

SÉRIE MOVIMENTOS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Arlete Ramos dos Santos
Geovani de Jesus Silva
Julia Maria da Silva Oliveira
Livia Andrade Coelho
(Organizadores)

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

políticas e práticas

VOLUME 1

MOVIMENTOS SOCIAIS E

EDUCAÇÃO

políticas e práticas



Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

RUI COSTA - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

JERÔNIMO RODRIGUES - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - REITORA

EVANDRO SENA FREIRE - VICE-REITOR

DIRETORA DA EDITUS

Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:

Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente

Alexandra Marselha Siqueira Pitolli

Eduardo Lopes Piris

Evandro Sena Freire

Guilhardes de Jesus Júnior

Jorge Henrique de Oliveira Sales

Josefa Sônia Pereira da Fonseca

Lessí Inês Farias Pinheiro

Luciana Sedano de Souza

Lurdes Bertol Rocha

Maria Luiza Silva Santos

Ricardo Matos Santana

Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti

Sabrina Nascimento

SÉRIE MOVIMENTOS
SOCIAIS E EDUCAÇÃO



Arlete Ramos dos Santos
Geovani de Jesus Silva
Julia Maria da Silva Oliveira
Lívia Andrade Coelho
(Organizadores)

MOVIMENTOS SOCIAIS E
EDUCAÇÃO
políticas e práticas

VOLUME 1

Ilhéus - Bahia



2019

©2019 by ARLETE RAMOS DOS SANTOS
GEOVANI DE JESUS SILVA
JULIA MARIA DA SILVA OLIVEIRA
LÍVIA ANDRADE COELHO

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA

A5 editora

DIAGRAMAÇÃO

Karina Vizeu Winkaler | Tikinet

REVISÃO

Roberto Santos de Carvalho

Tess Chamusca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais e educação: políticas e práticas / Organizado por Arlete Ramos dos Santos... [et. al] – Ilhéus, BA: Editus, 2019. 255 p.: il. – (Movimentos sociais e educação; v.1).

Inclui referências.
ISBN: 978-85-7455-517-1

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Movimentos sociais. 3. Educação – Aspectos políticos. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Silva, Geovani de Jesus. III. Oliveira, Julia Maria da Silva. IV. Coelho, Lívia Andrade.

CDD 370

Elaborado por Quele Pinheiro Valença – CRB 5/1533

EDITUS - EDITORA DA UESC

Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Sobre os organizadores.....	7
Apresentação	9
<i>Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira, Geovani de Jesus Silva e Livia Andrade Coelho</i>	
Prefácio	15
Patrimônio coletivo	
<i>Ademar Bogo</i>	

EIXO 1 MOVIMENTOS SOCIAIS E LUTA DE CLASSES

Do protagonismo à submissão: os dilemas dos Movimentos Sociais do campo frente ao governo atual	
<i>Ademar Bogo.....</i>	25
O PRONERA e os descaminhos de uma política pública: o MST e os Governos FHC e Lula	
<i>Fátima Moraes Garcia, Leila da Silva Sousa e Eduardo Lisboa Santos</i>	41
Princípios educativos do MST: estratégias e caminhos para uma formação contra-hegemônica	
<i>Jetson Lourenço Lopes da Silva.....</i>	57
A contribuição do Fórum do Movimento Social de Manguinhos na formação política de jovens e adultos	
<i>Michelle Oliveira, Leonardo Bueno e Cátia Nascimento.....</i>	73
O lugar da emancipação no “trabalho educativo” dos camponeses articulados nos comitês de bacias hidrográficas da Bahia: críticas marxistas	
<i>Cassiana Mendes dos Santos Almeida.....</i>	89
Juventude, movimentos sociais e participação: novas configurações	
<i>Marcela Rosa de Lima Machado</i>	
<i>Fernando Selmar Rocha Fidalgo</i>	105

EIXO 2
A DIVERSIDADE EM QUESTÃO:
DESAFIOS POSTOS

Projeções das famílias camponesas em relação
aos/às jovens de assentamentos rurais na microrregião
Guanambi, BA: entre o campo e a cidade
Domingos Rodrigues da Trindade e Laís Maria Borges de Mourão Sá..... 125

Movimentos sociais de caráter popular: questões
de gênero e educação no MST
Djacira Maria de Oliveira Araújo 143

Universidade e os movimentos sociais: cidadania participativa
no Território da Bacia do Rio Grande-BA
Nilza da Silva Martins de Lima, Cleonice Ferreira dos Santos,
Queina Lima da Silva e Rayra Régis Barbosa 155

A voz de jovens estudantes do campo sobre seu
processo de escolarização
José Carlos Sena Evangelista 167

EIXO 3
A PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS
SOCIAIS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A educação ambiental exigida no licenciamento *offshore* de
petróleo: um instrumento para a organização popular?
Noa Magalhães e Carlos Frederico B. Loureiro..... 187

Processos de educação, cultura e território indígena na Bahia
Erlon Santos de Souza e Maria de Fátima de Andrade Ferreira..... 205

“No rio e no mar, pescadores na luta!” Um olhar sobre o
movimento dos pescadores e pescadoras artesanais
Táise dos Santos Alves e Guiomar Inez Germani 217

Territorialidade em áreas de assentamentos de reforma
agrária: aprendizado da luta dos movimentos sociais
Sidiney Alves Costa e Luiz Bezerra Neto..... 237

SOBRE OS ORGANIZADORES

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus-Bahia. Atua na área de Educação, com ênfase na Educação do Campo, burocracia estatal e privada, gestão educacional, administração escolar, políticas educacionais e movimentos sociais do campo.

Realizou estágio de pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais do Campo, na Universidade Estadual Paulista - UNESP. É Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013); Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010); Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002).

É coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – CEPECH/DCIE/UESC, bem como do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GPEMDEC - DCIE/UESC/CEPECH. Faz parte do Colegiado Estadual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

GEOVANI DE JESUS SILVA

Professor Adjunto no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias-DCHT, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XVIII, em Eunápolis – Bahia. Atua na área de Educação, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos - EJA e na coordenação do trabalho pedagógico. Interessase pelos estudos sobre Tempos Docentes; Tempo Livre; Tempos Cotidianos e Educação; Condição e Trabalho Docente.

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa – Portugal (2007). É Especialista em Educação Infantil, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ – Rio de Janeiro, e em Políticas Educativas e Desenvolvimento Humano, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa – Portugal (2006). É Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1997).

JULIA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus-Bahia. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação de Pessoas Jovens e Adultas e juventudes.

Possui Doutorado em Educação pela Université de Montréal – Québec-Canadá (2005). É Mestra em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (1997) e Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1994).

É coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – CEPECH/DCIE/UESC.

LÍVIA ANDRADE COELHO

Professora Adjunta no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus-Bahia. Atua na área de Educação, com ênfase nas políticas públicas educacionais, tecnologias da informação e comunicação, educação de pessoas jovens, adultas e idosas, educação a distância.

Possui Doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2014). É Mestra em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2011) e Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2000).

É coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, pela UESC. Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC) e integra o Grupo de Pesquisas Interdisciplinares Sobre Tecnologias e Educação (Ábaco/UnB). Consultora AdHoc da FAPITEC/SE.

APRESENTAÇÃO

Observamos na atualidade um cenário social e político que traz, no seu âmago, o resultado das lutas dos sujeitos coletivos, que desabrocharam principalmente a partir da segunda metade do século XX. Tais sujeitos se organizaram na forma de Movimentos Sociais, os quais são identificados por meio de siglas que transmitem os objetivos e a bandeira de luta que defendem. Os Movimentos Sociais têm representado socialmente os interesses coletivos que ainda não foram contemplados pela sociedade capitalista e que se expressam na forma de direitos sociais.

Historicamente, temos assistido aos partidos políticos e sindicatos, tanto da corrente capitalista quanto da socialista, tornarem-se ineficientes para representar os interesses coletivos, e isso tem motivado o surgimento de novas formas de organização e contribuído para originar os vários Movimentos Sociais que expressam seus anseios em busca de desenvolvimento sustentável, Reforma Agrária, habitação, saúde, educação, questões de gênero, dentre outros temas.

Mudanças profundas no sistema produtivo — como a modernização tecnológica que tem servido para o aprimoramento da exploração dos trabalhadores, a eliminação crescente de postos de trabalho e o estabelecimento do desemprego como característica estrutural — têm levado os sujeitos individuais e coletivos a refletirem e reverem suas formas de organização na sociedade, bem como estabelecerem táticas de lutas para fazer o enfrentamento aos mecanismos de recomposição da base produtiva do sistema capitalista. Tais sujeitos foram construindo alternativas de mobilização e de lutas sociais, as quais são consideradas como uma prática educativa que tem despertado grande interesse de estudos e pesquisas pelos que buscam a transformação da escola por meio de uma pedagogia emancipatória, pautada na capacidade de reflexão e autonomia dos sujeitos.

Nessa perspectiva, apresentamos este livro, composto por artigos publicados nos Anais do I e do II Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, realizados na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), nos anos de 2012 e 2014, respectivamente.

O livro está dividido em três eixos, quais sejam:

1. Movimentos Sociais e luta de classes: este eixo é composto por seis textos que centram a discussão sobre as principais formas de enfrentamento contra o sistema capitalista realizadas pelos Movimentos Sociais da classe trabalhadora na atualidade. Os textos discutem as políticas públicas educacionais para os Movimentos Sociais, principalmente no período do governo

de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva. Ressaltam que alguns Movimentos Sociais dos trabalhadores têm bandeiras de lutas que buscam uma contra-hegemonia à hegemonia dominante; outros apresentam bandeiras de lutas que, em certa medida, visam estabelecer um consenso com o sistema capitalista, continuando, assim, com a estrutura de dominação.

No artigo inicial, **Do protagonismo à submissão: os dilemas dos Movimentos Sociais do campo frente ao governo atual**, o autor nos apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, na qual desenvolve reflexões críticas acerca dos dilemas das forças sociais frente ao atual governo no Brasil e indica as possibilidades de reação. Tem como ponto de partida, para tal debate, o ressurgimento e a evolução das reações da sociedade civil no final da década de 1980, ao discutir o protagonismo das lutas sociais nesse contexto. Através do apontamento dos principais obstáculos e de algumas alternativas para superá-los, os resultados da pesquisa indicam que é preciso que as forças sociais busquem interpretar a situação real da acomodação e cooptação das forças políticas e populares pelo governo e pela institucionalidade; sendo, dessa forma, necessário à redefinição das características popular, sindical e política dos movimentos, tal qual o investimento na mobilização, organização e formação política dos sujeitos sociais, sem perder de vista a importância de elaborar o objetivo estratégico para colocar todas as formas de lutas a seu serviço.

Em **O PRONERA e os descaminhos de uma política pública: o MST e os governos FHC e Lula**, as autoras e o autor analisam as relações estabelecidas entre o MST e os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002) e Lula (2003 a 2010) a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A análise revelou que ambos os governos se pautaram nos pressupostos do neoliberalismo. Ressalta que no governo FHC houve maior repressão sobre os Movimentos Sociais, ao mesmo tempo que as reivindicações feitas pelo PRONERA eram constantes. Discute que, durante o governo Lula, apesar da manutenção do Programa, houve estímulo ao processo de conformação da classe trabalhadora ao capital.

Princípios educativos no MST: estratégias e caminhos para uma formação contra-hegemônica faz uma análise da proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a qual, a partir de seus princípios educativos, propõe uma formação contra-hegemônica utilizando fundamentos intelectuais e morais, a fim de contribuir para a formação do indivíduo com base em novos padrões societários de cultura.

Em **A contribuição do Fórum do Movimento Social de Manguinhos na formação política de jovens e adultos**, são analisados os processos educativos

construídos com jovens e adultos em um espaço de movimento social. Os dados foram coletados a partir da participação dos autores em encontros do Fórum Social de Manguinhos, bem como foram empreendidas análises de documentos produzidos por esse movimento social. Os autores concluem que o exercício da participação ainda é um grande desafio em espaços favelizados onde predominam as disputas internas de poder e a dificuldade de diálogo com o poder público.

No quinto artigo, **O lugar da emancipação no “trabalho educativo” dos camponeses articulados nos comitês de bacias hidrográficas da Bahia: críticas marxistas**, encontraremos uma análise acerca da categoria *emancipação* nas propostas educativas dos trabalhadores do campo envolvidos nos colegiados ambientais dos Comitês de Bacias Hidrográficas (CBH). O texto trata das lutas sociais aos consensos, do “trabalho educativo” nos CBH e da Educação nos CBH da Bahia.

O último artigo desse eixo, **Juventude, movimentos sociais e participação: novas configurações**, discute as novas formas de participação e mobilização da juventude brasileira no século XXI, o papel que a internet desempenha na organização dos Movimentos Sociais e nas atuais formas de participação política da juventude. Empreende uma análise das manifestações ocorridas no Brasil durante a Copa das Confederações, em 2013.

2. A diversidade em questão: desafios postos: este eixo é composto por três artigos, nos quais a discussão central é sobre as questões da diversidade e das lutas em torno da construção de identidade dos sujeitos em diferentes espaços educativos. Nos últimos anos, a relação entre desigualdades e diversidade tem ocupado um importante espaço no debate educacional e político no Brasil. A diversidade se constitui em um espaço de luta dos Movimentos Sociais e é entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças. Está presente em meio às lutas relacionadas à desigualdade gerada pelo contexto de crises econômicas e sociais, observando os contextos nacional e internacional, em temáticas que retratam a identidade cultural, territorial, bem como a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, espaciais e territoriais, discriminação, entre outros.

Em primeiro vem **Projeções das famílias camponesas em relação aos/às jovens de assentamentos rurais da microrregião Guanambi, BA: entre o campo e a cidade**. É um recorte de uma pesquisa de doutorado sobre a constituição social de jovens de assentamentos rurais na microrregião Guanambi, Bahia. As reflexões neste texto resultam de 21 entrevistas realizadas

com as famílias (pai e mãe) dos/das jovens dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança.

No artigo intitulado **Movimentos sociais de caráter popular: questões de gênero e educação no MST**, a autora problematiza os desafios dos movimentos sociais, na perspectiva de fortalecer e valorar novas práticas educativas e formativas nas relações de gênero. Observa que se faz necessário refletir sobre a histórica questão das opressões e desigualdades sociais e políticas, assim como os movimentos sociais vêm enfrentando-as. Apesar de tratar do Movimento Sem Terra como singularidade, a autora destaca que as relações sociais de gênero, classe e etnias têm por fundamento a forma como a sociedade se organiza e controla a produção e a reprodução da existência. Traz, ainda, para o debate análises sobre as bases materiais que a sociedade sustenta em cada época, como essa organiza as suas instituições para dar conta de reproduzir e manter o equilíbrio de determinadas configurações econômicas, políticas e poder. Dentre estas instituições, insere-se a educação para além dos seus complexos sistemas escolares.

O artigo **Universidade e os movimentos sociais: cidadania participativa no Território da Bacia do Rio Grande-BA** é um delineamento das ações desenvolvidas pelos Movimentos Sociais no Território da Bacia do Rio Grande, localizada no oeste da Bahia. Segundo as autoras, os resultados da pesquisa revelaram a grande relevância e dinamismo dos movimentos para a formação de uma cidadania participativa, tendo em vista que estes atuam tanto na luta pela terra, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como também em prol do meio ambiente, e da paz.

Por último, vem **A voz de jovens estudantes do campo sobre seu processo de escolarização**, que analisa os discursos de estudantes oriundos de escolas da comunidade do Ribeirão Seco (Itabuna, Bahia) que estudam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas urbanas.

3. A participação dos Movimentos Sociais em espaços não escolares: na educação não escolar, os espaços educativos são localizados em territórios que acompanham a vida dos grupos e indivíduos, seja na participação de atividades dos Movimentos Sociais ou da igreja, nas associações, Organizações Não Governamentais (ONG), dentre outros. Certo é que essa educação não prescinde da escola e tem uma intencionalidade, principalmente para a formação cidadã, sendo que a participação é optativa e acontece a partir do interesse dos sujeitos. Nesse eixo estão artigos que discutem a educação nos espaços não escolares.

O artigo **A educação ambiental exigida no licenciamento offshore de petróleo: um instrumento para a organização popular?** trata do recorte de uma tese de doutoramento cuja problemática apresentada é que a educação

ambiental crítica e participativa implementada como medida mitigatória no Licenciamento Ambiental Federal é posta como instrumento-chave para o fortalecimento de grupos sociais impactados pelos empreendimentos. A pesquisa foi realizada por meio do estudo de Projetos de Educação Ambiental (PEA) implementados no licenciamento *offshore* de petróleo na Bacia de Campos (BC), enquanto política pública para a Gestão Ambiental participativa.

O recorte da pesquisa sobre “Etnoconhecimento: estudo de caso sobre saberes populares e percepção ambiental na Comunidade Indígena Tupinambá, Serra do Padeiro, Buerarema, BA” gerou o artigo **Processos de educação, cultura e território indígena na Bahia**, que debate a importância da escola indígena como espaço social e comunitário e, por excelência, local dedicado à educação, socialização, construção de saberes e do conhecimento. O texto apresenta a educação escolar indígena como espaço de relevância da interculturalidade, afirmação de identidades étnicas, reescrita da memória histórico-social e cultural e valorização das línguas, saberes populares e conhecimentos indígenas. Os autores revelam a permanente tensão sobre as concepções e interpretações do indígena no imaginário da sociedade, além de discutirem sobre as lutas dos indígenas para assegurarem os seus direitos e deveres humanos e sociais, o reconhecimento definitivo à cidadania e, inclusive, a formulação de educação com modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena, bem como a participação, com envolvimento, das comunidades e dos povos indígenas nesse processo.

No artigo “**No rio e no mar, pescadores na luta!**”, **um olhar sobre o movimento dos pescadores e pescadoras artesanais** busca retratar a pesca artesanal no Brasil como uma importante atividade socioeconômica que “marca” e cruza histórias no tempo e no espaço das narrativas de vida dos sujeitos e que também está relacionada ao sustento de diferentes grupos. As autoras trazem algumas reflexões sobre a importância da pesca artesanal como símbolo de permanência e cultura popular, sobre seus modos de vidas e suas subjetividades, que dão visibilidade a uma atividade extrativista que resiste ao domínio do capital e aos conflitos que se instalam sobre os territórios pesqueiros da Bahia. Apresentam, também, a mobilização dos(as) pescadores(as) artesanais através da atuação do Movimento dos(as) pescadores(as) Artesanais, trazendo seus contextos, frentes de atuação e objetivos enquanto movimento organizado na defesa da atividade tradicional pesqueira sobre seus territórios.

Para finalizar, temos o artigo intitulado **Territorialidade em áreas de assentamentos de reforma agrária: aprendizado da luta dos movimentos**

sociais, o qual versa sobre a luta pelo assentamento como nova forma de ocupação do espaço e uma nova territorialidade. Busca apreender a ocupação da terra e constituição do assentamento como elementos interligados, pertencentes da nova forma de divisão do espaço como meio de produção e de participação política. Os autores salientam que a nova territorialidade exige reconhecer o processo de ocupação e seus sujeitos como componentes significativos dos diferentes processos, nos quais são elevados de sem terra e ocupantes de terra a assentados. Neste sentido, na dimensão social da luta, crivada por rupturas, contradições e visões sobre a terra, são buscadas as relações de poder, os elementos da espacialidade e as ferramentas para estabelecer relações entre os sujeitos que lançam sua marca social por meio de símbolos, linguagem, discurso, práticas e relações, que perpassam da ocupação/acampamento ao assentamento. De acordo com os autores, esta forma de abordagem permite mirar os assentamentos conquistados como espaços de promoção dos direitos de cidadania, que possuem especificidades não descoladas da totalidade, mas subordinadas às condições objetivas do capitalismo.

Por fim, acreditamos que os textos que compõem esta coletânea trazem importantes reflexões sobre a relação da luta de classes com a temática dos movimentos sociais e a educação.

Arlete Ramos dos Santos
Julia Maria da Silva Oliveira
Geovani de Jesus Silva
Lívia Andrade Coelho

PREFÁCIO

Patrimônio coletivo

Ademar Bogo¹

Muitas vezes queremos contar a história ignorando o movimento das contradições e dizemos que a “Educação do Campo”, inicialmente denominada de “Educação Básica do Campo”, nasceu “no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998” (CALDART, 2012, p. 258) e que a denominação propriamente dita, como “Educação do Campo”, surgiu em 2002 no seminário de Brasília e foi confirmada na II Conferência Nacional, realizada em 2004, adotando assim resquícios de uma visão não dialética e não histórica.

Como diz o próprio Marx (1996, p. 113), em seu livro *O capital*, “o nome de uma coisa é extrínseco às suas propriedades” e, por isso, “nada sei de um homem por saber que se chama Jacó”. É conveniente acreditarmos que cada qual repete a denominação da aparência de um fenômeno particular como nome, mas se fosse à essência perceberia que as causas que impulsionaram tal fenômeno são muito mais profundas e estão interligadas, pela unicidade, a uma totalidade maior.

Não há como ignorar que em certos períodos históricos, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, com a ascensão do modelo neoliberal no Brasil e os propósitos institucionais em relação aos programas assistenciais implantados e implementados no país no campo da educação, por exemplo, as tentativas de cooptação tornaram-se mais agressivas. Naquele período, sustentado pelo controle da inflação e pela reorganização produtiva industrial, o governo de Fernando Henrique Cardoso enquadrou não somente a política da Reforma Agrária, como também todas as políticas determinadas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM).

Não é difícil constatar que ocorria, na época, um fenômeno paradoxal, isto é, ao mesmo tempo que a agricultura estava em crise pela perda

¹ Mestre e doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor de Filosofia do Direito na Faculdade do Sul da Bahia – FASB.

da capacidade de exportação e grandes contingentes de trabalhadores² dependiam das atividades agrícolas, a concentração da propriedade fundiária, entre 1992 e 1999, cresceu em 56 milhões de hectares, no entanto, sob a pressão dos movimentos de luta pela terra, o governo reagiu com um pacote de desapropriações, utilizando-o, para defender-se, como propaganda do que chamava de “maior Reforma Agrária do mundo”, por ter distribuído 18 milhões de hectares.

Os diversos conflitos, como o massacre de Eldorado do Carajás, em 17 de abril de 1996, e outros, ampliados pelo acerto tático do uso de diferentes formas de luta, ganharam a opinião pública, culminando na organização da expressiva marcha que, após quase 60 dias, chegou a Brasília no dia 17 de abril de 1997, com cerca de 100 mil pessoas. A resposta do governo dali em diante foi de intensificar as intervenções: com o apoio do Banco Mundial, lançou o programa do “Novo Mundo Rural”.

O programa do “Novo Mundo Rural” estava estruturado sobre objetivos adjetivados como: articulação, descentralização, desenvolvimento sustentável, modernização ou agronegócio. Segundo Manoel Domingos Neto (2004), o “Novo Mundo Rural” era uma expressão utilizada para designar tanto as transformações em curso na realidade agrária brasileira quanto um paradigma a ser perseguido, com o claro objetivo de asfixiar os movimentos de luta pela terra que se multiplicavam de forma permanente.

Dentre as várias medidas tomadas pelo governo para esvaziar a Reforma Agrária, foi criado, em 1996, o programa conhecido como “Cédula da Terra”. Tratava-se de repassar a responsabilidade de fazer a Reforma Agrária para o mercado, cujo processo se daria por fora dos Movimentos Sociais organizados. Bastava formar uma associação de interessados em adquirir terra que o governo, em comum acordo entre proprietários e trabalhadores, procedia a operação de compra através de empréstimos dos recursos do Banco Mundial, com o prazo de 20 anos para pagar.

A chamada “Reforma Agrária de mercado” seguiu a tendência geral das privatizações dos bens públicos; portanto, o afastamento do Estado dos investimentos econômicos e, em grande parte, também dos serviços seguiu à risca os princípios do modelo neoliberal. No entanto, os trabalhadores da agricultura e dos setores interessados na Reforma Agrária intensificaram as

² Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 1995-1999, 4,2 milhões de pessoas deixaram o campo.

lutas, transformando as reivindicações dispersas no programa de “Reforma Agrária”, com metas claras para os assentamentos, programas como créditos, assistência técnica e educação.

A exigência, portanto, para “uma educação do campo” incidia sobre a tendência da relativização de todos os direitos garantidos pela Constituição e que, sabiamente, os movimentos negociavam com o governo através de uma pauta unificada. Por sua vez, o governo respondia com programas parciais e, no caso da educação, inviabilizava o melhoramento das escolas do campo, na medida em que, com a ajuda dos municípios, passou a transportar as crianças e jovens para frequentarem as escolas urbanas, e essa tendência, apesar das lutas por educação nos governos posteriores, só se agravou.

Do ponto de vista histórico, considerando a garantia da escola no espaço territorial da agricultura, havia muito mais “educação no campo” na década de 1990 do que na atualidade. Os dados não deixam dúvidas; segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC), desde 2001, foram fechadas no campo 37.776 escolas.

Esse dado expressivo mostra como a pequena agricultura e a Reforma Agrária passaram a ser tratadas nos últimos 15 anos. As atividades políticas de desapropriação e compra de terra foram praticamente encerradas. No que diz respeito à educação, o conjunto de programas que ainda permanecem estão submetidos à implantação dos propósitos das políticas anteriores do “Novo Mundo Rural”. Embora tenha havido mudança de governos, o agronegócio passou a ser a força motriz da modernização proposta a partir do ano de 2003.

Há diversos aspectos que avançaram devido à pressão e luta dos Movimentos Sociais vinculados aos problemas da agricultura, seja na agroecologia, na formação política ou na educação. Essa última no que diz respeito à qualidade de ensino esperada pela qualificação dos professores, a qual foi realizada em cursos de licenciatura, não significou o atendimento à maioria dos jovens em idade do ensino médio nos assentamentos. Segundo dados da coordenadora do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Clarice dos Santos, em 2010 eram “mais de 1 milhão de jovens do MST e no máximo 50 escolas do ensino médio construídas” (apud LIMA, 2010, p. 1). Demonstrando, portanto, que grande parte dos jovens dos assentamentos de Reforma Agrária e oriundos da pequena agricultura deslocava-se para as áreas urbanas, pela indústria do transporte escolar, coordenado pelas prefeituras.

Neste livro, as elaborações atacam os diferentes limites e relacionam a educação com os diferentes aspectos da vida em sociedade, considerando a escola um dentre os vários instrumentos que educam, sem com isso negar que a escola é vista, principalmente pelos camponeses adultos, como uma possibilidade real de ascensão social, fora da agricultura, quando os jovens puxados pela dinâmica da produção, circulação e troca das mercadorias passam a ser atraídos para venderem a força de trabalho.

Os temas propostos pelos textos extrapolam os eixos que metodologicamente organizam o livro e interagem com os dilemas enfrentados pelos Movimentos Sociais e a luta de classes. Os estudos de caso nos quais as experiências e os fatos trazem à tona as limitações e indicativos de soluções combinam-se com os espaços da educação não formal de aprendizagem e terminam com a valorização da juventude que lança mão dos diferentes instrumentos tecnológicos de articulação e mobilização.

Ressaltamos, apesar da diversidade de temas levantados, alguns aspectos que formam a unidade dialética na totalidade exposta nos textos que se reportam à questão da relação dos Movimentos Sociais com os governos existentes desde quando foram criados os programas de educação do campo em 1998.

Observamos que, comparando com as décadas passadas, a presença dos movimentos no cenário político, suas lutas e negociações com os governos na área da educação possibilitaram resultados significativos, seja na alfabetização de adultos, na formação de professores ou no acesso à escola pelas crianças e jovens, porém todos os esforços empenhados estão muito aquém daquilo que frequentemente se pretende conceituar como emancipação, que não se pode enganar pela conquista de um programa que mal chega à materialização de um direito.

Essa é uma discussão antiga, encontrada nos escritos de juventude de Karl Marx, ainda em 1843, quando os judeus pretendiam, na Alemanha, elevar a cidadania ao nível dos direitos vigorantes para os cidadãos alemães. Esse limite é o de que “toda emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2009, p. 70). Desse modo, conquistar o direito à terra, um diploma escolar, produzir e vender no mercado, eleva a condição do indivíduo no que diz respeito à sua inserção na sociedade civil, onde todas as relações acontecem. Marx valoriza esse passo e chega a chamá-lo de “emancipação política”, mas defende que ela não conduz à emancipação social e humana, ao contrário, desperta em cada um o egoísmo ainda mais

acirrado e moralmente orientado pela doutrinação da propriedade e do ganho individual, o que se torna cada vez mais difícil, na medida em que as relações entre os Movimentos Sociais e o governo ficam cada vez mais amigáveis.

A reprodução, portanto, da moral burguesa e do “homem da mercadoria”, tanto aquela produzida para a troca quanto aquela que o trabalhador possui em si mesmo na forma da força de trabalho, deve-se aos limites do pensamento estratégico que não visa destruir o Estado nem forçar a ruptura do modo de produção capitalista em vistas da transição socialista, mas apenas embrenhar-se na ordem burguesa e, assim, não diferencia o que é a negociação para a conquista de um direito, limitado, e o que é a cooptação propositada, executada pelos governos em vistas de adestrar os bárbaros, para que esses de barrigas cheias não se movam para saltar as muralhas do poder. Por isso o binômio coerção e a aceitabilidade impede de se chegar às formas de consciência mais elevadas, sobrando para a educação ser um suporte de inserção ao sistema de exploração, e não um espaço de instigação da luta de classes.

Nesse sentido, é claro que podemos questionar se os textos deste livro o fazem de forma positiva, apontando quais são os compromissos da educação que, desde o esforço empreendido para conquistar o acesso à escola, fez da participação um processo de aprendizado que também se dá pela alfabetização e pela elevação da capacidade de leitura autônoma da realidade. Podemos destacar a combinação das aprendizagens pelo melhoramento das relações de gênero, a educação ambiental, o próprio ensino religioso como forma de superar a visão mitológica da realidade; a poética com diferentes estilos e gêneros literários quando reúnem, pela linguagem espontânea, informal e irônica, elementos que favorecem a mudança do comportamento humano. Mas nada pode ser transformador quando o movimento, como um todo, já não busca a transformação nem enfrenta decisivamente o Estado, que continua empenhado em garantir a sobrevivência do sistema. Não se deve esquecer que as conquistas mais significativas alcançadas no período em que os movimentos elevaram a luta do estágio reivindicatório para o patamar da luta de classes ocorreram na década de 1990.

A submissão das soluções concretas ao reformismo abstrato tem levado os movimentos a buscarem, em detrimento dos direitos e da emancipação, o suficiente para permanecerem vivos, tendo, principalmente a partir do ano de 2003 em diante, adotado a perspectiva de ver, no governo, um aliado, e não um instrumento a serviço do capital. Tanto é verdade que, enquanto os programas e as metas são reduzidos para os trabalhadores, os incentivos

para a produção de mercadorias para o grande capital são multiplicados. Tolerante e constringidamente, os movimentos deixam de pressionar o governo, imaginando que o agronegócio seja um fenômeno independente e que suas metas são traçadas pelo Ministério da Agricultura, sem a conivência da Presidente da República, a maior interessada para pôr em ascendência o modelo desenvolvimentista e exportar mercadorias na forma de alimentos.

Devido à lei da sobrevivência, os Movimentos camponeses de outrora não decifram mais a divisa entre a coerção e a cooptação, tendo em vista que, metodologicamente, uma efetiva a outra. Isto porque, se pressionarem, correm o risco de perder aquilo que já foi adquirido, se não pressionarem, ficam com o adquirido, mas cada vez mais domesticados. Logo, as evidências mostram que não apenas o governo abandonou definitivamente as reformas estruturais, como também os próprios Movimentos se retrairam para o campo do consenso do possível. O secundário tático engoliu o principal estratégico, e as justificativas culpam o “descenso das lutas de massa” e a posição no campo de batalha é força auxiliar das disputas eleitorais.

A lógica das saídas negociadas como resultado da “pedagogia do entendimento”, que visa o consenso, e não a ruptura entre as forças contrárias, não apresenta saídas para esse emaranhado de ilusões. Podemos encontrar posições muito bem formuladas como saídas institucionais, como é o caso das proposições estratégicas de Mangabeira Unger, que reduz o processo a uma fórmula da “Pátria Educadora”, tentando justificar as relações de conformidade entre o Estado e as massas espoliadas, ou as manifestações filosóficas como as do filósofo alemão Jürgen Habermas, o qual acredita que podemos chegar ao entendimento no “mundo da vida”, pela melhor formulação teórica.

Para Habermas (2002), a finalidade do diálogo é promover o entendimento entre os falantes, por isso o discurso argumentativo é o meio mais apropriado para atingir esse objetivo. Sendo assim, o agir comunicativo realizado dentro da comunidade visa sempre chegar ao consenso pelo melhor argumento. Para ele, todos os pontos de vista devem ser considerados e, *a priori*, todos devem ter a pretensão de validade, porque “qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende, com outro sobre algo, localiza a expressão linguística em três referências com o mundo: com o falante, com o ouvinte e com o mundo” (HABERMAS, 2002, p. 95).

Neste sentido, o diálogo ou o discurso deve ser norteado por quatro pretensões de validade: a) inteligibilidade ou ser compreensível; b) veracidade; c) corretividade ou estar de acordo com a norma moral; d) a sinceridade que cobra do falante a honestidade com a verdade.

Embora pareça ideal, essa visão de Habermas (2002) ignora que, no “mundo da vida”, constituído por uma sociedade de classes, as disputas e a pretensão de se ter razão estão acima da pretensão de validade consensual e que o envolvimento do Estado para garantir a sobrevivência do sistema aumenta na medida em que maior for a crise estrutural do capital. É nesse sentido que se pode compreender o corte contínuo no orçamento para os programas sociais, independentemente da cor da bandeira dos partidos dos indivíduos que estão no governo.

O apego excessivo à via institucional levou ao esvaziamento das táticas e ao estreitamento da estratégia que inviabilizaram qualquer atitude mais consequente em relação à superação do modo de produção capitalista. Os partidos políticos perderam a credibilidade³ e colocaram em descrédito a forma de organização partidária, tão necessária para a condução das lutas revolucionárias no passado, hoje execrada pelas redes sociais em vista da rapidez da comunicação e da convocação para atos que terminam sem perspectiva de continuidade.

Mas não há como seguir em frente sem acreditar em um processo contínuo de mudança. As leis que estruturam o modo de produção capitalista permanecem intactas, pois o que mudou foram as condições para enfrentá-las. As formas organizativas de natureza partidária foram superadas apenas na aparência de suas manifestações burocráticas; no entanto, a essência associativa permanece sendo o fundamento para rumar em direção à transição socialista.

É verdade que o momento presente exige capacidade criativa para descobrir e interpretar quais são as possibilidades de retomar a ofensiva contra o capital e o Estado. Mas, propor o previsível é disputar apenas as exigências oferecidas pela agenda da ordem, para manter-nos na passividade.

O caminho é longo e, por isso, somente as forças que persistem podem seguir em frente. É preciso unidade nos propósitos, coerência com os princípios e ideias claras para que os passos dados sejam vistos como patrimônio coletivo a ser repassado para as gerações futuras como uma contribuição sincera para a construção de uma sociedade melhor.

³ Conforme pesquisa da Confederação Nacional dos Transportes (CNT), publicada em 25 de outubro de 2015, com título *Os Partidos Políticos não possuem 1% de aceitação*. Disponível em: <<http://www.cnt.org.br/imprensa/noticia/resultados-129-pesquisa-cnt-mda>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

Referências

BOGO, A. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DOMINGOS NETO, M. O Novo Mundo Rural. In: MARTINS, M. D. (Org.). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

HABERMAS, J. **O pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

LIMA, M. PRONERA: os desafios e avanços para a educação do campo. **Boletim do MST**, Rio de Janeiro, 2010.

MARX, K. **A Questão Judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O capital**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

EIXO 1



Movimentos sociais e luta de classes

DO PROTAGONISMO À SUBMISSÃO: OS DILEMAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO FRENTE AO GOVERNO ATUAL¹



Ademar Bogo²

Introdução

No início da década de 1980, o conjunto de forças populares, sindicais, religiosas e políticas organizadas no Brasil, aproveitando o iminente desgaste da ditadura militar, estabeleceram, combinadamente, diversos objetivos, alguns de alcance estratégico, outros de resistência e sobrevivência tática, mas que beneficiavam, de um ou de outro modo, todo o bloco de forças (PORTELLI, 1983), que apontava para o fim da ditadura, para a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, a realização das eleições diretas para presidente da República, a necessidade de transformação da sociedade brasileira e o socialismo. Tais objetivos e ações combinadas tiraram do Estado e do governo militar autoritário e antidemocrático o papel de protagonista, assim, a sociedade civil, em geral, criou a sua própria dinâmica ofensiva. Tal ascenso culminou em incontáveis conquistas no campo sindical, popular e político. No entanto, mais adiante, com a cassação do presidente Collor em 1993, iniciou-se uma fase de transitoriedade entre o protagonismo e a acomodação das forças até a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, através do “liberalismo suicida” (TAVARES, 1994, p. 69) constituído pelo plano real, controle da inflação, privatização das empresas públicas, etc., iniciou a devolução ao Estado e ao governo de parte do poder de coordenação política perdida anteriormente. Por quase uma década, a oposição partidária e as lutas sociais, inclusive as do campo, disputaram, ideológica e politicamente com o governo e a burguesia, a autoridade dos poderes econômico, jurídico e político, arrancando conquistas e afirmando

¹ A discussão foi realizada no contexto do governo Dilma (2012) (Nota dos organizadores).

² Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Faculdade do Sul da Bahia (FASB).
E-mail: abogo@oi.com.br

objetivos, para, com o acúmulo de forças, tomar o poder governamental, fazer as mudanças essenciais imediatas e avançar (como ocorria na Venezuela) a revolução e chegar ao socialismo.

No entanto, a partir de 2002, o referido bloco formado por todas as forças, comandado pela união dos partidos políticos de esquerda e de centro, alcança a conquista do governo. A institucionalidade proposta ainda na década de 1980 pela classe dominante como via salvadora do *status quo* sufoca os demais objetivos, principalmente a revolução e o socialismo, e leva a sociedade civil a entregar gratuitamente o protagonismo para representantes oriundos de todas as classes sociais, que no teatro da política condicionaram de lá para cá a obediência à ordem em troca de cargos administrativos no governo. Para as diversas entidades de classe cooptadas, coube a condição de serem assistentes ou forças auxiliares do governo, que passou a financiar as atividades programáticas e eventos sociais não ofensivos; mesmo quando as iniciativas de mobilizações pareciam gozar de independência, como foram os Fóruns Sociais Mundiais realizados no Brasil, para os quais os custos para a realização foram bancados pelo governo, que teve sempre participação destacada. Como “amigos relegados”, poucas entidades críticas e movimentos populares organizados, como também as pastorais, que não receberam cargos no governo, passaram a reclamar e a dialogar dentro e fora dos espaços institucionais oficiais, e, para justificar a não criminalização, o governo ofereceu algumas recompensas parciais sem mexer nas demandas estruturais obrigatórias para se constituir qualquer avanço significativo.

Os camponeses mal se deram conta que, em todo o processo de acúmulo de forças desde a década de 1980, nem eles, nem os partidos aliados, tinham elaborado um programa e um plano de Reforma Agrária e política agrícola para o Brasil e, por terem atuado apenas com pautas reivindicatórias, comportavam-se passivamente, confiando que a trajetória de esquerda dos amigos e as políticas públicas oferecidas pela continuidade governista (sem ter que gerar muitos conflitos) bastariam para alcançar as vitórias. No entanto, tal comportamento tolerante nada mais fez do que aceitar a permanência das duas restrições para conter as mobilizações impostas pelo governo desde o final da década de 1990: o baixo índice de produtividade e a proibição de desapropriar as áreas ocupadas. Por sua vez, o governo se servia do alto índice de aprovação para desgastar a força dos movimentos populares e dos partidos de esquerda que haviam composto o bloco de forças para chegar ao “governo para todos” e que ficaram moralmente impedidos de se colocarem na oposição,

pois corriam o risco de se aliarem às forças de direita que se mobilizavam para garantir seus interesses. Foi então que alguns setores, descontentes e ao mesmo tempo esperançosos com os aliados no governo, elaboraram a tese do “governo de disputa”, como se, de alguma forma, os objetivos despachados pela porta dos fundos da política pudessem retornar pela janela, o que não foi possível porque os próprios aliados haviam ajudado a fazer tal despacho e já não havia força para fazê-los retornar.

1 A produção de obstáculos nas análises

Na medida em que, a partir de 2002, a maioria das forças organizadas e as massas populares aceitaram o papel dirigente do governo em harmonia com o capital para garantir a governabilidade, elas impuseram a si mesmas a condição de serem assistentes e, moralmente, defensoras do projeto iniciado na década de 1990, erigido pela tática eleitoral. Nas eleições presidenciais em 2006, para o segundo mandato do presidente Lula, mesmo descontentes, justificando que “era preciso escolher o mal menor”, os movimentos e demais forças perdedoras na correlação de forças adentraram cada vez mais profundamente na tática eleitoral, sem se darem conta que quanto mais entravam no caminho da legitimação da tática da ordem, mais fortaleciam o protagonismo do governo e mais enfraqueciam o protagonismo da sociedade civil que perdera a capacidade de ofensiva tática desde 2002. Como argumento para justificar o apoio dado gratuitamente ao governo e ao seu programa, paira ainda hoje a ideia de que o atual governo é formado por uma “composição de classes”, quando, na verdade, o modelo desenvolvimentista em estruturação, graças aos investimentos do capital externo, dos incentivos financeiros e fiscais e do endividamento da população (cujo montante chega a 65% da população brasileira, segundo dados da Confederação Nacional do Comércio de Bens (2011), por causa do incentivo ao crédito e ao consumo), tornou-se o eixo básico da “revolução democrática” defendida pelos arautos de tal protagonismo.

Na busca de interpretar a situação e ao mesmo tempo presos aos preceitos morais conservadores (de respeito à autoridade, aos dogmas e às leis), os movimentos camponeses, com analistas oriundos desta classe e forças próximas, embora acertando no diagnóstico do desenvolvimento acelerado do capitalismo no campo, ergueram contra si alguns obstáculos que os

impedem de colocar desafios concretos e ofensivos. Três são os obstáculos que desnorteiam as perspectivas de reação:

1º O obstáculo do equívoco nas análises

É verdade que há (mesmo com a crise econômica em alguns países) crescimento econômico, geração de emprego, investimento em educação, infraestrutura e melhoramento em alguns serviços, parte da emergência de soluções burguesas no Brasil, que aproveita espaços de crescimento que os modelos anteriores dependentes não valorizaram. Mas, por que a Reforma Agrária está ficando de fora do projeto “desenvolvimentista”? Uma das explicações que contraria o modelo sustentado pelo endividamento da população é que os camponeses não podem se endividar comprando terra como faz a população urbana quando compra eletrodomésticos, carros, etc., incentivada com a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). A terra como mercadoria, nas mãos das grandes empresas no atual governo, está destinada a produzir *commodities*. Há um aspecto sentimentalista na análise estrutural feita pelos movimentos que conduz ao inexplicável, por isto confunde e impede o acerto nas táticas e a retomada ofensiva que se ampliam em três fundamentações:

1ª) Existem dois modelos de agricultura em vigor, confundindo setores com modelos

As análises apontam que a diferença de créditos disponíveis ou o tamanho da propriedade em que uns produzem alimentos e outros *commodities* remetem a diferenciar os modelos do agronegócio e do pequeno agricultor. Marx (1996, p. 204) compreendia claramente o que representavam os avanços tecnológicos:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz [e complementa em uma nota afirmando que] de todas as mercadorias são as de luxo, no sentido estrito, as menos importantes para comparação tecnológica das diferentes épocas de produção.

Baseados nesse pensamento não há propriamente dois modelos, porque os mecanismos e os meios de produção utilizados são os mesmos. Nesse sentido,

equivocadamente, os argumentos colocados para a disputa estão “no que se produz”: alimentos ou *commodities* (que ambos podem produzir e produzem) e não no “como e com que meios se produz”, isto porque não há diferença entre a grande e a pequena propriedade, considerando o uso de insumos, máquinas e sementes, a soma do consumo dos pequenos no que tange aos insumos equivale ao consumo dos insumos dos grandes. Por esta razão, até certas táticas sugeridas são contraditórias e arriscadas, quando se afirma que 75% do alimento é produzido por pequenos e se puxa uma campanha que “o veneno está na mesa”, induzindo que isto seja uma ofensiva apenas contra o capital.

Mais justo seria dizer que há dois setores que usam os mesmos meios de produção que não são antagonônicos e que muitas reivindicações são idênticas ou complementares, tais como: negociação de dívidas, juros baixos, assistência técnica, preços, etc.

Antagônica ao modelo do agronegócio seria a agroecologia que se estrutura em outras bases e fatores e se contrapõe ao ideário do capital, porque altera a utilização dos insumos e os meios de produção, mas isto é um movimento que os camponeses precisam aprender a fazer por si próprios e com a sociedade, para enfrentar o capital, e o próprio governo deverá atender outras reivindicações fora do movimento do modelo hegemônico. Ao defender que há dois modelos de produção na agricultura, embora os meios de produção utilizados sejam os do modelo dominante, os movimentos camponeses perdem a autoridade política e moral de afirmar as contradições que tal modelo apresenta contra a humanidade, seja no envenenamento, na devastação das florestas, centralização das decisões sobre o destino dos créditos, produção, circulação e consumo de alimentos.

2ª) O governo atual é formado por uma composição de classes, confundindo indivíduos com classe

Os critérios para qualificar uma classe social, principalmente a dos trabalhadores, são múltiplos. Para fugir ao critério “condição social” dos textos marxistas (IASI, 2007), de maneira dispersa encontramos qualificações para classificar uma classe, que giram em torno das seguintes características: a) organização social e política; b) posição de classe; c) consciência “para si”; d) sentimento de pertença; e) (poderíamos acrescentar) a mística como ânimo coletivo para a luta de classes; e f) a prática de valores solidários de mútua ajuda entre as diversas forças sociais.

Observando os critérios acima, podemos verificar que tal “parte do governo”, representante dos trabalhadores, não pertence à organização da classe, nem tem posição de classe favorável aos trabalhadores, pois nenhum “representante” colocou até então o cargo à disposição, porque o governo não fez o que os trabalhadores reivindicaram, nem protestou conflitando com os demais ministérios que impedem que os trabalhadores tenham algum ganho. Por outro lado, o governo não atende às demandas que são obrigatórias para que o Estado cumpra a sua função. Ao contrário, a maioria dos parlamentares se posiciona a favor do capital no momento em que deve legislar sobre questões polêmicas, como é o caso do Código Florestal.

O que tal confusão traz como consequência para os movimentos camponeses? Indetermina o sujeito contra quem se deve lutar e faz com que se amenize a ofensiva das táticas em nome do diálogo facilitado, da não criminalização direta (quando o inimigo está dominado não há necessidade de criminalizá-lo publicamente) e do atendimento de algumas reivindicações secundárias. Não há necessidade de olhar muito atentamente para perceber que o atual governo (2012), que atua através de um programa de favorecimento ao capital, não precisa da ajuda da esquerda crítica, dos Movimentos Sociais e muito menos dos revolucionários para cumprir tal programa.

Na década de 1980, com o perigo da volta da ditadura, os movimentos populares e sindicais cresceram quando reagiram contra os empresários, latifundiários e o governo, pressionando para que este último assumisse suas responsabilidades na execução da Reforma Agrária, aprovasse o aumento do salário mínimo, etc. Quando consideraram o governo aliado ou passaram a fazer parte dele, começaram a ser derrotados. Acreditar que o governo atual (2012) é de composição de classes impede que se faça uma luta ideológica de confronto de projetos com o governo e com o Estado e, em curto prazo, implante-se definitivamente o modelo da produção de *commodities*. Se os camponeses, as forças populares e sindicais continuarem acreditando na possibilidade de disputar o governo, imaginando que possuem algum representante naquele espaço, não encontrarão porta de saída alguma para evitar a derrota iminente.

Se quisermos exemplos da falta de compromisso é só perguntar: onde estavam os representantes da classe no governo se, nos últimos 10 anos, conforme o educador Salomão Hage (2010), foram fechadas 37.776 escolas no campo? Se o ritmo da Reforma Agrária em 2012 voltou aos índices do tempo dos governos militares que priorizavam a colonização?

3ª) Nos descensos das lutas de massas, não há como tomar iniciativas ofensivas; confundindo descenso com apatia das organizações

Toda força social organizada e consciente sabe que não pode se expor de maneira irresponsável e inconsequente, pois cairá no isolamento. Se permanecer apática ou agindo de forma burocrática à espera do ascenso espontâneo generalizado, sem influir no meio social, então, se autoasfixia, perdendo a credibilidade e a autoridade de ser força hegemônica.

No momento presente, vivemos as consequências da desarrumação do movimento sindical, popular e político nos formatos clássicos (BOGO, 2011), estruturados a partir das condições materiais históricas do conflito entre capital e trabalho, da luta popular reivindicatória, da oposição partidária contra forças tradicionais no governo e contra inimigos definidos. Sobre tais contradições eram estruturadas as táticas e, minimamente, todas as forças se voltavam para derrotar aquelas que já estavam no poder.

Até o final do segundo milênio, por algumas décadas, vivemos momentos intensos em que as entidades constituídas por forças formalmente estruturadas ou por forças que se constituíam por conta própria a cada momento indicavam os locais para onde os olhares e as orientações políticas deveriam se voltar. As tarefas eram estabelecidas pelo próprio processo, e a unidade política era favorecida pela própria posição ofensiva dos inimigos comuns. Acima de tudo, esquerda e direita eram qualificações nítidas, assim como oposição e situação subiam em palanques historicamente opostos.

Pela tradição religiosa, sindical e partidária, o método de trabalho de base obedecia a dinâmicas envolventes, democráticas, de conteúdo ofensivo e animador. Na atualidade, com o enfraquecimento de tais espaços formais, abrem-se perspectivas em outros espaços no território mais amplo de realidades econômicas, sociais e organizativas autônomas, que exigem atualização da linguagem e inovação no método de trabalho de base. Se antes as portas das fábricas, as pastorais e os movimentos espontâneos possibilitavam a aplicação do mesmo método em torno de táticas específicas, neste momento histórico, não somente as circunstâncias mudaram, como também as formas organizativas e os métodos de trabalho devem adquirir características inovadoras.

A atualidade, além da mudança de cenário social que dispersou os sujeitos históricos classificados, levou as entidades de princípios dogmáticos e de práticas burocráticas a se institucionalizarem respeitosamente dentro da ordem, tendo como consequência a desatualização. Não percebem o que ocorre fora da visão habitual, por isto, também, não encontram soluções a não ser pelo

envolvimento no processo eleitoral que encobre todos os limites organizativos, táticos e estratégicos. Configura-se, assim, a conduta da lei do menor esforço e, para continuar existindo, alimentam-se dos recursos institucionais. Neste caminho estão todos os partidos, centrais sindicais, federações, sindicatos e movimentos populares que buscam garantir, através de suas programações defensivas, a eleição prioritária dos seus representantes, com o argumento de que “os outros são piores”. Desta maneira, tornam-se presas fáceis da própria armadilha que ajudam a construir.

2º O obstáculo do comportamento moral acima da política

Se no passado, no período pré-Lula, houve alguém que escreveu, equivocadamente, sobre a Reforma Agrária e o impossível diálogo (MARTINS, 2000) culpando os camponeses por pensarem que a Reforma Agrária só seria possível na perspectiva da “ideologia da contestação”, agora há diálogo excessivo que beira aos limites da “promiscuidade”, cumplicidade e tolerância com funcionários que são colocados nos cargos ou se colocam como se estivessem na militância dos movimentos, embora representem apaixonadamente o governo. Tal comportamento permite aos dirigentes a obtenção de muitas informações dos bastidores da política e do governo sobre os processos e encaminhamentos, mas não ajuda quanto ao avanço das políticas para a Reforma Agrária, porque a estrutura de poder não se move pela sensibilidade. Com as informações precisas de que o governo “não tem orçamento disponível”, tanto as negociações como as ofensivas são paralisadas, ferindo assim o princípio da participação das massas nas pressões e negociações, isto porque os dirigentes dos movimentos tornam-se involuntariamente porta-vozes do governo quando informam a suas bases que o governo não tem como atender a pauta apresentada, porque os recursos foram condicionados.

Em contrapartida, há um estigma cultural produzido pelo código moral que influencia no comportamento e nas posições políticas do indivíduo. Hegel, o filósofo alemão do século XIX, descreveu a alegoria do “senhor e do escravo”, na qual discute que o reconhecimento de um em relação ao outro é a condição para a existência de ambos. O mesmo pode estar ocorrendo na relação entre governante e governados no sentido de que os movimentos, em primeiro lugar, não se opõem ao governo e aceitam seus encaminhamentos, além de assegurarem a continuidade do mesmo através do voto, como se o

governo atual lhes pertencesse. Neste sentido, quando ocorrem, as contestações contra projetos de lei se dão no período de tramitação, mas, após a aprovação, o comportamento é de total aceitação da lei. Não é colocada a possibilidade da desobediência civil como recurso defensivo da sociedade contra o Estado quando esse aprova leis desrespeitosas.

Os avanços tecnológicos são inevitáveis no capitalismo, já alertaram os filósofos marxistas, pois eles projetam avanços e contradições muitas vezes destrutivos. Logo, querer barrar o avanço do agronegócio com recomendações morais e negociações sensíveis leva apenas a criar polêmicas e conflitos no mundo das ideias. Desde Maquiavel, política e moral, do ponto de vista do poder, foram aconselhadas a andar separadas. Para as forças partidárias, elas andam pelo caminho da direita; para os movimentos populares, elas decaem para o discurso religioso. Marx e Engels (1986, p. 59), no Manifesto do Partido Comunista, ao criticarem os socialistas utópicos, disseram que esses usavam a exortação moral como “novo evangelho social” para apresentar remédios pacifistas para curar os males do capitalismo.

Na filosofia marxista há um conceito conhecido como teleologia ou “estudo dos fins”. Que fins são esses? Quando se define que o capitalismo não necessita mais fazer a Reforma Agrária no Brasil e que esta, ao invés de distributivista no sentido clássico, deverá ser “popular”, não pode ser apenas uma definição de “forma” da Reforma Agrária, mas sim uma definição para alcançar um fim diferente daquele que o governo e o capital têm para a agricultura. Se a definição política é de fazer a Reforma Agrária popular, mas o comportamento político se mantém no nível da Reforma Agrária clássica reivindicada pelo governo, as táticas, ao invés da radicalidade com o emprego da força das massas, caem no discurso moralista, como é o caso da campanha contra os agrotóxicos, dizendo que temos que ter cuidado com a vida, porque “o veneno está na mesa”; indicando que, ao invés de lutar contra as empresas produtoras de veneno e o governo que as autoriza, deve-se parar de consumir alimentos envenenados. Confunde-se com isto aquilo que é a economia política, com aquilo que fragilmente se apresenta como economia moral: produzir com valores éticos. Este discurso contraditório leva subjetivamente a defender uma das três possibilidades de fins:

- a. Desenvolver o capitalismo – o projeto do governo que visa desenvolver o país é claramente a favor do capitalismo. Para isto, a direita não precisa das forças de esquerda, a não ser que se tornem pacientes para que não haja oposição. Logo, se insistirmos na tese do “governo de

composição e aliado”, a luta já estará perdida, porque o capital não precisa da Reforma Agrária nem dos camponeses para sair da crise, e quando sair estará mais forte e não mais próximo do socialismo. No entanto, ao defender que “Dilma fez um bom governo” e que foi “a melhor opção”, por isso se justifica ter votado nela e defendido o seu governo, os movimentos passam ingenuamente a ser a favor de tal modelo, e o próximo período continuará a ser de apatia política.

- b. Resistir ao capitalismo – é um fim pouco provável achar que os camponeses terão a capacidade de resistir aos avanços tecnológicos, é o mesmo que acreditar que os operários, quebrando as máquinas nas fábricas, impediriam o avanço da robótica e assegurariam os seus empregos. Mas, que tipo de resistência seria possível? Há aquelas das sementes crioulas, da campanha contra agrotóxicos, da luta contra as barragens, etc., mas essas não se sustentam por si só, porque o que vale não é unicamente a quantidade dos enfrentamentos que se faz para não perder o território, mas também a qualidade das ações para fazer recuar a força inimiga. A luta de resistência se caracteriza para manter, a duras penas, o que se tem, sem condições de conquistar algo além.
- c. Luta pela transformação social e pelo socialismo — esta finalidade aponta para o rumo estratégico para a superação do capitalismo através de ações diversas no campo tático por conquistas e acúmulo de forças. Na medida em que não há concretamente o estabelecimento da finalidade estratégica como um fim determinado, as intenções se dissolvem na fragilidade das palavras e, por isto, enfeitam os discursos, mas, no final, volta-se a fazer acomodadamente aquilo que se sabe fazer sem radicalizar ou radicalizando apenas previsivelmente.

