COCHRAN-SMITH, M. **Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education**. New York: Teachers College Press, 2004.
- CRAWFORD, James. **At War with diversity: US language policy in an age of anxiety**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2000.
- _____. (In press). Self and society in youth organizing: a case study of one latina youth researcher advocate in one university supported community-based youth organizing program. **UCLA Journal of Education and Information Studies**. Los Angeles: InterActions [S.d].
- DAVIES, S. ; Guppy, N. Focus on english speaking democracies: globalization and educational reforms in Anglo-American democracies. **Comparative Education Review**, v.41, n.4, p. 435-459, 1997.
- DEMOCRACY. In: **Merriam-Webster online dictionary**. Retrieved: apr. 3, 2009. from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy>.
- DEWEY, J. **The school and society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School**. Chicago: University of Chicago Press, 1907.
- _____. Creative democracy-the task before us. In: **The philosopher of the common man: essays in honor of John Dewey to celebrate his eightieth birthday**. 2.ed. New York: Greenwood, 1968. p. 220-228. (Original work published 1939).
- DUNCAN-ANDRADE, J.M.R., ; Morrell, E. **The art of critical pedagogy**. New York: Peter Lang, 2000.
- ELLSWORTH, E. Double Binds of Whiteness, In: M. Fine, L. Weis, L.C. Powell, and L. Mun Wong (Eds.), **Off White: readings on race, power and society**. New York: Routledge, 1997. p. 259-269.
- FRANENBURG, R. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- Freire, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1970.
- GEE, J.P., Hull, G., ; LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. St Leonards, Australia: Allen and Unwin, 1996.
- GIROUX, H.A. Channel Surfing. New York: St. Martin's Press, 1997.
- _____. **Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture, and schooling**. Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- _____. **Fugitive Cultures: race, violence, and youth**. New York: Routledge, 1996.
- GONZALEZ, N. Moll, L.C. Processual approaches to multicultural education. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v.31 n.2, p. 234-244, 1995.
- _____. ; Amanti, C. (Eds.). **Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- _____. ; ANDRADE, R., Civil, M., & Moll, L. Bridging Funds of Distributed Knowledge: creating zones of practices in mathematics. **Journal of Education for Students Placed At Risk**, v.6, n.1-2, p. 115-132, 2001.
- GRAMCI, A. . **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence and Wishart, 1971.

GRANDE, S. **Red pedagogy: native american social and political thought**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2004.

GUTIÉRREZ, K.D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P. ; ASATO, J. “English for the Children”: the new literacy of the old world order, language policy and educational reform. **Bilingual Research Journal**, v. 24, n. 1-2, p.1-26, 2000.

_____. ; TEJADA, C. Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. **Mind, Culture, and Activity**, v. 6, n.4, p. 286-303, 1999.

_____. ; TURNER, M.G. Putting language back into language arts: when the radical middle meets the third space. **Language Arts**, n.74, p. 368-378, 1997.

HARVEY, D. **Social justice and the city**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1973.

HOOKS, Bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

HULL, G. ; SCHULTZ, K. Literacy and learning out of school: a review of theory and research. **Review of Educational Research**, v.71, n.4, p. 575-611, 2001.

JUSDANIS, G. Culture everywhere: the swell of globalization theory. **Diaspora**, v.5, n.1, p. 141-161 1996.

KELLNER, D. **Media Culture: cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern**. New York: Routledge, 1995.

KUMAR, R. **Being, becoming and breaking-free: Peter McLaren and the pedagogy of liberation**. [Interview with Peter McLaren]. Radical notes. Retrieved: mar., 2009. from: <http://radicalnotes.com/content/view/88/39/>.

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios**: estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa**: texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos**: análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas**: revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (liegefornari@gmail.com.br / lsiija@uneb). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editora executiva

E-mail: liegefornari@gmail.com.br

Tel. 71. 9926.5886

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays**: theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results**: text based on research data
- **reviews of literatures**: ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers**;
- **abstract of PhD and master thesis**.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than

500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (liegeforari@gmail.com.br / lsitja@uneb). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 30 pages and no less than 12. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone: 71.3117.2316

Editor

E-mail: liegefornari@gmail.com.br

phone: 71.9926.5886

GRÁFICA
J.K.