

FRANCO, Jussara Botelho. **Educação não formal e educação ambiental: experiência na vida dos trabalhadores**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005, 140p. e anexos.

RESUMO

O presente estudo de caso tem como objetivo compreender os significados e os sentidos atribuídos por um grupo de trabalhadores e trabalhadoras às suas relações interpessoais e socioambientais a partir de uma experiência educacional promovida pelo Sindicato da Alimentação, por meio do Projeto Integrar, que certificou o ensino fundamental. A proposta é analisar as implicações e repercussões dessa experiência em suas vidas, envolvendo superações e permanências. O princípio orientador dessa construção é a dimensão ontológica do trabalho na constituição do ser humano, tendo a abordagem sócio-histórica – que compreende o sujeito através de sua atividade social e histórica e que se constitui a partir das relações sociais – como pano de fundo para a apreensão dos sujeitos pesquisados. O aporte teórico utilizado para construir e analisar os aspectos educacionais – ambiental e não formal – ancorou-se na pedagogia transformadora, a pedagogia do oprimido rumo a sua libertação. A abordagem qualitativa apoiou-se nos pressupostos dialéticos; a construção teórico-metodológica, os procedimentos utilizados para organizar, analisar e interpretar os dados das entrevistas semi-estruturadas, foram sustentados na orientação de Freire, a partir do Tema Gerador como categoria de análise e dos subtemas que dele emergiram, e se pautou na análise de conteúdo. Os dados analisados revelaram que para os pesquisados a experiência significou a superação da visão ingênua do mundo vivido, através da consciência crítica construída nas experiências cotidianas, na inserção comunitária como integrantes de sua classe e nas mediações inter e intrapsicológicas. As decisões coletivas que assumiram pautaram-se muito além das necessidades materiais, foram construídas como uma dimensão afirmativa da cidadania, da dignidade humana e da capacidade de dirigir seus destinos com autonomia, tendo, nesse caso, o fator subjetivo como campo de luta na superação das condições socioambientais adversas. Para que essa suposta transformação não se reduza a momentos, mostra-se necessário sua organização permanente enquanto classe trabalhadora, discutindo e avaliando constantemente os movimentos e transformações do real e, nesse sentido, redirecionando sua ação transformadora.

Palavras-chave: educação ambiental transformadora; educação de adultos; conscientização; cidadania; mudança.

FRANCO, Jussara Botelho. **Non formal education and environmental education: experience in workers' life.** Paper (Master in Environmental Education). Post Graduation in Environmental Education Program. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005, 140p. and attached.

ABSTRACT

This study of case paper aims to comprehend the means given for a male and female works group in their relationships and socio-environmental through the educational experience promoted by Feeding Union, through Integrar Project that certificated the primary school. The purpose is analyse the implications and repercussions from this experience in their lives and improve their critic consciousness. The concept of this construction is a real dimension of the work in human's constitution, it has socio-historic approach – that comprehend the subject through it social and historic activities constituted in relationships – like a background that will apprehend searches subjects. The theoretical to build and analyse educational aspects – non-formal and environmental – was transformer educational, the pedagogy of the oppressed toward their freedom. The qualitative approach was in dialectical knowledge; theoretical-methodology build, the procedures to organise, analyse and interpret interviews semi-organized, before interpreted by Freire, using *Tema Gerador* and it other themes. The analysis showed that the experiences had surpassed naive vision of the world through a critic consciousness everyday, in their same socio-economic class community and relations inter and intra-psychologic to the searches. They had their decisions besides of the material need, but like a citizenship assertion, human dignity and capacity to guide their destinies with autonomy, the subjectivity is a battlefield to overcome contrary socio-environmental conditions. To this supposed transformation really work, be necessary it constantly organisation while work class, discussing and assessing all movements and transformations from real to the transformer actions.

Key words: transformed environmental education; adults education; consciousness; citizenship; changed.

SUMÁRIO

RESUMO.....	1
ABSTRACT	2
 1 REFLETINDO A PARTIR DA MINHA HISTÓRIA E INTRODUZINDO RUMOS E OBJETIVOS	 4
 2 ANDANDO NA TRILHA.....	 17
2.1 Afirmando as questões teórico-metodológicas.....	18
2.2 Contextualizando os sujeitos.....	30
 3 APROXIMANDO TRABALHO E EDUCAÇÃO: AMBIENTAL E NÃO-FORMAL	40
3.1 Educação e Trabalho	40
3.2 Educação Ambiental – crítica, libertadora e transformadora.....	49
3.3 Educação não-formal	56
 4 HISTORIANDO O PROJETO INTEGRAR E ANALISANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS	 63
4.1 A escolha pelo Projeto Integrar	75
4. 2 Condições e necessidades dos sujeitos.....	77
4.3 Reconhecer-se sujeito da aprendizagem.	87
4.4 O significado do outro na construção do eu	92
4.5 Qualidade docente: constituída e constituinte	95
4.6 Participação e cidadania	102
4.7– Conscientização e mudança	116
 PENÚLTIMAS PALAVRAS.....	 125
 REFERÊNCIAS	 133
 ANEXOS	 141

1 REFLETINDO A PARTIR DA MINHA HISTÓRIA E INTRODIZINDO RUMOS E OBJETIVOS

Não só por suas relações e suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” de história. Na medida que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.
Paulo Freire

Partindo dessa reflexão de Freire (1980), procuro identificar a importância do processo histórico na minha história. Nesta época em que vou me formando e reformando, aliada a situações e a contextos anteriores em que a reflexão, a inserção, as relações estabelecidas, os valores internalizados me permitiram participar ativamente de cada um desses momentos distintos e construir minha trajetória.

História que foi vivida, sentida e curtida nas e pelas relações sociais, no embate de idéias e nas ações empreendidas que foram determinantes na construção dessa visão de sociedade, de ser humano e de conhecimento que hoje me anima. Que trouxe o entendimento dos mecanismos e contradições da sociedade em que vivemos (capitalista e excludente), das relações de poder entranhadas nestes contextos e que são internalizadas, legitimando assim as diferenças e os conflitos. Mas que trouxe também uma profunda crença no ser humano, nas suas potencialidades e na sua criatividade, na possibilidade de seu vir a ser.

É difícil colocar a vida no papel, simplesmente viver é mais fácil do que escrever sobre como se vive. Já fui definida como dialógica na convivência e monolítica na escrita, que se coloca pronta, absoluta, fechada. Como vencer esta dualidade?

Quem sabe, se brincar com as palavras e trazer a analogia que Freire (1996) fez entre a identificação do simbólico e do diabólico na vida humana, partindo da origem grega dessas palavras, em que o simbólico é o que agrega e une, o que joga junto, e o diabólico o que desune e dispersa, e portanto joga separado. É preciso então iniciar falando de palavras que me dizem muito, por exemplo: "raiz" - palavra forte, sonora, impregnada de emoção - que entre outras definições traz o sentido de origem, princípio, ligação, vínculo (o meu eu-simbólico). Se das raízes que me antecederam pouco sei, sei, porém, que finquei fundas as minhas raízes nesse chão que habito, raízes que se alimentam da seiva da vida, do sonho, da esperança, da luta, da utopia, da paixão que me anima e que é elemento essencial na busca de meus objetivos. Da mesma forma "radical" é outra palavra que agrada e com a qual me identifico, no sentido de procurar ver/desvendar o problema indo diretamente à sua raiz, à sua estrutura, à sua essência em seus múltiplos aspectos e relações. E a partir desses achados promover um processo de reformas profundas, uma vez que o reconhecimento de situações necessita ser acompanhado de ações. Como mostra Kosik (1976), só posso atuar na realidade no sentido de modificá-la quando percebo que ela é construída por nós que a produzimos pela nossa práxis (o meu eu-diabólico).

Serão esses pólos em movimento, - subjetividade e objetividade - duas esferas diferentes em luta e conflito, que no desejo de tornar a possibilidade em realidade concreta me constituem, no movimento dialético que subjetiva a objetividade e que objetiva a subjetividade?

Então, se falar em raiz remete à origem, começo falando de minha mãe, mulher forte, independente e solitária, cujo maior prazer é a leitura e que hoje pouco a pouco começa a abrir-se aos outros. E de meu pai, que já não habita nesse plano, e como herança, deixou-me o amor à liberdade, a coragem de lutar, o prazer de viver, a facilidade em fazer amigos, um grande amor pelo ser humano, e o principal - reconhecer o medo, mas apesar dele seguir em frente. Falar dele remete ao cantor Roberto Carlos e sua poesia musicada: "das lembranças que guardo na vida, você é a saudade que gosto de ter, só assim sinto você bem perto de mim, outra vez".

Por volta dos seis anos fui matriculada no Jardim de Infância, em uma escola particular, onde comecei a perceber pela primeira vez as diferenças sociais. O bom senso ou a dificuldade financeira fez com que no ano seguinte

fosse transferida para a rede pública de ensino, onde cheguei com 15 anos ao segundo ano do Curso Científico (hoje ensino médio).

Algumas lembranças, apesar de tão distanciadas no tempo, fizeram ninho na minha memória. Lembro-me de minha mãe conversando com a vizinha, na cerca dos fundos da casa, sobre algo que não entendia, mas percebia catastrófico - morreu Getúlio e deixou uma carta!

Lembro-me também, tempo depois, de toda família reunida em torno do rádio à válvula, escutando a transmissão da Rádio da Legalidade. Da voracidade com que todos liam o jornal Última Hora (hoje Zero Hora), que noticiava uma coisa que só de leve começava a perceber, uma luta por idéias. E que deixou, ao final, uma sensação de pertencimento àquilo que fervilhava naquele momento e da qual eu era parte. Trouxe ainda certo orgulho de ser gaúcha e um sentimento novo, por uma "entidade estranha" que não entendia bem, mas que todos chamavam de liberdade, que comovia e, ao mesmo tempo, dava vontade de por ela chegar às últimas conseqüências.

Pouco tempo depois, outros fatos, acompanhados pelas revistas Manchete e O Cruzeiro chegam até minha realidade. O então Presidente da República, Jânio Quadros, condecora Ernesto - o Comandante Che, que deixou um futuro promissor em seu país e saiu de motocicleta, percorrendo a América Latina até apaixonar-se por uma causa revolucionária e a ela dedica sua vida. E novamente aquela tal de "liberdade" remexe minhas entranhas.

Com a renúncia de Jânio reaparece aquela voz que antes falava na Rádio da Legalidade, outra vez trazendo ideais de liberdade em discursos inflamados. Era a voz de Leonel Brizola. E novamente senti orgulho de ser gaúcha, e o sentimento de liberdade tomou assento definitivo, e se em alguns momentos dormiu em outros, tem se manifestado em diferentes contextos e de diferentes formas.

Do desfecho político dessa história todos sabem. O local e o particular eu conto.

Estamos no ano de 1964, na cidade do Rio Grande (RS). Saio da escola e percebo grupos de 10 a 12 soldados correndo pelo meio da rua. Eles param na altura do prédio da União Operária, na rua Dr. Nascimento, e de lá saem com vários homens que são encostados à parede e revistados. Depois embarcados em uma viatura do exército que vai não sei para onde. Sigo com meus amigos.

Na Rua 24 de Maio, outro grupo de soldados, na mesma formação, corre em direção à Rua Marechal Floriano. Ficamos sem entender nada e fui para casa. Lá chegando, encontro todos em pânico. É a revolução, diz minha mãe. Meu pai corre ao mercado para abastecer a despensa. Moro na Rua Aquidaban, que é permanentemente patrulhada pelos soldados, pois a par de ter uma delegacia na esquina com a Rua General Portinho, tem (segundo se comenta a boca pequena na vizinhança) "comunistas" disfarçados entre os vizinhos, que devem ser identificados, presos e encaminhados ao navio Kanopus, que está fundeado na Barra. Algumas das pessoas que embarcaram nesse navio nunca mais foram vistas.

Sou induzida a "dispensar" uma amiga de todas as horas porque em sua casa há pessoa suspeita de ter ligação ou ser "comunista". Todos os vínculos construídos deixam então de ter valor e sucumbem, frente ao medo que se apodera de todos e mina as relações estabelecidas.

Viver os anos 60 e 70 do século passado representou também tomar conhecimento de outros fatos. Novas formas de expressão, novos espaços, novas identidades, novos valores, outros olhares e sua negação, enfim um momento de passagem, onde surgiram diversos movimentos denominados contracultura. O movimento estudantil em Paris, os *hippies* e *Woodstock*, os *punks*, o movimento feminista, o movimento negro, o movimento *gay*, iniciando a conformação dos movimentos sociais como os percebemos hoje.

É nesse caldo de variedades que a propaganda se consolida e os meios de comunicação de massa definem novas sensibilidades, ditam novos valores e apaziguam consciências. Novamente o simbólico e o diabólico se entrecruzam.

E como sou pobre necessito trabalhar de dia e estudar à noite, e como vivo a adolescência, conseqüentemente me apaixono, entramos em um mundo particular e construímos nosso casulo. Nessa ótica, trabalhar para (con)viver é preciso, estudar não é preciso. Nascem os filhos, o salário é pouco, o tempo é curto e o resto é o resto. Assim, assimilei a normalização que o regime militar impôs, e incorporei o raciocínio linear, positivista. Devo reconhecer que nesse aspecto a revolução foi vencedora. Viver para produzir e reproduzir.

No final da década de 70 comecei a trabalhar na Universidade. E sua realidade era reflexo do regime. A primeira vez que vi estudantes protestando foi muito angustiante. Era um grupo de alunos que liderados por um, que atendia

pelo apelido de “Cascalho”, subiu no banco do jardim do *campus* universitário e começou a discursar contra o mau atendimento ou a pouca qualidade dos lanches servidos no bar. Fiquei esperando a repressão que estranhamente não veio. E eles timidamente começaram a se organizar. Alguns professores já estavam organizados em torno de seu sindicato. Surgiu então, dentro do segmento técnico-administrativo e marítimo, do qual sou parte, a necessidade de construir uma proposta de sindicato para a categoria, e nasceu a Aptafurg.

A proposta de abertura política estava pouco a pouco se concretizando. Iniciou com o processo de anistia aos exilados políticos e foi se estendendo por toda sociedade civil que se organizava.

Os debates no sindicato de minha categoria – Aptafurg – que participei desde sua criação trouxeram elementos fundamentais para minha construção, mostrando a importância da mobilização das categorias organizadas em seus sindicatos na consecução de objetivos comuns.

Algumas dessas vivências, por sua importância histórica, merecem ser resgatadas.

No final dos anos 80 do século passado a Universidade do Rio Grande viveu sua mais longa greve, e contou com a adesão dos três segmentos da comunidade universitária. Como membro do Comando Local de Greve Unificado, junto com os demais companheiros de luta, participei durante os 84 dias de greve na busca de espaços de discussão e na elaboração de uma nova proposta de universidade e de educação para a sociedade brasileira. Formou-se uma Comissão, composta por técnico-administrativos e marítimos, docentes e discentes, com a finalidade de elaborar proposições para a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, a exemplo do que estava ocorrendo na maior parte do país. As proposições construídas foram encaminhadas pela Aptafurg¹, Aprofurg² e DCE³ respectivamente à Fasubra⁴, à Andes⁵ e à UNE⁶ enquanto entidades que no plano nacional representam cada

¹ Aptafurg - Associação do Pessoal Técnico Administrativo e Marítimo da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

² Aprofurg - Associação dos Professores da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

³ DCE - Diretório Central de Estudantes da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

⁴ Fasubra - Entidade nacional que congrega as associações dos servidores técnico administrativos e marítimos das universidades federais brasileiras.

⁵ Andes Sindicato Nacional - entidade nacional que congrega as associações de docentes das universidades federais brasileiras.

⁶ UNE - entidade nacional que congrega os diretórios de estudantes das universidades brasileiras.

um desses segmentos, com o objetivo de servir de subsídio ao grande fórum da educação. Com esses elementos, o primeiro projeto de LDB, com uma visão “omnilateral” e politécnica foi apresentado na Câmara dos Deputados pelo Deputado Federal Otávio Elísio. A LDB construída pela sociedade organizada não foi a plenário e o Congresso Nacional aprovou um substitutivo, que nem sequer foi discutido com a sociedade. Era o Projeto de Lei, hoje de nº 9394/96, apresentado pelo Senador da República, Darcy Ribeiro, e que permitiu identificar no Congresso Nacional os representantes da burguesia, que se constituíram num grande bloco conservador, subordinado ao projeto neoliberal de educação promovido pelo Banco Mundial em defesa dos interesses do capital.

Também é dessa mesma época o Projeto Geres, encaminhado pelo Banco Mundial para a educação na América Latina. No Brasil, esse projeto previa a criação de um Centro de Excelência em cada estado brasileiro, que seria responsável pela pesquisa. As demais universidades deveriam restringir-se apenas ao ensino, o que felizmente os movimentos sindicais organizados da área da educação conseguiram impedir. Fato que demonstra a necessidade da união da classe trabalhadora em torno de seus objetivos, e ao mesmo tempo mostra a força daqueles que concentram o poder econômico e político em defesa da manutenção de seus interesses. Um embate desigual.

A participação nas discussões e análise da conjuntura nacional e local ampliou o leque de enfoques e percepções, permitiu o aprofundamento crítico das questões político-sociais que vivenciamos. Como exemplo, subverter a ordem estabelecida e participar da discussão e do primeiro processo eleitoral que envolveu a comunidade universitária para a escolha de um novo reitor para a universidade, (que teve e ainda hoje tem o apelido de “consulta”) foi uma delas.

Estar dentro da universidade, participar e perceber seus mecanismos, conviver com intelectuais (comprometidos e nem tanto) trouxe o desejo de voltar a estudar. Sonho antigo e não realizado, que se por um lado não me impossibilitava o “ser mais” me impedia o “ter mais” que a certificação da qualificação confere. O que não me faz melhor nem pior, apenas me habilita ao debate acadêmico com meus pares.

Assim, próximo ao momento da aposentadoria, quando o bom senso mandava pensar em descansar, os filhos me “intimaram” a estudar, e reiniciei outra caminhada. Desta vez em busca do conhecimento sistematizado que me foi

negado no momento próprio pela estrutura, pela acomodação ou por ambas. E me assumi neste novo papel, procurando sempre ser sujeito dessa construção. Participando da vida estudantil, integrando o Diretório Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire, debatendo em sala de aula, organizando palestras, promovendo a Semana Acadêmica, participando de grupos de estudo, criticando o corporativismo e denunciando a exclusão e a desigualdade social.

No momento de definir um tema de pesquisa para a monografia de conclusão de curso, optei pela educação de adultos. Trabalhadores que em épocas diferentes procuram como eu, certificar seus saberes, qualificar seus conhecimentos. Por compreender essa realidade pude levantar hipóteses sobre esse desafio na vida de cada um e tentar encontrar formas de sua superação.

Partindo de uma discussão levada a efeito durante o curso de pedagogia, sobre a escola que realmente temos a escola formal capitalista (o que não inviabiliza a escola que queremos e a luta que devemos empreender para constituí-la) e sua não adequação às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras, optei por direcionar meu campo de estudo a outro espaço educativo. O espaço não formal oferecido pelas relações sociais capitalistas. E verificar como esse espaço educa o trabalhador e a trabalhadora. Se submetendo-os à dominação exercida pelo capital ou possibilitando que construam um conhecimento próprio e necessário para o enfrentamento com a realidade posta pela classe dominante⁷, dentro da luta de classes⁸ estabelecida, não para ajustar-se a ela, mas para superá-la, construindo novas relações sociais em que todos possam exercer plenamente a sua humanidade.

Com este propósito, procurei, aqui na cidade do Rio Grande, no ano de 2000, o Projeto Integrar/RS Alimentação, que além de outras práticas educativas

⁷ Classe dominante, ou burguesa, ou capitalista - compreende não apenas os donos dos meios e instrumentos de produção, mas também aqueles que não sendo proprietários representam e servem ao capital (FRIGOTTO, 1998).

⁸ "Um dos conceitos que é tido como superado pela ideologia neoliberal é o de classe. Mesmo no campo da esquerda há os que caem nessa armadilha. Se entendermos as classes sociais como expressão de relações sociais dentro de um modo de produção, o desaparecimento das classes somente poderá ocorrer com o fim deste modo de produção. Como pensar no fim das classes no capitalismo se o mesmo não foi superado por um novo modo de produção sem classes? A dificuldade de dar materialidade histórica a essa categoria não significa o seu desaparecimento, mas apenas a complexidade de apreendê-la mediante a sutileza de sua dissimulação no capitalismo atual." (JAMESON, apud FRIGOTTO, 2000, p.345).

certifica o ensino fundamental, e parti para o trabalho de campo da monografia, requisito parcial a conclusão do curso de pedagogia, da Furg.

Para atingir meu objetivo, procurei construir uma relação entre trabalho e educação, assumindo o trabalho como princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte de sua condição. Partindo das observações realizadas e de questionário com questões abertas e fechadas, fiz a interpretação do ponto de vista crítico das respostas obtidas à luz do referencial teórico utilizado, quais sejam Caldart (1997), Frigotto (1984, 1998, 2000 e 2001), Gadotti (1989, 1995 e 1998), Gramsci (1978), Gohn (1999) e Kuenzer (1985, 2000). Por se tratar de um trabalho de graduação, a análise metodológica foi mais intuitiva do que analítica, afinal todos trazemos uma teoria implícita, que é baseada na nossa visão de mundo, e tendo presente que o mais importante na análise foi o significado emergente nas falas aliado à realidade observada.

Amparada em Demo (2001a), ousou dizer que "é sempre oportuno lembrar que o método de captação não pode ser mais importante do que a realidade a ser captada" e, ainda seguindo sua trilha, que acredito no meu esforço honesto para dar-lhe credibilidade científica.

O estudo demonstrou que a escola formal capitalista reproduz o sistema onde está inserida e, esses sujeitos, adultos que buscam certificação do ensino fundamental em espaços não formais são os dela evadidos/excluídos/expulsos. Demonstrou também que o espaço não formal estudado aponta para uma educação que, ao fugir da ótica do mercado (ter mais), direciona-se à função ontológica do ser humano, possibilitando seu desenvolvimento de forma livre, democrática e popular, articulada com políticas públicas de trabalho e renda, de desenvolvimento sustentável e cidadania ativa. Sua pretensão é propiciar a esses trabalhadores e trabalhadoras autonomia econômica e intelectual e consciência de sua responsabilidade político-social e ambiental, com base na ética e na solidariedade.

Mas esse não é ainda o final da minha história, nem desta pesquisa.

Ao finalizar a graduação, licenciada em Pedagogia, o tema educação e seus desdobramentos como atividade intencional e diretiva que se reflete nas relações sociais mais amplas continuou a me instigar. Procurei então o MEA - Mestrado em Educação Ambiental e aqui me encontro, na tentativa de superar minhas limitações e contribuir efetivamente com a expressiva maioria da

população que financia minha formação, que só conhece a universidade de ouvir falar e, lamentavelmente, talvez nunca venha a ocupar seus bancos. Alguns desses com certeza meus sujeitos pesquisados.

Quero continuar trabalhando com esses sujeitos tidos como excluídos/evadidos/expulsos da escola formal, Minayo (2002, p.14) muito bem retrata esse desejo ao dizer que:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): ' Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua investigação.' (p.215).

Por isso, a necessidade de ampliar meus conhecimentos, não só do ponto de vista de técnicas de ação e métodos de investigação, mas também dos limites objetivos e dos obstáculos epistemológicos com os quais vou me deparar.

Outro motivo importante que me move em direção ao trabalho com esses excluídos/expulsos/evadidos da escola formal vem de uma visão de mundo proporcionada pela sociologia crítica (e pelas polêmicas geradas nas aulas do professor Minasi, que ao propor o desvelamento da realidade, despertou para o sentido da educação), que nos situa dentro de um sistema social que privilegia o capital, o lucro, o ter em detrimento do ser, seja na exploração irracional dos recursos naturais, seja na incoerência no trato com a vida em suas múltiplas dimensões, atingindo a nossa complexidade com implicações que afetam e refletem-se nos demais subsistemas: saúde, educação, relações sociais, econômicas e políticas, nas novas tecnologias, enfim, em todo o ambiente.

Viver a experiência do MEA como espaço de mediação social e de produção e (re)produção de conhecimentos trouxe significativas contribuições, não apenas no campo da subjetividade, na criação de novos afetos. O confronto objetivo entre diferentes formas de pensar o mundo, o conhecimento, as relações socioambientais e, especialmente, a forma de significar as práticas educativas foi intensa, pela diversidade da formação acadêmica dos mestrados e mestradas: medicina, engenharia, psicologia, direito, entre outras áreas. Foi uma vivência que permitiu transitar entre o alfa e o ômega, e dentro dessa infinidade de matizes perceber a diversidade humana como uma totalidade.

Assisti ao deslumbramento por todos os “pós” que nos tocou viver no final do século, que caminhou no sentido de tentar destruir os sonhos e as utopias e impedir que outros fossem construídos - matando os significantes e buscando construir outros significados - pela ênfase atribuída ao “psi” e ao indivíduo, na tentativa de desconstruir o sujeito social, cedendo seu lugar à individualidade híbrida, como anomalia do ser genérico, na produção de um saber que não produz ato nenhum porque não se ancora no político, capaz de antever uma sociedade, se não ideal pelo menos melhor para todos.

Esse “deslumbramento” que parece elevar o sujeito à “crista” do conhecimento esquece duas questões fundamentais: o para quê e o para quem.

Com esse pensamento, houve momentos em que tive a nítida sensação de estar navegando contra a corrente, outros, de ser um “avestruz” – alheio a modernidade, centrada na publicização da vida privada, que tenta impedir que o sujeito se identifique como grupo e consequentemente como classe.

É nesse sentido que coloco a necessidade da sociologia como disciplina fundamental, pertinente e necessária, obrigatória mesmo a todos os cursos, uma vez que o mundo vivido não é construído abstratamente, no mundo das idéias; as idéias, o conhecimento, são construídos a partir do mundo em que vivemos, do real.

Por isso senti-me reconfortada durante a pesquisa ao me deparar com o depoimento de um dos sujeitos pesquisados que diz: “no mundo que a gente tá vivendo hoje, as pessoas acreditam no que querem acreditá, nas coisas boas do mundo, a mulher, os filhos, a família, em geral todos acreditam (...) se tu falar o que tu pensas tu é baixo astral, o que as pessoas querem é alegria, é rir, risada, que nem a Xuxa faz nos programas dela, e a Ana Maria Braga que ri o tempo todo, ri quando quer, ela tem um dom, é privilegiada, é só abri a boca que a risada sai, eu tenho nojo daquela mulher, ela é falsa, ela só vê as coisa boa, que bom que a vida fosse assim, mas não é assim, não é Jussara, a vida é feita de coisas boas e ruim, mais ruim do que boa⁹” (Exu¹⁰), aludindo não só à publicização da vida privada, centrada no indivíduo, mas também à criação de uma realidade virtual, imaginária e alegre, totalmente distinta do mundo vivido

⁹ Vou utilizar o sublinhado e o texto corrido, como recurso pedagógico para dar destaque à fala dos entrevistados.

¹⁰ Identificação dada ao pesquisado e que será detalhada na metodologia.

pela maioria dos sujeitos. Segue em seu depoimento apontando que apesar de todo o conhecimento produzido “a pessoa comum, a gente pobre, vive uma vida medíocre, de miséria, passando necessidade, quem tá passando fome hoje, né, criança passando fome, isso é uma vergonha no século vinte e um, dois mil e quatro e a gente pobre tá vivendo a vida que se vivia cinqüenta anos atrás, miséria, fome, desemprego, né, o Brasil tá em primeiro no desemprego, eu tava lendo hoje no jornal” (Exu). Fazendo uma clara alusão à incapacidade da ciência e da tecnologia de produzir bem estar à maioria, isto é, à classe trabalhadora, além de toda uma construção de pensamento, baseado na vivência prática, é certo, na sua vivência no mundo real, que a modernidade “pós” não construiu, porque alheia a realidade objetiva que não instiga a ser, coletivamente.

Em meio a essa realidade fui construindo meu projeto de pesquisa, desconstruindo e reconstruindo. Foram momentos tensos, de angústia, de perdas e ganhos que culminaram na defesa do projeto, para uma banca que tive o prazer e o privilégio de escolher, pelas suas particularidades e pelo que representam na minha constituição, e que trouxe naquele momento importantes contribuições.

Conforme citei anteriormente, com a finalidade de realizar a monografia de conclusão do curso de pedagogia, habilitação ensino médio, no ano de 2000, procurei o Projeto Integrar RS/Alimentação, desenvolvido pelo Sindicato da Alimentação na cidade do Rio Grande, que certificava o ensino fundamental a adultos, com o objetivo de perceber como esse espaço não formal de educação promovido pelo sindicato educa o trabalhador e a trabalhadora.

O trabalho de pesquisa que proponho é junto a esses trabalhadores e trabalhadoras, que o estudo anterior (FRANCO, 2002) percebeu como sendo evadidos/expulsos/excluídos da escola formal capitalista, e que procuram espaços não formais de educação para aprender a qualificar seu saberes.

O primeiro aspecto que se apresenta é deixar claro que o princípio que vai “sulear”¹¹ este estudo é a dimensão ontológica do trabalho na constituição do ser humano na sua tridimensionalidade - na sua individualidade, na natureza que

¹¹ Em contraposição ao termo “nortear” por sua conotação ideológica. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim deixa “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério Sul “engolimos sem conferir com o contexto local” (cf. Márcio D’Olme Campos. A arte de Sulear-se., 1991, p. 59-61, in Interação Museu Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso e Extensão Universitária. Teresa Cheiner (Org) Uni-Rio/Tecnet Cultural.(Freire, 1992, p.218).

desenvolve e nas relações sociais que assume historicamente (GRAMSCI, 1978, FRIGOTTO, 2000).

No geral, a proposta é analisar as rupturas e permanências a partir da passagem pelo Projeto Integrar/RS Alimentação nas suas relações tríplices, envolvendo permanências e superações.

A questão é analisar como esses sujeitos significaram a experiência vivida no Projeto Integrar RS/Alimentação e quais são as implicações/repercussões dessa passagem nas suas relações interpessoais e socioambientais.

Na sua especificidade, a proposição ancora-se na análise dos significados e dos sentidos que as vivências estabelecidas no Projeto Integrar proporcionaram/proporcionam, e investigar os significados atribuídos a essa experiência em suas vidas.

Objetiva tangencialmente levantar subsídios que possam auxiliar na elaboração de políticas públicas, seja na área educacional, gerando novos espaços de educação multifacetada (“omnilateral”), quer na área social com a geração de agendas alternativas de trabalho e renda, ou na área cultural, promovendo a valorização de seus saberes e sensibilidades para que, na construção de suas representações, forjem sua identidade e recuperem a alteridade e a humanidade, onde o suporte e a compreensão que o MEA proporcionou assumem aspecto fundamental.

Tem como objetivo, subsidiar uma reflexão sobre a relação/aproximação que se pode estabelecer entre a educação não formal e a educação ambiental no Projeto em estudo.

Assim, estruturei o trabalho organizando-o em capítulos, com a intenção de melhor delinear o caminho percorrido e, a apresentação, aparentemente prematura, da formalidade de alguns resultados decorre da necessidade de, ao longo do texto, pelas características dos sujeitos, ir desvelando analiticamente suas construções a partir das primeiras escritas. Outro aspecto que merece ser explicitado é que na análise, ao utilizar os quadros, abro a possibilidade de visualizar a fala dos sujeitos pesquisados em blocos, permitindo que suas elaborações sejam percebidas de forma individual e coletiva.