3º O obstáculo de encontrar saídas táticas sem definir a finalidade estratégica

Quando falamos em táticas, normalmente as devemos entender como a definição e organização do conjunto de ações que visam alcançar certos objetivos. Nesse sentido é preciso sempre combinar as ações imediatas com

um objetivo estratégico, algo maior que deve ser duradouro e que proporcione mudanças na correlação de forças em vista de transformações estruturais mais profundas, mas, acima de tudo, é importante compreender que tática e estratégia são conceitos da prática da combinação de ações voltadas para um objetivo maior.

Há períodos em que as táticas são formuladas a partir das iniciativas das próprias massas que se lançam para a ação sem medir as consequências ou sem preocupação de ligar uma ação à outra. Para as forças partidárias isto é importante, porque podem facilmente influir sobre os levantes populares, dando-lhes direção e vinculando-os a causas mais elevadas. Nos períodos em que as ações não fluem facilmente, as forças e entidades conscientes penam, porque não sabem onde colocar as formulações e acúmulos teóricos.

Em termos de perspectivas, após a atual conformação de forças no governo, a situação ficou bastante confusa. Possivelmente este seja o pior momento para a perspectiva revolucionária dos últimos dois séculos. Apesar da crise intensa do capitalismo, as forças de direita e da social democracia convivem com as forças de trajetória de esquerda nos governos, que gastam suas energias não para acumular para o socialismo, mas para salvar os países da crise econômica mundial.

Avançamos na década de 1990 para aquilo que, na década anterior, era apenas luta pela terra e passamos a lutar pela Reforma Agrária. Na década de 2000, ao retirar da perspectiva a luta estratégica pelo socialismo, houve o esvaziamento do sentido das lutas em geral.

Terão sentido e continuarão no campo da esquerda e da ação revolucionária as forças que tiverem a capacidade de compreender as crises em andamento para superar o capitalismo. Principliarão a organização das forças sociais com novos métodos; articularão táticas e orientar-se-ão pela estratégia da revolução socialista, onde não cabem as alianças conciliadoras e as táticas defensivas de acomodação àqueles que atualizarem seus métodos, formas organizativas e linguagem revolucionária.

Sem definição do objetivo estratégico não há como determinar, de forma duradoura, nem avaliar a justeza das táticas empregadas, pois a finalidade está indefinida. Na medida em que se estabelece o rumo e o ponto de chegada, facilmente será percebido se aquilo que se faz ajuda para seguir na direção do alvo estratégico. Há lutas partidárias (feitas pela parte consciente e organizada da sociedade) que não dependem especificamente dos partidos cartoriais. Ou seja, há lutas que interessam a parcelas da população que não estão nas plataformas partidárias e vão além das perspectivas das entidades corporativas.

As táticas terão eficiência se estiverem a serviço de uma causa maior que possa puxar o movimento para frente. Os meios que não estão estruturados para atingir um fim são portadores de um fim em si mesmos; nascem e morrem sem mostrarem a que vieram. Não tendo um objetivo estratégico claro a ser alcançado, os esforços táticos serão emprestados para atividades secundárias e, fundamentalmente, divididos da seguinte forma: a maior parte do tempo, em ações corporativas; a outra parte do tempo, nas disputas eleitorais.

2 Desafios e proposições

Os desafios nos indicam as possibilidades de ultrapassar os obstáculos, por isto devem ser filosoficamente e politicamente estabelecidos. De forma sucinta, observando os obstáculos acima colocados, destacamos cinco desafios que servem como eixo central para definir as tarefas que compreendem ações organizadas. A partir dos desafios é que se podem definir as táticas que, na atual correlação de forças no campo, devem se orientar por duas diretrizes: 1ª) Desenvolver ações de grande repercussão de uma só vez que chamem a atenção da sociedade civil; 2ª) Desenvolver ações combinadas que acumulem força, para tanto é necessário organizar as forças para que tomem uma atitude ofensiva. A primeira alternativa é instantânea, mas representa riscos de desgaste, justamente porque houve um acelerado descenso das formas de lutas tradicionais. A segunda é lenta e necessita de decisão política para impulsionar o ascenso, na proporção de 10 para 1. Ou seja, se temos 1 milhão de pessoas mobilizadas, teremos 10 milhões de apoio efetivo. Se tivermos 10 milhões mobilizados, teremos 100 milhões ativos e integrados ao processo que defendemos. Para qualquer uma das diretrizes táticas, apresentamos a necessidade de tratar cinco desafios.

2.1 Abandonar a fé no governo

Se os diagnósticos sobre o capitalismo no campo estão corretos e a alternativa da Reforma Agrária popular se deve ao fato de que a Reforma Agrária clássica, como tarefa do governo, não se realizará, os camponeses não podem mais, a não ser que queiram ver seus movimentos enfraquecidos e derrotados, acreditar no governo como aliado. Para aquilo que as massas querem e precisam, mesmo em termos de reformas, o Estado está morto e só os utopistas adoram cadáveres.

Na década de 1980, havia o perigo de retrocesso para a ditadura, e a maneira de fazer o processo avançar foi a luta contra, e não a de apoio ao governo transitório. Agora que o governo tende para a superação do neoliberalismo, não exigir, não pressionar ou argumentar que “é melhor um governo deste tipo do que um de tendência neoliberal” é dar força à tática eleitoral que desproveu a sociedade civil de ações ofensivas contra o poder político e do capital. Os trabalhadores, no capitalismo, nunca têm o governo em suas mãos, e os governantes nunca fazem voluntariamente e por conta própria as mudanças necessárias. Na tradição histórica parece haver uma tática que serve para duas situações: para pressionar governos ruins – lutas; para apoiar governos bons – lutas.

Não se trata simplesmente de romper teoricamente com a estrutura institucional para, no nível das ideias, dizer que a organização passou para a oposição ou bloquear negociações, mas sim de romper com a conduta conservadora e legalista das forças que entraram no governo; romper com os próprios métodos procurando quebrar o encanto e a apatia em relação às soluções que somente com as forças em movimento serão possíveis de alcançar?

As referências “paradigmáticas” do governo são ideologicamente contrárias ao referencial dos valores socialistas. O desenvolvimentismo defendido pelo governo não é para acumular para o socialismo, mas pura e simplesmente para desenvolver o capitalismo, por isto os valores e o fortalecimento da classe trabalhadora não são levados em conta.

2.2 “Recompreender” a natureza dos movimentos populares

Na década de 1980, três características serviram de referências para a estruturação dos movimentos populares de longa duração, principalmente no campo brasileiro: popular, sindical e política. Tais características não significaram a elaboração de um programa, mas serviram para delinear a identidade das novas forças na vida social e política brasileira, isto porque a mesma força popular, por necessidade, encarnava em si potencialidades de fazer a luta popular, sindical e política ao mesmo tempo. Com todas as mudanças ocorridas e com a inversão da referência protagonista, é hora de redefinir o conteúdo de cada característica.

Quando falamos da característica popular, ela diz respeito ao lado da mobilização corporativa; no momento presente, grande parte das lutas populares nos moldes reivindicatórios deixou de existir, e a função do potencial

de mobilização exige que as forças ainda organizadas se voltem para as massas que querem lutar por seus direitos para ajudá-las a executarem as suas táticas.

As lutas sindicais têm conquistado poucos avanços, principalmente devido ao caráter corporativo, o que evidencia a necessidade de que essas entidades repensem os seus objetivos junto às massas sindicalizadas e também agreguem outros sujeitos ainda não sindicalizados. Só assim poderão, enquanto classe trabalhadora, enfrentar o agronegócio e demais representações burguesas. Assim, urge redefinir o papel do aspecto sindical das lutas, sem se prender às estruturas atuais.

No aspecto político, a atuação nos protestos contra as privatizações e pela defesa dos direitos induz a compreender e fortalecer as táticas que visem à retomada do protagonismo da sociedade, deixando de ser refém da democracia representativa e de avançar com as lutas partidárias, no sentido da parte consciente da sociedade, buscando acumular forças com os diversos setores sociais.

As táticas devem contemplar novos métodos de organização. Necessariamente há que se pensar em um programa estratégico que oriente as ações táticas. Quem o formulará? Obviamente, as forças que se puserem em marcha a caminho das mudanças estruturais no Brasil.

2.3 Fazer emergir a dinâmica das massas

Qualquer mudança mais significativa depende da força das massas, e as transformações mais profundas somente virão se a maioria da população estiver articulada em torno da mesma proposta.

As mudanças estruturais somente ocorrem se houver profundidade na organização das massas por forças conscientes que se coloquem como referência conforme disse Lênin (1986, p. 70): “apenas o partido que organize verdadeiramente as revelações visando o povo inteiro poderá tornar-se, em nossos dias, a vanguarda das forças revolucionárias”. Ou seja, as massas precisam da convocação para que assumam o seu papel na história. Agora, é preciso verificar qual é o potencial de massas que estão organizadas. Se não há potencial imediato, deve-se investir na organização e mobilização de contingentes que participem da mesma articulação para alcançar o objetivo desejado.

É preciso verificar se os métodos que utilizamos são suficientes. Qual é a maneira de encontrar através do trabalho de base os interessados em lutar. Interpretar se são os programas assistencialistas do governo que atrapalham ou é a capacidade das formas de luta que está desgastada e não causa mais interesse.

2.4 Decidir-se pela organização do poder popular

A ideia do poder popular não é equivocada se a olharmos como um movimento de contestação permanente ao poder oficial. É equivocada se imaginarmos que, de imediato, podemos construir a hegemonia no município ou disputar a prefeitura para fazermos aquilo que a ordem institucional não faz.

A ideia do poder popular é a constituição de um movimento contra a ordem para superá-la e por isto leva tempo, mas enquanto não chega o momento, o movimento avança e contesta todas as limitações do poder oficial. A demora para tomar esta decisão implica perder a autoridade ideológica da diretriz estratégica.

Pela experiência histórica das últimas décadas, percebemos que as disputas eleitorais não constroem o poder popular porque levam para dentro da ordem a pressão das massas e as desmobilizam. O poder dentro da ordem fortalece a ordem.

2.5 Estabelecer o objetivo estratégico

O estabelecimento do objetivo estratégico serve para três coisas:

- 1º. Verificar se tudo o que fazemos está de acordo com o rumo estabelecido;
- 2º. Fazer a disputa ideológica com as forças que se degradam;
- 3º. Animar a militância que se sente útil lutando por uma causa definida.

Na medida em que não há definição do objetivo estratégico, acabamos rodopiando sobre as próprias circunstâncias sem capacidade de ir além daquilo que consensualmente se constrói com as demais forças.

De maneira conclusiva, podemos dizer que é necessário entender os obstáculos e agarrar os desafios para ter clareza das tarefas que deverão ser executadas pelas forças organizadas. A formulação de um programa estratégico exigirá que sejam feitos planos, e os planos exigirão que se formulem métodos para a execução.

Não se trata de abandonar ou rejeitar o que se tem de organizado; trata-se de admitir que o que se tem é insuficiente para enfrentar as forças inimigas que avançam sobre o território e desmobilizam as massas e as forças das classes sociais. O esforço espontâneo das massas é fundamental para que a sociedade civil resgate a sua condição de ser protagonista da história, mas somente a espontaneidade não acumula; é necessário que, paralelamente, surjam organizações de massas e de classe para que sirvam como sustentáculos e portadoras da consciência da classe trabalhadora.

Referências

BOGO, A. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. **Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC)**. 2011. Disponível em: <<http://cnc.org.br/central-do-conhecimento/pesquisas/pesquisa-nacional-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-6>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

HAGE, S. Fechamento de escolas é atentado. In: LIMA, M. PRONERA: os desafios e avanços para a educação do campo. **Boletim do MST**, Rio de Janeiro, 2010.

IASI, M. L. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÊNIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, J. de S. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global editora, 1986.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

TAVARES, M. da C. O Dissenso de Washington. In: SOBRINHO, B. L. et al. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

O PRONERA E OS DESCAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: O MST E OS GOVERNOS FHC E LULA



Fátima Moraes Garcia¹
Leila da Silva Sousa²
Eduardo Lisboa Santos³

Introdução

O artigo trata do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴ e sua relação com os Governos Fernando Henrique Cardoso — FHC (1995–2002) e Luis Inácio Lula da Silva — LULA (2003–2010), em especial no que se refere às formas ideológicas de política de governo para a efetivação desse programa. Para tanto, o estudo contempla duas questões centrais: a primeira busca compreender a relação entre o MST e o governo

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais (LEPEMS) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), linha vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação (GEPHCE) da UESB; professora e orientadora no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e no Mestrado Acadêmico em Ensino Básico da UESB.

² Pedagoga, pós-graduada em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Mestranda em Educação do Campo pela UFRB, pesquisadora na LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao GEPHCE/UESB. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

³ Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pós-graduando em História pela UESB, pesquisador na LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao GEPHCE/UESB.

⁴ Em termos de implementação, o PRONERA inicia-se com a aprovação da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, via Ministério Extraordinário de Política Fundiária. No ano de 2001, o PRONERA vincula-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mediante a aprovação da Portaria nº 837/2001. No governo Lula, é lançada a Portaria/INCRA/nº 282, de 26 de abril 2004, e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

FHC (governo de direita); a segunda visa compreender como se estabeleceu a relação do MST com o governo Lula (governo popular), representado por um presidente que tem sua gênese na classe trabalhadora e nas lutas sindicais.

O estudo trata das lutas em torno do PRONERA, apontando seus desdobramentos diante dos governos FHC e Lula e de como, no decorrer desse processo, estabeleceu-se a relação entre Estado e MST, em conjunturas políticas que inicialmente se diferenciavam pela concepção da luta de classes.

Para tanto, o texto está organizado em três partes. Na primeira, apresenta um debate sobre luta de classe, exclusão e política pública na relação com a educação e a Reforma Agrária no Brasil; Na segunda, trata do processo histórico do PRONERA e de estudos realizados sobre essa temática. Na terceira, analisa fontes bibliográficas, traçando a relação do objeto com o conhecimento já construído. A partir das fontes selecionadas, nos debruçamos especialmente sobre Poulantzas (1985), Coutinho (1996), Molina (2003), Dias (2006) e Liguori (2007), no sentido de contribuir, por meio desses referenciais, para o debate sobre a relação entre a política de Estado e a realidade concreta do PRONERA, ao tratar dos avanços e recuos dessa relação, que foram se configurando pela luta da classe trabalhadora no decorrer dos governos FHC e Lula.

Nas considerações finais, estão apresentadas algumas sínteses com a intenção de mediar as questões que conduziram a investigação, apontando aspectos relevantes acerca das relações que se firmaram entre o PRONERA, o MST e os governos aqui referenciados.

1 Política pública e luta de classes: educação ou exclusão?

De que forma os processos de exclusão são produzidos e legitimados pelos arranjos políticos do Estado que se sustentam na divisão de classes?

O mapa de desigualdades sociais e econômicas que a realidade do Brasil apresenta e o mapa da concentração de propriedade privada de terra definem dois blocos antagônicos. Essa forma de organização social, conforme afirma Garcia (2009), se dá por meio de determinações políticas, nas quais os antagonismos são tratados como algo normal e necessário ao mesmo tempo que se vinculam através das contradições produzidas por eles próprios. A referida autora constata que determinações políticas vinculam esses dois antagônicos blocos sociais. Entre esses vínculos está o processo de Educação da população brasileira, de forma que projetos de educação indiscutivelmente imbricados pela lógica neoliberal têm tomado a população do campo como alvo.

Por outro lado, Garcia (2009) pontua que o desenvolvimento econômico do Brasil depende da produção do campo e da sua capacidade de internalização de tecnologia e ciência. São constatações que nos conduzem a estas perguntas: que educação tem correspondido a esse objetivo? E a qual educação a classe trabalhadora do campo vem tendo acesso no sentido de fortalecer sua capacidade de permanência no campo, sem, contudo, estar vinculada ao monopólio da terra?

A maioria dos governos, de acordo com Garcia (2009), após o desenvolvimento do capitalismo industrial e do neoliberalismo na América Latina, articulou-se em torno da tarefa de se desvincular da responsabilidade de financiar a educação de suas populações, transpondo grande parte desse compromisso para a iniciativa privada, direcionando-se para o forte objetivo da educação mercadológica. Esse objetivo, basicamente, repousa sobre duas estratégias, ambas sustentadas por políticas de Estado: a formação voltada para atender às exigências do mercado e o desenvolvimento das empresas educacionais.

Essa lógica – que combina o direcionamento da formação do trabalhador para uma única alternativa, a do mercado, e a comercialização da qualificação escolar e profissional – visa obviamente ao acúmulo de capital. Isso contribuiu, como estratégia capitalista, para a migração dos povos do campo para as cidades. Esses povos, diante da impossibilidade de autossustentância no campo, após a inserção nas “novas” políticas da agroindústria, passaram a vislumbrar uma única possibilidade: ir ao encontro das cidades em busca de empregos e de educação para seus filhos. Essa circunstância política e econômica tem contribuído concretamente para o enfraquecimento das lutas pela garantia de educação nos espaços rurais (GARCIA, 2009).

Evidencia-se que o processo de exclusão da população do campo em relação ao direito de acesso à educação só não é mais grave devido às lutas dos Movimentos Sociais e em especial do MST – com ênfase nas décadas de 1980 e 1990 – pela permanência de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Nacional, quando o acesso à educação deveria ser o resultado da implantação de políticas públicas voltadas a atender às demandas desse setor da sociedade.

As doutrinas neoliberais aguardaram cerca de três décadas para que surgissem novas condições de crise de acumulação. Com isso, propiciou-se a eliminação de um fundo público para a reprodução da força de trabalho e, ao mesmo tempo, a permanência do fundo público destinado à reprodução do capital. Em decorrência disso, protegeu-se a reprodução do capital no campo brasileiro, em detrimento da classe que lá vive do trabalho.

Temos um exemplo palpável do direcionamento dos fundos públicos no ano de 2007, quando a “ajuda” do Governo Lula à agricultura familiar deu-se com o financiamento de 12 milhões, como incentivo à produção, enquanto o agronegócio recebeu o montante de 58 milhões. Valores díspares de financiamento, para esses dois setores, continuaram nos anos seguintes.

Ribeiro (1999), ao fazer a crítica a esse processo de exclusão e à tentativa de ocultamento da existência da luta de classes, explica que essa visão de exclusão parte da compreensão sobre a existência de uma sociedade horizontal que separa os que estão dentro (*in*) dos que estão fora (*out*) ou “os de cima e os de baixo”, sem, entretanto, explicar o movimento que provoca esse milagre. Em síntese, a autora afirma:

Penso que, mais do que nunca, vivemos o momento da luta de classes em que a correlação de forças está favorável ao capital. Isso não pressupõe que as camadas populares tenham perdido a capacidade de lutar e de tomar iniciativas. Nesse sentido, será que o enfrentamento ao capital consiste na luta por subempregos, por esmolas do Estado social, que hoje são apenas promessas vazias? Não seriam os Movimentos Sociais populares capazes de criar suas próprias alternativas, subvertendo as atuais relações de produção, que são relações de exclusão? (RIBEIRO, 1999, p. 45-46).

O debate em torno do conceito de exclusão vai além dessa análise, porém deve ser considerado um dos guias a nos orientar em torno do amplo debate sobre a luta de classes no momento atual. Um exemplo de como se produz essa exclusão, pela via da luta de classes, está na forma como os Movimentos Sociais são tratados: como criminosos, subversivos e terroristas. Aspectos ideológicos (capitalistas) como estes deslocam a exclusão social do âmago da luta de classes para a luta por políticas compensatórias de inserção e/ou inclusão social (RIBEIRO, 1999; KUENZER, 2004).

Ao reconhecer, pela história da estrutura agrária no Brasil, a concepção de desenvolvimento econômico que movimenta essa história até o momento, as políticas constitucionais que foram sendo implementadas, o processo industrial e os interesses do agronegócio, evidenciam-se os resultados inevitáveis dos antagonismos sociais hoje presentes no país.

O poder ideológico que alimenta esse projeto de desenvolvimento econômico traz junto de si a privatização das ideias, do comportamento humano e até mesmo da forma de relacionamento interpessoal. Por exemplo, o discurso e a linguagem do agronegócio sublimam o povo do campo.

Quando nos deparamos com o *slogan* “Agricultura forte mata a fome da população”, identificamos nessas palavras não só o poder de coação ali embutido, como também o seu significado de exclusão social pela dicotomia campo–cidade (GARCIA, 2009).

Essa *agricultura forte* não é a realidade da maioria da população que está no campo, mas torna-se a verdade para quem necessita entrar na lógica do mercado. E quem não consegue entrar nesse nicho está fora, é totalmente excluído desse processo.

Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

É fato que o discurso dominante possui um poder ideológico capaz de transformar o falso (a mentira) em verdade. Podemos considerar, como mais um exemplo, o critério de análise dos governos para demonstrar as vantagens do agronegócio, tomando como base os resultados que esse representa na economia mundial. Mézáros (2004, p. 58) traduz essa situação sinteticamente nesta expressão:

aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso “racional” e “erudito”, rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante.

O governo Lula demonstrou simpatia pelo modelo de agricultura que privilegia o agronegócio e, conseqüentemente, facilitou a retomada da concentração de terras, ocultando os resultados desse modelo para a população do campo e a necessidade de Reforma Agrária para o seu desenvolvimento.

É diante dessa conjuntura política, que envolve luta de classes e Estado, que constatamos a relevância de uma análise crítica sobre a implementação e efetivação do PRONERA como política pública decorrente das lutas do MST por Educação, nos governos FHC e Lula.

2 O Governo FHC e os Movimentos Sociais: a conquista do PRONERA

Entre as características principais desse governo estão as ações coercitivas que traziam grandes dificuldades aos Movimentos Sociais, o que, pela circunstância dada, reforçava as lutas dos Movimentos Sociais que se encontravam no plano imediato. Nesse contexto, a partir dos anos 1990, a luta do MST por uma Educação do Campo surge com maior ênfase quando se constata a necessidade de uma formação política e crítica dos (as) assentados (as), de seus (suas) filhos e filhas e ao mesmo tempo se constata a escassez de escolas e professores (as) para as áreas de Reforma Agrária.

A escassez, portanto, não se resumia apenas ao espaço físico, mas também à ausência de professores/as que compreendessem a luta em torno da ocupação de terras e da configuração de outro projeto de sociedade, a necessidade de articulação entre teoria (projeto de educação do MST) e prática e, por fim, a necessidade de produção de materiais que dessem conta de formar a classe trabalhadora visando à constituição de um projeto de sociedade contrário àquele que estava posto.

A política de governo FHC visava manter um projeto de sociedade que mantivesse “aqueles que detinham” e “aqueles que não detinham” os modos de produção em seus respectivos lugares. Esse governo não apresentava um discurso de quem reconheceria as lutas dos menos favorecidos, ou seja, era um governo da classe dominante. A política de Estado estava voltada para o capital financeiro. Havia uma ideologia propagada de que o Estado era um peso morto, devendo ser mais bem administrado pelos parceiros.

Propagava-se que as empresas deveriam assumir responsabilidades sociais, afinal tratava-se de um compromisso de todos. Foi nessa época que proliferaram as fundações sociais e foi se constituindo um governo “de direita para o social” (NEVES, 2010). O governo FHC chamava a comunidade para fazer a sua parte, devendo se juntar ao seu projeto societário, dando sua parcela de contribuição para o “desenvolvimento da pátria”. No entanto, aqueles que se recusavam a seguir essa lógica, contestando esse discurso por meio de mobilizações, recebiam a repressão. Para ilustrar tal ação, nos basta recordar o massacre de Eldorado dos Carajás. O que justifica esta análise de Liguori (2007, p. 20), que afirma: “o papel do Estado mostra-se muito relevante: adequar à sociedade civil à estrutura econômica”.

Não obstante, um governo não se faz apenas com atos coercitivos⁵ era necessário que o governo FHC oferecesse “doses de cala boca” ao povo. Foi assim que nesse governo ocorreu a aprovação do PRONERA, alimentando a falsa ideia de consenso entre classes. Quando, por outro lado, a aprovação tinha um objetivo dominante: o campo estava sendo desenvolvido fortemente para o agronegócio e fazia-se necessário formar/qualificar os povos do campo.

Nessa lógica da força e do consenso, o governo FHC foi o período que mais liberou recursos para os assentamentos e em que houve desapropriação de terras. Apesar de, nesse período, ter sido introduzido muito recurso nas áreas de Reforma Agrária, não foi possível modificar a situação de pobreza dos pequenos agricultores que dependiam da terra para sobreviver. Os assentamentos continuaram carentes de uma série de elementos, tais como: acompanhamento e assessoramento por parte de equipes técnicas e liberação de recursos específicos para projetos de irrigação e equipamentos. Tais ações contribuíam para que os Sem Terra não dessem conta de articular duas questões fundamentais: administrar os recursos e produzir na terra de forma adequada nas diferentes regiões de Reforma Agrária. A falta dessa combinação levou muitos assentados a desperdiçarem seus recursos, produzindo culturas agrícolas que não eram corretas para o tipo de solo ou para o tipo de clima e, conseqüentemente, os recursos investidos não melhoraram nem alteraram a situação de vida do povo do campo.

Ao mesmo tempo, ocorreram muitas ações repressivas com prisões de inúmeros militantes devido às diversas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) instaladas contra os Movimentos Sociais.

Verificamos, portanto, que esse governo foi um período de grande influência para o que chamamos hoje de período de refluxo da luta de classes, pois aglutinava repressão e consenso – repressão para deter o andamento da luta pela terra e consenso para manter os sujeitos (vítimas da repressão) provisoriamente satisfeitos. Ao mesmo tempo que desapropriava uma fazenda improdutiva, praticava assassinato de muitos trabalhadores; liberava recursos para o PRONERA, mas criava entraves para o repasse dos recursos. Essas ações estratégicas do governo FHC exemplificam o processo de tentativa de enfraquecimento das lutas, porém, como todo movimento (a dinâmica social)

⁵ Liguori (2007) trata deste conceito, que envolve coerção e Estado, a partir de fundamentos gramscianos.

gera também seu contrário, os Movimentos Sociais redobravam a necessidade de atenção para manter e fortalecer a luta pela terra e pelo programa.

Segundo Molina (2003), na primeira fase da execução do programa, era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na quantidade de recursos e na sua descentralização. Foi um momento em que o governo FHC se colocava ao lado da burguesia, demonstrando descaso em relação aos que viviam no campo.

Explica Molina (2003) que o governo FHC tentou desorganizar as ações de escolarização desenvolvidas pelo PRONERA, e as tentativas se pautavam em duas questões fundamentais: o fator econômico e o pedagógico. Muitas vezes o governo impedia a liberação de recursos com contingenciamentos e alterava a organização e o funcionamento da Comissão Pedagógica⁶. Diante das tentativas de desestabilizar o Programa, os Movimentos Sociais reagiam, por exemplo, executando o programa sem recurso inicial para forçar o governo a honrar os compromissos firmados anteriormente, em especial mediante ações do MST, garantindo assim a continuidade do programa.

O governo FHC trouxe duas questões estratégicas que definiram formas de dominação: a primeira, fortemente voltada para a aceitabilidade; e a outra, marcada pela coerção sempre que necessária. Para Liguori (2007), essas estratégias são definidas por meio do complexo papel desempenhado pelo Estado, que se utiliza do poder da força política e ao mesmo tempo cria o consenso entre classes sociais antagônicas produzindo um nexo dialético, que reflete uma prática social de unidade-distinção simultânea.

Nesse mesmo sentido de interpretação, Coutinho (1996), ao trabalhar com o conceito de hegemonia em Gramsci, nos ajuda a compreender que nos dias atuais a dominação se encontra fortemente relacionada aos aparelhos privados de hegemonia, pois é a partir desses que a dominação se concretiza e

⁶ Nesse processo se começou a pensar e construir a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica. Essa discutiu e elaborou o conteúdo do manual que seria destinado às universidades, a fim de que essas pudessem acessar as ações prioritárias do PRONERA e compreendessem melhor quais eram os principais objetivos do programa, que naquele momento se referia a desenvolver projetos em educação de jovens e adultos, formação continuada e escolarização (médica e superior), além de a necessidade de produzir materiais didáticos pedagógicos voltados para o campo. Esse manual ficou em vigência de 1998 a 2001.

que se garante o consenso da sociedade, facilitando as estratégias da burguesia capitalista de manter a ordem vigente.

Para os Movimentos Sociais, talvez tenha sido mais fácil lutar contra a coerção do que contra o consenso. Essa afirmação se deve ao fato de que, nesse período, o MST tinha definido um inimigo de forma explícita e declarada. Os militantes, portanto, não se consideravam parte do governo. Assim, no governo FHC, mesmo com toda repressão vivida, o MST desenvolveu suas principais lutas pela Reforma Agrária e pela Educação do Campo. Na dimensão da luta por Educação, por exemplo, o MST produziu materiais para a formação escolar⁷ e realizou ações destinadas à formação da consciência da classe trabalhadora.

Ao avaliarmos o papel do PRONERA durante o processo de governabilidade de FHC, percebemos que o Programa esteve fortemente ameaçado e, ao mesmo tempo, fortemente garantido, pois, se o avaliarmos numa lógica de política compensatória, abafamento e desorganização de luta maior, ele desenvolveu sua função em prol das classes dominantes, cumprindo assim uma função dentro do novo processo de organização de dominação do capitalismo no campo brasileiro. Nota-se, portanto, como o processo de constituição da dominação não é linear. Por outro lado, o PRONERA, durante esse governo, aglutinou universidades, Movimentos Sociais e pesquisadores, e contribuiu para a formação de muitos sujeitos que eram excluídos do acesso ao conhecimento científico, contribuindo para o aumento e o fortalecimento de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo.

É importante estarmos atentos para o papel fundamental do Estado, que é o de manter organizada e com unidade a fração que determina o processo de dominação, organizando ações para manter as frações da classe trabalhadora em um constante processo de desorganização.

Portanto, defendemos como estratégia de luta a necessidade real de os Movimentos Sociais compreenderem principalmente como a fração dominante consegue manter-se no poder, construindo sua hegemonia e desconstruindo a história da classe dos trabalhadores, mesmo que de forma contraditória.

Poulantzas (1985, p. 157) traz um ponto fundamental sobre a compreensão do Estado que nos auxilia a compreender melhor o papel do governo FHC durante o desenvolvimento do PRONERA:

⁷ Uma síntese desse material encontra-se em: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001. 2 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação, n. 13).

Entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros.

Diante dessa complexa relação de forças do Estado contra a classe trabalhadora, defendemos que os Movimentos Sociais que se aglomeraram em torno do PRONERA na luta por uma Educação do Campo e que conquistaram a formação escolar, técnica e profissional de seus trabalhadores não podem perder de vista sua importância para o debate e a construção de outro projeto de Educação e de sociedade.

3 O governo Lula e a relação com os Movimentos Sociais

Nas últimas décadas do século XX, houve uma reconfiguração da burguesia capitalista, e o governo Lula não foge à regra em relação às influências externas e internas da política neoliberal que estava em curso.

Redefiniram-se os rumos das políticas do Estado capitalista, assim como o conceito da “nova sociedade civil”, que passou a ser compreendida como um dos principais espaços de difusão das ideias dominantes, por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Constituindo o “Estado educador”, que tem como principal papel o de educar para o consenso, cumprindo a função de conformar e impulsionar a classe trabalhadora à desvinculação da luta de classes.

Diversos são os processos colocados em ação, com o intuito de preparar os novos intelectuais orgânicos, na contramão da luta, para atuar de forma eficaz na organização da cultura e da política. Confirma-se, assim, uma nova pedagogia da hegemonia que, de acordo com Neves (2010), desenvolve-se mediante a transformação das diferentes teorias elaboradas por renomados cientistas internacionais, enquanto fundamento teórico de um projeto político-educativo. A partir daí, transforma-se esta teoria de formato acadêmico para um formato simplista (do ponto de vista do entendimento) a fim de possibilitar que esses novos intelectuais orgânicos consigam operacionalizá-la, para assim formar a consciência de homens e mulheres, fortalecendo o novo senso comum e a elaboração de uma mensagem ideológica.

Essas estratégias foram importantes para assegurar de forma eficiente a concretização de uma maneira de conceber o capitalismo (por dentro da

concepção do capitalismo humanizado), agora considerado como o único modo possível de organização social. Essa concepção busca inviabilizar a configuração de outra sociabilidade, sobretudo aquela que tenha por base a forma de compreender a realidade pautada pelo materialismo histórico.

Pode-se dizer que o “governo democrático-popular” de Lula nada fez de novo do ponto de vista de contribuir para reforçar a luta por uma “sociedade de todos” – como havia sido assegurado em seu discurso. Esse governo intensificou o processo de reforma da aparelhagem estatal e deu continuidade ao que até então FHC havia desenvolvido. Contudo, não se pode deixar de ressaltar que a forma de dominação, mesmo de posse das mesmas políticas compensatórias, era diferente. Assim, o governo Lula desenvolveu forte cooptação da militância dos Movimentos Sociais, momento em que os diversos processos de desapropriação de terras ficaram emperrados, permanecendo muitos latifúndios improdutivos.

No governo Lula, houve 523 processos judiciais envolvendo a Reforma Agrária no Brasil, dos quais 234 ficaram parados na Justiça Federal. Existiam 69.233 grandes propriedades improdutivas no país, que controlavam 228 milhões de hectares de terra (INCRA, 2010) e que deveriam ser destinadas à Reforma Agrária pela Constituição. No entanto, essas terras continuaram improdutivas, não cumprindo sua função social.

Houve um maior investimento em cursos profissionalizantes (o que não resolveu o problema da falta de qualidade da educação), aumentando o número de pessoas preparadas para o trabalho alienado e explorado. Ao mesmo tempo, continuava negando aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Contudo, a real necessidade por essa educação brota do interesse da burguesia de inserir o Brasil no mundo capitalista como um país desenvolvido. E, para isso, um dos critérios a serem alcançados é a superação do alto índice de pessoas analfabetas e sem escolarização. Para alcançar tal objetivo, o governo Lula, que inicialmente era um governo voltado para o desenvolvimento industrial, teve que investir na área educacional. Esse investimento, no entanto, não visava uma mudança estrutural, de forma que a elaboração de políticas compensatórias desenvolvidas por meio de programas fez-se necessário, tais como o Brasil Alfabetizado, o programa Todos pela Educação, o PRONERA, dentre outros. Nessas políticas, a tônica se dá na união entre o governo, o setor privado e os Movimentos Sociais. O programa Todos pela Educação, por exemplo, sintetiza essa rede, essa cooperação forte, a fim de garantir uma maior produtividade. Para isso, foram investidos recursos na

formação de mão de obra qualificada para atender às demandas dos modos de produção capitalista.

Nesse sentido, podemos dizer que a Educação no governo Lula cumpriu duas demandas: a primeira, voltada para o fortalecimento e a entrada do país nos grupos de países ditos de primeiro mundo; e a segunda, voltada ao fortalecimento da produtividade das empresas privadas. Essa forma de governar não perdeu de vista que a escola se constituía como um dos mais fortes aparelhos privados de hegemonia, para o fortalecimento das ideias dominantes, como afirma Liguori (2007), o que justifica a necessidade de investimento na Educação.

Portanto, é possível afirmar que, durante o governo do presidente Lula, a maneira de dominação desenvolvida esteve fortemente voltada para a conformação dos que compõem a classe dos trabalhadores.

Constata-se, nesse processo, que o fato de mudar a figura representativa de um país por uma de caráter mais popular não alterou a forma de poder. Encontramos explicação para isso na análise de Poulantzas (1985), ao afirmar que a ossatura estatal é composta por frações de classes e que o poder caminha de acordo com a fração que a determina, por meio da sua hegemonia de consenso e de coerção.

Não estamos afirmando que o governo Lula nada tenha feito em benefício da classe trabalhadora, questionamos apenas que faltou uma análise política, aprofundada, dos militantes políticos que naquele momento dirigiam os Movimentos Sociais, sobre as eleições e as contribuições concretas que a política partidária poderia trazer para a luta de classes. Foi uma atitude prejudicial, por parte dos dirigentes, disseminar para os trabalhadores do campo que a vitória de Lula significaria mudança no cenário desse contexto, principalmente no que se referia à Reforma Agrária.

O governo Lula se constituiu dentro de um espaço instituído de poder (de Estado). E, na tentativa de ser popular, cumpriu a tarefa de inculcar que todos tinham lugar para participar. Dessa forma, passava-se a aparência de que o governo lançava um olhar carinhoso para aqueles que aos olhos do Estado, até então, ainda não tinham sido vistos.

Questões ficaram em aberto no governo Lula, como, por exemplo: a educação de qualidade que fazia parte da campanha política como uma prioridade de governo; a universalização e o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade; a distribuição igualitária de terras; e o discurso de romper com a estrutura dominante do modo de produção.

O governo Lula conseguiu fazer com que a classe trabalhadora assimilasse ideias que não eram suas, ou seja, a governabilidade de Lula contribuiu para que

a classe dos trabalhadores valorizasse uma história que não era sua, introjetando-a como se fosse a única possível de viver. Esse movimento se deu pela cooptação de vários quadros (militantes) de diferentes Movimentos Sociais, instaurando, por consequência, um conformismo realizado por meio de políticas assistencialistas e de investimentos pesados em aparelhos privados de hegemonia, como a igreja, as ONGs, as escolas e também os Movimentos Sociais.

Lula seguiu a mesma trajetória do governo FHC, que se intitulava progressista. Já em sua primeira reunião com os governos de alguns países, adotou o ideário capitalista, viabilizando programas, planos e projetos que em nada mudaram a situação da classe trabalhadora.

Não se fala mais, portanto, em responsabilidade social, mas em participação social. É uma participação social dentro dos moldes da sociedade civil ativa e dentro dos moldes do novo Estado, um Estado democrático. Segundo Poulantzas (1985, p. 162), “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas”. Compreender a relação de forças que o Estado exerce sobre a classe trabalhadora é demasiadamente relevante, pois permite visualizar melhor as estratégias que são adotadas no sentido de reforçar a construção da hegemonia dominante.

Durante o governo Lula, ficou evidente que entre suas estratégias estava a de fazer um mandato com a “participação de todos”: Movimentos Sociais, latifundiários, empresários, ONGs e outros. Esse laço unificado foi concretizado, por exemplo, no compromisso “Todos pela Educação”, resultando numa grande parceria com diversos programas de educação, como Brasil Alfabetizado, PRONERA, dentre outros.

No período do governo Lula, foi notório o grande descaso com a luta pela terra e a grande tentativa da retirada dos Movimentos Sociais da participação direta nas discussões sobre o PRONERA.

Ao contrário do que aconteceu com FHC, no governo Lula, muitos dirigentes/militantes foram seduzidos pelo discurso de que elementos poderiam ser conquistados para fortalecer suas lutas se participassem do governo e de que as conquistas se tornariam mais difíceis se estivessem fora dele. Isso poderia ser verdade se esses dirigentes, da classe trabalhadora, estivessem teoricamente bem preparados e convictos do seu papel. Isso não se concretizou, visto que, muitas vezes, esses dirigentes se posicionavam como governo e não como classe trabalhadora.

Quando membros da classe trabalhadora começam a imaginar que estão no poder junto com a burguesia e que a garantia de políticas compensatórias é,

de fato, a diminuição das desigualdades, isso se torna um problema e representa para a classe trabalhadora uma perda, um retrocesso na luta. Durante o governo Lula, a sociedade desceu vários degraus na escada da formação da contra-hegemonia, pois não se dispunha de tempo e tampouco de recursos para formar intelectuais orgânicos em número suficiente para defender as lutas da classe trabalhadora. Assim, quando se perdia um dirigente, não se perdia só o companheiro de luta, mas todo o processo de formação de um intelectual, além de que aquele seria um a menos no processo, na contribuição e na formação de sujeitos que careciam de formação política para ingressar na luta contra a burguesia capitalista.

Nesse sentido, o governo Lula reforçou a perpetuação de uma ideologia dominante, enfraqueceu a luta da classe trabalhadora, conformou e desarticulou os Movimentos Sociais, garantindo assim o consenso para o seu projeto de governo.

Considerações finais

O PRONERA foi constituído no governo FHC e foi nesse período que ganhou materialidade, voltando-se para o processo de escolarização dos povos do campo. No entanto, enquanto muitos militantes organizavam a educação dos povos do campo por meio do PRONERA, o governo não poupava esforços para continuar aplicando, de forma contínua, forte coerção no processo da luta pela terra, em que militantes sociais foram injustamente acusados e processados, sob a alegação de terem cometido crimes; e muitos deles, assassinados. Todo esse processo constituía-se em armadilhas dos dominantes que não cessaram a dura repressão para desmobilizar os trabalhadores. Houve também falta de investimentos para que, de fato, funcionassem as diversas parcerias do programa com as universidades.

Com isso, ao analisar o governo FHC e como se desenrolou sua relação com os Movimentos Sociais, percebe-se que o processo da dominação se concretizou principalmente pela via da coerção, na qual, em diversos momentos, os setores reacionários, de posse dos instrumentos estatais, assassinaram, prenderam e expulsaram os trabalhadores de suas terras e, conseqüentemente, frearam a luta pela terra.

O que se evidenciou durante a análise do governo Lula (2003–2010) foi justamente a continuidade de uma política de dominação em que a repressão aconteceu de forma mais sofisticada, visto que não se constituiu

numa repressão somente física. O que se deseja salientar é que a dominação utilizada por um governo “democrático-popular” esteve fortemente ligada ao projeto de construção da hegemonia por meio do consenso, tendo como principais instrumentos os aparelhos privados de hegemonia. Dessa forma, foi notória a cooptação como forte ferramenta utilizada pelo governo Lula, para conter o andamento da luta e, assim, manter conformada a classe trabalhadora.

O PRONERA passou a se constituir por meio da parceria de vários órgãos governamentais, que institui também exigências do grupo dominante. Isso nos leva a concluir, embasados em Dias (2006), que a sociedade capitalista se desenvolve absorvendo e incluindo todos – uma inclusão criada pelos dominantes que serve para o ocultamento das desigualdades sociais e da exploração de uma classe sobre a outra. Assim, ninguém fica de fora: nem os trabalhadores informais, nem aqueles subordinados ao narcotráfico. Essa falsa inclusão cumpre o papel de desviar a culpa das desigualdades sociais produzidas pelas relações capitalistas.

Nesse sentido, Dias (2006) reflete que no governo Lula houve continuidade das políticas de FHC, nas quais os direitos sociais foram transformados em políticas que se focaram em resolver problemas imediatos e específicos, com o intuito de reafirmar e continuar a estrutura de dominação, o que veio a se efetivar por um processo de rearticulação do Estado e da reformatação da classe trabalhadora.

Referências

COUTINHO, C. N. **Marxismo e Política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, E. F. **Política brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Paulo e Rosa Sundermann, 2006.

GARCIA, F. M. **A Contradição entre Teoria e Prática na Escola do MST**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOLINA, M. C. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. 282 f. Tese (Doutorado) -- Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

NEVES, L. W. (Org.). **A Direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan/jun, 1999.

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO MST: ESTRATÉGIAS E CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA



Jetson Lourenço Lopes da Silva¹

Introdução

A questão da relação entre educação, hegemonia e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o campo que percorreremos para tecer nossas questões e problematizações presentes neste texto. Isso porque a educação é um dos principais elementos instrumentados pelo MST na disputa pela tessitura da hegemonia.

Desse modo, para nossas análises e considerações, buscamos suporte em algumas categorias e contribuições que o *intelectual orgânico* Antônio Gramsci (2000) deixou, em especial à tradição marxista. Das contribuições teóricas gramscianas, valemo-nos, sobretudo, daquilo que é elementar nessa tradição, a categoria *práxis*, ou seja, da compreensão teórica do movimento real para a intervenção concreta na esteira das relações sociais.

Assim, pretendemos compreender como a atividade educativa tem sido usada pelo Setor de Educação do MST no sentido de ser colocada como um epicentro proponente e formador de um *ethos* hegemônico contrário à sociedade vigente. Portanto, concebemos esse processo como uma contra-hegemonia, ou uma hegemonia alternativa, fomentada internamente nessa organização, mas que acaba por desaguar na sociedade como um todo ao propor outro projeto societário que se materialize na prática social através de uma nova ética e moral.

Dito isso, o escopo central deste esforço é elucidar, precipuamente à luz das categorias gramscianas, como o MST tem se tornado uma ferramenta educativa irradiadora de (contra)hegemonia para a massa integrante do

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professor do Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Universitário Maurício de Nassau. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail*: jetsonlopes@gmail.com.

movimento, mas que, por não se restringir a esta massa, acaba por ressoar também com sua *práxis* no seio da própria sociedade.

Em nosso estudo, a educação ganha significativo relevo, não como uma ação de informar, ensinar como fazer algo ou compartilhar conhecimento, mas sim como instrumento de formação e difusão de cultura. Numa breve reflexão referente à questão, partimos da constituição histórica do Sem Terra² ao considerar os determinantes que se associaram e contribuíram para a formação do movimento. Nela, também não perdemos de vista a conjuntura histórica contemporânea, ao passo que buscamos colocá-la em paralelo aos processos políticos em voga cujos sujeitos coletivos se inserem, além de intentar compreender como o MST se apresenta neste cenário.

Por fim, no percurso reflexivo das ditas relações (educação, hegemonia e o MST), buscamos focar na centralidade da inter-relação em que hegemonia e ação educativa adquirem para o raio desse estudo.

1 Problematização

1.1 Formação histórica e caracterização do MST

O penúltimo decênio do século XX é convencionalmente intitulado de “a década perdida” quando é visto estritamente sob o prisma econômico. Porém, quando o foco de análise carrega também um sentido político, logo se torna possível perceber que nesse mesmo decênio se sedimentou, ao menos no Brasil, uma conjuntura que ensejou o aparecimento de uma gama de Movimentos Sociais, alguns deles empunhando novas bandeiras de luta. É, por conseguinte, no desenrolar deste período que surge o MST.

O marco histórico do nascimento do MST foi o “Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra”, realizado no estado do Paraná, em 1984. Todavia, esse ano só pode ser compreendido como baliza da culminância de um processo que começou a ser gestado ainda na década de 1970, através da retomada de várias lutas pela terra em decorrência do intercruzamento de determinantes econômicos, políticos e culturais. Assim, o MST surge da

² O termo Sem Terra, com as duas iniciais em maiúsculo, é convencionalmente usado para se referir não ao indivíduo sem a propriedade da terra, mas sim para designar o coletivo desse em organização política.

iniciativa de articular essas inúmeras lutas que ora ocorriam espalhadas pelo território brasileiro, sendo mais notórias no Centro-Sul do país.

A chamada *modernização dolorosa* do meio rural no Brasil, de que trata Graziano (1985), lastreia o processo histórico formador do conjunto de determinações das condições necessárias para a retomada de lutas pela terra no país. O processo empreendido pelo projeto desenvolvimentista da Ditadura Militar brasileira foi um dos grandes responsáveis pela expulsão de uma massa populacional do meio rural, por se tratar de um processo de modernização na agropecuária com a inserção de tecnologias voltadas ao aumento da produção, associada à manutenção do monopólio da terra.

Tratou-se, na verdade, de um processo que se desenvolveu no mundo rural brasileiro em que se estabeleceu uma modernização associada a características arcaicas da nossa formação social, como bem trata Azevêdo (1982). Destarte, as forças produtivas inerentes à produção rural desenvolveram-se sem qualquer alteração na estrutura agrária, de modo que permaneceram intactos os latifúndios em paralelo à exclusão política de setores subalternos do campo e sua consequente proletarização, dada a expropriação que sofreram.

Com isso, muitos trabalhadores rurais migraram para os grandes centros urbanos à procura de melhores condições de vida e de oportunidades de trabalho. Entretanto, nos finais dos anos 1970, o *milagre brasileiro* de desenvolvimento acelerado começou a se esgarçar, e a alternativa encontrada nas grandes cidades foi fechada a esse segmento social.

A pressão das condições objetivas determinada pelas transformações econômicas forçou os trabalhadores (rurais e sem terra), diante do latifúndio mecanizado e das portas fechadas nos centros urbanos, a voltarem ao campo e empreender uma luta tanto pelo direito de ter acesso à terra quanto ao direito de ter condições de nela permanecer e produzir.

Além disso, o Brasil iniciava um processo de redemocratização, dessa vez após quase 20 anos de secessão dos direitos políticos ditada pela autocracia militar. Na esteira desse processo, houve uma agitação muito forte na sociedade, no intento de se organizar e reagir aos efeitos perversos da ditadura. Para Stédile e Fernandes (1999, p. 62), “o MST só pôde se constituir como movimento social porque coincidiu com o momento mais amplo de luta pela democracia no país”.

Ainda se somam aos feixes determinantes que influenciaram a constituição dos Sem Terra, fatores de ordem cultural (ou sócio-históricos). Muito embora os anos de chumbo tenham pesado significativamente com a perseguição às

lutas direcionadas à Reforma Agrária, a tradição de luta por essa causa ainda carregava marcas bem vivas, uma tradição que se fazia secular, desde Canudos até as Ligas Camponesas, e que incidiu como herança no imaginário dos trabalhadores sem terra ante a necessidade de dar continuidade à resistência como forma de alcançar os objetivos ainda inconclusos das lutas anteriores de que eram legatários.

Destarte, como foi explicitado, foram em suma três os determinantes fundamentais que confluíram entre si para a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A saber, determinantes: econômicos, políticos e culturais. Não obstante, eles jamais podem ser analisados em separado, uma vez que formam, na dialética, uma unidade.

Além dessas determinações, outros fatores também se vinculam ao processo. Entretanto, desperta a atenção que o MST surge como herdeiro da mesma bandeira antes levantada por outros sujeitos políticos que escreveram suas reivindicações em torno da luta pela terra, mas concomitantemente também se diferencia desses mesmos sujeitos, tanto na estrutura organizativa, nas estratégias de luta, quanto na conjuntura que mediou seu nascimento.

Ao contrário das Ligas Camponesas e dos sindicatos de trabalhadores rurais, o MST optou por unificar a luta pela Reforma Agrária numa única estrutura de organização que simultaneamente mantivesse a unidade ao passo que fosse possível se capilarizar por todo o território nacional, além de pretender ser um sujeito coletivo de massas, haja vista compreender ganhar mais força na ação com essa estratégia. Além do mais adotou a ocupação da terra como a principal maneira de manifestar suas reivindicações.

1.2 Crise orgânica, hegemonia no MST e educação

A conjuntura em que o MST irrompeu, marcada no cenário brasileiro por forte efervescência social e política, estava indiscutivelmente eivada em sua essência de bastante contradição, posto que se de um lado a ocasião salientava a luta pela democracia e em larga medida por equidade social ao ponto de ensejar o nascimento de vários e novos Movimentos Sociais, ONGs e partidos; de outro lado, essa mesma conjuntura se distinguiu pela incipiência de um rearranjo na costura do tecido social. Ou melhor, de outro lado, essa conjuntura expressava o realinhamento da hegemonia, que acabou por incidir fundamentalmente nas práticas, posicionamentos e estratégias dessa gama de novos sujeitos coletivos.

Isso evidenciou a passagem de uma conjuntura de dominação alicerçada na força à efetivação da dominação no terreno do consenso, visto que

o tema nodal no terreno das hegemonias e emancipações não é somente e nem sempre a força física – que afinal pode ser enfrentado no seu próprio terreno – e sim, como indicava Gramsci, a capacidade de gerar uma concepção universal do mundo a partir dela mesma, de dominar através do consenso e de reproduzir as formas de dominação nos espaços dos dominados (CECEÑA, 2005, p. 8).

A trajetória histórica dos anos 1980 evidenciou uma série de transformações no campo da política, da cultura e da economia, que denotava um estado mais profundo e duradouro de crise. Tanto que Mandel (1995) salienta se tratar de uma *crise estrutural*, imposta transversalmente em escala planetária e que está presente tanto em transformações no âmbito da produção do capital quanto da reprodução social.

Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico social, que envolve os grandes agrupamentos [...]. Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional significa que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura, esforçam-se para saná-la dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes [...] formam um terreno “ocasional”, [...] mas que imediatamente se explicita numa série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas jurídicas, etc. (GRAMSCI, 2000, p. 37).

A derrocada enfrentada pelo paradigma de sociedade objetivado pelo socialismo no mesmo compasso da queda do muro de Berlim, juntamente com a reestruturação produtiva do capitalismo, mediou esse processo de realinhamento da hegemonia decorrente da emergência de uma crise orgânica. Segundo Mota (2005, p. 72),

em tempos de crise, o processo de construção da hegemonia de uma classe passa pelos modos operativos de enfrentamento da crise que expressam, numa determinada conjuntura, suas vinculações com os princípios definidores de um determinado projeto social.

Na costura das relações sociais, isso se materializou no comportamento dos sujeitos políticos, nos referenciais (ou projetos societários) e caminhos adotados para alçar seus objetivos que em alguma medida se afinaram com os princípios e limites colocados pela hegemonia da ordem capitalista, recolocada como mecanismo de dominação e vetor da sociedade.

Assim, a fissura deixada em virtude da crise aqui tratada buscou ser preenchida na solidificação do cimento da hegemonia, expressa então no mundo da cultura e da prática, na construção de um projeto social imbuído fundamentalmente de uma ideologia advinda dos segmentos dominantes da sociedade. Desse modo, os novos Movimentos Sociais que emergiram neste contexto negam seu histórico caráter de classe e fortalecem a germinação de um projeto de sociedade policlassista.

Ao pensar sobre a subjetividade, vetores e práticas dessas representações no bojo dessa conjuntura, Dantas (2007, p. 25) pondera que

os movimentos de questão única surgidos de lutas específicas, possuem, por sua própria natureza, um imenso potencial de adaptação subordinada ao sistema do capital; porque se movem, a princípio, em torno de interesses específicos, eles não são capazes de envolver a classe, como classe. Ademais, na medida em que pressupõem que suas reivindicações possam ser atendidas dentro dos marcos da ordem vigente, [...] perde[m] sua razão de ser e se dissolve[m].

A contrapelo, a despeito de ter se constituído neste mesmo contexto de *crise estrutural*, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sugere trilhar outra direção. Essa indicação fica mais visível nos discursos, organização, práticas, reivindicações que adota e, sobretudo, no *modus operandi* pelo qual busca alcançar aquilo que reivindica.

Sendo assim, o MST assume a face de um movimento antissistêmico, pois carrega em torno de si a característica de procurar dar respostas a questões especificamente nacionais, como em relação à estrutura agrária brasileira, ao modelo de desenvolvimento que o país tem adotado até aqui, além de apresentar uma postura transformadora da realidade social, isto é, imprimir ações em favor da promoção de uma transformação fundamental nas relações sociais (WALLERSTEIN, 2005). O Sem Terra traz à baila questões seculares afetas à estrutura agrária brasileira, questiona as estruturas sociais e a cultura que, por conseguinte, organiza e legitima a sociedade capitalista. Dos fundamentais pontos que tocam o projeto societário proposto pelo movimento,

a Reforma Agrária ganha basilicidade, já que faz parte da agenda da ordem no Brasil, pelas estruturas históricas do latifúndio no país.

A questão da luta pela Reforma Agrária revela o peso fundamental da estrutura agrária na formação econômica e social do país e na sustentação de um determinado *status quo* socialmente excludente. Além disso, impõe a mediação da luta pela terra – enquanto questão nacional – como uma estratégia, ante a necessidade de transformação societária.

A história de um partido não poderá deixar de ser a história de um grupo social. Mas esse grupo não é isolado [...]. Um partido terá maior ou menor significado e peso precisamente na medida em que sua atividade particular tiver maior ou menor peso na determinação da história de um país (GRAMSCI, 2000, p. 87).

À medida que vai se conectando com outras questões, a luta pela terra através da contestação social ganha contornos culturais, de formação socioeducativa, mediados por uma dimensão de projeto societário que, por consequência, assenta valores libertários e utópicos.