Neste Capítulo 1, busco, ao situar-me historicamente, mostrar as relações sociais que me constituíram até o presente momento e que são fundamentais para, ao compreender como me situo no mundo, entender de onde vai partir a

visão analítica, além de apresentar a temática, o objetivo da dissertação e os sujeitos de pesquisa.

No Capítulo 2, apresento meu entendimento da pesquisa sob o enfoque dialético, amparado na perspectiva sócio-histórica, descrevo os procedimentos teórico metodológicos que permitiram a fala dos pesquisados e a forma como os dados foram trabalhados.

No Capítulo 3, procuro, com base na noção de trabalho como constituinte do ser social, transitar pelos significados que a educação assumiu historicamente para as diferentes classes sociais, estando restrita, na atualidade, ao espaço escolar onde o saber acumulado é dividido, abrindo assim a possibilidade de, ao incorporar saberes e espaços específicos receber diferentes adjetivações.

No Capítulo 4, ao descrever historicamente o Projeto Integrar RS/ Alimentação – que emergiu das entrevistas como categoria de análise, a partir das palavras geradoras que o constituíram como Tema Gerador – vou discutir e analisar os elementos constantes nas falas dos sujeitos pesquisados, com base nos pressupostos elencados.

Nas Penúltimas Palavras, minhas reflexões sobre o tema da pesquisa, com a certeza de que a partir delas outras tantas poderão ser ditas e, no confronto com as entrevistas realizadas no trabalho anterior, perceber superações e permanências, além de propor um viés de aproximação entre a educação ambiental e a educação não formal, como partes de uma totalidade maior que é a educação.

2 ANDANDO NA TRILHA

Aprendemos que os donos do país só nos ouviam quando parava o rumor da última máquina ... quando cantava o arame cortado da cerca ...
Carregamos no peito, cada um, batalhas incontáveis. Somos a memória perigosa das lutas. Projetamos a perigosa imagem do sonho. Nada causa mais horror à ordem do que homens e mulheres que sonham. Nós sonhamos.
E organizamos o sonho.
Pedro Tierra

Tendo como objetivo compreender os significados e os sentidos atribuídos hoje pelos sujeitos pesquisados – trabalhadores e trabalhadoras evadidos/expulsos/excluídos da escola formal – à experiência vivida no ano de 2000, no Projeto Integrar RS/Alimentação, realizei esta pesquisa na tentativa de perceber sua repercussão¹² nas suas relações interpessoais e socioambientais, ancorada na dimensão ontológica do trabalho como constituinte da tridimensionalidade humana.

Neste capítulo, busco significar os fundamentos teórico-metodológicos que sustento na pesquisa da temática, o que sinaliza capacidade de decidir, de optar, já que implicou uma escolha, e toda escolha “é um ato, não apenas científico, mas político ideológico”, (OZELLA, 2002, p. 114 apud LINKEIS, 2004, p.106). Na sequência, explico nos procedimentos metodológicos, a forma como foram tratados os dados coletados, o que vai substanciar, posteriormente, a análise.

¹² Sentido indireto da ação do Projeto Integrar pela trama de relações e transações estabelecidas a partir dessa experiência.

2.1 Afirmando as questões teórico-metodológicas

Considero importante ressaltar alguns entendimentos sobre o papel do aporte teórico e metodológico na elaboração de uma pesquisa e que refletem, sem dúvida, a visão de quem pesquisa, nesse caso, o olhar e o fazer da pesquisadora vão refletir sua visão de mundo.

Para quem olha a realidade social com uma visão positivista, mecanicista, as teorias são idéias, conceitos, princípios e leis *a priori* que independem das condições sociais e históricas de quem as propõem e de quem as aplica. Para adquirir cientificidade, essas teorias, esse conjunto de idéias, devidamente compilado, produzidas por um observador neutro e distanciado da realidade, tem a pretensão de explicá-la sem a necessidade de ter relação com a prática de quem a produziu.

Particularmente não concordo com essa visão, debatida e criticada por muitos autores que questionam esse modelo e o denunciam, entre eles Boaventura de Souza Santos (1996).

Acredito que a teoria não pode surgir baseada na observação neutra e na quantificação de fatos isolados. Ela está na história das idéias articulada com a prática social, com a visão de mundo, com as condições materiais de existência mais amplas, que são socioambientais, econômicas e políticas. Não pode estar desvinculada da forma como os homens e as mulheres se relacionam entre si e com a natureza para produzir e reproduzir suas condições de vida. Já que são os homens e as mulheres na sua atividade concreta o ponto de partida para que se construa o conhecimento, ele transita dialeticamente na práxis, no diálogo que se estabelece entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática.

O que implica impossibilidade de separar o sujeito que conhece da sua subjetividade e do objeto a ser conhecido, tendo presente que existe uma realidade objetiva independente e exterior ao sujeito que conhece. E que essa realidade objetiva é construída pelos homens e pelas mulheres, por meio da mediação que estabelecem com os demais seres humanos e com a natureza, ou seja, por meio da mediação semiótica são atribuídos significados e intencionalidades às suas ações e suas construções no contexto histórico (MOLON, 1999).

A vinculação teórica do presente trabalho fundamenta-se no pressuposto de que as relações homem-natureza e sociedade-natureza são mediadas pelo trabalho; e que as relações sociais envolvem não só a interação entre os sujeitos na sua especificidade e na sua posição de classe (incluídos/excluídos, opressores/oprimidos), mas também na relação destes com a natureza. Segundo Loureiro (2000) “A visão que se tem da humanidade é que esta é a unidade dialética com a natureza. Somos, portanto, humanamente naturais e naturalmente humanos.” (p.16/17).

Nesse caminho teórico-metodológico, destaco a importância de ter presente que as estruturas sociais são construídas historicamente, como o ser humano que as (re)produz; existem num determinado espaço e trazem hoje as marcas do que passou. Projetam para o futuro, numa busca constante de superação entre o que está dado pela realidade objetiva e o que está sendo construído subjetivamente na objetividade.

Seguindo a perspectiva de Luckesi (1992), a metodologia traz estreita relação da teoria com a prática, uma vez que não é possível pesquisar fragmentos do real e depois associá-los. A soma desses fragmentos nunca vai proporcionar que se compreenda a totalidade. É necessário, então, na pesquisa, partir da realidade da experiência e descrevê-la, mas para explicá-la é preciso o pensamento dialético, da realidade empírica para o concreto e, com o aporte teórico, voltar à experiência para que seja possível compreendê-la na sua complexidade e nas suas determinações.

As interpretações vão se revelar na vida social, que diferencia os homens e as mulheres pelas suas particularidades e os iguala enquanto seres históricos, como sendo produtores e produto da mesma história, da mesma prática social. E que se tornam concretos pelo pensamento-linguagem e pela ação.

Minayo (2002), a esse respeito, assim se manifesta:

Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (p.25).

Nesse sentido, olhei e construí este trabalho de pesquisa buscando na singularidade o genérico e o projetando na diversidade das percepções conferidas ao real.

Com esse pensamento, procurei os sujeitos para dar início à pesquisa de campo, que partiu na sua concepção metodológica da não neutralidade, uma vez que carrega as características implícitas da pesquisadora, da orientadora e dos sujeitos pesquisados (pesquisadores também), todos portadores de uma história, de saberes específicos, de visões de mundo diferenciadas e interesses contraditórios.

Quando iniciei o Mestrado, este trabalho era ainda um "projeto de sonho" (e de certa forma ainda é), eu tinha na mente, objetivamente, apenas parte da sua concretude: os sujeitos de pesquisa. Isto é, havia já definido os meios, os condutores da ação, mas o instrumento, a idéia materializada vagava ora numa ora noutra direção. Não conseguia pensar neles enquanto sujeitos isolados, mas como uma totalidade heterogênea, como parte de uma mesma construção que as vivências comuns no Projeto Integrar proporcionaram, embora com histórias diferenciadas pelas experiências individuais. Porém, pelo fato de desconhecer as técnicas de investigação, ficava pensando como torná-los sujeitos de pesquisa, e de que tipo de pesquisa.

Até que fui apresentada ao "estudo de caso" que tem como base a pesquisa de microrrealidades sociais. Hoje, estou certa que essa foi a melhor opção, porque parte do pressuposto de que cada caso é único em si, mas possível de expressão genérica, no sentido histórico, possibilitando desse modo, ter contato direto com uma realidade diferenciada sem perder a perspectiva teórica da totalidade.

Conforme Roesse (1998), esta técnica além de permitir que se obtenha grande parte de informações sobre um único caso "nos ajuda a compreender uma das pontas do processo de transformação social que é o da realidade concreta" (p.192). Outra característica presente no estudo de caso é que ele trata, preferencialmente, de instituições ou movimentos sociais, além de permitir a pluralidade de técnicas auxiliares (qualitativas e quantitativas), o que proporcionou maior quantidade de informações específicas do tipo "como?" e o aprofundamento nas informações do tipo "por quê?".

A pesquisa de cunho qualitativo responde a questões particulares e "se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (MINAYO, 2002, p. 21), mas compreendido e explicado na dinâmica das relações sociais.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em que não há hipóteses preliminares para comprovar nem verificar, entendi que a melhor forma de atingir meus objetivos seria utilizar uma abordagem histórica e dialética, já que pretendo aliar ao conhecimento sistematizado novos saberes e outras formas de ver, ser e estar no mundo e com o mundo.

A investigação foi feita a partir de entrevista individual, em que procurei obter dos sujeitos da pesquisa a maior quantidade de informações possíveis, o que, na visão de Colognese e Melo (1998), é um processo de interação social. Utilizei a entrevista semi-estruturada, com roteiro pré-estabelecido em forma de questões, o que não pressupôs o seu engessamento, mas possibilitou, conforme a necessidade, inserir questões adicionais.

O primeiro contato foi feito por telefone ou na residência de cada um. Houve receptividade, todos os contatados concordaram entusiasmados em conceder a entrevista, que conforme o caso foi realizada em minha casa, na casa deles ou na sede do Sindicato. O (re)encontro foi prazeroso, começamos com uma conversa mais abrangente, por se tratar de uma entrevista semi-estruturada e possuímos - pesquisadora e pesquisados - uma certa proximidade, já que foram meus pesquisados no trabalho anteriormente desenvolvido, na conclusão do curso de pedagogia; assim, o diálogo¹³ foi constante. Logo após, realizei a entrevista que teve o objetivo de descortinar a experiência vivida, suas reflexões e seus reflexos em suas vidas (Anexo I). Posso dizer que pelas conversas nos contatos preliminares a motivação para este trabalho foi significativamente positiva.

A realização das entrevistas desenrolou-se de forma satisfatória, apesar de alguma dificuldade na localização dos sujeitos, para tanto utilizei a ficha de inscrição no Projeto, fornecida pelo Sindicato. Alguns pesquisados mudaram de endereço, o número do telefone não conferiu, ou estão em outro trabalho ou desempregados, outros foram de fácil localização. A direção do Sindicato prestou

¹³ Segundo Freire (1987, p.78-79) "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." "O diálogo é uma exigência existencial, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simplesmente troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes".

valiosa contribuição no sentido de auxiliar na localização dos sujeitos e repassar outras formas de acesso.

Cada encontro teve a duração aproximada de 30 minutos e, sistematicamente, após cada entrevista realizada, que foi gravada e posteriormente transcrita, procedi ao registro dessa vivência em um "diário de campo", que se revelou de grande utilidade no momento da análise, tanto pela contextualização quanto pelas impressões colhidas no momento. A condição necessária assumida para a realização da pesquisa foi o consentimento expresso, livre e esclarecido dos sujeitos.

A técnica utilizada para a interpretação do "corpus documental" foi a análise de conteúdo, que atualmente é compreendida muito mais como um conjunto de técnicas destinadas "à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado" (MINAYO, 2002, p.74).

Nesse momento, cabe um aprofundamento sobre a forma como os dados coletados foram tratados e que desenho metodológico de interpretação e análise foi utilizado.

Como, felizmente, não posso prever *a priori* os efeitos/resultados desta metodologia, procurarei na sua descrição minuciosa dar-lhe uma cara. Detalho minha pretensão, sem fechar a possibilidade de outros olhares, com outros sujeitos, com outras práticas, com outras concepções, destacando que essa é apenas uma possibilidade entre tantas outras, que procuram construir significado à fala dos pesquisados, a partir de dados e percepções num momento histórico determinado, sem perder de vista o conteúdo classista das análises.

Quero ainda clarificar que todo o processo está impregnado da singularidade da pesquisadora e da orientadora, de suas crenças na emancipação humana através da prática fundada no diálogo, na problematização dos fatos e na ação humana transformadora. Este é o aspecto simbólico dessa construção e engloba a pesquisa como um todo, comporta seus acertos e seus equívocos.

O seu contrário, o aspecto diabólico, segundo Mello é "que toda pesquisa tem um destino trágico, que é sua superação" (2005, p.16), porque toda explicação é provisória e:

(...) não há saber nenhum que esteja pronto, completo. O saber tem historicidade pelo fato de se constituir durante a história e não antes da história ou fora dela. Então, o saber novo nasce da velhice de um saber que antes foi jovem também. E já nasce com a humildade (...) de quem espera que um dia envelheça e suma para que outro saber o substitua. (Freire apud Mello, 2005, p.16)

A concepção da pesquisa social como processo a ser superado traz a necessidade constante da (re)leitura do real em cada momento vivido e da necessidade de ser (re)escrita em cada tempo histórico, como projeção da dimensão humana, que é, acreditar no sonho realizável, no devir, como horizonte a ser perseguido, com suas possibilidades e limites, com seus condicionamentos.

Na seqüência, dediquei-me inicialmente a ouvir as entrevistas, o que já tinha sido feito, pela primeira vez, junto com cada sujeito ao término de cada uma, permitindo que pelas reações apresentadas, fosse possível captar as emoções dos sujeitos. De modo geral, a expectativa de "ouvir o dito" era grande e a partir do momento que se (re)conheciam nas falas as fisionomias se transfiguravam - alegria, espanto, embaraço, risos - e muita emoção, além do fato de alguns sensibilizarem-se com a construção elaborada de seus discursos. Além dessa oportunidade, ouvi atentamente cada entrevista antes da transcrição, o que facilitou seu entendimento e trouxe mais agilidade ao trabalho de transcrição e ao processo de análise. Ao término, voltei a ouvi-las não apenas com o objetivo de verificar a escrita, mas como forma intencional de apreender na oralidade de cada um o significado de sua fala, o que "de um lado me proporcionou, que ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno de seu pensamento, virando linguagem." (FREIRE, 2002, p. 132).

A seguir, explorei as entrevistas pela leitura minuciosa, tentando agrupar as falas em unidades de significado. Nesse momento, percebi que palavras carregadas de significado faziam-se presentes com mais frequência, eram palavras fundantes do tema pesquisado, sendo que algumas delas, inclusive, compõem o roteiro da entrevista. Partindo dessa constatação pesquisei em cada entrevista o contexto em que estavam sendo usadas, percebi que fazem parte do universo vocabular (palavreado comum) do grupo como totalidade heterogênea e singular, tem forte conteúdo emocional e existencial e estão diretamente ligadas à experiência vivida no Projeto Integrar RS/Alimentação.

Para Freire (1980), a "palavra geradora" é aquela que reúne o poder de conscientização que as palavras têm potencialmente ou representa o conjunto de relações socioculturais que a palavra gera no grupo que a utiliza.

O levantamento mostrou que as palavras "geradoras" no presente caso não apenas refletem os vocábulos mais carregados de conteúdo emocional, mas são, também, aquelas que refletem as necessidades objetivas e subjetivas dos sujeitos pesquisados, são impregnadas de suas vivências onde a experiência no mundo do trabalho é parte.

As palavras que configurei como "geradoras" não teriam sentido nem significado nem seriam geradoras, mas apenas palavras soltas, aleatórias, se não fossem consideradas dentro de um determinado tempo histórico, atreladas à estrutura social vigente e ancoradas na análise pelo referencial teórico. São, portanto, "geradoras" porque fazem parte de condições estruturais atuais e nelas, o pensamento e a linguagem se constituem, dialeticamente, na realidade e na consciência que se têm delas. Por serem "geradoras" são palavras-força, que convergem, na espiral do conhecimento, em direção a uma determinada temática atual, que é problema para os sujeitos pesquisados e, portanto, parte do universo da pesquisa, constituindo o que chamei de "tema gerador".

Entendo que os "temas geradores", na perspectiva freireana, partem de uma concepção metodológica dialética ao resgatar a teoria do conhecimento fundamentada na práxis. São temas da vida dos sujeitos pesquisados, trazem um recorte do seu contexto sócio-histórico mais amplo e são partes dele, o que propicia que a relação todo/parte seja estabelecida sob a ótica desse grupo social de excluídos que se constitui enquanto classe trabalhadora. Permitem, ainda, que o todo seja analisado a partir desta visão; por ser parte são ao mesmo tempo totalidade, o que dá consistência à análise e à pesquisa. Porque partem da realidade de cada um, possibilitam a relação entre o geral e o particular, no movimento que alia os sentidos e os significados que atribuem à realidade concreta, desvelando assim sua humanidade e seu protagonismo com a história e a cultura, tecendo sempre a possibilidade de a cada olhar estabelecer novas relações. Os temas geradores abrem a possibilidade de teorizar sobre a prática, aprofundando o olhar além do aparente e, na problematização, buscar a essência do fenômeno.

Ao utilizar os “temas geradores” como instrumento para a análise da realidade com a qual me defrontei e me permitiu organizar um discurso inteligível, nesse sentido, essencial à compreensão do real como uma totalidade de determinações e relações sociais diversas, passei a entendê-los como categorias do materialismo histórico. Porque têm historicidade têm valor nessa época atual, nesse sentido, Freire (1987) os chama também de “temas epocais”, refletem o espírito da época, o que não os invalida como categorias, já que é preciso ter claro que mesmo as categorias mais abstratas estão atravessadas por particularidades do momento histórico como condicionante.

Nesse caminho, dando continuidade à fundamentação da metodologia que estou propondo para a análise, ao ler Peñalongo (1996), encontrei amparo numa das contribuições mais significativas de Freire, que é o corte epistemológico que sustenta sua filosofia de pesquisa, ao dissociar a epistemologia, como teoria do conhecimento em particular, da gnoseologia como teoria do conhecimento em geral. Apesar das distinções, estes dois universos - o geral e o específico - não estão separados, um corresponde ao outro e ambos são necessários para a fundamentação filosófica do processo. A gnoseologia sustenta que para que seja possível o conhecimento de qualquer ser humano faz-se necessária a concorrência de três elementos, o sujeito cognoscente, o objeto conhecido e o método que relaciona os elementos. Em nível epistemológico, essa estrutura não se discute, é um pressuposto, o que Freire une, de forma magistral, em um único princípio ao dizer que “viver com o mundo é viver em relação”. Esse princípio tem caráter antropológico, explica o lugar do ser humano em seu universo natural e social. Por isso, na perspectiva freireana, os “temas geradores” devem ser levados ao “círculo de cultura”, no caso, ao grupo pesquisado, onde vai ser possível perceber que os pesquisados não são objetos, tornam-se sujeitos da pesquisa à medida que tendo a possibilidade de participar se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 120). Nesse sentido, o sujeito está “se tornando” porque é inacabado e cumpre assim sua vocação ontológica de ser mais.

Por esse viés, tanto os pesquisados quanto a pesquisadora se propõem objetos a conhecer e necessitam do método para acercar-se do objeto do conhecimento. Esta forma horizontal de colocar os três elementos da estrutura do

conhecimento gera o caráter vivencial do processo de pesquisa e a participação democrática da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados.

O corte gnoseológico propõe o objeto a ser conhecido como desafio. Isso significa que pesquisadora e sujeitos pesquisados, confrontam-se com seu universo para investigá-lo, seja através das palavras geradoras que emergiram, seja através dos temas geradores por elas constituídos, e descobrem-se, no círculo de cultura, ambos pesquisados e pesquisadores, e o processo de criação do conhecimento que se iniciou na pesquisa completa-se no diálogo da teoria com a vivência prática.

Nesse sentido caminha a proposta analítica que apresento, uma vez que, como já manifestei anteriormente, entendo os pesquisados também como pesquisadores, de outros objetos e com outros sentidos e intensidade, talvez pesquisadores de suas necessidades mais abrangentes, mas nem por isso menos autores desta pesquisa. E explico o porquê. O momento da entrevista fez aflorar, intersubjetivamente, pela rememoração do vivido nas suas trajetórias individuais, a possibilidade de na (re)flexão, ao fletir, vislumbrar a consciência de si mesmos, do lugar social que ocupam e suas possibilidades e limites no momento atual, enquanto singularidade. Porém, foi no círculo de cultura onde, no grupo e com o grupo, na intersubjetividade, ao se reconhecerem e assumirem como classe que foi possível aos pesquisados perceberem e analisarem, sob a forma de totalidade, esse processo vivencial e se permitirem procurar outros sentidos e significados, individuais e coletivos dentro dos referenciais que construíram que não são os mesmos da pesquisadora, mas igualmente tão importantes para explicar o vivido para si mesmos.

Um aspecto relevante foi que o movimento de ida e volta às entrevistas, a riqueza que os momentos da orientação me proporcionaram e continuam proporcionando, aliados ao fato de, pela minha trajetória reconhecer-me e (re)encontrar como mais um desses sujeitos, fez que me percebesse pesquisada também. Esta percepção me fez chegar mais perto e mais fundo nos significados que desconhecia (o eu pesquisada e o eu pesquisadora). Por isso senti a necessidade dialética da aproximação e do distanciamento, já que como eu-pesquisadora não posso negar meu projeto de pesquisa, tenho de estabelecer estratégias e tomar decisões enquanto eu-diferente, nesses momentos tenho que ser eu-estranha ao grupo.

Após transcrever todas as entrevistas e eleger as palavras geradoras, a partir delas procurei construir, significativamente o “tema gerador”, como unidade de análise. E deparei-me com uma surpresa: as palavras geradoras conduziram ao Projeto, como “tema gerador”. O que, no primeiro momento não me satisfez, pareceu óbvio demais, assim, reconstruí novamente todo o percuso e cheguei ao mesmo resultado e, nesse sentido, a percepção de totalidade da orientadora foi fundamental.

Na seqüência, promovi o “círculo de cultura”, na sede do Sindicato da Alimentação, por ser um local familiar a todos. Foi um encontro desprovido de aspectos formais, um reencontro festivo, prazeroso, e foi usado como mais uma técnica para obter informações que auxiliaram na decodificação dos sentidos e significados dessa experiência em suas vidas.

Apesar de ter sido programado e procurando levar em consideração os mínimos detalhes, a filmadora não funcionou, a fita de vídeo da formatura do ensino fundamental a que iríamos assistir não chegou a minhas mãos em tempo hábil e alguns dos sujeitos pesquisados não puderam comparecer em virtude do seu trabalho. Com a aquiescência de todos os presentes, tirei fotos e gravei todas as suas manifestações, porém a gravação não permitiu uma leitura de qualidade, porque as falas ficaram sobrepostas em meio a conversa que se generalizou. Para iniciar o debate e potencializar o diálogo, reuni junto à direção do Sindicato expressivo número de fotos do grupo, registradas em várias ocasiões, que os mostram participando de diferentes atividades em sua passagem pelo Projeto. O encontro com as fotos foi um momento ímpar. Encontravam-se e reencontravam-se, viam-se e reviam-se, procuravam o outro e se procuravam, e assim, rememorando o vivido, foram ressignificando suas experiências, individual e coletivamente, percebendo algumas contradições e descristalizando alguns fatos.

As discussões geradas revelaram experiências, sentimentos, percepções, socialização de experiências em torno do temas gerador, possibilitando o olhar “de dentro” do grupo. Para que o objetivo pretendido tivesse sucesso, foi necessária uma atitude de abertura para compreender de forma global o significado daquele espaço, o círculo de cultura, para além de sua aparência imediata. O encontro dos sujeitos permitiu também observar aspectos da sua cultura, suas práticas grupais e relações interpessoais.



Fotos potencializando o diálogo no Círculo de Cultura

Outro material que utilizei na análise foi o "diário de campo" já referido, onde registrei observações após o trabalho de cada entrevista; o que percebi e não foi dito, as simbologias usadas, os hábitos, o que foi dito fora da entrevista, a descrição do lugar e do caminho percorrido para lá chegar, incluindo a leitura da paisagem com uma visão socioambiental. Quero dizer a inter-relação do sujeito com seu mundo vivido, a territorialidade e os impactos no meio.

Essa variedade de técnicas aliadas à prática social da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados permitiu por sua extensão e intensidade perceber o movimento tênue, mas dialético da quantidade virando qualidade, o que proporcionou o aspecto quantitativo da pesquisa¹⁴, isto é, da quantidade do material coletado aliado à intensidade da vivência prática dos sujeitos envolvidos foi possível extrair a sua qualidade.

Como já tive oportunidade de explicar, este trabalho de pesquisa não é sequência do realizado anteriormente, Franco (2002), quando o objeto da

¹⁴ Quero deixar um agradecimento especial ao Professor Minasi, mestre, companheiro e amigo por, no debate e pela qualidade dos raros encontros, me instigar na busca da compreensão dos aspectos quantitativos da pesquisa qualitativa e na percepção dos temas geradores como categorias do materialismo histórico, tornando-se, nesse momento para mim tão conflitivo, um "enorme ouvido" onde deposito minhas suspeitas e minhas dúvidas.

pesquisa foi outro. O que ambos têm em comum são os sujeitos da pesquisa e o momento histórico vivido. Assim, no momento de definir este trabalho, ainda na sua fase de projeto, as conversas que mantive com a Profa. Dra. Susana Inês Molon apontaram para a utilização do material colhido anteriormente (observações e questionário com questões abertas e fechadas e respondido por 23 sujeitos) (Anexo II), e revisitá-lo, interpretando-o agora sob a ótica de análise desta pesquisa, com a intenção de, na comparação, perceber permanências e superações. A essa etapa chamamos de Primeiro Ato, sendo o Segundo Ato a construção atual.

Para encaminhar esta pesquisa realizei 13 entrevistas, o que representa mais da metade dos sujeitos que responderam ao questionário no trabalho anterior. E por duas razões específicas: a dificuldade em acertar datas e horários para o encontro e também porque, no cruzamento dos dados, percebi que havia chegado ao ponto de saturação das informações, que começaram a ser repetitivas.

Logo no início da análise, deparei-me com uma problemática de difícil solução: como nominar esses sujeitos, como identificá-los? Numerá-los sequencialmente ou classificá-los em ordem alfabética seria quase como catalogar livros. Optei então por dar-lhes uma roupagem, atribuir-lhes características próprias, e fui buscar esse termo comparativo num universo para mim repleto de significados, que é o universo dos orixás da umbanda; quero deixar claro que esses significados são construções pessoais a partir da minha vivência particular.

Procurei, então, pelas características individuais de cada orixá, na visão que deles tenho, aproximá-lo de um sujeito de pesquisa que percebo com características semelhantes. Assim, ao referir-me à primeira entrevista, vou designá-la pelo nome de Oxum, que representa a fertilidade feminina, a procriação, a maternidade; a segunda por Ossayn e tem a ver com as folhas e as ervas sagradas; a terceira, Oxumaré, simbolizando o arco-íris, aquela que supre a Terra das águas necessárias à vida; a quarta por Iansã, representando a força da tempestade o trovão e o relâmpago; a quinta, Ifá, a que traz a sabedoria que é transmitida através do jogo dos búzios, tem o poder da adivinhação; a sexta Nanã, porque além de ser a mais velha é aquela que nos acompanha nos primeiros passos no outro plano; a sétima como Oxóssi, o que tem domínio sobre

as matas; a oitava como Xangô, porque é aquele que controla a justiça terrena; a nona Ogum, o guerreiro que domina as lutas nas encruzilhadas da vida; a décima como Exú, que apesar de, à rigor, não ser um orixá, representa a oitava força da umbanda, faz a ligação entre os homens e os demais orixás, sendo também o executor do carma; a décima primeira por Ibêji, que representa o amor mais puro e é simbolizado pelas crianças; a décima segunda por Iemanjá, a que comanda as águas do mar, e a décima terceira como Oxalá, o que responde pela criação humana.

Dentro da perspectiva que orienta a construção metodológica, para que melhor visualize os sujeitos pesquisados, fios condutores que vão possibilitar a apreensão do fenômeno a ser analisado, foi necessário partir do lugar sócio-histórico que os origina e das relações intersubjetivas e intrapsicológicas que os constitui culturalmente. Este "momento etnográfico" (DEMO, 2001a) retirado das entrevistas possibilita que arme o contexto mais amplo de suas histórias de vida e tem o objetivo de reconstruir as condições objetivas e subjetivas iniciais de sua existência, já que na análise qualitativa o contexto sócio-histórico não pode ser visto como adorno e sim como constitutivo de sua origem.

2.2 Contextualizando os sujeitos

Quadro I

Sujeito	Origem	Idade	Sexo	Profissão	Ensino médio concluído	Expectativa
Oxum	Canguçu ¹⁵	47 anos	Feminino	Doméstica	Sim	Técnico em Enfermagem
Ossayn	Canguçu	43 anos	Feminino	Limpeza (Terceirização)	Sim	Técnico em Agronomia
Oxumaré	Canguçu	54 anos	Feminino	Desempregada	Sim	Vestibular Pedagogia
Iansã	Canguçu	54 anos	Feminino	Agente comunitária	Sim	Técnico em Enfermagem
Ifá	Rio Grande	47 anos	Feminino	Sindicalista	Não	Ensino Médio
Nanã	Canguçu	57 anos	Feminino	Doméstica	Sim	Desanimada em ir além

¹⁵ O fato de sobressair, nesse momento, sujeitos oriundos de Canguçu deve-se ao fato de pela proximidade que conservam ter sido mais fácil sua localização, essa origem é diluída na percepção da turma como um todo.

Oxóssi	Canguçu	46 anos	Masculino	Construção civil	Não	Ensino Médio
Xangô	Canguçu	49 anos	Masculino	Biscateiro	Tentando pela 2ª vez	Concluir Ensino Médio
Ogum	Rio Grande	45 anos	Masculino	Servidor-Público Federal	Condicionado ao Projeto	Concluir Ensino Médio
Exú	Rio Grande	42 anos	Masculino	Marinha mercante	Não	Concluir Ensino Médio
Ibêji	Canguçu	30 anos	Feminino	Doméstica	Não	Concluir Ensino Médio
Iemanjá	Rio Grande	33 anos	Feminino	Telefonista	Sim	Vestibular Psicologia
Oxalá	Rio Grande	35 anos	Masculino	Vigilante (Terceirização)	Não	Concluir Ensino Médio

A maioria dos sujeitos que constituem o universo pesquisado nasceu nos anos 50 e 60 do século passado, um na década de 40 e outro na década de 70, o que faz com que suas idades hoje oscilem de 57 a 30 anos. Nesse universo particular a predominância é de mulheres, filhas de agricultores que migraram do interior do estado, coincidentemente 1º e 2º distrito de Canguçu (RS), sendo que destes, três são irmãos, duas mulheres (Oxum e Ibêji), e um homem (Oxóssi).

Nesse lapso histórico, o mundo viveu os reflexos do pós-guerra, os Estados Unidos detêm a supremacia econômica mundial pelo crescimento da indústria bélica escudados pelo poder da bomba atômica, no que é seguido pela União Soviética, originando a Guerra Fria, movimento de tensão entre duas forças contraditórias: o socialismo e o capitalismo. No Brasil, vivemos a chamada República Populista que desde a deposição de Getúlio Vargas em 45 até o golpe militar de 64 teve como traço marcante o modelo nacional desenvolvimentista, que deu prioridade à industrialização do país. A invasão cultural norte-americana foi acentuada no governo de Juscelino, com a entrada das multinacionais que passam a influir na economia e na política nacional. Aumentaram as disparidades regionais, a inflação, as distorções de renda, com o conseqüente aumento da pobreza. Esse quadro econômico caótico persistiu nos governos de Jânio Quadros e João Goulart, porém, abrindo a idéia de outras possibilidades históricas, brecadas pela ditadura militar. Vivemos nesse período ditatorial, como povo e como nação, 20 anos de chumbo, de medo gerado pelo arbítrio, pela ausência dos direitos mínimos, e a recuperação da economia proposta tomou como base a concentração de renda e o arrocho salarial da classe trabalhadora (ARANHA, 1996).

Como consequência, houve o crescimento do êxodo rural, pela ausência de políticas públicas destinadas a fixar o homem do campo no campo, o que, aliado a um sistema escolar precário, principalmente na zona rural, impossibilitou aos filhos e filhas dos camponeses e das camponesas estudarem além do quinto ano do então curso primário, como é possível de perceber na fala dos entrevistados que dizem: "Meus pais eram analfabetos, né, a gente era pobre, não tinha como estudar, se fazia até a quinta série era muito (Oxum). Ou "Eu vim de uma família humilde do interior, estudar, né, colégio longe, estudei pouco, quarta série incompleta" (Ossayn). Encontrei também aqueles que fustigados pelo desemprego foram obrigados a migrar e "Com cinco anos mudamos pra Pelotas, lá eu comecei a estudar, tinha bom aproveitamento, tirei boas notas. Com oito anos fomos de novo pra campanha, meu pai ficou desempregado, lá tava num coleginho, estudei até a quarta série" (Nanã), e também quem pela ausência de oportunidades desviou-se do estudo, "Eu sou filho de agricultor, do município de Canguçu, e estudei só até a quarta série, diante das dificuldades tive que parar e vim pra cidade pegar emprego" (Xangô).

Outro depoimento relevante diz que: "Estudei até os quatorze anos, só que não tinha mais recursos pra nós lá e eu tive que parar. A gente tinha que depender de pagar pra estudar em outros lugares, e aí não tinha condições, estudei até a quinta série" (Oxóssi).

A realidade que acabo de descrever conheci muito bem, tive familiares moradores no interior do município do Rio Grande que enfrentaram este problema de terminalidade no ensino oferecido nas escolas "da campanha" (termo muito usado pelos interioranos) no quinto ano. Isso sem falar que a maioria dessas escolas, por seu espaço físico exíguo, abrigava numa mesma sala de aula, dependendo do turno, alunos que estudavam no primeiro, no segundo e no terceiro ano, e no outro turno os que estudavam no quarto e no quinto ano. O quadro negro era dividido em tantas partes quantas fossem as turmas naquele período e, via de regra, uma única professora atendia todos os alunos. Quando na escola existia acomodação para a professora ou quando alguma família a hospedava as aulas eram mais regulares. Quando, porém, a professora dependia de deslocar-se diariamente as dificuldades aumentavam, dependiam do estado de conservação das estradas secundárias, que, em geral, eram péssimas e da frequência do ônibus ou do trem que às vezes "quebrava". Era comum ouvir no

rádio (grande parte deles ativados por válvulas), nos horários destinados a avisos ao interior, professoras informando da impossibilidade de chegar a seu local de trabalho por algum motivo: o arroio que transbordou, a ponte que quebrou, coisas desse gênero.

Ainda nesse contexto, cabe ressaltar a realidade da mulher pobre do interior. As falas retratam a condição feminina de subalternidade e a diversidade de preconceitos que permeavam o mundo no interior, na "campanha". Os depoimentos relatam que "Os pais não deixavam eu estudá, o colégio era longe, e uma menina, naquela época não podia ir pro colégio sozinha, meus irmãos já tinham passado da fase então, né. O pessoal do interior é assim, filha é pra andar na barra da saia, é pra andar com o irmão, eu não tive oportunidade de estudar mais, só até a quarta série incompleta" (Ossayn). Outra situação comum enfrentada pelas mulheres à época: "Aí depois, como eu já tava mocinha, comecei a namorar e meu pai, naquela época era escolher, ou namorar ou estudar, né, então eu optei por namorá (risos) e parei na quarta série, como boas notas, parei" (Nanã).

Como é dado a perceber pelas falas das pesquisadas, os pais exerciam sua autoridade de forma autoritária e impositiva, além disso, as meninas eram controladas também pelos irmãos mais velhos, que na ausência dos pais os representavam. Tinham a mesma autoridade que eles, o que era aceito pelas meninas e até pelas mulheres adultas solteiras. E, quando casavam, essa autoridade e esse controle eram exercidos pelos maridos, na maioria dos casos sem contestação alguma, era a cultura da submissão.

Embora utilizando padrões autoritários que fomentavam a submissão e impondo o autodisciplinamento pelas tradições histórico-culturais da época, nessa relação era possível vislumbrar aspectos aparentemente positivos que colaboravam na sua aceitação. Além dos "nós" familiares, a excessiva proteção era compreendida como um "culto de amor", de proteção, de zelo, de cuidado pela sua suposta fragilidade. Nesse sentido, canalizando a energia social que não admitia outro contorno, a não ser a recusa em conceder ao sexo feminino uma participação maior na vida pública, negando-lhes assim a possibilidade de ser sujeito de plenos direitos. Ao oferecer essa saída psicológica importante de autojustificação, abria a possibilidade de que esse sentido de tensão entre o real e o ideal ou necessário fosse, se não superado pela maioria das mulheres, pelo

menos aceito sem maior contestação. Essa representação feminina não se constitui, portanto, numa qualidade de gênero e da realidade, é apenas uma projeção feita na consciência que determinava condições históricas petrificadas (KOSIK, 1976).

Além do preconceito sexista, o preconceito étnico era comum e aceito, como é possível constatar, e manifestava-se também no aspecto da religiosidade, porque "Estudei numa igreja, no interior do 1º distrito de Canguçu, que lá tinha igreja dos brancos e dos negros, eu estudei na igreja dos negros, nós fazia parte da Igreja Evangélica Luterana, a nossa casa era a igreja, que era também escola, eu fiz até a terceira série. Aí depois a gente se mudou eu ingressei numa escola que eu caminhava mais de meia hora de a pé pra chegar, até a quinta série, depois não deu mais, se eu quisesse tinha que ir pra Canguçu, não deu porque o pai não tinha dinheiro" (Iansã). Como se vê, brancos e negros ocupavam lugares sociais diferentes apesar da pobreza e da exclusão que os unia, o que criou entre os pobres a classe dos mais excluídos, os negros.

Talvez a história auxilie a entender esse preconceito tão forte no sul do Brasil. É que o Rio Grande do Sul (RS) foi constituído por diversas etnias que se organizaram em colônias (alemães, poloneses, italianos, entre outros). Esses imigrantes, mesmo num continente diverso, preservaram sua cultura primeira no seu meio social, nas festas e nos ritos, o que lhes conferiu identidade própria. Sentem orgulho de suas origens, cultuam seu passado e sabem os motivos pelos quais aqui estão. Já os negros têm uma história diferente. Para sobreviver abriram mão de suas tradições, foram aculturados pelos portugueses e como referência maior têm apenas a imensidão do continente africano. De seu passado individual, pouco ou nada sabem e isso gerou um preconceito mesclado de desprezo. No meu entendimento esse é, na sua essência, o principal motivo gerador do preconceito no interior do RS, aliado ao fato de que para os negros, num primeiro momento, a liberdade só trouxe a consciência do mundo das necessidades, o que pouco a pouco o Movimento da Consciência Negra está resgatando.

O universo cultural e social de então não era promissor, nem para meninas nem para meninos, nem para brancos nem para negros enquanto trabalhadores, apesar desse movimento de contradição interna gerado dentro da classe. Segundo Brandão (1977), para essas crianças, filhas de trabalhadores e

trabalhadoras, o ensino oferecido é precário porque o sistema de apropriação da força de trabalho entende que elas só podem aspirar a ser também trabalhadoras.

Nessa mesma linha de raciocínio, Franco (2002) constata que filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, subempregados ou desempregados são os que enfrentam maiores dificuldades para ingressar na escola, de nela se manterem por mais tempo, de encontrarem condições adequadas e possuírem o aproveitamento desejado.

É clara a percepção de que já naquela época a situação de empobrecimento não se constituía em privilégio do trabalhador do campo ou da cidade, mas da classe trabalhadora como um todo, refletindo as consequências da concentração de renda gerada pelo capital internacional que começava a aportar no país, agravando o fosso das desigualdades, como se vê pela fala do entrevistado que diz: "Venho que uma família grande, de cinco irmão, meu pai era verdulero, vendedor ambulante, tivemos que trabalhar cedo, com treze anos comecei a trabalhar pra ajudá e estudava a tarde. Chegou um ponto que de tão cansado, eu optei mais por trabalhá do que estudá, chegava em casa cansado, chegava cansado na aula, botava pra dormi, abandonei na quinta série" (Ogum).

A constatação que os filhos da classe trabalhadora são forçados, pela precariedade da situação que a família enfrenta, a abandonar o estudo para contribuir com sua força de trabalho na renda familiar é um dado recorrente em vários estudos e é também apontado por Camarano (1999) ao reforçar que foi na divisão social do trabalho capitalista que surgiu a infância, não como fase de vida destinada a brincadeiras, mas como mão-de-obra e segmento do mercado. A cada dia mais crianças são condenadas ao trabalho precoce pela miséria e exclusão em que vive sua família.

Outro fato que merece ser destacado é o pensamento dominante à época, e internalizado pelos trabalhadores e trabalhadoras, que apontava no sentido de que a necessidade de conhecimento para sua classe estava vinculada apenas à obtenção de um posto no mercado de trabalho, o que era aceito sem questionamento algum, como é fácil perceber no depoimento que diz: "Não concluí o primeiro grau e fui trabalhar porque na época, pra pegar um emprego não precisava ter primeiro grau completo tanto que eu trabalhei num escritório de advocacia, na administração da Santa Casa, eu achava que o que eu tinha tava bom pro trabalho que eu fazia" (Ifá).

A idéia da educação como direito universal é recente, e a lógica de dominação a que eram submetidos contribuiu para que não percebessem seu sentido e significado para si e para sua classe. A importância de estudar para se tornar sujeito ativo de sua vida não era percebida, o trabalhador se reconhecia apenas como sujeito/objeto de mão-de-obra.

O significado da educação, nesse período, para os sujeitos pesquisados circunscreveu-se ao domínio do código escrito e das quatro operações fundamentais, além da descrição de fatos e fenômenos isolados e distantes - um ensino reprodutivista para atuar no mundo da reprodução. Isso apesar de todo o movimento de agitação cultural vivido em torno da educação e seus desdobramentos, no centro do país e no mundo naquele período, que no Brasil culminou com a criação da Universidade de Brasília. Toda a produção teórica que surgiu não foi capaz de trazer reflexos para as escolas e para o ensino no interior dos estados e especificamente ao interior do RS, fazendo com que os sentidos atribuídos a ele se resumissem ao acúmulo de conhecimentos descolados da realidade.

Com referência ao trabalho, pelo que foi constatado, nesse período de suas vidas, era apenas percebido como atividade humana destinada aos mais pobres. Nesse sentido, carregado de negatividade, quase como um castigo, uma tortura a que era submetida à classe trabalhadora com a única finalidade de se manter, de subsistir.

Nesse mesmo raciocínio, a percepção do mundo vivido assumia a forma de mais trabalho, portanto mais castigo, e o espaço, a territorialidade também era assim refletida, como é dado a perceber pela fala de uma entrevistada, que ao se referir à distância e ao tempo gasto para chegar à escola nesse mundo de sacrifício, de trabalho que era o mundo conhecido assim se expressa: “ingressei numa escola que eu caminhava mais de meia hora de a pé pra chegar”. (Iansã).

Situando os pesquisados no seu contexto atual, hoje eles vivem na cidade, local privilegiado onde acontecem vários processos sociais, entre eles a acumulação do capital, onde a reprodução social adquire significado e onde os conflitos sociais são mais visíveis. Um desses processos sociais é a organização espacial urbana que é responsável pela forma desigual de ocupação da cidade, ocasionando a segregação residencial, que mostra as diferenças entre as classes

pela ocupação diferenciada do espaço, que é dependente da situação financeira de cada uma. Essa diferença expressa a reprodução das relações sociais.

A habitação e a terra, na cidade, são consideradas mercadorias especiais, possuem valor de uso e valor de troca, e como mercadorias ficam subordinadas às regras do mercado. Os terrenos de menor preço, de pior localização, geralmente na periferia, são destinados a habitações inferiores em termos de conforto e qualidade e são destinadas à classe trabalhadora. Essas áreas habitacionais refletem uniformidade em termos de renda, de padrões culturais, de valores e, também, na qualidade dos serviços públicos que ali são prestados. Os serviços públicos mantidos pelo estado, no caso específico, principalmente os serviços municipais, espelham conflitos e interesses e o discurso de seus agentes encobre os interesses dominantes.

Nessa ótica, o espaço urbano é visto como espaço de lutas, onde a classe trabalhadora, ao lutar pelo seu direito à cidade, luta pelo direito à cidadania, isto é, pelo direito de pertencer àquele espaço social.

Na análise do "diário de campo", constatei que os registros efetuados referem-se à dificuldade de encontrar e chegar à residência dos entrevistados. É que as entrevistas foram realizadas aos finais de semana, e o transporte coletivo na cidade do Rio Grande é visto sob a ótica de classe. Nos finais de semana, quando normalmente o trabalhador está em casa, a regularidade no seu oferecimento é reduzida. Afinal, mesmo que surjam reclamações serão apenas reclamações de trabalhadores, de pouco peso político no contexto maior, o que passa a adquirir outro significado se ocorrer durante a semana, porque a reclamação virá dos empresários, dos patrões, aí com um peso diferenciado.

Ao transitar nos bairros pobres de periferia, foi possível perceber o contraste entre o centro urbano e os bairros residenciais habitados por aqueles que têm maior poder aquisitivo e refletir sobre sua natureza e seu papel no contexto da cidade.

Nessa linha de pensamento, observei a impossibilidade de trabalhar apenas com a linguagem-pensamento dos sujeitos da pesquisa descolados do seu contexto urbano, desse lugar concreto e único e dessa paisagem cultural que é reflexo da existência real e da experiência vivida, portanto preñe de história. Por esse motivo, considero importante resgatar partes do "diário de campo" que destacam essa realidade e podem dar a dimensão do percebido.

Conforme vou entrando no bairro o calçamento das ruas desaparece e, como chove, percebo as poças d'água aumentando, tanto no meio da rua quanto na calçada, que aliás não é calçada mas um terreno que se situa na frente das casas. Conforme caminho, percebo que inclusive o meio-fio deixa de se fazer presente. Os bueiros, cheios d'água ficam com seus contornos indefinidos e formam lagoas. O saneamento básico nesta parte da cidade praticamente não existe, o que demonstra a carência de políticas públicas municipais preocupadas com o todo, particularmente com os que vivem à margem (do desenvolvimento, do progresso e principalmente da preocupação dos governantes), perpetuando assim a dicotomia de classe. É também uma forma de vincular cidadania à capacidade de consumir - reflexo de classe - criando assim, neste Brasil tão diferenciado, a categoria dos mais cidadãos, os que consomem mais e por isso têm mais direitos. É preciso resgatar também que este quadro está diretamente ligado à qualidade de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras, que por falta de infra-estrutura adequada são obrigados a conviver com uma estética que agride a sensibilidade, que por sua má qualidade expõe e produz o feio, a sujeira, a poluição, o que é uma agressão, também mas não só, ao olhar. (diário de campo da pesquisadora, nove de outubro de dois mil e quatro, sábado).

Considero importante, também, o resgate das impressões que colhi por ocasião de duas entrevistas (com Oxumaré e Ossayn, na casa de Ossayn) que são, além de vizinhas, amigas.

Nas falas tanto de uma como de outra percebi que elas se entendiam pelo olhar, são amigas de muitos anos e partilham juntas de muitos momentos, inclusive do Projeto. Partilham também deste chimarrão diferente (feito em uma laranja de umbigo que serve de cuia) das mesmas conversas e interesses artísticos (o crochê está em alta), o que contribui na formação e um sentimento de pertencer àquela casa, àquele bairro, àquela cultura. E o quanto para elas é importante essa partilha porque representa a garantia desse lugar/momento de potencializar, não só, mas também a sensibilidade criativa nesse processo artístico-artesanal onde estruturam, experimentam e controlam o processo produtivo e se descobrem e identificam com a matéria trabalhada. E, nessa convivência particular mediada por todas as linguagens que usam para compartilhar os significados do que, do como, para quê e para quem fazem, permite que construam sua identidade. E esse estímulo criativo, curioso, permite que sejam capazes de suportar as inquietações, as incertezas, o imprevisto e a diferença. (diário de campo da pesquisadora, vinte e três de outubro de dois mil e quatro, sábado).

O Quadro I (p. 30) permite observar o conjunto dos aspectos que identificam os sujeitos pesquisados, bem como apresenta, ainda que parcialmente, um pouco de suas trajetórias pessoais, permitindo situá-los no

tempo, no espaço e na realidade objetiva. E, contextualizar os pesquisados foi falar da violência implícita e explícita a que foram historicamente submetidos e que são reflexos de sua condição de classe.

Essa violência, que se pretendia invisível, diluída no cotidiano, expressa também pela discriminação (social, de gênero, cultural, religiosa, política e, sobretudo, econômica) que os sujeitava, aliada às privações que viviam, impossibilitava que construíssem a capacidade de vislumbrar o amanhã como projeto de vida. Sequer cogitavam a reinvenção da sociedade que os oprimia; para eles, o real percebido era caminho de mão única. É possível também constatar que a realidade “sócio-espacial” e ambiental em que hoje vivem continua sendo excludente, e os coloca à margem dos benefícios do progresso apregoado pelo neoliberalismo.

3 APROXIMANDO TRABALHO E EDUCAÇÃO: AMBIENTAL E NÃO FORMAL

Quanto aos outros, os que põe em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

Paulo Freire

Neste capítulo, ao aproximar educação e trabalho, tarefa fundamental que sustenta teoricamente a pesquisa, transito também pelos muitos significados que a educação assumiu no decorrer do tempo e procuro mostrar que, por diferentes razões, ela se restringiu ao repasse do conhecimento socialmente produzido e a espaços criados exclusivamente para esse fim, nascendo daí a necessidade de, atualmente adjetivá-la, no caso específico, de ambiental e não formal. Explicito essas diferentes formas de educação procurando aproximá-las, por entender sua complementaridade e também por entender que são partes de uma totalidade maior – educação.

3.1 Educação e Trabalho

A história como ciência pode ser compreendida a partir da análise das condições com as quais os homens e as mulheres se relacionam para produzir a existência, a divisão social do trabalho. Nessa visão, o que se percebe não são homens e mulheres agindo isoladamente, mas classes que se defrontam em função de interesses contraditórios. É do embate dessas forças contraditórias que a história é feita. Isso também vale para a história da educação, uma vez que o

fenômeno educacional se desenrola no tempo que é histórico, e as questões relativas à educação têm sua origem nas relações que os homens e as mulheres estabelecem ao produzir sua existência. Vista assim, a educação não é um fenômeno neutro, e por ser político sofre os efeitos do pensamento dominante e as interferências de outros modos de pensá-la (ARANHA, 1996).

A educação, por não ser neutra, pode estar tanto a serviço da transformação, da inserção crítica no mundo, quanto a serviço da permanência, da acomodação à realidade posta, como única possibilidade. Compartilhando desse pensamento, Frigotto (2002, p. 18) diz que “É importante entender que esse saber se produz dentro de relações sociais determinandas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes: ou seja, não se trata de um saber neutro”.

Escutando Freire (1983), é possível perceber a impossibilidade de refletir sobre educação sem pensar sobre o ser humano e encontrar em sua natureza o núcleo, o fundamento que dá sustentação ao processo educativo. Esse núcleo/fundamento é o inacabamento do ser humano, sua inconclusão, porque a educação deixaria de ter sentido se os homens e as mulheres fossem seres acabados.

A raiz/fundamento da educação passa, portanto, pelas respostas obtidas com base na reflexão que homens e mulheres fazem sobre si mesmos, sobre o outro, sobre a sociedade num determinado momento e numa determinada realidade histórica. Como os homens e as mulheres não estão apenas no mundo, mas com o mundo porque são partes dele, podem, através das relações que estabelecem, transcender¹⁶ e objetivar-se a si mesmos. Quando tomam consciência de sua temporalidade, tomam consciência de sua historicidade, e, ao captar a realidade fazem dela objeto de seu conhecimento, assumem a postura de sujeito que conhece diante do objeto a ser conhecido e podem refletir sobre ela. Ao compreender a realidade, com ela estabelecem relações, sobre ela levantam hipóteses e procuram soluções, podem, inclusive, querendo, transformá-la com seu trabalho. Trabalho entendido como atividade humana primeira, fundante do ser social, pela qual o ser humano intervém na natureza e em si

¹⁶ Transcender significa a capacidade da consciência humana de superar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade não seria possível a consciência do próprio limite. (FREIRE, 1982, p.66)

mesmo. Trabalho como processo mediador de todas as suas relações, nelas incluindo sua relação com o conhecimento e com o mundo objetivo, trabalho como potencializador da ação humana, como ato criador.

O trabalho é, nessa ótica, o ponto de partida para estabelecer a sua relação com a educação, por ser a essência, o princípio educativo primeiro. No entendimento de Frigotto (2000, p.343):

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres de natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (...) O trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.

É importante ressaltar a compreensão de que o trabalho é a mediação necessária entre o ser humano e a natureza, ou porque é pelo trabalho que supre suas necessidades de sobrevivência ou porque é nessa relação que transforma sua própria natureza. Embora os outros seres vivos se relacionem também com a natureza, só os homens e as mulheres são capazes de extrair dessa relação um salto qualitativo de sua consciência, que Lukács (1979) denomina de salto ontológico. Esse salto tem seu elemento fundante no trabalho, uma vez que é na esfera do trabalho que executa o ato teleológico, que permite a ele ter em sua mente, objetivamente, no início da atividade a sua concretude.

Esse poder transformador decorre da capacidade de criar instrumentos mediadores de sua atividade humana (meios e instrumentos de trabalho). Segundo Pino (1991), para Marx o meio de trabalho é uma coisa ou conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho como condutores da sua ação. Já o instrumento de trabalho é muito mais que um objeto fabricado, é uma idéia materializada, é um objeto potencializador de conhecimento que pode provocar no outro um sentimento estético, fala de si ao outro. Por isso é um objeto cultural, um meio de transformação do mundo e do ser humano.

Ampliando o pensamento de Marx, Vigotsky, a partir da utilização da semiótica como instrumento, introduz outro tipo de mediação, criando a analogia entre signo e instrumento como forma de mediação com o mundo material, no

caso do instrumento técnico e com o mundo social, no caso do instrumento simbólico (MOLON, 1999; PINO, 1991).

Esse duplo sistema de signos possibilita ao ser humano o poder de transformar a natureza, as coisas e a si próprio. O mundo de natureza simbólica é o mundo da cultura. O mundo natural continua existindo em si, mas só passa a existir para os homens e as mulheres quando mediado pelos signos, em especial a linguagem (pensamento). Nesse sentido, o ser humano deixa de ser um ser natural e constitui-se em um sujeito cultural, e seu meio natural passa a ser o meio sociocultural.

Para Freire (1980), a relação dos homens e das mulheres com a realidade, seja ela social, econômica, política ou do mundo das coisas da natureza, são desafios. Dependendo da resposta dada a cada desafio, o ser humano não muda só a realidade, muda a si mesmo, cria-se e recria-se como sujeito porque reflete, critica, inventa, decide, organiza, age e conseqüentemente inventa culturas. É pela ação e na ação aliada à reflexão que o ser humano se constrói como homem, como ser de práxis¹⁷.

É na dialética da ação e reflexão mediada pela linguagem-pensamento que se faz sujeito. Nesse sentido específico, a linguagem-pensamento se traduz pela palavra (como fenômeno especificamente humano) nas suas duas dimensões constituintes: ação e reflexão, o que permite que ao pronunciar o mundo os homens e as mulheres tornem-se sujeitos. Por isso Freire, em sua obra, deu tanta ênfase ao diálogo como palavra verdadeira (que não pode ser privilégio de poucos) e ao movimento que a constitui, ação e reflexão, que ao tornar-se diálogo comprometido dos sujeitos, torna-se práxis.

Não apenas pela consistência de suas idéias, mas principalmente porque quis fazer da libertação do ser humano o sentido de sua ação, Paulo Freire é tão atual e procurado para amparar teoricamente trabalhos científicos que tem por base a pedagogia libertadora e a transformação social. Isso se deve à coerência entre seus princípios e a sua atuação como educador comprometido com seu tempo e com os oprimidos, que se supõe fora da história. São reais as dificuldades e os obstáculos com que esse pensar educativo se defronta na

¹⁷ A práxis, diferente da pura e simples prática, pressupõe concomitantemente reflexão teórica crítica que permita a escolha entre alternativas em curso e trabalho coletivo. A teoria tem, nesse sentido, uma grande função prática. Por isso Karl Marx afirma que a teoria, quando densa e consistente, é uma força material (FRIGOTTO, 2000, p.341)

sociedade que vivo, mas se acredito nele devo ter esperança. Mas esperança do verbo esperar e não do verbo esperar, não ficar esperando que ele se concretize, mas empreender ações que culminem na sua concretude.

É a partir da internalização do seu pensamento aliado à convicção da necessidade de refletir sobre os conhecimentos que vou adquirindo neste caminho percorrido - parcial e incompleto - que não me permito abrir mão do olhar e da leitura crítica da realidade, nem do esforço que faço para humanizá-la, a fim de cumprir a vocação ontológica de ser sujeito na construção da minha história.

Nasce daí a crença e o empenho na luta por uma educação para todos, que aposte na dialogicidade, na criticidade e na criatividade, sem, contudo, acalantar o sonho ingênuo de que ela possa ser a única responsável pela transformação social.

No diálogo com Freire (1980), percebo que a educação é um ato de conhecimento, em que os seres humanos buscam uma aproximação crítica com a realidade que desafia na busca da utopia realizável, que transita dialeticamente entre o ato de denunciar a desumanização e anunciar a humanização da estrutura social alienante, que é reflexo de um compromisso histórico. Parafraseando Gramsci (1982), posso dizer que humanização/desumanização não são destinos certos, são apenas possibilidades que estão no campo de luta pela hegemonia da sociedade.

A educação assumiu formas que são dependentes das necessidades históricas de cada grupo social, que durante séculos construíram seu modo de educar e oportunizar diferentes aprendizagens a seus membros.

Nas comunidades tribais, o aprendizado era feito pela imitação dos gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Posteriormente, os povos nômades educavam para a vida e por meio da vida e igualmente não havia ninguém destinado especificamente para esse fim. A educação era a memória passada por meio da linguagem oral, que socializava os acontecimentos vividos pelas gerações como forma de manter a cultura, sendo por isso uma educação informal.

Para Gohn (1999), a educação informal é aquela exercida pelo convívio social e familiar, pelas leituras e "decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar". (p.100) Embora não tenha objetivos bem definidos, isso não

quer dizer que seja isenta de intencionalidade, uma vez que tem uma razão de ser e faz parte de um processo sócio-histórico, cultural e político.

Libâneo (2000) apresenta uma visão similar, observando que não existe intencionalidade organizacional, o que não sugere que não haja intencionalidade, seja subjetiva ou objetiva que faz parte de toda ação humana:

A educação informal corresponderia à ação e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionalmente organizadas. (LIBÂNEO, 2000, p.23)

Essa realidade educacional, para a maioria das pessoas, permaneceu inalterada até o século XVII, antes do pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista. Uma das grandes alterações ocorridas na vida das pessoas e no interior das sociedades, pelo processo de desenvolvimento do capital, foi o aparecimento das escolas e do sistema formal de ensino, criado com a finalidade de produzir mão-de-obra disciplinada e capaz de atender às exigências deste modo de produção, superando assim o processo de educação vigente, conhecido como educação informal (LIBÂNEO, 2002; ARANHA, 1996).

Nesse sentido, é fundamental perceber trabalho e educação a partir da análise histórica da evolução do conceito de trabalho, a seguir apresentado. As relações de produção estabelecidas são relações humanas e, portanto, a superação do conceito burguês de trabalho (provação) só poderá ser alcançado pelos trabalhadores e trabalhadoras a partir das relações que estabelecerem com o conhecimento (ciência, tecnologia e artes) e com a política, podendo dessa relação extrair o salto qualitativo, a ampliação de suas atividades para além do reino da necessidade em direção ao reino da liberdade.

Retrocedendo no tempo, vemos que desde o fim do feudalismo, portanto há mais de 300 anos, o trabalho (mundo da necessidade) encontra-se regulado pelas relações sociais capitalistas.

Com a abolição dos escravos surgiram os proletários, não proprietários dos meios nem dos instrumentos de produção nem propriedade de senhores, simplesmente trabalhadores que necessitavam vender sua força de trabalho. Surge o trabalho assalariado, o trabalho emprego. Ao longo do processo histórico

de enfrentamento entre capital e trabalho estes sujeitos organizados ou não, constituíram-se na classe trabalhadora.

Inicialmente o ser humano era dono do seu trabalho, transformava a matéria prima, usando o intelecto e a criatividade definia sua produção, porém, sob o capitalismo acontece a ruptura do trabalho, criando a dicotomia trabalhador intelectual, o que pensa (trabalho concreto), e trabalhador braçal, o que executa (trabalho abstrato), iniciando a alienação do trabalhador de seu trabalho.

A forma de trabalho necessário à produção capitalista é o trabalho abstrato, meramente quantificável, que foi abstraído das qualidades de quem o produziu, do que é vivo no trabalho, do seu sentido, que é expropriado, transformando o trabalho em mercadoria, em valor de troca. Mais perversa, ainda, é essa alienação, quando se trata da compra do trabalho assalariado, em que o trabalhador aliena junto com o produto do trabalho a sua consciência, fazendo que não identifique na venda de sua força de trabalho a alienação da sua humanidade e da sua liberdade. A essa alienação (expropriação) do seu trabalho traduzida em forma de valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (circularidade que se retroalimenta), Marx denominou de fetichismo da mercadoria.

A educação formal foi organizada, planejada, sistematizada e estruturada com a finalidade de suprir as necessidades do sistema social e econômico originado pelo capital, em que "o principal papel da educação é a reprodução de uma força de trabalho adequada num sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes". (SANTOS, 2002, p. 113)

E coube à escola, *locus* privilegiado onde se processa esse tipo de educação, o papel de legitimar os interesses da classe dominante através de uma variedade sem fim de significados necessários à reprodução do modo capitalista de produção (LUCKESI, 1992). Essa é a visão histórica de mundo e de educação que acredito, porém existem outras formas de interpretar o que se supõe seja o real.

Nesse cenário, a educação e, especificamente, a escola, enquanto instituição incumbida da tarefa de ajudar a tornar real e para todos os ideais da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) e da Revolução Industrial, tem cumprido esses objetivos apenas com parte da população. Grande parte ficou pelo caminho porque ela não quis, não soube ou não pode furtar-se às

contradições inerentes ao seu modo de produção. E ao legitimar as desigualdades, a discriminação, a exclusão e a reprodução cultural dos valores dominantes, assumiu sua opção de classe, a dominante.