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está organizado em todo o território e o caráter de sua estrutura organizativa possibilita concebê-lo como um partido nos termos gramscianos, no sentido de ser um organizador de uma “força jacobina³ eficiente [...] e formadora de vontade coletiva-nacional popular” (GRAMSCI, 2000, p. 17-18). Ou até mesmo enseja, pelo caráter de sua estrutura organizativa e pela dimensão que assume o movimento, configurar-se como um *moderno príncipe*, por ser

um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido

³ Em seus primeiros ensaios, Gramsci atribuía ao termo *jacobino* um sentido negativo à necessidade organizativa e à luta política, haja vista compreender o jacobinismo como um fenômeno próprio do voluntarismo e do espontaneísmo. Mais tarde nos seus ensaios mais maduros, a acepção que atribui ao termo apresenta um caráter positivo, pois compreende o fenômeno como organizativamente consequente, que encerra uma “*vontade coletiva nacional-popular*”, bem como manifestante de uma consciência operosa da necessidade histórica. Para melhor compreensão da questão, deve-se recorrer a Edmundo Dias (2000).

político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva. [...] O moderno príncipe deve e não pode deixar de ser um reformador e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 2000, p. 107).

A construção da hegemonia depende da relação articulada entre estrutura e superestrutura (da articulação dialética, portanto indissociável entre o terreno da economia e da política – que só se é possível separar esquemática e metodologicamente). A manifestação concreta da hegemonia se ergue através do consentimento.

O consentimento é o fundamento das relações de qualquer grupo social, haja vista que um grupo social se forma no momento em que algumas pessoas compartilham princípios e comportamentos, visões da realidade e da existência. A hegemonia pressupõe a participação. Participação em um projeto intelectual e moral, em uma concepção da existência (BRUNELLO, 2009, p. 1).

A costura da hegemonia, condicionada pela relação economia e política, requer, para “além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano universal” (GRAMSCI, 2000, p. 41).

1.3 Princípios educativos do MST: desafios e caminhos para uma formação contra-hegemônica

A estrutura organizativa do MST está delineada de maneira descentralizada, cada federação donde se organiza o movimento apresenta uma direção estadual com o intuito de dar capilaridade, desburocratizar e dotar o movimento de uma democracia mais viva e horizontal, além de permitir maior agilidade na condução e ação política, muito embora essa direção não deixe de estar conectada à direção nacional.

Internamente, o MST apresenta alguns setores de atividade responsáveis pela dinâmica de gestão e organização de suas ações. Dentre os setores em que se organizam e se subdividem as ações internas do movimento, estão: setor de

produção, frente de massa, comunicação, educação, finanças, formação, projetos, etc.

Na sua trajetória e formação organizativa, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra optou estrategicamente por se constituir e estruturar sob a forma de um movimento de massas. Decorre, portanto, da natureza massiva que apresenta o fato de ter se tornado um aparelho civilizatório, isso porque retira da condição de marginalidade um grande contingente de indivíduos pertencentes aos segmentos subalternos da estrutura social, mas que viu devolvida (ou adquirida) uma potencialidade de cidadania por meio da condição de sujeito político. Muitos desses indivíduos não eram enxergados na sociedade e, ao se inserirem no movimento, se impõem politicamente diante dela, e é justamente nesta imposição que começam a apresentar um viés contra-hegemônico, ou contracultural, a essa sociedade que está posta.

Caldart (2004, p. 77) conceitua contracultura como “cultura com dimensão de projeto, ou seja, um conjunto de práticas, comportamentos, valores, posturas, convicções, idéias que se produzem desde uma luta social e que projetam um mundo diferente”.

Dentre as principais ferramentas instrumentalizadas para fomentar internamente e socializar uma contracultura contestadora da ordem capitalista, tanto nos acampamentos quanto nos assentamentos, o Setor de Educação ganha destaque na arquitetura organizativa do Sem Terra, pois é *um setor* interno responsável pelas ações de reforma intelectual e moral, formando novas maneiras de pensar e agir, construindo sujeitos políticos com outra ética e moral que contestem a sociedade posta.

O Setor de Educação dentro do MST é responsável pela atividade educativa e de aprendizado que, a despeito de ter o Setor de Formação como espaço cuja atribuição fundamental é desenvolver ações de formação ideológica e política, acaba também por formar visões de mundo, construir e redefinir valores e irradiar ideologia, caminhar pelo mundo das concepções, posições e comportamento político; posto que é inerente e indissociável a atividade educativa da formação moral e ético-política.

Acerca disso, Freire (1999, p. 22) nos informa que “não existe educação neutra”. Por ser uma prática humana mediada pelas relações entre os homens, ela estará necessariamente impelida a reproduzir valores, comportamentos e visões de mundo que se direcionam à conservação de uma dada organização da sociedade, ou de outro modo estará direcionada a contestar uma ordem social vigente e aquilo que a produz e a sustenta.

Assim sendo, a atividade educativa desenvolvida pelo Setor de Educação do MST passa a ser “uma atividade mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Por isso mesmo, seu caráter depende da articulação que ela tiver com determinados fins socialmente estabelecidos” (TONET, 2009, p. 133).

A educação por esse setor de atividade interna do MST passa a ser usada como instrumento não meramente voltado a instruir ou a socializar conhecimentos formais, mas “como prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade *que se transforma em ação sobre a sociedade*” (FREIRE, 2008, p. 29, grifos do autor).

A tarefa de um partido político é também ser um instrumento de reforma ético-moral e intelectual. Os partidos “têm a tarefa de elaborar dirigentes qualificados [...] para que um grupo social se articule e se transforme, de um confuso caos, em exército político organicamente preparado” (GRAMSCI, 2000, p. 85). Nesse sentido, o MST tem aparentado ser um fomentador contra-hegemônico ao implementar ações educativas que incidem na moral e na ética de seus militantes. Isso ao empreender, sob a batuta do Setor de Educação, as atividades que lhe competem, guiadas por uma série de princípios que formam uma visão contestadora da ordem social capitalista, além de preparar seus quadros para serem dirigentes e não meros dirigidos.

Dentre os inúmeros princípios⁴ que norteiam a atividade educativa no MST e, que, conseqüentemente, aparentam tanto incidir contra-hegemonicamente sobre a formação política como também na reforma intelectual e moral de seus quadros, podemos colocar em relevo: 1) educar para transformar; 2) educar a partir da prática e do trabalho; 3) educar a partir da realidade social; 4) formar sujeitos históricos; 5) formar o indivíduo como um todo; e 6) ensinar a real história da pessoa e a real situação desta.

De maneira muito lacônica⁵, esboçamos a seguir as implicações analíticas que permitem fazer mediação entre cada um dos princípios supramencionados e a formação contra-hegemônica:

⁴ O MST apresenta uma gama de princípios educativos, porém aqueles a que fazemos menção podem ser encontrados nos Cadernos de Educação do MST. Esses são os documentos que estabelecem as diretrizes educativas do MST e que, portanto, dão as referências para atividades educativas internas.

⁵ Em razão dos limites deste trabalho, as análises referentes aos princípios educativos que norteiam a proposta educativa do MST e que estão presentes nos Cadernos de Educação só poderão ser feitas aqui de maneira ligeira, mas isso não prescindiu do rigor metodológico e da fundamentação analítica nos quais se amparam as Ciências Humanas e Sociais.

1. *Educar para transformar*. Esse princípio é inspirado nas doutrinas de Paulo Freire, e uma das principais bases dessa proposta é colocar a sociedade como passível de ser transformada. A sociedade enquanto criação humana está aberta à possibilidade de ser modificada. Dessa forma, as relações sociais perdem o caráter naturalizador e ahistórico que corriqueiramente lhes é atribuído.

2. *Educar a partir da prática e do trabalho*. Princípio que se encontra presente em quase todos os materiais educativos editados pelo MST. Propõe que o militante aprenda a partir do trabalho, uma vez que o trabalho possibilita aproximar educação e prática, ou seja, permite correlacionar em alguma medida teoria e prática de vida. Nesse princípio, a educação também pode e deve ser elemento mediador da atividade produtiva, porém um elemento de mediação que se expresse na contramão da organização produtiva da sociedade capitalista.

3. *Educar a partir da realidade social*. Tal princípio aproxima-se do princípio 1, pois a apreensão do conhecimento está associada à realidade da sociedade, ao cotidiano do assentado/militante, isso no intento de ensinar a capacidade interpretativa e questionadora, para uma conseqüente possibilidade de intervenção nesse cotidiano.

4. *Formar sujeitos históricos*. Este é outro princípio consoante, já que se afina com os princípios 1 e 3, na medida em que objetiva formar indivíduos dentro de um contexto histórico real, ciente da história de seu povo e de suas possibilidades de construir a realidade. Como afirma Freire (1999, p. 38), “a realidade não é, está sendo”, de modo que ela não é estanque, e sim passível de ser transformada.

5. *Formar o indivíduo como um todo*. Em suma, poderíamos compreender aqui que a atividade educativa não pode deixar de formar pessoas com diversas capacidades, de ser aberta para o mundo e que, portanto, consiga compreender cultura, política, história, etc. Assim, formando indivíduos sensíveis às diversas manifestações humanas.

6. *Ensinar a real história da pessoa e a real situação desta*. Isto é, ensinar a história do povo, não a das elites; estudar as lutas populares, as lutas entre as classes que compõem a sociedade. Ensinar a realidade dos Movimentos

Sociais e mostrar a real bandeira de luta do movimento, bem como articular a luta específica pela terra, empreendida pelo MST, com uma luta que ressoe no ordenamento do país; ou seja, transformar a luta do MST também em uma “vontade coletiva-nacional”, sem prescindir da luta sistêmica, do ordenamento capitalista.

É necessário compreender esses princípios como guias, bússolas que orientam um processo formativo dentro do MST, já que implicam o quadro da massa militante no sentido de afigurá-la em um

novo sujeito *sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular [...], que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas. [...] trata-se de compreender o MST e os Sem-terra como algo mais, ou com um ingrediente algo diferente; como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura que tem uma forte dimensão de *projeto*, ou seja, algo que ainda não é, mas que pode vir a ser (CALDART, 2004, p. 35, grifos da autora).

A formação educativa que desenvolve se caracteriza enquanto tal por ser o MST um movimento social e cultural que forma dirigentes, sacode e choca valores, concepções, imaginários, comportamentos, culturas, estruturas e, assim, age no sentido de *auxiliar* na realização de uma reforma moral e intelectual. Para tanto, o MST trilha atividades formais e informais com suas lutas, organizações e linguagens, que ora estão pautados em princípios consonantes entre si e que apontam para formação de novos sujeitos sobre o mundo e, sobretudo, formam estes sujeitos para intervir, com a *práxis*, nas bases que sustentam a história dos homens.

Considerações finais

Há pouco mais de duas décadas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tornou-se objeto de abissal estudo, debate e polêmica no âmbito acadêmico, dos veículos de comunicação, ou até mesmo no cotidiano da vida social. O que tornou essa organização político-social foco de atenção foi sua emergência com agudez no cenário político brasileiro ao propor com

notoriedade a cisão com o modelo hegemônico de sociedade. Ao sugerir outro viés societário, recolocou na agenda política a questão que circunscreve o projeto de sociedade e a construção do consenso em torno dele.

No terreno histórico-contemporâneo em que se movimentam alguns sujeitos sociais, existem alguns estudos que se debruçam sobre a questão da hegemonia. Entretanto, no cenário donde ela é urdida, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ganha relevo enquanto sujeito político organizado no intento de se apresentar como um instrumento formativo e socializador contra-hegemônico ao modelo de sociedade vigente. Isso dadas as condições históricas em que a esquerda e uma gama de Movimentos Sociais – principalmente aqueles tidos como novos – apresentam suas bandeiras e estratégias capazes, em certa medida, de coexistir com o parâmetro societário capitalista.

Diante disso, surge a necessidade de observar com maior precisão como o MST torna-se um fomentador de outra cultura (em termos de valores e práticas) para o setor subalterno da sociedade. Nesse sentido, essa organização passa a ser um instrumento civilizatório para uma parcela que está à margem da cidadania e ganha contornos educativos voltados à formação humana, direcionados à construção de uma ética e de uma moral dissonantes daquelas que estão postas pela hegemonia capitalista.

Para se constituir como tal, o Setor de Educação tem sido um dos principais canais a pôr em órbita a capacidade de edificar visões de mundo, de formar ideologias e valores, bem como de orientar uma prática consoante o projeto político do movimento. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento utilizado para formação de um novo homem capaz então de pensar e agir diferente.

A busca não é visualizar a educação com um enfoque estritamente educativo/pedagógico no sentido ensino/aprendizado, mas fundamentalmente observá-la como uma ferramenta de formação política, de construção ideológica, de visão de mundo, de concepções que direcionem os sujeitos a uma prática determinada sobre o mundo.

Acerca disso, a hipótese emergente é que: em um contexto de arrefecimento das lutas sociais, de abandono da dimensão construtiva de projetos societários cujos sujeitos políticos vêm formando e vivenciando estratégias de luta, o MST, por intermédio da atividade educativa, tem criado e socializado elementos culturais com dimensão de projeto societário.

Referências

- AZEVÊDO, F. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BRUNELLO, Y. Hegemonia. **Mais definições em trânsito**. 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/HEGEMONIA.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CECEÑA, A. **Hegemonias e emancipações no século XXI**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- DANTAS, R. A Formação da Subjetividade Histórica da Classe Trabalhadora. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XVII, n. 40, p. 9-27, jul. 2007.
- DIAS, E. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2008.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. vol. 4
- GRAZIANO, J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1995.
- MOTA, E. **Cultura da crise e seguridade social**. São Paulo: Cortez, 2005.
- STÉDILE, P.; FERNANDES, B. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: Edufal, 2009.

WALLERSTEIN, I. O que Significa Ser um Movimento Anti-sistêmico? In:
LEHER, R.; SETÚBAL, M. (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais:**
diálogo para uma práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DO FÓRUM DO MOVIMENTO SOCIAL DE MANGUINHOS NA FORMAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS E ADULTOS



Michelle Oliveira¹
Leonardo Bueno²
Cátia Nascimento³

Introdução

Por diversas vezes, o Movimento Social de Manguinhos tem apontado para a necessidade de uma educação comprometida com o território e capaz de fomentar a participação social para uma maior reivindicação de políticas públicas; em outras palavras: uma educação atuante e dialógica, aberta à construção coletiva para o enfrentamento das iniquidades juntamente com moradores, instituições e Movimentos Sociais locais. São estas discussões, práticas pedagógicas e a própria concepção de educação, fomentada neste espaço, que nos instigou não só a escrever sobre estas experiências, mas também a (re) pensar outros espaços educativos.

¹ Mestra em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Coordenadora e professora da Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos (EJA-Manguinhos), da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ), militante do Fórum do Movimento Social de Manguinhos (2008–2014). *E-mail*: michelleoliveira@fiocruz.br

² Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Doutorando do Programa de Planejamento Urbano e Regional da UFRJ. *E-mail*: leobrasilbueno@yahoo.com.br

³ Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), oficina da Educação de Jovens e Adultos de Manguinhos (EJA-Manguinhos), da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ), militante do Fórum do Movimento Social de Manguinhos (2008–2014). *E-mail*: catianascimento18@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências educativas vivenciadas com moradores, jovens e adultos, em um espaço de movimento social local e suas contribuições com outros espaços educativos.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a participação semanal nos encontros do Fórum do Movimento Social de Manguinhos, a análise de suas produções (manifestos, jornais, etc.) e o registro dos encontros.

Esperamos que este trabalho possa – além de contribuir para a construção de uma educação transformadora – provocar diferentes espaços educativos, a fim de que estes sejam repensados de acordo com o território em que se inserem.

1 Fórum do Movimento Social de Manguinhos: um espaço de luta e resistência pela garantia de direitos

Manguinhos é um dos bairros favelizados situados na zona norte do Rio de Janeiro e apresenta um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do município do Rio de Janeiro. Apesar do recente investimento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Manguinhos ainda é um território marcado historicamente pela supressão de direitos civis e políticos através da coerção de aparelhos públicos e privados. Além disso, o bairro em questão tem sua história marcada por políticas de repressão (“caveirão”, helicóptero blindado e, atualmente, a permanência de práticas de violências cometidas pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), baixa escolaridade dos moradores, altos índices de desemprego e precarização do trabalho. As condições ambientais observadas no bairro são insalubres (lixo, enchentes, etc.), e o acesso dos moradores a direitos sociais (cultura, educação, saúde, habitação, etc.) é restrito. Não raramente as políticas públicas aplicadas em Manguinhos revestem-se de caráter assistencialista, eleitoreiro e fragmentado. Ao longo deste processo, moradores, lideranças comunitárias e Movimentos Sociais têm reivindicado participação social no processo de implementação das políticas públicas neste território, a fim de garantir o controle social dos investimentos.

Apesar da trajetória histórica de violação de direitos, Manguinhos apresenta várias iniciativas de resistências e de relações sociais de solidariedade. Seguindo a origem do nome “mangue”, Manguinhos também é um espaço de “resiliência”, ou seja, tem potencialidade de resistir. Como exemplo, podemos resgatar várias iniciativas de grupos comunitários que buscaram (e buscam)

construir um ambiente solidário e participativo, quais sejam: Movimento de Moradia de Vila Turismo (2000), Grupo de Mulheres (2003), Agenda Redutora de Violência (2004) e outros. Em 2005 e 2006, centenas de pessoas ocuparam a Avenida Leopoldo Bulhões, na região de Manguinhos, com atividades educativas, culturais e esportivas como forma de se contraporem ao rótulo dado ao local de “Faixa de Gaza”.

O Fórum do Movimento Social de Manguinhos, ou simplesmente Fórum Social de Manguinhos, é um desses espaços de resistência social que, por meio de debates semanais, reúne moradores, grupos comunitários, instituições locais e trabalhadores que atuam no território em defesa da cidadania ativa, através da participação direta na concepção, promoção, controle e gestão social das políticas públicas voltadas para Manguinhos.

Apesar de ter surgido em maio de 2007, com ênfase na necessidade de se garantir a participação comunitária no processo de implementação do PAC-Manguinhos, o Fórum Social de Manguinhos inspirou-se em iniciativas anteriores, tais como: a Agenda Redutora de Violência (2004) e Caminho da Paz pela Voz e Garantia de Direitos em Manguinhos (2005 e 2006).

Os encontros acontecem regularmente, todas as terças-feiras, das 18h às 20h, em locais definidos por seus participantes. No início, o Fórum tinha um caráter de itinerância regular, ou seja, a cada semana o encontro realizava-se em uma comunidade. No entanto, com o passar do tempo, os moradores começaram a apresentar dificuldades em acompanhar o calendário itinerante, além dos problemas gerados pelas disputas políticas do território, as quais serão discutidas mais adiante. Com isso, atualmente, os encontros têm acontecido com maior regularidade no espaço da Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático e Sustentável (Rede CCAP), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

2 Organização do Fórum Social de Manguinhos

Vale ressaltar que, antes mesmo do momento formativo das discussões do Fórum, o processo pedagógico já acontecia na forma de organização dos participantes. Não existe uma relação hierárquica no Fórum, ou seja, não existe a figura de um coordenador: o que existe é uma comissão executiva, composta por moradores voluntários e trabalhadores que atuam em Manguinhos e cooperam com a organização do movimento. Esta comissão não tem caráter

deliberativo, apenas contribui com a dinâmica do Fórum (mobilização de pessoas, registro e mediação dos encontros), uma vez que todas as decisões políticas são deliberadas pelo coletivo ampliado. Cabe à comissão, então, executar os encaminhamentos deste coletivo.

Esta configuração parte de uma concepção dialética de formação: a formação na ação. O engajamento e o sentimento de pertencimento dos moradores neste espaço os instigam a uma maior participação, isto é, à necessidade de contribuir para o fortalecimento e a sustentabilidade da luta. Ao mesmo tempo que o sujeito contribui com a organização do movimento, ele mesmo se forma enquanto sujeito crítico, participativo e fomentador das questões comunitárias.

2.1 Temas abordados

Os temas do Fórum são construídos coletivamente e são definidos a partir das demandas trazidas pelos moradores. Ao longo destes anos, alguns temas vêm sendo discutidos com maior recorrência, tais como: garantia de direitos e participação comunitária nas políticas públicas voltadas para Manguinhos; luta por habitação saudável para todos; infância com garantia de direitos; educação territorializada; cultura solidária; gestão participativa na saúde; e política de segurança pública sob a perspectiva dos direitos.

3 Contribuições e desafios do Fórum Social de Manguinhos na construção de uma cultura de participação comunitária no território

O Fórum Social de Manguinhos, durante sua trajetória, tem encontrado alguns desafios na construção de uma cultura de participação social no território. Um deles é a ausência de uma política que garanta efetivamente a participação dos moradores no processo de construção, gestão e controle social das políticas públicas para o local. Isto porque Manguinhos é um território marcado por políticas clientelistas, onde investimentos públicos, que deveriam ser a expressão da exigibilidade de direitos, acabam sendo benfeitorias de troca, eleitoreiras e de baixa qualidade. Além disso, a atuação de cabos eleitorais – outra forma de clientelismo legitimada pelas relações de poder local – cerceia a participação dos moradores que se sentem intimidados em se contrapor ao discurso hegemônico.

Em dezembro de 2008, em comemoração ao Dia Nacional da Declaração dos Direitos Humanos, foram debatidos aqueles mais violados em Manguinhos e, dentre os direitos mais citados, como habitação e infância, veio à tona também a dificuldade de participação. Durante este debate, uma das participantes trouxe a seguinte indagação: “como lutar pelos direitos mais coletivos como habitação, infância e segurança pública, se nossos direitos civis e individuais estão comprometidos, como o direito de se expressar e de participar”? Outra participante colocou: “não adianta conhecermos os nossos direitos se não temos um contexto que favoreça a exigibilidade deles”.

Manguinhos recebeu diferentes investimentos públicos nos últimos anos, porém nenhum deles passou por um processo participativo. Além da violação do direito à participação comunitária, existe também um alto índice de desperdício de dinheiro público. Ignorar os conhecimentos daqueles que vivem no território provoca a insustentabilidade das políticas públicas ali aplicadas. A título de exemplo, podemos citar a construção de várias praças em Manguinhos, as quais, hoje em dia, são ambientes para prostituição e uso de crack por crianças de diferentes partes do Rio de Janeiro. Da mesma forma, a infraestrutura de saneamento básico não resolve os problemas históricos de enchentes no local.

Em face às denúncias da ausência de diálogo entre moradores e poder público, este responde que o diálogo acontece por meio das representações comunitárias. Assim, a essas representações é conferido o poder de decidir a quem serão destinadas estas políticas públicas, ou melhor, quem terá o privilégio de acessá-las. Entretanto, vivemos em uma crise de representatividade, pois não há diálogo entre os representantes e suas bases, não sendo possível expressar as vozes do coletivo.

Como afirmado anteriormente, o Fórum do Movimento Social de Manguinhos surge com a demanda de reivindicar a participação no processo de implementação do PAC-Manguinhos. Não é à toa que a bandeira maior do Fórum é a participação, gestão e controle social das políticas públicas voltadas para o local. Por entender a importância deste investimento e o desejo de contribuir para o êxito do PAC-Manguinhos, ao longo destes sete anos de existência, o Fórum realizou vários encontros com o poder público.

Neste processo de diálogo, algumas reivindicações foram incorporadas, como, por exemplo, o aumento do número de 500 unidades habitacionais – número inicialmente previsto – para, aproximadamente, 1.700 unidades habitacionais. Se considerarmos a histórica demanda habitacional de Manguinhos, este número ainda é muito restrito, mas revela, em parte, uma conquista deste

movimento. Continuam na agenda do movimento outras reivindicações feitas pelos moradores e reafirmadas em manifestos e debates com representantes do poder público.

Uma das contradições verificadas na implantação do PAC-Manguinhos pode ser percebida no fato de que históricas bandeiras de luta do território não foram contempladas na construção do projeto. O Programa de Desenvolvimento Urbanístico (PDU), documento que serviu de base para a construção do projeto do PAC em Manguinhos, não foi construído sob um processo participativo, como reflete a análise abaixo:

O Plano de Desenvolvimento Urbanístico não explicita a participação e a influência dos movimentos populares locais na sua implementação, se restringindo apenas a identificar alguns destes movimentos. Isto implica no não reconhecimento do indivíduo e da coletividade, e sua potencialidade colaborativa, de forma a produzir processos participativos que contribuam efetivamente para mudanças nas condições de vida de uma dada localidade (SOARES, 2010, p. 32).

Outra frustração se deu em razão de o Comitê de Acompanhamento do PAC-Manguinhos não ter sido oficializado. Participantes do Fórum Social de Manguinhos relatam que, na busca por garantir a participação e o controle social do programa, o governo do Estado propôs a construção de um documento para a formalização de um comitê de acompanhamento das obras do PAC. De acordo com o compromisso firmado, depois de construído, restava a institucionalização do documento. Após nove meses, a Casa Civil respondeu que, apesar de não haver impedimento para a legitimação do documento de criação do Comitê, o Estado não era obrigado a fazê-lo. Em contrapartida, o Fórum Social de Manguinhos tem fomentado práticas emancipatórias como espaço coletivo de discussão entre moradores e, assim, estimulado a participação comunitária. O Fórum de Manguinhos se contrapõe à ideia de participação representativa, motivo pelo qual promove espaços de participação direta onde os moradores podem expor suas angústias e expectativas, bem como favorece um diálogo entre moradores e poder público. Sabemos que esta participação é limitada, uma vez que, em razão de condições excepcionais de relação de poder e de violência territorializada, movimentos populares, Movimentos Sociais e lideranças comunitárias são expostos a diversos riscos no cotidiano de seus trabalhos em favelas (BUENO, 2010).

No entanto, somada a outras vozes, a participação pode se desdobrar em possibilidades, sejam elas a curto, médio ou longo prazo.

O Fórum Social de Manguinhos traz também como objetivo a formação política de antigas e novas lideranças na construção de novos quadros de atores comunitários. Assim como qualquer espaço de movimento social, o Fórum é marcado por diferentes disputas políticas, ou seja, conflitos de interesses privados e coletivos. Daí o desafio de proporcionar uma formação contra-hegemônica em um contexto no qual as pessoas em situações de sobrevivência acabam aderindo a práticas clientelistas.

Apesar de existirem outras justificativas oficiais para a escolha de Manguinhos nos investimentos do PAC, o movimento social entende que a participação de alguns precursores do Fórum Social de Manguinhos no Seminário com o Ministério das Cidades, em 2006, na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), reforçou esta escolha.

Outra política pública que vem sendo implementada e que teve importante contribuição do Fórum Social de Manguinhos, desde a reivindicação até sua implementação, foi a política de saúde municipal Territórios Integrados de Atenção à Saúde (TEIAS) em Manguinhos. A Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ manifestou o interesse em gerir este processo, no intuito de contribuir com seus conhecimentos científicos em saúde pública e a experiência acumulada com a Estratégia Saúde da Família (ESF) no território. Em vários momentos, as dificuldades de acesso à ESF por parte de algumas comunidades foram trazidas para o espaço do Fórum. Da mesma forma, por diversas vezes, foi apontada a necessidade de um espaço de maior participação dos moradores na gestão da política de saúde em Manguinhos. Assim, em 2011, foi inaugurado, neste projeto, um conselho gestor intersetorial, espaço no qual será garantida a participação de moradores através de diferentes segmentos (grupos culturais, religiosos, educadores, etc.) na gestão social de saúde deste território.

É imprescindível registrar que estes sete anos de existência do Fórum Social de Manguinhos foram fruto de uma resistência política. Atuar em um contexto de supressão de direitos, de coerções concretas e de um território marcado por potencialidades fragmentadas é um dos maiores – senão o maior – desafio do Fórum. Várias proposições coletivas são construídas neste espaço, das emergenciais às estruturantes. Porém, a implementação destas proposições requer, prioritariamente, uma responsável análise de conjuntura. Tais leituras são, muitas vezes, as mais variadas possíveis, dependendo do tempo e tipo da inserção no movimento. Muitas vezes, vive-se a angústia do planejar e não “agir” diante dos limites dos enfrentamentos mais diretos.

4 (Re)pensando a educação à luz de experiências vivenciadas no espaço de movimento social local

4.1 Participação enquanto um processo pedagógico

Houve um período em que, na ausência de espaços abertos de apresentação e esclarecimento das propostas do PAC, a participação dos moradores no Fórum Social de Manguinhos foi fortemente motivada pelo desejo de obter informações mais precisas sobre o programa. Isto ocorreu principalmente no ano de anúncio do PAC, quando o Fórum passou a contar com uma maior participação dos gestores, contemplando, assim, um debate ampliado. A leitura do Fórum como um local de informações perdurou por algum tempo. No entanto, muitas das perguntas colocadas para os gestores não eram respondidas. Os gestores já não atendiam aos convites do Fórum diante da pressão popular por uma maior participação. Descrentes, alguns moradores passavam a não participar do Fórum, enquanto outros persistiam.

Na medida em que esta participação tornava-se mais frequente, as pessoas iam percebendo o Fórum como um espaço de luta, de disputa política, de participação, e não apenas como um meio de buscar informações. As questões, até então individuais, passavam a ser ampliadas e coletivizadas. As pessoas passaram a compreender que a implementação de políticas públicas pressupõe um processo dialógico e participativo e que, além de ser um direito de todos, tais políticas devem ser de qualidade. Desta forma, os participantes começaram a perceber que aquilo que na sua comunidade era praticado como “moeda de troca” ou privilégio deveria ser um direito de todos. A participação possibilita processos pedagógicos no reconhecimento de direitos e na construção de estratégias coletivas de exigibilidade dos mesmos; se constrói no exercício dialético da práxis (reflexão-ação-reflexão), subvertendo-se a lógica de uma hierarquia em que primeiro se aprende para depois intervir. Neste sentido, ela é uma formação na ação que propicia movimentos transformadores. O processo formativo de sujeitos participativos acontece no exercício de uma atuação comunitária e na construção de uma sociedade de direitos; vale dizer: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). A participação possibilita a materialização de uma reflexão, a troca de conhecimentos dos sujeitos e a construção de uma cultura de coletividade.

Isto nos permite pensar: de que forma outros espaços educativos têm contribuído para a formação de sujeitos participativos? Ou melhor: que práticas

pedagógicas vêm sendo construídas para uma concretude do discurso da “formação para a cidadania”? Os diferentes espaços educativos têm participado das discussões comunitárias promovidas por Movimentos Sociais, instituições locais? A participação comunitária tem sido considerada e valorizada no plano de trabalho dos profissionais de educação? Tais indagações nos revelam a necessidade de maior interlocução entre espaços formais e espaços não formais de educação.

5 Construção e fortalecimento de Redes Sociais

Promover espaços de discussão com a participação de diferentes atores sociais (educação formal, Movimentos Sociais, instituições locais, setores públicos e moradores) revela uma prática contra-hegemônica que se baseia no princípio da participação direta e do fortalecimento de coletivos.

Como apresentado anteriormente, apesar das suas diferentes vulnerabilidades, Manguinhos apresenta um histórico de resistências comunitárias, ou seja, potencialidades que compõem este “tecido social” local. Durante estes anos, o Fórum Social de Manguinhos já agregou diversos grupos comunitários: grupos religiosos (Capela São Daniel, Igreja Batista de Manguinhos); de educação (Educação de Jovens e Adultos e Pré-Vestibulares); movimento de moradia (Grupo de moradores de Vila Turismo/Manguinhos), entre outros. Cada grupo apresenta objetivos e níveis de organização comunitária diversificados, os quais envolvem desde trabalhos emergenciais até reivindicação de políticas públicas no território. Apesar de muitos desses grupos refletirem uma cultura de solidariedade e práticas de relações sociais, são restritos os espaços de diálogos mais coletivos e, conseqüentemente, a formação de redes comunitárias.

Nesta perspectiva, o Fórum estimula a mobilização e a participação de grupos comunitários, com o objetivo de construir coletivamente estratégias de enfrentamentos das iniquidades a partir da reivindicação de políticas públicas para o território. Vale a pena ressaltar que este diálogo reflete também conflitos de interesses e disputas de poder dos diferentes grupos, os quais nem sempre visam intenções mais coletivas. Este cenário reflete também uma cultura de competitividade e disputas políticas no território.

O Fórum Social de Manguinhos pode potencializar e ser potencializado por esta “malha” de iniciativas comunitárias sob um formato mais coletivo. Os participantes do Fórum, ao perceberem o projeto político deste espaço,

assim como o seu pertencimento e engajamento, passam também a funcionar como sujeitos multiplicadores em suas diferentes inserções (igrejas, escolas, grupo de futebol, etc.). São estes multiplicadores que darão vida à participação comunitária, tornando o Fórum cotidiano, e fomentando outros espaços de participação.

Assim, torna-se necessária, cada vez mais, a promoção de espaços onde as diferentes potencialidades comunitárias possam se reunir regularmente para a construção de propostas coletivas mais estruturantes. Juntas, estas iniciativas formam um grande tecido social que ganha força política na reivindicação de direitos para o território.

Outro conceito muito importante, e que se aproxima da perspectiva de redes sociais, é o de intersectorialidade. Este conceito, além de agregar a ideia de integração de setores públicos – educação, cultura, saúde, saneamento básico, etc. – estimula maior aproximação entre poder público e sociedade civil.

6 Educação Territorializada

A ideia de *Educação territorializada* é uma concepção defendida por alguns grupos e movimentos comunitários de Manguinhos a partir da necessidade de uma educação comprometida com a participação comunitária e a reivindicação por políticas públicas para o local. Educação territorializada é uma educação pensada coletivamente sob processos participativos que envolvem educadores, Movimentos Sociais, estudantes e moradores na construção de um projeto-político-pedagógico comprometido com o território.

É possível ver também na ‘territorialização’ [...] um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais; esta apropriação baseia-se no princípio da ‘mobilização’ (na acepção dada na sociologia política) enquanto ‘forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva’ (BARROSO *apud* MARTINS, 2005, p. 142).

Falar de educação territorializada exige discutir, anteriormente, em que território atuamos e em qual queremos construir. Em outras palavras: falar deste tipo de educação é perceber vulnerabilidades e potencialidades do território em que se atua, assim como os “cabos de forças” existentes. Ou ainda, é posicionar-se criticamente acerca da territorialidade que queremos disputar

e de qual educação queremos territorializar: a da perpetuação das iniquidades ou a de um território saudável, participativo e de direitos?

O Fórum de Manguinhos vem defendendo uma educação local que contribua para a formação de moradores protagonistas, participativos, que possam reivindicar coletivamente políticas públicas para o território e contribuir para a construção de uma cultura solidária, participativa e de direitos. Desta forma, propõe uma educação emancipatória, contra-hegemônica, que seja um instrumento de luta política dos estudantes, Movimentos Sociais e moradores. Por tais razões, o Fórum de Manguinhos fomenta a participação, reivindicação de direitos e a organização comunitária para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A proposta de educação territorializada traz alguns princípios que merecem ser discutidos:

- Construção Compartilhada de Conhecimentos

Isso nos remete a outra compreensão de educação, que não seja hierarquizada, mas promova a horizontalização das relações e dos conhecimentos. A ideia do espaço formal como detentor do saber é abolida, incorporando-se práticas educativas até então não valorizadas pelo espaço formal de educação e que são trazidas por moradores, grupos comunitários e Movimentos Sociais. Tomemos o Fórum Social de Manguinhos e outras iniciativas como exemplo de espaços em que discussões geram conhecimentos que são revertidos ou propostos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Podemos citar, por exemplo, o Programa de Combate à Dengue em Manguinhos: este programa foi criado a partir de conhecimentos compartilhados entre especialistas, funcionários da FIOCRUZ e moradores de locais com alta incidência de dengue. O Programa de Combate à Dengue em Manguinhos é, portanto, um processo dialético que vem possibilitando a formação de sujeitos multiplicadores, na medida em que contribui para a promoção da saúde na comunidade.

- Temas geradores / Questões locais

Os temas/pautas discutidos semanalmente no Fórum Social de Manguinhos são propostos pelos próprios participantes deste espaço. É claro que estes temas locais dialogam com questões macroeconômicas que passam a ser ressignificadas pelos moradores. Uma pauta recorrente no Fórum Social de Manguinhos vem sendo a proliferação de lixões que, apesar de um forte apelo comportamentalista como “não jogue lixo no rio”, abrange o dever do Estado na coleta qualitativa do lixo e a discussão sobre a cultura do consumo.

- Projeto Político Pedagógico Territorializado

Pode-se dizer que, na perspectiva de uma educação emancipatória, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento político que expressa ideologias e práticas educativas na formação de sujeitos transformadores, sendo construído a partir de uma proposta de sociedade, de processos educativos que podem contribuir para a construção dessa sociedade.

Projeto Político Pedagógico (PPP) Territorializado é um termo utilizado pelos participantes do Fórum Social de Manguinhos e que sugere aos espaços formais de educação uma maior participação das questões do território, assim como de uma educação mais propositiva e interventiva. Este tipo de PPP sugere a produção de materiais didáticos territorializados, por meio de uma construção coletiva, envolvendo professores, estudantes e Movimentos Sociais. O Fórum Social de Manguinhos apresenta inúmeros manifestos, cartas, documentos informativos de reivindicação de políticas públicas que poderiam contribuir com a formulação destes materiais didáticos. Por que não incorporar ao currículo as histórias de movimentos comunitários de Manguinhos e suas bandeiras de luta? Por que não elaborar um currículo que possibilite a discussão de temas transversais do território, tais como direitos humanos, participação comunitária, entre outros? Por que assuntos tão recorrentes no Fórum e outros espaços comunitários não podem integrar o currículo escolar?

7 Formação política

“Quem define a política do meu lugar?” Em 2009, um dos encontros promovidos pelo Fórum Social de Manguinhos na construção de um Plano de Cultura Local trouxe esta indagação como forma de provocar a discussão sobre a política que queremos romper e a que queremos construir em Manguinhos. O Fórum nasceu como forma de contrapor a trajetória histórica da não participação do território, pois tornava-se urgente a organização comunitária para que a anunciada política pública (PAC) não sofresse o mesmo devaneio. No entanto, um desafio se colocava: como fomentar a participação em um contexto cultural da não participação? Do medo, da violência, da formação cotidiana do silenciar e da não organização?

As primeiras aproximações de moradores nos encontros do Fórum Manguinhos se deram, em grande parte, pelo anseio de informações sobre o PAC. Cansados e sem respostas por parte do governo, muitos moradores passaram a não frequentar mais o Fórum, desestimulando seu processo de

luta e participação. Podemos pensar que essas aproximações com espaços de participação passam por estágios importantes no processo de formação política desses atores: 1º) a busca por respostas pontuais, individuais, de sobrevivência (informações sobre a remoção da “minha” casa, indenização, etc.). Sob este prisma, o Fórum é visto como o “lugar” das respostas; 2º) o reconhecimento do Fórum como espaço político de luta comunitária, não somente das informações, mas principalmente da participação; 3º) a tomada de decisão – continuo participando ou me afasto? No processo de participação, os moradores começam a entender sua identidade de sujeitos de direitos, qualificando sua inserção comunitária no diálogo com o poder público. Os moradores passam a diagnosticar e refletir criticamente sobre as violações de direitos, bem como a identificar as questões estruturantes que sustentam tais iniquidades. O discurso da culpabilização do morador/ do indivíduo, tão forte no discurso neoliberal, é desnaturalizado e os moradores passam a compreender a importância das corresponsabilidades e do papel do poder público. Como exemplo, podemos citar as discussões sobre educação ambiental, as quais inicialmente eram carregadas de culpabilização e de propostas de educação comportamentalista (como “não jogar lixo no rio e no chão”) em um contexto de falta de coleta regular; com o passar do tempo, a importância de um Estado presente e que garantisse coleta regular e saudável foi sendo problematizada. Neste processo de formação política, o que antes era demanda individual passa então a ser coletiva, ganhando forças e formas na reivindicação de políticas públicas.

O Fórum vem promovendo encontros sob um processo de organização que favoreça o protagonismo dos moradores. O tema a ser discutido é definido a cada semana pelos participantes. Não existe a figura de um coordenador, mas sim de uma comissão executiva, composta por participantes engajados e interessados em colaborar com aquele espaço (moradores e trabalhadores de Manguinhos). Esta comissão não é deliberativa, as decisões são tomadas pelo Fórum ampliado. Tais práticas, além de expressarem uma ideologia política deste movimento social, contribuem também para a formação e participação dos envolvidos.

Outra concepção importante é a do fortalecimento e multiplicação de outros espaços democráticos de participação. Por isso, o fomento do papel multiplicador dos participantes, levando e trazendo discussões de outras inserções comunitárias (igrejas, grupos, etc.). Torna-se, portanto, imprescindível a formação de atores comunitários na perspectiva de uma comunidade mais solidária, com garantia de direitos para todos, da participação direta e

não representativa, e a desconstrução de uma cultura da concorrência e da disputa de projetos entre as comunidades.

Na perspectiva de formação na ação política, algumas proposições vêm sendo construídas por este grupo, de modo a contribuir com o território. Dentre elas, podemos destacar o Manifesto pela Participação da Sociedade Civil Local na Construção de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Local de Manguinhos (2007); a Proposta de documento para o Comitê de Acompanhamento do PAC-Manguinhos (2007); o Dossiê-Manifesto de Avaliação-Propositiva 11 meses do PAC-Manguinhos (FÓRUM DO MOVIMENTO SOCIAL DE MANGUINHOS, 2009); as Propostas para o Plano de Cultura de Manguinhos (2009) e as Cartas de repúdio aos assassinatos cometidos pela Unidade de Polícia Pacificadora (2013/2014).

Muitas outras iniciativas são planejadas coletivamente, mas nem sempre a conjuntura política se coloca favorável para sua execução. Isto significa que os passos do movimento social devem estar em diálogo permanente com as análises de conjuntura. Outro grande desafio é não paralisar diante de uma conjuntura desfavorável, buscando sempre construir outras estratégias de atuação. A forma de intervenção é altamente polêmica e diversificada, dependendo de cada inserção e da vulnerabilidade de cada participante.

Em alguns momentos, o Fórum vivenciou o desafio da promoção de uma educação popular sob a perspectiva da multiplicidade de vozes em um contexto de disputa de poder. Algumas dessas vozes ainda expressam concorrência e individualismo, concepções contrárias às bandeiras do Fórum. Estas posturas de concorrência e individualismo podem ser transformadas, mas também podem ser mantidas quando sustentadas economicamente pelos interesses do capital.

A formação política não pode ser privilégio dos espaços do movimento social, ou de conversas informais de amigos sobre política. Esta formação deve ser estimulada também nos espaços formais de educação. Cresce a cada dia o discurso da descrença, o repúdio à política, como se ela se desse exclusivamente no âmbito partidário. Há interesses para que seja vista somente desta forma, como “algo ruim”, e que passemos a não nos interessar, deixando-a nas mãos daqueles que dizem ser nossos representantes. No entanto, a política é intrínseca ao homem. Podemos refletir de que forma as escolas têm reforçado ou subvertido esta concepção, assim como indagar se as escolas têm estimulado a construção de assembleias, colegiados, grêmios em diálogo com espaços participativos do lugar em que estão inseridos.

Materializar a participação dos estudantes, educadores e moradores é uma forma de se fazer política. Da mesma forma, precisamos indagar como

os conhecimentos são construídos e a quem eles servem. No que se refere à produção de conhecimento, podemos nos perguntar: os conhecimentos produzidos estão contribuindo para reflexão e comprometimento com o local ou desaproxima estes moradores, jovens e adultos da realidade em que vivem? Devemos construir conhecimento enquanto instrumento político que se coloque a serviço do enfrentamento das iniquidades sociais?

A participação é um grande desafio para este e para tantos outros Movimentos Sociais. Cada vez mais, a política neoliberal se reorganiza para intimidar esta participação, seja enfraquecendo o estado de direitos, seja culpabilizando e criminalizando o indivíduo pelo seu “insucesso”. Sem falar das “mãos invisíveis” expressas no medo, na violência e no direito civil violado – o da liberdade de expressão.

Considerações finais

O exercício da participação ainda é um grande desafio em espaços favelizados onde predominam as disputas internas de poder e a dificuldade de diálogo com o poder público.

O estudo aponta o quanto espaços não formais de educação, como o Fórum Social de Manguinhos, contribuem no processo de formação política dos jovens e adultos. No entanto, percebe-se um grande conflito quando este sujeito, com este acúmulo de formação, encontra limites de participação. Desta forma, faz-se necessária a aproximação entre educação formal e não formal para a construção de estratégias pedagógicas no enfrentamento destas questões.

Como o Fórum Social de Manguinhos, outros Movimentos Sociais também encontram coerções ao reivindicarem políticas públicas para seus territórios e, neste sentido, a formação de redes fortalece a reivindicação por um território de direitos.

Referências

BUENO, L. B. Território de exceção enquanto limite e possibilidade para a gestão democrática em favelas da cidade do Rio de Janeiro. In: LIMA, C. M.; BUENO, L. B. (Org.). **Território, participação popular e saúde: Manguinhos em debate**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, E. Carta Educativa: ambiguidades e conflitualidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 39-151, 2005.

SOARES, D. Análise crítica do diagnóstico do plano de desenvolvimento urbanístico do complexo de Manguinhos. In: LIMA, C. M.; BUENOL, B. (Org.). **Território, participação popular e saúde: Manguinhos em debate**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2010.

FÓRUM DO MOVIMENTO SOCIAL DE MANGUINHOS. Manifesto pela participação da sociedade civil local na construção de políticas públicas para o desenvolvimento local de Manguinhos. Rio de Janeiro, 2007.

FÓRUM DO MOVIMENTO SOCIAL DE MANGUINHOS. Proposta de documento para o Comitê de Acompanhamento do PAC-Manguinhos. Rio de Janeiro, 2007.

FÓRUM DO MOVIMENTO SOCIAL DE MANGUINHOS. **Dossiê-Manifesto de Avaliação-Propositiva 11 meses do PAC-Manguinhos**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.anf.org.br/2009/02/dossie-manifesto-de-11-meses-do-pac-manguinhos/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

O LUGAR DA EMANCIPAÇÃO NO “TRABALHO EDUCATIVO” DOS CAMPONESES ARTICULADOS NOS COMITÊS DE BACIAS HIDROGRÁFICAS DA BAHIA: CRÍTICAS MARXISTAS



Cassiana Mendes dos Santos Almeida¹

Introdução

A emancipação humana, de acordo com a perspectiva marxista, é baseada na superação das formas de consciência e na efetivação da consciência revolucionária. Entretanto, esse termo tem sido bastante utilizado por propostas educativas voltadas aos trabalhadores, no intuito de prepará-los para a participação social, isto é, para a atuação cidadã.

Sabendo-se que a cidadania é uma etapa necessária para se efetivar a consciência revolucionária, mas não suficiente, deve-se pensar como alguns grupos sociais têm sido preparados para lidar com os conflitos instaurados pelo capitalismo na perspectiva cidadã, que por sua natureza é limitada.

Neste artigo, discutimos qual é o verdadeiro lugar ocupado pela emancipação humana na educação dos trabalhadores do campo que se articulam nos Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs) na Bahia. Para tanto, organizamos o texto em 3 partes: 1) Das lutas sociais aos consensos: a gestão de águas no Brasil a partir da Lei nº 9.433/1997. Neste ponto, tratamos de demonstrar o enfraquecimento da luta pela água nas últimas décadas do século XX e o foco na participação decisória das ações governamentais; 2) “Trabalho educativo” nos Comitês de Bacias Hidrográficas: primeiras aproximações. Nesta seção,

¹ Mestra em Educação do Campo pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido pelo CFP/UFRB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XVI).
E-mail: cmsa_cassiana@yahoo.com.br

demonstramos como se dá a educação para os membros dos CBHs, qual é seu foco e seu objetivo; 3) Educação nos CBHs da Bahia: emancipação humana ou regulação? Aqui, fazemos uma crítica, pautada nos princípios marxistas, à forma de educação dentro dos coletivos de gestão participativa aliados ao Estado.

1 Das lutas sociais aos consensos: a gestão de águas no Brasil a partir da Lei nº 9.433/1997

O cenário político, vivenciado no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, foi totalmente arrefecido na década de 1990. A causa principal foi o fim do regime militar somado à ascensão da Constituição Cidadã de 1988, contribuindo para a intensificação dos direitos e deveres na sociedade brasileira. Assim, aqueles que outrora lutavam contra as imposições do Capital e do Estado, agora se encontram inseridos na lógica, na tentativa de contribuir para a amenização dos problemas sociais. O trabalho de muitos movimentos populares deixou de ser a organização das lutas dos trabalhadores para focar na escuta e no empoderamento político², emanando um princípio que se tornou essencial para as atividades das entidades, qual seja a cidadania.

A partir, entretanto, dos anos [19]70, quando este modelo de Estado entrou em crise, ao mesmo tempo que a globalização tornava a competição entre os países mais acirrada e exigia novas formas de administração pública mais eficientes, já estava disponível uma nova forma de administrar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações públicas não estatais (PEREIRA apud PERONI, 2003, p. 62).

Essa perspectiva participativa trouxe, para as organizações sociais, a ideia de conscientizar as pessoas para a reivindicação de acesso, de inclusão social com foco na solidariedade, ou seja, inserir os indivíduos, historicamente excluídos, nos programas de assistência executados pelo poder público, na luta por um mundo cada vez mais justo. Para atender a essa nova configuração

² O termo empoderamento político, para as instituições sociais, diz respeito às informações dadas, pela entidade, às pessoas a fim de orientá-las a fazer as mudanças necessárias da sua realidade, por meio do campo da política na busca por seus direitos.

social, a metodologia precisou ser modificada. Ela se ateve em potencializar os indivíduos, a partir do controle social, propondo ao Estado a criação de políticas setoriais, com a finalidade de reparar os danos sofridos historicamente pela classe menos favorecida, isto é, o caráter de oposição foi dando lugar à alternativa à crise contemporânea.

Nessa nova forma de gestão pública, os termos: conflito, universalidade e classes sociais são substituídos, respectivamente, por: consenso, especificidades e segmentos. Assim, a chamada “sociedade civil” é desafiada a dialogar com o Estado, a fim de construir melhorias para os grupos específicos: mulheres, sertanejos, homossexuais, negros, ambientalistas, etc. Conforme explica Frederico Loureiro (2010, p. 178):

É em um contexto de profunda apropriação privada do que é público que a participação vira a palavra mágica para garantir um papel ativo e de protagonismo da sociedade civil. Como as bases concretas em que esta intencionalidade acontece não são explicitadas, na aparência tudo fica diluído e as finalidades existentes em projetos de diferentes agentes sociais tornam-se ideologicamente escamoteadas. Logo, parece que vivemos em uma sociedade harmoniosa e plural, em que a convivência social se dá sem conflitos e disputas derivadas das desigualdades. O efeito prático é a legitimação da dominação por intermédio da despolitização, do esvaziamento do debate público, da criminalização dos Movimentos Sociais e da discriminação daqueles que estabelecem a crítica ao *status quo*.

Em relação às questões ambientais, a lógica foi a mesma. Enquanto, entre as décadas de 1960 e 1980, se cobrava pela terra, água e preservação ambiental, por meio do enfrentamento direto ao capital e ao Estado, na década de 1990 a luta das organizações populares se apresentava sob outra configuração: passava-se a negociar saídas dentro da organização capitalista.

A gestão de águas, por exemplo, passou a ser descentralizada e participativa a partir da Lei nº 9.433/1997. Nesse momento, além do poder público, os usuários e as organizações civis passaram a ser responsáveis pela gestão. O espaço de articulação desses segmentos sociais é o CBH (BRASIL, 1997). É nesse fórum “que um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre um interesse comum — o uso d’água na bacia” (ANA, 2011, p. 11). Mas, apesar do fato de ser o lugar de deliberação e regulamentação, os CBHs têm sido também espaços de disputas, já que neles se legitimam os destinos e as formas que, teoricamente, se dão aos usos da água.

De acordo com a “Lei das Águas”³ (BRASIL, 1997, s/p), no seu artigo 38, é competência do Comitê de Bacia Hidrográfica: “I - promover o debate das questões relacionadas a recursos hídricos e articular a atuação das entidades intervenientes; II - arbitrar, em primeira instância administrativa, os conflitos relacionados aos recursos hídricos”.

A legislação coloca para o CBH a responsabilidade de mediar as discussões entre as diversas representações, como se fosse possível articular um meio termo entre instituições de classes sociais diferentes. Além disso, é o espaço para se resolver os conflitos relativos ao acesso à água.

É importante salientar que a concentração de terra e de bens naturais nas mãos de poucos indivíduos propicia o surgimento dos conflitos ambientais. Porém, esse não é um debate priorizado dentro dos CBHs. A própria “Lei das Águas” não indica a resolução dos problemas ambientais no campo político. Foca outras áreas e não se dá conta que só a transformação social, que é essencialmente política, solucionará as desigualdades estabelecidas no seio da sociedade. Frisamos que a participação nos colegiados não é suficiente para que trabalhadores do campo se expressem e defendam seus interesses acerca do meio ambiente.

2 “Trabalho educativo” nos Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs): primeiras aproximações

Iniciamos a discussão sobre o trabalho educativo afirmando o que entendemos por ele. O ato educativo que tem como princípio o trabalho produz,

direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Portanto, o trabalho educativo tem como referência a humanização da espécie humana, superando os limites impostos pela divisão social do trabalho.

³ A Lei nº 9.433/1997 é popularmente conhecida como Lei das Águas.

Independentemente de ser realizado em espaço escolar ou não escolar, o ato de educar representa nos indivíduos a apropriação da cultura criada e acumulada historicamente pela humanidade.

Atualmente tem sido constante a discussão, nos espaços não escolares, acerca da necessidade de uma proposta educativa que se diferencie daquelas perspectivas adotadas pelo sistema formal de ensino. Com fins difusos, essas propostas buscam práticas educacionais que fortaleçam a luta do povo, as manifestações culturais de uma comunidade, além de capacitação para a atuação em setores sociais, a fim de garantir a gestão participativa, ideia tão difundida na última década.

No caso específico dos Comitês de Bacias Hidrográficas da Bahia, uma conquista importante foi a inserção da educação ambiental, no sentido de promover espaços de diálogos e de construção coletiva de propostas e ações, bem como a definição de áreas de atuação e responsabilidades. Além de disseminar conceitos essenciais à gestão de águas.

Vejamos o que orientam os documentos legais para a Educação Ambiental não formal no âmbito federal e estadual. Em seguida, analisemos a concretização destas propostas nos Comitês de Bacias Hidrográficas.

A Lei Nacional da Educação Ambiental de nº 9.795 (BRASIL, 1999, s/p) reza no seu artigo 13: “entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”.

Já a Lei Estadual de Educação Ambiental de nº 12.056 (BAHIA, 2011, s/p, grifos nossos) define que:

Art. 19 - A Educação Ambiental não-formal se constitui de processos educativos voltados à mobilização, sensibilização, capacitação, organização e participação individual e coletiva, na construção de *sociedades sustentáveis*.

[...]

Art. 26 - São objetivos fundamentais das ações de Educação Ambiental na Gestão das águas: i - adotar a bacia hidrográfica como unidade de planejamento nos programas de Educação Ambiental, considerando a disponibilidade hídrica superficial e subterrânea; ii - estimular a compreensão da visão sistêmica de bacia hidrográfica em suas múltiplas e complexas relações; iii - utilizar os princípios da Educação Ambiental, desde a fase

inicial de formação dos comitês de bacias hidrográficas, com ênfase na capacitação dos seus representantes; iv - incentivar e fortalecer os comitês de bacias hidrográficas nas ações de Educação Ambiental; v - incentivar e elaborar programas setoriais e projetos de Educação Ambiental, envolvendo colegiados relacionados ao tema; vi - incentivar a integração de ações para a *conservação* e o *consumo sustentável* da água, visando a melhoria da qualidade de vida das populações residentes e a gestão de conflitos acerca do seu uso; vii - utilizar, como referência na elaboração e execução de programas e projetos de Educação Ambiental, as Políticas e Planos de recursos hídricos.

Nas leis supracitadas, não é enfatizado um processo educativo em um viés crítico, que contribua para a superação da ordem vigente. O enfoque está muito próximo de uma capacitação para atuação dos membros, no sentido de acesso às políticas públicas e à gestão participativa. Chamemos a atenção para os artigos 19 e 26 da Lei Estadual da Educação Ambiental. A mesma visa uma capacitação para a construção de uma sociedade e consumo sustentável da água. Fazendo uma relação com autores contemporâneos que discutem o desenvolvimento sustentável, percebemos uma preocupação com adequação dos indivíduos ao modo capitalista de produção, já que, para os autores, este sistema necessita apenas de melhorias. Como não é o foco deste trabalho, apresentaremos apenas uma visão do desenvolvimento sustentável. Segundo Jara (1998, p. 35, grifos nossos),

o conceito de desenvolvimento sustentável tem dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais, o que necessariamente traduz várias preocupações: com o presente e o futuro das pessoas; com a produção e o consumo de bens e serviços; com as necessidades básicas de subsistência; com os recursos naturais e o equilíbrio ecossistêmico; com as práticas decisórias e a distribuição de poder e com os valores pessoais e a cultura. O conceito é abrangente e integral e, necessariamente, distinto, quando aplicado às diversas formações sociais e realidades históricas [...].