Para dar materialidade à afirmação de que a escola assume e reproduz o modo capitalista de produção e reprodução, é possível particularizar trazendo o exemplo recente do Brasil, onde a conquista do governo por um partido de esquerda (no caso o PT - Partido dos Trabalhadores) não significou, até hoje, em termos educacionais, a destruição da crença na meritocracia nem na capacidade do Estado de reproduzir-se a partir da manipulação dos sujeitos com pouca escolarização. Este novo poder constituído está condicionado a determinantes econômicos (que em última instância regem as relações capital/trabalho), culturais, político-sociais e ideológicos. Portanto, a derrubada de símbolos que durante toda a história brasileira representaram o ideal social predominante está condicionada a determinações históricas e políticas e as opções realizadas pelo partido, supostamente de esquerda, que assumiu o governo. A escola formal capitalista, excludente, branca e hegemônica é um desses símbolos. Faz da educação potencialmente produtiva uma condição de êxito material e não a democratiza o suficiente a ponto de camuflar seu papel de classe, fazendo com que se perpetue como reprodutora da cultura hegemônica e da desigualdade social.

A partir da revolução industrial e posteriormente com a revolução científica cria-se a preocupação de constituir uma sociedade que integre os trabalhadores, seja para controlá-los seja como resultado das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras organizados em sindicatos e partidos. Dessas lutas originam-se seus direitos sociais à educação, à saúde, ao transporte, ao lazer e à cultura, à previdência social. Originam-se das lutas também os direitos trabalhistas, que não transformam os trabalhadores em proprietários, mas asseguram sua possibilidade de prever seu futuro. O trabalho deixa de ser apenas uma tarefa remunerada e transforma-se em um direito.

Tomado como princípio educativo, o trabalho constitui-se em um direito porque:

(...) é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001, p.28)

Se as conquistas sociais e trabalhistas não foram pequenas entre os anos 50 e 80, começaram a ruir no final do século XX e início desse século. A globalização dos mercados (mundialização do capital financeiro especulativo) é o resultado da resistência do capital a sua regulamentação, que começou nos anos 50 com a instalação das multinacionais (empresas filiais, que se expandem pelo mundo em busca de mercados onde a exploração da força de trabalho e da matéria prima apresentam mais vantagens), para nos anos 60 a 80 aumentar essa liberdade com a instalação de transnacionais (empresas que transitam acima do controle das nações e criam espaços de poder), resultando na falência dos estados nacionais que, sob a ótica do neoliberalismo, aderem à falácia do estado mínimo, permitindo que o mercado regule as relações de trabalho (FRIGOTTO, 2001).

A mais significativa transformação decorrente desta nova etapa de acumulação do capital ocorreu no mundo do trabalho, que deixou de ser estável, passando a assumir novas e velhas formas que vão da terceirização a antigas formas de trabalho a domicílio, cada vez mais informal e precário, diminuindo os postos de trabalho e tornando o desemprego quase irreversível.

Na atualidade, o trabalho, mesmo sob a forma de mercadoria, faz parte da preocupação do trabalhador e da trabalhadora que luta para "ser mercadoria", o que é menos dramático que o desemprego, já que o tempo livre, ao invés de tempo de fruição, transformou-se no fantasma do subemprego ou do desemprego (FRIGOTTO, 1996).

Porém, reduzir o trabalho às suas dimensões técnicas, enquanto mero fator produtivo significa perder as potencialidades de interpretar os fenômenos sociais que estão vinculados diretamente à precarização do ser social no capitalismo, em que o trabalho é entendido como o momento da história contada pela redução da vida ao trabalho, e não no trabalho como constituinte do seu ser e produtor das esferas de socialização que lhe dão dimensões de totalidade não totalitária.

Na materialização de seu trabalho, ao explorar as potencialidades que explicam a relação entre o conhecimento gerado e sua organização, o ser humano ao planejar a sua atividade direciona a sua ação. Nesse sentido, organização e conhecimento são, entre outros, os meios necessários para a concretização de ações rumo à mudança ou à manutenção da sociedade, incluindo aí a forma de produção e distribuição de um conhecimento socialmente

útil à classe trabalhadora. Para tanto, é necessário uma ruptura crítica com a formação capitalista de produção de conhecimento, através de proposições alternativas para sua apropriação inclusiva, mas tal possibilidade é um grande desafio.

3.2 Educação Ambiental – crítica, libertadora e transformadora

A partir da década de 70 do século passado, com inspiração nos movimentos estudantis, de contracultura e movimentos feministas, entre outros surgidos nos países adeptos ao estado de bem-estar social, é que, timidamente, começaram a ser questionados e redefinidos valores sociais e suas adequações ou não à sustentabilidade e dignidade da vida humana e do planeta, o que propiciou a consolidação da ecologia política (GONÇALVES 2000 apud LOUREIRO 2004).

Nesse período as sociedades alternativas entraram em cena com uma proposta de conservação da natureza, surgindo o ambientalismo que tem a finalidade de promover a mudança social e repensar o humano na natureza, porém não explicita seu entendimento sobre desenvolvimento sustentável e qualidade de vida.

No Brasil, apesar de a Constituição Federal de 1998 incluir o tema da educação ambiental, foi a partir da década de 90 que começou a ser desenhado um entendimento ambiental baseado no diálogo entre os sindicatos de trabalhadores e os movimentos sociais, no que tange à luta por melhores ambientes de trabalho, diferentes modelos de produção e consumo, preservação do patrimônio natural, entre outros, relacionando-os ao entendimento de qualidade de vida e igualdade social (LOUREIRO, 2004).

Por ser processualidade, movimento, construção do novo e (re)produção, a educação, apesar de seus condicionamentos sócio-históricos e culturais, passou a representar uma das formas de intervenção na crise ambiental, tentando consolidar-se como um ramo específico do conhecimento, a “educação ambiental”.

Na compreensão de Loureiro (2004), "Educação Ambiental, antes de tudo, é educação", educação genérica. O que para ele resgata o substantivo da

"educação" é a orientação pedagógica da qual ela se nutre, que são as correntes pedagógicas libertadoras, sócio-históricas, críticas, que propõem a transformação social, e o adjetivo "ambiental" qualifica esse fazer educativo. Na mesma direção caminha Guimarães (2000), para quem "A palavra ambiental, da expressão Educação Ambiental, apenas adjetiva, qualifica um processo mais amplo que é o processo educacional. Dessa forma, a EA é uma das dimensões presentes na educação." (p.19)

Porém, a diversidade no entendimento e nas formas de assumir a educação ambiental e do papel dos homens e das mulheres como agentes sócioambientais ainda hoje é contraditória. Vai desde o posicionamento ingênuo e descontextualizado, que pensa a sociedade fora da esfera política e econômica, até a vertente que exprime o seu contrário. Cabe a nós, educadores ambientais, conforme nosso entendimento de mundo, de ser humano e de educação, fazer a opção, que não é neutra, mas política.

Por ser um constructo humano a dimensão ambiental da educação estrutura-se a partir de diferentes concepções. Entendo que o conceito/concepção de Educação Ambiental para cada tendência teórica é diferenciado, condicionado/dependente da forma como o real é compreendido e consequentemente representado/interpretado, e a compreensão individual é construída e objetivada a partir do meio social que se vive e da visão de mundo, de homem e de educação que se internaliza.

Nessa ótica, a concepção de Educação Ambiental é uma construção orgânica, particular e local. É também dialética porque nela está implícita a prática social e a visão educacional, fatores estes que estão em contínuo movimento, desenvolvimento e mudança.

É ainda polifônica e polissêmica, formada por diferentes vozes com diferentes significados e sentidos. E, por carregar a visão do meio sócio cultural e ambiental, em um determinado momento, é uma concepção político-social, econômica, ecológica e histórica, em muitos casos coletiva, e em outros tantos gerada pelo senso comum. Por isso é vista e entendida sob diferentes enfoques e apoiada em diversas teorias.

Tomando Loureiro (2004) como referência, vou trabalhar a especificidade e os fundamentos da Educação Ambiental amparada no pensamento de Paulo Freire, pedagogo por opção, ambientalista por vocação e educador por

constituição, motivos, dentre outros, que o levaram a ser convidado a proferir a palestra de abertura da Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Rio de Janeiro, na ECO-92.

Para emancipar o sujeito de uma educação comportamentalista, bancária, adestradora, que o instrumentalize a ações pontuais, repetitivas, e vazias de significado, porque estes não foram incorporados ao pensar mas ao agir humano, Loureiro (2004) propõe a Educação Ambiental Emancipatória, libertadora¹⁸, que ao buscar a transformação social funda-se no diálogo, no exercício da cidadania, na superação das formas capitalistas de dominação, na compreensão da complexidade do mundo e na totalidade da vida. A forma de pensar essa Educação Ambiental Transformadora nasce do pensamento de Paulo Freire, da necessidade de superar a contradição opressor/oprimido, capital/trabalho e o antagonismo das classes sociais.

Estou convicta que depois da dialética marxista não é mais possível pensar em sociedade fora da luta de classe, assim como depois de Freire é impossível pensar a educação e, especificamente a Educação Ambiental, como um universo à parte, solta no mundo, sem reconhecer sua inter-relação com os demais subsistemas que compõem o tecido social e sua interdependência à leitura do mundo como uma totalidade.

A Educação Ambiental é, portanto, trabalho humano socialmente útil, e como tal sua produção, distribuição e apropriação pelos homens e pelas mulheres, trabalhadores e trabalhadoras é uma necessidade imanente à sua condição humana e à sua condição de classe, como ferramenta imprescindível para enfrentar o capital ou a ele submeter-se, neste caso distorcendo sua vocação ontológica para o ser mais, desumanizando-se.

No mundo capitalista, a força condicionante que a economia exerce sobre o comportamento social e individual e sobre a estrutura social é muito grande, mas o ser humano não deve adotar um comportamento passivo diante dela. Se tem a capacidade de decidir, de escolher, de sonhar pode vencer os condicionamentos.

Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O

¹⁸ Isto não significa, porém, que o simples fato de desenvolver essa prática seja suficiente. Significa que tal prática ajuda na libertação na medida em que contribui para a compreensão da realidade em termos críticos. (FREIRE, 1982, p.88).

contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação a realidade que não é assim contestada. É nesse sentido que entre nós, homens e mulheres, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha, que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida. (FREIRE, 2000, p.56)

A discussão sobre a relação educação - meio ambiente emerge no cenário atual sob diversos matizes, seja o político, o econômico, o social, o cultural, o biofísico, enfim sob todos os aspectos que compõem o ambiente em que vivemos. A crise ambiental não é reflexo apenas do distanciamento que os homens e as mulheres tomaram da natureza, mas também do distanciamento que assumiram entre si, entre os povos e entre as classes sociais, o que na minha visão e pela análise sócio-histórica do fenômeno é resultante do modo de produção excludente que tem dominado as relações nacionais e internacionais.

O alcance político da Educação Ambiental está em educar problematizando a realidade e não transmitindo conhecimentos "ecologicamente corretos". Problematizar para Freire significa "problematizar a temática referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos fatos" (1982, p.19).

A educação é política, e a Educação Ambiental enquanto promotora do debate em torno do meio ambiente e pela sua função tipicamente humana também o é. Traz a relação entre os seres humanos e o meio natural além das normas éticas condutoras do seu quefazer. Nesse pressuposto encontro guarida em Freire que diz:

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constituiu, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. (1982, p.146)

Entendo a Educação Ambiental como uma educação para a transformação social, que tem no diálogo crítico com a tradição dialética um ponto fundamental e na pedagogia libertadora seu assento. Não é “verborrêia”, não é “blá, blá, blá”,

não é perguntar a esmo, perguntar por perguntar, contentar-se em tocar apenas a periferia do objeto de nossa curiosidade.

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase de aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. Esta corresponde, aliás, como salienta o prof. Álvaro Vieira Pinto¹⁹ à mais elevada das funções do pensamento - a atividade heurística da consciência. (FREIRE, 1982, p.143)

Fica claro para mim a impossibilidade de trabalhar a educação e especificamente a Educação Ambiental de forma genérica, daí a necessidade de nomear a Educação Ambiental de que falo. Se digo que ela é crítica, transformadora, libertadora, socioambiental e popular estou assumindo que, enquanto ser social sou parte da natureza - o fato de pertencer a uma determinada espécie biológica não esgota em mim a humanidade - e ao transformá-la crio meu processo sócio-histórico e cultural. Enquanto prática social, a Educação Ambiental parte do processo de reflexão sobre a vida e a natureza e propõe a ação transformadora e emancipatória da educação e das estruturas sociais. Conforme Loureiro (2004, p.38): "Em suma é estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em um dado contexto."

Na perspectiva que venho seguindo, percebo que, filosoficamente, nessa Educação Ambiental Transformadora, libertadora e crítica, o conhecimento como manifestação humana encontra-se condicionado aos aspectos sociais e históricos da vida dos sujeitos e ao seu modo de ver, ser e estar no mundo e com o mundo. O que leva a uma ruptura no que tange ao entendimento do real, ou visto como o mundo das formas puras, mundo da aparência ou como o mundo da essência (KOSIK, 1976).

Essa concepção de Educação Ambiental tem amparo na filosofia, sendo que:

(...) filosofia é a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano... a diferença na maneira de compreender as questões filosóficas depende, acima de tudo, da situação que ocupa tal pessoa na vida, na sociedade ... em uma sociedade onde há diferentes classes e grupos sociais lutando

¹⁹ Vieira Pinto, Álvaro. *Ciência e Existência*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, 2ed. p. 363.

entre si, também existem diferentes concepções filosóficas portanto não pode haver uma só concepção de filosofia, uma só concepção de mundo, para os oprimidos e para os opressores. (PODOSETNIK et all, 1967, p.11/12)

É necessário, quando se pensa a Educação Ambiental na vertente crítica e liberadora, que se construa um sólido entendimento da função ética nas relações sociais e educacionais e na relação homem-mundo como bem explica Freire:

Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta transgressão ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (2000, p.66/67)

Epistemologicamente, a Educação Ambiental como atividade educacional genérica, que visa a explicitar seus condicionamentos, sistematizar, esclarecer e avaliar suas práticas, toma diversas configurações, dependendo da proposta pedagógica que a anima. Acredito ter abordado essa diferenciação ao historiar as formas como a educação vem sendo entendida e praticada pela humanidade em diferentes momentos históricos, o que também se aplica, especificamente, à Educação Ambiental.

Se a Educação Ambiental é a educação dos homens e das mulheres, no mundo e com o mundo, para dizer sua palavra e promover a ação transformadora, e se o trabalho é o princípio educativo fundante do ser social, é preciso pela ação transformadora desconstruir as formas como historicamente os seres humanos construíram suas relações de trabalho dentro da sociedade capitalista e procurar formas de sua superação rumo à sociedade socialista, que é a nossa utopia, "é o que nos faz caminhar" (Eduardo Galeano).

Nesse sentido, a única forma de enfrentar o estado lastimável que este modo de produção submete-nos é tentar por todos os caminhos a sua superação. E a educação (não qualquer educação), a Educação Ambiental Transformadora, libertadora é um deles. Por isso, é fundamental ter em mente que a educação esvazia-se quando não leva em consideração a intencionalidade e a diretividade

que lhe são inerentes. E nesse quefazer ingênuo, ao minimizar os conflitos perde o significado como prática social comprometida com a transformação.

Por isso, a concepção teórico-metodológica da Educação Ambiental Transformadora, libertadora não é um dado *a priori*. É uma construção permanente entre os sujeitos envolvidos no processo histórico, que é dinâmico e por não ser pré-definida, é um caminho que vai se concretizando no caminhar. O que não pressupõe que não há teoria que a sustente. Não há prática pedagógica sem teoria e isso vale para a prática pedagógica ambiental. Práticas ambientais amparadas no emaranhado de diversas teorias e constituídas por metodologias contraditórias tornam o saber ambiental neutro e acrítico, acabam se tornando uma reunião de vários elementos doutrinários, que ao não se articular perdem a intencionalidade e a diretividade, perdendo com isso a compreensão quanto ao significado da sua ação.

A Educação Ambiental crítica, libertadora e transformadora necessita de um método em que possa pautar-se e não se engessar, dada à complexidade das relações sócio-históricas e ambientais. Esse método, para concretizar-se, na vertente que apresento, tem de considerar o movimento dialético que pense o ser humano como singularidade da natureza e o processo de transformação da realidade social como uma unidade de contrários, em luta permanente; movimento este que permite o entendimento complexo da totalidade.

Para isso é necessário buscar a categoria - trabalho - enquanto atividade humana primeira, e a sua centralidade na formação do ser social, como elemento socializador das relações homem-mundo. Enfim, o trabalho como elemento central, gerador, capaz de ao intervir modificar a realidade objetiva, o que permite compreender as relações entre a história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana (Loureiro, 2004).

Ao defender a racionalidade dialética, a categoria trabalho toma como base a compreensão histórica e a possibilidade de mudança das relações que definem o modo de produção em curso.

Nesse sentido, para essa Educação Ambiental, é necessária uma práxis educativa que se reflita na ação-reflexão-ação dos homens e das mulheres sobre a sua realidade com a finalidade de transformá-la. Mas para que os seres humanos se constituam em sujeitos de transformação social, necessitam que

ocorram mudanças intersubjetivas, no seu interior, porque a maior ingenuidade é pensar na transformação do mundo sem pensar na transformação do sujeito.

Pelo caminho que desenhei, é possível perceber que essa prática transformadora, libertadora é um movimento em constante realização em função do inacabamento do ser humano, por isso processo permanente, porque da mesma forma que nunca existe dominação total sempre há uma margem de liberdade nas circunstâncias, apesar dos condicionamentos nunca perdemos a possibilidade de vir-a-ser.

Nessa construção, fica evidente que dentro dessa perspectiva ambiental o foco da Educação Ambiental Transformadora, libertadora, lança o olhar para além do ecossistema natural, e percebe-a como um espaço histórico de lutas em torno de um outro projeto político, com outra visão de mundo, que se objetiva nas relações socioambientais, em torno dos seus conflitos e tensões. Exige, portanto, respostas educativas de (re)pensar as relações sociedade-natureza e ser humano-natureza mediadas pelo conceito de trabalho. E exige ainda do educador ambiental que oriente sua ação educativa na construção e assunção da dimensão política dos sujeitos para a ação social crítica, tendo na conscientização o diferencial dessa ação e, como meta a mudança rumo a um outro projeto societário que tenha o ser humano e não o capital como medida.

3.3 Educação não formal

A tentativa do capital de impor-se historicamente e a necessidade dos grupos socialmente à margem de fazer a sua história ocasionaram uma interação dialética que encontrou terreno fértil e constituiu-se na educação não formal, como fonte de mudança social e política.

Assim, na perspectiva de Gohn (1999), a educação "foi chamada" a enfrentar os desafios gerados pela globalização da economia e pelo avanço tecnológico na era da informação/informatização. "Foi chamada" também para promover o acesso dos excluídos ao mercado de trabalho rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação não formal tem adquirido maior visibilidade à medida que a educação - genericamente falando - está sendo percebida como direito humano e, conseqüentemente, componente de acesso ao poder e à participação política.

Na atualidade, a globalização da economia não implica apenas uma nova forma de divisão social do trabalho, ela inclui e exclui na perspectiva do lucro, ignora a diversidade cultural e a realidade das comunidades locais. As manifestações dos trabalhadores são pelo não às demissões, pelo não ao corte dos postos de trabalho, o que tem criado um novo exército, o dos excluídos do mercado e dos postos de trabalho, que são, segundo Kuenzer (1985), os "seres sobrantes", excluídos das relações sociais capitalistas por sua incapacidade de serem consumidores. O que determina a inserção, "que é pontual" segundo Frigotto (2001), são as prioridades dos detentores do capital internacional especulativo.

Esse panorama da globalização mostra que as lutas sociais estão centradas na inclusão dos que antes eram excluídos pela desigualdade socioeconômica e hoje são excluídos também pela desigualdade sociocultural. O aumento da competitividade ampliou a demanda pelo conhecimento e pela informação e também pela qualidade e pelo tipo de educação oferecida. Esse é parte do discurso dominante que tenta atribuir a pouca escolarização da classe trabalhadora ao seu "despreparo", a razão de sua não inserção no mercado de trabalho, quando na realidade essa é uma construção desse modo de produção, baseado na política econômica neoliberal. É a parte doentia do discurso, o seu aspecto diabólico.

A parte saudável do discurso, o seu aspecto simbólico, percebe que a educação não se restringe mais aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola e, ao fugir de seu reduto, vai se espraiando em outros espaços e assumindo outras formas. Por ser um dos instrumentos fundamentais de mudança, sua expansão reflete conflitos e compromissos políticos, que podem ser direcionados à manutenção ou à superação do modelo social vigente, que retrata o modo de produção dominante.

Muito se tem falado sobre educação não formal e, embora existam práticas desse tipo com diferentes origens e enfoques, pouco se tem teorizado sobre ela, sendo reduzida à produção acadêmica que reflita sobre suas práticas. Fato que

constatei na pesquisa bibliográfica, em razão da dificuldade de encontrar literatura que aborde em profundidade o tema.

Entre os que discutem o tema, Afonso (1989 apud von SIMSON et al, 2001, p.9) faz uma distinção entre os três tipos de educação, abordando-os da seguinte forma:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que essa não seja a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem de cada grupo concreto. (1989, p. 78)

Segundo La Belle (apud TORRES, 1992), educação não formal é "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (p.20). Apesar de não divergir de La Belle, Torres (1992) é mais enfático e aponta no sentido de que pode ter uma vinculação mais acentuada com classe do que qualquer outro tipo de educação, porque é dirigida, especificamente, a um setor de classes ou categorias sociais caracterizadas socialmente como subalternas e não à totalidade dos sujeitos que compõem a sociedade.

Neste trabalho, tomo como referência Gohn (1999), tanto nos aspectos históricos da educação não formal quanto na visão diferenciada que assume deste tipo/campo da educação, porque acredito que é aquela que mais se aproxima do espaço não formal de educação que observei (o Projeto Integrar/RS Alimentação), que é parte constituinte desta pesquisa.

Segundo ela, a educação não formal no Brasil, até os anos 80 do século passado, era vista como uma extensão da educação formal desenvolvida em espaços exteriores às escolas, despertando pequena atenção de educadores e educadoras e pouco refletindo na elaboração de políticas públicas. Nos anos 90, recebeu destaque em virtude das mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, aliados a valorização da cultura, como articuladora de ações individuais e dos processos de aprendizagem em grupo.

Não apenas essas mudanças abriram espaço para a educação não formal. Agências e organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, e o papel desempenhado pelas ONGs (Organizações Não Governamentais), que assumiram a função do Estado nos momentos que ele foi omissa, foram fundamentais nesse processo.

A partir da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e da elaboração dos documentos *"Declaração mundial sobre a educação para todos"* e *"Plano de ação para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem"*, possibilidades na área da educação não formal tornaram-se visíveis, tomando como referência as experiências educacionais oferecidas pelas ONGs na América Latina. O documento partiu da definição de "necessidades básicas para a aprendizagem", como recurso para que ela ocorra, e dos "novos conteúdos básicos", que além dos conteúdos teórico e práticos incorporam valores e atitudes para viver e sobreviver, ampliando assim o campo da educação para além da escola (GOHN, 1999).

Um estudo da Unicef sobre os textos de Jomtien destaca:

(...) "sabe" aquele que com sua ação contribui para a melhoria do mundo, entregando e oferecendo aos que o rodeiam uma vida mais digna e um maior bem estar. Nesta concepção de "saber" aparecem, então, profundamente entrelaçadas, as dimensões éticas, espirituais, sociais e materiais da vida humana. (apud GOHN, 1999, p.93)

Esses documentos alertam ainda sobre a "necessidade de mudanças, uma visão ampliada de educação, inovando os canais existentes, fazendo alianças e utilizando-se recursos de forma a universalizar o acesso à educação e promover a equidade" (GOHN, 1999, p.94). Recomenda, também, programas de educação para o trabalho em entidades que ofereçam cursos sobre tecnologias, autogestão, além de formas alternativas de utilização e preservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

Essa proposta tem como objetivo não o acúmulo de conhecimentos, mas o domínio de habilidades - de comunicação, da linguagem das máquinas, de gestão - com a intenção de permitir que todos possam planejar e administrar sua vida e seu campo de atuação laboral, porque trabalha com um conceito ampliado de educação vinculada ao conceito de cultura.

Segundo Gohn (1999), a educação não formal tem campos ou dimensões que correspondem a sua área de abrangência. O primeiro, envolve a

aprendizagem política dos direitos dos sujeitos, enquanto cidadãos, num processo grupal participativo, gerador de conscientização voltada à compreensão de interesses individuais, do meio social e da natureza circundante. O segundo, refere-se à capacitação para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, à aprendizagem para o exercício de práticas que capacitem os sujeitos a se organizar com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas do cotidiano. O quarto, à aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar, em formas e espaços diferenciados. O quinto, à educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. E o sexto, o da educação para a vida ou para a arte de viver bem, utilizada como estratégia de resistência ao stress.

Na educação não formal existe a preocupação de trabalhar os mesmos conteúdos da escola formal, porém com metodologias e seqüências cronológicas diferenciadas. Os conteúdos curriculares são flexíveis e adaptados a cada realidade. Parte do pressuposto que a aprendizagem se dá pela prática social. É a experiência em trabalhos coletivos que gera o aprendizado, e o conhecimento é construído através de vivências de situações-problema.

Os espaços onde se desenvolve a educação não formal, segundo Gohn (1999), são os mais variados, tais como associações de bairro, ONGs, igrejas, sindicatos, partidos políticos, espaços culturais e nas próprias escolas, em espaços interativos. A dimensão espaço/tempo também é específica, uma vez que se rege pelos objetivos de cada grupo, respeitando as suas particularidades e a singularidade dos sujeitos.

Compartilhando desta visão, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2004, p. 28), entende:

A educação não-formal, enquanto modalidade de ensino/aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta ações que devem ser implementadas nesta área, incluindo os sujeitos a que se destinam e os órgãos governamentais responsáveis por essas ações.

Dentro dessa perspectiva, o Programa sinaliza um conjunto de princípios orientadores dessas ações, assim especificados:

- *A educação não formal deve contribuir para a igualdade social, o desenvolvimento pessoal e favorecer melhor qualidade de vida e elevação da auto-estima dos grupos socialmente excluídos;
- *A educação não formal deve se tornar um instrumento eficaz no processo de construção da democracia, da cidadania, da paz, do desenvolvimento e da justiça social, de modo a garantir a inclusão social e a dignidade humana;
- *Os programas de educação não formal devem possibilitar o respeito à igualdade e à diferença, fomentar valores éticos e cívicos, além de contribuir para o combate ao racismo, à discriminação, à intolerância e à xenofobia;
- *As estratégias e metodologias devem ser trabalhadas em uma perspectiva interdisciplinar e no confronto com a realidade, permitindo mudanças nas atitudes, valores e práticas dos participantes de programas de educação não formal, de modo que estes possam adotar valores vinculados à solidariedade e ao respeito aos direitos humanos;
- *A educação não formal em direitos humanos deve articular o conhecimento popular ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. (Idem, 2004, p.30).

A educação não formal pode ainda ser vista sob duas óticas distintas, conforme os campos teóricos, metodológicos e práticos que assume, Torres (1992) aponta como sendo ou o "campo da educação de adultos", baseada em qualquer paradigma, a educação compensatória, ou o "campo da educação popular" com orientação política, que procura uma saída radical originada pelas classes populares e destinada a alterar a ordem social.

Gohn (1999) também faz essa divisão em "campos", porém sob outra ótica: o primeiro destinado a alfabetizar e transmitir conhecimentos históricos sistematizados, com organização e tempos distintos da estrutura escolar, que pode ser a educação popular (expressão usada nos anos 70 e 80) ou a educação de jovens e adultos (expressão usada a partir dos anos 90); e, o segundo, em que as ações não são voltadas para o aprendizado de conteúdos, mas para o processo de participação social, o que também é distintamente desenhado na totalidade dos artigos organizados por von Simson et al (2001), que em nenhum

momento se refere à certificação ou mesmo ao aprendizado de conteúdos da escola formal.

Com referência aos programas de educação não formal destinados a habilitar trabalhadores desempregados, pelas políticas excludentes e globalizantes que desestabilizaram as estruturas do mercado de trabalho, surgiram políticas governamentais que, de alguma forma, procuram recolocar esses sujeitos no setor produtivo. Enquanto o trabalhador e a trabalhadora se (re)qualificam no curso oferecido, recebem, como no caso do Projeto Integrar/RS Alimentação (vinculado as políticas sindicais da CUT Central Única dos Trabalhadores), todo o material didático-pedagógico, além de lanches e vale-transporte para sua locomoção, o que ameniza, mas não soluciona o problema.

São as verbas nacionais do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador - (que administra os recursos do Seguro Desemprego, FGTS, PIS/PASEP, etc.), e verbas internacionais, principalmente do Banco Mundial, disponibilizadas para instituições afins e sindicatos que subsidiam financeiramente esses programas de educação não formal.

Esses cursos, dependendo da visão sob a qual se estruturam e da orientação sindical que comungam, fazem parte das políticas deste modelo econômico que prioriza o interesse do capital especulativo.

4 HISTORIANDO O PROJETO INTEGRAR E ANALISANDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Queremos um país onde não se matem crianças que escapam do frio,
da fome, da cola de sapateiro. Onde os filhos da margem tenham direito à terra, ao
trabalho, ao pão, ao canto, à dança, às histórias que povoam nossa imaginação, às raízes
da nossa alegria. Aprendemos que a construção deste país não será
obra apenas de nossas mãos. Nosso retrato futuro resultará da desencontrada
multiplicação dos sonhos que desatamos.
Pedro Tierra

Neste capítulo, ao descrever a constituição do Projeto Integrar RS/Alimentação, situando-o historicamente, é possível vislumbrar as metas e objetivos da Federação na sua proposta, que se ampara no projeto político-pedagógico delineado e na metodologia que orientou sua implementação. Percebe-se, então, a metodologia não apenas com a visão que usualmente dela se tem – restrita à sala de aula e utilizada tão somente para promover a apropriação do conhecimento já construído – mas como o processo em si, que constituiu todo o Projeto Integrar em seus aspectos organizacionais, relacionais, ativos, políticos e pedagógicos. Por essa visão abrangente, o Projeto é – ele mesmo – na sua totalidade a metodologia que o constituiu, e, nesse sentido, produtor dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados às suas vivências atuais, no que se refere às relações interpessoais e socioambientais que desenvolveram/desenvolvem. Esse entendimento foi construído a partir das falas dos pesquisados e, nesse sentido – o Projeto – como categoria do materialismo histórico, constitui-se em unidade de análise, que na proposta teórico metodológica que proponho leva o nome de Tema Gerador. Portanto, ao descrever o Projeto Integrar e as situações vivenciais que proporcionou, vou proceder, na problematização, a partir da fala dos entrevistados a análise dos dados da pesquisa.

O Projeto Integrar RS/Alimentação surgiu em abril de 1997, quando a direção da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Alimentação do Rio Grande do Sul - FTIA/RS - filiada à Central Única dos Trabalhadores - CUT - promoveu uma plenária que contou com a participação de 36 sindicatos filiados à categoria da alimentação²⁰ no RS, da Secretaria do Trabalho, da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Câmara de Vereadores de Porto Alegre, da Assembléia Legislativa do Estado do RS e outras entidades, com a finalidade de mostrar a experiência do Projeto Integrar desenvolvida pelos metalúrgicos de São Paulo e apresentar a proposta construída para o Rio Grande do Sul, que trazia como objetivo "minimizar o problema dos trabalhadores desempregados excluídos da escola formal, qualificando-os profissionalmente e retomando sua cidadania" (Revista do Projeto, 1998, p.4).

Meu envolvimento com o Projeto Integrar RS/Alimentação teve início no ano de 2000, ocasião em que procurei a direção do Sindicato da Alimentação a fim de realizar a pesquisa anterior (FRANCO, 2002), portanto vou (re)contar²¹ sua história com base: a) nas Revistas do Projeto (1998 e 2000); b) no Módulo de Reestruturação Produtiva I (1997); c) no Caderno de Gestão e Gerenciamento de Empreendimentos I, II e III (1998); d) no Caderno de Informática (1998); e) no Caderno de Desenvolvimento Sustentável I e II (2000), que foram publicados pela Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Alimentação do Rio Grande do Sul - FTIA/RS; e f) nas observações e nas informações colhidas junto à direção local do Sindicato da Alimentação e que serviram de subsídio para a realização daquele trabalho.

Nos meses que se seguiram a apresentação da proposta do Projeto Integrar foram feitas negociações com o governo do Estado para sua viabilização financeira e técnica. O próximo passo foi escolher os municípios onde o Projeto seria implementado, o que ocorreu tomando como base as cidades com maior taxa de desempregados na categoria da alimentação. Esse critério apontou para as cidades de Porto Alegre, Alegrete, Encantado, Erechim, Estrela, Lajeado,

²⁰ "categoria da alimentação" trabalhadores na indústria da alimentação.

²¹ Digo (re)contar tomando como referência Boff, (1997, p.9/10) para quem "cada leitor é co-autor, porque cada um lê e relê com os olhos que tem, porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita" e porque ao dialogar com estas referências vou me permitir conversar com outros autores fazer inferências e analisar o sentido e o significado dessa experiência na vida dos sujeitos pesquisados.

Pelotas, Rio Grande, Santana do Livramento, São Sebastião do Caí e Serafina Corrêa.

A seguir foi realizada a divulgação do Projeto pelos Coordenadores Estaduais que percorreram os municípios escolhidos com a finalidade de esclarecer aos Sindicatos, Câmaras Municipais, Prefeituras e ao público em geral, através da mídia local, os seus objetivos e processo de seleção. Os interessados deveriam atender aos seguintes pré-requisitos: saber ler e escrever, ser maior de 20 anos, ter o primeiro grau (hoje ensino fundamental) incompleto e, preferencialmente, ser oriundo da categoria da alimentação.

O Projeto Integrar/RS Alimentação inscreveu-se dentro do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR - que é um programa do Ministério do Trabalho (Mtb), financiado pelo FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador - um fundo contábil, de natureza financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho (Mtb), criado em 1990, pela Lei 8.019 e mantido por recursos provenientes da arrecadação do PIS/PASEP, da contribuição sindical, da remuneração de depósitos especiais e de saldos remanescentes do pagamento do Seguro Desemprego e Abono Salarial. O FAT é gerenciado pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, composto de três membros representantes dos trabalhadores, três representantes do governo e três que representam os empresários, e custeia dois programas: o Programa de Desenvolvimento Econômico (BNDES), e o Programa de Seguro-Desemprego e Abono Salarial (Mtb), que entre outras, tem a função de gerenciar a Qualificação Profissional. No RS, o Plano de Qualificação Profissional é desenvolvido pela Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social - STCAS/RS Emprego.

O Projeto Integrar faz parte de uma política pública, financiada por verba pública, gerenciado também pelos trabalhadores e trabalhadoras pela sua participação tripartite no CODEFAT, e oferece ao trabalhador e à trabalhadora o direito de se qualificar, ao mesmo tempo em que exige de cada um e de todo cidadão o acompanhamento na utilização de seus recursos.

Depois do cumprimento de todas as exigências legais, o Projeto Integrar RS/Alimentação iniciou em 13 de outubro de 1997, com o objetivo de qualificar trabalhadores e trabalhadoras e certificar o ensino de primeiro grau (ensino fundamental). Os municípios de Estrela e Encantado contaram cada um com uma

turma de 30 alunos, os demais com duas turmas de 30 alunos, o que somou 600 alunos no primeiro ano do Projeto.

A contribuição recebida do Prof. Dr. Gaudêncio Frigoto²², na qualificação²³, foi de fundamental importância para que procedesse a (re)leitura do Projeto Integrar RS/Alimentação. Ler o texto de Cêa (2003) permitiu perceber que o PLANFOR, enquanto política pública de emprego que assegura o funcionamento do Projeto, é uma estratégia para a formação massiva da força de trabalho e um instrumento de regulação social, no atual contexto neoliberal, em que predomina o interesse econômico do capital financeiro.

É significativa a contribuição de Frigotto (apud CÊA 2003, p.192) ao mostrar a diversidade de enfoques que essa política pública de qualificação profissional abrange:

As iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos podem ser para emitir passagens, fazer velas ou aquilo que uma revista de uma seita religiosa indica como solução para o desemprego - treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas - cursos que se centram em tecnologias de última geração ou a perspectivas mais amplas vinculadas aos interesses dos trabalhadores, como é o caso do projeto INTEGRAR. Mesmo neste último caso seus dirigentes sabem que, por si mesmos, esses cursos não têm a capacidade de criar empregos.

Por vários aspectos, entre eles o acima citado, é que essas experiências de educação, mesmo com uma ação diferenciada, sendo "inovadoras ou não, valiosas ou não (...), são alvo de reflexão dos próprios representantes dos trabalhadores", porque "compõem um conjunto complexo, contraditório e problemático, como costuma ser qualquer mercado que precisa de legitimação para se sustentar" (CÊA, 2003, p. 191/2). Portanto a negação da negação é admitir que isso seja ainda "perversamente melhor" do que deixar a educação exclusivamente a cargo dos empresários.

²² Cêa, Georgia Sobreira dos Santos. A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR. São Paulo, PUC. 2003. (tese de doutorado)

²³ A leitura do texto de Cêa (2003) fez com que me sentisse como a própria "criança que teve o doce roubado" porque eu estava mais satisfeita em "aceitar acriticamente a aparência fenomênica da realidade e fazê-la passar pela própria realidade" (Kosik, 1976, p.83) do que me valer da razão dialética, fato que também foi constatado pelo Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky no momento da qualificação ao sugerir minha aderência ao Projeto, agradeço aos dois as contribuições apresentadas.

Segundo Di Pierro (2003a, p. 20), "O PLANFOR encerrou-se em abril de 2003 e em julho deste mesmo ano o Ministério do Trabalho e Emprego instituiu um Plano Nacional de Qualificação até 2007", ainda segundo ela, desde sua criação o PLANFOR atingiu 85% dos municípios brasileiros e qualificou 11.600.000 trabalhadores.

Na direção apontada por Cêa (2003) caminha Figueira²⁴ (Revista do Projeto, 1998, p.3), ao afirmar que, mesmo sem ter a pretensão de substituir ou assumir a responsabilidade dos órgãos competentes:

(...) a Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Alimentação do Rio Grande do Sul, uma entidade com mais de quinze anos de trabalho em formação sindical juntamente com a União Internacional dos Trabalhadores da Alimentação e Afins (UITA), acumulou experiência suficiente para tornar possível a elaboração de um projeto próprio de educação profissional com a cara e a marca da categoria da alimentação.

Assume também a promoção social e o resgate da cidadania dos excluídos como os grandes desafios da Federação e do Projeto Integrar/RS Alimentação.

Ainda seguindo Figueira (Revista do Projeto, 1998, p.4), "A categoria da alimentação, após o Plano Real, teve uma perda de 50.000 postos de trabalho por diversos motivos, principalmente pelas mudanças da economia" e, a partir dessa constatação, a Federação buscou soluções nas 11 câmaras setoriais, onde se discutiam a recuperação desse setor, levando a idéia de melhorar o nível de emprego e ter um trabalhador mais qualificado, surgindo, nesse contexto, a idéia da criação do Projeto no RS.

Se a "solução" apresentada parte apenas do pressuposto de que a qualificação do trabalhador e da trabalhadora é garantia de inserção no mercado de trabalho carece de fundamento. Dizer que a falta de qualificação da classe trabalhadora é a causa do desemprego e a causa do desemprego é a pouca qualificação da classe trabalhadora remete-nos à antiga metafísica do ovo e da galinha. Essa "qualificação" apenas amplia o número de excedentes à produção, aumenta quantitativamente o "exército de reserva", fato que não favorece de

²⁴ Marco Antônio Figueira - Presidente da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias da Alimentação/RS.

forma alguma os trabalhadores, enquanto classe²⁵. Isso seria ressuscitar a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1984) e a crença de que basta o investimento em escolaridade, treinamento e saúde, descolados do contexto sócio-histórico, para diminuir o fosso das diferenças sociais e econômicas entre ricos e pobres, entre norte e sul, sem pensar que a crescente desigualdade entre os povos e o aumento da miserabilidade, especialmente no Brasil, tem sua origem no modo de produção, baseado na dominação e exploração da maioria pelo capital financeiro internacional e das práticas decorrentes da sua internalização.

Porém, se vista sob a ótica já assumida de política social de resgate e promoção da cidadania dos excluídos, por esse viés, pela qualidade política desse novo sujeito, pode surgir a possibilidade de sua inserção no mundo do trabalho, como consequência e não como meta.

A primeira etapa do Projeto investiu num trabalho direcionado à formação da cidadania, capacitando cada um ao pleno exercício dos direitos no seu contexto socioeconômico e:

(...) se baseou em um trabalho interdisciplinar buscando proporcionar ao aluno uma visão globalizada da educação, isto é, que os alunos percebessem o conhecimento de forma totalizante e os professores atuassem como mediadores entre os saberes dos alunos e as disciplinas (Revista Projeto, 1998, p.5).

Permito-me um parêntese neste momento para trazer algumas contribuições sobre interdisciplinaridade e educação globalizada, que são temas recorrentes no delineamento da metodologia do Projeto Integrar RS/Alimentação, tanto na primeira como na segunda etapas, e despertam a atenção de pedagogos e educadores preocupados na busca de outras formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem que fujam da fragmentação. Essa busca por pontos de

²⁵ Apenas para facilitar o entendimento da análise, quero dizer que quando utilizo o termo “classe” refiro-me às duas classes sociais em que a sociedade hoje se sustenta: a classe que representa o capital e aquela que representa o trabalho, e ainda, que o interesse da classe que representa o capital e como consequência é a classe dominante, não é conciliar interesses historicamente antagônicos. Também que quando falo em classe não a imagino como uma coisa estratificada, cristalizada e sim que tento compreendê-la no seu contraditório movimento interno. Thompson (1987) salienta que a partir da distorção da visão que reduz a “coisa” à classe trabalhadora se pode “deduzir a consciência de classe que ela deveria ter (mas raramente tem), se estivesse adequadamente consciente de sua própria posição e interesses reais” (p.10). Para ele, o que define claramente uma classe é a ação dos sujeitos no seu tempo histórico e o que a classe quer objetivar nesse momento decorre da validade de suas experiências. Por isso a importância de analisar a validade dessa experiência e a ação dos sujeitos pesquisados a fim de perceber se tem consciência de pertencer à classe trabalhadora.

união e encontros entre as diferentes disciplinas que compõem o conhecimento humano remete à interdisciplinaridade.

Lendo Freire (1987), fica claro que o trabalho com o tema gerador é um trabalho interdisciplinar, não apenas por envolver na sua busca pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento (as equipes interdisciplinares, p.114), mas por serem eles problematizados sob diferentes visões, o que torna sua investigação tanto mais pedagógica quanto mais crítica, sempre fugindo das visões focalistas e buscando a compreensão da totalidade. A metodologia utilizada nessa forma interdisciplinar de trabalho funda-se na problematização da situação com a qual se propõe conhecer a realidade e na sistematização dos conhecimentos de forma totalizante, integral, em que o método de construção do conhecimento passa pela relação que cada um desenvolve com seu contexto, com a sua cultura e com o modo que compreende a realidade.

Bem direcionado a esse olhar de Freire é o entendimento de Martins (2001)

A interdisciplinaridade, quando bem entendida, é muito mais do que varias disciplinas enfocarem ou estudarem, em conjunto, um único tema; é, sobretudo, um tema nuclear que aglutina ou atrai saberes de várias disciplinas que possam contribuir para desenvolver e complementar sua significação. (p.110)

Pelo que vivenciei do Projeto, entendo que Fazenda (1992) traça um desenho bem próximo desse trabalho interdisciplinar desenvolvido naquele espaço. Para ela, interdisciplinaridade pressupõe uma postura diferente diante do conhecimento. Requer uma atitude de abertura, livre do preconceito que a hierarquização das disciplinas confere e, nesse sentido, é possível perceber que todo conhecimento é igualmente importante na formação unitária do ser humano.

Dentro desse enfoque interdisciplinar, Santomé (1998) traz a idéia de "educação globalizada" como uma estratégia que permite constatar dimensões éticas, políticas e socioculturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em um particular momento histórico, e na possibilidade da construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Cabe aqui um questionamento: o que significa o termo "educação globalizada" e por que agregá-lo à educação, já que nos remete a padrões de comportamento e valores universais? Para Castro (2001), globalização é um termo "impreciso e escorregadio", traz uma diversidade de questões embutidas, seja com referência ao significado que assume em diferentes campos, seja por sua utilização

“descaradamente ideológica”, que se expressa pelo neoliberalismo como referência socioeconômica e cultural universal, escamoteando o significado histórico-cultural das transformações da realidade tecnológica, econômica e sociológica. Acrescento as transformações elencadas por Castro às da realidade educacional, que traz o discurso produtivista e empresarial das competências (e embutido nele o da competitividade) para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores definidos pelo mercado de trabalho. A intenção clara desse “pacote de habilidades” (gerais, técnicas e de gestão) não é assegurar o pleno emprego, mas a empregabilidade - noção ideológica que mascara as relações sociais de exclusão e responsabiliza os indivíduos por seu fracasso (FRIGOTTO²⁶).

Opondo-se a essa idéia dominante de globalização, o Forum Social Mundial de POA-RS tem tentado levar a idéia de que um outro mundo é possível, uma outra globalização é necessária.

O Projeto Integrar está fundamentado, conforme o discutido acima, em duas noções: interdisciplinaridade e educação globalizada. Porém, percebo certa fragilidade na construção da idéia de educação globalizada, entendo que ao incorporar esse termo, na realidade, a Federação não problematizou o seu alcance nem percebeu o comprometimento embutido nesse conceito.

Os conteúdos desenvolvidos nas aulas foram desencadeados pelos “Cadernos” produzidos pela equipe técnica da Federação, respectivamente Cadernos de Desenvolvimento Sustentável I e II e Cadernos de Matemática I, II e III. A primeira etapa do Projeto ocorreu de outubro de 1997 a maio de 1998, com aulas diárias e gratuitas e os alunos receberam lanche, vale-transporte e todo o material pedagógico.

O Projeto foi dividido em módulos temáticos, cada um de 60 horas, a saber: reestruturação produtiva, matemática, desenvolvimento sustentável, higiene e tecnologia de alimentação, gestão e gerenciamento de empreendimentos e informática, e os conteúdos do ensino fundamental incluído neles. A estrutura modular permitiu trabalhar os objetivos gerais do Projeto aliado aos objetivos gerais e específicos de cada módulo. Exemplificando, no Módulo de Reestruturação Produtiva o objetivo geral foi o resgate, a partir dos saberes e da

²⁶ Frigotto, G. “Escola pública brasileira na atualidade: lições da história” - texto encaminhado por e-mail, em agosto de 2004.

palavra do educando e da educanda, das origens da formulação atual da economia, do estado e da sociedade. A partir desse objetivo, trabalhou com as histórias de vida desses sujeitos concretos, mostrando a importância fundamental da autoria na construção do processo coletivo, que se funda no trabalho como constituinte do ser humano, que à medida que modifica suas formas de produção também vai se modificando. O objetivo específico desse módulo foi:

(...) propiciar a estes sujeitos uma visão histórico-política dos movimentos sociais, a partir de suas histórias de vida; auxiliá-los a se localizar enquanto sujeitos no contexto sócio-cultural, atuando na sua transformação; trabalhar a construção do sujeito (subjetividade, cidadania e consciência coletiva) e, dar um novo significado à aprendizagem para que cada um torne-se autor de seu processo de conhecimento, de forma prazerosa (1997²⁷, p.17).

A proposta foi realizar esse trabalho com criatividade, através de jogos, brincadeiras, exercícios de imaginação, dramatização, utilizando o diálogo entendido como o facilitador, como o mediador da relação eu-outro.

Procuro trazer aqui, para complementar o entendimento do diálogo como facilitador dessa relação, a afirmação de Freire (1987, p. 84), em que "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas com A e B, mediatizados pelo mundo", cujo elemento que faz essa mediação é o diálogo. Buscando em Molon (1999) o significado do instrumento simbólico da mediação, percebo que "a mediação não é a presença física do outro", mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica. E mais, que "mediação é processo, não é o ato que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem a mediação. É a própria relação" (MOLON, 1999, 124). Se ocorre através da palavra, que é diálogo, a mediação é, portanto, o diálogo.

Resgatando a discussão da proposta do Módulo, a idéia é que a avaliação seja construída junto com todos envolvidos no processo, uma vez que deve ser coerente com a proposta do Projeto Integrar que é a busca, o resgate e não a exclusão dos sujeitos. Para tanto, deve pautar-se na auto-avaliação, oral e/ou escrita, individual e coletiva através de trabalhos que contem a história do grupo dentro do módulo proposto. Além dos módulos, mais 40 horas de apoio pedagógico.

²⁷ Módulo de Reestruturação Produtiva I, POA, 1997.

Esse é o relato histórico da primeira parte do Projeto Integrar, realizado em período anterior ao primeiro contato que manteve com essa realidade e, embora tenha sofrido algumas modificações metodológicas e de gestão, conservou em sua essência aspectos relevantes como a busca constante pelo diálogo, pelo trabalho interdisciplinar, pela problematização e contextualização do conhecimento e o trabalho com histórias de vida.

A segunda etapa do Projeto Integrar/RS Alimentação coincidiu com a autorização de funcionamento da Escola de Ensino Supletivo Alimentar, através de parecer do Conselho Estadual de Educação, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado do RS) em 28 de maio de 1998, e sua estrutura mudou nesse momento. Como houve mudança no contrato com a Secretaria do Trabalho, Cidadania e Ação Social do governo do Estado, mas ainda localizando-se dentro do programa RS Emprego, houve modificações na proposta de trabalho, na proposta curricular, na formação de professores, nas oficinas pedagógicas e no laboratório de informática. A forma modular foi mantida, mas com uma proposta de educação por meio de projetos de trabalho.

Os conteúdos tiveram por base os constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores /PEFJAT/UFRGS, e as disciplinas foram desenvolvidas tendo como pano de fundo os conteúdos da qualificação profissional Higiene e Tecnologia de Alimentos e Gestão e Gerenciamento de Empreendimentos. A base curricular passou a compor-se de português, história, geografia, matemática, ciências físicas e biológicas e educação artística, com 600 horas/aula.



Pesquisados nas aulas no Laboratório de Informática.

Desde junho de 1998, todos os núcleos do Projeto Integrar RS/Alimentação passaram a contar com Laboratórios de Informática. Cada Sindicato possui sete computadores com o objetivo de capacitar os trabalhadores e trabalhadoras, possibilitando a transformação do papel dessa tecnologia, de suposto critério de exclusão do mercado de trabalho, em ferramenta útil para o projeto de vida desses alunos. As aulas aconteceram aos sábados à tarde com carga horária de 120 horas.

Conforme informações colhidas junto à direção local do Sindicato, a forma modular deve-se a sua adequação financeira, uma vez que o Sindicato financia o módulo e o repasse é feito pelo governo após o seu término.

A mudança de recursos didáticos ocorreu com a aquisição de acervo bibliográfico, mas os "Cadernos" confeccionados pela equipe técnica foram mantidos, ainda estruturados em módulos, porém centrados na educação por meio de projeto de trabalho.

Através do Caderno de Desenvolvimento Sustentável I e II (set. 2000), é possível perceber que com a mudança ocorrida no governo estadual não mais existe o RS Emprego. Em seu lugar existe o Plano Estadual de Qualificação Profissional, o Qualificar RS, que tem como objetivo, verificar o cumprimento do Projeto no que se refere aos itens distribuição de lanches, vale-transporte, material didático, adequação do espaço físico onde funciona, verificação dos equipamentos e dos conteúdos trabalhados.

A proposta interdisciplinar do Caderno de Gestão e Gerenciamento de Empreendimentos I, II e III (1998) apresenta-se como forma de desfragmentar o saber, e os professores devem organizar seu cotidiano em conjunto com outros professores, incluindo atividades trabalhadas em projetos comuns, avançando no conhecimento além de cada disciplina. Nesse sentido, é necessário, ainda, que sejam trabalhadas habilidades básicas (domínio funcional da leitura, da escrita e cálculo, o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de abstração), juntamente com as específicas (atitudes, conhecimentos técnicos e competências), como forma de possibilitar a autogestão, proporcionando formas alternativas de trabalho e desenvolvimento da cidadania na busca de melhores formas de vida. Partindo de diferentes visões que surgiram na primeira etapa do Projeto, sua continuidade é proposta com a organização do currículo por projetos de trabalho. Essa proposta de educação por meio de projeto de trabalho:

(...) considera que o processo de aprendizagem, para ser significativo, deve estar vinculado a uma necessidade imediata dos sujeitos, a partir da relação entre a teoria e a prática. Pensamos os projetos de trabalho como uma forma de trabalhar estas necessidades, onde os sujeitos organizem seus conhecimentos, relacionem informações e conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que possam construir a partir de suas experiências. (Caderno de Gestão, 1998, p.5).

Conforme Márcia Fonseca, que compõe a coordenação pedagógica do Projeto Integrar/RS Alimentação:

É difícil pensarmos em educação por projetos de trabalho fora da interdisciplinaridade - onde diversas áreas do conhecimento analisam e interagem com um mesmo objeto, gerando interpretações próprias (Revista do Projeto, 1998, p. 11).

Gostaria de acrescentar neste momento outras contribuições que vão caminhar na mesma direção. A educação por projeto de trabalho pressupõe que a relação entre conteúdos e áreas do conhecimento seja efetivada por meio das diferentes atividades desenvolvidas. No entendimento de Martins:

Projetos de trabalho são propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo questionamento e pela reflexão (Martins, 2001, p. 18).

Além de contemplar os aspectos citados, entendo que através do projeto de trabalho pode-se perceber claramente que por meio das atividades propostas é possível estabelecer uma proximidade efetiva entre a teoria e a prática. Essa constatação vem da minha prática docente, pois por dois anos consecutivos fui responsável pela disciplina de Projeto de Ensino de Ciências, uma disciplina do Curso de Química, Licenciatura, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, o que propiciou perceber como, partindo do conhecimento de cada um e das suas experiências, é possível ir além, na apreensão de um problema.

A partir desse ponto da descrição, que é onde inicia a segunda fase do Projeto Integrar, portanto onde surgem os aspectos vividos pelos sujeitos da pesquisa, entendo ser o momento adequado para dar início à análise do Tema Gerador - O Projeto - que se constitui em uma totalidade. Porém, para dar maior visibilidade às partes fundamentais que o compõem, optei por dividi-lo em sete Subtemas: A escolha pelo Projeto Integrar; Condições e necessidades dos sujeitos; Reconhecer-se sujeito da aprendizagem; O significado do outro na

construção do eu; Qualidade docente: constituída e constituinte; Participação e Cidadania; e Conscientização e Mudança.

Antes de iniciar a análise do primeiro Subtema, gostaria de fazer algumas considerações. Quando comecei a perceber esta pesquisa como possibilidade, tomei seu tema como desafio, o que me levou a assumir uma atitude que se pretendeu crítica. Nessa busca, percebi a necessidade de nele mergulhar de forma profunda e abrangente, porque se constitui na resposta que procuro dar a esse desafio, e espero que se constitua também em desafio a possíveis leitores. Essa atitude, que tem a pretensão de ser crítica na pesquisa e na análise, coloca-me a serviço do ato de conhecer, o que exige, não só o objeto que pretendo conhecer, mas também a presença do outro, sujeito cognoscente como eu. Em vista disso, o tema dessa reflexão não pode se esgotar no meu conhecimento, mas deve ser o objeto que vai possibilitar estabelecer outras relações de conhecimento, com outros sujeitos, que vão (re)criar o esforço de minha busca. Sendo assim, é importante que cada possível leitor assuma o papel de sujeito (re)criador, recusando transformar-se em “vasilha vazia”²⁸, em recipiente onde vou depositar meus supostos achados. O que vai nos diferenciar – pesquisadora e leitor - além da curiosidade e do comprometimento é sua compreensão e análise, que tenho aqui a oportunidade de expressar (FREIRE, 1982).

4.1. A escolha pelo Projeto Integrar

Dentro do Tema Gerador – O Projeto - o primeiro Subtema: A escolha pelo Projeto Integrar, vai procurar mostrar o porquê da escolha pelo Integrar em meio a vários cursos de educação de adultos que conferiam a certificação do ensino fundamental.

Quadro II

A escolha pelo Projeto Integrar: condições oferecidas
Poderiam ter várias escolas mas tudo exigia passagem, mais material escolar e <u>naquele momento eu não tinha condições. No Projeto eu tinha tudo, passagem, material, eu não precisava de nada. Foi uma benção, até hoje eu digo que foi uma benção que caiu pra mim. (Iansã)</u>

²⁸ Expressão freireana que designa a posição dos sujeitos em relação ao conhecimento quando submetidos à educação bancária.

O Projeto nos proporcionavam aquelas coisas assim, que muitos alunos não estudavam porque não tinham condições de passagem, vale transporte. Então como é que iam ir, não tinham material escolar. (Ifá)

A maioria das pessoas era tudo desempregado mesmo, então o cara não tinha como ir, né, quem morava longe mesmo, como eu que morava no Trevo, eu não tinha como ir se o Projeto não me dá as passagens. Davam janta. Era como eu dizia, a gente saía estudado e alimentado. No meu caso, Jussara, eu matei, como diz aquele ditado de campanha, dois coelhos de uma cajadada só, com uma paulada. No meu caso eu tava desempregado, eu tava perdido, eu tava num buraco, eu tinha ficado viúvo há pouco tempo, quem me levantou foi aquele Projeto. (Exú)

Eu soube do Projeto e comecei a tentar ficar por dentro e ver as inúmeras vantagens com relação a outros colégios aí. Os colégios particular e os colégios públicos que não ofereciam as vantagens e as facilidades e a vontade de ajudá também, no sentido de ajudá as pessoas que trabalham ter como estudá com facilidades como o vale transporte. (Xangô)

Quando eu entrei no Projeto eu achava que nem tinha condições de levar avante aquele curso que eu ganhei, que foi muito bom, que a gente ganhava tudo, desde a merenda. (Ossayn)

O Projeto Integrar RS/Alimentação foi mais que um atrativo para os sujeitos pesquisados, em função das suas condições de subempregados, marginalmente excluídos do setor produtivo ou desempregados, caso da maioria, especialmente por suprir despesas que eles não tinham condições financeiras de responder, como livros, cadernos, transporte, alimentação.

Essa situação de carência financeira é demonstrada nas falas dos pesquisados quando expressam que “muitos alunos não estudavam porque não tinham condições de passagem, vale transporte” e também “não tinham material escolar” e porque “naquele momento eu não tinha condições. No Projeto eu tinha tudo, passagem, material, eu não precisava de nada.” Esses benefícios eram necessários já que “A maioria das pessoas era tudo desempregado mesmo,” e de lá “a gente saía estudado e alimentado”. O que diferenciava o Projeto pelas “inúmeras vantagens com relação a outros colégios aí” principalmente por ter um “sentido de ajuda as pessoas que trabalham ter como estudá com facilidades como o vale transporte” e também porque “lá a gente ganhava tudo, desde a merenda”.

Assim, em função dos fortes argumentos levantados pelos pesquisados para justificar sua escolha pelo Projeto, começo a questionar-me a respeito do PLANFOR como política pública de emprego, e chego a percebê-lo, no caso específico em estudo, como fomentador de uma política educacional estratégica para a classe trabalhadora, que traz em si a dimensão do enfrentamento da exclusão e das desigualdades sociais e que foi capaz de tornar real, para os

sujeitos envolvidos, o direito à educação (garantia constitucional, é certo), conectado às suas necessidades, já que o fato de receber o material escolar, o vale transporte e a alimentação reduziram algumas das barreiras que dificultavam o acesso à educação.

Visto pela ótica de alguns depoimentos, as condições materiais oferecidas pelo Projeto Integrar podem parecer assistencialistas. Mas, desviando o foco da nossa lente para outras falas, é possível perceber essa assistência como direito radical à educação, e assim caracterizá-la como assistência provisória, destinada a superar a vulnerabilidade e recuperar a condição de autonomia desses sujeitos. Sob a visão de assistência provisória pode ser política emancipatória, porque sua finalidade implica a promoção da autonomia dos sujeitos e pode propiciar a construção da cidadania e da consciência de classe.

Para Demo (2000), não existe, portanto, incompatibilidade entre assistência e emancipação, o que ocorre é uma relação dialética, contrária e complexa, já que todo processo emancipatório, sendo social, necessita de apoio externo e realiza-se junto e em confronto com o outro.

Essa parceria educacional entre o Estado e o Sindicato, que resultou no Projeto, comporta dois sentidos: o Estado, ao mesmo tempo em que transfere ao Sindicato a responsabilidade pela garantia do direito à educação, redireciona sua função para a democratização do direito à educação a um determinado grupo, em que a maioria não é nem sindicalizada, desviando-o de sua real função de mediador entre os trabalhadores sindicalizados e a classe patronal, muito embora possa contribuir para o controle social relativo das verbas públicas.

4. 2 Condições e necessidades dos sujeitos.

Esse Subtema, apesar de trabalhar com aspectos objetivos e com aspectos da subjetividade, desenrola-se na realidade objetiva e é sob esse aspecto que vai ser analisado, a fim de não incorrer no perigo apontado por Sawaia (2001), que é o da dimensão subjetiva ocupar o lugar da objetividade, tão em voga no discurso pós-moderno. A fim de dar maior visibilidade aos aspectos envolvidos nesse Subtema, optei por dividi-lo em dois pontos: Volta ao estudo:

necessidade objetiva e subjetiva; e Condições para a volta: superar a vergonha, vencer a barreira da idade e realizar o sonho.