A redução da pobreza, a satisfação das necessidades básicas e a melhoria da população, o resgate da equidade e o estabelecimento de uma forma de governo que garanta a participação social nas decisões são condições essenciais para que o processo de desenvolvimento seja julgado como sustentável.

As ideias centrais da sustentabilidade presentes, tanto nos textos legais quanto em Jara (1998), são: a) identificação dos problemas ambientais pelos cidadãos, bem como sua solução; potencialização da cultura local por meio de ações voltadas para os saberes regionais e; b) diminuição da pobreza e estabelecimento de um governo participativo para que a sociedade se torne sustentável. Vejamos que a alteração se dá numa ordem política e que o Capital em nenhum momento é mencionado como o grande impulsor da degradação dos recursos naturais com o fim de sustentar seu projeto. Os textos legais não defendem sequer a erradicação da pobreza por completo.

A conceituação do termo aponta, meramente, que o modelo econômico faça redistribuição de renda e desenvolvimento local sem degradação ambiental exacerbada, levando, assim, as gerações ao processo de mudança social, conciliando, no tempo e no espaço, crescimento, eficiência econômica e igualdade social, partindo de um compromisso com o futuro e com a solidariedade. Nesse sentido, educar para a sustentabilidade dá um privilégio maior à organização de parcerias com os diversos atores sociais que constroem a dinâmica local. A geração de conhecimentos sobre a realidade local, a busca por novas alternativas e a promoção de atitudes em prol do desenvolvimento são as chaves para a educação tornar o conhecimento como elemento da transformação local.

É importante aludirmos que o foco no desenvolvimento sustentável não envolve conteúdos críticos acerca da sociedade em que vivemos. Parte do local, no entanto, não avança na garantia de conhecimentos científicos sobre a questão ambiental. A leitura se estabelece num campo não crítico e prioriza o conformismo assegurado por pensamentos que atribuem à própria população a culpa pela degradação natural. Não destaca um debate mais profundo, como, por exemplo, uma análise que mostre o mundo atual diretamente comprometido com as práticas sociais instituídas pela humanidade ao longo da história.

A nosso ver, a questão ambiental é essencialmente política, então é no plano político que a sociedade irá constituir condições iguais para que as individualidades floresçam. Quando um coletivo se propõe a fazer uma reflexão crítica da educação ambiental, é importante, sim, que ele instigue o indivíduo a pensar as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, as quais instituem a relação homem-natureza, considerando que esta é construída pela organização dos homens em sociedade, isto é, trata-se de uma relação histórica que considera a compreensão da crise ambiental e aponta sua superação.

Lembremos que o próprio Capital oferece uma saída para a crise ambiental, porém seu discurso incide na sustentabilidade como uma alternativa

ao crescimento econômico para salvar seu projeto da crise em expansão. Ambientalistas há algum tempo anunciam o desgaste que a ideia do “desenvolvimento sustentável” vem sofrendo por ter sido apropriada por grupos com poder político e econômico no cenário internacional, incentivando a mudança de atitudes das pessoas. Gonçalves (2006) alerta que não é o homem na sua categoria natural que destrói a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura, que cria práticas desiguais, de sérios impactos ambientais. Infelizmente, a dimensão dada ao estudo ambiental, ainda hoje, desconsidera a participação decisiva de um modelo de produção que organiza a vida: o modo de produção capitalista, que foca apenas o lucro e domina o ser humano e a natureza a seu favor.

Essas orientações rebatem diretamente no trabalho educativo desenvolvido nos Comitês de Bacias Hidrográficas da Bahia. Muitos avanços aconteceram nos últimos anos; porém, os objetivos das formações ainda são limitados diante da histórica negação do acesso ao conhecimento aos trabalhadores, especialmente os do campo. O objetivo do curso desenvolvido pela Secretaria de Meio Ambiente (SEMA, 2013, s/p, grifos nossos) para os CBHs da Bahia é

capacitar membros de entidades colegiadas do Sistema SEMA na perspectiva de aprimorar *competências, aptidões e habilidades* em atividades relacionadas à gestão pública das águas, com vista a contribuir para o fortalecimento e a ampliação da *participação e controle social* no âmbito da política de gestão de águas.

Considerando que o fim principal da formação citada visa o aprimoramento de competências, garantindo a participação e controle social nos moldes da cidadania, podemos afirmar que o trabalho educativo, na abordagem acima, afasta-se dos requisitos da educação para a emancipação humana, haja vista que não pauta, em nenhum momento, um processo formativo que caminhe para a emancipação dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, para a superação da sociedade do Capital. Assim sendo, aproxima-se da educação para o desenvolvimento sustentável, no viés da transferência da responsabilidade para o indivíduo, esquecendo-se, como já apontou Gonçalves (2006), que o homem explorador está contido no modo de produção do Capital.

Enfatizamos que muitos ali presentes entendem que as tarefas desenvolvidas não são suficientes para a emancipação dos sujeitos. Todavia, a efetivação

do trabalho se dá nos moldes do Capital. Ressaltamos que as ações realizadas são necessárias e representam avanços significativos para os trabalhadores. O que estamos discutindo são os limites dessas propostas. Em se tratando dos povos do campo, essa situação se agrava ainda mais, já que a maioria desses trabalhadores (do campo) envolvidos nos CBHs não teve acesso à educação nos termos mais gerais. Logo, apenas a participação nos colegiados não é suficiente para que eles defendam seus interesses acerca do meio ambiente. Essas decisões exigem conhecimento científico, tornando necessário um alinhamento teórico, entre todos os membros, acerca dos principais conceitos relativos à gestão de águas. Para Santos (2012, p. 200),

os movimentos dão um passo importante no processo de formação humana quando se pautam por um verdadeiro processo de abertura de possibilidades para que os seus integrantes problematizem a realidade social e se instrumentalizem teórica e praticamente para um enfrentamento mais consistente em suas lutas.

Fazendo relação com as ideias de Saviani (1991) apresentadas no início deste debate, afirmamos que, a nosso ver, o trabalho educativo nos CBHs necessita incorporar alguns elementos e deixar alguns de lado para assim produzir, nos indivíduos, a humanidade construída pelos homens. A capacitação dos membros de CBHs deve considerar a realidade vivenciada por eles, articulada às relações universais, proporcionando assim que a transformação seja um processo pautado na práxis. Como mostra Vázquez (2007, p. 207), “o conhecimento é um processo mediante o qual se transforma os dados empíricos iniciais em um sistema de conceitos (nível teórico), portanto, uma atividade cognoscitiva criadora”.

A teoria por si não transforma, mas quando construída na prática é capaz de fazer alterações importantes. No caso dos CBHs, ela pode contribuir para que as formas de exploração da natureza sejam desvendadas, e outras, de acesso às matérias primas, sejam construídas de modo que atendam a todos e não haja desperdícios e acúmulos. Essa tarefa depende de educadores que construam uma formação humana em seu sentido mais avançado, por isso “implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas” (FRIGOTTO, 2012, p. 270). Valores estes que auxiliam a devastação ambiental e os projetos que apenas favorecem aos detentores das forças produtivas.

3 Educação nos CBHs da Bahia: emancipação humana ou regulação?

O foco da perspectiva educativa dos CBHs, com o objetivo de alcançar a cidadania, atém-se em priorizar atividades que permitam que o olhar da comunidade se volte para os seus próprios problemas, secundarizando a crítica social e a ordem social vigente, que têm sido a forma encontrada para garantir o empoderamento político dos “cidadãos”, cabendo aos mesmos a responsabilidade de encontrar a saída para solucionar seus problemas e apresentá-la ao Estado.

O foco na transferência dessa responsabilidade tem substituído as lutas sociais de superação da sociedade de classes, pela busca de alternativas que permitem a sobrevivência dos trabalhadores na sociedade vigente. Uma das saídas apresentadas pela “cidadania” é capacitar os sujeitos com conteúdos políticos, a fim de estabelecer o controle social por parte dos trabalhadores. Podemos afirmar, então, que a educação difundida pelo Estado nos CBHs de forma geral tem dado contribuição importante na fiscalização das políticas públicas. Entretanto, o empoderamento dos chamados cidadãos se tornou a atividade-fim da educação para o alcance de uma sociedade *politicamente* emancipada. Ao invés de os espaços de discussões privilegiarem a organização da classe trabalhadora, centrada na contradição entre as classes, eles servem para “convergir” o que há de comum entre elas, decidindo quais direitos serão cobrados num determinado momento histórico. Ao passo que uma necessidade vai sendo saciada, outra vai sendo cobrada, e assim se propagam as ações cidadãs.

Embora os apoiadores da visão cidadã em sua luta social mencionem alguns aspectos que se aproximam da prática revolucionária, suas ações se desdobram meramente em caráter de mudança política, que não alteram o império capitalista. A expertise do modelo vigente cria impedimentos para a articulação de reivindicações que o ameacem. Um exemplo nítido disso são as Conferências, a política de Territórios, as Audiências Públicas, Fóruns e as próprias assembleias dos CBHs, que, com critérios estabelecidos pelo Estado, aproximam pessoas com interesses comuns, a fim de exaltar o consenso entre as classes. Com a camuflagem dos conflitos, as lutas apresentam algumas concepções críticas na superficialidade, sem criar estratégias para a derrubada do império do Capital.

Marlene Ribeiro (2012), ao situar o surgimento do termo “cidadania” na história da humanidade, demonstra que o fato de o mesmo estar enraizado nos anseios dos proprietários gregos e reforçado na burguesia moderna

impossibilita que uma educação para a cidadania rompa com as desigualdades sociais existentes.

Tanto na sua compreensão histórico-filosófica, oriunda da Grécia e reformulada na Europa no processo de constituição do Estado moderno, quanto na realidade da maioria das populações nos diferentes países, a cidadania assume a forma de discurso da civilização, da gramática, da língua, da escrita e da cultura dominante. Associada à propriedade dos meios de produção e de subsistência, entre os quais a terra, a cidadania identifica-se pela chamada “raça” branca, de religião cristã, com prioridade para o gênero masculino (RIBEIRO, 2012, p. 301).

Se a análise feita pela autora estiver correta, como acreditamos, uma concepção intrínseca ao projeto de ascensão social da burguesia se torna inviável à emancipação da humanidade. Apesar de a emancipação política dos indivíduos ser necessária, ela se faz limitada por impossibilitar a caminhada dos homens e mulheres para além da ordem social do capital. “A emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, é que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre” (TONET, 2005a, p. 241). Não propomos, nesse trabalho, a desconsideração dos benefícios trazidos pela conquista dos direitos e deveres. Propomos que, a partir das contradições estabelecidas no processo de cidadania, possamos constituir uma educação para a classe trabalhadora com o fim de romper com a alienação e a exploração do trabalho, pois só uma prática social emanada dos anseios das classes menos favorecidas poderá preparar o terreno para a construção de um modelo social contrário ao Capital.

A análise tecida pelo professor Ivo Tonet (2006) reforça que a lógica cidadã está inserida na estratégia reformista do projeto capitalista, impulsionando os indivíduos à luta pela igualdade e liberdade. No texto “Cidadão ou homem livre?”⁴, Tonet (2006, s/p) traz o conceito, propagado pelo sistema capitalista, acerca do termo cidadão: “indivíduo que tem direitos e deveres das mais diversas ordens e que tem no Estado a garantia de que estes direitos e deveres terão uma existência efetiva”. Nesse entendimento, a pretensão máxima dos indivíduos, na sociedade capitalista, é chegar ao patamar da cidadania, e a educação tem, então, que contribuir “para formar os indivíduos como

⁴ Ver: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>.

cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social” (TONET, 2005b, p. 4-5).

A perspectiva de liberdade presente na proposta educativa dos colegiados ambientais com vias à cidadania não tem alterado o modelo social vigente, porque a liberdade burguesa conquistada não é suficiente para romper com os pilares do capital: propriedade privada e trabalho assalariado. A emancipação, no viés do Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Verde e Jacaré (CBHVJ), não se dá no campo coletivo, mas apenas no campo individual. Essa alteração, no sentido da emancipação humana, é fundamental para o avanço da classe trabalhadora e só será realizada com as lutas históricas das classes populares.

A educação nos Comitês de Bacias Hidrográficas, ao adotar o discurso da cidadania, aproxima-se do projeto capitalista, que tem se apropriado do termo em suas ações para atrair benefícios sociais, apoiando entidades civis na captação de recursos e influenciando o desenvolvimento e acompanhamento de políticas públicas. Por isso, afirmamos que a atenção dada pelo Capital às “ações cidadãs” mimetiza a luta dos trabalhadores, incentivando-os à reivindicação e reformas no âmbito político. Ainda que haja a crença de que as atividades locais se articulam a um projeto socialista, suas ações se concretizam apenas em reivindicações, justificadas pela ideia de que, enquanto não acontece a revolução social, as parcerias, a participação social e o controle das políticas garantem uma vida digna e solidária. Entendemos que em alguns casos essas ações melhoraram, sim, a vida das pessoas, mas não o suficiente, o que em grande medida tende a afastar a classe trabalhadora da sua tarefa revolucionária. Inferimos que essa é uma estratégia do Capital para afastar as pessoas da luta de classes.

Corroborando a perspectiva marxiana, cabe à classe trabalhadora superar a alienação imposta pela propriedade privada e trabalho assalariado, rompendo com a sociedade de classes. O fato de a educação cidadã ter por finalidade a emancipação política dos indivíduos implica apenas o acesso dos mesmos às decisões políticas. “A condição de cidadão é exatamente expressão e instrumento de reprodução da cisão que se operou e continua a operar-se no homem como resultado da sociabilidade do capital” (TONET, 2006, p. 4).

Por tudo isso, um projeto que vise uma sociedade livre não pode limitar-se ao campo dos direitos humanos inseridos na perspectiva cidadã, com o intuito apenas de saciar as necessidades imediatas dos sujeitos. Salientamos, mais uma vez, que não devemos desconsiderar as conquistas advindas das

ações cidadãs, já que elas beneficiaram também a classe menos favorecida. O que não devemos é permitir que as conquistas dos direitos sociais por parte dos trabalhadores seja a atividade-fim da luta social. Admitimos que a cidadania trouxe benefícios, porém devemos ir além dela. A cidadania não é um ato revolucionário, apenas reformador, que garante aos sujeitos participação em determinados espaços políticos. A emancipação política é apenas um meio para alcançar a emancipação humana, que será resultado da extinção da exploração do trabalho humano e da divisão das classes.

Corroboramos o pensamento de Tonet (2005b), de que a visão cidadã não considera que os pilares de sustentação se firmam na perspectiva da subjetividade deslocada das relações objetivas da sociedade, como se não houvesse graves contradições sustentadas na discussão das desigualdades sociais. Sendo assim, a cidadania não pode ser posta como objetivo maior da humanidade. Para a superação da ordem social atual, faz-se necessário que a educação seja emancipatória, priorizando o conhecimento amplo e aprofundado acerca do processo social, articulando os conhecimentos com as lutas sociais mais abrangentes. Defendemos que a educação seja para a emancipação humana, pois enquanto ela se mantiver no âmbito da cidadania, estará sustentada na perspectiva política que não altera a ordem social do Capital, que tem na desigualdade a perpetuação do seu projeto por meio da exploração do homem pelo próprio homem.

Palavras finais

Constatamos que a educação difundida pelo Estado nos CBHs, a fim de alcançar a cidadania, não tem contribuído para a ruptura com o modo de produção capitalista. Apesar das melhorias à classe trabalhadora, essas questões têm arrefecido as bandeiras de luta, visto que imprimem um caráter conformista por conta dos direitos conquistados nas últimas décadas, colocando a reforma como meta, e não a revolução da ordem vigente.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS — ANA. **O Comitê de Bacia Hidrográfica: o que é e o que faz?** Brasília: SAG, 2011. (Cadernos de Capacitação em Recursos Hídricos, v. 1).

BAHIA. Lei nº 12.056, de 7 de janeiro de 2011. **Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências.** Salvador, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1026482/lei-12056-11-bahia-ba>>. Acesso em: 25 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 470, 9 de janeiro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 28 de abril de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

JARA, C. J. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Recife: SEPLAN, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Participação Popular. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F.; LOPES, A. F. L.; LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Curso de formação de educadores ambientais: a experiência do Projeto Pólen**. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, M. Emancipação X Cidadania. In: CALDART, R. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE — SEMA. **Política Nacional e Estadual dos Recursos Hídricos: relevância e aplicabilidades dos instrumentos de gestão das águas**. Curso Gestão das Águas para membros de Comitês de Bacia Hidrográfica da Bahia – Módulo I. Salvador, BA, 2013.

SANTOS, C. E. F. dos. Pedagogia Histórico-crítica e Movimentos Sociais Populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, I. **Cidadão ou homem livre?** 2006. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/cidadao_ou_homem_livre.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005a.

_____. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** 2005b. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educar_para_a_cidadania_ou_para_a_liberdade.pdf>. Acesso em : 28 ago. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JUVENTUDE, MOVIMENTOS SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO: NOVAS CONFIGURAÇÕES



Marcela Rosa de Lima Machado¹

Fernando Selmar Rocha Fidalgo²

Introdução

Com o crescimento da rede mundial de computadores, a internet se infiltrou nas relações econômicas, políticas e sociais em nível global. A juventude do século XXI, antes vista como apática e apolítica, agora demonstra sinais de aproveitar a “Era da Informação” para demonstrar que, muito longe de estar adormecida, possui a rede como aliada para exercer o protagonismo e questionar o poder vigente, a corrupção e as desigualdades.

Este trabalho objetiva discutir as novas formas de participação e mobilização da juventude brasileira no século XXI. Propõe-se a debater o papel que a internet desempenha na organização dos Movimentos Sociais e no surgimento de novas formas de participação política da juventude moderna.

As manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil ilustram o papel fundamental da internet na participação e na mobilização política dos jovens na atualidade. A partir dessa perspectiva, busca-se contribuir com as discussões sobre juventude, Movimentos Sociais e participação.

Para fins de organização, o trabalho está dividido em três tópicos. No primeiro, aborda-se a juventude e a participação política. No segundo, aprofunda-se sobre a internet e as novas formas de participação que surgiram na “Era da Informação”. Por fim, no terceiro tópico, retratam-se os Movimentos

¹ Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, exerce o cargo de pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Betim/MG. *E-mail*: marcelarlm@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); pós-doutor em Educação pela Universidade do Porto e pela Université de Paris X Nanterre; Mestre em Educação pela UFMG; professor titular da UFMG; membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). *E-mail*: fernandos@ufmg.br

Sociais protagonizados pela juventude brasileira em junho de 2013, durante a Copa das Confederações, apresentando-se as razões, as motivações e as conquistas provenientes dessas recentes mobilizações.

1 O jovem como objeto de estudo: identidades, subjetividades e participação social neste início do século XXI

Iniciar uma discussão sobre juventude e participação requer, preliminarmente, contextualizar-se o que é ser jovem e os diferentes sentidos e concepções contidos nessa categoria. O termo “juventude” não encontra uma definição unívoca, sendo situado de forma distinta por diferentes atores sociais, como sociólogos, educadores, jornalistas, governantes, políticos e mesmo a sociedade como um todo, que o entendem cada um ao seu modo, considerando diferentes aspectos do termo.

Para o governo e as agências de pesquisas, a juventude é a faixa etária situada entre os 15 e os 24 anos. É, portanto, uma etapa que se inicia na adolescência e termina no começo da fase adulta. Por ser considerada uma “fase de transição” no desenvolvimento humano, historicamente tem sido observado o descaso do governo com relação às políticas direcionadas à juventude. Basicamente, as políticas existentes se referem às ações de integração social, de capacitação profissional e de controle de problemas sociais tarjados como “típicos da juventude”, como a violência, as drogas, a marginalidade. Assim, os jovens são vistos como “problemas sociais” e, por isso, requerem controle e assistência.

Os meios de comunicação, por sua vez, nos últimos anos, têm dedicado sua atenção à juventude, apresentando reportagens, documentários e programações dedicados ao público juvenil. Abramo (1997) destaca dois modos de tematização da juventude pela mídia: quando dirigidos aos jovens, caracterizam-se por temas relacionados à cultura e ao comportamento (música, moda, esporte, lazer, entre outros); quando dirigidos aos adultos, os temas sugerem os jovens como “problemas sociais”, abordando violência, crime, exploração sexual e apresentando medidas de controle ou combate a estes problemas (ABRAMO, 1997).

Já no meio acadêmico, a juventude é preocupação de sociólogos, antropólogos e educadores, principalmente. Muitos desses autores têm se preocupado em desvendar a categoria “juventude” em uma dimensão histórica e crítica, inclusive questionando a forma como os jovens são vistos pela sociedade a

partir do senso comum e de imagens enquadradas pela mídia e pelo governo (ABRAMO, 1997, 2004; DAYRELL, 2003; MISCHÉ, 1997).

Seguindo essa linha, Dayrell (2003) nos alerta que, muitas vezes, as imagens criadas no cotidiano sobre a juventude interferem em nossa maneira de compreender os jovens. Para o autor, a imagem mais difundida é a de que o jovem é um “vir a ser” e, por essa razão, localiza-se no tempo futuro, sendo seu presente retirado de cena (DAYRELL, 2003). Outra visão é romantizada, surgida a partir da década de 1960, compreendendo que “a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41). Assim, nessa fase de “experimentações”, seriam relativizadas algumas medidas de sanção ao comportamento juvenil (DAYRELL, 2003).

Dayrell (2003) compreende que a juventude é, ao mesmo tempo, uma posição social e um tipo de representação. Esclarece que, apesar de haver transformações universais de ordem fisiológica e psicológica referentes à faixa etária, as formas de representação sobre esse momento variam de acordo com cada sociedade, incluindo variáveis como condições sociais, culturais, de gênero, dentre outros aspectos. Assim, para o autor, ao mesmo tempo que a juventude é um tempo amplo de constituição dos sujeitos, possui especificidades na vida de cada um. Isso ocorre porque o processo é influenciado pelo meio social em que o jovem está inserido e depende das diferentes trocas vivenciadas.

Para a socióloga Helena Abramo (2004, p. 9),

a juventude pode ser caracterizada, genericamente, como um período de interregno, em que assumem crucial importância a construção de identidades e a definição de projetos de futuro, que se tramam articuladamente tanto aos processos de socialização por que passaram até então como aos modos pelos quais se realiza sua integração na vida social.

No entanto, para a autora, as desigualdades e a fragmentação social demonstram a existência de uma grande heterogeneidade de condições juvenis. Nesse sentido, presenciam-se duas circunstâncias: de um lado, a existência de abismos sociais entre setores da juventude; de outro, a existência de dimensões comuns que os tornam uma geração (ABRAMO, 2004).

Seguindo este pensamento, Dayrell (2003) considera que os jovens possuem diferentes modos de “ser jovem”. Por isso, enfatiza que o termo “juventude” deve ser utilizado no plural, para “enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2003, p. 42). A partir dessa

compreensão, considera fundamental associar a noção de juventude à de sujeito social.

A concepção de sujeito social de Charlot (2000 apud DAYRELL, 2003, p. 33) é que “o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (CHARLOT, 2000, apud DAYRELL, 2003, p. 33). Nessa concepção, o ser humano é visto em constante construção, sendo que relações sociais ocupam um papel fundamental nesse processo. São nesses processos que se constituem também as identidades dos sujeitos:

A identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; GOMES, 2009, p. 9-10).

Cabe ressaltar que, na contemporaneidade, com a globalização e o grande número de informações que circulam em esfera planetária, mudaram-se também as concepções de tempo e espaço e as formas como essas esferas influenciam a formação da identidade do jovem. Segundo Dayrell e Gomes (2009, p. 11), estando imersos no universo das informações, os jovens

interagem com as dimensões locais e globais, que determinam-se mutuamente, mesclando singularidades e universalidades, tendo acesso a diferentes modos de ser, a diferentes modos de viver, a diferentes modelos sociais que terminam interferindo nos processos identitários.

Melucci (1997) fala sobre a relação entre o tempo e a experiência na modernidade, considerando-a uma questão-chave nos conflitos e na mudança social, pois considera que a juventude representa um ator crucial nessa relação, por questões biológicas e culturais, e por esse motivo interpreta e traduz para o resto da sociedade seus dilemas conflituais básicos.

Segundo o autor,

a natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da

transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1997, p. 13).

Assim, a forma como os jovens e os adolescentes constroem a sua experiência é cada vez mais fragmentada, construída com base em representações e relacionamentos (MELUCCI, 1997). Eles recebem, o tempo todo, um grande volume de informações, são convidados a respondê-lo, e, com isso, “o passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas contribuem para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída” (MELUCCI, 1997, p. 10).

Outro aspecto conceitual a respeito da juventude é o fato de o jovem não ser encarado como sujeito de direitos pela sociedade (ABRAMO, 1997; DAYRELL; GOMES, 2009). Abramo (1997, p. 28) aborda a dificuldade de se ultrapassar a concepção dos jovens

como ‘problema social’ e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.

É na ação, na participação social e na dimensão coletiva que os jovens podem alterar a imagem negativa exposta pelo senso comum e construir uma nova identidade para a categoria “juventude”. Segundo Boghossian e Minayo (2009, p. 412), “o termo ‘protagonismo juvenil’ foi tornando-se usual referência nesse contexto, catalisando princípios, preocupações e investimentos de diferentes disciplinas e atores sociais”.

Stamato (2008) considera que a concepção do jovem como sujeito de direito associa-se ao conceito de protagonismo juvenil por resgatar e valorizar o papel da participação da juventude no processo de definição dos rumos de sua vida e da vida coletiva. Considera ainda que o protagonismo está relacionado a uma perspectiva de “empoderamento do jovem, enquanto agente ativo da construção de uma categoria social da juventude, consciente do seu papel de agente da transformação da sociedade” (STAMATO, 2008, p. 3). Assim, o protagonismo juvenil pode significar o rompimento com a apatia atribuída à juventude atual.

Diversos autores têm demonstrado a importância de se discutir a participação dos jovens, trazendo abordagens que se fundamentam tanto para dar sentido à própria experiência juvenil quanto para o fortalecimento da democracia (MISCHE, 1997; ABRAMO, 2004; CASTRO, 2008).

Para Abramo (2004), a participação dos jovens diz respeito ao futuro e aos rumos de desenvolvimento social, já que, na condição de herdeiros, são eles que definirão a continuidade ou a mudança da sociedade e de suas instituições. É nesse sentido que a autora enfatiza quão importante é que as novas gerações estejam engajadas com a política: são elas que determinam a aceitação ou a rejeição ao sistema político vigente.

Castro (2008, p. 253) esclarece que “a participação política dos jovens não se faz no vazio cultural e histórico, mas em sociedades reais que carregam as marcas singulares de sua história e as dificuldades específicas de seu presente”. Assim, para compreender-se esse processo, a autora considera necessário investigar as sensações de pertencimento da juventude à coletividade, bem como as representações provenientes desse reconhecimento por parte dela.

Castro (2008, p. 253) também considera importante discutir a participação como uma *demanda subjetiva* que envolve “a maneira como cada um busca vincular-se à coletividade ou lançar-se em espaços de discursos e de ação no intuito de afirmarem-se como seus membros”. Neste contexto, a autora considera que o processo de construção da subjetividade política

pauta-se por experiências que levam os jovens a interrogarem-se sobre o que está inadequado e difícil na convivência humana ao seu redor. Dessa forma, esse processo coloca o jovem frente às contradições de sua época e no enalço de outros que possam ajudá-lo a responder tais questões e a agir frente a elas (CASTRO, 2008, p. 255).

Esses autores supramencionados alertam também sobre o entendimento consensual de que a juventude, a partir da década de 1990, tem sido caracterizada como “apática, desinteressada e desmobilizada quanto às questões públicas e muito mais individualista, consumista e alienada que as gerações anteriores” (ABRAMO, 2004, p. 13).

Abramo (2004) considera fundamental desconfiar desses “consensos” e procurar perceber novas tendências reais da juventude. Ela observa que, para isso, deve-se superar: as comparações de experiências históricas de gerações precedentes; a referência a pesquisas realizadas com contingentes aleatórios de jovens e os modelos consagrados de movimentação e participação social (ABRAMO, 2004).

A autora ainda esclarece que a falta de participação política percebida não é um problema exclusivo da juventude, mas de todas as faixas etárias da população, como consequência do momento histórico em que vivemos. Esses traços são consequência da “sociedade pós-moderna” que tem ocasionado “uma crise dos valores e mecanismos de pertencimento social, a acentuação do individualismo e da competição, a retração das relações sociais e a busca de recomposição em identidades de pequenos grupos” (ABRAMO, 2004, p. 15).

A partir de alguns estudos, Castro (2008) observa que esse declínio de interesse dos jovens parece relacionar-se com mudanças de valores, uma vez que, atualmente, as gerações preferem experiências políticas não convencionais, expressivas e informais. No entanto, esclarece que essa desmotivação pode ser proveniente também do fato de que muitos recursos para a mobilização e participação dos jovens já não estão mais disponíveis.

Se velhos recursos não estão disponíveis, por outro lado, novos recursos surgiram no século XXI, destacando-se a internet e a rede global estabelecida com as novas tecnologias de informação e comunicação. A nova geração está conectada 24 horas na rede, seja por meio de computadores, *tablets* ou celulares modernos. É pela internet que eles falam, divertem-se, jogam, namoram, socializam e vivem suas utopias e sonhos. Entretanto, é também pela rede que os jovens compartilham suas angústias, questionam a realidade, o poder vigente, a corrupção, as desigualdades e as injustiças. Engana-se quem pensa que eles permanecem apenas conectados; por intermédio da rede, eles organizam-se, unem milhões de pessoas em busca de um objetivo comum, com hora e local marcados. Essa relação entre participação e internet será tratada no tópico a seguir.

2 Internet e participação política

O uso da internet como sistema de comunicação remonta ao fim do século XX. O crescimento da rede embalou no século XXI, inserindo a internet nas relações econômicas, políticas e sociais em nível global. Segundo Castells (2003, p. 8) “as atividades econômicas, sociais, políticas e culturais, essenciais por todo o planeta, estão sendo estruturadas pela internet e em torno dela, como por outras redes de computadores”.

O autor considera positiva a interação social propiciada pela internet, uma vez que os usuários passaram a ter mais acesso à cultura, maior facilidade de comunicação com amigos e parentes e mais intensidade nas relações sociais.

Castells (2003, p. 104) conclui que a tese de que “o uso da Internet leva a menor interação social e maior isolamento social” não se sustenta.

Se, de um lado, a expansão da rede gerou o receio pelo isolamento social que poderia ser ocasionado por essa tecnologia, por outro, novos padrões de sociabilidade estão sendo desenvolvidos³. Segundo o autor,

por causa da flexibilidade e do poder de comunicação da Internet, a interação social on-line desempenha crescente papel na organização social como um todo. As redes on-line, quando se estabilizam em sua prática, podem formar comunidades, comunidades virtuais, diferentes das físicas, mas não necessariamente menos intensas ou menos eficazes à criação de laços e mobilização (CASTELLS, 2003, p. 109).

É o caso das redes sociais de relacionamento, como Facebook, Twitter e Orkut, que são utilizadas no mundo todo. Estas têm originado novas formas de participação e mobilização da população, interferindo em questões políticas, econômicas e institucionais em nível global.

Na relação existente entre internet, redes sociais e participação política, os jovens se destacam, já que desenvolvem novas formas de consciência e de atividades políticas através da rede.

Castells (2003, p. 99) observa como a interação on-line tem contribuído com a representação de papéis e a construção da identidade em adolescentes:

A representação de papéis e a construção de identidade como base da interação on-line representam uma proporção minúscula da sociabilidade baseada na internet, e esse tipo de prática parece estar fortemente concentrado entre adolescentes. De fato, são os adolescentes que estão no processo de descobrir sua identidade, de fazer experiências com ela, de descobrir quem realmente são ou gostariam de ser, oferecendo assim um fascinante campo de pesquisa para a compreensão da construção e da experimentação da identidade.

Cardoso e Lamy (2011) sustentam a tese de que o apoio de causas se utilizando das redes sociais origina a formação de uma identidade coletiva. Para os autores, isso ocorre porque

³ Vide CASTELLS (2003, p. 98-99) para aprofundamento.

o apoio de causas no quadro das redes sociais surge normalmente como resultado da acção de grupos formais, ou informais, com capacidade de mobilização de outrem, pois o seu sucesso depende da capacidade de passar a palavra e conseguir que terceiros desencadeiem uma acção que, pelo menos, resulte em apoio público de uma dada posição (CARDOSO; LAMY, 2011, p. 13).

Na medida em que permitem a conexão de milhares de pessoas, simultaneamente, e a divulgação de concepções, ideologias, opiniões e críticas, as redes sociais configuram-se adequadas também para os Movimentos Sociais da modernidade. Nesse sentido, para Castells (2003, p. 115),

a Internet é mais que um mero instrumento útil a ser usado porque está lá. Ela se ajusta às características básicas do tipo de movimento social que está surgindo na Era da Informação. E como encontraram nela seu meio apropriado de organização, esses movimentos abriram e desenvolveram novas avenidas de troca social, que, por sua vez, aumentaram o papel da Internet como sua mídia privilegiada.

Para Castells (2003), a Internet configura-se indispensável aos Movimentos Sociais da “Era da Informação” por três razões: 1) a primeira é que estes são mobilizados em torno de valores culturais; dessa forma, a Internet permite o alcance de pessoas capazes de aderir aos seus valores, para, a partir daí, conquistar a consciência da sociedade como um todo; 2) a segunda é que esses Movimentos Sociais “precisam preencher o vazio deixado pela crise das organizações verticalmente integradas” (CASTELLS, 2003, p. 116) uma vez que os partidos políticos, os sindicatos e as associações civis formais encontram-se enfraquecidos; e 3) a terceira razão é que os Movimentos Sociais concorrem com os poderes vigentes para obter um alcance global, exercendo seu impacto sobre a mídia.

Os “movimentos antiglobalização” inserem-se no leque de Movimentos Sociais baseados na Internet e possuem uma relevância enorme no cenário da organização da sociedade civil deste novo milênio. Gohn (2002) considera o movimento antiglobalização um novo ator político mundial, uma vez que une diversos grupos políticos e tribos culturais, sem apagar as diferenças existentes entre eles.

Segundo Castells (2003), esses movimentos são eficazes na medida em que possuem uma ampla diversidade, suscitam questões e forçam debates sem

assumir uma postura de negociação, já que se trata de “puro movimento”, sendo informais e espontâneos. A interconexão com a Internet

permite ao movimento ser diverso e ser coordenado ao mesmo tempo, engajar-se num debate permanente sem contudo ser paralisado por ele, já que cada um de seus nós pode reconfigurar uma rede de suas afinidades e objetivos, com superposições parciais e conexões múltiplas (CASTELLS, 2003, p. 117).

É importante esclarecer que, apesar de denominados “antiglobalização”, esses movimentos não são contra a globalização, mas sim opostos à forma como ela se processa, gerando desigualdades e injustiças sociais. Segundo Gohn (2002, p. 2), esses movimentos “recusam-se às imposições de um mercado global, uno, voraz. Contestam-se também os valores que impulsionam a sociedade capitalista, alicerçados no lucro e no consumo de mercadorias supérfluas”.

Para Gohn (2002, p. 2), uma das ações de destaque desses movimentos são as manifestações nas ruas, que “têm levado as autoridades locais a recriarem o estilo urbano medieval: a cidade sitiada (“linha vermelha”, segundo os estrategistas de segurança das autoridades, “muro da vergonha”, segundo os manifestantes)”.

Segundo Gomes (2003), o movimento antiglobalização absorve movimentos juvenis das últimas décadas e contém várias visões de mundo que sintetizam o ideal juvenil de um mundo melhor. Nesse sentido, aponta que “o movimento antiglobalização é uma simbologia da juventude do século XXI, que não busca uma só forma, uma só filosofia, mas muitas” (GOMES, 2003, p. 10).

As manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil inserem-se nesse contexto e com características próximas aos movimentos antiglobalização. É por essa razão que no próximo tópico adentrar-se-á nessas mobilizações, ilustrando as discussões sobre juventude, Movimentos Sociais e participação.

3 A “Copa das Manifestações”: participação, mobilização e ativismo juvenil

A Copa das Confederações no Brasil, ocorrida em 2013, mais do que um evento esportivo, marcou a história política, econômica e social brasileira. Durante os jogos mundiais, um público imenso concentrava-se fora dos estádios: milhares de pessoas, em sua maioria jovens (GODOY, 2013), estavam nas ruas de todo o país, protestando contra a corrupção, os gastos

exacerbados com a Copa e a falta de investimento em saúde e educação, entre outros pontos. É por esse motivo que o evento recebeu o apelido de “Copa das Manifestações” (WASSERMAN; QUERO, 2013).

Por se tratar de um evento recente, as informações contidas neste tópico baseiam-se em notícias de jornais eletrônicos e em livros publicados recentemente sobre o assunto.

Em maio de 2013, o Movimento Passe Livre (MPL) de São Paulo organizou uma onda de manifestações contra o aumento das tarifas de transporte coletivo na capital paulista. Essas manifestações tornaram-se violentas, uma vez que o governo paulista ordenou que as forças militares reagissem agressivamente.

No início de junho de 2013, o protesto tomou uma projeção nacional, já que outras cidades que também haviam recebido aumento nas tarifas de transporte coletivo aderiram aos protestos de rua. Segundo estimativas de organizadores, da Polícia Militar e de institutos de pesquisa, no dia 17 de junho de 2013, cerca de 240 mil pessoas ocuparam as ruas de 11 capitais brasileiras (OTAVIO, 2013). No entanto, a pauta das manifestações já não era centrada no transporte público, englobando outras motivações como: os gastos públicos com a Copa do Mundo; a melhoria nos serviços públicos de saúde, educação e segurança; a corrupção; as Propostas de Emenda Constitucional (PECs) 37 e 237 (GOIS, 2013).

No dia 20 de junho de 2013, as manifestações alcançaram um aumento exponencial de participantes e cidades em todo o país: mais de um milhão de pessoas (OTAVIO, 2013) espalhadas por 388 cidades, incluindo 22 capitais e pequenos municípios (UOL, 2013). Dados divulgados pela mídia e pela bibliografia já existente mostram que eram em sua maioria jovens entre 15 e 35 anos (VENTURA, 2013). Ventura (2013, p. 59) considera-os parte da chamada “geração do milênio”, “geração internet” ou “geração me”, caracterizada por “ser supostamente individualista, narcisista, ansiosa, dependente dos smartphones, e, sobretudo, alienada”.

No entanto, para o autor, foram os jovens os atores capazes de “acordar o gigante adormecido e de devolver ao país o ânimo de poder mudá-lo” (VENTURA, 2013, p. 60-61). Destaca que isso foi realizado sem participação de organização alguma, apenas com a utilização da Internet. A frase “menos eu e mais de nós” entoa, para o autor, como adequada para essa “geração anárquica, que não quer nem uma coisa nem outra, e que, de tão diversa, nem mesmo pode ser chamada de geração” (VENTURA, 2013, p. 60-61).

Casado (2013) destaca, em seu artigo, a perda de popularidade dos partidos políticos e da democracia representativa, principalmente entre os jovens. Letícia Sardas, presidente do Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro (TRE-RJ), afirma, na reportagem, que os jovens da atualidade protestam muito mais do que antes, ao mesmo tempo em que não dão tanto valor mais ao título de eleitor. Para Sardas, isso demonstra que os partidos políticos envelheceram tanto que já não conseguem se conectar com o universo dos jovens, que é a rede social (CASADO, 2013).

Segundo Otavio (2013), não houve predominância de partidos políticos, sindicatos ou entidades estudantis nas manifestações de junho, o que as tornaram parecidas com os Movimentos Sociais do passado, como o Movimento Diretas Já (1985) e o Movimento Caras Pintadas (1992). Para o autor, “a diferença foi a força demonstrada pelas mídias sociais, decisivas não apenas para a mobilização quanto para o registro de cada detalhe das manifestações em tempo real, e a diversidade de palavras de ordem” (OTAVIO, 2013, p. 19).

Carvalho (2013) evidencia o papel das redes sociais nas manifestações de junho. A autora destaca a publicação de vídeos, fotos e relatos na hora e logo após os protestos, no YouTube, no Twitter, no Facebook, no Instagram e no Tumblr. Destaca ainda que as convocações para os eventos nas ruas foram realizadas, principalmente, pela rede virtual. Além de ter funcionado como meio de divulgação, as redes sociais também serviram para orientar os manifestantes sobre como se trajar e se comportar diante dos efeitos do gás lacrimogêneo, disparado pela polícia nos protestos.

Por meio da Internet, os manifestantes e os simpatizantes do movimento fizeram questão de enfatizar que: “*não é apenas por 20 centavos*”, tornando a frase um bordão. A intenção era desfazer a ideia que estava sendo veiculada inicialmente – de que a razão das manifestações era o aumento no transporte público em várias cidades. Assim, surgiram diferentes vídeos no YouTube⁴ pontuando várias motivações para as manifestações.

O caráter partidário do movimento foi levado a sério pelas multidões, em alguns momentos. Carvalho, Roxo e Farah (2013) destacaram a hostilização sofrida pelos membros de partidos políticos que resolveram se revelar durante as manifestações, por meio de bandeiras, camisas e gritos conjuntos.

⁴ Entre os quais, destacam-se o de Carla Dauden, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=eF62uX3eJc>>, e o vídeo de Paula Landucci, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=H4e9GS6d190>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

Isso gerou gestos de violência, como pauladas nos militantes, destruição de bandeiras e lançamento de bombas.

Rolnik (2013) utiliza como metáfora a palavra “terremoto” para se referir às manifestações ocorridas em junho. Considera que os acontecimentos perturbaram a ordem de todo o país e fizeram emergir “uma infinidade de agendas mal resolvidas contradições, e paradoxos” (ROLNIK, 2013, p. 11). Certamente, isso despertou temor no governo federal, principalmente no âmbito político e econômico.

A primeira reação do governo federal consistiu no discurso de Dilma Rousseff em TV aberta, no dia 21 de junho. Naquele momento, a presidenta valorizou as manifestações, reconhecendo a juventude como protagonista dos movimentos recentes: “elas (as manifestações) mostram a força de nossa democracia e o desejo da juventude de fazer o Brasil avançar”⁵. Ao longo de sua fala, Dilma Rousseff também demonstrou estar atenta às motivações dos protestos e prometeu esforços para que as reivindicações pudessem ser atendidas.

Na mesma semana – cumprindo uma das promessas do discurso – a presidenta reuniu-se com os 27 governadores e os 27 prefeitos de capitais no Palácio do Planalto e propôs cinco pactos envolvendo: I – responsabilidade fiscal, para garantir a estabilidade da economia e o controle da inflação; II – reforma política, através de uma possível Constituinte; III – saúde, através de contratação de médicos estrangeiros como medida emergencial; IV – transporte público, com investimentos em mobilidade urbana e metrô; V – educação, com investimentos em formação de educadores e escolas em diversos níveis (ALENCASTRO; DAMÉ, 2013).

Após essas providências tomadas pela presidenta, algumas das reivindicações da população foram atendidas: a PEC 37 foi rejeitada no congresso nacional; a PEC 237 foi arquivada; foram aprovados 75% dos *royalties* do petróleo para a educação e 25% para a saúde; foi decretado o fim do voto secreto e a corrupção passou a ser crime hediondo (ÉBOLI, 2013). No que se refere às conquistas voltadas para a juventude, destaca-se a sanção da presidenta ao Estatuto da Juventude, através da Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Essa lei “dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL, 2013, p. 1), considerando jovens os

⁵ ROUSSEFF, Dilma. Discurso em Rede Nacional, no dia 21 de junho de 2013.

indivíduos pertencentes à faixa etária situada entre 15 e 29 anos. Destacam-se os seguintes princípios:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013, p. 1).

Fica comprovado, assim, que, mediante os protestos de junho, o próprio governo percebeu a força da juventude. Os jovens souberam mostrar seu poder, sua atividade e seu engajamento, conquistaram novos direitos e isso tudo indica que novas páginas seguir-se-ão.

Nas reportagens divulgadas pela mídia, é possível perceber que, inicialmente, ninguém dimensionava a magnitude do movimento que ali se instaurava. Leitão (2013, p. 76) reconhece esse equívoco cometido inicialmente: “Erramos todos. Cada comentarista ou analista da cena brasileira, seja em que área atue, pode dizer que alertou para erros na política ou na economia, mas ninguém previu a eclosão de um movimento desta magnitude”.

No entanto, é preciso conhecer melhor os Movimentos Sociais da “Era da Informação”. Um movimento sem líderes, mas que cresce exponencialmente

em frações de segundo. Leitão (2013) considera fundamental cultivar a humildade para reconhecer que precisamos conhecer melhor o país, a juventude e as mudanças que vivemos.

Considerações finais

Neste artigo procurou-se debater as novas formas de participação da juventude brasileira nos Movimentos Sociais da modernidade.

Observou-se que a visão de que a juventude atual é individualista, apolítica e desinteressada é deturpada. Com a globalização e o advento da Internet, surgiram novas formas de participação e mobilização, atraindo os jovens para novas ferramentas da era digital, dentre as quais destacam-se as redes sociais. Assim, a questão não é que os jovens de hoje sejam desinteressados, e sim que as velhas e tradicionais formas de participação, como partidos políticos e associações, encontram-se enfraquecidas e já não acompanham os anseios da juventude moderna.

As manifestações ocorridas em junho de 2013 demonstraram a força e a importância da Internet e de suas ferramentas para a estruturação dos Movimentos Sociais modernos. Servindo-se das redes, os manifestantes, que eram em sua maioria jovens, compartilharam vídeos, denunciaram injustiças, criticaram políticos e suas atitudes antiéticas e discutiram sobre o futuro do país, elaborando pautas de reivindicações.

Alguns resultados das manifestações já podem ser descritos: a destinação de *royalties* do petróleo para educação e saúde; a derrubada das PECs 37 e 237; a sanção do Estatuto da Juventude. No entanto, a melhor parte é constatar novamente que as vozes das ruas têm poder e encontram espaço no nosso país.

O gigante acordou, sacudido pelo jovem do século XXI, movido pelas novas tecnologias!

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 25-36, 1997.

ABRAMO, H. Participação e Organizações Juvenis: jovens e juventudes: contribuições. **Projeto Redes e Juventudes**. Recife, 2004.

ALENCASTRO, C.; DAMÉ, L. A Cartada de Dilma. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 6 de agosto de 2013.

BOGHOSSIAN, C. O.; MINAYO, M. C. de S. Revisão Sistemática sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, 2009.

CARVALHO, N. Redes Sociais Dão o Tom da “Revolta do Vinagre”. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

CARVALHO, C.; ROXO, S.; FARAH, T. SP: partidos hostilizados em protesto pacífico. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

CASADO, J. Jovens mais Longe do Voto. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO, L. R. de. Participação Política e Juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008.

CARDOSO, G.; LAMY, C. Redes Sociais: comunicação e mudança. **JANUS.NET**, e-journal of International Relations [on-line], v. 2, n. 1, p. 73-96, 2011. Disponível em: <http://observare.ual.pt/janus.net/images/stories/PDF/vol2_n1/pt/pt_vol2_n1_art6.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

DAYRELL, J. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set /out /nov /dez, 2003.

ÉBOLI, E. Após manifestações, câmara rejeita PEC 37 por 430 votos a 9. In: GODOY, F. **O Brasil nas Ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013. p. 203-207.

Em dia de maior mobilização, protestos levam mais de 1 milhão de pessoas às ruas no Brasil. **Uol Notícias**, 20 jun. 2013. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/06/20/em-dia-de-maior-mobilizacao-protestos-levam-centenas-de-milhares-as-ruas-no-brasil.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

GODOY, F. **O Brasil nas Ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

GOHN, M. da G. De Seattle a Gênova: uma radiografia dos movimentos antiglobalização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jan. 2002. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2701200209.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

GOIS, C. de. Nas Ruas, um Mar de Reivindicações. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas Ruas** (e-book). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

GOMES, N. V. C. RG: jovem, culturas juvenis e a formação das identidades da juventude. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26. 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2003.

LEITÃO, M. Entender o Brasil. In: GODOY, F. (org.). **O Brasil nas ruas** (e-book). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

MANIFESTAÇÕES foram realizadas em 388 cidades. **Estadão**, São Paulo, 21 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,manifestacoes-foram-realizadas-em-388-cidades,1045216>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MELUCCI, A. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 3-14, 1997.

MISCHE, A. De Estudantes a Cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 134-150, 1997.

OTAVIO, C. Multidões em Marcha. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (*e-book*). Rio de Janeiro: O Globo, 2013.

RESULTADOS das manifestações de junho. **G1**, 28 jun. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/linha-tempo-manifestacoes-2013/platb/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

ROLNIK, R. As Vozes das Ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: HARVEY, D. et al. **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo Juvenil**: uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VENTURA, Z. Protesto sim, Arrastão não. In: GODOY, F. (Org.). **O Brasil nas ruas** (e-book). Rio de Janeiro: O Globo.

WASSERMAN, R; QUERO, C. Copa das Manifestações Deixa Legado Misto para o Brasil. **BBC**, 30 jun. 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/07/130630_final_confederacoes_cq_rw_cc>. Acesso em: 30 jun. 2013.

EIXO 2



A diversidade em questão: desafios postos

PROJEÇÕES DAS FAMÍLIAS CAMPONESAS EM RELAÇÃO AOS/ÀS JOVENS DE ASSENTAMENTOS RURAIS NA MICRORREGIÃO GUANAMBI, BA: ENTRE O CAMPO E A CIDADE



Domingos Rodrigues da Trindade¹

Laís Maria Borges de Mourão Sá²

Introdução

Este texto é parte de um estudo de doutorado desenvolvido em assentamentos rurais na microrregião Guanambi, Bahia, com o objetivo de compreender como os/as jovens da Reforma Agrária se constituem como seres sociais na condição de filhos/as de assentados/as da Reforma Agrária no contexto da sociedade capitalista em processo de expansão no campo. O referido estudo está vinculado à linha de pesquisa Ecologia Humana e Práxis Pedagógica, na área de concentração Educação e Ecologia Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, e se insere nos estudos da Educação do Campo.

Visando compreender a constituição social do ser jovem no contexto de assentamentos da Reforma Agrária, o referido estudo se constitui a partir de três eixos temáticos: Reforma Agrária, Educação do Campo e Projeto Camponês; Constituição social do ser jovem do ponto de vista da família camponesa; e Constituição social do ser jovem do ponto de vista da autor-representação dos/das jovens.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto no Departamento de Educação *Campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação Popular e Movimentos Sociais. *E-mail*: rodrizex@hotmail.com

² Doutora em Antropologia pela UnB; pós-doutorado em Ciências Sociais e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Professora adjunta da UnB, na Faculdade de Educação. *E-mail*: laismourao67@gmail.com

A dinâmica do crescimento do capitalismo vem determinando transformações nas condições de reprodução social do capital e do modo de produção camponês. No Brasil, as pequenas unidades produtivas têm restringidas suas possibilidades de reprodução social, uma vez que a expansão do capital e a falta de perspectivas de trabalho, de melhoria das condições de vida têm contribuído para que os/as jovens deixem o campo (ABRAMOVAY et al., 1998).

Portanto, diante da complexidade dessa temática, o estudo aqui proposto nos remete à análise da juventude do meio rural como uma categoria social-chave, pressionada pelas mudanças da realidade do campo e da cidade na atualidade, sobretudo porque a juventude vem demarcando, no cenário brasileiro, um espaço cada vez mais expressivo por meio de uma variedade de ações (congressos, seminários, simpósios, fóruns, reuniões nacionais, estaduais e municipais), colocando sua pauta de reivindicações.

Entretanto, embora se perceba um crescimento da presença e atuação dos/das jovens do meio rural em diversos espaços sociais, no que se refere às pesquisas que se dedicam a esses sujeitos, segundo Weisheimer (2005), estas ainda não constituem uma produção consolidada. Esse autor aborda, nesse estudo, que os/as jovens do meio rural têm sido denominados por uma diversidade de maneiras, tais como: alunos rurais, jovens agricultores, jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão, jovens empreendedores rurais, jovens empresários rurais, jovens filhos de agricultores, jovens rurais ribeirinhos, jovens sem terra, jovens em assentamentos rurais, juventude escolar rural e juventude rural.

Há uma compreensão entre os pesquisadores de que a juventude rural não é uma categoria homogênea, mas, sim, marcada por uma diversidade de sujeitos demarcados pelos contextos econômicos, históricos, sociais, culturais e políticos (ABRAMOVAY et al., 1998; CARNEIRO, 1998; STROPASOLAS, 2007; WANDERLEY, 2009; WEISHEIMER, 2005; CASTRO et al., 2009). Assim, neste trabalho, adota-se a denominação de “jovem do campo” como categoria de análise, por uma opção estratégica considerada coerente com o conceito de Educação do Campo que vem sendo construído pelo Movimento Nacional por uma Educação do Campo, o qual está vinculado à construção de um modelo de desenvolvimento rural que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil.

Utilizar-se-á, também, a expressão “jovens de assentamentos rurais” para se referir aos jovens interlocutores da pesquisa, no sentido de privilegiar o

lugar em que estão, ou seja, os assentamentos, entendidos como formas de unidades produtivas, criadas por meio de políticas governamentais específicas, que primam pelo reordenamento do uso da terra em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (BERGAMASCO; NORDER, 1996). O lugar em que os sujeitos da pesquisa estão não é qualquer lugar, mas um espaço que simboliza a luta coletiva, histórica e de classes, que ainda não se dá por encerrada.

Portanto, diante do calor do debate sobre as possibilidades ou impossibilidades de reprodução das unidades produtivas das famílias camponesas frente à expansão do capital e à invisibilidade dos/das jovens do campo nas pesquisas acadêmicas e nos projetos de desenvolvimento voltados para o campo, algumas questões orientaram o presente estudo: quais são os projetos da família em relação aos/as filhos/as jovens? Na opinião dos pais, os/as jovens têm demonstrado interesse em continuar o trabalho da família? De que depende a permanência dos/das jovens no campo na perspectiva da família?

No presente capítulo, revelamos o que as famílias dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança, situados, respectivamente, nos municípios de Malhada e Palmas de Monte Alto, Bahia, projetam para seus/suas filhos/as jovens. O que a família sonha para seus filhos e suas filhas em plena expansão do capital na sociedade capitalista? Querem que eles/as fiquem ou saiam do campo?

A maneira como o trabalhador rural se relaciona com a terra, com o mercado, com o capital e com a natureza revela alguns dos elementos que determinam a identidade camponesa. Nesse processo, a constituição social dos/das jovens camponeses/as é atravessada por esses elementos, que, consequentemente, vão deixando suas marcas no cotidiano desses/as jovens. Desse modo, entendemos que os/as jovens produzem e são produzidos nas interações que estabelecem com as pessoas, no seu fazer e ser cotidianos.

Nesse entrelaçamento de relações, redes sociais são tecidas e os/as jovens passam a comportar as marcas das experiências múltiplas, dos encontros e desencontros que compõem suas trajetórias individuais e coletivas. Os/as jovens deixam suas marcas, as quais acabam por constituir, no imaginário das pessoas, representações a partir das quais estas passam a significá-los/as. Assim, o olhar da família sobre os/as jovens da Reforma Agrária foi desvelado por meio da nossa inserção como pesquisadores no universo da pesquisa, a qual proporcionou vivenciar o cotidiano dos assentados, ter acesso a experiências culturais, religiosas, de lazer e de organização política dos assentamentos, o que nos conduziu

para a construção e elaboração de várias interpretações sobre o processo de constituição social dos/das jovens. Somou-se a essa técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada realizada com as famílias (pai e mãe) dos/das jovens. Assim, as reflexões construídas neste capítulo demarcam as projeções de futuro em relação aos/às jovens. Carneiro (2012), em estudo realizado sobre o rural contemporâneo brasileiro, expressa que pesquisas qualitativas têm revelado que são os/as jovens os/as que estão mais suscetíveis à mudança de profissões no campo, encontrando ocupações que, em alguns casos, oferecem remuneração superior à agrícola, além de serem mais valorizadas simbolicamente do que a agricultura.