Quadro III

Volta ao estudo: necessidade objetiva e subjetiva

Depois casa, tem filhos, aí tem que cuidar dos filhos, cuidar da casa. Depois vai ficando, vai passando o tempo e a gente não estuda. Eu tive vinte e seis anos sem estudar. Teve várias pessoas que voltaram a estudar, inclusive pessoas até da família. Eu comecei a ver assim, e por que eu não vou, assim com os filhos maiores, não tenho problemas, eu vou voltar a estudar. A gente começa a pensar assim, Ah! Até eu estudo, vou ajudar os filhos, estudar com os filhos, e começa a pensar assim, uns aprender com os outros, a gente começa a achar, né, que precisa. E até no mercado de trabalho precisa, né, quem não tem o primeiro grau não consegue muita coisa. (Oxum)

Eu tinha sempre vontade de estudar, mas é difícil, criança pequena, marido, casa. Depois tavam tudo maior, a gente mais independente, eles ficam independentes e a gente também mas sempre dependemos uns dos outros, né. Mesmo esse negócio de trabalho, hoje em dia tu não tendo o segundo grau já é difícil imagina não tendo nem o primeiro. (Ossayn)

Aos dezenove anos conheci meu marido lá, casamos, mudamos pra Rio Grande e eu comecei a trabalhar na indústria do pescado. Aí veio um filho, outro, outro, tive cinco filhos. Estudo não dava mais pra mim. A vida tinha parado ali, um monte de filhos, trabalhar pra ajudar o marido, salário pouco. Eu sentia necessidade de estudar também pelos meus filhos, eu não conseguia ajudar mais eles nos deveres escolares. Eu passei na seleção de agente comunitário e já estava atuando, só que era muito pouco a quinta série pelas coisas que vinham surgindo na minha frente, e eu sabia que iam me por pra rua se eu não conseguia realizar o meu trabalho. (Iansã)

Quando meu filho chegou na quarta série começou a patinar, aí eu entrei pra mesma sala de aula que ele, lá em Pinheiro Machado. Entrei pra incentivar ele a estudar, eu passei e ele ficou. Fiz até a sétima, aí a gente se mudou pra Rio Grande. Não fiz a matrícula e parei, fiquei vinte anos sem estudar mas sempre tive vontade, eu acho lindo e tinha tanta vontade que meus filhos estudassem. Como soube do Projeto resolvi voltar. (Nanã)

Eu sempre tive vontade de estudar, eu queria ter uma satisfação comigo mesmo, entendesse. Assim se tu me perguntasse tens primeiro grau, eu digo não, incompleto. Então eu queria completá ele de qualquer jeito, entendesse, era uma satisfação minha. (Ogum)

Eu fui bem educado, tive uma família decente e não estudei porque não gostava de estudar, não gostava da escola. Eles me botavam na escola pela porta da frente e eu saía pelos fundos. Tive todo apoio na época, só estudei até a quarta série. O fato é que abandonei muito novo a escola e depois cheguei a conclusão que o cara sem estudo não é nada. (Exú)

Apesar das poucas indicações, é possível fazer algumas considerações desses sujeitos e caracterizar o papel da sua demanda potencial por educação e, com essa base, fazer uma inferência a respeito do significado e do sentido dessa passagem em suas vidas.

Os relatos trazem em comum, na vontade presente de quase todos em voltar a estudar, as situações que demonstram os fatos que foram a causa dessa

impossibilidade e que assim apresentam-se: “aí tem que cuidar dos filhos, cuidar da casa. Depois vai ficando, vai passando o tempo e a gente não estuda”. Nessa mesma construção de pensamento outros depoimentos relatam que “eu tinha sempre vontade de estudar, mas é difícil, criança pequena, marido, casa.”, ou então porque “aí veio um filho, outro, outro, tive cinco filhos. Estudo não dava mais pra mim. A vida tinha parado ali, um monte de filhos, trabalhar pra ajudar o marido, salário pouco”. É de fácil percepção que o tempo de estudar foi absorvido por outro tempo, tempo esse que fatores sócio-históricos e culturais definem como predominantes na vida adulta, conforme é dado constatar pela fala de Palácios (apud OLIVEIRA, 1999, p.3).

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações de maior importância a partir do final da adolescência.

Relevantes ainda são as informações de que “eu tive vinte e seis anos sem estudar” ou ainda “parei, fiquei vinte anos sem estudar, mas sempre tive vontade”. Esses depoimentos, se analisados de forma conjunta apontam, que dentro do tempo histórico dos pesquisados emergem duas categorias de tempo distintas: o tempo cronológico (medido em anos), e o tempo sociocultural (e seus diferentes papéis como condicionantes, definidos pela psicologia do desenvolvimento), e nesse sentido, a segunda categoria de tempo tem precedência sobre a primeira.

Buscando no tempo histórico aprofundar o entendimento desse fenômeno, fica evidente que a história dos sujeitos pesquisados constituiu-se pela visão de suas possibilidades no tempo, porque nenhuma época histórica é, em si, apenas a passagem para um outro estágio. Conforme Kosik, que avança mais nesse raciocínio:

A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: se agarra ao passado com seus pressupostos, tende para o futuro, com suas conseqüências e está radicada no presente pela sua estrutura. (1976, p.217)

Portanto, amparada em Kosik, estabeleço um nexos entre o Projeto Integrar/RS Alimentação e o tempo histórico de cada sujeito, uma vez que como estrutura do presente o Projeto propiciou a realização dos pressupostos do passado, isto é, o retorno ao estudo, em alguns casos, mesmo após tantos anos

de afastamento e, como consequência para o futuro, a oportunidade da conclusão do ensino médio, abrindo assim outras possibilidades e nesse sentido mostrando o ser humano se fazendo história e fazendo sua história na história.

Os sujeitos na sua singularidade e individualidade têm necessidades subjetivas e objetivas heterogêneas, muitas vezes conflitantes, opostas. Referenciada em Molon, o singular no sujeito é visto como “uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhança e diferença, aproximação e afastamento, em relação ao outro” (MOLON, 1999, p.70), e o individual como uma construção social, sendo que o sujeito se constitui dessas tensões e sínteses, entre singularidade e individualidade. No caso específico encontrei aquele que diz “sempre tive vontade de estudar, eu queria ter uma satisfação comigo mesmo, entendesse”, e o outro que afirma “não estudei porque não gostava de estudar, não gostava da escola. Tive todo o apoio na época, só estudei até a quarta série”.

Aquele que diz sempre ter tido vontade de estudar é o mesmo que na contextualização dos sujeitos (p. 35), relata que em função da necessidade de ter de trabalhar para ajudar a família “chegava cansado na aula, botava pra dormi, abandonei na quinta série”. No caso da fala do outro sujeito, embora a escolha pareça individual, ela é condicionada culturalmente pela experiência vivida. Que escola era essa que fez uma criança de família “decente”, como ele diz em seu depoimento - isto é, estruturada e bem situada economicamente – fugir pela porta dos fundos quando “eles me botavam na escola pela porta da frente”. Esse mesmo sujeito, ao longo de seu depoimento, ao falar de seu retorno às aulas no Projeto relata “aí eu comecei a ver que aquilo não era bicho de sete cabeça né, não era aquela coisa que vinha da escola de estudo do tempo da infância, pra mim era um bicho de sete cabeça voltá a estudá, não sei pras outras pessoas, pra mim foi muito bom esse Projeto, foi uma das melhores coisas que eu fiz na minha vida”.

Essas reflexões trazem vivências singulares, expressam condições sociais e econômicas em parte excludentes e refletem a situação desfavorável da classe trabalhadora, principalmente se levar em consideração que a alienação do trabalhador do processo educativo impede que ele subverta a lógica de produção em curso e possa apropriar-se do produto do seu trabalho, isto é, do conhecimento que possa adquirir para si.

Pelo que percebi, as motivações à volta ao estudo foram intrínsecas e extrínsecas, e vão desde a mulheres, casadas, donas de casa, que indicaram como principal interesse na volta ao estudo o fato de poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares, até a motivação econômica, que se refletia no imaginário dos pesquisados como possibilidade, ao aliar a obtenção do diploma do ensino fundamental, a uma melhor situação no mercado de trabalho.

Quadro IV

Condições para a volta: superar a vergonha, vencer a barreira da idade e realizar o sonho

E eu muito interessada naquela coisa (estudo) já bem velha, porque eu já tava com quarenta e sete anos, e eu digo, eu vou fazer, já que não tive oportunidade de estudar quando mais nova vou estudar agora. Só de ter voltado a estudar com a idade que tenho já foi uma grande vitória. A Márcia me disse: vamos estudar. Eu disse: não eu já estou velha, já não consigo mais sair pra estudar, eu acho que isso não dá pra mim, é pros mais novos. Eu pensei três dias e dei a resposta pra ela. Sentia muita necessidade de estudar mas tinha vergonha de retomar, o tempo tava passando, a idade tava chegando e eu achava que não ia conseguir mais. (Iansã)

Eu tinha uma curiosidade, como é que eu ia me sentir estudando, pela idade que eu tenho, né. Então eu me emocionava cada vez que ia na aula. Eu não acreditava me vendo sentada ali naquelas classes e com uma professora dando aula. Aquilo me motivava muito e fazia com que eu me lembrasse do meu passado. Não é só um jovem que pode estudar, não é só criança que deve ir pra escola. Então quando a gente vê dizer assim Ah! Vamos alfabetizar! a gente diz assim, olha as pessoas velhas aprendendo a escrever seu nome. É muito bonito. Mas quando chega a nossa idade, assim dos trinta, quarenta anos, a gente acha que não precisa, que é feio, que a gente vai se sentir tão estranha ficando ali estudando. Mas foi gratificante. (Ifá)

Meu filho perguntava: o que tu queres estudando. O que tu, uma velha, vais fazer estudando? Eu dizia, meu filho, tou estudando um pouco pra dar exemplo e dizer pra eles que eu conseguia, né, que é possível a gente tendo força de vontade. (Nanã)

Eu achava que eu não ia mais numa sala de aula com pessoas com menos idade do que eu, que iam me chamar de vovô. Mas apareceu esse Projeto e eu digo, é aqui mesmo que eu vou. Era uma coisa linda, eu acho que só tinha gente da minha idade, trinta, quarenta anos. Não era gente assim com menos idade, era gente com os mesmos interesses. (Ogum)

Eu tinha vergonha de voltar a estudar, eu tinha vergonha. Eu já tinha parado, parei no tempo, eu acho. Eu queria sair fora da sociedade. Pra mim a sociedade era, todo mundo era mais do que eu, eu não conseguia chegar e me entrosar novamente. Foi quando eu vim pro Projeto, comecei a estudar, foi um sonho, pra mim foi um sonho. No primeiro dia eu vim e já gostei. Comecei até que terminei. Pra mim foi um sonho, o maior sonho da minha vida que poderia ter acontecido naquele momento. (Iansã)

Prá mim voltar a estudar passou a ser até um sonho, um sonho realizado. Porque eu já tinha feito outras tentativas através do Supletivo e não foi possível continuar. No Projeto, no ano de 2000 consegui concluir o fundamental e foi uma realização muito grande. Agora mesmo tô matriculado numa escola estadual tirando o segundo grau e não tenho conseguido frequentar as aulas diante da dificuldade, que aí vem o maldito desemprego, então a dificuldade de conseguir vale transporte. Diante disso eu corro o risco de não fazer nem a prova agora por excesso de faltas e o meu sonho agora é o segundo grau. (Xangô)

Aí fizemos aquele Projeto maravilhoso, depois consegui terminar, terminei tranquila e realizei um sonho. Eu tinha entrado em depressão e me ajudou muito porque aí eu saía, ia estudar. Quando eu tava assim, vou não vou tava na hora do Projeto, mais perto de realizar o meu sonho e esquecia tudo e ia. Ah! O Projeto me fez um bem, não só cultural mas emocional, e realizei o sonho de ter mais conhecimento. (Oxumaré)

O grande diferencial dos envolvidos na pesquisa está na idade, nas experiências acumuladas e nas características socioeconômicas e políticas.

A questão da idade, levantada pelos pesquisados, pode remeter à discussão já efetivada do tempo histórico e do tempo cronológico, mas abre também a possibilidade de análise sob outra perspectiva.

Até algum tempo atrás, a idade, na sociedade ocidental, era entendida como barreira, como limitante das possibilidades do sujeito. Esse pensamento, culturalmente construído, é expresso pelos pesquisados quando falam “já bem velha, porque eu já tava com quarenta e sete anos”, o que de certa forma os deixa perplexos, pois “como é que eu ia me sentir estudando, pela idade que eu tenho, né” e faz com que o outro questione surpreso “o que tu, uma velha, vais fazer estudando?” porque as etapas da vida eram percebidas segmentadas, gerando preconceito na proximidade “com pessoas com menos idade do que eu, que iam me chamar de vovô”.

O problema da idade como barreira é um desafio à resistência a qualquer mudança, já que o desafio da mudança implica a capacidade de romper com preconceitos, pré-conceitos e com padrões estabelecidos, sem romper com os valores básicos, porque é construindo a possibilidade de enxergar a realidade de outro modo que o ser humano toma consciência de que sua incompletude faz parte do ciclo da vida. Nesse sentido, é importante escutar Cortella:

Por isso, aqueles ou aquelas entre nós que imaginarem que nada mais precisam aprender, ou pior ainda, que não têm mais idade para aprender estão se enclausurando dentro de um limite que desumaniza e, ao mesmo tempo torna frágil a principal habilidade humana: a audácia de escapar daquilo que parece não ter saída. Afinal, do nascimento ao final da existência individual, aprendemos (e ensinamos) sem parar, o que caracteriza um ser humano é a capacidade de inventar, criar, inovar e isso é resultado do fato de não nascermos já prontos e acabados. (2002, internet).

Outras falas retratam o sentimento de segurança que se fazia presente na convivência “com gente da minha idade, trinta, quarenta anos” o que se reflete em “ter os mesmos interesses”. A respeito da importância de reunir pessoas com

idades aproximadas para que melhor se dê o processo educativo, Di Pierro (2003b, p. 18) tem posicionamento inequívoco, para ela a diferença etária acentuada “do ponto de vista pedagógico é uma situação inadequada”, pois cada ciclo de vida tem necessidades educativas específicas.

A educação como direito é assegurada na Constituição Federal, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, mas há ainda um longo percurso para que esse direito efetive-se para todos em programas ligados às necessidades dos grupos sociais marginalizados, os excluídos. Mas o preceito constitucional ainda traz a visão “compensatória”, que atribui à educação à função de reposição da escolaridade não efetivada na “idade apropriada”, reforçando a idéia de que a idade é, se não um limite, um entrave. Isso ocorre, segundo Di Pierro (2003b, p.19), porque “a psicologia cognitiva por muito tempo serviu de álibi para a hipótese de que existiria uma idade apropriada para aprender”.

Outro fator que contribuiu para que se construísse a idéia de que educação tem “idade adequada” trabalhava com a correspondência entre ciclo vital, educação e trabalho, quando, na infância se aprendia, na idade adulta os conhecimentos eram aplicados e, na terceira idade se fruía, ou usufruia dos benefícios assegurados por uma vida de trabalho. Hoje a realidade é outra. A infância constitui-se em segmento do mercado, os adultos, grande parte, vive do trabalho informal, sem vínculo e sem pressupor direito, e as leis de proteção ao trabalhador, como a aposentadoria, estão sendo vistas como “coisas do outro mundo”, e nesse sentido reestruturadas de modo que o trabalhador e a trabalhadora apenas possam usufruir desse benefício conquistado “no céu”. Além disso, a longevidade do ser humano é maior, fazendo surgir a necessidade da atualização como forma de manter o diálogo com os mais jovens, fatores esses que impõem a necessidade de que a educação se efetive ao longo da vida, superando a visão de correspondência antes referida e seu caráter compensatório.

Reforçando o raciocínio do mito criado em torno da idade apropriada, e da educação compensatória como doação aos excluídos (inclusive da autonomia do seu quefazer diário), aliado aos slogans que a mídia produz, encontro na fala dos pesquisados o raciocínio que reproduz o posto, quando aponta que “não é só um jovem que pode estudar”, por isso “vamos alfabetizar” e dar pouco pão a quem tem muita fome “olha as pessoas velhas aprendendo a escrever. É muito bonito.”,

dá a falsa idéia da igualdade de oportunidades e mantem a realidade posta. Nesse mesmo raciocínio internalizado, a pesquisada se refere que “quando chega a nossa idade, assim trinta, quarenta anos, a gente acha que não precisa, que é feio” porque está acima de sua “ração diária”, já que esse novo saber pode se transformar em um saber contestador das estruturas sociais, por isso torna-se feio ou melhor, perigoso, já que pode “sacudir a certeza do mundo comum e da realidade fetichizada de todos os dias ao indagar sobre sua legitimidade e racionalidade” (KOSIK, 1976, p.197). Isso porque, não podendo sobreviver sem mão-de-obra parcialmente especializada, o pensamento neoliberal internalizou o conceito de educação – na sua amplitude – direcionando-o a uma determinada classe social que, gentilmente, distribui migalhas desse banquete à classe trabalhadora, o que reforça a necessidade de políticas educacionais democráticas e realistas que não partam da idéia fantasiosa de que todos são iguais.

Importante então compreender essa tensão sem negar a importância da contradição posta, porque só há transformação quando no interior da sociedade coexistem forças opostas.

Vergonha e sonho, da forma como são colocados nos depoimentos dos pesquisados, podem ser compreendidos como pólos contrários, em luta permanente, e através dos quais se pode procurar explicar as transformações ocorridas nesses sujeitos.

A fala que diz “Eu tinha vergonha de voltar a estudar, eu tinha vergonha”, ela mesma explicita que essa vergonha existia, porque pensava estar situada fora do tempo e conseqüentemente fora da história. Estava assim adaptada a uma situação imobilizante, que negava seu devir, e submetida a ela. Não se julgava com forças para o embate, para recriar, para sonhar. Mas sonhava, talvez por teimosia ou por necessidade existencial. Mas o sonho, sozinho, não tinha o poder de transformar a realidade, foi preciso uma força externa para que ele se efetivasse, e “Foi quando eu vim pro Projeto, comecei a estudar, foi um sonho, pra mim foi um sonho”, que só foi possível pela superação da vergonha. Para Freire (1992, p. 92), “virando seres de inserção no mundo e não de pura adaptação ao mundo terminaram por ter no sonho também um motor da história porque não há mudança sem sonho”.

Outro fato que gera vergonha é salientado na fala da entrevistada: “Eu queria sair fora da sociedade. Pra mim a sociedade era, todo mundo era mais do

que eu, eu não conseguia chegar e me entrosar novamente” o que Freire apreende de forma objetiva ao se referir às formas que essa vergonha internalizada assume subjetivamente.

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião do opressor sobre ele. Ouvem dizer tão freqüentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos, que acabam por convercer-se de sua própria incapacidade (FREIRE, 1980, p.61).

Nesse sentido, o Projeto é visto pelos pesquisados como um caminho que permitiu a realização do sonho, seja pelas facilidades materiais que proporcionou, e que hoje, em outro contexto, são tidas como limitantes para continuar estudando, “tô matriculado numa escola estadual tirando o segundo grau e não tenho conseguido freqüentar as aulas diante das dificuldades (...) de conseguir vale transporte”, seja porque “me fez um bem, não só cultural mas emocional, e realizei o sonho de ter mais conhecimento”.

Enquanto projeto que pretende contribuir no desenho de um mundo diferente, mais justo, o sonho dos sujeitos da pesquisa pela aquisição do conhecimento, do saber, constitui-se em uma necessidade fundamental à sua classe. Por isso mesmo esse saber não pode se tornar um saber “em si”, mas em um saber “para si”, em um saber de classe alinhado aos objetivos dos sonhos construídos coletivamente. Assim, a realização do sonho, mesmo daqueles que parecem impossíveis, impõem-se como tarefa política a ser assumida por todos que querem diminuir a distância entre ele e sua materialização.

Pelos relatos e análises, é perceptível que para os sujeitos pesquisados a volta ao estudo no Projeto Integrar RS/Alimentação respondeu a necessidades subjetivas e objetivas.

A Federação, na sua proposta de trabalhar o Projeto Integrar (1998²⁹), propõe uma alternativa de escola que certifique o primeiro grau e qualifique profissionalmente através de projetos alternativos de geração de renda objetivando:

(...) uma educação onde a pessoa seja autora de sua história, exerça todos os seus direitos de forma plena, assim como cumpra com seus deveres de cidadão compreendendo que apenas coletivamente e de forma solidária é possível alcançar as mudanças que se deseja. (p.4)

²⁹ Caderno de Gestão e Gerenciamento de Empreendimentos I, II e III, POA. Junho, 1998

Ainda dentro da visão que traz, a proposta curricular não se caracteriza como acabada e terminada, podendo e devendo ser modificada de acordo com a realidade onde se inserir, já que os temas dela constantes:

(...) visam possibilitar a qualificação profissional através de um encadeamento entre o conhecimento e o trabalho humano já que os conceitos, princípios e idéias que hoje são reconhecidos como conhecimento científico fazem parte de uma cultura universal e são fruto de necessidades com as quais a humanidade se deparou ao longo da história e pela importância que representaram naquele momento, tiveram que ser refletidas e interpretadas, tornando-se objeto de estudo. (Caderno de Gestão, 1998, p.4)

O método pedagógico utilizado nessa segunda etapa voltou-se aos projetos de geração de trabalho e renda surgidos nas Oficinas Pedagógicas de Desenvolvimento Sustentável promovidas pela FTIA/RS e abertas à comunidade, dentro da programação do Projeto Integrar. As Oficinas buscaram a geração de agendas sociais que tratassem do contexto econômico local, identificando possíveis empreendimentos e recursos locais disponíveis. Ocorreram nos finais de semana, com duração em média de seis horas, no período de outubro a dezembro de 1997, em 22 municípios gaúchos.

Nesta segunda etapa do Projeto Integrar, as Oficinas Pedagógicas de Desenvolvimento Sustentável passaram a chamar-se Oficinas de Gestão e Gerenciamento de Empreendimentos, e tiveram o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos trabalhadores em relação à viabilização dos empreendimentos, e consolidar os projetos que já estavam em andamento, com a mesma estrutura de aproximadamente seis horas. Rio Grande contou com 27 participantes nas oficinas.

Constatei que as oficinas trabalharam o desenvolvimento sustentável não apenas como estilo de vida da geração atual, que garanta às gerações futuras condições de satisfazer suas necessidades, nem partiu apenas do pressuposto que o desenvolvimento ambiental sustentável deva centrar-se unicamente na idéia de que o desenvolvimento econômico e o cuidado com o meio são compatíveis, interdependentes e necessários, mas que o desenvolvimento social sustentável pressupõe a participação, organização, educação e fortalecimento das pessoas. O olhar não é centrado na produção, mas no ser humano, e refere-se não só aos recursos do meio ambiente como também à cultura, à história e ao sistema social onde ele ocorre. O Caderno de Desenvolvimento Sustentável I e II

(2000) trabalha as diferentes visões de desenvolvimento sustentável fazendo ligação com o que foi discutido na ECO-92.

As Oficinas Pedagógicas e as Oficinas de Gestão e Gerenciamento trouxeram como resultado concreto a criação de várias cooperativas de trabalhadores. Algumas, já constituídas, outras em formação, caso específico do Rio Grande, onde foram projetadas duas cooperativas: uma de produção na piscicultura e outra de conservas de hortifrutigrangeiros. Essas cooperativas são alternativas de organização para trabalhadores e trabalhadoras desempregados, e o objetivo é a reinserção no mercado de trabalho. A proposta é o cooperativismo autogestionável, com participação de todos no mesmo nível hierárquico.

Segundo Paula (2000), é a realidade que deve guiar e alimentar os estudos, que são "um processo de pesquisa constante, dentro e fora da sala de aula. E a cada estudo feito, são traçadas ações individuais e coletivas de intervenção na realidade" (p.12). O autor aponta que é no grupo que se cresce e é no coletivo que se aprende por isso:

A decisão de mudar é individual, mas a mudança é coletiva. É no grupo que a gente se desestrutura e reestrutura frente ao ser que queremos ser no futuro. Para isto, precisamos promover e desenvolver ações coletivas. E a ação coletiva mais fundamental para a construção humana é o trabalho. (Revista do Projeto, 2000, p.12).

A forma de encaminhar a apropriação do conhecimento, isto é, a metodologia que permeia essa experiência, é um fator que traz à tona outro Subtema, dentro do Tema Gerador.

4.3 Reconhecer-se sujeito da aprendizagem.

A metodologia do processo envolveu não apenas a relação forma e conteúdo, mas todos os aspectos relacionados à realidade objetiva e à subjetividade que a vivência proporcionou.

Quadro V

Reconhecer-se sujeito da aprendizagem

Um colega que já tinha estudado no Projeto me falou: todo mundo pega junto, é uma forma nova de aprender e tem ótimas professoras. Aí eu fui, me formei lá em computação, fizemos teatro, fizemos passeata, fizemos tudo. Se tinha uma classe reivindicando a gente tava junto e tinha as nossas também, que tivesse continuidade do Projeto, que tivesse o segundo grau. A gente queria ir mais além, que crescesse mais que já era. Pra nós aquilo ali era uma vitória. A gente queria ser mais ainda, entendeu, e lastimemos muito por não ter conseguido isso. (Oxóssi)

A gente chegava e se apresentava, elas faziam isso pra nos deixar bem à vontade. A gente tinha que dar a nossa história de vida pra elas. Aquela coisa toda, conversava, eu sou fulano de tal e assim se apresentava pros colegas e eles pra mim. As classes não era assim uma do lado da outra, era um círculo rondando onde ficavam cinco alunos juntos. A professora dava a matéria e nós dicutia a melhor maneira de fazer, foi em grupo que sempre trabalhamos. Aprender em grupo é melhor que aprender sozinho, a gente trocava e aprendia tudo. (Oxalá)

O importante pra mim foi a determinação e a união dos colega. O professor chegava e dava uma tarefa pra nós representá. Por exemplo, trabalhavam muito nas oficinas com interpretar personagem. A gente representava a vida atual, urbana, a pobreza, a violência, a agressão, tudo a gente representava. A gente era assim feito um teatro. (Ogum)

Era uma galera, se juntava as duas aulas lá, e o cara tinha que apresentá um trabalho. Como me deram pra mim um de ciências que era dos órgãos genitais, tá, a turma tirou o maior sarro de mim. Botaram eu a apresentá aquilo ali, pra mim foi uma batalha, né, Jussara. Na hora eu me apavorei mas depois o troço me trouxe vantagem, me deu lucro no futuro, que o cara aprende a se desinibí e a se prepará pra enfrentá as coisas que eu não tinha antes disso aí e agora já tenho. (Exú)

Bem claro, eu estranhei, porque fazia muito tempo que eu não estudava, né, então era um Projeto diferente, que as pessoas trabalhavam em grupo, era bom demais. Não era aquilo assim de cada um fazer as suas coisas não, a gente se reunia e trabalhava em grupo. Eu acho que o grupo é muito importante, a gente fazia novas amizades, construía novos caminhos, foi uma experiência muito boa. (Iemanjá)

Eu acho que o Projeto contribuiu de uma maneira que a gente possa ser um novo cidadão na verdade. Assim um cidadão voltado mais pras coisas do nosso dia-a-dia e já diferente, não sempre que a gente faz um trabalho em grupo, a partir dali, a gente passa a ver a comunidade pensando só em si próprio mas pensando em fazer alguma coisa em benefício das pessoas que estão ao redor. (Xangô)

Tenho afirmado ao longo desse trabalho que os sujeitos pesquisados são trabalhadores e trabalhadoras evadidos/expulsos/excluídos da escola formal, e tentado, em cada análise, tecer considerações em torno dos fatos que desencadearam tal ocorrência, e que com certeza não dizem respeito à cor das paredes das salas de aula nem ao tipo de giz utilizado pelos professores, mas tem no projeto político-pedagógico que sustenta o diferencial metodológico um forte assento. Nas palavras de Freire, na ocasião em que se encontrava frente à Secretaria Municipal de Educação do Estado do São Paulo, é possível perceber essa diferença quando diz que:

Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde (FREIRE, 2000, p.45/46).

Segundo os depoimentos, essa “é uma nova forma de aprender” porque “as pessoas trabalhavam em grupo, era bom demais”. É possível identificar essa leitura relacionada à existência de um outro tipo de educação, - não baseada nessa metodologia, que correspondeu às suas necessidades e despertou suas potencialidades - a educação na visão empobrecida que trouxeram da escola da infância, que os excluiu e propiciou que a percebessem como “um bicho de sete cabeça” (depoimento já citado).

A criação e o fortalecimento das relações que se constituíram a partir do grupo promoveram a participação, a colaboração o que possibilitou a problematização dos temas sob diferentes ângulos, e ainda permitiu que no grupo explorassem pontos de vista alternativos, e sobre eles pudessem refletir. Trabalhar a construção do conhecimento nesse viés dialógico provoca o reconhecimento de si como sujeito ao reconhecer-se no outro, e se propõe o olhar crítico das estruturas sociais, constituindo-se assim numa prática emancipatória. É uma experiência significativa também, porque “sempre que a gente faz um trabalho em grupo a partir dali (...) a gente passa a ver a comunidade diferente, não pensa só em si próprio” e assim rompe a barreira do individualismo, além disso, “aprender em grupo é melhor que aprender sozinho”, uma vez que contribui para que a leitura individual do mundo seja reconhecida e outras leituras tornem-se possíveis. Proporciona, ainda, a construção do sentimento de pertencer, não só àquela comunidade, àquele grupo, mas à grande categoria de sujeitos explorados, que constituem a classe trabalhadora, conforme é detectado na fala “Se tinha uma classe reivindicando a gente tava junto e tinha as nossas também, que tivesse continuidade o Projeto, que tivesse o segundo grau.”

Outro aspecto metodológico que se mostrou de grande valia, na ótica dos pesquisados, foi que “a gente chegava e se apresentava”, afirmando-se assim como individualidade, e “tinha que dar a nossa história de vida pra elas” para que nesse movimento pudessem apropriar-se de si mesmo, de sua leitura de mundo e ir além. A história de vida trabalha a identidade dos sujeitos e os problemas que dizem respeito ao modo como atuam socialmente, as transformações ocorridas

no tempo e no espaço de cada um, possibilitando a partir da experiência individual perceber a forma como cada um, na sua singularidade, vem construindo sua cidadania, além de problematizar seu papel em torno de uma outra construção social. Ao fazer a catarse, isto é, colocar para fora suas vivências e emoções, e delas tomar distância, ocorre o movimento dialético da desconstrução-reconstrução.

A desconstrução é um processo individual e singular, propicia um novo entendimento do vivido e caminha para a transformação da realidade, possibilitando, na reconstrução, dar outra interpretação à sua história, desvendar seus mistérios e suas implicações. A reconstrução se dá no coletivo, na intersubjetividade e impõe a consciência crítica na apreensão de pontos de semelhança entre situações diferentes, e ao renomear e redefinir situações, os sujeitos constroem novos significados. É nesse sentido de ressignificar e reconstruir o seu mundo que Freire compreende o “círculo de cultura”, em que o sujeito, ao distanciar-se em relação à própria história, começa a reconhecê-la. Para ele, os debates daí decorrentes “revelam-se imediatamente como um meio bem poderoso e eficaz de conscientização, capaz de transformar radicalmente a atitude frente à vida” (FREIRE, 1982, p.55). Além disso, a reflexão “sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem mas um modo de amar e ajudar o mundo a ser melhor” (FREIRE, 2002, p.150).



Representação de fatos da vida real

Nos relatos, os pesquisados referiram-se, também, a outro procedimento metodológico que mereceu a aprovação da maioria - a interpretação: “trabalhavam muito nas oficinas com interpretar personagem”, que era assim, “o professor chegava e dava uma tarefa pra nós representá” e “a gente representava a vida atual, urbana, a pobreza, a violência, a agressão, tudo a gente representava”.

A particularidade de trabalhar com o campo simbólico é que o conhecimento se amplia, abre-se em um leque de possibilidades e caminha em muitas direções, o que possibilita a intervenção, a criação – caminho da autonomia. Nesse sentido, a experiência do lúdico serviu como desenvolvimento pessoal, quem falava pouco se desinibiu, todos compartilharam desse momento de sociabilidade e puderam perceber o uso social do conhecimento que vão adquirindo. No entendimento de Freire (1982, p.29), “dramatizar esses fatos não é apenas uma forma de estimular a expressividade, mas também de desenvolver sua consciência política”.