1 Questões metodológicas

A pesquisa,
É a caminhada pelos bosques e pântanos
para tentar explicar,
Vendo folhas e flores,
Por que a vida apresenta tantos rastros.
A pesquisa,
É a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses
Para ver se cristalizar
Algumas paredes de verdade
(MARTIN apud LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 278-279).

Realizar uma investigação é um caminho em que se constitui o caminhar. “O caminho certamente se inicia a partir de algo e também prefigura um fim” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 23). Nesse caminhar, vamos entendendo, usando e fazendo modos de operacionalizar o real. Contudo, é importante compreender o lugar ocupado pela teoria e como ela se relaciona com o método. Aliar teoria e metodologia adequada depende do que se pretende encontrar na “caminhada pelos bosques e pântanos”, como poeticamente descreve Gérard-B. Martin (apud LAVILLE; DIONNE, 1999) no poema *Um certo olhar sobre a pesquisa*.

As escolhas teóricas se refletem nas questões metodológicas e no olhar para o campo de investigação. Nesse sentido, adotamos caminhos metodológicos que foram capazes de dar conta da síntese da estrutura social em que é formada a vida social dos/das interlocutores/as da pesquisa. Evidentemente,

para entender a realidade social, foi necessário combinar análises processuais e estruturais, utilizando aspectos subjetivos e objetivos. Portanto, buscamos nos inserir em duas dimensões: a realidade em si e os significados que os sujeitos sociais atribuem à realidade, com base nos processos de interação dentro e fora do seu contexto. Segundo Minayo (2007, p. 61),

o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico.

Valendo-nos dos princípios da pesquisa qualitativa, utilizamos da convivência e do diálogo com os/as interlocutores/as como estratégia de busca de informações e compreensão dos processos que fundamentam as suas representações e práticas. As reflexões neste texto são resultado de 21 entrevistas realizadas com as famílias (pai e mãe) dos/das jovens dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança em suas casas.

É importante considerar que todo percurso de análise e interpretação dos dados foi guiado pelo paradigma histórico-dialético que toma por base pressupostos pertinentes à condição humana e que se trata de um método de compreensão e análise das lutas históricas, políticas e, principalmente, das forças produtivas dentro da sociedade capitalista em suas contradições. Este paradigma subsidiou os pesquisadores na compreensão de que os/as interlocutores/as da pesquisa não são sujeitos a-históricos, mas determinados pela história das relações vividas.

Ratificamos que o processo de confrontação entre os dados empíricos e as teorias escolhidas para fundamentar o presente estudo se pautou na dialética, permitindo buscar as conexões, as especificidades, as mediações e as contradições que permeiam a vida dos/das jovens filhos/as de assentados/as em sua totalidade. Sem as contradições não há movimento, e sem movimento não há interação entre as coisas, entre as coisas e os pensamentos, entre as consciências, entre os valores (MARTINS, 2008). Nesse sentido, a dialética como paradigma teórico-metodológico possibilitou a análise e a compreensão do fenômeno em sua complexidade, por estar inserido num contexto sócio-histórico, político e complexo. Numa lógica de complementaridade, e em conformidade com os objetivos perseguidos neste estudo e o caráter das técnicas/instrumentos de pesquisa utilizados, procedemos à apreciação dos dados coletados com base na análise de conteúdo, na modalidade temática, segundo Bardin (1979).

2 A família camponesa e seus projetos de futuro em relação aos/às jovens

No caso especial da presente investigação, o processo de exploração dos dados construídos por meio das entrevistas com as famílias dos/das jovens, das conversas informais e da observação nos assentamentos pesquisados apontou quatro perspectivas de futuro para os/as jovens a partir do olhar da família camponesa, as quais serão apresentadas na sequência.

Buscamos saber, dentro do conjunto de questões que foram direcionadas às famílias dos/das jovens, as suas aspirações em relação ao futuro dos/das filhos/as. Então, fizemos aos/às interlocutores/as (pai e mãe) as seguintes perguntas: que projetos de futuro a família pensa para os/as filhos/as? Os/as jovens têm que estudar para permanecerem no assentamento ou para saírem dele? As respostas a essas indagações, às vezes, dialogam entre si, se repetem e se complementam, constituindo, assim, um conjunto de informações que se interpenetram. É nessa lógica que os dados são apresentados e discutidos.

2.1 Estudar para sair do campo

No decorrer da pesquisa, pudemos verificar que um grupo de famílias prefere que os/as filhos/as estudem para arrumar um emprego melhor na cidade. No entendimento desse grupo, o campo não tem futuro para os/as jovens. Ficar no campo é só para as pessoas idosas. Todavia, deixa em evidência que, para os/as jovens conseguirem uma profissão melhor na cidade, é preciso estudar bastante. Essas questões podem ser confirmadas nas falas a seguir dos/as interlocutores/as.

Na minha opinião, aqui no assentamento não tem futuro pra jovem não (F10AMM).

Por enquanto, eles não quer permanecer pra sempre aqui no campo, eles quer arrumar um serviço melhor. Só que falo: pra isso tem que estudar bastante, porque não é assim, né? Sair pra fora não é simples com uma formaçãozinha (F17ANM).

É difícil permanecer no campo pra não sair, o campo sempre batalhoso pra gente conquistar algo melhor. As pessoas que já tá de idade, fica; mas os jovens têm que sair pra conquistar uma faculdade (F2AMM).

Eu quero que ela estuda e arruma uma coisa assim melhor, ser alguém na vida mais pra frente, pra sobreviver aqui no assentamento pra sempre não dá não (F10AMM).

No entendimento da família, a penúria das condições materiais incide sobre o desejo dos/das filhos/as de estudar para sair do campo. Esses dados confirmam conclusões de pesquisas realizadas em algumas localidades rurais do Brasil, como os estudos de Abramovay et al. (1998) e Carneiro (1998), no que se refere à importância atribuída pela família dos/das jovens à educação como meio de acesso a uma profissão menos sofrida do que a de agricultor.

Por outro lado, as famílias demonstraram preocupação com a reprodução social do trabalho camponês. “Tinha muito jovem aqui, eles vai e volta só pra passear, visitar os pais” (F19ANM). Carneiro (1998, p. 112), em relação aos/às jovens que migram para a cidade, temporária ou definitivamente, ressalta que

ir para a cidade grande significa, nesse universo simbólico, entrar em contato com a modernidade, quebrar os laços de dependência e de proteção familiar. Significa construir a sua individualidade, descobrir e realizar seus desejos e projetos como, por exemplo, ter acesso a serviços e bens de consumo inexistentes no campo.

Segundo depoimentos das famílias, para os/as jovens que vão embora e ficam nas cidades, o trabalho no campo já não faz parte dos seus projetos de futuro. Isso significa que os projetos profissionais e pessoais idealizados por esses/as jovens implicam ruptura com a agricultura e viver no campo. Nesse caso, entendemos que a relação desses/as jovens com a terra e o trabalho no meio rural ganha nova configuração, isso porque a vinda dos/as jovens ao campo passa a ter sentido de visita aos familiares e, por outro lado, ganha caráter de descanso. Assim sendo, o campo passa a ser um espaço que os afasta da rotina mecânica de trabalho na cidade. O sistema de valores das cidades é absorvido pelos/as jovens, os quais acabam por nortear seus projetos de futuro.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas famílias para continuar o trabalho camponês nas áreas da Reforma Agrária, como falta de incentivo do governo, condições climáticas desfavoráveis, falta de assistência técnica, desvalorização da produção, as famílias dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança expressam certo desânimo em relação à continuidade do trabalho na unidade familiar, como se pode verificar na fala a seguir:

na roça a vida é mais sofrida, porque as coisas aqui não têm valor, por exemplo, a gente faz farinha, o preço cai e a gente fica na mesma situação, se planta um feijão, se planta um milho fica tudo abaixo de zero, então eu falo que mora na roça mesmo porque não tem pra onde ir mais (F12AMM).

Um estudo realizado por Carneiro (2003) envolvendo pequenos/as agricultores/as familiares na região serrana do Rio de Janeiro indica certo pessimismo por parte deles/as em relação ao futuro da agricultura, fato que incita o “desejo” dos pais de quererem que seus/suas filhos/as escolham outra profissão. Daí o lugar importante que a escola ocupa no imaginário dos pais. É importante registrar que as aspirações no termo desejo imprimem um significado de não desejo, ou seja, um desejo forçado pelas condições materiais e simbólicas vividas pelas famílias camponesas.

No caminhar da investigação, o nosso olhar sobre a relação que as famílias camponesas interlocutoras da pesquisa estabelecem com a terra e o trabalho na unidade familiar, na perspectiva da manutenção do tecido social, apontou elementos que Carneiro (2003) havia encontrado em estudo desenvolvido sobre a agricultura em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, tais como: contradição entre o estilo de vida no campo e as condições de trabalho na agricultura. Ao mesmo tempo que os/as agricultores/as reconhecem que o trabalho na agricultura exige um esforço físico excessivo, que é pesado, é uma tarefa que se faz de sol a sol, e raramente é recompensado financeiramente, reconhecem que a vida no campo tem vantagens em relação à cidade.

A violência urbana sempre está referendada com a imagem negativa da cidade. Do outro lado, o sossego, a tranquilidade de se viver no campo interfere no desejo de muitos pais optarem pela continuidade do trabalho na propriedade familiar junto com toda a família. Todavia, é notória a desesperança por parte das famílias em relação a continuarem os/as filhos/as no campo. Essa questão acontece tanto em relação aos rapazes quanto em relação às moças. Os/as jovens pouco têm demonstrado interesse em continuar no campo, do ponto de vista da família. Eles/as ficam esperando terminar o ensino médio ou completar a maioridade para sair do campo em busca de trabalho nas cidades ou nas fazendas do agronegócio, como corte de cana, plantação de laranja, dentre outros.

2.2 Sair para trabalhar

Deixar a família para buscar possibilidade de trabalho em outros lugares, às vezes em cidades circunvizinhas, outras vezes em cidades mais distantes,

é uma das alternativas que as famílias apontam para os/as jovens. Essa alternativa está associada à dificuldade financeira da família decorrente do trabalho no campo, como afirma a seguinte mãe entrevistada: “tem hora que no campo não tem opção do serviço para ele permanecer ali, né, então fica difícil, não tem serviço, ele tem que ir pra fora” (F2AMM).

Existem, no grupo de famílias entrevistadas, aquelas que acreditam que não há alternativas para seus/suas filhos/as a não ser se engajando em outras atividades fora do setor agrícola. Isso gera uma situação de conflitos: se, de um lado, existe por parte dos/das jovens uma posição que se expressa no desejo de permanecerem como agricultores/agricultoras; de outro lado, os pais incentivam os/as filhos/as a se engajarem em projetos fora do assentamento que os/as tirariam da situação em que se encontram no campo, como relata esta mãe entrevistada: “o meu filho que mora aqui, ajuda. Ele gosta da roça; eu falo: menino, sai dessa, nois nasceu e criou na roça (F12AMM).

Nesse caso, percebe-se que as condições materiais das unidades familiares incitam os pais a quererem que seus filhos saiam do campo em busca de trabalho, quase sempre com destino à cidade. Sair, às vezes, não passa pelo campo de desejo dos/das filhos/as, é uma questão circunstancial, depende muito mais das condições materiais vividas no interior dos assentamentos do que da vontade dos/das jovens em querer sair do lugar onde vivem.

Desse modo, as projeções de muitos pais em relação a seus/suas filhos/as são estimuladas, sobretudo pelas carências da vida local e, de modo particular, pela falta de perspectivas profissionais que garantam, no local, oportunidades de emprego e renda na agricultura ou fora dela. A análise dos dados indica que o desejo de ver os/as filhos/as se afirmarem pessoal e profissionalmente impõe a migração como a única alternativa possível, mesmo que tenham que conviver com a ausência e a saudade dos/as filhos/as.

2.3 Formar-se (ensino médio) e “arrumar um emprego aqui por perto”

Ainda no sentido de identificar as projeções das famílias em relação aos/as jovens dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança, é válido frisar que percebemos, durante a investigação, que alguns/algumas interlocutores/as da pesquisa (pai e mãe) têm o desejo de que os/as jovens arrumem um emprego assim que concluírem o ensino médio. Os/as jovens saírem do campo em busca de emprego é o atestado da precariedade das condições de vida no campo revelado sob a ótica desse grupo de pais:

eu mesmo não queria que meus filhos saísse pra longe, não; queria que meus filhos estudasse e ficasse perto de mim, sair pra São Paulo, pra longe, eu tenho muito medo do mundo, mesmo quem estuda querer ser uma pessoa direita, mas lá fora a gente não sabe (F1AMM).

Se eles estudasse pra mais no fim arrumar um serviço, pra eles viver aqui mesmo... pra mim, eu queria que eles ficasse por aqui mesmo; pelo menos a preocupação da gente é menos, na cidade grande todo dia ocê só vê violência. Aqui, não; nois ainda tá no paraíso (F12AMM).

Eu mesmo queria pra permanecer na nossa região aqui, município daqui, no assentamento, Julião, Malhada: aqui é o nosso lugarzim. Eu tem essa vontade assim: eu não tem vontade, igual eu tem essa aqui pra ela sair pra longe de mim pra puder trabaiaá, não. Eu não tem essa vontade, não, eu queria assim, que ela ficasse trabaiano junto de mim toda vida (F7AMM).

Oh, eu tem vontade que meus filhos estudar que nem tem essa menina aqui, tem uma no Luiú, eu tem vontade delas estudar, né, pra elas viver uma vida melhor, não viver trabaiano como eu, desde de 7 anos que eu trabaio na roça naquele sol quente, naquele sofrimento, plantando feijão, colhendo feijão, mexendo com capim naquele quenturão que nem tá aí, é isso o que nois faz. Então eu penso que meus filhos estudar, arrumar um emprego bom pra elas se manter. Se elas arrumasse um emprego pra se manter aqui dentro sem precisar saí pra fora, melhor, pra ficar junto com nois (F7AMM).

O que se percebe é que o estudo está sempre no imaginário da família como algo que poderá contribuir para a escrita de uma história futura para os/as jovens diferente em relação à história da família que vive da terra, a qual as famílias qualificam como uma vida sofrida. A família sonha com outra vida para os/as filho/as, em que o estudo é visto como a categoria-chave que poderá mostrar outros horizontes para eles/as, sempre associado a arrumar um emprego e viver por perto da família. O receio em o/a filho/a sair para a cidade é demarcado nas falas dos pais entrevistados. O medo é em relação às drogas, à violência, coisas que a cidade proporciona de forma mais acessível. Segundo relato das famílias, o consumo de drogas ainda não é uma realidade vivida pelos/as jovens no contexto

dos assentamentos. Expõem ainda que já existe o consumo de bebida alcoólica entre os jovens, de forma controlada, mas que o problema maior é em relação aos pais, porque, apesar de ser proibido vender dentro dos assentamentos, eles compram nos bares fora da comunidade e bebem em suas casas.

É importante sublinhar que, apesar de revelar uma situação de precariedade, de falta de oportunidade no campo, as falas dos/das interlocutores/as (pai/mãe) apresentam um sentimento de pertencimento, de afeto com o lugar onde vivem. No entanto, os pais, de modo geral, têm consciência de que os/as jovens não têm uma relação afetiva com a terra como lugar possível de produção e de vida. O que o campo tem oferecido aos/às jovens, na perspectiva da família (pai e mãe), é muito pouco, seja numa dimensão objetiva ou subjetiva.

Os jovem hoje em dia não veve mais sem dinheiro, eles quer ter dinheiro no bolso, quer ter uma moto pra andar, quer ter um bom celular de alta tecnologia pra usar a internet, ouvi música, já pesquisa trabalho de escola, não é só Facebook não (F7ANM).

Os/as jovens de hoje, no entendimento das famílias entrevistadas, não querem só comida, como expressam Arnaldo Antunes, Sérgio Britto e Marcelo Fromer (1987) na música “Comida”: “a gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida. A gente quer saída para qualquer parte”. A juventude quer mais do que é básico para se viver no campo, ela quer desfrutar de bens que até então não podia acessar. O acesso à informática, por exemplo, é uma demanda das famílias e dos/das jovens do campo. Segundo Carneiro (2007), a cidade não é o único caminho para se ter acesso a esse tipo de bens, o que, do ponto de vista dessa autora, constitui uma das mudanças mais significativas identificadas no mundo rural.

Nesse processo, os/as jovens do campo também vão criando novos estilos de vida, agregando outros elementos vistos como da cidade ao seu modo de viver no campo. Isso faz do meio rural um espaço cada vez mais complexo e heterogêneo. Nesse contexto, a atribuição de sentidos ao espaço rural se expressa também nas maneiras de se apropriarem dos bens materiais e simbólicos da localidade. Essa apropriação depende não apenas do capital econômico, cultural e social de cada indivíduo, mas também de sua posição e interesses nas redes sociais locais, o que não significa, necessariamente, uma ruptura decisiva no tempo nem no espaço.

Sobre a questão da heterogeneidade social, Carneiro (2007) ressalta que, embora produza uma situação de tensão, esta é também responsável

pelo enriquecimento do tecido social das localidades, sem que isso resulte, necessariamente, em uma descaracterização da identidade cultural local. Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil pensar o conceito rural para qualificar um espaço ou a dinâmica das relações sociais num espaço. Essa questão se reflete na compreensão teórica da juventude do campo como uma categoria complexa que tem implicações históricas, sociais, econômicas, culturais, portanto, temporais e espaciais.

2.4 Sair para estudar e voltar para viver no campo

Um grupo de pais (pai/mãe) expressou o desejo de os/as filhos/as saírem do campo para estudar e após o estudo voltarem para procurar um emprego no campo ou na sede do município em que vivem. Sonha uma vida melhor para os/as filhos/as. Por outro lado, encontra-se nesse grupo de familiares o desejo de os/as jovens estudarem e serem educadores no campo para contribuir com as atividades de produção no contexto dos assentamentos. O estudo se configura para os pais como uma ferramenta importante no processo de ascensão social dos seus/suas filhos/as, principalmente por conta da exigência do mercado de trabalho, que cada vez mais demanda mão de obra qualificada. Isso tem repercussão não só no âmbito do trabalho nas indústrias, na prestação de serviços, como também nas atividades agrícolas, sejam elas em grande escala ou não.

Em resposta às questões referentes às aspirações dos pais em relação aos/às filhos/as e ao estudo destes/as, alguns/algumas interlocutores/as (pai e mãe) responderam que os/as jovens têm que

estudar pra ficar no campo, [...] vai buscar lá fora e vem trazer pro campo (F2AMM).

O jovem tem que estudar pra permanecer no campo, eu acho assim (F3AMM).

Ah! Pra permanecer no campo com certeza, pra trazer melhorias, principalmente desenvolver melhor as atividades do campo, trazer conhecimento para os mais velhos e também para os que tão começando, ser um educador, trazer novas informações pro campo (F5AMP).

Eu penso que eles têm que estudar, trabalhar pra viver melhor, mas viver no campo (F14ANM).

Eu acho bom sair pra estudar e depois voltar pra trabalhar na região (F16ANM).

É válido registrar que o pensamento dos/das jovens saírem para estudar e voltar para viver no campo é convergente entre as famílias dos dois assentamentos analisados. As famílias reconhecem a relevância do estudo para a melhoria das condições de trabalho e de vida dos/das jovens e como uma possibilidade para melhorar o conhecimento referente às atividades desenvolvidas pelos/as assentados/as da Reforma Agrária.

Na idealização dos pais pesquisados no presente estudo, os projetos de futuro dos/das filhos/as passam, necessariamente, pela formação escolar, o que é justificado pela sua condição juvenil. O estudo não é só uma estratégia de ascensão social, mas um caminho possível para colocar os/as jovens em uma situação melhor de trabalho, diferente da vivida pelos seus pais, mesmo que esse trabalho seja desenvolvido no meio rural. O que está em jogo são as formas de trabalho desenvolvidas pelo agricultor. Para muitos pais, a profissão de agricultor/a já não é muito atrativa, a ponto de idealizarem outras profissões para os/as filhos/as, conforme referido anteriormente. Todavia, as famílias, de modo geral, afirmaram que os/as jovens não se reconhecem vivendo no futuro dentro do assentamento.

Numa posição contrária, Stropasolas (2003) evidencia que estudos realizados na região de Santa Catarina apontam que uma parcela importante de jovens do meio rural apresenta o desejo de ficar no campo, realizando seus projetos de futuro nas comunidades rurais ou na sede das pequenas cidades, dando continuidade à profissão de agricultor/a ou formando-se em outras profissões. Nesse sentido, o desinteresse dos/das jovens do campo pela profissão de agricultor/a não é uma totalidade no Brasil.

Desse modo, entendemos que continuar no campo, trabalhando na terra que é fruto da luta social, é uma forma de resistência ao paradigma que defende o fim do campesinato, portanto, é uma maneira de resistir contra o capital, que insistentemente impõe a desagregação social e o desaparecimento do trabalho camponês. Segundo Carvalho (2012, p. 6), a classe dominante é “uma das geradoras da concepção e da práxis social – econômica, política e ideológica, que considera os camponeses como condenados a desaparecer”.

Em resistência a essa forma de pensar o campo, não é demais lembrar que os camponeses do Brasil têm buscado construir um projeto para a agricultura brasileira que supere aquele implantado pela dominação hegemônica do modo de produção capitalista.

Os valores hegemônicos no mundo capitalista estão sendo veementemente contestados e [...] a suposta desagregação do campesinato vem sendo negada por todos aqueles que sugerem outro paradigma civilizatório para a vida humana (CARVALHO, 2012, p. 7).

Nessa lógica de contraposição ao capital, torna-se necessário o debate consistente sobre a realidade do modelo de desenvolvimento vigente no campo brasileiro no sentido de reimplementar políticas públicas que facilitem a permanência, a formação profissional e a reprodução social das famílias camponesas que valorizam as aspirações dos/das jovens do campo e da cidade, que ainda hoje continuam sendo desrespeitadas no âmbito das políticas públicas, mesmo com todo avanço que tivemos nas últimas décadas.

3 Considerações finais

Em síntese, para as famílias dos/das jovens, o futuro da unidade familiar (o lote) é algo incerto. Os/as jovens não têm demonstrado interesse em continuar com o trabalho agropecuário. Sugerem que a falta de perspectiva e o tamanho do lote são fatores que indicam uma crise no processo de reprodução social das unidades produtivas das famílias assentadas. Mas, o estudo aponta também que a sucessão da unidade familiar depende de como a família se prepara para transferir a relação de poder e de gestão da unidade familiar. Isso significa que as respostas encontradas na pesquisa não são homogêneas, há divergências de posicionamentos e compreensões, o que traduz a complexidade do fenômeno empírico.

No que se refere às projeções da família em relação ao futuro dos/das jovens, o estudo demonstra quatro compreensões: que os/as jovens devem estudar para sair do campo, pois este não tem futuro para eles/as; que os/as jovens devem procurar trabalho em outros lugares e fora da atividade agrícola; os/as jovens devem terminar o ensino médio e arrumar um emprego perto da família; e uma quarta compreensão, de que os/as jovens devem sair para estudar e voltar para viver no campo, no sentido de melhorar a vida das famílias assentadas. É desejo de algumas famílias pesquisadas que os/as filhos/as estudem para investir nas atividades produtivas no contexto da unidade familiar.

Diante dessa realidade, é necessário reconhecer que os enfrentamentos diários, as disputas por um lugar no espaço e no tempo, os processos de socialização, as relações de trabalho, de estudo e os processos de exclusão social

vivididos pelos/as jovens dos assentamentos rurais de Reforma Agrária e seus familiares, os quais vão da dimensão trabalho às práticas de lazer nos espaços onde vivem, permitem entendê-los/as como seres plurais. Entretanto, os resultados aqui não são universais, mas de uma realidade específica que não está dada e acabada e que, em certos aspectos, dialoga com outras realidades.

Assim sendo, esta pesquisa poderá contribuir para o debate crítico sobre questões específicas dos/das jovens de assentamentos rurais de Reforma Agrária, como a questão das políticas públicas de juventude e de Educação do Campo. Além disso, servirá como uma construção teórico-empírica que traz o olhar de diferentes sujeitos, nesse processo, realçando a necessidade da garantia do exercício da cidadania a todos os sujeitos jovens do campo e da cidade, reconhecendo as vozes e o protagonismo juvenil nos processos de tomadas de decisões que envolvem a juventude.

Numa dimensão local, o estudo poderá provocar o debate sobre as condições juvenis no contexto dos assentamentos, sobre a reprodução social da família e as perspectivas de futuro/vida dos/das jovens. Além disso, no âmbito da escola, poderá levar a pensar sobre a função social e política dessa instituição e o lugar que a realidade social ocupa no projeto educativo da escola.

Referências

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

ANTUNES, A.; BRITTO, S.; FROMER, M. Comida. Intérprete: x. In: TITÁS. Álbum **Jesus Não Tem Dentes no País dos Bangueles**. New York, EUA: WEA, 1987. 1 CD. Faixa 2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. Lisboa: Geográfica Editora, 1979.

BERGAMASCO, S. M.; NORDER, L. A. **O que são os assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARNEIRO, M. J. Do Rural como Categoria de Pensamento e como Categoria Analítica. In: CARNEIRO, M. J. (Coord.). **Ruralidades Contemporâneas**: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

CARNEIRO, M. J. Juventude e Novas Mentalidades no Cenário Rural. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Agricultura, Meio Ambiente e Turismo: desafios para uma agricultura multifuncional (Nova Friburgo, RJ). In: CARNEIRO, M. J.; MALUF, R. S. (org.). **Para além da produção**: multifuncionalidade e agricultura familiar. São Paulo: Mauad, 2003.

_____. O Ideal Urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. T. da; SANTOS, R.; COSTA, L. F. de C. (Org.). **Mundo rural e política**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

CARVALHO, H. M. O Campesinato Contemporâneo como Modo de Produção e como Classe Social. **Boletim DATALUTA**, Curitiba, n. 53 p. 1-8, maio/2012.

CASTRO, E. G. et al. **Os Jovens Estão Indo embora?** juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Sentineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o Conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

STROPASOLAS, V. L. O Movimento (Migratório) da Juventude Rural: em busca do reconhecimento social e da cidadania. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 11, 2003. Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP. 2003. p. 1-20.

_____. **O mundo rural no horizonte dos jovens.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como espaço de vida:** reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais:** mapas de estudos recentes. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

MOVIMENTOS SOCIAIS DE CARÁTER POPULAR: QUESTÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO NO MST



Djacira Maria de Oliveira Araújo¹

Introdução

As relações de gênero decorrem de mudanças nas relações pessoais; embora as mudanças nas relações de poder influenciem as mudanças de comportamento, elas não são decisivas na construção de novas relações de gênero. Essas mudanças só ocorrerão se estiverem pautadas enquanto proposta de revolução dentro da revolução, posto que a opressão de gênero não é um simples fenômeno capitalista. A mudança das relações sociais exige uma renovação dos valores, da cultura, e das relações humanas (MST, 2003).

Ao problematizar os desafios dos movimentos sociais na perspectiva de fortalecer e valorar novas práticas educativas e formativas nas relações de gênero, faz-se necessário refletir sobre a histórica questão das opressões, das desigualdades sociais e políticas, como os movimentos sociais as vêm enfrentando.

As relações sociais de gênero, classe e etnias, têm por fundamento a estrutura que se desenvolve a partir de como a sociedade organiza e controla a produção e a reprodução da existência. É sobre as bases materiais que a sociedade, em cada época, organiza as suas instituições para dar conta de reproduzir e manter o equilíbrio de determinadas configurações econômicas, políticas e ordens de controle e poder. Entre estas instituições se insere a educação vista aqui na perspectiva mais ampla do que os complexos sistemas escolares.

Existem diversas formas de se interpretar o poder: o poder econômico, político, o poder do conhecimento e da comunicação, são as formas mais visíveis de seu exercício. Todavia, estas dimensões e instrumentos de poder

¹ Militante do MST. Especialista em Estudos Latino-Americanos pela UFJF. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Coordenadora da Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema – SP.

estão interligados no complexo sistema da sociedade, do qual também faz parte a educação. É na dimensão sistêmica que devemos buscar entender a natureza e concepção das práticas educativas, para então inquirir e perceber o papel dos movimentos sociais com suas ações pedagógicas.

As sociedades patriarcais e classistas vêm expressando relações de poder que se caracterizam como desigualdades, opressão, dominação e exploração de alguns grupos sobre outros. Entretanto, a sociedade não é estática, ela está em constante movimento produzido pelas contradições inerentes à forma de organização e controle das forças produtivas e o complexo de relações sociais.

Mészáros (2005) afirma que compreender como a sociedade organiza o trabalho é a condição para entender a educação. O autor nos remete a observar que o complexo sistema de divisão social do trabalho incide nos sistemas de transmissão, reprodução e produção de conhecimentos. Já Saffioti (1976) vai ressaltar que o controle e regulação dos processos produtivos e reprodutivos é um determinante do nível de participação socioeconômica e política. Partindo destes estudos, torna-se possível compreender que a condição de inferioridade numérica das mulheres, em setores estratégicos na esfera da produção, em instâncias decisórias da sociedade, e nas organizações sociais e sindicais, influe na diminuição do poder das mulheres para negociar as condições de trabalho, ao mesmo tempo, reduz a força de pressão da categoria e da classe como um todo.

Na perspectiva desta análise, ao olhar para os processos educativos deve-se buscar apreender como neles se reproduz o complexo sistema de relações sociais e de trabalho regulando as funções e papéis sociais entre os sexos e as contradições que neles se apresentam.

A divisão social e sexual do trabalho é a base da construção das relações sociais, que produz uma cultura na qual estas divisões expressam as relações desiguais de poder entre classes, entre gênero e etnias que se reproduzem nos sistemas educativos. A partir destes pressupostos, situamos a nossa reflexão para então buscar compreender a educação decorrente. Ao afirmar estes pressupostos não significa cair no determinismo, pois a educação como parte da cultura tanto pode se constituir enquanto espaço de reprodução do modelo social quanto pode contribuir para as transformações na perspectiva de uma nova formação social.

Ao tratar das questões da educação e gênero na perspectiva dos movimentos sociais de caráter popular há que se tomar em conta dois elementos basilares das relações sociais: a divisão social e sexual do trabalho, e a cultura que justifica e reproduz o sistema socioeconômico e político. Portanto,

isto significa buscar entender como se configuram as relações sociais cultivadas nas práticas educativas destes movimentos e a sociedade como um todo.

Partindo do desafio de dialogar sobre abordagens e ações dos movimentos sociais a respeito da questão gênero na interface com a educação, trago aqui, ainda que de modo breve, a experiência do Movimento dos Sem Terra - MST. Para esse movimento, a discussão de gênero está compreendida como elemento estratégico de mudanças necessárias à reformulação social que o MST almeja alcançar.

Desde a criação do Movimento Sem Terra em 1984, existe a discussão sobre como envolver toda a família no processo da luta pela terra. Homens, mulheres jovens, idosos e crianças são todos e todas protagonistas de sua própria história (MST, 2013 p. 93).

O Movimento Sem Terra, na sua dinâmica de luta e organização, entende que as mulheres e crianças são as principais vítimas da expropriação, exploração e violência que ocorre nas históricas formações sociais. Neste sentido, é que a questão de gênero nas relações entre o feminino e o masculino tem ocupado o espaço central nas discussões e trabalhos do setor de gênero do MST.

Para o MST, as novas relações sociais devem forjar o novo homem e a nova mulher enquanto sujeitos com valores humanistas, democráticos e solidários. Todavia esse é um debate que tem ganhado força em algumas instâncias e coletivos, necessitando enraizar-se e ser assumido por todos os partícipes do movimento. Isso se deve às próprias contradições internas. Em setores de maior presença masculina é também maior o desafio da politização do tema. É com estas preocupações que o MST tem espaços, fóruns, lutas e vivências, que apontam para esta construção. Mesmo que tais iniciativas ainda sejam vistas como insuficientes frente aos objetivos que se pretende alcançar, a organização de um setor interno que fomenta o debate sobre as organizações de grupos de mulheres, reuniões de casais, seminários, palestras, definição de linhas políticas sobre gênero e as iniciativas de trabalho educativo voltado à inserção da mulher enquanto ser ativo é uma prática pedagógica relevante.

O MST, como qualquer outra organização, não é uma ilha isolada da sociedade. Ele influencia e sofre influências desta sociedade, em uma luta constante pela superação das suas contradições. Por isso, é evidente que no movimento também existam problemas de relações de gênero. E são justamente essas contradições internas que vêm desafiando o MST nas suas práticas educativas e escolares, a fim de avançar na construção de uma consciência

de gênero no conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras sem terra e, assim, estabelecer novas relações entre os homens e as mulheres. Nessa perspectiva, concebemos que

a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética: (...) Nos processos de transformação em que estamos envolvidos, um dos grandes desafios tem sido romper com os valores da velha sociedade e construir valores pessoais, coerentes com os processos de luta coletiva. Nossa tendência é repetir os vícios que calçaram nossa personalidade até agora, tais como o individualismo, o autoritarismo, a autossuficiência, ou a obediência cega, o machismo, o racismo, etc. (MST, 2005, p.48)

Para o MST, a educação deve contribuir na formação da criança, do novo camponês e da nova comunidade quer seja em um assentamento quer seja em um acampamento de famílias sem terra. Isso porque, ao tratar da educação na perspectiva mais ampla, entendemos que o próprio MST é uma escola, uma vez que contém uma dinâmica transformadora e construtora de uma nova realidade no campo.

No MST, a preocupação em trabalhar pela superação das desigualdades de gênero (incluindo a valorização e a ampliação da participação da mulher) foi explicitada a partir de 1985, durante o seu I Congresso Nacional, no qual trinta por cento dos representantes eram mulheres. Nesse Congresso, foram aprovadas as normas gerais do movimento, nas quais se incluem normas a respeito da participação feminina. No capítulo VIII, Das Normas Gerais, encontra-se explícita a intencionalidade de garantir a participação das mulheres em todos os níveis de atuação e nas instâncias de representatividade. Contudo, somente a partir de 1990, a discussão sobre gênero começa a ser incorporada na organicidade do MST.

Em 1995, o movimento reafirma a necessidade de implantar as linhas políticas de gênero, assim, realiza seu primeiro encontro nacional de mulheres sem terra. Em 1997, define pela organização dos coletivos nacionais e estaduais de gênero, desde então o debate do tema se propaga por diversos espaços do Movimento. Em 1999, realiza o II Encontro Nacional de Mulheres, no qual reelabora e propõe linhas de ação para o coletivo de gênero, as quais foram aprovadas pela coordenação nacional no mesmo ano. Em 2000, o MST realiza seu 4º Congresso, no qual define como tarefa ampliar o debate sobre gênero e fortalecer a organicidade do conjunto do movimento. A partir deste período,

o debate e a organicidade do setor de gênero, as políticas e práticas formativas sobre esta temática ganham força no interior do movimento.

No sexto Congresso, realizado em fevereiro de 2014, o debate do tema torna-se prioritário. Este evento é realizado com a participação de quinze mil sem terras, representantes dos diversos estados onde o MST está organizado. O Congresso aponta a necessidade de o movimento fomentar uma nova consciência e cultura nas relações de gênero, deste modo, elabora-se como orientação para ajustes organizativos e formativos em todas as instâncias e espaços do MST: “ampliar e garantir a participação efetiva das mulheres para além da representação numérica, mas incorporar a reflexão e estudo do tema em todas as instâncias e setores” (MST, 2014, p. 65).

1 Linhas políticas de Gênero no MST como ação e horizonte educativo

Não é fácil alterar as relações de gênero. É necessário todo um processo de transformação dos paradigmas da organização social e do comportamento humano, o que pode ser muito demorado. É preciso ter em conta que as mudanças devem perpassar o conjunto dos espaços de vida social, ou seja, mais especificamente no âmbito doméstico, nas estruturas educacionais, nas esferas da comunicação e no conjunto das relações sociais nas quais as novas gerações estão vivenciando e se formando.

Os espaços de vivências criados pelos movimentos sociais podem proporcionar aos sem terra, (crianças, jovens e adultos) o exercício de novas práticas educativas, ou ao contrário, podem também se tornar espaços de conservação das velhas relações sociais classista e patriarcal. Por isso, é importante considerar que na experiência do MST, são as contradições que impulsionaram o debate sobre as lutas, os métodos organizativos necessários, as suas propostas de reforma agrária, e, assim também, sobre as relações sociais que estão involucladas. São as contradições vivenciadas que impõem ao MST a exigência de novas sociabilidades, na perspectiva dos objetivos que almeja alcançar: a reforma agrária popular e a transformação social.

O MST, ao assumir a existência de problemas da opressão das mulheres, vem buscando desenvolver ações pedagógicas nas quais se incorpora a intencionalidade de educar as novas gerações para novas relações. Todavia, cabe ressaltar que a consciência da opressão de gênero no interior do movimento foi resultado de tensões e conflitos, explicitados pelo protagonismo das mulheres. Isso porque são elas que vão tomando consciência da necessidade de pautar o

reconhecimento de seus direitos, demandando novas formas de tratamento e comportamento na produção da vida cultural e política nos assentamentos, nas instâncias, nas ações e no cotidiano da família do movimento e da sociedade.

A experiência de construção do MST se faz a partir da luta pela terra e do assentamento das famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra. A medida que ocorre a conquista da terra, as preocupações das famílias se deslocam para a organização do trabalho e da produção, visando ao atendimento das necessidades vitais. Com isso, passam a estabelecer formas de organizar a vida e o trabalho nos territórios conquistados. A forma de organizar a produção vai influenciar nas outras dimensões do viver, na divisão social e sexual do trabalho e nas relações sociais dela resultantes.

No MST a organização do trabalho se diferencia de acordo com a formação cultural e política de cada comunidade assentada. A partir das suas experiências, o movimento tem observado que persistem relações desiguais entre os gêneros. Geralmente, são os homens que assumem a vida econômica da família e a vida coletiva dos assentados, enquanto as mulheres mantêm-se com uma participação inferior e marginalizada. Esse fator, somado à sintomática falta de organização das mulheres, dificulta a participação feminina.

Ao constatar a persistência internamente e na macroestrutura da sociedade, da opressão sobre as mulheres, é que o coletivo de mulheres sem terra passou a demandar a definição das linhas políticas de gênero para o conjunto da organização.

Um aspecto que contribuiu para a compreensão da necessidade do trabalho educativo sobre gênero é o fato de que no bojo da luta pela reforma agrária os e as Sem Terra perceberam que as dificuldades políticas e econômicas a cada dia assumem proporções maiores, exigindo força maior. Isso vai explicitar no desafio de ampliar a articulação das forças internas do próprio MST, inclusive a feminina. Os problemas comuns de luta e a consciência da correlação de forças desfavoráveis passam a exigir a participação e a resistência de todos: homens, mulheres, jovens e crianças.

Outro elemento que incidiu para o MST enfrentar os problemas referentes às relações de gênero é a influência de outras organizações com as quais ele se articula como, por exemplo, a Via Campesina, pois esta tem por definição que toda a rede de organizações a ela vinculada deve garantir uma participação equitativa entre homens e mulheres. Esta orientação externa impulsionou a organização interna na perspectiva de ampliar a participação das mulheres e, conseqüentemente, novas práticas formativas e educativas e novos comportamentos tomaram parte das vivências e lutas do MST.

Com isso vai se elevando a consciência de que as mudanças na sociedade exigem mudanças de valores e atitudes de homens e mulheres, para vivenciarem novas relações. Quando o MST elabora as linhas políticas de gênero, as quais passam a exigir novas práticas, pois não basta a vontade de mudar, torna-se necessário reconstituir as formas de trabalho, os espaços escolares, a família e as instâncias de direção e representação política para que se possibilite a participação de todos. No conjunto desses espaços, expressar-se-á o reconhecimento e a valorização das capacidades femininas, com justa distribuição das responsabilidades, dos benefícios sociais e econômicos.

Através do setor de gênero, o MST passou a conscientizar homens e mulheres sobre os direitos das mulheres e debater a necessidade de ampliar a representação feminina em todos os espaços e instâncias. Com isso, passou a desenvolver ações e lutas para conquistar os direitos das trabalhadoras do campo, tais como: direitos à previdência social, à terra, à saúde e à educação etc. Essas ações tornaram-se pedagógicas para todos os seus membros e, sobretudo, para as mulheres, pois como diz o MST “a luta educa”.

A organização, os métodos de discussão e as ações que vêm sendo realizados pelo MST são ricos em aprendizados e têm contribuído com a politização sobre o feminismo e o tema de gênero. As mulheres são as principais propulsoras das discussões e das mudanças que vão ocorrendo nestes espaços. Deste modo, foram se construindo linhas e instrumentos para impulsionar avanços. Essa perspectiva reforçou a importância de novas práticas na forma de organizar os assentamentos, os espaços de reuniões, o espaço doméstico e os espaços escolares, com vistas a retomar o caráter social das atividades, que na sociedade são impostas como tarefas das mulheres, aquelas relacionadas ao trabalho doméstico e ao cuidado das crianças. A preocupação inicial foi a de permitir maior liberação das mães para participarem de outras atividades na comunidade e proporcionar às crianças formas de sociabilidades. Assim, surgem as cirandas infantis, espaços educativos a serem organizados em todas as atividades e espaços do MST em que homens, mulheres e crianças participam. Posteriormente, com as cirandas, ganha força o debate sobre a infância e o direito das crianças do campo à educação infantil, garantida na lei, ampliando o olhar sobre o papel da escola nos assentamentos e acampamentos:

Que a escola seja também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade. (...) Tudo isso e muito mais precisa começar a ser desenvolvido nas crianças desde cedo. E nos adultos desde que possível. A escola precisa criar mecanismos de observação

e de avaliação entre as próprias crianças para que os conhecimentos viciados sejam corrigidos e a nova ética seja estimulada dentro do próprio coletivo. E os professores não podem esquecer que o exemplo pessoal vale mais do que todos os sermões ou discursos que possa fazer (MST 2005, p. 70).

Desse modo, aprofunda o debate sobre a infância no MST em que o centro se fixa no que se compreende como infância, como é vivida, como os sem terrinhas se educam e se relacionam em família, no movimento e na sociedade. Outra questão que apareceu é a necessidade de mudar as formas de compor nas instâncias de direção de modo a garantir e ampliar a participação das mulheres.

Em 2004, foi definido como linha política o critério de representação de um coordenador e uma coordenadora em todas as instâncias. Tal definição também se refere ao setor de gênero, o qual ainda era e é percebido como um espaço de mulheres; os homens resistem a participar. A definição refletia a necessidade de novos comportamentos éticos e a exigência de organizar espaços nos quais os homens possam ir se educando com a presença das mulheres. Indica, ainda, a existência de espaços exclusivos de domínio masculino, nos quais se faz necessário as mulheres adentrarem a fim de superar as desigualdades de representação e a valorização das capacidades femininas.

Também foi definido como linha de ação para o setor do gênero “garantir que o cadastro e o documento de concessão do uso da terra sejam em nome do homem e da mulher; e a participação desta em todas as etapas dos processos produtivos das áreas de assentamento”. Ou seja, que as mulheres participem do planejamento, da produção, da comercialização e do consumo. Para tanto, faz-se necessário que elas possam ser sócias e dirigentes das cooperativas e associações. Neste sentido, o MST expressa nas suas intencionalidades de formação, capacitação e ações o objetivo de garantir equidade de representação, participação e de direitos entre homens e mulheres.

A participação política igualitária entre homens e mulheres é um dos elementos que expressa níveis e formas de poder. No entanto, no MST se entende que há outros determinantes das estruturas de poder decorrentes de condicionamentos existentes nas relações econômicas e de trabalho. Como as relações entre os proprietários e não proprietários; quem trabalha e quem não trabalha; quem participa e quem não participa; quem tem condições econômicas e tempo para participar e quem não as têm. Por isso, intenciona recriar o modo de organizar a vida nos assentamentos para abrir possibilidades para que as mulheres participem e se façam representar. Para tanto, compreende

que é necessário reeducar os homens e a sociedade para se responsabilizarem também pela educação das crianças e não atribuir este papel tão somente às mulheres. Por isso, em suas práticas educativas, reconhece a exigência de repensar as políticas pedagógicas e os papéis que homens e mulheres estão assumindo.

2 Desafios que exigem a ação permanente dos Movimentos Sociais e populares para novas práticas educacionais nas relações de gênero

Na sociedade de classe existe uma ordem hegemônica de valores culturais e ideológicos nas relações de classe, gênero e etnias, que adentram os espaços políticos e sociais, como na família, escola, trabalho e demais espaços sociais. Essa ordem de valores deu forma a exclusão e as desigualdades sociais. Na sociedade capitalista, denominamos de moral e valores burgueses. Essa moral tem expressado uma cultura de dominação e violência contra as mulheres, constantemente tratadas como objeto de exploração e consumo. Para romper com esse modelo patriarcal, machista e racista, faz-se preciso mudar o modo de conceber a sociedade, o pensamento que se elabora sobre ela e, sobre as pessoas, para tanto, é necessário desenvolver novas sociabilidades.

Avançar na construção de novas relações de gênero é uma tarefa que exige cuidado e atenção permanentes. Nas lutas dos movimentos sociais que almejam superar as desigualdades de classe, gênero, etnias, faz-se necessário enxergar com nitidez o papel que homens e mulheres assumem e a natureza das relações que experienciam. A concepção de educação do movimento social popular, como no caso do MST, assume o desafio de educar para o novo.

Para o movimento, é necessário que as pessoas possam cultivar novas sociabilidades, hábitos e comportamentos, pois o MST pretende reconstruir as formas de vida e organização das famílias sem terra acampadas e assentadas, a partir de novas práticas, tais como: a cooperação, a agroecologia, a organização e a direção coletiva de processos de organização de vida e produção, das diversas instâncias políticas organizativas que este vem construindo: núcleos, setores, brigadas, coordenações, cooperativas, etc. Assim, a concepção de educação presente no MST vem contribuindo para fortalecer um novo tipo de relação entre os homens e mulheres sem terra, pautada em novos valores.

Podemos afirmar que os movimentos sociais de caráter popular como o MST, embora contribuindo significativamente para o rompimento com

a cultura patriarcal, classista e racista, entendem que essa é uma luta é cotidiana, pois

as desigualdades de gênero começam nas famílias, são reforçadas nas escolas, religiões, meios de comunicação que cotidianamente alimenta o machismo através de propagandas que sujeitam a mulher a mero objeto de desejo e consumo. Uma das expressões e também consequência deste padrão de gênero desigual é o próprio trabalho socialmente necessário (cozinhar, limpar a casa, lavar roupa, cuidar das crianças e idosos, cultivar a horta, cuidar de pequenos animais, buscar água, etc.). (...) considerado como trabalho invisível, geralmente realizado pelas mulheres e não considerado como trabalho porque não está diretamente vinculado à geração de lucro e renda, mas sim à subsistência e manutenção da família (MST, 2013, p. 93).

Como vimos, o MST entende que atuar para desconstruir o machismo faz necessário socializar as tarefas domésticas, criar espaços coletivos para educar as crianças para novas relações; democratizar os processos de gestão e participação econômica e política. Reconhece que é no cotidiano que se deve buscar a superação dos preconceitos e da discriminação das mulheres. Por isso, o MST vê com extrema importância a necessidade de elaborar intencionalidades, de criar métodos e processos organizativos nos seus territórios, de modo a propiciar vivências, em que homens e mulheres possam participar de novas sociabilidades.

As desigualdades de gênero e classe são construções sociais, pautadas em escala de valores que tornam as pessoas vítimas da opressão, da exploração. A proposta de reforma agrária popular que vem sendo construída pelo MST traz junto a necessidade de um novo projeto de educação para um novo projeto de sociedade que passa por eliminar as formas de opressão, exploração e desigualdade. Desse modo, o MST em suas práticas pedagógicas vem reafirmar a premissa marxista de que a luta contra a opressão das mulheres é estratégica, pois o nível de civilização de uma sociedade se expressa no nível de emancipação da mulher.

Referências

ARAUJO, D. M. de O. **A pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento.** 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2000.

MARX, K; ENGELS, F; LÊNIN. **Práxis: sobre a mulher.** São Paulo: Global, 1980. (Coleção Bases 17).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA – MST. **Construindo novas relações de gênero desafiando relações de poder.** São Paulo, ANCA, 2003.

_____. Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação**, n.13. Veranópolis, RS: Editora Iterra, 2005.

_____. Sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST. **Cartilha do Programa agrário do MST - VI Congresso Nacional do MST**, São Paulo 2013.

_____. Um balanço da Reforma Agrária e do VI Congresso Nacional. Secretaria Nacional do MST São Paulo, fev. 2014.

SAFFIOTI, H. I. **A mulher na sociedade de classes mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: CIDADANIA PARTICIPATIVA NO TERRITÓRIO DA BACIA DO RIO GRANDE-BA



Nilza da Silva Martins de Lima³
Cleonice Ferreira dos Santos⁴
Queina Lima da Silva⁵
Rayra Régis Barbosa⁶

Introdução

A educação não se dá somente na escola, no ambiente específico da sala de aula, mas em todos os lugares em que se estabelecem relações humanas e sociais. Nesse sentido, todos os seres humanos a um só tempo protagonizam e são alvos de processos educativos. A participação nos Movimentos Sociais inclui-se nesse âmbito, posto que prepara atores sociais para o confronto com os setores econômicos da sociedade, subsidiando as lutas e construindo caminhos mais justos e igualitários. Dias Sobrinho (2005, p. 245) enfatiza a importância da efetivação das relações dialógicas ao afirmar que

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IX – Barreiras. Coordenadora do Grupo de Estudo em Pesquisa em Educação do Campo, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da Universidade do Estado da Bahia (GEPEC/CNPQ/ UNEB). *E-mail:* nilzapt@hotmail.com

⁴ Mestranda em Educação pela UFG. Especialista em Planejamento e Gestão Educacional pela UNEB. Professora da Rede Pública Municipal de Educação em Barreiras. Membro do GEPEC/CNPQ/UNEB. *E-mail:* cleo-fsantos@hotmail.com

⁵ Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do GEPEC/ CNPQ/UNEB. *E-mail:* queinals@hotmail.com

⁶ Professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia e de escola particular. Graduada em Pedagogia pela UNEB – Campus IX – Barreiras. Especialista em Licenciamento, Auditoria e Gestão Ambiental. Membro do GEPEC/CNPQ/UNEB. *E-mail:* ray.ba@hotmail.com

a educação, a informação e o conhecimento oferecem as melhores possibilidades para os cidadãos e as nações enfrentarem as violentas ondas globais que inundam todos os vãos e desvãos do planeta. Porém, é essencial também contar com as âncoras da pertinência e da responsabilidade social que vinculam as pessoas às suas identidades concretas, para que assim possam ver com mais clareza e propriedade o horizonte ético, a direção e sentidos do futuro a construir, como indivíduos autônomos e nação soberana.

Nesse contexto, percebe-se claramente a necessidade de uma relação dialógica entre os Movimentos Sociais e a universidade, de modo a construir saberes científicos que protagonizem serviço à sociedade. Torna-se necessário, desse modo, à comunidade acadêmica o embasamento no tipo de ciência que é construído a partir das lutas diárias; permitir-se-á, assim, a conquista de direitos por parte dos atores sociais que ensejam, conjuntamente, melhores condições de vida.

Partindo desses pressupostos, os componentes curriculares *Educação e Movimentos Sociais e Educação do Campo*, desenvolvidos em nosso Curso de Pedagogia (UNEB/ Campus IX – Barreiras - Bahia), têm incorporado as demandas sociais presentes no Território da Bacia do Rio Grande¹; oportunizam aos acadêmicos conhecimentos necessários à mudança de concepção acerca dos Movimentos Sociais e seus militantes, quase sempre tidos na conta de arruaceiros e desocupados que agem na ilegalidade.

Nessa perspectiva, com vistas a oportunizar uma prática pedagógica socialmente referenciada, são desenvolvidas ações que objetivam diminuir as distâncias existentes entre a universidade e os Movimentos Sociais. Atividades como palestras, visitas aos assentamentos rurais e escolas familiares agrícolas, bem como a realização de encontros, fazem parte das práticas docente e discente. A realização do “I Encontro Territorial de Educação do Campo” e do “I Colóquio Universidade e os Movimentos Sociais: diálogos e construções coletivas no Território da Bacia do Rio Grande” e a construção do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação do Campo (GEPEC) têm contribuído para a ressignificação dessas atividades.

¹ Compreende os municípios baianos de Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley.

1 Os Movimentos Sociais no Território da Bacia do Rio Grande

Os Movimentos Sociais do Território da Bacia do Rio Grande se encontram em áreas rurais e urbanas. Nos espaços rurais, as presenças mais significativas são a dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR) e, com o aumento de áreas agrícolas destinadas à Reforma Agrária, a das associações de pequenos produtores. Os STR têm, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, reestruturado bastante suas agendas de reivindicações, em virtude do novo modelo de apropriação do espaço agrário presente nos municípios do extremo oeste baiano².

Nos espaços urbanos, o processo de organização social está direcionado aos servidores públicos, com ênfase nos profissionais da educação e algumas outras categorias, tais como os comerciários e os operários da construção civil. Esses últimos são mais atuantes nos municípios que apresentam um crescimento urbano.

Outra forma de organização são as associações de moradores nas cidades com maiores densidades populacionais e, conseqüentemente, com problemas de infraestrutura. Além dessas organizações, há ainda um movimento em defesa do meio ambiente que tem crescido como resposta ao processo de destruição ambiental por que passa a região. Registraram-se, também, algumas atividades pontuais: movimento em defesa da paz, movimentos estudantis e aqueles associados às comunidades tradicionais. Nestes, destacamos as comunidades dos geraizeiros³, que, na última década do século XX e na primeira do século XXI, começaram a se organizar de forma mais institucional. Por fim, temos percebido que os Movimentos Sociais têm construído meios de compreensão não apenas da dinâmica desenvolvimentista que assola a região, mas também das alternativas necessárias ao enfrentamento e do diálogo com os setores econômicos deste Território.

² Constituem essa região os municípios de Angical, Baianópolis, Barreiras, Brejolândia, Canápolis, Catolândia, Cocos, Coribe, Correntina, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Jaborandi, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santana, Santa Maria da Vitória, Santa Rita de Cássia, São Desidério, São Félix do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho e Wanderley.

³ Codinome dos moradores dos Gerais, ou seja, dos cerrados baianos. A população nativa assim os denomina. Possui várias definições: lugar de determinadas frutas típicas, como o pequi; lugar de “refrigero” para o gado no período de estiagem, etc.

Nesse contexto, são estabelecidas relações norteadoras e definidoras na construção de novos processos educativos. Tal afirmação apoia-se em Arroyo (2003), para quem os Movimentos Sociais contribuem para o processo de reeducação do pensamento educacional brasileiro. Há muito, portanto, a se aprender com eles, construtores de alternativas de sobrevivência frente aos desafios da sociedade contemporânea.

Ancorando-se nessa perspectiva, é relevante analisar o caráter pedagógico que perpassa as ações ocorridas no espaço integrado pelo Campus IX da UNEB e os Movimentos Sociais. O estudo dessa relação representa, neste momento histórico, a possibilidade de sistematização de saberes e práticas sociais construídos no interior da Bahia a partir dos sentidos atribuídos à territorialidade, que implicam um sentimento de pertencimento, de internalização das intervenções e produção de novos conhecimentos. É imperativo, portanto, compreender a complexidade dessa relação para que possamos construir ações coletivas que respeitem a singularidade e a especificidade de cada instituição.

A discussão sobre educação e cidadania no Território da Bacia do Rio Grande reporta ao debate sobre desenvolvimento territorial, de ocupação e intervenção social, política, econômica e cultural que contraria a política neoliberal implantada na sociedade moderna. Para Berman (1986), a vida contemporânea é afetada por mudanças significativas: as grandes descobertas científicas; a nova relação de ocupação do nosso espaço; a destruição de antigos ambientes e surgimentos de novos (boa parte virtuais), que aceleram o ritmo de vida; o crescimento urbano desordenado; o surgimento de novas formas de poder e de luta de classes; e a destruição dos espaços territoriais.

Nesse quadro avassalador, torna-se extremamente complexo falar do sentido de pertencimento, territorialidade, educação e cidadania; vive-se em uma sociedade que se fragmenta, cuja organização é sustentada pela quantidade de informações técnico-científicas que é capaz de produzir, estocar e circular à maneira mercantil (LYOTARD, 2002). Essa forma de entender a sociedade mostra que seu crescimento está mergulhado na quantidade de informações que as pessoas conseguem armazenar, valendo-se, para tanto, das mais diferentes ferramentas.