Outra possibilidade de crescimento do sujeito nessa construção metodológica foi que “o cara tinha que apresentá um trabalho” e “prá mim foi uma batalha, né Jussara”, porque “Na hora eu me apavorei mas depois o troço me trouxe vantagem, me deu lucro no futuro, que o cara aprende a se desinibí e se prepará pra enfrentá as coisas.” Fica claro nesse depoimento que o pesquisado foi submetido a uma “situação limite”³⁰ e a superou. Além disso, ao refletir sobre sua ação pode extrair ensinamentos ao perceber os obstáculos que o impediam de assumir-se e enfrentar a realidade posta, tomando consciência da situação vivida. Por isso a importância de dizer sua palavra para, entre outras coisas, superar a vergonha de falar, de expor-se, de ser.

O diferencial metodológico analisado identifica o Projeto Integrar RS/Alimentação como um lugar de vivência, de relações, que procurou, pela reinvenção de suas práticas, consolidar e democratizar o conhecimento à classe trabalhadora e valorizar a qualidade desse conhecimento.

Lendo, relendo e analisando os conteúdos dos depoimentos, fica patente o papel da metodologia, que trabalhou com uma visão conscientizadora, opondo-se

³⁰ Conforme Madalena Freire (apud FREIRE 1992, p, 205), categoria que encerra a percepção humana naquele momento histórico, “pode ser vista como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação”.

àquela utilitária, por isso aglutinou os sujeitos e conservou-os freqüentes a cada novo dia, acenando com a possibilidade de desvelar novos conhecimentos e, principalmente, seu mundo vivido, respondendo assim não só às suas carências de conteúdo formal, mas, principalmente, a seus problemas socioculturais.

A complexidade dessa construção não está apenas na orientação do projeto político-pedagógico e nas percepções dos sujeitos pesquisados, está também na formação dos educadores, desse modo, afinando-se com o estabelecido na Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990), que estabeleceu como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, a seleção de conteúdos, meios e aprendizagens apropriados a cada grupo social.

Dentro desse caminho percorrido e ao enfatizar os métodos desenvolvidos nas aulas do Projeto Integrar RS/Alimentação, Paula (Revista do Projeto, 2000) explica que elas devem se converter em plenários, fóruns, espaços de diálogo e debate, de formação de livres pensadores que conversam, estudam, pesquisam e buscam novos conhecimentos. Por isso aposta que:

(...) as técnicas da sala de aula devem ser participativas, animadas e criativas. Não queremos cabeças-feitas. Queremos consciência crítica e rebelde, questionadora, pessoas indignadas com a injustiça e a opressão, onde quer que ela aconteça para isso é preciso que nossa educação seja viva, alegre e feliz. É preciso dialogar com os sentimentos e os interesses, jogar com o lúdico, com o subjetivo, com o conteúdo dos nossos alunos. (p.16).

Dentro desse enfoque do projeto político-pedagógico é que vai caminhar o próximo Subtema: O significado do outro na construção do eu, em que a fala dos pesquisados vai permitir vislumbrar o movimento dialético que o sujeito vive de, ao reconhecer-se no outro, reconhecer a si mesmo.

4.4 O significado do outro na construção do eu

Quadro VI

O significado do outro na construção do eu
Aprendi muito, <u>aprendi a me comunicar com as pessoas</u> . Lá eu <u>fiz muitas amizades</u> . (Oxumaré)

Olha, o Projeto fez com que eu me sentisse assim, como é que vou te dizer, mais alta. Aquela coisa assim, mais incentivada. Fez com que eu me comunicasse mais com as pessoas, me abrisse mais com as pessoas e procurasse também ajudar mais o próximo, né. (Ifá)

A gente lá não sofre discriminação, o Projeto te dá mais experiência. Ele é normal como qualquer outra escola só que é mais enriquecedor porque é a experiência de todos os trabalhadores. (Ogum)

Participação é o convívio com outras pessoas junto e isso é um troço difícil né, quando toca de família, com amizades, é mais difícil. Tem pessoas que não se enturmam nem com vizinho. Nem todo mundo consegue conviver com os outros. Eu pelo menos tento. (Exú)

Eu não gosto de trabalhá sozinha, sem as pessoas a gente não é nada. Às vezes a gente se dispõe a fazer as coisas mas sozinha não dá, é preciso da colaboração, da cooperação dos outros, do entrosamento das pessoas. (Naná)

Eu procuro ser o mais correto possível com o colega, eu sou muito preocupado com o colega. Me preocupo mais com o outro do que comigo. Isso é bom porque é gratificante, eu gosto de ver o colega bem, eu me sinto bem. Eu queria que cada um tivesse essa prática de cuidar e se preocupar com o outro, com qualquer pessoa entende, independente de raça, de cor, de financeira, vendo a pessoa como o centro. (Ogum)

Primeiro a gente aprendeu a conviver com as pessoas, a ter amizade, a conhecer as pessoas e deixar elas conhecer a gente. (Oxum)

Refletir como os sujeitos pesquisados se constituem na relação com o outro, como pensam e ressignificam as questões a partir do outro, implica transitar também por aspectos que contribuem para definir o seu lugar social. Nessa direção caminha o pesquisado quando fala “é mais enriquecedor porque é a experiência de todos os trabalhadores”, isto é, pessoas com condições semelhantes, dentro da estrutura de classe. Para isso, “primeiro a gente aprendeu a conviver com as pessoas, a ter amizade, a conhecer as pessoas e deixar elas conhecer a gente” tendo o Projeto Integrar como o social, constituído e constituinte dos pesquisados naquele determinado momento.

Para Molon, são as relações sociais que ocorrem entre os sujeitos que devem ser interrogadas. Assim, a reflexão adequada deve partir de “como os sujeitos participam das práticas sociais e como eles são reconhecidos pelos outros e se reconhecem em determinadas práticas sociais?” (MOLON, 1999, p.143). Essa situação é perceptível na constatação “eu sou muito preocupado com o colega” e gostaria que “cada um tivesse essa prática de cuidar e se preocupar com o outro” porque “isso é bom, porque é gratificante”, e dessa forma a subjetividade passa a significar a constituição do sujeito através do reconhecimento do outro e do eu. Por isso, “sem as pessoas a gente não é nada”, não se reconhece.

Foi através das relações sociais construídas no Projeto que “eu fiz muitas amizades”, o que fez com que “eu me abrisse mais”, isto é, deixar o outro me reconhecer para que eu pudesse me conhecer, e isso “fez com que eu me sentisse assim, como é que vou te dizer, mais alta”, “mais incentivada”, desse modo, ao articular sentimentos e experiências, transitou do social ao psicológico, num movimento permanente, e nessa relação, intersubjetivamente, a pesquisada estava sempre se refazendo.

Para alguns, foi o lugar onde “aprendi a me comunicar com as pessoas”, fato expressamente humanizador, só na comunicação tem sentido a vida humana, já que sendo seres de relação precisamos nos comunicar.

Mas, é importante considerar a heterogeneidade entre os sujeitos pesquisados como um dos fatores que tem particularidades culturais que devem ser compreendidas, “nem todo o mundo consegue conviver com os outros”, já que “o convívio com outras pessoas junto é um troço difícil” porque envolve o modo como cada um lida com os fatos da vida cotidiana, que são condicionados pelas características do ambiente social. Por isso, as diferenças individuais distinguem os diferentes modos de responder ao mundo vivido, de lidar com tarefas específicas, formando a singularidade.

Foi assim como uma totalidade heterogênea que sempre me referi aos pesquisados, tendo consciência de que as vivências comuns que o Projeto Integrar proporcionou imprimiram diferenciais em suas individualidades e singularidades.

Esses aspectos da constituição da subjetividade mediada pelas estruturas sociais condicionam, mas não determinam o sujeito. O pensamento de Freire (2000, p. 57) nessa direção é bem claro, já que “só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade” e vai mais além:

É nesse sentido que falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornam capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos a ir mais além da determinação, reduzida, assim a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos porque não determinados. (FREIRE, 2000, p.57)

Assim, fica claro que o sujeito constitui-se e é constituído pelo outro a partir da realidade sócio-histórica, e também fica claro o papel fundamental do meio na

constituição da intersubjetividade, que pode ou não potencializar, intrasubjetivamente, entre outras, a capacidade de decidir, de escolher, de romper, já que a decisão e a escolha são ações do sujeito, condicionadas culturalmente.

Esses “eu-outro” de que falei até agora foram, especificamente, os outros sujeitos pesquisados. Mas nesse contexto maior que se constituiu Tema Gerador - o Projeto – transitavam outras subjetividades, todas, é claro, com significado na constituição dos pesquisados. Pela proximidade na convivência diária e pelo papel representado tanto na implementação da proposta metodológica, quanto pelo significado político desempenhado, a subjetividade das educadoras configurou-se como fundamental nessa constituição. Nessa perspectiva, o próximo Subtema a elas nos remete.

4.5 Qualidade docente: constituída e constituinte

Quadro VII

Qualidade docente: constituída e constituinte
As professoras <u>elas vinham conversar</u>, elas foram muito boas, tanto a Jaque como a Marta e a Denise foram muito legais mesmo. Então <u>o aproveitamento do nosso curso foi ótimo por causa das gurias</u>. Elas eram dedicadas e incentivavam a gente a continuar estudando, as professoras procuravam transmitir tudo aquilo que elas sabiam pra gente. Então aquilo ali foi muito bom pra gente continuar. (Oxum) <u>Quando perguntavam alguma coisa, no segundo grau, a gente já sabia. A Jaque falava muito em sociedade capitalista, né, e no segundo grau tinha coisas como essa que a Jaque já tinha ensinado. A visão de mundo que a Jaque ensinou pra gente ali no Projeto foi outra que a gente tinha, a gente tinha aquela visãozinha de dentro de casa, e quando foi pra lá então ampliou. Ela era muito comunicativa e a visão foi outra. (Ossayn)</u> <u>As aulas eram muito boas, muito bem explicadas, bem, como vou dizer, as professoras se faziam entender, esmiuçavam a matéria. Não era só chegar assim e lançar no quadro e te vira, não, elas esmiuçavam, a gente perguntava pra elas. Elas tinham interesse que a gente aprendesse e a gente não tinha vergonha de nada que perguntava. A gente perguntava, e prontamente, se tivesse que perguntar de novo, elas tinham Olha, fantástico mesmo, as professoras tinham o máximo de carinho e respeito. Era bonito ver aquilo. (Ogum)</u> <u>O Projeto ajudou a gente a se esclarecer mais pra gente mesmo, pra poder entender isso aí, a crise financeira de hoje. A gente era um zero à esquerda. Eu ainda não sou dos mais atrasados, tinha gente mais atrasada do que eu. Como eu te disse, a Marta dez vezes explicava uma coisa lá e o cara não entendia. (Exú)</u>

Falar em qualidade docente é um tema complexo, que traz em seu bojo múltiplos enfoques. É preciso explicar de que qualidade falo, para quem ela serve e a quem se destina, uma vez que, na ótica do capital, a qualidade docente pauta-se também pelas necessidades postas pela classe trabalhadora. O que diferencia essa qualidade docente na ótica do capital é a visão utilitarista a ser dada ao conhecimento, que deve ser direcionado às características impostas pelos processos produtivos e às exigências competitivas do mercado nacional e internacional.

O que pode um trabalhador ou uma trabalhadora retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender criticamente a situação concreta que vive, se a educadora, com uma visão de mundo baseada na atual ordem social e econômica que o neoliberalismo propaga, lhes diz que essa é a única visão possível e, dessa forma, tenta diluir com seu discurso homogeneizador, asséptico e adocicado a percepção do conflito entre as classes. Ou, que no tratamento os diferencie dos demais e não reconheça suas experiências e o acúmulo de conhecimentos que essas experiências lhes deram e continuam dando.

Pelos depoimentos, constato essa diferença na forma como os problemas foram tratados pelas educadoras do Projeto Integrar, que teve a finalidade de superar a contradição capital-trabalho através de seu compromisso político com a transformação social.

Vejamos o que dizem os pesquisados: “A gente era um zero a esquerda”, o que equivale a dizer que não eram nada, isto é, estavam à margem da realidade posta, não só pelo sistema educacional oficial, mas pelo sistema econômico, social, cultural e político. É importante então refletir se partiu dos pesquisados, dos zero à esquerda, a decisão de colocarem-se periféricamente, à margem, com tudo que essa situação significa em termos de baixa expectativa de vida, impossibilidade de ser mais, desemprego, miséria em alguns casos, dificuldade de acesso à saúde, etc. Para Freire:

Se estão na marginalidade não é uma opção, os chamados marginais, foram expulsos, objetos, portanto de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham, porém “fora de”. Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante. (1982, p.47).

Nesse caminho, o entendimento da realidade dos pesquisados é o mais importante diferencial da qualidade docente, porque ao trabalhar com esse

enfoque “ajudou a gente a se esclarecer mais pra gente mesmo, pra poder entender isso aí, a crise financeira de hoje”, isto é, poder se situar na realidade objetiva e construir a difícil aprendizagem de nomear o mundo e reconhecer-se nesse mundo, além de poder desenvolver a consciência crítica de si enquanto classe para si.

Outro ponto relevante a destacar no depoimento dos sujeitos é “Quando perguntavam alguma coisa no segundo grau a gente já sabia, a Jaque falava muito em sociedade capitalista, né”, na tentativa de desmitologizar a realidade e apontar suas contradições, e “A visão de mundo que a Jaque ensinou pra gente ali no Projeto foi outra que a gente tinha, a gente tinha aquela visãozinha de dentro de casa, e quando foi pra lá então ampliou”, isto é, superou o analfabetismo político no momento em que emergiu a consciência crítica e percebeu a realidade mitificada. Dessa forma, dialetizar o pensamento e recusar a concepção imobilista e estática da educação e da história constituem-se, também, em outro diferencial da qualidade docente, sob a ótica da classe trabalhadora. Isso ocorreu porque as educadoras, ao trabalhar com a educação em uma ótica liberadora, percebem o conhecimento não apenas como a apropriação teórica de conceitos, porque sabem que a libertação não se dá dentro da consciência, isolada do mundo, mas na práxis histórica, na relação dialética consciência e mundo e na consciência dessa relação.

Os pesquisados constatarem que “as aulas eram muito boas, muito bem explicadas”, porque educar exige comprometimento, exige estímulo à pergunta como potencializadora do diálogo, por isso “as professoras se faziam entender, esmiuçavam a matéria. Não era só chegar assim e lançar no quadro e te vira”, naquela velha ótica já citada da educação como “bicho de sete cabeças”, que traz a idéia de que para a classe trabalhadora qualquer educação serve, mas elas não, “Elas tinham interesse que a gente aprendesse e a gente não tinha vergonha de nada que a gente perguntava” o que exige:

(...) a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (...) e a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas ensinar a pensar certo. (FREIRE, 1996, p.29)

Proponho uma reflexão sobre outra qualidade que identifica sobremaneira a qualidade do trabalho docente realizado, que é a capacidade de perceber que a inconclusão dos sujeitos pode levá-los a diferentes caminhos, e que a ocorrência

desse fato não deve impossibilitar aos que acreditam na educação libertadora que continuem sua caminhada na direção de seu sonho nem que percam a fé no ser humano e em suas potencialidades. Nesse sentido, permito-me trazer as palavras de Freire para que, cada educador e cada educadora, ao sobre elas se debruçar, possa refletir e perceber a dimensão humana dos sujeitos com quem partilha o trabalho educativo.

O educador progressista precisa estar convencido como de suas conquências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. (...) Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem, adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar valores, distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (FREIRE, 19--)

Na segunda etapa do Projeto Integrar RS/Alimentação foi necessário efetuar alteração no quadro de professores que passou a contar com professores especializados por disciplinas, e sabendo da:

(...) enorme importância que a subjetividade do professor tem em seu objeto de trabalho e os constantes desafios que este profissional é submetido diariamente, é impossível pensar em um projeto educativo sem viabilizar a formação continua de nossos professores (...) a formação docente é fator essencial na qualidade da educação e em particular para o desenvolvimento deste Projeto. (Revista do Projeto, 1998, p.8).

Mas a forma de trabalhar com professores especializados por disciplinas foi uma experiência de pouco tempo. Segundo a direção local do Sindicato, na primeira etapa do Projeto e na continuidade da segunda etapa, a aposta foi na unidocência, por entender que propicia um melhor acompanhamento do educando, favorece a criação da afetividade e, a partir desse contato mais próximo, traz a possibilidade de melhor conhecer o universo de cada um. Traz ainda a possibilidade de atingir cada sujeito no planejamento das aulas, além de melhor perceber seu tempo de aprendizagem. Por humanizar mais o sujeito e o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a proximidade mais efetiva, proporciona que, na avaliação, o sujeito não sofra um processo de fragmentação, que seja avaliado na totalidade.

Sartori, formador da Escola Sindical da CUT (Revista do Projeto, 2000, p. 26) assim defende essa posição:

Os desafios não param aí. Há um outro grande desafio a ser superado: é realizar o que chamamos de UNIDOCÊNCIA. A Unidocência busca integrar o conhecimento, que está compartimentado e fragmentado, a partir de uma ação pedagógica integral e continuada entre educador(a) e educandos(as). Essa tarefa não é pequena, tendo-se em vista a formação que temos assentada na especialização, na divisão dos saberes em disciplinas, em matérias. Por outro lado, a unidocência não pode ser pensada apenas como justificativa econômica, no sentido de um(a) único(a) professor(a) deva ensinar todas as matérias, mas como uma proposta pedagógica que seja realmente interdisciplinar.

Essa é uma discussão nova, na realidade não tenho elementos para avaliar sua pertinência ou não, porém, acredito que só possa efetivar-se no ensino fundamental por exigir um conhecimento específico e ampliado dos professores, o que sua formação não contempla. O fato é que alguns pontos levantados por Sartori (2000) são coerentes com uma proposta mais radical de educação.

A formação, avaliação das práticas e conceitos, a revisão de conteúdos, socialização e debate de idéias fez parte da rotina dos educadores dos núcleos. Uma vez por mês aconteceu o Encontro de Formação de Formadores. No encontro realizado nos dias dois e três de junho de 2000, na Casa de Retiro das Irmãs Beneditinas, em Viamão, foi discutido o tema "A Organização e a Luta dos Trabalhadores na História do Brasil", com ênfase na história da Central Única dos Trabalhadores (CUT). No encontro dos dias 11 e 12 de agosto de 2000, os temas abordados foram "A dívida externa na vida do povo brasileiro" e "O futuro do Projeto Integrar/RS Alimentação". Esses temas trabalhados nas reuniões foram depois levados pelos educadores, e a partir deles desencadeou-se todo trabalho pedagógico mensal.

Cada cidade, nessa segunda etapa do Projeto, passou a contar ainda com um coordenador local para atender os aspectos administrativos, foi criado o cargo de articulador local com a função estritamente política de fazer o intercâmbio entre o Projeto Integrar e a sociedade.

A capa da Revista do Projeto (2000) traz estampada a manchete: "É na luta que se educa", e faz uma reflexão aprofundada da realidade do Projeto Integrar. Como mostra sua equipe pedagógica, "faz parte de um esforço político e pedagógico de sistematizar a nossa experiência educativa" (p.4), situando-o como parte do projeto político da FTIA/RS na disputa da hegemonia política, que busca

garantir melhores condições de vida e trabalho aos excluídos, desempregados e marginalizados.

Aponta ainda a necessidade de construir políticas públicas para que os trabalhadores tenham condições de lutar por justiça social, educação integral e educação profissional. Mas afirma com veemência:

(...) não queremos uma educação profissional qualquer, que recicle para a 'moenda' do capital. Queremos uma educação profissional que qualifique e arme técnica e politicamente os trabalhadores para que possam ser artífices e construtores de suas próprias utopias. (Revisa do Projeto, 2000, p.4)

Entre essas "utopias", destaco a geração "sócio-solidária" de trabalho e renda.

Na leitura do projeto político-pedagógico do Integrar, percebo que o estímulo ao vínculo com as lutas e com os movimentos sociais organizados propicia o conhecimento que é construído no fazer, na luta e na realidade, porque:

(...) é fundamental que se qualifiquem para uma prática de qualidade superior à sua atual prática social e, se conseguirem repensar sua prática frente as teorias estudadas, poderão desenvolver uma prática revolucionária, de qualidade superior, que tenha influência decisória em seu contexto e na realidade econômica, política e social. (Paula, Revista do Projeto, 2000, p.11)

Nesse sentido, participei juntamente com os alunos e alunas do Projeto das plenárias do Orçamento Participativo Estadual, realizadas na cidade do Rio Grande, e em outros momentos que se mobilizaram pelos seus interesses e direitos sociais e políticos, tanto na comunidade local quanto estadual, como por exemplo, na "Marcha dos Sem", na "Comemoração dos 500 anos do Brasil", entre outras lutas. A participação nesses eventos foram aulas de cidadania em que descobriram que *"é lutando que se aprende, é na luta que se educa"* (lema do Projeto). Além disso, foi nesse processo ininterrupto de socialização e transformação, quando produziram o mundo e a si próprios, que ocorreu a formação da consciência de classe e da identidade individual e coletiva.

A participação de alunos e alunas dos núcleos do Rio Grande e de Estrela, no Orçamento Participativo Estadual, reforçou a tese de que o Projeto gerou cidadania. Em Estrela, em 31 de maio de 2000, os estudantes participaram da assembléia do Orçamento Participativo defendendo o tema "Geração de Trabalho e Renda" e o programa de "Economia Solidária". No item obras e serviços, o

"Programa Integrar - Alimentação" também foi defendido, ficando em terceiro lugar nas propostas apresentadas. Desta participação resultou a eleição de um Delegado que participou das assembléias regionais. No dia oito de junho de 2000 foi a vez dos alunos e alunas do Rio Grande. Os programas de "Geração de Trabalho e Renda" e "Economia Solidária" e a continuidade do "Programa Qualificar" foram prioridades para o núcleo. No Rio Grande, dois alunos do Projeto foram eleitos Delegados do Orçamento Participativo.

A qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e alunas do núcleo do Rio Grande foi evidenciada pela Federação na Revista do Projeto (2000). Dos 11 trabalhos publicados, sete originam-se do núcleo do Rio Grande (todos sujeitos da pesquisa anterior), e desses, quatro depoimentos de sujeitos que compõem a pesquisa atual, sendo que dois deles, a respeito do não pagamento da dívida externa, assim se posicionaram:

Para pagar a dívida externa, o Brasil deixou de aplicar dinheiro no que se chama dívida social, ou seja, aquilo que deveria ser aplicado no bem-estar do povo. O Brasil está acabando com o seu patrimônio e com as suas empresas produtivas. Entrega o dinheiro aos credores internacionais. No entanto, o pagamento não é suficiente. De que adiantou vender a Companhia Vale do Rio Doce, uma das maiores empresas de mineração do mundo? Não foi suficiente para pagar os juros de dois meses da dívida externa! O que realmente interessa é quem está bancando tudo isso: o povo, a família que se desintegra pelas dificuldades financeiras e psicológicas, por não ter suas necessidades básicas atendidas por causa da irresponsabilidade e da ganância de devedores múltiplos, representantes de um povo que nunca soube votar! (Iemanjá, do núcleo do Rio Grande, p.5)

O Brasil já vendeu quase tudo o que tinha para abater um pouco da dívida externa, e deve cada vez mais! Sem contar que tem cada vez mais desempregados, o sistema de saúde está cada vez pior, a educação também e a dívida social só aumentou. O Brasil vai acabando com o seu patrimônio e com as empresas produtivas, vai piorando a situação de seus filhos, para entregar todo o seu dinheiro para os credores, que sempre querem mais, exigem mais. Na verdade quem paga a dívida externa é quem não tem emprego, é quem morre nos hospitais públicos. São as crianças pobres que vão estudar nas escolas públicas e não aprendem nada! É quem quer um pedaço de terra para trabalhar e não consegue, é quem não tem casa para morar e vive num barraco de favela ou num cortiço, porque o dinheiro que deveria ser aplicado nessas coisas vai para os credores internacionais. Essas são as consequências da dívida externa na vida do povo brasileiro. (Oxum, do núcleo do Rio Grande, p. 19).

Dentro desse sentido que vem sendo desenhado e que se refletiu na participação dos pesquisados em atividades tanto internas quanto externas vou desenvolver o próximo Subtema de análise, Participação e cidadania.

4.6 Participação e cidadania

Quadro VIII

Participação e Cidadania: Orçamento Participativo, Marchas e Contramarchas

Quando vem a verba pro município a gente não sabe pra onde que é distribuída, né, então ali a gente ficou sabendo muita coisa, foi muito válido. A gente ia lá prá saber o destino das verbas e escolher esse destino. Pra tal lugar, que a gente não sabia. (Oxumaré)

Eu participei dessa Marcha que teve em Rio Grande, inclusive eu fui de vermelho e preto, estava muito bonita, era contra o pagamento da dívida externa. A gente fez cartazes e eu me senti membro da comunidade participando dessa Marcha. A gente teve a força de se uní e batalhá por aquilo que a gente achava justo. (Iemanjá)

Por exemplo, lá no Projeto tinha muito isso. Eu fui uma vez a Porto Alegre, na Marcha dos Sem. Pra mim eu participava assim quando tinha esses acontecimentos. Do Orçamento Participativo eu nunca tinha ouvido falar, aprendi ali. É importante pra poder participar assim das decisões. Tu nunca vai decidir nada se tu não participar, né. (Ibêji)

Eu me sentia gente porque eu tava participando do Orçamento Participativo. Na época, a gente defendia a continuidade do Projeto e defende até hoje. (Ogum)

Estar participando é uma forma de exercê a cidadania, todos juntos, a gente se sentia forte. Lá a gente saía pra fazer. Teve uma vez que a gente foi pra uma passeata e a gente ia pra palestras e coisas pra aprender. (Oxum)

Cidadania é a gente, todos nós, se sentir com poder de decidir. Por exemplo, o que é mais importante pra nossa cidade. Na época eu participava do Orçamento Participativo e o que era mais importante e foi votado era o ensino. (Xangô)

Os depoimentos dos pesquisados ratificam as constatações anteriormente feitas de que a metodologia baseada na participação em eventos potencializou a aprendizagem e a cidadania.

Para situar o conceito de participação e o viés pelo qual vou visualizá-la na análise do material coletado, considero importante fazer referência às formas pelas quais ela é percebida. Para tanto, busco auxílio em Loureiro (2004), que considera a existência de três grandes eixos sob os quais ela é entendida: na ótica liberal, é percebida com ênfase no indivíduo, na sua capacidade racional de

fazer escolhas, e na independência da sociedade civil do Estado, enfatizando a esfera privada; na ótica revolucionária, baseada na produção coletiva, na organização dos sujeitos e dos partidos com vistas a romper com o capitalismo; e a ótica democrático-radical, como o fortalecimento da cidadania, dos movimentos sociais e da democracia substantiva; para fins de análise, utilizei as duas últimas por entendê-las complementares.

A cultura da participação ganhou visibilidade no Rio Grande do Sul a partir do momento em que prefeituras municipais passaram a ser administradas pelo PT – Partido dos Trabalhadores -, e teve seu ponto culminante quando Olívio Dutra, em 1998, assumiu o governo do estado e propiciou, via Orçamento Participativo, que a população tivesse a oportunidade de definir prioridades para os gastos públicos estaduais, o que vinha sendo feito, pontualmente, em alguns municípios do estado governados pelo PT.

Por ter sido uma conquista recente “Do Orçamento Participativo eu nunca tinha ouvido falar, aprendi ali” por que o município do Rio Grande nunca teve essa prática, pois “A gente ia lá pra saber o destino das verbas e escolher esse destino” pela participação popular, já que “Tu nunca vai decidir nada se tu não participar, né”.

Conforme Franco (Jornal Agora, 23.06.05, p.2), “Participar então é um processo de aprendizagem, que se dá no coletivo e ocorre através da organização, do exercício cotidiano, prático, do diálogo e da administração de interesses comuns”. É ainda um desafio que precisa ser vivenciado para ser compreendido.

Os sujeitos pesquisados têm ainda consciência de que “estar participando é uma forma de exercê a cidadania” porque “cidadania é a gente, todos nós, se sentir com poder de decidir”, ou ainda que “eu me sentia gente porque eu tava participando do Orçamento Participativo”. Nesse sentido caminha Franco (Idem, 2005, p.2), ao entender que “Participar, portanto é uma conquista, um direito, uma questão de luta para aumentar o seu espaço, para ser levado em consideração, para ser respeitado e principalmente para ter vez e voz.”.

Foi uma posição progressista a presença dos pesquisados nos debates em torno do destino das verbas estaduais, além de representar um salto qualitativo em termos de aprendizagem democrática. É um direito da classe trabalhadora –

reconhecer e melhor saber o que já sabem – ao lado de outro direito, o de participar da produção do saber que ali naquele espaço estava sendo construído.

Outros eventos mobilizaram a participação popular e contaram com a adesão dos pesquisados “eu fui uma vez a Porto Alegre, na Marcha dos Sem” ou mesmo na comunidade local “Eu participei dessa Marcha (...) contra o pagamento da dívida externa” com grande envolvimento, porque “a gente fez cartazes e eu me senti membro da comunidade”.

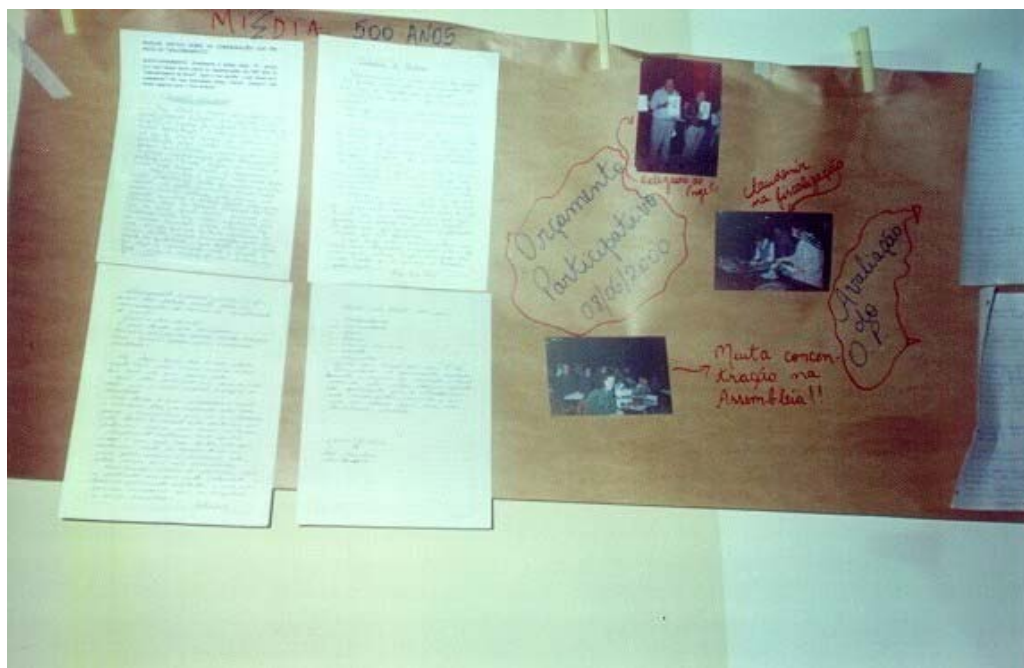


Cartazes utilizados nas atividades externas

O objetivo de participar desses eventos comunitários não foi apenas o passeio, e não se resumiu em estar ali por estar, como observador neutro. O seu foco foi propiciar a descoberta e a vivência da luta histórica da classe, da cultura da resistência, bem como o reconhecimento de cada um, como autor de sua história e da história dessa luta, além de fazer parte de um projeto maior da FTIAS/RS, que é o de animar os sujeitos para as lutas e movimentos sociais que mudem a estrutura social vigente.