Em tal circunstância, a universidade, como instituição social, tem um caráter peculiar; os conhecimentos que produz servem de instrumentos emancipatórios para a organização e a constituição dos movimentos, vitais à inserção territorial. Menciona Raffestin (1993, p. 144) que “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder”.

Percebemos que tanto a universidade quanto os Movimentos Sociais são instituições de poder no território. Dentro de um processo de articulação, podem definir as prioridades e contribuir para a condução das políticas públicas neste espaço territorial. Os Movimentos Sociais, com seu poder de articulação, e a universidade, portadora de conhecimento científico, possuem condições de intervir nas decisões que são destinadas ao território. Dialecticamente, vão se tornando protagonistas do espaço identitário. A proximidade dessas relações é condição *sine qua non* para a construção de novas sociabilidades. A esse respeito, Haesbaert (2004, p. 19) afirma que

o território, como espaço dominado/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multi-escalas e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de multiterritorialidade. E toda ação que efetivamente se pretenda transformadora, hoje, necessita, obrigatoriamente, encarar esta questão: ou se trabalha com a multiplicidade de nossos territórios, ou não se alcançará nenhuma mudança positivamente inovadora. Os movimentos anti-globalização e anti-neoliberalismo que o digam, zapatistas à frente. Pensar multiterritorialmente é a única perspectiva para construir uma outra sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas.

O reconhecimento da importância estratégica do Território da Bacia do Rio Grande é o maior desafio da universidade e dos Movimentos Sociais diante da responsabilidade de prover processos formativos na perspectiva da educação cidadã. Percebemos que na multiplicidade de atores sociais conflitantes em razão de diversos interesses – sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais – a educação e a cidadania são elementos diferenciadores na construção de um território plural: conseguem compreender e respeitar as singularidades de seus atores e organizações sociais. A universidade como instituição da sociedade precisa expressar as peculiaridades do território. Chauí (2003, p. 5) argumenta que

a partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição inseparável da idéia de democracia e

de democratização do saber: seja para realizar esta idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora.

A análise de que a educação e a cultura são constituintes de cidadania reforça a importância da articulação territorial concebida como elemento aglutinador de uma nova realidade social. Nessa perspectiva, Delfrate e Santos (2008, p. 117) mencionam que a universidade deve estar vinculada ao ambiente cultural da comunidade, destacando-se a cultura como conteúdo primordial. Afirmam ainda que

é de suma importância que a universidade identifique a diversidade cultural, política, econômica e social da comunidade na qual se insere. Quando essas questões surgem como focos centrais de um grande debate na busca de uma universidade inclusiva, também dedicada às classes trabalhadoras, à diversidade étnica, à multiculturalidade, aspectos como pertinência, competência e equidade passam a se constituir em termos de referência para a definição de suas atribuições e abrangências.

Dessa forma, a universidade torna-se importante na constituição do território, posto que articula novas forças sociais, tendo como premissa a compreensão da pluralidade social e cultural. Como espaço de formação, a universidade proporciona circunstância para que diversas construções coletivas possam se formar; deve, portanto, oportunizar reflexões sobre as práticas atuais dos Movimentos Sociais no intuito da construção dialógica de novos caminhos. Para tanto, é preciso entender as dimensões identitárias presentes nos Movimentos Sociais.

Sobre isso, Fleuri (1998) menciona que diferentes sujeitos sociais, atuando em contextos culturais diversos, desenvolvem relações de poder e saber e que a partir disso vão emergindo paradoxos, contradições, tensões e conflitos. O território é, segundo ele, um espaço onde essas tensões e conflitos estarão presentes: sua constituição é pautada na diversidade.

Para a mesma questão, Arroyo (2003) salienta que os Movimentos Sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de apreender as questões urbana e agrária; questões relativas a emprego e desemprego; questões ligadas à escola, à educação, à saúde, ao transporte e à segurança. São modos de conhecer a lógica social, de lidar com a memória coletiva e com os próprios direitos. A ciência socialmente

construída é muito mais diversificada do que supõem as áreas curriculares: refaz questões complexas direcionadas à alçada da sociologia do conhecimento e, mesmo, à construção e apreensão deste.

Nessa abordagem de Arroyo (2003), compreendemos os distanciamentos entre os Movimentos Sociais e a universidade. Nos estatutos do saber acadêmico, não é possível observar os conhecimentos construídos e forjados historicamente na luta cotidiana. A universidade, envolvida na formação do território, deve ser um espaço único para os saberes coletivos. Nesse sentido, tais construções são fundamentais, pois novos olhares têm sido impostos aos educadores, principalmente no que diz respeito à sua formação e qualificação.

São esses saberes que, juntamente com o fazer acadêmico, proporcionam condições de complementaridade entre a universidade e os Movimentos Sociais. A constituição de relações de proximidade acontece na medida em que se tenha a coragem de aprender com aqueles que, historicamente, estiveram sempre na condição de meros principiantes. Tal realidade estará permeada de contradições e impasses, mas também de grandes descobertas; da superação do elitismo que está imiscuído na academia; da concepção de ser ela a “dona” da verdade. Precisamos estar – universidade e Movimentos Sociais – na condição de aprendizes; dessa forma, podemos construir espaços verdadeiramente democráticos e inclusivos.

2 Movimentos Sociais e a Universidade do Estado da Bahia: espaços constituídos de educação e cidadania

Na discussão anteriormente apresentada, apontamos a importância das questões sociais, políticas, econômicas e sociais para a constituição do território e os reflexos desse contexto nos Movimentos Sociais e na universidade. Na relação que se estabelece entre essas duas instituições, percebemos que a história e todas as suas determinações são essenciais a uma boa compreensão, posto que na abordagem de tipo dialético, na qual a realidade é considerada em seu dinamismo, enfatiza-se a ausência de modelos pré-determinados. Levando-se em consideração tal abordagem, afirmamos que os Movimentos Sociais são espaços genuínos de educação e cidadania; suas ações, mesmo as que não tenham como precípua uma finalidade educativa, são profundamente pedagógicas: as pessoas que delas participam vão se constituindo em sujeitos sociais. Através dos Movimentos

Sociais, começam a se delinear novos paradigmas de relações coletivas, de associativismo e cooperativismo; de vida solidária; de respeito às opiniões e ao modo de ser do outro; de compromisso com o território em que se vive e, conseqüentemente, de uma sociedade justa.

Ademais, a entrada nesses movimentos ajuda na elaboração de um “sujeito coletivo”, em contraposição às finalidades da sociedade capitalista, pautada na individualidade, na competitividade, na indiferença e nas atitudes antiéticas, em nada fraternas. Na composição de um projeto diferente que contemple o mundo e as pessoas, trazemos nesta análise, como elementos fundantes e balizadores, a cidadania e a educação. Nessa conjuntura, recorreremos à história para que possamos entender de que maneira cidadania e educação podem ser elementos aglutinadores de uma nova ordem societal. Vieira (1999, p. 40) menciona que

a cidadania, definida pelos princípios da democracia, constituiu-se na criação de espaços sociais de luta (Movimentos Sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política.

A premissa apresentada nos aponta que a cidadania está diretamente relacionada aos Movimentos Sociais; através deles, é possível expressar os direitos que foram retirados ou negados e a luta pela sua efetivação. Nossa abordagem não trata, portanto, da doação de direitos, mas da conquista e consolidação de um projeto sociopolítico. O próprio conceito de cidadania esteve durante muito tempo relacionado aos “benefícios” doados pelos governos à sociedade. Isso acabou acarretando uma distorção que impede o entendimento dessa mesma cidadania. Mencionamos que os Movimentos Sociais, em sua dinâmica institucional e política, têm fomentado a vivência da cidadania enquanto prática que transforma as pessoas em sujeitos sociais. De fato, ao desmistificarem a ideia de outorga de direitos, os movimentos contribuem para o crescimento da consciência e reforçam que a conquista se dá através das ações coletivas.

Concordamos com a análise de Gohn (2003), em sua afirmação de que a cidadania brasileira foi sendo construída ao longo da história, não sendo, portanto, produto recente. Isso significa que, durante toda a nossa trajetória social, política, econômica e cultural, o povo conquistou sua cidadania. Das populações indígenas à sociedade brasileira contemporânea, pode-se afirmar que houve conquistas diárias, sendo que muitas delas

resultaram em políticas públicas de Estado que alcançaram a população de modo mais abrangente. Um aspecto importante nessa discussão diz respeito ao papel exercido por certo tipo de educação: o de um projeto emancipatório que contribui na construção cidadã dos sujeitos sociais, dos sujeitos históricos. Pode-se afirmar, nesse contexto, que a educação problematiza e se relaciona com a própria realidade, contribuindo para sua transformação. Mészáros (2008, p. 25) a intitula de “uma educação para além do capital”, pois, para ele, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Consideramos que uma educação que se pretenda autônoma e emancipadora deverá romper com a lógica societal capitalista através de relações dialógicas, rumando, então, para novas concepções. Sobre esse aspecto, torna-se necessário a compreensão de que as reformas que vêm ocorrendo ao longo de nossa história, com mais ênfase no contexto contemporâneo, têm a tarefa apenas de ajuste aos interesses do sistema atual. A educação, a partir desse novo paradigma, associa-se diretamente à sua função política, à sua “politicidade”, que se impregna em todas as suas manifestações. As ações educativas não são isoladas; ao contrário, estão eivadas de intencionalidade, reproduzindo a sociedade em que estão inseridas. Educação e política são, portanto, inseparáveis. A construção de um projeto emancipatório relaciona-se diretamente à própria concepção de educação que, de acordo com Freire (2001), deve ser exercida na sociedade: a de um “ato político”. Essa é uma afirmação que atribui papel dialético à realidade educacional, que deve se entrelaçar na sociedade e construir, juntamente com os Movimentos Sociais, projetos alternativos. Nesse âmbito, reside um importante objetivo desse tipo de pedagogia: dar sentido à própria existência humana, ao tempo em que nos constituímos em sujeitos aprendentes.

3 A (in) conclusão de um projeto em construção

O estabelecimento de relações dialógicas entre a universidade e os Movimentos Sociais permite a conquista de direitos, haja vista que os sujeitos sociais constroem juntos mecanismos alternativos que garantam uma cidadania participativa pautada no respeito mútuo, na solidariedade e na cooperação.

Constatamos que os movimentos ocorrentes no Território da Bacia do Rio Grande têm resistido ao padrão de vida capitalista, baseado na expropriação do homem por seu semelhante e na destruição dos recursos naturais. Nessa conjuntura, revela-se fundamental o estudo dos componentes curriculares *Educação e Movimentos Sociais e Educação do Campo*, que têm promovido mudanças significativas na maneira de entender os militantes sociais. Por causa disso, acadêmicos têm adentrado no movimento social em busca de melhorias de vida para todos; têm desenvolvido, também, artigos e trabalhos de conclusão de curso em torno dessa temática.

Por meio dessas ações, a universidade tem conhecido os Movimentos Sociais e a realidade educacional do campo, e vem incorporando em suas lutas as demandas ora apresentadas; visa a políticas públicas que garantam o acesso dos sujeitos sociais à saúde, moradia, habitação, educação e ao trabalho, bens essenciais para a dignidade do ser humano.

Diante do exposto, é relevante destacar que, ao longo de vários semestres, a partir das atividades realizadas nos referidos componentes curriculares, o trabalho foi ganhando forma e dando frutos. Em síntese, a articulação entre universidade e Movimentos Sociais tem sido extremamente propositiva; percebem-se transformações na vida de todos os que se veem como sujeitos sociais na luta pelos mesmos direitos e que querem uma sociedade mais justa.

A universidade, nessa conjuntura, deixa de ser um espaço privilegiado de construção do conhecimento, que apenas alguns podem acessar, e torna-se uma instituição referenciada na comunidade; oportuniza a todos – docentes, discentes e militantes dos Movimentos Sociais – novos olhares, novos diálogos e, conseqüentemente, novas práticas.

Referências

ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimentos: o que aprendemos dos Movimentos Sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez., 2003.

DELFRATE, C. R. C.; SANTOS, S. A. G. dos; TUPICH, S. B.; BRANDALISE, M. A. T. Política multicampi da UEPG: um estudo de caso. In: PEIXE, B. César Severo et al. (Org.). **Gestão de políticas públicas no estado do Paraná:** coletânea de estudos. Curitiba: Progressiva, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FLEURI, R. M. Educação Popular e Complexidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje.** São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GOHN, M, da G. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da Cidadania dos Brasileiros. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HAESBAERT, R. **Dos Múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre: Setembro, 2004. Disponível em: [http://w3.msh.univse2.fr/cdp/documents/ CONFERENCE Rogério Haesbaert. pdf](http://w3.msh.univse2.fr/cdp/documents/CONFERENCE%20Rog%C3%A9rio%20Haesbaert.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

A VOZ DE JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO SOBRE SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO



José Carlos Sena Evangelista⁴

Introdução

Em minha pesquisa para obtenção do título de mestre em Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cuja dissertação é intitulada “O Direito à Educação no Campo: a “voz” dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco – Itabuna – Bahia”, foi realizada uma investigação com um grupo de ex-alunos de escolas localizadas no campo, numa área de pequenos produtores rurais tradicionais do referido município, para debater com esses estudantes as perspectivas e desafios para a escolarização da população do campo. Portanto, este trabalho é relato de uma das dimensões da referida investigação.

A intenção da pesquisa foi focar as possibilidades, os limites e as dificuldades dos estudantes em continuar seus estudos com aprendizagem satisfatória. Fiz uma opção por realizar o debate teórico fundamentado na política cultural de valorização da “voz dos estudantes” e embasado em Henry Giroux (1988) e no enfoque da “cultura vivida” em Raymond Williams (1992).

Acredito na importância de se ouvir os estudantes moradores do campo sobre suas experiências de vida, seus anseios, seus desejos, suas queixas, suas angústias e seus dilemas, inclusive sobre a experiência escolar, afinal, “os estudantes precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola, é para eles que a escola deve ser pensada” (CALDART, 2010, p. 17).

O presente trabalho apresenta a seguinte estruturação:

⁴ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professor da Rede Municipal de Itabuna, Bahia; membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação/Centro de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/ DCIE/UESC). *E-mail*: jcarlossena@gmail.com

1. Breve contextualização, na qual o leitor pode se situar no lócus da pesquisa, tanto na área do Ribeirão Seco, como no município de Itabuna-Bahia;
2. Revisão de literatura, com tratamento sobre os termos relação campo/cidade, cultura vivida e Pedagogia Radical e a política da “voz dos estudantes” que fundamentam este trabalho;
3. Análises e discussão dos dados. Nesse sentido, evidencia-se os discursos dos estudantes e de teóricos sobre ser jovem no campo e suas implicações quanto ao trabalho e a escolarização de pessoas no/do campo.

1 Breve contextualização

A área do Ribeirão Seco está localizada no Sudeste do território municipal de Itabuna, nos limites do município com Ilhéus e Buerarema; é formada por fazendas e sítios, com uma população em torno de 1.800 habitantes. Tem, entre seus habitantes, a presença de pequenos produtores, sendo a posse da terra hereditária. Os imóveis são pequenos porque são propriedades antigas que foram divididas entre os herdeiros; assim, os vizinhos geralmente são parentes entre si, outros são unidos por relação de compadrio. Em muitas destas fazendas moram as famílias dos estudantes, objetos desta pesquisa, sejam como proprietários, parentes, agregados ou trabalhadores.

O município de Itabuna teve sua emancipação política em 28 de julho de 1910, quando até então fazia parte do município de Ilhéus, com a denominação de vila de Tabocas. Está inserido no Território de Identidade 5, denominado Litoral Sul da Bahia, situado no Sudeste do estado, como pode ser notado na Figura 1, onde estão sobrepostos os mapas do Brasil Político, o do estado da Bahia e seus Territórios de Identidade e do Litoral sul da Bahia.

O município de Itabuna tem uma população total de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes conforme o resultado do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), com uma densidade demográfica de 473,50 habitantes por km². Desse total, 199.643 habitantes residem no meio urbano, e apenas 5.024 são os habitantes do meio rural (IBGE, 2011). Portanto, é o município mais urbanizado do Território Litoral Sul da Bahia. Possui uma extensão territorial de 432,243 km², limitando-se, ao norte, com

desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26, grifos da autora).

Entretanto, as discussões sobre o direito à educação do campo ou simplesmente de escolas situadas no campo pressupõem compreender as estruturas de luta pela terra e, ainda, das relações entre campo e cidade, experiência e cultura vivida, entre outros conceitos.

2.1 Relação campo/cidade e cultura vivida

Para entender a relação campo-cidade, utilizei os autores Raymond Williams (1989) e Henri Lefebvre (2001). O primeiro analisa exaustivamente a relação campo-cidade na Inglaterra pós-revolução industrial e afirma:

“Campo” e “cidade” são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas. O termo inglês *country* pode significar tanto país quanto campo, *the country* pode ser toda a sociedade ou só a parte rural. Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização (WILLIAMS, 1989, p. 11).

Williams (1989) nos fala das relações históricas entre o campo e a cidade como uma questão pessoal, colocando-se como testemunha ocular das transformações ocorridas em seu tempo e local de origem. Diz o autor

para mim, a questão [das relações históricas entre o campo e a cidade] sempre foi pessoal, desde que me entendo por gente. [...] Antes de ter lido qualquer descrição ou interpretação das mudanças e variações das comunidades e formas de vida, eu as vi concretamente, com uma clareza inesquecível (WILLIAMS, 1973 apud CEVASCO, 2001, p. 117).

O autor inglês lembra ainda que essa relação entre o campo e a cidade tem variações conforme o contexto histórico, a localização geográfica, as formas de produção e de organização social e política ao afirmar que

a realidade histórica, porém, é surpreendentemente variada. A ‘forma de vida campestre’ engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais – e sua organização varia de tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e *plantations* às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. Também a cidade aparece sob numerosas formas: capital do Estado, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, porto e armazém, base militar, polo industrial. O que há em comum entre as cidades antigas e medievais, e as metrópoles e conurbações modernas é o nome e, em parte, a função – mas não há, em absoluto, uma relação de identidade. Além disso, em nosso próprio mundo, entre tradicionais extremos de campo e cidade existe ampla gama de concentrações humanas: subúrbio, cidade-dormitório, favela, complexo industrial (WILLIAMS, 1989, p. 11-12).

O autor analisa ainda como o campo foi “engolido” pelo processo de urbanização intenso vivido pela Inglaterra a partir da Revolução Industrial, que “não transformou só a cidade e o campo: ela baseou-se num capitalismo agrário altamente desenvolvido, tendo ocorrido muito cedo o desaparecimento do campesinato tradicional” (WILLIAMS, 1989, p. 12). Essa análise é precedida de um extenso exame da literatura e do contexto histórico (século XVI ao XX).

Henri Lefebvre (2001, p. 74) corrobora a análise de que a relação campo-cidade “mudou profundamente no decorrer do tempo histórico, segundo as épocas e os modos de produção”. A exploração do campo pela cidade “ora foi profundamente conflitante, ora mais pacífica e perto de uma associação” (LEFEBVRE, 2001, p. 74). Destaca o autor que

atualmente, a relação cidade-campo se transforma: aspecto importante de uma mutação geral. Nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital, cede lugar a formas mais sutis de dominação e de exploração, tornando-se a cidade um centro de decisão e aparentemente de associação. Seja o que for a cidade ataca o campo, corrói-o e dissolve-o (LEFEBVRE, 2001, p. 74).

Portanto, a cidade se sobrepôs ao campo, mais do que isso, o homem do campo passou por um processo de desumanização com o surgimento

de estereótipo em relação aos trabalhadores rurais que resistiram ao convite da urbanização e industrialização. Neste sentido, Williams (1989, p. 252) declara:

É difícil dizer isto, mas, apesar de tudo o que se fala a respeito da degeneração do trabalhador (e as condições objetivas a ele impostas eram, fora de qualquer dúvida, o que hoje em dia entendemos por “desumanizadoras”), o que mais vejo, nesse período terrível, é um desenvolvimento de fibra de habilidade. Com frequência, afirma-se que, com o processo de industrialização e urbanização, todas as pessoas capazes foram para as fábricas e para as cidades, ou resolveram emigrar, restando apenas os lerdos, os incapazes e ignorantes.

Assim, essa relação entre o campo e a cidade se configura como dicotômica: estereótipo de que o campo é o lugar do atraso; o urbano, do progresso, da riqueza, da qualidade de vida. Isso leva o autor francês a afirmar que é preciso considerar que “o ‘urbano’ contém o sentido da produção industrial, assim como a apropriação contém o sentido da dominação técnica sobre a natureza, com esta deslizando para o absurdo sem aquela” (LEFEBVRE, 2001, p. 87).

Só é possível pensar uma proposição de educação do campo que assegure a valorização da população do meio rural superando a dicotomia campo-cidade, valorizando o campo não só como espaço da produção agrícola, mas como espaço da produção de riquezas, da cultura, de relações pessoais, etc. Sem essa compreensão não é possível superar a ideia de que, para escolarizar-se, as pessoas precisam sair da “roça” para estudar na cidade.

Outros conceitos relacionados a esse debate são os que tratam de “cultura vivida” ou “cultura como modo de vida”, embasados em Raymond Williams (1958). Ele utiliza o termo “cultura vivida” para representar a experiência ordinária ou social da cultura de uma classe, da parcela de uma sociedade ou de um determinado povo em um determinado tempo histórico.

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda a sociedade humana expressa tudo isso nas suas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das intervenções, inscrevendo-se na própria terra [...].

As perguntas que faço a respeito de nossa cultura são perguntas a respeito de nossos propósitos comuns e gerais, mas também perguntas sobre significados pessoais profundos. A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar (WILLIAMS, 1958 apud CEVASCO, 2001, p. 49).

A ideia da “cultura vivida”, portanto, tem uma característica fundamental: a experiência pessoal – corporificada no tempo, no espaço e nos contextos social, econômico e político, além das oportunidades experimentadas por cada sujeito – tem produzido resultados diversos, “até ênfases mais modernas em uma ‘cultura vivida’ determinada, primordialmente, por outros processos sociais, hoje designados de maneira diversa” (WILLIAMS, 1992, p. 11).

A cultura vivida ou da experiência é fundamental para compreender o modo de vida de uma população, nesse caso, a da comunidade do Ribeirão Seco.

Esses termos têm intrínseca relação com a discussão da educação do campo e com a teoria da política cultural de valorização da “voz dos estudantes” ou das “culturas vividas” de Giroux (1988, p. 97), que afirma:

O discurso das culturas vividas também requer que os educadores radicais considerem o sistema escolar como esfera política e cultural engajada na produção e na luta por expressão. Em muitos casos, a escola não permite que os estudantes de grupos subordinados explicitem seus problemas e suas experiências de vida por meio de suas próprias vozes, individuais e coletivas. [...] A cultura dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas das classes médias e altas, brancas.

Reafirmamos que aqui reside uma importante tarefa para os educadores radicais, qual seja: a desmitificação da cultura dominante e contribuir para que seus estudantes possam fazer uma leitura crítica da realidade e aprender a pensar criticamente, como afirma o teórico da Pedagogia Crítica:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar [...]. Estas não são questões menos importantes, mas nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa (GIROUX, 1997, p. 41).

2.2 A pedagogia radical e a política da “voz dos estudantes”

A política da “voz dos estudantes” defendida por Giroux (1988) ajuda na desmitificação e compreensão crítica dos discursos de classe, permite valorizar o que eles sentem, o que os angustiam, mas pressupõe também reconhecer a categoria “voz do professor” enquanto coletivo emancipador da classe.

Quero acrescentar, embora ligeiramente, que a categoria “voz do professor” indica a necessidade de que os educadores radicais se unam em uma expressão coletiva, como parte de um movimento social mais amplo, dedicado à reestruturação das condições ideológicas e materiais que funcionam dentro e fora da escola. A concepção de “voz”, neste caso, significa tanto uma tradição partilhada como específica de discurso. É uma tradição que deve se organizar em torno de temas como “solidariedade” e “fortalecimento” a fim de fornecer as condições para que as especificidades da “voz” do professor e do aluno ganhem maior força emancipatória (GIROUX, 1988, p. 101).

Henri Giroux (1988, p. 56) é um defensor da pedagogia radical, mas, em seu ensaio, ele critica os educadores radicais que “abandonaram a esperança e a perspectiva de Dewey em desenvolver a escola pública como esfera democrática, ou seja, como espaço onde as habilidades para a democracia possam ser praticadas”. Para o autor é compreensível aos conservadores adotar tal atitude, mas para educadores radicais é um equívoco.

Embora esta seja uma posição compreensível quando adotada por conservadores, cuja lógica instrumentalista e de controle social está em oposição à noção emancipatória da ação humana, a mesma representa uma falha teórica e política, quando defendida por educadores radicais (GIROUX, 1988, p. 56).

Esse autor afirma que essa falha existe principalmente porque defensores da Teoria Radical abandonaram a linguagem crítica da possibilidade:

A teoria educacional radical abandonou a linguagem da possibilidade, em favor da linguagem da crítica. Isto é, ao considerar a escola principalmente como espaço reprodutivo, os educadores radicais não foram capazes de desenvolver uma teoria de escolarização que oferecesse a possibilidade de luta contra-hegemônica e de desafio ideológico.

[...] Assim, é raramente explorado, como possibilidade, o papel que professores, estudantes, pais e comunidade podem desempenhar na batalha política da escola pública (GIROUX, 1988, p. 57).

A política de valorização da “voz dos alunos” é reafirmada na noção de que os estudantes têm histórias diferentes que incorporam experiências linguísticas, culturais e escolares vividas por eles. Trazer à tona os anseios, as queixas e reivindicações que estão implícitas na “voz” dos estudantes é um desafio para educadores e pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação crítica, principalmente na educação do campo.

3 Análises e discussão dos dados

3.1 Reflexões sobre o trabalho infantil, o trabalho no campo

No meio rural é muito tênue o limite entre o tempo livre, o tempo de estudar e o tempo de trabalhar. É comum que crianças comecem a trabalhar bastante cedo; as meninas ajudando nos serviços domésticos, e os meninos nos serviços da roça, se bem que em algumas famílias as meninas também ajudam na roça.

A questão do trabalho de crianças no contexto familiar é bastante complexa, porque uma coisa é a realização de atividades familiares e outra, bem diferente, é o trabalho como exploração de mão de obra infantil, como discute Andréia Peres (2002, p. 15-16), que afirma: “não gosto de falar em combate ao trabalho infantil, e sim à exploração da mão-de-obra da criança, é outro foco”, pois,

de acordo com o livro *‘O Trabalho Infantil’*, ‘as crianças ajudam desde cedo suas famílias nos afazeres do lar, no campo, em lojas etc. Essas atividades, porém, não são as que chamamos de trabalho infantil. O conceito aplica-se melhor àquelas desempenhadas por menores, em condições mais ou menos regulares, para ganhar o sustento para si e para seus familiares’ (PERES, 2002, p. 15-16).

A autora citada debate também os afazeres domésticos e no campo como trabalhos considerados educativos.

Onde, então, termina o trabalho como princípio educativo e começa o abuso? “As crianças no campo têm funções: recolher ovos da galinha, jogar milho, colher alguma coisa na horta. Não se pode considerar um trabalho abusivo”, explica a economista Sonia Rocha, que fez uma pesquisa sobre o assunto [...]. Essas tarefas, segundo ela, equivalem a regar as plantas ou fazer compras no supermercado, na área urbana, e em princípio não causam nenhum dano. ‘É prejuízo para a criança se for penoso, humilhante, incompatível com a escola’, resume a especialista (PERES, 2002, p. 16).

A autora afirma que o trabalho como “exploração de mão-de-obra da criança gera duas consequências nefastas: prejudica a vida escolar e tem reflexo sobre a saúde e o desenvolvimento dela” (PERES, 2002, p. 16). Além disso, ela afirma que o trabalho infantil é um instrumento de manutenção da pobreza.

O trabalho infanto-juvenil empobrece o homem e o país. Não estamos falando apenas em sentido figurado. Essa é a conclusão de uma pesquisa intitulada Trabalho infantil: Custos privados e sociais, de 1998. Realizada por Antonio Carlos Campino e Maria Dolores Montoya Diaz, professores da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, o estudo provou que o trabalho precoce é um instrumento de manutenção da pobreza (PERES, 2002, p. 33).

Ela afirma que o trabalho causa impacto no nível de escolaridade. “Quanto mais tarde se dá a entrada (no mercado de trabalho), mais alto é o nível de escolaridade atingido” (PERES, 2002, p. 16). E conclui que

o custo do trabalho infanto-juvenil não é, portanto, apenas social. Do ponto de vista estritamente econômico, ele também é bastante prejudicial. Quem começa a trabalhar cedo estuda menos e, no futuro, também vai ganhar menos (PERES, 2002, p. 35).

Um estudante, morador do Ribeirão Seco (Itabuna-Bahia) por conta do tipo de trabalho no campo, disse que não estava estudando porque não estava conseguindo conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudos. A fala desse jovem reverbera a vicissitude de criança ou jovem no campo.

Ser jovem no campo, portanto, tem significado bastante diverso do que é ser jovem na cidade, por conta dos contextos diversos, do mundo do trabalho, do lazer e da vida social. Compreender a infância no campo, a adolescência

no campo e o que é ser jovem camponês constitui ainda uma lacuna nas pesquisas acadêmicas, como afirma Miguel Arroyo (2006).

3.2 O processo de escolarização do estudante do campo

Durante a pesquisa “O Direito à Educação no Campo: a “voz” dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco – Itabuna – Bahia”, tive contato com alguns jovens da comunidade do Ribeirão Seco, e seus depoimentos podem transcender para qualquer localidade rural no Território Litoral Sul da Bahia.

Quando perguntado sobre o que é preciso para a localidade ser melhor, um dos estudantes afirmou que é necessário ter um colégio para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além de reivindicar a melhoria das estradas.

Para essa comunidade ser melhor, é preciso colocar colégio de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, com tudo que a gente tem direito, com tudo que um colégio da cidade tem e melhorar as estradas (EVANGELISTA, 2011, p. 73).

O discurso de outro estudante tem um tom reivindicatório de quem sabe o quanto é difícil sair de casa às 4 horas da manhã para estudar e só retornar às 14 ou 15 horas, sem o almoço. Ter escola do segundo ciclo do Ensino Fundamental e escola do Ensino Médio ampliaria a possibilidade de muitos meninos e meninas, rapazes e moças, sonharem com a conclusão dos estudos no nível médio, e quiçá no Ensino Superior.

Entretanto, mesmo estudando no campo, muitos jovens e moças desejam morar nas cidades, influenciados pelos meios de comunicação e por contatos com outras pessoas que moram em grandes centros urbanos: é o dilema entre o “sair” e o “ficar”, como afirma Elisa Guaraná de Castro (2005).

O argumento contrário à ideia de os estudantes do meio rural estudarem na cidade é o preconceito que estes são submetidos nas escolas urbanas, principalmente por colegas, fato incontestado que exige uma vigilância de professores, coordenadores e gestores das escolas, pois este é um dos fatores do abandono escolar por parte dos alunos oriundos do campo, ao lado da não adaptação à escola, sem contar os obstáculos de ordem material.

A defesa dos Movimentos Sociais do campo não é de qualquer escola, esta não pode ser igual ao que sempre foi a escola rural no Brasil, descontextualizada da realidade, sem vinculação com um projeto de desenvolvimento rural e da Reforma Agrária. Roseli Caldart (2000, p. 45, grifos da

autora), como porta-voz dos Movimentos Sociais, faz a defesa da escola com a seguinte ponderação:

Podemos afirmar hoje que o MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte das preocupações da família Sem-Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória do grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem terra do MST *têm que ter escola* e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos.

Constata-se a necessidade de se ter no campo uma escola verdadeiramente do campo, pensada pelos sujeitos que lá vivem, enquanto política social a que têm direito. Os “sem terra” do MST, inicialmente, “acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos dos quais estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador/a *sem-terra*” (CALDART, 2000, p. 45). No entanto, afirma a autora,

eles foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro havia (como até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a esse direito. Segundo, igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e ensinar (CALDART, 2000, p. 45-46).

Essa preocupação que o MST trouxe à tona na luta pela escola e por educação tem lugar na discussão sobre a elaboração de políticas de desenvolvimento territorial, como defende Fernandes (2006, p. 30).

A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas, infra-estrutura social, entre outras, são os componentes do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. [...]

A partir desta leitura, podemos compreender o campo formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude, e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e usuários.

Dessa perspectiva, a escola tem que ser pensada como uma política de desenvolvimento para o campo, portanto, tem que estar no campo, contribuindo para as transformações sociais e econômicas, para a sustentabilidade e para o respeito e a valorização dos saberes, das dinâmicas sociais e culturais das pessoas que vivem no território. A educação é um ato político para emancipação do ser humano, como propôs Paulo Freire em alguns de seus livros, que situa os participantes da ação pedagógica como sujeitos da história, considerando sua realidade e a cultura vivida por eles. Somente nessa perspectiva, a educação do campo terá mais significado para a população do campo.

Considerações finais

A investigação aponta que uma das causas das desigualdades está na infraestrutura dos estabelecimentos educacionais e nas péssimas condições da estrada da comunidade, visto que as escolas locais possuem apenas uma sala de aula. Por isso as professoras atendem crianças e adolescentes em etapas cognitivas e idades diferentes. Contudo, há uma empatia significativa entre os estudantes e as escolas, a exemplo da afirmação de uma das estudantes entrevistadas, que diz: “apesar da escola aqui ser pequena, não foi ruim estudar aqui, porque ficava mais perto de casa, não tinha gastos para estudar.

E estudar na cidade gasta mais”. Ela reconhece que a escola da localidade, apesar de ser pequena, apresenta vantagens por ser próxima de casa, e frequentar escola na cidade requer mais despesas, “porque tem ocasião em que precisa ficar na cidade para fazer pesquisa e trabalho em equipe”.

A ideia que fazia antes de realizar a pesquisa de campo era a de que a maioria de rapazes e moças expressavam o desejo de ir morar na cidade, sair do campo, como acontecem em muitas áreas rurais. Castro (2005) apresenta em seu estudo que os moradores dos assentamentos, principalmente os jovens com forte ligação com os hábitos urbanos, descrevem as humilhações que vivenciaram na escola e como passaram a rejeitar o campo.

É preciso mudar os rumos das políticas públicas para a educação no campo em Itabuna e em todo o Território Litoral Sul da Bahia. Somente um forte investimento em políticas públicas de superação das desigualdades facilitará uma significativa melhora nos índices educacionais. No caso do Ribeirão Seco, localidade alvo desta pesquisa, é urgente e necessária a construção de instituições de ensino e melhoria da estrada vicinal.

A “voz” dos estudantes do Ribeirão Seco sinaliza também que é preciso prestar atenção nos discursos deles, tanto por parte de educadores, como por parte do poder público. Essa “voz” destaca a urgência de novas pesquisas a partir desta investigação:

- i. Conhecer a posição dos pais e das lideranças da comunidade sobre o significado da escola para a cultura local;
- ii. Observar o funcionamento das unidades escolares e a práxis pedagógica dos professores e professoras locais e se os projetos políticos pedagógicos e a formação dessas escolas consideram os estudantes oriundos do campo;
- iii. Outra possibilidade é a observação direta dos estudantes das comunidades nas escolas urbanas.

Assim, esta investigação aponta para a necessidade de ouvir mais os estudantes e a comunidade escolar para conhecer melhor a educação no campo, principalmente para a elaboração de políticas públicas educacionais que assegurem o processo de igualdade no Direito à Educação para avançar na qualidade da educação, ponto deficitário no Brasil, como analisa Carla Boto (2005).

Referências

ARROYO, M. G. A. Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Território de Identidade 5**: Litoral Sul - Bahia, 2007. Salvador: Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia (SEI), 2007. 1 mapa, color. Escala: 1:1. 250.000. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/cartogramas/territorio_identidade/territorio_identidade.>. Acesso em: 15 set. 2011.

BOTO, C. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 777-798, [Especial], 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mapa Municipal Estatístico: Itabuna-BA. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE): **Geociência/Cartogramas**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, R.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para a Transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CASTRO, E. G. de. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. 2005. 380 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ppgas_D/ElisaGuaranaDeCastro.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2010.

CEVASCO, M. E. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CORBUCCI, P. R.; BARRETO A. R.; CASTRO, J. A. De; CHAVES, J. V.; CODES, A. L. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/ Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, Brasília, DF, v. 2, n. 17, p. 17-81, 2009.

EVANGELISTA, J. C. S. **O Direito à Educação no Campo**: a “voz” dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco – Itabuna – Bahia. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10358>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados: Ed. Cortez, 1988.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. Problemas da Sociologia Rural. In: MARTINS, J. de. **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

PAIXÃO, C. J. Escolarização, Cultura Viva e Alegorias. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 63-76, jan/jul., 2012.

PERES, A. **A caminho da escola**: 10 anos de luta pela erradicação do trabalho infantil no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2002.

RAMOS M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados; Ed. Cortez, 2008. Edição Comemorativa de 20 anos.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do Campo: prática de professores em classe multisseriada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116805015.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



EIXO 3

A participação dos movimentos sociais em espaços não escolares

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EXIGIDA NO LICENCIAMENTO *OFFSHORE* DE PETRÓLEO: UM INSTRUMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO POPULAR?¹



Noa Magalhães²
Carlos Frederico B. Loureiro³

Introdução

O uso intensivo dos recursos naturais para a produção de mercadorias no modo de produção capitalista gera um aumento de riqueza material, conhecimentos e tecnologias – distribuídos desigualmente na sociedade – e um conjunto de impactos ambientais que, em sua maioria, afetam desproporcionalmente certas populações, agravando sua vulnerabilidade e gerando injustiça ambiental. Portanto, um empreendimento licenciado pelo poder público e instalado em determinada localidade gera impactos diferenciados, expressos por formas assimétricas nos usos e apropriações dos recursos naturais e no acesso aos benefícios dele originados.

O Brasil adotou nas últimas duas décadas um modelo de desenvolvimento que acompanhou a tendência dos países periféricos do capitalismo a gerar acumulação de capital com base em atividades petrolíferas e na reprimarização de sua economia. O resultado foi um padrão de acumulação por espoliação

¹ O texto resulta de um recorte feito em uma pesquisa de doutoramento do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGMA-UERJ).

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail*: noamaga@gmail.com

³ Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor associado da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisador 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenador acadêmico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ). Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). *E-mail*: fredericoloureiro89@gmail.com

(HARVEY, 2011), que se estruturou a partir da reorganização territorial com intensa pressão política e econômica sobre as legislações ambientais, os trabalhadores e povos tradicionais, aprofundamento das desigualdades sociais e dependência de material em torno do extrativismo de recursos naturais (CARVALHO; LOUREIRO, 2016).

Na exploração *offshore*, pessoas que vivem em regiões costeiras próximas a uma bacia petrolífera sofrem os efeitos das relações econômicas estabelecidas com base nesse extrativismo mineral, entre os quais se destacam o aumento dos níveis de expropriação material e desigualdade social (PIQUET, 2010; SILVA, 2008). A Bacia de Campos, situada na região norte fluminense, entre os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, começou a ser reordenada territorial e economicamente em meados da década de 1970, com a descoberta das reservas petrolíferas (VAITSMAN, 2001; PIQUET, 2010). A entrada e instalação de atividades de exploração e produção de petróleo geraram impactos socioambientais sinérgicos e difusos, sob a lógica de acumulação de capital indicada anteriormente, entre os quais se destacam: restrição do território marítimo para pesca artesanal; mudanças nas formas de uso e ocupação do solo; mudança na dinâmica econômica local; dependência municipal dos *royalties*; especulação imobiliária; deslocamento populacional; pressão sobre unidades de conservação; aumento no custo de vida; ampliação de infraestrutura urbana (CARVALHO; LOUREIRO, 2016; SILVA, 2008).

Contudo, tal entrada da indústria do petróleo na região, assim como no Brasil, mesmo diante da constatação das agressivas mudanças territoriais ocasionadas, deu-se sem a existência de políticas e instrumentos para que o processo de gestão ambiental pública exercesse o controle e a regulação de seus impactos socioambientais.

As consequências socioambientais desse modo de produção são vistas por parcela significativa da sociedade como um resultado inevitável do desenvolvimento econômico, posto em uma condição fora do processo de produção social da existência humana no planeta. O que se observa é uma naturalização tanto dos riscos quanto da má qualidade ambiental e de vida dos grupos sociais vulnerabilizados (DIEESE, 2007). Na grande maioria das vezes, os grupos sociais atingidos direta ou indiretamente acabam por aceitar ou conviver com a entrada de empreendimentos de potencial impacto em seus territórios, seja por suas condições objetivas de precariedade material diante da promessa de emprego e melhorias locais, seja por reprodução de uma ideologia desenvolvimentista difundida pelas classes dominantes ou ainda pela coerção imposta pelo Estado (ACSELRAD, 2004). Dada à realidade

economicamente expropriadora e tecnocrata do Estado, subordinado aos interesses das frações de classe dominantes que o controlam, tais grupos ficam ausentes de participação legítima em processos decisórios ou sem uma definição clara de políticas públicas que melhorem a qualidade do ambiente em que vivem (COELHO et al., 2015).

Contudo, as mudanças conceituais operadas na política ambiental mundial desde a década de 1970 e incorporadas pelas instituições brasileiras e pelos discursos governamentais e empresariais, como os ideários da democracia participativa ou direta, pressupõem que os agentes sociais façam parte das tomadas de decisões da coisa pública (MACHADO, 2006). Vejamos como esse cenário institucional-normativo foi sendo alterado, resultando nas exigências relativas à educação ambiental.

Os reflexos dessas determinações internacionais, de cunho democrático e participativo, ainda que sem um teor necessariamente popular, podem ser vistos nas políticas brasileiras para a gestão ambiental pública, dentre as quais se destaca a educação ambiental em sua perspectiva crítica (LOUREIRO, 2015), em um Estado que busca se conformar como republicano (LOUREIRO; SAISSE, 2014).

A educação ambiental no licenciamento ambiental federal é considerada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) um instrumento estratégico e estruturante da política ambiental pública, voltado para a participação social em políticas públicas, acesso a direitos e processos de organização, mobilização e intervenção social dos grupos prioritários, constituídos como sujeitos do processo educativo (LOUREIRO, 2009, 2010; QUINTAS, 2005).

Tal educação, sob responsabilidade da Coordenação de Petróleo e Gás (CGPEG) do Ibama, organiza-se por meio de programas e projetos de educação ambiental (PEA) realizados junto a grupos sociais mais impactados, que têm seus modos de vida ameaçados em suas possibilidades de reprodução social, como uma condicionante de mitigação do licenciamento *offshore* por bacia sedimentar.

Medidas mitigadoras “são o conjunto de procedimentos metodológicos capazes de minimizar e/ou evitar: i) os efeitos difusos dos impactos negativos da atividade licenciada; ii) o agravamento de impactos identificados e; iii) a ocorrência de novos impactos” (WALTER; ANELLO, 2012, p. 78).

A educação ambiental, no entanto, não possui um receituário metodológico, mas sim orientações pedagógicas que buscam estabelecer processos sociais que, ao respeitarem o caráter público da gestão ambiental, resultem:

(1) na apropriação pública de informações relativas aos empreendimentos licenciados; (2) na produção coletiva de conhecimentos, habilidades e valores que permitam o posicionamento responsável e qualificado dos agentes sociais envolvidos no licenciamento e na gestão ambiental pública; (3) na ampla participação e mobilização dos grupos vulneráveis em todas as etapas do licenciamento e em instâncias públicas decisórias; (4) no apoio a movimentos e projetos (de cunho cultural e econômico) que atuem na reversão dos processos assimétricos no uso e apropriação da natureza e de afirmação de culturas; (5) no estímulo a práticas culturais e políticas que reforcem ou resgatem identidades dos sujeitos do processo educativo, motivando-os na defesa ou acesso de seus direitos e de políticas públicas.

Apesar da existência de vasto acúmulo teórico e legal acerca dos pressupostos da educação ambiental como um instrumento para a participação popular na gestão ambiental pública, há poucos dados sistematizados em termos de pesquisa acadêmica que forneçam um levantamento dos resultados dos projetos de educação ambiental implementados e desenvolvidos como condicionante de licença de operação da indústria *offshore*. Nesse sentido, este texto procura responder uma pergunta central: “os projetos de educação ambiental do licenciamento *offshore* de petróleo na Bacia de Campos têm resultados efetivos na vida dos atores sociais participantes”? O objetivo, assim posto, é analisar a educação ambiental no licenciamento ambiental da indústria *offshore* de petróleo e gás na Bacia de Campos enquanto instrumento da política ambiental no que se refere à promoção da participação social.

1 Aspectos normativos do licenciamento ambiental federal e a educação ambiental

A gestão ambiental pública é aqui definida como um conjunto de procedimentos e medidas administrativas que têm o objetivo de gerenciar, administrar e mediar conflitos relativos ao uso de recursos naturais e, no que se refere ao licenciamento, os impactos ambientais causados nas áreas de influência de empreendimentos autorizados pelo Estado. Nesse sentido, é uma forma de o Estado disciplinar os usos nos territórios e mediar conflitos existentes ao decidir quem usa, como usa, quando usa, onde usa, distribuindo custos e benefícios para a sociedade (IBAMA, 2005).

Um de seus instrumentos é o licenciamento, um processo institucionalizado, previsto constitucionalmente e na Política Nacional do Meio

Ambiente (PNAMA) (BRASIL, 1981), cujas diretrizes gerais foram definidas pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) em suas resoluções de nº 1 (BRASIL, 1986) e nº 237 (BRASIL, 1997). É um instrumento de regulação da relação público-privado e da contradição capital-trabalho, atribuição exclusiva do Estado, que busca garantir certos padrões de desenvolvimento social e econômico e de proteção ambiental na autorização da execução de um empreendimento que possui potencial impacto, risco ou dano ambiental e socioeconômico. Tais padrões são almejados por meio do cumprimento de um conjunto de exigências legais e de condicionantes estabelecidas segundo critérios que refletem, por um lado, motivações políticas e econômicas – a correlação de forças sociais em dado momento histórico – e, por outro, os parâmetros oriundos do conhecimento científico, que igualmente evidenciam certa concepção hegemônica de sociedade e de desenvolvimento.

Em última instância, o licenciamento se insere no marco regulatório da gestão ambiental pública, cuja finalidade é garantir o ambiente como bem comum; portanto, como condição inalienável da existência e da dignidade da vida. Por isso, deve, assim como os demais instrumentos da política ambiental em sua dimensão social, atuar na reversão de processos assimétricos de uso e apropriação dos recursos naturais, garantindo direitos políticos e sociais e promovendo o acesso minimamente justo ao que é socialmente produzido (LOUREIRO, 2012). O órgão ambiental competente

licencia a localização, instalação, ampliação e a operação do empreendimento e atividades utilizadoras de recursos ambientais consideradas efetiva ou potencialmente ou daquelas que sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso (BRASIL, 1997, p. 15).

Buscando dar uniformidade de tratamento aos diferentes processos de licença e resolver questões concretas, edita-se uma sequência de resoluções. Nesse contexto, dentre as estabelecidas pelo Conama para o licenciamento, podemos destacar as de nº 1 (BRASIL, 1986), que trata da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA); nº 9 (BRASIL, 1987), que trata da realização de Audiência Pública; nº 23 (BRASIL, 1994) e nº 350 (BRASIL, 2004), específicas do licenciamento de petróleo *offshore*; e a nº 237 (BRASIL, 1997), que busca dar resposta tanto a problemas de competência quanto de procedimentos gerais do licenciamento ambiental.

A Resolução nº 1 (BRASIL, 1986) estabelece as diretrizes gerais para o uso e implementação da AIA na Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) e, em seu primeiro artigo, define impacto ambiental como “qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas”. Em seu segundo artigo, cita as atividades, que dependerão da AIA, a serem submetidas à aprovação do órgão ambiental competente – e do Ibama em caráter supletivo. Dentre as 16 atividades descritas, podemos destacar que as atividades da cadeia produtiva de petróleo se enquadram nos incisos: III – portos e terminais de minério, petróleo e produtos químicos; V – oleodutos, gasodutos, minerodutos, troncos coletores e emissários de esgotos sanitários; e VIII – extração de combustível fóssil (petróleo, xisto, carvão).

Como parte do processo de AIA, deve ser realizado um estudo interdisciplinar: o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e seu respectivo Relatório de Impacto Ambiental (Rima). O EIA se baseia nas instruções técnicas fornecidas pelo órgão ambiental envolvido no processo de licenciamento (BRASIL, 1981, 1987). Nessa ocasião, toda a população da área de influência e/ou das localidades vizinhas é convocada a participar da reunião, que é pública.

No sentido de garantir a participação dos interessados no processo de licenciamento ambiental, a resolução nº 9 (BRASIL, 1987), em consonância com o disposto na de nº 1 (BRASIL, 1986), estabelece a audiência pública como instrumento do processo de licenciamento ambiental e dispõe sobre seus critérios. É preciso destacar que as audiências não possuem caráter deliberativo e a competência da decisão continua centralizada no órgão licenciador.

Visando o melhor controle e gestão ambiental das atividades da cadeia produtiva de petróleo, considerando-as bem distintas de outras atividades produtivas usualmente licenciadas, a Resolução Conama nº 23 (BRASIL, 1994) estabelece critérios específicos para as atividades de exploração, produção e perfuração de petróleo e gás natural, denominando-as “EXPROPER”. A resolução define que o órgão ambiental competente, em conjunto com o empreendedor, ajustará um termo de referência com informações que darão subsídios para os estudos ambientais que serão solicitados em cada fase do licenciamento. As modalidades específicas de licença e seus respectivos estudos e projetos são estabelecidos com base nessa resolução.

Em 1997, considerando a necessidade de revisar procedimentos e critérios, assim como regulamentar os aspectos não regulamentados do sistema de licenciamento ambiental estabelecido na PNMA, o Conama, na Resolução nº 237

(BRASIL, 1997), altera os artigos 3 e 7 da Resolução nº 1 (BRASIL, 1986) e dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental, incluindo a ordem e prazo de validade das licenças, os estudos ambientais necessários, a competência do órgão federal e dos estaduais e municipais. Em seu anexo, lista as atividades ou empreendimentos sujeitos ao licenciamento ambiental, considerando as atividades de exploração e produção de petróleo e gás como poluidoras (BRASIL, 1997).

O licenciamento ambiental de petróleo tem como condicionante de Licença de Operação (LO) a implementação de projetos ambientais que mitiguem e compensem seus impactos. Dentre estes se encontra o Projeto de Educação Ambiental (PEA) junto às comunidades impactadas. O conjunto de Projetos de Educação Ambiental desenvolvidos por todas as operadoras em fase de licença de operação em uma bacia sedimentar compõe um Programa de Educação Ambiental (PEA). No caso da Bacia de Campos, este é denominado de PEA-BC.

No que se refere aos programas de educação ambiental, tal como dito no início do texto, as normas estabelecem diretrizes e princípios inseridos na perspectiva crítica, de modo a potencializar a atuação direta dos sujeitos mais impactados nos conflitos ambientais e na reversão das injustiças ambientais (QUINTAS, 2005; IBAMA, 2005).

2 Os instrumentos normativos da educação ambiental no licenciamento *offshore*

Em 2005, é publicado pelo Ibama o documento *Orientações pedagógicas do Ibama para elaboração e implementação de programas no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural*, que destaca a importância da percepção dos atores sociais acerca dos impactos ambientais sofridos pelas comunidades do entorno do empreendimento.

O processo de Educação Ambiental se torna eficaz na medida que possibilite ao indivíduo perceber-se como sujeito social capaz de compreender a complexidade da relação sociedade-natureza, bem como comprometer-se em agir em prol da preservação de riscos e danos socioambientais causados por intervenções no meio físico natural e construído [...]. Desta forma, a Educação Ambiental coloca-se como importante instrumento para a implementação de quaisquer empreendimentos que, de

alguma forma, afetem o meio ambiente e, por consequência, a qualidade de vida das populações (IBAMA, 2005, p. 3).

Além disso, nesse documento se considera que:

A experiência tem demonstrado que a própria comunidade se constitui em um parceiro vital na defesa dos seus recursos naturais desde que sensibilizada, e capacitada para tal. As ações de sensibilização, capacitação, organização e outras que se coloquem como necessárias neste processo podem viabilizar a atuação dessas populações dentro de padrões que busquem não apenas a minimização dos impactos decorrentes de ações danosas ao meio, mas, principalmente, a prevenção dos mesmos (IBAMA, 2005, p. 18).

Em 2010, foi publicada a Nota Técnica (NT) CGPEG/DILIC⁴/IBAMA nº 1 (IBAMA, 2010), que traz diretrizes para a elaboração, execução e desenvolvimento dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Essa nota propõe linhas de ação que constituem frentes de atuação estruturadas em projetos, compondo um programa (IBAMA, 2010, p. 4), das quais se destaca a Linha A:

Organização comunitária para a participação na Gestão Ambiental, no âmbito do licenciamento ambiental: desenvolver processos formativos junto ao público prioritário [...] desenvolver processos formativos para subsidiar a intervenção qualificada de determinados grupos sociais em processos decisórios de distribuição de custos/benefícios a partir da exploração de recursos naturais. [...] o estímulo à organização dos segmentos sociais.

No ano de 2012, essa nota específica para o licenciamento *offshore* da indústria de petróleo inspirou a publicação pelo Ibama da Instrução Normativa (IN) nº 2 (IBAMA, 2012) que traz as bases técnicas para a elaboração dos programas de educação ambiental de todas as atividades licenciadas no âmbito federal. A instrução preconiza que os programas de educação ambiental sejam direcionados aos grupos sociais da área de influência da atividade em processo de licenciamento. Em seu artigo 3º, enfatiza que o “PEA deve compreender a organização de processos de ensino-aprendizagem,

⁴ Diretoria de Licenciamento Ambiental.

objetivando a participação dos grupos sociais das áreas de influência” (IBAMA, 2012, p. 15). Estabelece também que a elaboração do PEA seja feita a partir de um diagnóstico socioambiental com metodologias participativas, e que os projetos considerem as especificidades locais, os impactos gerados pelas atividades e “objetivem a promoção do protagonismo dos diferentes grupos sociais na área de influência da atividade” (IBAMA, 2012, p. 15).

Assim, destaca-se nesses três documentos (Orientações pedagógicas, NT nº 1/2010 e IN nº 2/2012) a importância do enfrentamento às desigualdades sociais reproduzidas nas injustiças ambientais e da construção do caráter público das políticas ambientais, particularmente dos instrumentos da gestão ambiental. Para isso, são afirmadas diretrizes que reforçam a criticidade, a dialogicidade e a historicidade das atividades educativas e a adoção de metodologias participativas, voltadas especialmente para a organização e mobilização popular na construção de espaços públicos e na conquista de direitos.

Ainda em relação a esses instrumentos normativos, podemos destacar três aspectos indispensáveis a todo e qualquer projeto de educação ambiental no licenciamento: a importância estratégica de trabalhar com sujeitos pertencentes a grupos vulneráveis afetados pelos impactos da cadeia produtiva licenciada, a abordagem pedagógica centrada nos impactos da cadeia produtiva licenciada e nos problemas e conflitos daí decorrentes – identificando quem é quem, quem gera o que e com quais interesses – e a execução de projetos e ações voltados para a organização, mobilização, qualificação, intervenção social e fortalecimento de processos políticos, econômicos e culturais dos sujeitos prioritários do processo educativo – os grupos vulneráveis – como condição para sua autonomia e enfrentamento das desigualdades no acesso e uso da natureza e na garantia do ambiente como bem comum.

3 O caso estudado

A delimitação da pesquisa para o presente texto tem base no estudo e na análise de documentos acerca dos projetos de educação ambiental implementados como condicionante de licença no licenciamento *offshore* de petróleo da Bacia de Campos produzidos no período de 2010 a 2012.

A análise dos projetos foi feita a partir de documentos relacionados à sua elaboração e execução, como planos de trabalho, relatórios de atividades, pareceres técnicos, ofícios, cartas e e-mails, obtidos em meio físico no acervo

Quadro1 – PEAs desenvolvidos nos municípios da Bacia de Campos em 2010–2012

Projeto/ Município	NIT	SAQ	ARA	AC	SPA	CF	BUZ	CAS	RO	MA	CARA	QUI	CAM	SJB	SFI	ITA	PK
Pólen																	
NEA-BC																	
PEA CP																	
PEA STATOIL																	
PEA SHELL																	
TOTAL de PEAs	3	2	4	3	1	4	4	2	3	3	2	3	3	4	5	1	1

Fonte: A autora e o autor.

do Centro de Documentação (CEDOC) da CGPEG/IBAMA. Após um pedido de acesso aos documentos, iniciou-se a pesquisa documental, que durou de janeiro a junho de 2013. Os principais itens de análise de cada projeto nessa etapa foram: operadora responsável pela realização, municípios que compõem o recorte espacial do projeto, linha de ação, público prioritário da ação educativa e objetivo geral.

A partir desse levantamento, foram identificados cinco projetos em curso nos municípios da Bacia de Campos: Pólen; Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos (NEA-BC) – ambos sob responsabilidade da operadora Petrobras; o PEA do Campo de Polvo (PEA CP) – sob responsabilidade da British Petroleum; o PEA FOCO, da Statoil; e o PEA Quilombolas, da Shell. Esses projetos eram realizados à época em 17 municípios localizados desde o norte do Rio de Janeiro até o sul do Espírito Santo.

No estado do Rio de Janeiro, os projetos eram realizados em Niterói (NI), Saquarema (SAQ), Araruama (ARA), Arraial do Cabo (AC), São Pedro da Aldeia (SPA), Cabo Frio (CF), Búzios (BUZ), Casimiro de Abreu (CA), Rio das Ostras (RO), Macaé (MAC), Carapebus (CAR), Quissamã (QUI), Campos dos Goytacazes (CAM), São João da Barra (SJB) e São Francisco de Itabapoana (SFI). No Espírito Santo, aconteciam em Itapemirim (ITA) e Presidente Kennedy (PK) (Quadro 1).

A partir da análise desses dados, pôde-se concluir que existia, no período 2010–2012, um número maior de projetos simultâneos nos municípios de Búzios, Cabo Frio, São João da Barra e São Francisco de Itabapoana.

Dentre os projetos que compõem o Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, o projeto FOCO foi escolhido para este trabalho por estar presente nos municípios em que ocorre a maioria dos projetos – e por ter um novo plano de trabalho aprovado durante a vigência da pesquisa. A elaboração do plano de trabalho (PT) do FOCO se deu durante o ano de 2010, no mesmo período em que a NT CGPEG/DILIC/IBAMA nº 1/2010 foi publicada. Quando aprovado, portanto, esse PT estava em consonância com as diretrizes da referida NT.

Enquanto caso de análise, no projeto FOCO foram analisados o PT e seis relatórios de atividades referentes aos semestres 2010/01 e 02, 2011/01 e 02, 2012/01 e 02. Além disso, entre 2013 e 2014, foram entrevistadas 25 mulheres que participaram de pelo menos 50% das atividades realizadas até 2012, com o intuito de levantar a percepção destas em relação à participação propiciada pelo projeto e sua efetividade na promoção de ações coletivas em busca da garantia de direitos.

O PEA FOCO tem como sujeitos do processo educativo as mulheres inseridas na cadeia produtiva da pesca artesanal. Nessa categoria não estão somente as pescadoras de peixe ou as marisqueiras, mas também as fileteiras, as descascadoras de camarão, as catadoras de caranguejo, as rendeiras (mulheres que trabalham na confecção e conserto de redes de pesca) e as artesãs.

Inserido na linha de ação A, o projeto é desenvolvido em um total de nove localidades de dois municípios diferentes: Barra de Itabapoana, Barrinha, Lagoa Feia, Guaxindiba, Sossego e Gargaú (no município de São Francisco de Itabapoana); Atafona, Açú e Quixaba (em São João da Barra).

O início da execução do PEA FOCO se deu no primeiro semestre de 2011, por meio da inserção comunitária, da mobilização da comunidade/público-alvo e de revisões bibliográficas. À época, o projeto apresentou os seguintes objetivos: desenvolver um processo educativo de caráter socioambiental com as comunidades através das mulheres, com vistas a fortalecer o gênero feminino e suas lutas cotidianas, buscando relacioná-las aos impactos causados pelos empreendimentos de produção de petróleo e gás; e proporcionar a troca de experiências entre mulheres envolvidas no então chamado PEA-Statoil através da articulação de ações conjuntas e da construção de uma agenda sistemática que engloba a dimensão de gênero nas proposições socioambientais.

Do ponto de vista discursivo, tais objetivos refletem o caráter participativo exigido pelo Ibama e a ênfase em um grupo social prioritário para a mitigação de impactos da cadeia produtiva do petróleo no contexto de uma sociedade desigual e sexista.

O projeto formou educadoras populares em cada uma das nove localidades, com o objetivo de estabelecer o processo educativo segundo os interesses dos grupos impactados e mobilizar novos sujeitos de tais grupos para participarem do projeto e/ou atuarem em suas localidades. No período analisado, foram realizados de 15 a 18 eventos com as mulheres pescadoras.

Assim, nas atividades de educação popular do PEA, foram ministradas oficinas acerca de associação e cooperativismo, previdência social, o Sistema Único de Saúde (SUS), prevenção do câncer de pele e estêncil. Além disso, foi realizada também uma série de atividades como visitas institucionais, reuniões de planejamento e avaliação do andamento do projeto e reuniões de planejamento para o encontro de mulheres. Por fim, organizou-se um fórum coletivo de debate para o qual foram convidadas instituições da gestão pública, no qual aconteceu também a formatura das educadoras ambientais.

4 A “fala” das mulheres pescadoras

Das mulheres entrevistadas, 88% dizem acreditar integralmente na proposta do projeto, por motivos que giram em torno das intencionalidades e objetivos, das metodologias, da equipe executora e da duração prevista para os PEAs. As mulheres entendem que, participando dos projetos, poderão obter melhorias nas condições de trabalho e de vida, contribuindo para a reversão dos problemas ambientais.

Das 12% que mencionam algum tipo de descrença em relação ao PEA, as principais questões levantadas são a falta de resultados concretos imediatos, os desgastes com o tempo empregado até resultados aparecerem para a comunidade e a falta de remuneração para a participação.

A contratação de pessoas da comunidade para trabalhar nos projetos – os denominados agentes locais – é considerada uma ação positiva. É apontado que aproxima os executores dos projetos do público prioritário, facilitando a mobilização da população e ajudando no entendimento por parte dos executores/empreendedores acerca das questões, necessidades e demandas da comunidade.

No entanto, quando alguém da comunidade é contratado por um empreendedor, deve fazer o que o contratante determina que seja feito. Mesmo com o órgão regulador conduzindo o projeto, esse empreendedor pode fazer com que sejam abafadas explicitações e discussões em torno dos impactos, buscando esvaziar os debates e atenuar conflitos da luta por justiça ambiental. Portanto, esse é um ponto de tensão que pode caminhar mais ou menos no sentido emancipatório, a depender da correlação de forças estabelecidas e da condução da empresa contratada para executar o projeto.

O projeto foi elogiado quanto ao conteúdo, à qualidade de material e de profissionais envolvidos no processo formativo. As mulheres demonstram conhecimento de categorias fundamentais da ação social no âmbito da gestão ambiental pública, como impactos ambientais, audiências públicas, conselhos municipais, questões de saúde, direitos da mulher, cooperativismo/associativismo.

A categoria transformação é central na educação ambiental e foi investigada aqui no sentido de se saber sobre os resultados e reflexos do PEA FOCO na realidade de vida das mulheres pescadoras. Os resultados mostram que, das mulheres participantes do PEA FOCO entrevistadas, 100% consideraram que o PEA transformou suas realidades de vida de alguma forma, mas “a da comunidade ainda não”. Segundo as entrevistadas, essa transformação se deu:

1) na forma de obtenção de conhecimentos sobre os direitos da mulher e da categoria pescadores; 2) pelo orgulho que passaram a ter de ser mulher e ser pescadora; 3) pelo fato de conhecerem pessoas diferentes e por passarem a ter compromissos além dos domésticos; 4) pela vontade de mudanças, de obter melhores condições de vida para a sua comunidade; 5) pela descoberta de que, apesar de algumas serem fileteiras de peixe, descascadoras de camarão ou renadeiras, são definidas por lei como pescadoras e, com o devido registro, têm o direito de receber o seguro-defeso. A partir dessa descoberta, conseguiram, por meio da ação e envolvimento no projeto, emitir suas carteirinhas de pescadoras.

Observando o perfil das entrevistadas, vê-se que a maioria (61,5%) já fazia parte de alguma associação ou organização da sociedade civil antes de participar do projeto, como associações de moradores, associações quilombolas, associações e colônias de pescadores e fóruns de entidades civis. Tal resultado reflete o próprio processo metodológico de mobilização, que busca nessas instâncias as lideranças já consolidadas. Um dado interessante, porém, é que somente 10% das mulheres, no momento da pesquisa, haviam participado de algum espaço público de reivindicação de direitos como conselhos e audiências públicas, o que sugere que o processo social exigido nos PEAs demanda um trabalho intencional nessa direção e de longo prazo para que se possam alcançar resultados significativos em termos de participação social no controle democrático das políticas públicas, principalmente as relativas à política ambiental brasileira.

Considerações finais

A educação ambiental no licenciamento, em termos normativos e institucionais, é uma conquista de caráter público, que, como tudo no interior do Estado, é disputada e realizada em um contexto econômico destrutivo e expropriador. Assim posto, se a educação ambiental não for apropriada por trabalhadores, povos tradicionais, grupos de periferia e povos originários, dentre outros, se converterá em meio de reprodução ideológica da sociedade atual, deixando de ser um instrumento público, sob o protagonismo dos que historicamente ficaram excluídos dos processos decisórios, de conquista de direitos e de usos justos dos benefícios materiais decorrentes das atividades econômicas licenciadas.

No caso estudado, o projeto FOCO não só atende discursivamente o previsto em lei, mas também tem se constituído como um espaço de referência das mulheres pescadoras, um instrumento estratégico para a organização popular e a participação na gestão ambiental pública.

Referências

ACSELRAD, H. **Conflito social e meio ambiente no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; FASE, 2004.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 set. 1981. Seção 1, p. 16.509.

BRASIL. Resolução CONAMA n. 1, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 1986. Seção 1, p. 2548-2549.

BRASIL. Resolução CONAMA n. 9, de 3 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a realização de Audiências Públicas no processo de licenciamento ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 1990. Seção 1, p. 12.945.

BRASIL. Resolução CONAMA n. 23, de 7 de dezembro de 1994. Institui procedimentos específicos para o licenciamento de atividades relacionadas à exploração e lavra de jazidas de combustíveis líquidos e gás natural. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 1994. Seção 1, p. 21345-21346.

BRASIL. Resolução CONAMA n. 237, de 19 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1997. Seção 1, p. 30841-30843.

BRASIL. Resolução CONAMA n. 350, de 6 de julho de 2004. Dispõe sobre o licenciamento ambiental específico das atividades de aquisição de dados sísmicos marítimos e em zonas de transição. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 ago. 2004. Seção 1, p.80-81.

CARVALHO, L. J. de; LOUREIRO, C. F. B. Indústria do Petróleo e Ensino Profissionalizante em Macaé/RJ: a reprodução da desigualdade social e da injustiça ambiental. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga, Espanha, v. 31, p. 1-17, jan. 2016.

COELHO, B. H. da S.; LOUREIRO, C. F. B.; IRVING, M. A.; SOARES, D. G. Conflitos entre o Comperj e a Gestão de Áreas Protegidas: o Mosaico Central Fluminense como possibilidade de enfrentamento a impactos socioambientais de grandes empreendimentos industriais. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Curitiba, v. 35, p. 260-275, 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/documentos/dieese_nota_tec_pac.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). **Orientações pedagógicas do IBAMA para elaboração e implementação de programas de educação ambiental no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural**. Brasília: Ibama, 2005.

IBAMA. Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA n. 1, de 10 de fevereiro de 2010. **Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás**. Brasília, DF, p.1-37, 2010.

IBAMA. Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA n. 2, de 27 de março de 2012. Estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 62, 29 de março de 2012, Seção 1, p. 130.

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M. Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública Brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **Educação Pública**, v. 23, n. 52, p. 105-129, jan./abr. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental no Licenciamento: aspectos legais e teórico-metodológicos. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias**: o caso do licenciamento. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental no Licenciamento: uma análise crítica de suas contradições e potencialidades. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 5, n. 14, p. 10-35, set./dez. 2010.

LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Gestão pública do ambiente e educação ambiental**: caminhos e interfaces. São Carlos: RIMA, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** [on-line], v. 32, n. 2, p. 159-176, 2015.

MACHADO, A. A. O Local e o Global na Estrutura da Política Ambiental Internacional: a construção social do acidente químico ampliado de Bhopal e da Convenção 174 da OIT. **Contexto internacional**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 7-51, jan./jun. 2006.

PIQUET, R. **Petróleo, Royalties e Região**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

QUINTAS, J. S. **Introdução à Gestão Ambiental Pública**. Brasília, DF: IBAMA, 2005.

SILVA, J. M. C. **Petróleo e gás na bacia de Campos (RJ)**: percepção dos impactos ambientais pela população. 2008. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia, Instituto de Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VAITSMAN, M. **O petróleo no Império e na República**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

WALTER, T.; ANELLO, L. de F. S. de. A Educação Ambiental enquanto Medida Mitigadora e Compensatória: uma reflexão sobre os conceitos intrínsecos na relação com o licenciamento de petróleo e gás tendo a pesca artesanal como contexto. **Ambiente e Educação**, v. 17, n. 1, p. 73-99, 2012.

PROCESSOS DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIO INDÍGENA NA BAHIA



Erlon Santos de Souza¹
Maria de Fátima de Andrade Ferreira²

Introdução

Os povos indígenas no Brasil, diante das reivindicações e lutas legítimas, têm reconhecido os seus direitos, provenientes dos próprios movimentos das comunidades indígenas, de acordo com seus costumes, tradições, de forma a garantir suas formas de organização social, seus valores simbólicos e culturais, os seus processos de constituição histórica, socialização de saberes, produção de conhecimentos e transmissão cultural para as novas gerações.

Vale ressaltar que o etnoconhecimento dos povos indígenas sobre a natureza é “resultado de gerações de experiências” e “trocas de informação” entre diversos povos e culturas que foram se complementando em forma de “troca de informação” (COSTA-NETO, 2000). Esse saber tradicional, enquanto resultado de experiências vivenciadas pelos diferentes povos e comunidades tradicionais, é produto de uma longa relação histórica entre homem e natureza. Nesse contexto social e comunitário, a escola é considerada, por excelência, um local dedicado à educação, socialização, construção de saberes e do conhecimento, um lugar de direito à educação escolar indígena (BRASIL, 1988, 1996, 1998, 1999). E o território indígena constitui-se como espaço de relevância da interculturalidade, da afirmação de identidades étnicas, reescrita da memória histórico-social e cultural, valorização das línguas e saberes populares e, portanto, de construção e socialização de conhecimentos indígenas.

¹ Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga – BA. *E-mail*: essouza77_souza@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da UESB, Campus de Itapetinga – BA; Orientadora no Programa de Mestrado em Ciências Ambientais (PPGCA) e no curso de Pedagogia da UESB. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET/UESB) e da Rede de Pesquisa Violência na Escola (UESB/FAPESB). *E-mail*: mfatimayago@hotmail.com

Assim, podemos perceber a diferenciação entre espaço e território (SANTOS, 1978, p. 80) quando “a utilização do território pelo povo cria o espaço” sofre mudanças ao longo da história. Por isso, o território pode ser construído e desconstruído no decorrer da história e pode ser considerado como delimitado, envolvendo uma população, sua cultura, modos de vida e de socialização. Enquanto, por outro lado, como explica Santos (1985, p. 46), “o espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida”, e essa população pode construí-lo de modo gradual, criando formas e funções que sofrem mudanças com o tempo e formas estruturais criadas e instituídas.

Não dá para falar nos processos educacionais direcionados aos povos indígenas sem antes fazer referência às etapas dos processos civilizatórios que ocorreram na “educação”, a qual se constituiu como segunda via de acesso e apropriação dos territórios indígenas espalhados por todo território brasileiro que, como consequência, produziu a negação física, sociocultural e linguística, processada em perdas irreparáveis para os povos indígenas, e o “fracionamento étnico” (CUNHA, 2012, p. 13) ao longo de séculos de contato. Sendo que os primeiros passos foram dados pelos jesuítas, em meados do século XVI, com os processos de catequização das populações indígenas e a implantação dos sistemas de aldeamentos missionários.

Conforme Oliveira e Freire (2006), os aldeamentos tinham como política de Estado possibilitar a expansão do sistema colonial sobre os territórios ocupados pelos povos conquistados, além da imposição dos costumes e valores dos povos invasores sobre os autóctones, através dos processos de catequização do indígena. Desse modo, podemos constatar o início dos primeiros movimentos envolvendo os povos indígenas que não escaparam dos processos e práticas de desigualdades sociais colonizadoras e injustiças sociais, inclusive de educação imposta, exploração e escravidão sem precedentes.

Contudo, não podemos deixar de destacar que as próprias características dessa população – percebidas nos seus modos de vida, tradição, costumes, práticas e saberes que se apoiam na memória e ancestralidade, visto que, nessas sociedades tradicionais, o saber é transmitido e acessível a todos, a partir de especificidades de iniciação que os preparam e orientam por espaços educativos, simbólicos, rituais e mitos, concepções de mundo, sociedade e cultura – favorecem seus processos de luta e resistência.

O segundo momento se dá em meados do século XVIII, com a implantação de políticas laicas, inspiradas em princípios iluministas, que convergiram com a separação do Estado da Igreja e com a expulsão das ordens religiosas da

colônia pelo então Marquês de Pombal. Para alcançar os objetivos almejados, Pombal substituiu os aldeamentos pelo Diretório, que passaria a reorganizar as aldeias, propagar a fé e civilizar os índios através da educação voltada para o trabalho, onde, aos indígenas eram ensinados ofícios necessários para o desenvolvimento local (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). A educação no período pombalino, além de assimilacionista, teve a função de organizar e instruir os indígenas aldeados para o trabalho e para o comércio, ao mesmo tempo que estavam sendo inseridos na sociedade colonial.

As políticas de Estado direcionadas aos povos indígenas, de 1910 a 1980, pouco se diferenciavam daquelas do período colonial e manifestavam-se por meio de projetos de intervenção do Estado brasileiro junto às sociedades indígenas, a partir de características de regime tutelar, resumindo-se a dar proteção e preparar à população indígena para a integração nacional, e consideravam que a condição de índio era algo em transição. Durante esse período, a assistência sanitária e educacional (OLIVEIRA; FREIRE, 2006) foi uma das preocupações dos Serviços de Proteção aos Índios (SPI), sob o comando do Marechal Rondon, e as escolas possuíam o mesmo perfil empregado pelos jesuítas nos aldeamentos missionários no século XVI.

Segundo Oliveira e Freire (2006), os ensinamentos convergiam em torno de preparar os indígenas “localizados” para o trabalho regional. Com essa prática, além de integrar vários povos indígenas à “comunhão nacional”, o Estado brasileiro, a todo o momento, buscava negar a identidade territorial, identitária e sociocultural dos povos contatados sob sua proteção.

Com exceção da Constituição Federal de 1988 – que nos seus artigos 210, 215, 231 e 232 reconhece aos índios sua organização social, os direitos dos povos indígenas, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que ocupam –, as demais constituições não reconheciam os direitos dos povos indígenas sobre suas terras. Porém, com uma ressalva – a de que todos os povos indígenas iriam desaparecer, e isto era apenas uma questão de tempo.

A partir dessas considerações, a educação projetada para os povos indígenas nas primeiras décadas do século XX, mais uma vez, torna-se um viés de realização dos projetos do Estado brasileiro sobre essas populações e seus territórios. No entanto, a partir da década de 1970, o movimento indígena surge como uma tentativa de inverter esse papel e, junto com a sociedade civil organizada, passa a exigir do Estado sua participação na construção de políticas e demandas de interesses dos povos indígenas, convergindo nas garantias constitucionais da Constituição de 1988.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 (BRASIL, 1996), nos seus artigos 26, 32, 78 e 79, afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, para a reafirmação de suas identidades étnicas, modos de vida, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, o etnoco-nhecimento, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos pela sociedade nacional. Ainda prevê, no seu artigo 79, a elaboração de projetos, programas e ações com objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e línguas indígenas, além de outras questões.

Portanto, o estudo intitulado Processos de Educação, Cultura e Território Indígena na Bahia, um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A Percepção Ambiental da Comunidade Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, Buerarema – BA”, é relevante quando permite uma reflexão sobre a situação histórica e educação escolar da população indígena, falando de identidade, sociedade, cultura e território indígena, valorizando sua identidade própria, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica, direitos e liberdades.

1 População indígena, identidade, sociedade e cultura

As populações indígenas brasileiras, em sua pluralidade étnico-cultural, manifestam uma série de características ímpares que, na maioria das vezes, são utilizadas como forma de qualificação da condição indígena dentro de um padrão cultural genérico idealizado por uma sociedade com padrões característicos diversos, como a sociedade brasileira.

Essas especulações genéricas do indígena brasileiro têm sustentado um estado de preconceitos deformantes da realidade dos índios no Brasil, não permitindo uma reflexão da própria sociedade sobre a condição e o contexto histórico-social e ambiental em que cada povo indígena se submeteu, ou que se encontra na atualidade. Da mesma forma, não são consideradas as mudanças passíveis no mundo em que tudo está interligado, onde as trocas simbólicas são constantes em distintas realidades e que não se encontram social e culturalmente isoladas no planeta. Portanto, não dá para discutir questões indígenas dentro de uma mesma perspectiva ou de um mesmo padrão socioambiental e cultural. Os grupos indígenas vivem em diferentes regiões do Brasil, e temas como identidade, cultura ou outros adereços etnográficos não podem ser vistos a partir de um quadro do índio genérico, desenhado e pintado pela concepção de cultura e identidade ocidental. Ou seja, é preciso

desconstruir a visão de índio romântico, que ora tem que ser selvagem, ora tem que ser dócil, amável, complacente, ou o típico índio dos programas assistencialistas de governo e da mídia de uma forma geral.

Não é preciso percorrer os caminhos da História do Brasil Colônia até os dias atuais para entender as diferentes identidade culturais entre os povos indígenas brasileiros e os processos de (de)formação sociocultural ocorridos ao longo de séculos como resultado de um contato genocida. Apenas basta levar em consideração, hoje, os ecossistemas, ambientes naturais ou artificiais, e os processos políticos e sociais em que as diferentes sociedades indígenas se encontram inseridas, para logo perceber a necessidade de adaptação que os levaria às mudanças.

A análise da questão dos processos de integração sociocultural e identitária de muitos povos indígenas para a sociedade nacional tem demonstrado resultados que denunciam variáveis presentes no próprio conceito de indígena. A sua continuação levaria essa população a um processo de (des)configuração das características físicas e linguísticas de muitas comunidades indígenas no Brasil, principalmente os indígenas situados no Nordeste brasileiro, o escudo protetor dos demais grupos indígenas que vivem no interior do país. Tão logo percebemos que não foi uma opção de muitos povos indígenas, mas uma saída como forma de sobrevivência e resistência ao opressor.

Como explicam Costa (2009) e Costa-Neto (2000), dentre outros referenciais dedicados aos estudos sobre mestiçagem, racialização, etnicidade e processos interculturais, não há uma resistência para preservar as características fenotípicas ou genotípicas do sujeito genérico – que foram se desfazendo através das misturas étnicas, efetivadas ao longo das relações entre os diferentes povos –, como são reivindicadas por muitos segmentos sociais conservadores. Mas sim um processo que se manifesta entre as populações indígenas como forma de sobrevivência étnico-cultural, sustentada e preservada pela memória e costumes dos seus antepassados. Bastou tão somente um acordar da memória para dizer: “estamos aqui mais presentes do que nunca”.

Contudo, isto não quer dizer que existam índios mais índios que outros, mas é preciso considerar que mudanças sempre aconteceram e sempre estarão acontecendo em função da necessidade de adaptação que a própria sociedade dita. Por que então negar às sociedades indígenas o direito de inserção nesses processos de mudanças? Será que aceitar o outro como diversidade é mais difícil do que caricaturá-lo como aberração?

Consideramos que reflexões como estas devem ser feitas e respondidas para, assim, melhor entendermos os diferentes processos socioculturais e identitários aos quais os diferentes grupos indígenas foram submetidos no

passado, mas que ainda hoje se fazem presentes no cotidiano dessa população e, contudo, a sociedade de modo geral faz questão de ignorar.

Observamos que todos os processos de definição do *ser* acabam, por questão de conceito, revelando uma forte impressão de preconceito idealizada (TASSINARI, 1995). Preconceito este reproduzido de forma sistemática e simetricamente direcionada, tendo como pano de fundo a imagem de um sujeito genérico, estático, imutável, incapaz de aceitar as mudanças que a própria natureza por si só nos impõe.

A partir dessa perspectiva, percebemos que as concepções que procuram negar a diversidade sociocultural dos vários povos e sociedades indígenas tão diferentes entre si, a partir de um discurso sustentado pela imagem do outro, são falsas e tão convenientes como afirmar que a língua oficial “brasileira” é somente a língua portuguesa.

Em “Jogo de Espelhos”, Rocha (1996) retrata o imaginário brasileiro e discute a questão do “outro”, do “diferente” de forma didática e pedagógica, bem como examina a cultura brasileira e os processos culturais reproduzidos pelo discurso do dominador, no qual a imagem ou presença do *outro*, o diferente, torna-se ameaçadora. Desse modo, aponta, a partir de alguns episódios cotidianos, a não aceitação desse outro que leva a um desejo de expurgá-lo por parte da sociedade que o rejeita. Nesse contexto, estuda a imagem do índio produzida e reproduzida na sociedade e no imaginário brasileiro. Observa o autor que aceitar aquilo que não é comum no nosso cotidiano nos incomoda, nos tira da zona de conforto a que tanto estamos acostumados e, por essa razão, reagimos reivindicando antecedentes que, na maioria das vezes, nem conhecemos ou sabemos que existem (ROCHA, 1996).

O reconhecimento da identidade, dos valores e costumes tradicionais dos povos indígenas brasileiros, assim como de seus territórios – grande cobiça do agronegócio e das empresas mineradoras –, é questionado e combatido a todo o momento pelos mais temíveis segmentos conservadores da sociedade brasileira que dominam a política e os setores econômicos mais importantes do país e, até mesmo, os modelos de educação e ensino que devem ser ministrados para o restante da população. Portanto, o problema da diversidade étnica, cultural e identitária entre os povos e comunidades tradicionais fixadas na base do território nacional tornou-se uma questão de políticas públicas de Estado – como forma de reivindicações dos povos indígenas, organizados através de instituições não governamentais.

2 Educação, cultura e território

As populações indígenas na Bahia e no Brasil ainda enfrentam muitos problemas que estão relacionados às questões de demarcação de suas terras – diga-se de passagem, motivo de muitas contestações políticas e econômicas dos setores dominantes de nosso país – e, também, aos problemas relacionados à educação e à saúde.

O movimento indígena, representado por suas lideranças e assessorado por organizações não governamentais, tem reivindicado, junto aos poderes públicos, a criação e/ou implementação de políticas públicas em favor de suas comunidades, procurando buscar corrigir as desigualdades entre a sociedade envolvente e as populações indígenas.

Nesse contexto, a educação escolar tem sido um dos principais espaços de discussões dos interesses das comunidades indígenas, por reafirmar direitos e conquistas inerentes às mesmas e por intermediar diálogos entre os diferentes segmentos políticos da sociedade envolvente. E mesmo enfrentando uma série de dificuldades com a ausência de cumprimento do que determina a legislação específica, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) conseguiu reunir um mínimo de consenso sobre a educação escolar indígena que se caracteriza pelos diferentes processos de interculturalidade, reconhecimento da diversidade cultural e linguística de cada povo, por ser concebida segundo os princípios e projetos de cada comunidade e por ser bilíngue e multilíngue, específica e diferenciada. Assim, os processos tradicionais de aprendizagem e aquisição do conhecimento de cada povo indígena, pautados nessas características, têm na oralidade, nos mitos e crenças uma forma de transmissão dos saberes tradicionais.

O Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 1999, p. 3), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, na sua parte introdutória, diz que

todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e de que a instituição da escola é fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional.

Considerando os diferentes processos de aquisição e transmissão de conhecimentos pelas diversas sociedades indígenas e sua relação com a escola, tão logo percebemos que há diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena.

A educação indígena propriamente dita é aquela em que todos os membros de uma determinada comunidade tornam-se responsáveis pela educação e formação do indivíduo no núcleo comunitário. Enquanto a educação escolar indígena é aquela que complementa essa formação, permitindo o acesso aos códigos e linguagens através dos processos de ensino-aprendizagem não específicos da comunidade indígena.

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº 14 (BRASIL, 1999, p. 6), a educação indígena

designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades.

O mesmo parecer trata das responsabilidades inerentes ao grupo na formação da personalidade sociocultural da criança, enquanto indivíduo integrante do grupo social, e diz que “não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos” (BRASIL, 1999, p. 4). Portanto, vista como processo,

a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3).

Segundo os princípios gerais traçados pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994, p. 3),

a escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência — sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas.

Nesse sentido, podemos verificar que apesar dos prejuízos que afetaram de modo direto as sociedades indígenas e as suas identidades étnicas, de modo geral, há contribuições legais para que os indígenas possam manter um modo próprio de educação. Hoje, constitui-se como motivo de lutas pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada, a viver e valorizar as suas tradições, modos de organização, religião, dentre outros, como preconizado no Art. 231, da Constituição Federal de 1988, que reconheceu aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Do ponto de vista administrativo e conforme o Parecer CNE/CEB, nº. 14 (BRASIL, 1999, p. 10), a escola indígena é “o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas”.

Conforme as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena,

a escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente e a prática de autode-terminação (BRASIL, 1994, p. 12).

A partir dessa compreensão, a escola indígena deve atender aos desejos e anseios da comunidade onde se encontra inserida, tendo como principal papel o desenvolvimento de projetos socioeconômicos e culturais que visem à autonomia da comunidade, bem como a valorização dos seus processos históricos e identitários.

De acordo com Ferreira (2003, p. 27), a escola é

um espaço definido para a criação dos conhecimentos e formação de conceitos e do ser humano. É um lugar apropriado para a realização dos processos de significação e construção dos condicionantes internos e externos de participação e envolvimento dos indivíduos nas relações que permitem as reflexões sobre a diferença, as proposições de respeito, solidariedade, tolerância e exercício de cidadania.

Diante do exposto, é importante compreender que a escola indígena tem como propósito formar uma consciência cidadã, a capacidade de (re) formulação

de estratégias de resistência das comunidades indígenas às imposições da sociedade, e, ao mesmo tempo, permitir acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena, buscando elevar a qualidade de suas condições sociais e de suas comunidades.

Por isso, a escola precisa se constituir como espaço de respeito à diferença e de interculturalidade, valorizando o diálogo como recurso necessário às trocas simbólicas, sabendo-se que é preciso discutir e socializar os conhecimentos nacionais e locais, para que toda a população brasileira tenha acesso às informações e às formas de comunicação. Porém, não pode se constituir como um risco às sociedades tradicionais e negar a importância dos processos próprios de viver, saber-conhecer, saber-ser próprios da população indígena, suas línguas, tradição, costumes, cultura e processos de convivência simbólica na sociedade.

A partir desse entendimento, Castoriadis (1975, p. 56) diz que

o imaginário é o princípio fundador da sociedade, pois é ela que elabora sua própria forma de viver, seu próprio mundo ao construir uma teia de significações e sentidos que lhe é própria. O imaginário é coletivo, portanto, compartilhado pelos indivíduos de uma sociedade, um grupo social e se identifica como o espaço da representação, das imagens, das formas do seu mundo e do outro, provocando desejos, sedução, sonhos, imaginação, formas simbólicas relacionais, um ‘imaginário radical’.

Não se pode negar que os pressupostos educacionais e integracionistas que visavam a integração do índio à comunhão nacional e aos processos de homogeneização, que negavam a diversidade sociocultural dos povos que compõem a sociedade brasileira, em tese, deixam de existir. As demandas das sociedades indígenas, representadas pelo movimento indígena que nasce na década de 1970, são atendidas constitucionalmente na Carta Magna de 1988.

Neste cenário, os processos de ensino e aprendizagem chancelados pela educação específica e diferenciada permitem às escolas indígenas preservar o universo sociocultural dos povos e comunidades indígenas em suas bases territoriais, com currículos específicos e definidos pela própria comunidade.

Considerações finais

Os processos de educação, cultura e território indígena na Bahia e no Brasil foram assegurados aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988 e, em seguida, pela LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), abrindo espaços

interculturais para o direito à educação escolar diferenciada e contribuições ao acesso de conhecimentos universais, uso da língua materna e valorização de conhecimentos, ciência, saberes e práticas tradicionais dos povos indígenas.

Para tanto, é preciso implementar os processos de formação diferenciada dos professores indígenas, a quem cabem a docência e a gestão da escola indígena, aumentar espaços de discussão social e comunitário e assegurar uma educação de qualidade e respeitosa da diversidade social e cultural, promovendo a socialização, a construção de saberes e de conhecimentos no cotidiano escolar e comunidades indígenas, conforme o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas e legislação educacional e específica para a população indígena.

Assim, a escola deverá se constituir como espaço de interculturalidade, afirmação de identidades étnicas, reescrita da memória histórico-social e cultural, valorização das línguas, saberes populares e conhecimentos indígenas, além de desconstruir preconceitos, combater a discriminação social e cultural, buscando condições favoráveis à formação da cidadania e condição humana nesses espaços.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Seção 1, p. 1-32.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 3, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF, 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginário da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

COSTA-NETO, E. M. Conhecimento e Usos Tradicionais de Recursos Faunísticos por uma Comunidade Afro-brasileira: resultados preliminares. **Asociación Interciencia**, Caracas, v. 25, n. 9, p. 423-431, dez. 2000.

COSTA, R. G. Mestiçagem, Racialização e Gênero. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 94-120, jan./jun. 2009.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo. Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, M. de F. de A. **Manifestações de preconceitos nos espaços sócio-educativos das escolas comunitárias urbanas: um estudo de caso no Sul da Bahia**. Itabuna: 2003. 590 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Santa Cruz, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 13).

ROCHA, E. P. G. **Jogo de espelhos: ensaios de cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

TASSINARI, A. M. I. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

“NO RIO E NO MAR, PESCADORES NA LUTA!” UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS



Taíse dos Santos Alves¹
Guiomar Inez Germani²

O pescador que não tem território não tem história,
e sem história a gente não pode viver (Iranyr dos
Santos, pescadora artesanal de Remanso/Bahia)³

Introdução

A pesca artesanal no Brasil caracteriza-se como uma importante atividade socioeconômica que marca e cruza histórias no tempo e no espaço das narrativas de vida dos sujeitos, e também está relacionada ao sustento de diferentes grupos. Segundo Kuhn (2009), a pesca artesanal reconquista, a cada momento, o seu protagonismo na produção econômica, pois atualmente é responsável pela metade do pescado produzido no Brasil. Além disso, tem influência na manutenção da diversidade cultural atrelada às práticas desenvolvidas pelo pescador, coletor de caranguejos e extrativistas espalhados pelo litoral brasileiro, a exemplo dos caiçaras (Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná); dos açorianos (Santa Catarina); e dos jangadeiros (Nordeste); e das comunidades ribeirinhas (Amazônia) que constituem um patrimônio cultural (DIEGUES; MOREIRA, 2001).

A atividade pesqueira no Brasil, mais especificamente a pesca artesanal, é desenvolvida como forma de garantir a sobrevivência e reprodução social

¹ Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. *E-mail:* taisealves85@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFBA.
E-mail: guio_ufba@yahoo.com.br

³ IDB 2011 Brasil: indicadores e dados básicos para a saúde. Brasília: Ministério da Saúde, [2012]. 1 folder.

de inúmeras comunidades pesqueiras espalhadas pelo litoral e ao longo dos rios do país. A principal característica dessas comunidades é a forma com que usam a natureza para o desenvolvimento de suas atividades. As relações estabelecidas se dão para além do uso produtivo dos recursos naturais. Nesse processo, há a identificação e o sentimento de pertencimento que caracterizam a construção de uma relação cultural com a profissão de pescador(a) artesanal (RIOS, 2012).

Deste modo, percebe-se que a atividade não está somente associada como meio/condição de trabalho. A mesma “carrega” as influências e modos de vida do(a) pescador(a) artesanal. Por sua vez, é preciso reconhecer que os espaços de prática da atividade possuem uma relação singular entre terra e água, que coloca o pescador no ciclo contínuo de transformação, fazendo deste ambiente também instável pelas complexidades socioambientais.

É importante destacar que, desde as últimas décadas, os espaços costeiros são áreas de especulação promovidas pelos agentes hegemônicos. Esta prática impulsiona os conflitos pelo território, que tendem a gerar a diminuição da atividade da pesca na tentativa de também invisibilizar os grupos sociais que vivem dela.

No Brasil, atualmente, existem mais de 850 mil pescadores(as) artesanais cadastrados(as) no Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA)⁴. Estes(as) compõem as inúmeras comunidades tradicionais pesqueiras existentes no país, que em sua maioria sobrevivem direta/indiretamente do desenvolvimento da pesca artesanal e da mariscagem, muitas vezes sendo estas as suas únicas fontes de renda familiar. Estes(as) pescadores(as) artesanais são responsáveis por mais de 65% da produção de pescado do Brasil e praticamente 100% do pescado capturado na Bahia (MPA, 2012).

No estado da Bahia, a produção pesqueira ocupa a terceira colocação em relação ao país, sendo a primeira da região nordeste. Esta produção é também desenvolvida sob responsabilidade dos(as) pescadores(as) artesanais, pois a pesca industrial na Bahia é inexpressiva, dada as condições de nossas águas. Segundo a Bahia Pesca (2003), esta característica ocorre devido à plataforma continental, que possui uma faixa de litoral bastante estreita de fundo rochoso, aliado à baixa produtividade primária da água, por isso as embarcações e aparelhagens são feitas através de técnicas simples.

⁴ Ministério extinto em 2015, após reforma ministerial e repassado ao Ministério da Agricultura.

Os(as) pescadores(as) artesanais fazem parte das comunidades tradicionais⁵ que vivem **da** e **na** natureza, desenvolvem formas de manejo dos recursos naturais mais sustentáveis do que o modo industrial de produção e devem, portanto, ser consideradas como agentes que contribuem com a conservação da natureza. Entretanto, o atual cenário que envolve essas comunidades e seus territórios revela que a expansão do modelo urbano-industrial nas zonas pesqueiras de característica artesanal tem levado ao aumento relativo da degradação dos recursos naturais, além da inserção de diferenciadas formas de produção social, que se instalam e se materializam no espaço dessas comunidades (ALVES et al., 2013).

Assim, este artigo tem como objetivo mostrar a atuação do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), trazendo seu contexto e frente de atuação enquanto Movimento organizado em defender sua atividade tradicional, pela conscientização dos seus direitos e mobilização conjunta em defesa destes territórios.

1 A Pesca Artesanal x Estado: Breves Notas Históricas

A gestão da atividade pesqueira pelo Estado brasileiro demonstra um interesse geoestratégico, “estando ao sabor dos seus projetos geopolíticos” (KUHN, 2009, p. 65) no ordenamento da atividade no país. Nota-se que as intervenções se deram a partir do final do século XIX. Articular a pesca nestes moldes foi uma medida para o controle e ordenamento do pescado produzido, além do domínio do mar pela Marinha. Resende

⁵ O termo “população e/ou comunidade tradicional” está no cerne de diversas discussões, e sua implicação ultrapassa a procura pela teorização, envolvendo uma série de problemáticas relacionadas às políticas ambientais, territoriais e tecnológicas, uma vez que os diversos organismos multilaterais que trabalham em torno deste assunto apresentam dificuldades e discordâncias na tentativa de indicar uma definição aceita universalmente, o que facilitaria a proteção dos conhecimentos tradicionais difundidos pela tradição oral destas populações (PEREIRA; DIEGUES, 2010). Por outro lado, o decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, refere-se ao termo populações tradicionais como povos ou comunidades tradicionais, os quais são definidos pelo Artigo 3 como: “I – 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”. (BRASIL, 2007, p. 4)

(2014) destaca que o objetivo da Marinha era tornar o(a) pescador(a) um instrumento para ação do Estado sobre o território, mas que transcendia a questão da produção, sobretudo em áreas onde não havia poder estatal visível, áreas que ele classifica como opacas em face dos polos luminosos das regiões exportadoras.

Percebe-se que, além do controle, conhecimento e domínio dos territórios pesqueiros, o Estado visava sua potencialidade econômica para a exploração da produção. Resende (2014, p. 49) evidencia que essas ações não ocorreram por acaso, e sim por uma demanda geoestratégica, já que a atividade pesqueira, “além de se tornar parte estratégica do Estado de dominar o território conhecendo-o, garantiu a segurança das áreas costeiras sob o controle da Marinha e ainda possibilitou ao governo republicano controlar os meios de produção no setor”.

No ano de 1846 foi promulgada a Lei nº 447, que teve como objetivo instituir a distribuição dos pescados em “Distritos de Pesca”, delegando à Marinha do Brasil a responsabilidade do controle administrativo da atividade. Essa Lei inaugura a primeira intervenção estatal sobre a pesca artesanal que irá influenciar na criação das Colônias de Pescadores. Tal ação possibilita a fração do território da pesca, além da origem dos conflitos entre pescadores(as) artesanais e as Colônias.

Segundo Kuhn (2009), as Colônias começaram a ser criadas a partir de 1919 e foram motivadas por dois grandes fatores: I) o país iniciou a importação de peixe no século XX, a despeito do seu vasto litoral; e II) depois da I Guerra Mundial, tornou-se necessário para o Estado brasileiro a garantia da “segurança nacional” de sua área de litoral, que esteve relacionada à defesa da nação. Essas estratégias também perpassaram pelo conhecimento do mar, o qual possuem os(as) pescadores(as) artesanais. Dessa forma, as Colônias passaram a fiscalizar a pesca, fazer a vigilância da costa e a mobilização da pesca em escala local.

A criação das Colônias também instituiu as formações das chamadas Federações Estaduais, como é o caso da Federação dos Pescadores do Estado da Bahia e a Confederação Nacional dos Pescadores, cujos Estatutos foram aprovados pela Marinha, em 1923.

As Colônias de Pescadores configuraram-se, no período, como um grande projeto da Marinha, até mesmo com sua maioria concentrada em um só município, reunidas em Federações de Pescadores dentro de cada estado brasileiro, totalizando, na época, cerca de 15 a 25 Colônias por estado. As Colônias construídas nos agrupamentos de pescadores no litoral, ilhas, rios e

lagoas seriam pontos de apoio para ação social, administrativa, militar, além de serem “corpos” representativos do governo (RESENDE, 2014).

Entretanto, suas criações trouxeram divergências entre os(as) pescadores(as) pois, em muitos casos, as mesmas constituíam o “braço do Estado” e acabaram por não representar seus interesses. Nesse sentido, Kuhn (2009, p. 66) informa que a

intervenção do Estado na pesca, nomeando para presidir as colônias, pessoas alheias a atividade pesqueira remonta às origens desta forma organizativa. Diante dessa situação, que aparece de forma recorrente na literatura sobre o tema e, principalmente, nos depoimentos dos pescadores, torna-se evidente o porquê de ainda hoje as Colônias, de modo geral, apresentarem problemas de legitimidade na representação profissional dos pescadores e funcionarem como “braços do Estado” na atividade. Esse fato, conforme exposto, tem sua explicação historicamente marcada na própria concepção das Colônias. Constitui-se como um dos grandes desafios da pesca, especialmente a artesanal, romper com essa característica negativa do passado e dar às Colônias de Pesca um verdadeiro caráter representativo, no sentido de fortalecê-las como instrumento de luta e reivindicação dos pescadores.

Em 1933, as atividades ligadas à gestão da pesca passam a ser norteadas pelo Ministério da Agricultura, através da Divisão de Caça e Pesca. Neste período, também

foi elaborado o primeiro Código de Pesca, aprovado em 1934. Em 1942, com o surgimento dos sindicatos de trabalhadores e a conseqüente mudança da relação entre pescadores e Estado, agravado pela conjuntura mundial dominada pela II Guerra Mundial, as atividades da pesca voltaram a ser subordinadas à Marinha de Guerra. Nota-se, assim, que a pesca sempre se apresentou como uma atividade de interesse geoestratégico para o Estado brasileiro (KUNH, 2009, p. 66).

O Código de Pesca merece considerações por originar algumas ações relacionadas à gestão pesqueira no país, como, por exemplo, determinar a administração, direção, fiscalização técnica, filiação e organização dos pescadores ao Ministério da Agricultura, por considerá-lo como órgão competente ao Serviço de Caça e Pesca do Departamento Nacional da

Produção Animal. Também determina o exercício da atividade quanto às águas e atribui o caráter de seus exercícios nas áreas litorânea, costeira e de alto mar.

Outro ponto do Código é a obrigatoriedade da filiação dos(as) pescadores(as) nas Colônias, por considerar o(a) pescador(a) como um sujeito profissional: “todo o[a] pescador[a] profissional é obrigado[a] a fazer parte da Colônia em cuja zona reside” (BRASIL, 1934). Dessa forma, ficam evidentes as ações do Estado sobre a produção pesqueira no país, que foram determinadas para o controle e ordenamento da atividade e principalmente do(a) pescador(a), e seu controle articulado, atrelado ao domínio do território, ficando clara a subordinação à qual o Estado coloca esse sujeito.

O Quadro 1 destaca a construção histórica da gestão pesqueira, a partir do ano 1600 até os dias atuais:

O Quadro 2 evidencia a invisibilidade dos(as) pescadores(as) artesanais, deixando-os(as) subordinados(as) às Colônias de Pescadores por elas serem atribuídas às ações de políticas de Estado. Essas mesmas políticas perpassam pelo controle da atividade pesqueira, como destacado anteriormente, o que vem favorecendo a política pela indústria da pesca em detrimento das políticas voltadas à pesca artesanal. Outro ponto em destaque é o recorte temporal das ações sobre a atividade, delegando órgãos que não conheciam verdadeiramente a realidade da pesca/pescadores(as), definindo Leis e Decretos que descaracterizaram ainda mais a atividade e o quanto foram demoradas estas mediações.

Nota-se que é entre os períodos de 1960 e 1990 que a gestão pesqueira ganha dimensões mais amplas, com a criação da Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura. Este órgão teve como meta distribuir promoção, desenvolvimento e fiscalização da pesca. No período da Ditadura Militar, a instituição da “Lei de Pesca” pelo Decreto 221, de 28 de fevereiro de 1967, caracterizou a regularização da atividade no país até agosto de 2009 e também veio a “atender aos interesses financeiros da pesca industrial e da aquicultura, atividade esta que somente de forma pontual era citada no Decreto 221, de 1967” (KUNH, 2009, p. 67). Entretanto, por provocar crises aos recursos pesqueiros, somadas às denúncias de malversação de fundos públicos e de corrupção, levaram à extinção da SUPPEDE em 1989 (AZEVEDO; PIERRI, 2013).

Segundo o MPA (2012), ao analisar a série histórica da produção pesqueira no Brasil, no período entre 1950 e 2010, observa-se seu crescimento

enquanto a captura do pescado diminuiu no período de 1950 a 1985. O mesmo evidencia que neste período foram registradas 956.684 t de pescado, ou seja, a maior produção até então registrada. Cabe destacar neste período a implantação do programa de industrialização da pesca no Governo Juscelino Kubitschek, na década de 1950; a criação da própria SUDEPE, em 1962; e a promulgação do novo Código de Pesca, através do Decreto-Lei nº 221, de 28/02/1967. Tais episódios, como evidenciados anteriormente, impulsionaram o crescimento dessa atividade.

Após a década de 1985, segundo o MPA (2012), a produção pesqueira entra em declínio por conta da sobrepesca e se estabiliza na década de 1990, voltando a crescer no ano 2000.

A partir do ano 2000, a produção voltou a crescer, passando de 666.846 t para 825.164 t em 2009. Esta recuperação deveu-se principalmente pela recuperação, ainda que tímida, de alguns estoques, tais como o da sardinha-verdadeira. Além disso, vale destacar que em 2003, com a criação da SEAP, hoje MPA, em conjunto com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) em um processo de gestão compartilhada, houve a promoção de políticas públicas que além de ter reforçado o setor pesqueiro nacional, alavancaram a produção pesqueira no país. Ainda que tenha sido observado um declínio da captura entre 2009 e 2010, quando foi registrada uma produção de 785.366 t, o período entre 2000 e 2010 caracterizou-se por um período de recuperação da produção pesqueira nacional em relação à década precedente (p. 16).

Nesse sentido, para entender a atual política pesqueira no Brasil, no chamado crescimento produtivo da pesca, é importante se ater aos períodos entre 1960 e 2003 (análises anteriores), pois, segundo Azevedo e Pierri (2013, p. 2), neste momento é que são definidos os perfis de atuação da política pesqueira durante os governos seguintes, ou seja,

antes do governo “Lula”, a política pesqueira no Brasil teve três momentos institucionais com perfis de atuação distintos, que são importantes de ser lembrados para compreender melhor a política atual. Assim, o primeiro período, entre 1964 e 1989, esteve caracterizado por um desenvolvimentismo modernizante e ambientalmente irresponsável. No segundo período, entre 1989 e 1998, o governo reage ao anterior e define uma política fundamentalmente conservacionista.

Quadro 1 – Organização político-institucional
pesqueira no Brasil a partir do ano 1600

Ano	Organização/ação
1602	Início da pesca da baleia no estado da Bahia
1817	Povoamento do território brasileiro através da Enseada das Garoupas (SC)
1818	Criação da Colônia de Pesca Nova Ericeia (SC)
1846	Criação das Capitanias dos Portos
1881	Criação do Decreto 8.338
1919	Missão de Criação das Colônias de Pescadores – Marinha
1920	Criação da Confederação dos Pescadores do Brasil
1923	1º Estatuto das Colônias de Pescadores
1923	Criação da Secretaria da Pesca e Saneamento do Litoral
1933	Divisão da Caça e Pesca
1934	Código de Caça e Pesca
1938	Decreto-Lei nº 794: Código de Pesca
1943	Decreto-Lei nº 530: Colônias transformadas em cooperativas
1945	Criação Caixa de Crédito da Pesca
1950	Criação da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca no Ministério da Agricultura
1961	Conselho de Desenvolvimento da Pesca – CODEPE
1962	Superintendência do Desenvolvimento na Pesca – SUDEPE
1967	Estabelecimentos de Incentivos Fiscais
1968	Criação do Conselho da Pastoral dos(as) Pescadores(as)
1973	Portaria 471 – Definição das Colônias como organização de classe pelo Ministério da Agricultura
1985	Movimento Constituinte da Pesca
1988	Equiparam as Colônias de Pescadores aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais
1988	Criação do Movimento Nacional dos(as) Pescadores(as) (MONAPE)
1989	Criação da Secretaria de Aquicultura e Pesca no Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)
1989	Extinção da SUDEPE
1998	Retorno das atividades ligadas à gestão pesqueira para o Ministério da Agricultura
1998	Criação do Departamento de Pesca e Aquicultura (DPA)
2003	Criação da Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR)
2004	Criação do Conselho Nacional de Agricultura e Pesca (CONAPE)
2008	Lei nº 11.699 — Colônias, Federações Estaduais e Confederação Nacional dos Pescadores ficam reconhecidos como órgãos de classe
2009	Transformação da SEAP/PR no Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA)
2010	Criação do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP)

Fonte: MPP (2013)

E o terceiro período, entre 1998 e 2003, esteve caracterizado por uma disputa institucional onde a tentativa de retomar o desenvolvimento setorial resultou travada pelas disposições ambientais.

Percebe-se que o caráter destas intervenções está meramente no plano econômico e focado no desenvolvimentismo (especificamente no período da ditadura militar), que favoreceu principalmente a pesca industrial/aquicultura, colocando a pesca artesanal em segundo plano. O dado do MPA (2012) legitima essas afirmações, pois, em seu processo de criação, exemplifica a atividade apenas em sua perspectiva econômica, o que acabou justificando suas medidas de atuação no setor.

Com isso, nota-se a permanência na postura do Estado pelo controle da atividade, sobretudo numa perspectiva econômica ainda mais incisiva. Nesse debate, vale ressaltar o pensamento de Harvey (2005) sobre o papel do Estado. O mesmo se origina da contradição entre interesses particulares que têm como meta garantir interesses comuns na dominação dos indivíduos e grupos. O autor evidencia que o(a)

trabalhador[a], mediante ao trabalho, cria capital como instrumento para sua própria dominação [...] esses diversos instrumentos de dominação – em particular, a lei, o poder de tributação e o poder de coação – podem ser transformados, pela luta política em instrumentos para dominação de classe (HARVEY, 2005, p. 75).

Mascaro (2013) afirma que o Estado é um fenômeno capitalista. Sua organização está atrelada ao meio de produção, baseado em valores de uso e troca, que determinam as relações no interior da sociedade. Essas especificidades garantem que o mesmo se enquadre mais no campo econômico que no político, por estabelecer formas sociais, já que toda ação estatal é justificada pela política econômica. Nesse sentido, não há neutralidade em suas relações e intenções institucionais, já que o mesmo funciona associado ao próprio sistema capitalista.

Sobre o Estado capitalista, os escritos de Harvey (2005) revelam que o mesmo atua na medida do controle para a garantia da estabilidade das massas sociais. O Estado capitalista funciona como veículo de interesses da classe capitalista e se expressa no campo da produção, da circulação, da troca, e tem papel fundante nas regularizações quanto à exploração do trabalho, a exemplo

das legislações trabalhistas. Nesse sentido, as ações estatais são baseadas em um sistema de interesse próprio e competição, o qual não expressa o interesse da classe coletiva (HARVEY, 2005).

Assim, as criações dos órgãos relacionados à gestão da atividade pesqueira no Brasil permearam como instrumento de dominação política dos(as) pescadores(as), e dividi-los em categorias foi uma das medidas de contradições sobre a atividade pesqueira, pois as relações comerciais, políticas e institucionais limitaram o acesso aos direitos dos(as) pescadores(as). Ainda as categorizações da atividade pesqueira (pesca artesanal, pesca industrial) favoreceram consideravelmente as políticas ligadas à pesca industrial e aquicultura.

As gestões da atividade pesqueira no Brasil, com os próprios órgãos criados e citados, determinam o perfil da atuação do setor numa perspectiva econômica. O(a) pescador(a) artesanal aparece como uma figura atrasada e presa ao seu local de origem. Não evidencia suas relações que estão inseridas no cotidiano destes sujeitos, principalmente pela sua afinidade com a natureza. Por outro lado, a produção pesqueira detém uma expressividade, já que cerca de 90% (MPA, 2012) dessa produção é realizada pela pesca artesanal que “garante a segurança alimentar e nutricional de milhares de comunidades pesqueiras no Brasil” (MPP, 2012, p. 6).

As políticas exercidas pelo MPA configuram um envolvimento em rede, que articula seu perfil de atuação através das Colônias de Pescadores, Associações, Cooperativas e Sindicatos, atuando em diferentes escalas.

Na Figura 1, o mapa destaca a abrangência das organizações políticas institucionais ligadas à gestão pesqueira no estado da Bahia. Notamos um maior alcance da atuação das Associações de Pescadores, pois as mesmas apresentam maior quantitativo e atuam em praticamente todo o estado. Já as Colônias de Pescadores, mesmo sendo entidades mais antigas, aparecem em segundo lugar. Estão localizadas no litoral, no Velho Chico, Sertão do São Francisco e Oeste Baiano. Já as Cooperativas e Sindicatos não são organizações expressivas, juntas somam apenas nove entidades no estado no ano de 2013.

Os Movimentos Sociais buscam romper com hegemonias dominantes, e em suas pautas há questões sociais específicas de grupo. Por isso, qualquer movimento social tem seus valores, bandeiras de lutas, formas de ações coletivas, atores sociais, tipos de conflitos. Uma característica típica dos Movimentos Sociais da atualidade é sua articulação em rede. Estas articulações fazem parte do processo organizativo do movimento social. Entretanto, é importante também destacar que esses grupos apresentam contradições,

heterogeneidades e rupturas, mas que de forma geral buscam a luta coletiva contra diferentes formas de opressão.

Para entender em que circunstâncias nasce o MPP, é preciso reconhecer a conjuntura da história das políticas destinadas à atividade pesqueira artesanal, reconhecer que o Movimento busca contestar aquilo que não tem sido atendido pela organização institucional e a atuação do próprio Estado. Diante da insatisfação pela postura assumida pelas entidades oficiais na pesca, alternativas organizativas foram buscadas no intuito de marcar uma nova concepção política na articulação social deste grupo.

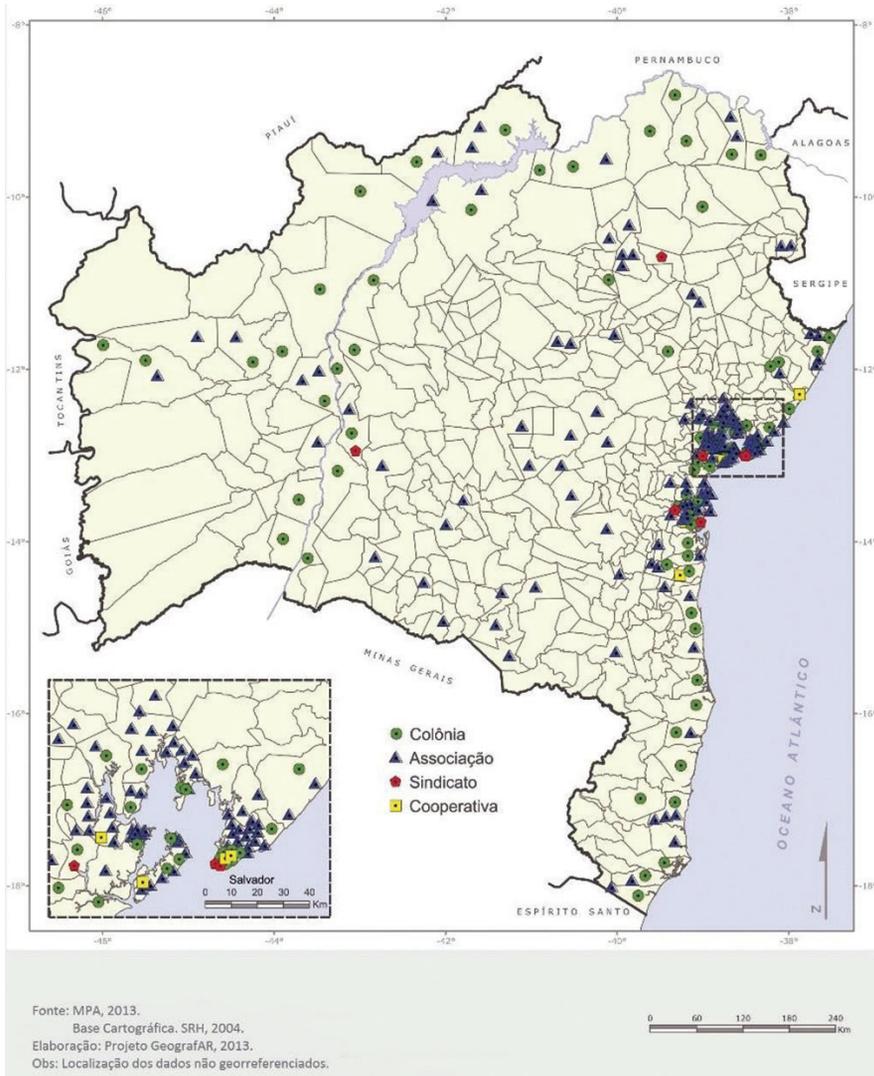
2 A busca pela visibilidade dos(as) pescadores(as) artesanais: alguns movimentos

Os primeiros indícios de luta dos(as) pescadores(as) foram percebidos durante a abolição da escravatura e na Revolta dos Cubanos (SILVA, 1988). Após essa tentativa de romper com a invisibilidade instalada sobre os(as) pescadores(as), será somente no final do século XX que o debate ressurgirá com o marco do Movimento Constituinte da Pesca, em 1988.

Esse período também é marcado pela construção da Constituição de 1988, em que os(as) pescadores(as) tentaram garantir seus direitos pelo percurso democrático. É importante frisar que o Movimento Constituinte da Pesca começou a ser organizado em 1984, sendo formalizado em 1985, e foi convocado pelo então presidente da Confederação Nacional dos Pescadores. Esse Movimento foi formado por delegados estaduais, que tiveram como estratégia a promoção de reuniões para elaborar propostas e pressionar os deputados constituintes a inserir a demanda dos(as) pescadores(as) na Constituição.

Kunh (2009) destaca que a ocasião foi marcada pelas dificuldades oriundas da Ditadura Militar, mas foram estabelecidas algumas conquistas apesar das dificuldades para o deslocamento dos delegados até o difícil diálogo com algumas Federações estaduais. A Constituição conseguiu equiparar as Colônias aos sindicatos rurais e incluiu o(a) pescador(a) artesanal na condição de segurado especial do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Alguns Movimentos Sociais foram importantes na consolidação de algumas conquistas em prol dos(as) pescadores(as) artesanais. Os principais são Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP), Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE) e Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP).

Figura 1 – Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas de Pescadores – Bahia, 2013



Fonte: GEOGRAFAR (2013)

O CPP constitui um momento histórico no movimento dos pescadores. Criado em 1968, em Olinda-PE, pelo Frei Alfredo Schnuettgen, surgiu na época em que a Igreja Católica, na América Latina, fez a sua “opção pelos pobres”. O CPP se transformou numa organização nacional que foi reconhecida pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1976. E assim como acontecia com outras Pastorais, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Igreja servia como articuladora das bases, ao mesmo tempo em que protegia os grupos sociais “da dureza da Ditadura Militar” (KUNH, 2009, p. 77).

O CPP se consolida na luta em prol dos pescadores do Brasil, uma vez que

o trabalho do CPP constituiu-se a partir do incentivo à organização do grupo. Esta Pastoral parte do reconhecimento da diversidade da pesca artesanal e sua consequente especificidade, no que se refere às mulheres, aos jovens e aos idosos. Tem atuado no sentido de promover Encontros, Seminários e Capacitações Políticas, bem como acompanhar os pescadores artesanais, prestando-lhes assessoria em outras ocasiões, como nas marchas e ocupações promovidas pelos pescadores. O CPP articula-se também com a Comissão de Justiça e Paz de Salvador (CJP) e a Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais (AATR), no sentido de construir uma rede de apoio às comunidades pesqueiras (KUNH, 2009, p. 79-80).

O MONAPE surge entre os anos de 1985 e 1988, quando pescadores de diferentes estados do país se juntaram para discutir a pesca e propor a inclusão de suas reivindicações na Constituição Brasileira de 1988. Segundo Fox e Callou (2013), os(as) pescadores(as) precisavam de uma representação nacional forte para dar continuidade às suas lutas. Assim, a partir das mobilizações em torno da Constituinte da Pesca, o MONAPE nasce em abril de 1988, em Recife-PE. Ainda para os autores, o reconhecimento da liberdade de atuação das Colônias diante da categoria e do poder público confrontou o MONAPE com uma realidade permeada de novas relações de poder ante o Governo e a própria base (FOX; CALLOU, 2013). Por outro lado, fatores da cena local se relacionavam com a nova ordem global, marcada pela hegemonia de políticas neoliberais responsáveis pelo redimensionamento do Estado, pela abertura dos mercados, pela descentralização política e informalização das relações de trabalho, incidindo diretamente na vida dos(as) pescadores(as).

Hoje, o MONAPE congrega lideranças de vários estados do Brasil, e seus objetivos consistem em: refletir, monitorar e propor Políticas Públicas para a melhoria da qualidade de vida das comunidades pesqueiras, além de articular e fortalecer as lutas dos(as) pescadores(as) artesanais no Brasil.

Já a partir de 2009 surge o MPP, que atualmente se configura como influente Movimento em prol da luta pelos direitos dos(as) pescadores(as) artesanais em esfera nacional. Suas bandeiras estão pautadas na luta pelo seu espaço de reprodução social. Ao vivenciar os diálogos nesses espaços, revela o campo das forças em que se constitui a atividade pesqueira artesanal atualmente, e lutam por medidas que preservem o direito de manter suas atividades, a cooperação e companheirismo. As ações coletivas se fazem presentes para atender aos desejos em comum: o direito de pescar e mariscar.

Entretanto, esse debate só foi possível entre pescadores(as), pela consciência política que tiveram sobre seus espaços de produção, os territórios pesqueiros, que estavam sendo ameaçados pelos modelos de desenvolvimento e pela fragilidade das políticas de Estado perante os(as) pescadores(as).

Outro ponto percebido pela articulação entre os(as) pescadores(as) foi que os(as) mesmos(as) atuam em rede, gerando uma territorialidade das ações do Movimento por meio de encontros, atos, ações que se dão por todo o país. As ações e decisões que acontecem numa escala possuem repercussões diretas em todas as outras escalas de abordagem, mantendo relações com pescadores(as) de norte a sul do Brasil (Figura 2).

Além de suas demandas usuais, o Movimento vem fazendo, nos últimos dois anos, o que se configura como sua frente principal de atuação: a Campanha Nacional pela Regularização do Território das Comunidades Tradicionais Pesqueiras. A mesma foi lançada em Brasília-DF, em junho de 2012 até 2015, prazo estipulado para ser concluída a coleta de assinaturas de 1% do eleitorado brasileiro (equivalente a 1.385.000 assinaturas), em defesa de uma lei de iniciativa popular (Figura 3). A mesma tem como lema “Território Pesqueiro: Biodiversidade, Cultura e Soberania Alimentar do Povo Brasileiro”.

O instrumento jurídico é dado pela aprovação da lei de iniciativa popular (feita a partir dos pescadores, com o auxílio da Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais) que regulamente direitos territoriais das comunidades pesqueiras tradicionais e que, de modo geral, proteja suas áreas de pesca. Cada vez mais, essas são áreas em que ocorrem disputas/ações, devido à inserção de grandes projetos, empresas, turismo e outros conflitos (Quadro 2).

Quadro 2 – Conflitos na Bahia: Pesca Artesanal (Lançamento Campanha - 2013)

Locais	Conflitos	Atores sociais envolvidos
Santo Amaro – Acúpe	<ul style="list-style-type: none"> • Indústria: Mineração/Chumbo • Carcinicultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas industriais
Salvador – Ilha de Maré	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo/Indústria • Porto Naval • Fundiário • Mortalidade do pescado 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresa pública - Petrobras • Empresa turística • Fazendeiros
Salinas das Margaridas	<ul style="list-style-type: none"> • Carcinicultura • Construção Naval • Fundiário – impedido acesso aos territórios de pesca artesanal • Especulação imobiliária • Gasoduto • Poluição • Indústria 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas Industriais privadas e públicas • Empresas turísticas
Madre de Deus	<ul style="list-style-type: none"> • Indústria • Porto Naval 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas industriais públicas e privadas
São Francisco do Conde	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo Fundiário 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas turísticas – Resort • Fazendeiros
Santo Sé, Remanso, Sobradinho, Casa Nova – Rio São Francisco	<ul style="list-style-type: none"> • Fundiário – impedindo acesso aos territórios de pesca artesanal • Poluição nos territórios pesqueiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Fazendeiros
Cachoeira, Maragogipe (Baía do Iguape) – Rio Paraguaçu	<ul style="list-style-type: none"> • Fundiário • Poluição aos territórios pesqueiros • Assoreamento Bahia Azul 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Fazendeiros • Estado (Bahia Azul) • Empresa de energia (VOTORANTIM)
Baixo Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo • Turismo Industrial • Fundiário – Bloqueio do Porto e dos territórios pesqueiros • Carcinicultura • Poluição aos territórios pesqueiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Fazendeiros • Empresas turísticas
Extremo Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Drenagem Porto Belmonte • Turismo – Bloqueio aos territórios pesqueiros • Fundiário – Bloqueio aos territórios pesqueiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas turísticas • Fazendeiros
Litoral Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo – Bloqueio aos territórios pesqueiros • Fundiário – Bloqueio aos territórios pesqueiros • Carcinicultura • Turismo Industrial 	<ul style="list-style-type: none"> • Pescadores artesanais • Empresas turísticas • Fazendeiros

Fonte: Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (2012)

Os objetivos da Campanha são: (a) Reconhecimento dos seus direitos sociais e afirmação de sua identidade pesqueira artesanal; (b) Comunidades pesqueiras afirmando-se em sua identidade específica, com o propósito de se apoderar na defesa do seu território e na consolidação enquanto comunidade articulada e reconhecida frente à sociedade; (c) As comunidades pesqueiras artesanais debatendo e demonstrando a viabilidade de sua economia da pesca, a qual garante a sua sobrevivência e reprodução social, com qualidade de vida superior ao modelo do capital; (d) A sociedade encampa a campanha de regularização dos territórios pesqueiros; (e) As comunidades tradicionais pesqueiras conhecem e fazem valer as leis para garantir os territórios pesqueiros tradicionais; e (f) Comunidades pesqueiras conquistam instrumento jurídico que reconheça e regularize os territórios tradicionais pesqueiros.

De acordo com Rios (2012), para além da aprovação da lei, observa-se a organização dos pescadores na luta pela defesa de seus territórios pesqueiros. A realização da Campanha já é considerada um marco na história da pesca artesanal do país, já que se vem buscando a mobilização entre todos(as) os(as) pescadores(as) do Brasil para o enfrentamento dos grandes projetos e conflitos nos territórios pesqueiros.

Figura 2 – A: Mobilização em Ilha de Maré após o acidente no Porto de Aratu (dez. 2013) - Salvador/BA; B: Mobilização contra a privatização das águas no Paraná; C: Marcha Nacional e ocupação do MPA em Brasília (2013); D: Encontro entre pescadores e parceiros através de seminários (Olinda/PE).



Fonte: MPP (2013).

Figura 3 – Divulgação da Campanha através das redes sociais



Fonte: Fanpage da Campanha Nacional pela Regularização do Território Pesqueiro (2013). Disponível em: <<https://www.facebook.com/peloterritoriopesqueiro?fref=ts>>

Para não concluir...

Neste debate, entendemos que os territórios pesqueiros são espaços de uso coletivo pelos(as) pescadores(as) artesanais, para o desenvolvimento de suas atividades produtivas, sociais e culturais. Cabe destacar que esse território abrange tanto os espaços marítimos como terrestres. O acesso à terra, assim como à água, é condição indispensável para a reprodução dos(as) pescadores(as) artesanais, tanto pelo seu lado produtivo como pelas múltiplas relações existentes/desenvolvidas entre a comunidade e estes ambientes.

Este território é uma articulação de várias territorialidades em que os(as) pescadores(as) necessitam ter o livre acesso para desenvolver suas atividades de pesca e de reprodução da vida. Nesse caso, torna-se de suma importância que os pescadores artesanais tenham livre acesso a esses territórios, bem como preservadas as suas condições naturais que permitem o desenvolvimento das atividades praticadas.

Notam-se diferentes ameaças sobre estes territórios, a exemplo da privatização das águas, que é uma tentativa recorrente do Estado brasileiro, desde a década de 1990. O mesmo vem apresentando projetos para consolidar

a parceria público-privada no fortalecimento destas empresas, a exemplo do hidronegócio e aquicultura.

Assim, a consolidação da organização dos(as) pescadores(as) não é somente uma necessidade de articulação e fortalecimento das comunidades frente às constantes ameaças que seus territórios vêm sofrendo, mas principalmente uma forma de garantir suas territorialidades dentro de um modo de produção que reconhece a importância social, econômica e ambiental da atividade pesqueira artesanal.

Nesse sentido, tornam-se cada vez mais necessárias as ações, por parte do Estado brasileiro, para a regularização destes territórios, pois somente com a segurança do direito sobre seus territórios é que os(as) pescadores(as) artesanais poderão continuar a desenvolver suas atividades e se reproduzir socialmente, culturalmente e economicamente.

Referências

ALVES, T. et al. **Pesca artesanal, territórios pesqueiros e conflitualidades**. Salvador, 2013.

AZEVEDO, N. T.; PIERRI, N. S. Term Model: Brazil is backing increased production through industrial fisheries and aquaculture. **Samudra Report**, v. 64, p. 34-41, 2013. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/08/A-pol%C3%ADtica-pesqueira-atual-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

BAHIA PESCA. **Boletim estatístico da pesca marítima e estuarina**. Salvador: Bahia Pesca, 2003.

BRASIL. Decreto nº 23.672, de 15 de janeiro de 1934. Aprova o Código de Caça e Pesca que com este baixa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 1934. Seção 1, p. 866.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 8 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Seção 1, p. 316.

DIEGUES, A.; MOREIRA, A. (Org). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NAPAUB/USP, 2001.

FOX, V.; CALLOU, A. B. F. Estratégias de Comunicação do Movimento Nacional dos Pescadores no Brasil. **Razón y Palabra**, v. 84, p. 1-28, 2013.

GEOGRAFAR. A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. Mapeamentos temáticos do Estado da Bahia. **Banco de Dados**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/site/main.php?page=db-formas-de-acesso-a-terra>>. Acesso em: 16 out. 2013.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

KUHN, E. R. A. **Terra e água**: territórios dos pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu – Bahia. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/publicacoes/7e01e42c692d65d5108de4cff5b79e01.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

MASCARO, A. **O Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOVIMENTO DOS PESCADORES ARTESANAIS (MPP). **Cartilha movimento pescadores e pescadoras artesanais**. 2012. Disponível em: <<http://cpnorte.wordpress.com/documentos/>>. Acesso em: 22 maio 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELA REGULARIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS PESQUEIRAS. MPP Olinda: Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), [2012]. 1 folder

MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA - MPA. Disponível em: <http://www.mpa.gov.br/images/Docs/Informacoes_e_Estatisticas/Boletim%20Estat%C3%ADstico%20MPA%202010.pdf> Acesso em: 22 jan. 2013.

MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS (MPP). **Perfil Facebook**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/peloterritoriopesqueiro?fref=ts>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de Populações Tradicionais como Possibilidade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 37-50, jul./dez. 2010.

RESENDE, A. T. A Origem da Institucionalidade da Pesca Artesanal. In: SILVA, C. A. da. (Org.). **Pesca artesanal e produção do espaço**: desafios para a reflexão geográfica. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

RIOS, K. A. N. **Da produção do espaço a construção dos territórios pesqueiros**: pescadores artesanais e carcinicultores no distrito de Acupe – Santo Amaro (BA). 2012. 262 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.posgeo.ufba.br/disserta%C3%A7oes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final_Kassia%20Rios.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

SILVA, L. G. S. da. **Os pescadores na história do Brasil**. Recife: CPP/Vozes, 1988.

TERRITORIALIDADE EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: APRENDIZADO DA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



Sidiney Alves Costa¹
Luiz Bezerra Neto²

Introdução

Discutir a nova territorialidade do Brasil significa compreender as novas formas de ocupação do espaço brasileiro por meio das lutas empreendidas pelos movimentos sociais que atuam no campo e que, ao ocupar a terra, determinam uma nova forma de divisão do espaço e de distribuição desse importante meio de produção.

Esta nova configuração precisa ser entendida sem ignorar os sujeitos da luta pela terra, que veem nela a possibilidade de alimentar o seu enraizamento no mundo, pois quando estão apartados da terra passam por rupturas que desarticulam parte deste enraizamento. Então, a solução encontrada para voltar para a terra foi ocupar coletivamente a terra que, conforme acreditam, não cumpre sua “função social”, conforme prevê a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Nesta tentativa de reencontro com o passado, estes

¹ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *E-mail*: <sidineycosta@yahoo.com.br>

² Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos. Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação - RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC. *E-mail*: <lbezerra@ufscar.br>

sujeitos surgiram na sociedade como sem terra, tornaram-se personagens que introduziram a ocupação como forma de luta para conquistar a terra.

No processo de luta pela terra, a ocupação dá origem ao acampamento e a permanência e resistência no acampamento pode dar lugar à conquista da terra – a conquista do assentamento. É, pois, na fase de acampamento que os acampados (re)territorializam a terra, pois esta deixa de ser terra grilada ou latifúndio improdutivo (privado ou público) para ser base de luta, ou seja, a terra sofre modificação de uso, de intencionalidade e de função, ao menos momentaneamente, enquanto durar a fase de acampamento.

No acampamento os acampados estabelecem um processo organizativo que permite o (re)pensar, o (re)organizar e o (re)fazer das várias dimensões do processo histórico vivido e imaginado em relação a questão da terra. Dimensões estas que são fundamentais ao processo de construção de novos sujeitos históricos. Nesta trajetória de luta, seus participantes expressam diferentes tipos de ligação com a terra e diferentes justificativas para sua identificação com ela.

Sobretudo porque a conquista do assentamento, fase posterior e continuidade da luta iniciada no acampamento, vai exigir o estabelecimento de uma nova forma histórica de relação com a terra, produzindo uma nova territorialidade. Territorialidade esta que precisa ser melhor compreendida, é verdade. Embora os conceitos de camponês, agricultor, trabalhador rural ou agricultura familiar expressem, de diferentes formas, os sujeitos que possuem ligação expressa, não expressam a totalidade da relação inaugurada pela luta pela terra.

Portanto, compreender a nova territorialidade, que emergiu do processo de luta pela terra, exige o reconhecimento do mesmo no âmbito da totalidade histórica presente, sem desrespeitar as contribuições do passado e sem negar a realidade capitalista atual.

1 O acampamento no processo de construção da nova territorialidade

A existência do acampamento não é em si o início da luta pela terra. Sua existência, no entanto, é uma forma de luta pela terra que deu/dá visibilidade à existência de um grupo de sujeitos que realizaram/realizam coletivamente a ocupação de uma porção do território denominado “fazenda”, que pode ser pública ou privada, e que está sob a responsabilidade do Estado ou pertence

a “fulano de tal ou empresa tal”. É, portanto, o início da existência do grupo sobre o território, no interior da sociedade e no interior da luta pela terra. Por meio dele, os indivíduos dispersos, muitos deles já excluídos socialmente, foram/são reunidos no território e alçados ao seio da sociedade como sem-terra, como sujeitos coletivos da luta pela terra.

Segundo Costa (2002), a ocupação dá/deu origem ao acampamento e possibilitou/a localizar esses sujeitos unidos no lugar no qual se nasceu/e na história do lugar e na história da luta. O lugar de nascimento inaugurou/a a luta coletiva e serviu/serve de rito inicial dos lutadores doravante designados de sem-terra perante si. Perante os demais sem-terra e diante da sociedade.

Assim, temos uma mudança de configuração dos valores a respeito do território, uma vez que uma das características do território é, segundo Zilá Mesquita, ser “apropriado concretamente ou abstratamente” e “receber atributos de valores” (MESQUITA, 1995, p. 45). Por isso, podemos, de modo geral, entender o acampamento como processo no qual os sujeitos da luta tornam o território da fazenda em território de luta, em território que os sem-terra se deram/dão para utilizá-lo como acampamento, como sistema social de luta.

Momento no qual transformaram/transforma em território apropriado “concretamente” e “intencionalmente” para a constituição de sua estrutura de luta considerada “legítima” para conquistar o assentamento. Com isso, a ocupação transforma o território da fazenda em território em processo de luta, (re)territorializando-o, uma vez que realiza o processo de modificação do território construído legalmente, “concretamente” e “abstratamente” para ser “a fazenda”, para um território adotado “concretamente” para ser a “base de organização social de prática de luta”, visando “intencionalmente” (portanto, “abstratamente”) transformar o território ocupado ou outra fazenda em assentamento definitivo, em território dos que lutaram/lutam pela terra.

A transformação da fazenda em acampamento é resultado da ação coletiva dos sujeitos que se apropriam concretamente de parcela do território para realizar a luta pela terra. A ocupação, contrariamente ao que muitos imaginam, não se realiza às cegas, por um ato de baderna, mas por vontade coletiva e organizada por um grupo de famílias. Um grupo de pessoas que mal e pouco se conhecem e que, sobretudo, se submetem às condições profundamente humanas: os camponeses expressaram sentimentos e condutas repletas de ambiguidade: “força e medo, unidade e solidão, certezas e dúvidas, vive a insegurança, mas pratica a solidariedade (...) daí a luta pela conquista

da terra transformar-se-á numa questão de vida e morte” (DAMASCENO, 1993, p. 64).

Por isso, a ocupação exige disposição, mobilização, organização e, sobretudo, maturidade para romper os sentimentos de medos que a permeiam. A prática social de ocupação, escolhida por seus membros como instrumento eficaz, também serviu para dar visibilidade a uma parcela significativa dos que lutam pela terra junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, sujeitos que se autodenominam Sem Terra, cujas experiências fornecem os elementos para a construção deste texto. Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão ‘sem-terra’ indica a categoria social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito (CALDART, 2000).

A realização da ocupação originou o acampamento, que precisa ganhar forma (adensamento populacional no espaço) e estrutura (organicidade dos sujeitos em postos necessários para a manutenção unida do grupo e para o desenvolvimento da convivência social). A esta forma e estrutura criada pela luta dos sem-terra Fernandes (1996) designa de “espacialidade”. O que não é nada mais do que a ação de espalhar por diferentes territórios do país uma forma determinada de lutar pela terra, cuja realização segue uma prática comum repassada aos novos ocupantes. O uso de procedimentos comuns e planejados rendeu aos movimentos de luta pela terra a denominação de “movimento organizado”. Embora a palavra “organizado” possa ser lida como componente pejorativo, acredita-se que a mesma expressa uma realidade humana e histórica da luta pela terra atual. Humana por colocar em prática a capacidade de planejar antecipadamente na consciência e também de recorrer às experiências passadas no interior da consciência para conduzir sua ação sobre a natureza. E histórica por se diferenciar das formas de luta do passado.

Realizada a ocupação é necessário dar-lhe funcionalidade e organizar a vida ordinária do acampamento: a localização dos barracos, a instalação de equipes para cuidar da segurança, da higiene, da alimentação, da saúde, das crianças, dos apoios, da imprensa, etc. O acampamento torna-se, portanto, um território político ou um “espaço de relações de poder para a existência humana”.

Neste sentido, é preciso ter em mente que a luta pela terra é um movimento socioterritorial que não se esgota na ocupação, nem no acampamento e, muito menos, se esgota com a conquista do assentamento – este último revelado como possibilidade de conquista de “um pedaço de terra” e motivo

declarado da maioria dos que ingressam na luta pela terra. Portanto, um movimento que precisa ser profundamente analisado e apreendido, uma vez que está no cerne da definição, ainda por se realizar, quando se trata de conceituar seus sujeitos, visto inapropriadamente, ora como “camponeses”, ora como “agricultores”, ora como “trabalhadores rurais”, ora, ainda, como “agricultores familiares”, etc. Trata-se de trabalhos que exigirão outro tratamento e outros objetivos, por ora não abordados neste texto.

Realizada a ocupação, é preciso canalizar as energias para variadas equipes e ter destreza para negociar com a sociedade e suas várias instituições, públicas ou não. Quanto mais tempo o acampamento se mantém na área de terra ocupada maior é a necessidade de ação política dos membros do acampamento.

Além de espaço político, o acampamento também é um espaço de construção da sociabilidade. A realização da ocupação, portanto do acampamento, é a arte de dispor os sujeitos no território e transformar os antigos arranjos que dispunham o território para um novo arranjo. Ela individualiza os sujeitos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações entre os sem-terra. Nessa perspectiva, o acampamento, por meio dos seus sujeitos, age sobre a sociedade, mas, ao mesmo tempo, abre a perspectiva de produção de um novo processo de produção da subjetividade dos acampados, alterando suas relações.

A luta pela terra reúne na ocupação, portanto no acampamento, sujeitos com muitas e variadas “rupturas” em suas vidas, rupturas que promovem desarticulações culturais ou desenraizamentos dos sujeitos, mas “a raiz é sempre rural”. (WHITAKER; FIAMENGUE, 1995, p. 45). Portanto, entrar na luta por meio da ocupação é o início do processo que pode permitir romper com a fragmentação e iniciar a reconstrução da sociabilidade, tendo por base a possibilidade de viver o coletivo em vista da também possibilidade de novo enraizamento territorial desses sujeitos.

Quando a experiência de acampamento é vitoriosa, os membros, que resistiram à dura vida de acampado, por muitos meses, vários anos e até décadas, tornam-se assentados, expressam uma conquista da terra por meio da luta e um avanço do processo. Contudo, pode ocorrer de conquistarem uma área de terra que não é suficiente para todos, então é realizado o sorteio entre os membros. Aqueles que não foram sorteados recorrem às seguintes alternativas: desistir da luta, permanecer acampados em uma parte da área recém-conquistada, juntar-se a outros acampados em outros locais ou realizar uma nova ocupação juntamente com novos lutadores, que estão se preparando para entrar na terra. Os mesmos procedimentos são adotados quando

os acampados são forçados a abandonar a área ocupada antes do despejo ou quando são despejados violentamente.

A vida no acampamento projeta para seus membros a possibilidade de re-viver, futuramente, no assentamento, a territorialidade enquanto “componente e amálgama” de uma vivência no espaço semiologizado. Entre os componentes da territorialidade está a provável classificação das instituições e dos modos de viver entre os nossos e os deles. A territorialidade permite compreender o acampamento como base a partir da qual o humano pode expressar sua consciência ou projetá-la sob a forma de significado, por meio da imagem, da linguagem, de signos e de códigos, enfim por meio da sociabilidade e da socialização (MESQUITA, 1995).

Maria de Lourdes Bandeira (1988) tratou a territorialidade como relação do homem com um território cheio de significados e de possibilidades de significação, no qual é possível focalizar não só a influência do território na formação e reconstrução dos significados da terra, mas visualizar a reelaboração da identificação com os diferentes significados da terra.

Já o conceito de territorialização designa a conquista de frações de um território, o qual se maneja favoravelmente. Neste sentido, a territorialização da luta pela terra é um “processo de conquistas de frações do território” pelos Movimentos Sociais e “expressa concretamente o resultado das conquistas da luta e, ao mesmo tempo, apresenta os novos desafios a superar” (FERNANDES, 1996, p. 225), entre eles, a educação. Segundo o autor, há que se conquistar “o campo da educação do campo”. Neste sentido, o território é “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”. (FERNANDES, 2004, p. 225).

O acampamento dá lugar a vivências e construções subjetivas de seus membros. Vivências e construções que, muitas vezes, têm como parâmetro as relações construídas no limite das relações familiares passadas, mas que agora podem ser refeitas. O refazer da sociabilidade iniciado no acampamento, entre sujeitos que têm o mesmo objetivo de conquistar a terra, mas sem uma simetria de valores, de trajetórias de vida e de concepções sobre a terra, é completado com a conquista do assentamento.

2 A luta pela terra e a compreensão dos sentidos dados à terra

Ao iniciar a luta, os sujeitos, geralmente, possuem uma experiência passada relacionada à terra. Alguns podem ter sofrido diversos e variados

processos de ruptura pelo território brasileiro ou até mesmo em território de países estrangeiros; outros foram criados na terra ou trabalharam na terra e sofreram o processo de migração para a cidade com o intuito de trabalhar no ambiente urbano, ou continuar trabalhando na terra, mas habitando a cidade. Independentemente do caminho percorrido, a questão da terra permite destacar três dimensões diferentes que fazem do acampamento um processo complexo.

A primeira dimensão é a *concepção abstrata sobre a terra*, que exige reflexões para contrapor a concepção abstrata da terra como “meu pedaço de chão”, que além de esconder a terra como elemento histórico das relações de poder alimenta, também, as convicções iniciais de que a conquista do assentamento (quando for definitivamente conquistada a terra) possibilita voltar às formas de agricultura vividas antes da intensa industrialização/urbanização do Brasil, pós anos 1950. Ou seja, à primeira vista, os acampados não necessariamente percebem as mudanças históricas, que fizeram da agricultura e da terra instrumentos capitaneados pelo capital e pelas grandes corporações como meio de realização do lucro. Quando percebem fragmentos destas mudanças, dificilmente compreendem como essas mudanças os atingem.

No interior do acampamento, as mudanças históricas do significado da terra e do trabalho sobre ela são questões que os acampados terão que enfrentar. Será a fase para discutir e refletir que a agricultura baseada apenas e exclusivamente na força de trabalho e nos recursos do “trabalho familiar” não mais é viável, visto que exige: investimento em semente “ditas melhoradas”; recorrer a empréstimos e financiamentos bancários; ter acesso a máquinas, equipamentos e instrumentos para realizar e produzir de acordo com os parâmetros “modernos” de produção, produtividade e qualidade; ter acesso ao mercado consumidor extremamente exigente e concorrido, o qual exige produção em escala; além de fazer uso de produtos de consumo e de insumos que se encontram disponíveis no mercado e que são frutos de manufaturas pelas indústrias: de consumo pessoal (remédio, tecidos, roupas, calçados, higiene e limpeza); de consumo alimentar (óleo, sal, açúcar, arroz, feijão e outras leguminosas, farinhas diversas, carne, ovos, legumes, frutas, leite e derivados, guloseimas); de uso (televisão, DVD, antena parabólica, computadores e outros produtos de informática); serviços fornecidos por empresas concessionárias públicas ou privadas (telefonia, energia); ou de trabalho (veículos, ferramentas, maquinários, bombas e irrigação, combustíveis).

A segunda dimensão é a da *sociabilidade*, que, apesar de ser uma das primeiras ao realizar a ocupação, torna-se a segunda em ordem de importância,

após mais ou menos estabilizado o acampamento. Embora os acampados nunca saibam o tempo exato que permanecerão submetidos à vida de acampados, muito menos quando e onde será a área do assentamento, todos têm em mente que a situação de acampado é passageira, visto que visa a conquista futura da terra. Enquanto vivem a situação passageira de acampados, vivem a instabilidade, misturam momentos de calma e negociação com momentos de extrema tensão e violência, sobretudo quando da eminência ou possibilidade de despejo da área ocupada, mas prosseguem habitando o acampamento. Nesta dimensão, ganha força o trabalho de convencimento da necessidade de permanecer unidos e construir uma sociabilidade, que permita a vivência coletiva não dando lugar ao individualismo.

E, por fim, a terceira dimensão é *política*, uma vez que trata a respeito do papel do Estado, da lei, da terra e do trabalho. A política não é exclusiva dela e, também, está presente nas outras dimensões citadas. Nesta última dimensão, encontra-se, não por acaso, o fundamento ou razão de ser do acampamento, pois nela trabalha-se a permanência no acampamento como forma de manter as forças para a permanência na luta em vista do objetivo de conquistar a terra. A realização desta dimensão requer capital social e político, que não se constrói ou se consegue de uma hora para outra, mas depende de ser cultivado.

Por isso, a organização das ocupações e dos acampamentos é sempre uma questão pensada politicamente. Neles é constante a presença da militância dos movimentos sociais. Com a expectativa de recriar as experiências passadas, os militantes do movimento se deslocam de uma ocupação para outra ou de um assentamento para uma ocupação “carregando suas experiências por diferentes lugares do território”. (FERNANDES, 1996, p. 225-230). Esse deslocamento dos militantes é responsável pela espacialização da luta. Eles que trazem para os novos lutadores a forma e estrutura da luta (espacialidade), mas, sobretudo, trazem seu (do movimento) capital social, político e jurídico (apoio de advogados, políticos, associações, partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, igrejas). Eles, baseados na cidade, realizam a partir dela o trabalho de divulgação e convencimento (social, político e legal) sobre a luta dos acampados.

Atuando intencionalmente neste sentido, os militantes do movimento procuram fazer do acampamento um *lócus*, onde são estimulados os valores adquiridos no jeito de praticar a luta pela terra. A militância também procura desenvolver com os acampados a ideia de que o acampamento deve ser visto como algo que tem um passado compartilhado de lutas e vitórias e, que o

novo grupo – novo acampamento – deve ser orientado pelas experiências e representações dos lutadores do passado.

Na prática, é possível considerar que estas três dimensões estão sempre em descompasso. O que procuramos registrar não são momentos estanques, mas a necessidade de objetivar tais acontecimentos, muito pouco retratados da luta pela terra, uma vez que a maioria dos estudos que aborda a luta na fase de acampamento se dirige para o apego organizacional, emocional ou militante à causa, esquecendo-se que a base desta questão é a antropologia, a sociologia, a pedagogia e, mais ainda, a própria ciência política do acampamento como forma de luta pela terra. Ou seja, o contexto social do acampamento (seu trabalho em relação às questões sociais e coletivas formativas) nem sempre é registrado.

Eles expõem o que pensam fazer com a terra que conquistarão e, ao mesmo tempo, expressam concepções a respeito dela. Acreditam poder dispor do mesmo modo que no passado da fração do território que conquistarão ou, no limite, conforme seus antepassados próximos ou distantes. Pensam poder voltar ao passado.

No começo dos tempos históricos, cada grupo humano construía seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Organizando a produção, organizava a vida social e organizava o espaço, na medida de suas próprias forças, necessidades e desejos. A cada constelação de recursos correspondia um modelo particular. (SANTOS, 1992, p. 97)

Durante a fase de acampamento, a concepção individual ou da família e até mesmo do grupo de acampado sobre a terra colide com a sua dimensão social, política e legal enquanto propriedade privada, propriedade estatal ou terra ilegalmente apropriada – terra grilada, devoluta ou pública, geralmente revestida de caráter legal. A ocupação se revela uma contestação dessas formas de propriedade, mas não tem o sentido da luta de classe para a sua superação, no sentido marxista. Esta forma particular de contestação da propriedade se torna fundamental para introduzir os acampados na sociedade, como sujeitos que levantam a bandeira política da reforma agrária. No entanto, para a perspectiva conservadora, passam a expor os sujeitos que existem no limite do que é considerado legal e legítimo.

A partir de uma ocupação, o grupo que demanda terra de reforma agrária não mais se firmará exclusivamente por uma ligação com a terra como “seu pedaço da natureza”, pois a organização social da sociedade exige uma força política pelo pedaço de terra, por isso, os sujeitos precisam demonstrar a capacidade de seus membros de conduzirem sua ação na direção da conquista de apoio social e político para a sua causa.

A ocupação constrói uma plataforma de luta e de vivência. A vivência coletiva permite a união dos lutadores, mas a luta traduz o conflito e traz à tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira. A luta pela terra ganha agora o outro elemento da organização social, a questão da legalidade.

A luta pela terra mobiliza assim, até aqui, conjuntamente, a visão sobre a terra, a questão social, a questão política e legal. Mas, é no campo ideológico que ela é visível à maioria da sociedade. De um lado, a luta permite denunciar a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem-terra. De outro lado, os latifundiários se apressam em mobilizar seus jagunços, a imprensa, o poder judiciário e o poder político contra os “baderneiros” que ocuparam “sua” fazenda, apresentando a Constituição contra os que eles julgam desrespeitar ao “sagrado” direito de propriedade – um direito que os proprietários e pretensos proprietários (como os grileiros de terra e os ocupantes de terras públicas) julgam mais sagrado do que o art. 184, que submete a propriedade aos interesses da sociedade, por meio da “função social da terra”.

O acampamento faz desabrochar as relações de conflitos na sociedade. A classe dominante vê a ocupação como uma afronta à democracia e aos direitos constitucionais. Na verdade, o discurso democrático e a defesa da Constituição são os recursos ideológicos da classe dominante para defender a propriedade privada como um direito sagrado, fazendo de seu interesse particular um interesse de toda sociedade – a defesa da democracia e da Constituição. O conflito desencadeado pelas ações de ocupação dos Sem Terra faz com que as classes dominantes e os detentores do poder manifestem todo seu ódio histórico para com a população pobre e simples. Para isto, tentam descaracterizar suas ações, utilizam as Polícias Federal e Militar para prender, intimidar e incriminar as lideranças, e, ainda, divulgam notícias tendenciosas na imprensa.

A luta pelo assentamento permite visualizar sentido político do território como lócus da existência do Estado (no qual se projetam relações de fronteiras dos recursos e fronteiras militares ou políticas) e como lócus da

luta de classe (espaço coletivamente selecionado para a questão econômica e estrutural da sociedade). No entanto, a luta pela terra mobiliza fragmentos da luta de classe (questões ideológicas, legais, sociais, políticas), mas não caracteriza a luta de classe.

Na interpretação de Stédile e Fernandes (1999), o assentamento, enquanto uma base social camponesa, transformou a luta pela reforma agrária em parte da luta de classes: “muita gente, tanto pela direita quanto pela esquerda, não consegue fazer uma interpretação correta desse caráter político do movimento. Simplificam com facilidade o componente político” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 36).

Porém, definir os sujeitos da luta pela terra como fração de classe encontra limites conceituais, sobre os quais as ciências humanas devem continuar se debruçando, por isso não iremos aprofundar a questão.

Os sujeitos que participam da luta pela terra projetam uma visão a respeito da terra: seu pedaço de natureza. Esta visão leva em conta uma ligação própria ou familiar com a terra no passado, a relação atual (definido pela condição social de sem a terra) e o possível (ser um assentado). No acampamento e no assentamento essas experiências e noções a respeito da terra passaram por interações complexas, visto que são espaços de resistências e de fronteiras entre o sonho e a realidade, que irão transformar a ligação tradicional com a terra em novo espaço. “A recomposição do espaço é um processo que “está presente no cotidiano das relações dos homens com o seu espaço, através de mudanças rotineiras ou etapas críticas em que estas rotinas são subvertidas” (SAWAYA, 1986, p. 89).

Dentro do acampamento suas relações permitem diferentes formas e tipos de reconhecimento do mundo e de si mesmo. Os acampamentos, as marchas e outras formas de protestos são instrumentos de ação política e formas de interlocução com a sociedade, que, ao mesmo tempo, desvendam simbolismos e ideologias ligadas ao espaço.

O acampamento, por fim, é um espaço a partir do qual o assentamento é constituído. A luta dos trabalhadores começa a se concretizar no assentamento – conquista de uma fazenda ou parte dela. Por isso, o sentido da luta pela terra ganha, de fato, um território para se territorializar, para a realização da (re) territorialização. A territorialidade pode de fato se expressar com maior clareza, adquirindo, agora, outra dimensão. Não é mais o território da “fazenda” e nem o território do “acampamento”, é o território do assentamento. E agora sim a terra ganha o sentido de território apropriado concretamente, mesmo que a conquista do assentamento ainda não signifique a territorialidade que

nele se instalará, mas sim dada a certeza de que a nova territorialidade já pode desenhar-se, concretizar-se na caminhada. Assentamento é terra conquistada.

3 O assentamento no processo de construção da nova territorialidade

O assentamento vai além da simples fixação sobre uma área de terra chancelada pelas autoridades e delimitada por uma medida em hectares. Do ponto de vista político, o assentamento é um território político e uma base para continuar a luta pela terra e pela reforma agrária. É o espaço que serve de suporte para que o grupo comece a organizar a espacialidade, ou seja, estabelecer uma forma e uma estrutura de produção do alimento e de construção da morada no espaço conquistado.

A partir da conquista, os agora assentados precisam se apropriar concretamente desta fração do território, construindo sua forma de organizar as pessoas nele. Então, deste momento em diante, o governo os considera assentados, portadores de lote de terra de assentamento da reforma agrária, ou seja, com-terra. Por isso, procura intervir nele com crédito e com a exigência de produtividade. O mercado procura interferir direcionando as demandas de produtos a serem produzidos. E uma parcela dos fazendeiros veem agora os assentados como mão de obra temporária e temporã.

O movimento procura influenciar o território conquistado para instaurar um sistema de linguagens e de códigos (territorialidade) que permita enraizar alguns atributos e valores que o diferencie daqueles que o governo ou outros grupos instauram. Neste sentido, além de ser o lugar de ter raiz e vizinhança, compartilhar relações e objetivos, o assentamento é um espaço contraditório permeado por interesses sociais e subjetivos, que ora possibilita ora repele a construção ou reprodução da espacialidade e da territorialidade, baseados em valores ora coletivos ora individuais.

Mas uma coisa é certa, a concepção sobre a terra enquanto “meu pedaço da natureza” - jeito de trabalhar e viver passados - vai sofrer diferentes embates fazendo com que os participantes façam a recomposição do espaço projetado ao entrar na luta. Não é por acaso que se diz que o assentamento de reforma agrária inaugura uma nova realidade socioterritorial no Brasil.

O novo enraizamento exige reconstruir a vida na terra, controlar os espaços sociais de atuação, relacionar os saberes passados com os conhecimentos adquiridos. Dada a necessidade de uma nova forma de organização e reprodução da vida, a ação do MST proporcionou seu reconhecimento

como um movimento social politicamente atuante no cenário nacional: “o MST constituiu-se na organização que efetivamente se consolidou como uma estrutura capaz de expressar os interesses coletivos de uma considerável parcela dos trabalhadores do campo” (TORRENS, 1994, p. 145-146.).

A dinâmica coletiva de trocas de experiências e encaminhamentos de soluções é que ajuda a manter a organicidade. Para organizar suas atividades, o MST criou setores: Setor de Finanças; Setor de Frente de Massas; Setor de Comunicação; Setor de Cultura e Juventude; Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Setor de Gênero; Setor de Saúde; Setor de Formação; Setor de Educação etc. Há ainda o coletivo de Relações Internacionais e Direitos Humanos. O Setor de Educação é um dos principais setores de atividade produzida no interior do MST, fruto da reflexão educacional que está na origem do processo dialético de construção do próprio MST (BEZERRA NETO, 1999; COSTA, 2002).

O assentamento passa a dar o suporte necessário (territorialização) para investidas conjuntas dos Sem Terra e do MST (espacialização). A formação de setores ou equipes de atividades, prática corrente nos acampamentos e nos assentamentos do MST, é o meio pelo qual os sujeitos organizam a produção e reprodução das simbolizações, das práticas e das ideias defendidas pelo movimento, o que garante certa identificação entre os Sem Terra.

É preciso considerar ainda que os sujeitos que entram na luta pela terra possuem um forte laço de raiz com a mesma, quer ligação própria, quer de sua família. Seja qual for a forma desta ligação, ela toma o lugar da luta de classe e se coloca como fundamental para os que lutam pela terra. A luta caracteriza o todo do processo de conquista da terra, mas o seu móvel fundamental é a ligação dos sujeitos com a terra, a terra é seu lugar porque foi ela que primeiro os enraizou.

O enraizamento define o ser humano pela sua participação ativa e natural na existência de uma coletividade. Viver é, pois, fincar raiz no lugar que lhe fornece a quase totalidade da vida moral, intelectual, espiritual (GONÇALVES FILHO, 1997). Mesmo havendo este contínuo refazer da história e, portanto, da identificação como Sem Terra, é o processo de luta que tem sua expressão mais viva com a constituição do acampamento e, posteriormente, com a conquista do assentamento, pois reorienta a reconstrução da imagem dos sujeitos sobre a terra. Não é a mesma a ideia sobre a terra, não é mais uma atualização, na memória, de experiências passadas. A terra é, agora, espaço de conflito e de luta.

Gradativamente, o assentamento permite cristalizar a sociabilidade, a socialização - práticas sociais duradouras. A reconstrução da ligação com a terra é favorecida no assentamento porque permite a estabilidade. E sem estabilidade na terra, nenhuma planta sobrevive. É certo que a trajetória acidentada e abrupta dos que participam da luta pela conquista da terra não lhes arranca toda a identificação com a terra, mas pode impedir os sujeitos de enraizar a família como ocorria no passado.

Com a construção do assentamento, ocorre, por vezes, o fortalecimento das experiências de lutas e situações vividas no acampamento e, por vezes, é algo diverso do que existiu no acampamento. Porém, o que há de comum, entre outras coisas, é o fato de que a conquista do assentamento é uma condição necessária à incorporação do território na luta: o assentamento é uma marca e um reflexo na disputa pela conquista da terra e, muitas vezes, é um solo batizado com lágrimas e sangue.

Os sujeitos que conquistam a terra no assentamento também são influenciados pelo próprio espaço, pois que se desenrola no tempo/espaço e, portanto, é suscetível de conhecer variações de intensidade nas relações de poder, de modo que determina até mesmo a identificação dos membros entre si e com os demais Sem Terra. Neste sentido, a territorialidade é componente e amálgama do rural, permite aos assentados Sem Terra ocuparem-se do todo do espaço e das relações que nele ocorrem.

Apropriar-se do espaço é fundamental para os assentados recriarem o espaço e o tempo das suas relações sociais e de alteridade. A ligação com a terra, o desejo de voltar para a terra e todo o processo de luta são os elementos que constituem o elo de unidade dos Sem Terra, não a luta de classe, tal como deveria ser.

O ressignificar da experiência anterior se refaz no interior das relações cotidianas – por isso, diz-se que os sem terra aprendem e ensinam (BEZERRA NETO, 1999). Relações moldadas pelas contradições e coesão interna, pelas ideias e símbolos, pelas místicas e práticas, que perpassam a fase de acampamento e de conquista do assentamento. Podemos dizer que a identificação como Sem Terra se “constitui e se transforma sobre um território” porque a territorialidade permite uma “atualização do passado na consciência efetiva” e uma “classificação” das instituições e modos de vida entre nossos e deles (BANDEIRA, 1988, p. 125-320).

Em outras palavras, o processo de luta, as experiências e a vivência de um tipo de territorialidade “costuram” a identificação dos Sem Terra. Esta entrada dos sem-terra no mundo real e simbólico é que dá oportunidade aos Sem Terra do MST de produzir e de comunicar sua experiência social através

da mística, que envolve os gestos, os sons, os desenhos, os símbolos, a poesia, a música, a linguagem falada e a escrita. Nestas várias interações sociais, os Sem Terra produzem o sistema de significações que passa a ser usufruído e transmitido às novas gerações como conhecimento acumulado pelo grupo, como no campo da educação, na qual os sujeitos da luta pela terra construíram a Proposta Pedagógica do MST (BEZERRA NETO, 1999).

Constrói-se, portanto, a luta, que transmitida e rememorada permite reproduzir seus elementos principais, o que fortalece o grupo, mas não contribui para desvendar as condições objetivas em que estão inseridos. Uma vez que desvendá-la requer aprofundar e confrontar as condições objetivas de existência dos sujeitos, bem como exige a aliança da classe trabalhadora para destruir as bases da sociedade capitalista. A luta é instrumento de união, de força e de construção da consciência, de construção da resistência. Porém, esta resistência e consciência necessitam de elementos teórico-ideológicos, que podem ser apreendidos na experiência, na escola e com a experiência histórica dos trabalhadores. Neste sentido, o canto com o materialismo histórico dialético é elemento essencial para balizar a experiência e construir a resistência no campo das classes trabalhadoras (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010).

A identificação como Sem Terra se revigora cada vez que o MST age coletivamente: numa nova marcha ou ocupação; quando articula a produção, o consumo e a distribuição dos bens produzidos coletivamente ou não; nas disputas econômicas, legais, políticas e ideológicas. Em complexas relações, no espaço e no tempo, interações e ações, símbolos e valores, são captados, manipulados ou (re) significados, mas sempre determinados pelas condições objetivas dominantes na sociedade (COSTA, 2004).

A espacialidade amparada em sistemas de significações e de representações apresenta agora sua forma e estrutura sobre o território do assentamento, dando vida ao processo de territorialização. A conquista do território da luta também permite a organização e a gestão do espaço do assentamento, possibilita realizar a socialização política. Segundo Milton Santos, a possibilidade de a população organizar e gerir o espaço são instrumentais a uma política de justiça social, do que ele chama de “modelo cívico - territorial” (SANTOS, 1999, p. 6).

O território é um componente da cidadania, quando atinge a todos e investe cada um com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. O que permite a gestão e instrumentalização capaz de garantir a distribuição dos bens e serviços indispensáveis. Portanto, “mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania” (SANTOS, 1999, p. 7).

Conclusão

A luta pela terra procura imprimir sua linguagem, sua simbologia, suas práticas nas teias de relações desde o acampamento até o assentamento. Visa socializar seu ideário político, fazendo a ponte entre a ligação com a vivência na terra em épocas passadas e as novas relações, e passando pela ocupação organizada da terra e afirmando projetos de construção da nova vida no assentamento conquistado.

Quando se inicia uma luta que refaz o passado de luta dos antepassados ou quando este passado é admirado e assumido por novos grupos e a ligação a ele é mantida, o movimento de luta pela terra territorializa-se. Com isso, os assentados expressam simbolicamente esta ligação com o movimento e assumem as maneiras de agir, principalmente, quando estão presentes as simbologias que os representam, sendo que a principal delas é a bandeira do movimento.

O que não implica uma homogeneização dos assentados, que constituem a nova territorialidade num contínuo processo de luta contra o mais degradante dos representantes do capital, os latifundiários.

Ao relacionar a questão da territorialidade com a luta, percebemos que a possibilidade de uma vida digna pelo novo enraizamento da família na terra passa pela participação em uma ocupação. Nesta entram idosos, mulheres e crianças, o que propicia à luta pela terra uma dimensão social considerável, além de ser uma condição essencial à conquista de cidadania.

A territorialidade é, assim, uma dimensão reveladora dos aspectos das relações de poder. Ela fornece espacialidade, ou seja, fixação no espaço para moldar ou remodelar as relações dos indivíduos, apoiado em referências de rupturas, contradições, visões sobre a terra e determinações sociais.

Nos assentamentos conquistados, espaços fundamentais de promoção dos direitos de cidadania, opera a retomada das raízes de ligação com o campo, em que a solidariedade e o coletivo são especificidades, mas que não devemos nos prender ao bucólico do campo e sim buscarmos apreender a totalidade do campo, destacando as questões estruturais que subordinam até mesmo as especificidades e os contextos micros da relação do homem sob o capitalismo, em especial temos que ter claras as situações, condições e contradições objetivas determinadas por esse capitalismo.

Referências

BANDEIRA, M. de L. **O território negro em espaço branco**. São Paulo: Editora Brasiliense/CNPq, 1988.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina**: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do MST. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. **Sem terra aprende e ensina**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. dos S. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 251-272, ago. 2010.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada política de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires/ Argentina: Conclaso; ASDI, 2000, p. 125-144.

COSTA, S. A. **Os Sem Terra e a Educação**: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/ UFSCar, São Carlos, SP, 2002.

_____. O processo de luta pela e a construção da identidade e do modo de vida dos Sem Terra. **Revista Retrato de Assentamentos**, Uniara - Centro Universitário de Araraquara, SP, v. 7, n. 1, p. 175-193, jan./dez., 2004.

DAMASCENO, M. N; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas/SP: Papirus, 1993.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M; MOLINA, C. M. O campo da educação do campo. In. MOLINA, C. M.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Por uma Educação do Campo, v. 5).

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005.

FIAMENGUE, E. C. Entre o espaço vivido e o espaço sonhado: imagens da infância num assentamento de trabalhadores rurais. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - FCL/UNESP, Araraquara/SP, 1997.

FREITAS, N. B. Estado, desenvolvimento territorial e políticas públicas na Bahia. In ANDRADE, E. S; SANTOS, F. de P. S da (Orgs.). **Estado e políticas públicas: a construção do consenso neoliberal**. Salvador: Eduneb, 2012.

GONÇALVES FILHO, J. M. Olhar e Memória. In: NOVAES, G. **O Olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MESQUITA, Z. Do território à consciência territorial. In: MESQUITA, Z; BRANDÃO, C. R. (Org.). **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS – Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, 1995. p. 76 – 92.

RAFFESTIN, R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

REYNAUD, A. A noção de espaço em Geografia. In SANTOS, M; SOUZA M. A. de (Orgs.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986, p. 5-23.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. 1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n.14, jan./abr. 1992.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, A. C. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986, p. 25-64.

SAWAYA, S. B. O espaço como objeto de trabalho. In: SANTOS, M; SOUZA, M. A. de (Orgs.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986, p. 25-64.

STÉDILE, J. P; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TORRENS, J. C. S. O processo de Construção das Linhas Políticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: MEDEIROS, L. S. de. **Assentamentos Rurais**. São Paulo: Edunesp, 1994.

REVISTA VEJA, ano 33, 10 de maio de 2000; ano 31, 3 de junho de 1998.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C. (Org.). Memórias da terra: as rupturas e as novas possibilidades. **Revista Retrato de Assentamentos**, Uniara - Centro Universitário de Araraquara, SP, ano II, n. 2, p. 47-59, 1995.

Formato
Tipologia
Papel

Imagem Capa
Tiragem

Colofão

18 x 26 cm
Adobe Garamond Pro 12/15
Alcalino 75g/m² (Miolo)
Supremo 250g/m² (Capa)
A5 editora
400 exemplares



Ao longo da história da sociedade brasileira, temos assistido aos partidos políticos e sindicatos, tanto da corrente capitalista quanto da socialista, tornarem-se ineficientes na representação dos interesses coletivos. Isso tem motivado o surgimento de novas formas de organização que conformaram os Movimentos Sociais, os quais expressam a busca pelo desenvolvimento sustentável, a Reforma Agrária, habitação, saúde, educação, questões de gênero, dentre outros direitos de ser, estar e interagir com o outro.

Nessa perspectiva, apresentamos o primeiro volume da Série Movimentos Sociais e Educação, com a intenção de contribuir para a descoberta dos desafios e alternativas da Educação do no Campo.



Boa Leitura!
Os organizadores

ISBN: 978-85-7455-517-1



9 788574 555171