Essas participações representaram um instrumento pedagógico que envolveu a todos (corpo discente, docente e coordenação do Projeto) em todo seu processo, que teve início na sala de aula, onde as questões referentes a cada evento foram levantadas e discutidas as suas motivações. Depois foram mobilizadas as potencialidades dos sujeitos pesquisados na elaboração dos

textos e das imagens constantes das faixas e cartazes, e também suas habilidades artísticas para a confecção. Os textos produzidos, na sua diversidade de estilos, mostraram a pluralidade das idéias dos pesquisados e sua criatividade, além de identificar cada um com a sua obra, ao explicar e discutir com o outro a sua inspiração, que não estava separada da economia, da política e dos padrões culturais que (pre)dominam. No retorno, abriram-se atividades com o material utilizado nos eventos, e pelas análises de cada um, foi possível construir os significados do vivido, individual e coletivamente, o que foi colocado em painéis explicativos para o fechamento da atividade. A consolidação do conhecimento, seus sentidos e significados, que nasceu da participação e do exercício da cidadania foi efetivado no coletivo, com a participação de todos os envolvidos.



Painel referente à atividade executada

Por isso o Projeto, como organizador do processo de reconhecimento dos interesses e carências da classe trabalhadora, teve o significado de aglutinar e potencializar a mobilização dos pesquisados, no sentido de que se constituíssem como uma força social capaz de dar visibilidade ao papel que desempenharam na luta pela hegemonia da sua classe.

Considerando que a educação delineada no projeto político-pedagógico do Projeto Integrar pautou-se na pedagogia do exemplo, entendo que um dos

maiores exemplos, não só trabalhados, mas também vividos em toda essa construção, foi a cultura da participação, como forma de atingir a libertação dos sujeitos pesquisados, sua autonomia, e como instrumento de transformação, ao incorporar em seu quefazer a contextualização da complexidade ambiental em suas dimensões sociais, ecológicas, políticas, ideológicas, culturais e econômicas. Além disso, trabalhou com a subjetividade envolvendo a participação social, preparando-os para a organização e intervenção nos processos decisórios nos espaços existentes.

É fundamental não pensar ingenuamente a participação, é necessário o entendimento de que ela não tem o mesmo significado nem o mesmo sentido para as distintas classes sociais. Para a classe que detem o capital (mas não só), o discurso da participação é utilizado para promover a cooptação, o assistencialismo, o paternalismo, o que reproduz a dominação política.

Participação também não pode ser vista somente como um instrumento para solucionar problemas, mas como uma necessidade vital, além de ser o caminho pelo qual os sujeitos afirmam-se a si mesmos. Envolve a valorização de si pelos outros, é o que diz Bordenave (1994), e o que é também percebido no decorrer dos depoimentos dos pesquisados, especificamente nessa fala: “a vida ofereceu um monte de coisas boas pra mim, tanto que eu participei desse Projeto” (Iemanjá), e ainda porque lá “cresci muito como ser humano” (Iemanjá). Nesse caso, a participação é percebida como uma necessidade humana e constitui-se em um direito, justificando-se por si mesma e não necessariamente por seus resultados.

Outro enfoque é o do depoimento que constata “em tudo tu tens que participá, na educação dos teus filhos, na tua casa, na tua comunidade, pra mim participá e tar envolvido com tudo” (Ibêji), o que remete à origem da palavra participação, que vem da palavra parte, portanto, participação significa também fazer parte, tomar parte ou ainda ter parte. Ou ainda, “eu sou presidente de uma organização de mulheres na Igreja, o nome é Pedaco Público, a gente trabalha muito com projetos e serviços” (Nanã), o que proporciona o entendimento do nível de participação dos sujeitos pesquisados, fato que revela a qualidade da sua cidadania, isto é, se é uma cidadania passiva ou engajada. Como já ficou evidenciado, participação foi um tema sempre recorrente, tanto nos trabalhos

desenvolvidos em grupo como nas dramatizações, nas representações feitas do real.

Outro enfoque de perceber a participação é como não exclusão, “se tu não participar tu te exclus” (Ossayn), nesse sentido, gerando o seu contrário, a marginalidade. Em momento anterior explorei o estar à margem, mas quando se trata de participação, esse “estar fora de” pode ser entendido como ausência, não presença em certos setores sociais e também do consumo de bens, sejam materiais ou culturais, em que o preço da participação é a integração à modernidade e conseqüentemente a inclusão no mercado consumidor (BORDENAVE, 1994).

Essas formas de participação já citadas não são participação social, segundo Bordenave, participação social implica:

uma visão mais larga e ter algo a dizer a sociedade como um todo (...) além de participar em nível micro na família e nas associações, também participar em nível macro quando intervém nas lutas sociais, econômicas e políticas do seu tempo (1994, p. 24).

Nesse caminho, a fala da pesquisada mostra essa situação: “eu participo da associação de moradores, trabalho junto com as escolas do Bairro São João, como agente comunitário, tenho que trabalhar também junto com o Posto de Saúde” (Iansã). Isto é, participa em nível micro, mas dada a complexidade das relações político-sociais que estão envolvidas nesse processo de participação comunitária, ele passa a representar a sociedade. A mesma entrevistada conclui afirmando “quem não está lá não participa muitas vezes das tomada de decisão que podem muitas vezes mudar uma grande coisa e a gente não tava lá” (Iansã), já que a participação na sua comunidade é a melhor maneira de construir sua formação cidadã, além de dar competência política - processo complexo, contraditório e de longo prazo, um dos mais importantes processos sociais. Para Demo (2001b, p. 172), “é a competência propriamente humana de constituir-se sujeito consciente e capaz de orientar seu destino dentro das circunstâncias dadas”.

No processo de participação comunitária é possível ainda identificar a solidariedade como um dos componentes que identificam e agregam os sujeitos, pois estão todos dentro de um ambiente de relativa igualdade. Porém, na participação social em seu sentido mais amplo, em uma sociedade como a nossa,

marcada pela estratificação social e econômica, em que uma classe explora a outra, a solidariedade cede lugar aos interesses que movem cada classe.

Uma das formas de participar na esfera pública é o fortalecimento dos coletivos, que possibilitam a formação da identidade, a criação de novos valores e normas para a vida social, e nessa direção explicita o depoimento: “Naquela época do Projeto eu já participava do Coletivo de Mulheres da CUT. A gente participa também de encontros, seminários, uma vez por ano reúne as mulheres com médicos e advogados que mostram os direitos delas nas fábricas, tem muitas que não sabem seus direitos” (Ifá).

A participação para os sujeitos pesquisados foi intensa no decorrer do Projeto onde primeiro o grupo se organizou, com a participação de todos, depois então é que pensou em delegar poder de representação a um membro, no Orçamento Participativo estadual. Isso pode ser visto como controle democrático, que é essa possibilidade de produzir cidadania de baixo para cima, através do controle de seus representantes, o que também mostra a competência política do grupo.

Conforme já constatado, por intermédio da participação popular em movimentos sociais, os sujeitos tiveram a oportunidade de minar as estruturas de dominação e seu modelo de desenvolvimento e de exclusão, e buscar novos rumos para a sociedade. Essa dimensão da participação, de contestação, de crítica e de denúncia, deu-se nas manifestações públicas que participaram (marchas e contramarchas), que tiveram a finalidade de, pela sua exposição pública, produzir na sociedade a reflexão sobre si mesma ou simbolizar fatos que não devem ser esquecidos (Marcha dos 500 anos).

A motivação que os levou a essa participação não foi a conquista de interesses materiais, mas conquistas maiores no campo da cidadania, como diminuir as desigualdades sociais e fortalecer a organização da classe trabalhadora. Fundamentalmente, a participação social e política dos sujeitos representou formas de luta da classe trabalhadora para a manutenção ou ampliação de seus direitos, e serviu para fortalecer a consciência de classe, preparando-os para o enfrentamento por transformações mais efetivas das estruturas vigentes.

Portanto, ligado à idéia de participação trabalhada no Projeto Integrar, encontra-se o conceito de organização e informação, de espaço de interlocução,

de tomada de decisão, de diálogo, criticidade e historicidade. E interligados, também o sentimento de pertencimento relacionado ao de emancipação dos sujeitos, de compreensão de seu espaço social, o que potencializou a transformação via ação participativa, capaz de implementar sua autonomia.



Manifestação contra o pagamento da dívida externa

A participação está ainda ligada a objetivos complexos, relacionada à manutenção da “sociodiversidade”, já que a sobrevivência de uma classe social está relacionada à manutenção do todo (SORRENTINO, 2001), na visão da classe trabalhadora com outra estrutura social, é claro, mas interdependente.

É nesse sentido que constato que a educação que pode proporcionar essa aprendizagem dificilmente vai ser a oficial, que hoje é desenvolvida na maioria dos espaços formais de forma conteudista, pois, participação não é um conteúdo que se transmita, é um comportamento que se constrói na vivência coletiva e apenas pode ser apreendida na práxis grupal.

Ainda dentro da exposição do projeto político-pedagógico do Integrar, a forma de educar proposta possui quatro elementos considerados essenciais: a realidade, o diálogo, o coletivo e os porquês. O assento dessa educação está na pergunta e na certeza de que educação é uma ação coletiva.

A proposta ancora-se ainda na educação solidária, em que solidariedade não é apenas discurso, mas um valor de humanidade, que se traduz numa busca e numa prática constante:

(...) por isto, solidariedade é forma e conteúdo permanentemente presente em nossas salas de aula, é o estímulo ao trabalho solidário em grupos, a busca da geração de experiências sócio-solidárias de trabalho e renda, a preocupação cotidiana com cada um da turma, a busca constante da quebra do egoísmo e do individualismo capitalista, que faz morada em cada um de nós. (Revista do Projeto, 2000, p.11).

Nesse sentido, a Revista do Projeto (2000) traz significativa contribuição no trabalho de um de seus alunos:

Eu sinto que posso continuar estudando, porque superei muitas necessidades e ainda posso melhorar mais. O meu crescimento foi extraordinário, porque consigo passar o que aprendi aqui no Projeto para as pessoas lá fora que não conseguiram uma oportunidade de estudar. Eu me sinto à vontade no grupo, porque ele me mostrou que a nossa realidade pode ser mudada para melhor, onde o respeito, a solidariedade, a compreensão e a igualdade são prioridades (José Roberto Bueno Martins, do núcleo do Rio Grande, p.19).

A crescente discussão do tema - solidariedade – leva-me a refletir sobre seu significado dentro do contexto social em que vivemos. Principalmente após participar do Fórum Mundial de Educação (julho/2004), percebi que os termos "educação para a solidariedade", assim como "educação para a paz", que estão sendo levantados por educadores e educadoras comprometidos com a transformação social, necessitam de maior reflexão. De que paz se fala ao falar em educação para a paz? Daquela paz que leva ao apaziguamento dos sofridos e dos miseráveis, acenando com uma melhor qualidade de vida no reino dos céus? Ou de uma paz que deve ser construída por sujeitos conscientes de que situações de violência são fruto de uma sociedade desigual? Entendo ser impossível minimizar os conflitos entre grupos e classes sociais em nome de uma paz abstrata que prega a harmonia com a natureza e desconsidera os diferentes lugares ocupados pelos sujeitos históricos na sociedade

Igualmente desconfio da educação para a solidariedade que não traz desenhado nitidamente seus contornos nem responde as perguntas como? com quem? Quando não expressa ser essa solidariedade um princípio ético fundamental, pois, Demo alerta que:

(...) o apelo à solidariedade pode esconder, à revelia, efeitos de poder, sobretudo quando provêm do centro do sistema capitalista ou das elites em cada país (...) De igual forma, é preciso desconfiar da solidariedade

pregada na Europa porque advém da cultura que jamais foi solidária com outras culturas. (DEMO, 2002, p. 11).

É necessário que se perceba o lugar social de quem parte o discurso para que se possa perceber seu significado. Até que ponto é real? Até que ponto propõe a domesticação?

Nessa linha de raciocínio vai o pensamento do pesquisado que constata que: “Solidariedade é bonito de falar, não é, Jussara, mas na realidade a gente não vê muito isso aí, solidariedade, a gente vê o contrário. Solidariedade é uma coisa difícil porque nós vivemos num mundo egoísta” (Exú), e, por não ser uma situação histórica concreta na vida dos pesquisados, torna-se apenas parte do discurso daqueles que tem a visão crítica do que falta para que ela ocorra. Assim sendo, a solidariedade realiza-se apenas de forma relativa, dentro dessa unidade de contrários (solidariedade/egoísmo), porque, segundo o pesquisado, “É, no Projeto, dentro da sala de aula tinha, agora ...” (Exú).

Outra visão de solidariedade é apresentada pela pesquisada que a entende como “isso que nós estamos fazendo todos os dias. A partir do meu trabalho, uma hora a gente faz o ‘natal sem fome’, outra hora fazemos a ‘multimistura’, outra hora atende uma criança na ‘campanha do agasalho’, é tudo isso aí, é solidariedade, é nós olhar o nosso próximo, que está ao nosso lado como nosso irmão” (Iansã). Nessa perspectiva: “O ponto alto está na idéia de que a solidariedade somente é autêntica quando definida por processo emancipatório autônomo dos marginalizados. Ou seja, trata-se de uma solidariedade de baixo para cima” (DEMO, 2002, p. 265).

Pode ser vista também por outro ângulo: “é a gente ser um pouco humano, né, tem horas assim que eu penso, será que eu fui humana com aquela pessoa, será que eu não fui injusta” (Iemanjá), e, assim vista, a solidariedade:

Significa o gesto generoso de tentar entender o outro a partir do outro. Esse tipo de solidariedade não parte do solidário, mas do outro. Não pretende levar ao outro como objeto recado já prepotente, mas busca manter com o outro relação de sujeito. (Demo, 2002, p. 259/60)

Nesse sentido, no “círculo de cultura” promovido com os sujeitos da pesquisa, assisti a uma situação singular. É que entre os relatos existem depoimentos que definem como solidariedade a ajuda material que organizavam entre si para atender a alguma necessidade específica, ajudando com: sacolão para um, compra de nebulizador para outro, conserto de pneu de bicicleta, biscoito

para um mais necessitado. Esse assunto, entre outros, esteve presente na conversa dos sujeitos pesquisados naquele momento, e ao rememorar aquelas situações perceberam que, em alguns casos, foram usados pelos próprios companheiros não tão necessitados assim, superando dessa forma situações cristalizadas na memória coletiva. É nesse sentido que vai o olhar de Demo quando expressa:

Assim, ao lado de manter a solidariedade como uma das utopias mais instigantes da espécie humana, pode-se buscar realizações relativas dela na história concreta, dependendo sobretudo da qualidade da cidadania.” (DEMO, 2002, p. 255)



Outro momento do Círculo de Cultura

A educação do Projeto Integrar, delineada por Paula (2000), pauta-se também na educação pelo exemplo e pelo trabalho, na pedagogia do exemplo, que busca a coerência do discurso com a prática, pois:

(...) mais do que educadores(as) engajados precisamos de ‘novos homens’ e ‘novas mulheres’ que ilustrem em seus coletivos, no dia-a-dia, os exemplos de justiça, solidariedade e dignidade que buscamos orientar. (Revista do Projeto, 2000, p.10)

A Revista do Projeto (1998) estampa em sua capa a manchete "O resgate da cidadania", e traz, além de várias fotos dos núcleos, duas poesias de alunos do núcleo do Rio Grande, e também depoimentos de outros alunos, sindicalistas e professores, dentre as quais destaco as seguintes falas: "O Projeto foi importante para a vida de cada um, para os excluídos, para os desempregados" (Vera Maria

Henquer, Articuladora de Santana do Livramento); "O Projeto deu um giro de 360 graus na minha vida" (Alexon Duarte de Souza, Aluno do Rio Grande); "O aluno é sujeito da sua história, aquele que vai conduzir seus passos e não é um mero espectador, isso é fundamental no Projeto Integrar, a participação na construção da história" (Rogério Suzbach, professor de história, de Encantado). Traz também o depoimento de um dos sujeitos pesquisados, e sobre sua construção nesse período que viveu diz:

Hoje me sinto um novo cidadão, melhor preparado para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Consegui desenvolver em grupo trabalhos que me deixaram mais à vontade, mais confiante, trocando idéias com os colegas, achando formas de enfrentar as dificuldades da vida. Foi muito positivo participar de um grupo de alunos do Projeto Integrar, comandado por uma equipe competente de professoras que, com muita luta, dedicação, carinho, respeito, não mediram esforços para proporcionar as condições de eu poder continuar estudando. Hoje aos 45 anos de idade, completar o 1º grau e continuar rumo ao futuro, é um sonho (Xangô, do núcleo do Rio Grande, p.5)

Os sujeitos pesquisados, de um modo geral, têm consciência das implicações da cidadania: "Eu acho que pra nós, cidadania é a partir do momento que tu participa ativo da sociedade nós estamos resgatando a nossa cidadania, nós trabalhar, nós participar, nós se integrar na comunidade, nos projetos" (Iansã), isto é, exercer a cidadania plena que requer a construção de conhecimentos para a intervenção na realidade a partir da organização e da participação, que são atos políticos.

E vão mais além, cidadania passa a ser também o reconhecimento e o acesso a um conjunto de condições básicas e necessárias para usufruir a vida com dignidade, é o que diz o pesquisado ao assim se referir: "Pra mim, Jussara, pra mim cidadania é o cara tê uma vida decente, ganhá pra mantê uma vida decente, poder pagar suas contas, dar um presente prum filho, poder né, fazer uma festa de aniversário. Vivê como gente, como todo cidadão brasileiro tem direito, né, porque isso não sai do papel" (Exú), sendo que, nessa perspectiva, o direito por um trabalho para se manter é uma necessidade, desse modo "Eu me considero um cidadão que cumpre com todos os seus deveres mas sinto que os meus direitos estão um pouco esquecidos, eu não tenho nem conseguido trabalhar, só estou dando e não recebendo" (Xangô).

Os pesquisados têm também consciência crítica suficiente para perceber o porquê de seus direitos de cidadão estarem sendo negados: “Os direitos do cidadão estão encurtando, estão tirando, e isto é parte de um projeto, por isso o Projeto Integrar faz falta pra nós, né” (Ogum), nesse sentido, apontando a importância de vencer a pobreza política e construir um processo de autonomia que permita qualificar o exercício da cidadania, além de apresentar uma ampla visão do que ocorre no plano mundial e do projeto maior que fala, ou seja, o neoliberal.

A Revista do Projeto informa ainda que o referencial teórico que pautou o projeto político-pedagógico do Integrar vem de quatro grandes educadores: Marx, Paulo Freire, Vygotski e Makarenko, aliados à experiência acumulada de educação popular e sindical. Nesse sentido, sua concepção não aponta para a reciclagem para o mercado, a requalificação, mas para a educação para o trabalho e para a vida.

Está estruturado na educação pelo amor, não no amor piegas, mas no amor qualificado, no amor de classe, no amor pelo oprimido, por isso:

(...) fazemos educação como um ato político de amor, um ato rebelde na crença de que só seremos livres se cada um de nos assumirmos a luta contra a opressão. E que ao nos libertarmos, libertemos também os nossos opressores. (PAULA, 2000, p.10)

Aponta ainda para a educação libertadora como forma de romper o aprisionamento político e cultural através da leitura crítica do mundo e da realidade, uma vez que, a partir do momento que se formula as perguntas, rompe-se com a estrutura ideológica e aprende-se a pensar a partir do chão em que se vive. Mas:

(...) um dos preços da liberdade é que ninguém pode ser livre sozinho, ninguém pode libertar-se sem libertar o outro. Por isso cada educando precisa tornar-se um novo educador, multiplicador, libertador de si e dos outros. Nosso saber só tem sentido assim, é um saber para ser multiplicado, dividido e não acumulado. (PAULA, 2000, p.13)

Ao fazer um comparativo com a educação formal, Paula (2000) classifica-a como uma educação bancária, que se sustenta na idéia de que uns sabem e outros não sabem, por isso é autoritária e antidialógica, é reprodutivista ao ter seu assento na resposta, é indutiva e inibe a autodescoberta do conhecimento. E aponta nesse sentido a construção diferenciada que o Projeto faz, ao dizer que:

(...) para nós da equipe pedagógica, educação é diálogo, convivência, descoberta individual e coletiva. Seu fundamento é descortinar a realidade - que no geral se apresenta de forma camuflada - o importante não são as respostas e sim as perguntas. (Revista do Projeto, 2000, p.14).

No sentido apontado por Paula, entendo que a generalização que faz não responde pela totalidade do real, uma vez que em muitas escolas, reduto da educação formal, é possível encontrar experiências educacionais tão inovadoras e comprometidas quanto a implementada no Projeto Integrar, pontualmente concordo. E esse comprometimento não é assumido por decreto, é sim uma construção coletiva atrelada à qualidade política docente. Por isso, considero de vital importância o investimento na formação de professores, a exemplo do MEA, que tem uma linha de pesquisa específica direcionada a esse fim.

Os objetivos da FTIA/RS com o Projeto são vários, entre eles abrir os sindicatos para a comunidade, proporcionar a discussão de formas solidárias de trabalho e renda, o rompimento com o corporativismo dentro da classe trabalhadora, entre outros. O central é o despertar da consciência crítica, animando homens e mulheres para as lutas e movimentos sociais que levem a grandes mudanças estruturais na sociedade, além de questionar as políticas públicas e a educação formal deste país. Também provar que os trabalhadores tudo podem, pois são eles, com a ajuda da natureza, que tudo constroem, e confirmar que a libertação dos trabalhadores ou será obra deles próprios ou não virá, por isso o coletivo é a maior força.

Na visão de Sartori³¹ o Projeto Integrar/RS Alimentação não é:

(...) só mais um programa que visa a elevação da escolaridade dos trabalhadores e das trabalhadoras da sua categoria. Este Projeto se afina com a estratégia referendada pela CUT no VI CONCUT de que a central deveria intervir na educação de forma articulada com a capacitação profissional, a partir do resgate da cidadania e organização da população excluída, seja em nível econômico, seja em nível de acesso à educação (...) a Escola Sindical Sul da CUT é parceira do FTIAS/RS neste projeto, por compreender que a troca de experiências entre a formação sindical e a escolarização tem um papel fundamental no acúmulo metodológico (...) É prazeroso saber que todos nós envolvidos sairemos muito diferentes de como entramos neste projeto: mais solidários, mais criativos, mais empolgados com o nosso trabalho de educadores (as), enfim, com a própria vida. (Revista do Projeto, 2000, p.26).

³¹ Ari José Sartori, é Mestre em Antropologia Social e formador da Escola Sindical Sul da CUT.

O delineamento do projeto político-pedagógico do Projeto Integrar/RS apontou como metas que ao término do Curso de 720 horas (600 horas das disciplinas curriculares mais 120 horas das aulas de informática) os alunos e alunas devem ter condições de dar continuidade ao seu projeto de estudo, ingressando no segundo grau (ensino médio), ter condições de disputar vaga de emprego que tenha como exigência o nível de escolarização de primeiro grau (ensino fundamental), além de ter ampliada sua compreensão crítica da realidade e oportunidade de engajamento nas causas e lutas populares e sociais. E informa que os alunos e alunas participantes da segunda turma (etapa 1999/2000) que concluíram seu estudo, e em novembro receberam seus certificados, alcançaram as metas propostas (Revisa do Projeto, 2000).

Na cidade do Rio Grande, o Projeto Integrar/RS Alimentação, no dia 18 de novembro de 2000, formou a segunda turma no ensino fundamental. As aulas foram ministradas na Escola Estadual Nossa Senhora Medianeira, que cedeu salas e o restante da infra-estrutura, através de convênio firmado com a 18ª Coordenadoria Estadual de Educação. A certificação que também ocorreu através de convênio foi fornecida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul, CEFET-RS, com sede em Pelotas.

Estou agora encaminhando a análise para a culminância do processo de conhecimento que foi gerado pela metodologia do Projeto e que se concretizou na conclusão do ensino fundamental. Sendo assim, é relevante conhecer a fala dos sujeitos e suas reflexões sobre esse fato específico e seu significado, o que proponho através do próximo Subtema: Conscientização e mudança, e para melhor apreender seu significado, entendi fundamental dividi-lo em dois itens: Concepção de trabalho: necessidade e liberdade; e Conclusão do ensino fundamental: orgulho, conquista e não garantia de emprego.

4.7 Conscientização e mudança

Quadro IX

Concepção de trabalho: necessidade e liberdade
Trabalhar, trabalho, trabalho é a gente se dedicar as suas oito horas de serviço soldando, lecionando, enfim né, pra mim trabalho é isso. E ensinando, <u>ao mesmo tempo que tu estás fazendo qualquer tipo de serviço tu estás ensinando o colega ao lado, tu tás passando o teu conhecimento pra ele, tem que passar esse conhecimento.</u> (Ogum)

O trabalho é essencial pra nós sobreviver em todos os sentidos, porque sem o trabalho é impossível a gente sobreviver, diante disso a gente tá vendo aí que as pessoas que não tem trabalho caem muitas vezes em desespero e cometem até coisas que não dá nem pra se comentá. Então eu acho que trabalho passa a ser a parte mais importante na vida do cidadão, do ser humano. (Oxumaré)

O trabalho é tudo, porque quando uma pessoa tá dentro de casa, porque eu sei, eu ví, ví dentro das famílias, que tenho cento e cinquenta e oito famílias que eu atendo, as pessoas não têm trabalho não têm nada. Ele é um ser humano que ele tá ali vegetando, ele encontra alguém pra alcançá alguma coisa pra ele, ele tá sobrevivendo, mas ele se sente um inútil porque ele não tem um trabalho pra ele se manter. Um trabalho remunerado ou até mesmo um trabalho voluntário que ele se sinta satisfeito porque ele vai tar se sentindo útil. (Iansã)

Trabalho é tudo que a gente faz, né, não depende do que, porque pra tudo a gente tem que trabalhá. Se a gente não trabalha fora, trabalha em casa, tem que trabalhar igual. E isso é bom. Como é que a gente vai se inutilizá, não vai trabalhá, tem que trabalhá, tem que enfrentá. (Oxum)

Eu acho que a pessoa tem que ter uma ocupação, tem que ter um trabalho, né, tem que ter uma coisa pra ocupar o seu espaço e o seu tempo, senão vira um marasmo. É que nem quando a gente morre, que eles mostram lá do outro lado, não tem nada só um lago com cisne branco e os caras de branco, sentados, não pode fazer nada. (Exú)

Ah! Não, todo mundo tem que trabalhar. A gente não consegue viver sem trabalhar, se tu pensou, se tu tens capacidade de fazer e fazes, é ótimo. (Oxóssi)

Trabalho eu acho que é uma obrigação, tu vais ali, todos os dias, tem que fazer o que o patrão te manda porque tu tens necessidade de ganhar o teu salário pra manter a tua família. (Ossayn)

A concepção de trabalho como atividade humana fundamental ao sujeito deu suporte à forma como o conhecimento foi trabalhado no Projeto Integrar e constitui-se em importante item de análise.

Tomando a fala dos pesquisados, é possível perceber os significados e sentidos que o trabalho assumiu e que se refletem na percepção que dele tem enquanto individualidade, pois apesar de partes de uma mesma totalidade, suas percepções são singulares.

A apropriação do que é vivo no trabalho está perfeitamente evidenciada no depoimento da maioria dos sujeitos pesquisados, nas constatações feitas de que o “trabalho passa a ser a parte mais importante na vida do cidadão, do ser humano” e “essencial para nós sobreviver, em todos os sentidos”. Ou ainda que a pessoa “tem que ter uma ocupação, tem que ter um trabalho, né, tem que ter uma coisa pra ocupar o seu espaço e o seu tempo”.

O sentido do trabalho, o seu significado à vida humana é caracterizado ao perceber a necessidade de “um trabalho remunerado ou até mesmo um trabalho voluntário que ele se sinta satisfeito porque ele vai tar se sentindo útil”. Constatam que a vida é inconcebível sem trabalho, pois “como é que a gente vai se inutilizá,

não vai trabalhá”. Mesmo sem uma leitura de Marx e apesar de sempre ter vivido sob o modo de produção capitalista, os sujeitos pesquisados têm claro que:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável a existência do homem – é necessidade material e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto de manter a vida humana. (MARX, 1982, p.50)

Ou ainda porque entendem que é pelo trabalho que o ser humano executa o ato teleológico que o diferencia enquanto espécie, nesse processo de transcendência que o eleva à condição de sujeito da sua própria existência, por isso “não consegue viver sem trabalhar, se tu pensou, se tu tens capacidade de fazer e fazes é ótimo”.

Na visão que trazem, o trabalho significa a objetivação através da apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, porque “ao mesmo tempo que tu estás fazendo qualquer tipo de serviço, tu estás ensinando o colega ao lado, tu tás passando o teu conhecimento pra ele, tu tens que passá esse conhecimento” para que possa haver a produção e reprodução do sujeito singular e social. Nesse caso, falo em reprodução não como manutenção do que está posto (DUARTE, 2001), mas como um processo contraditório, em que na produção de novas formas de objetivar-se pelo trabalho através do conhecimento socialmente produzido o sujeito incorpora, pela elaboração do seu pensamento, novas formas de produção, que nascem das contradições que estão presentes na reprodução do que já existe.

Encontrei nas falas dos pesquisados também o pensamento que nega o já exposto, em que o trabalho é percebido apenas na esfera das necessidades, como “tripalium”, como “obrigação, tu vais ali todos os dias, tem que fazer o que o patrão te manda porque tu tens necessidade de ganhar o teu salário para manter a tua família”. Nessa ótica, perde o sentido de satisfação das suas necessidades e torna-se um meio de satisfazer necessidades externas, nesse caso as necessidades do capital, que o utiliza como mercadoria, como recurso necessário à produção de valor. Ao ser usado como recurso, que cinicamente o capital denomina de “recursos humanos”, os sujeitos da pesquisa desumanizam-se, negam-se como sujeitos e voltam à condição de objeto do mundo natural, alienando-se.

Por isso, é de fundamental importância o fato de a maioria dos sujeitos pesquisados não ter assumido a direção do pensamento imposto pela classe dominante sobre a função e o significado do trabalho na sociedade do capital, uma vez que isso implica o embebedimento da consciência política da cidadania. Nessa visão, o controle da consciência representa um campo de luta tão vital à classe trabalhadora como o controle das forças produtivas. A internalização da coerção ideológica difundida pelo pensamento neoliberal, que se presume único, é tão “aderente ao oprimido” (FREIRE, 1987) que o impede de transformar-se em um ser-para-sí (FREIRE, 1987) e de compreender o processo de exploração e dominação que, dessa forma, disputa a luta pelo controle da formação da cidadania. É esse conformismo com o posto que propicia o surgimento da cidadania (con)formada, isto é, aderente à fôrma e à forma do interesse de quem domina.

Por mais que humanize o trabalho, seja diversificando atividades, seja fazendo uma atividade que possibilite seu desenvolvimento livre e universal, mesmo assim o aspecto ontológico do trabalho não vai ser eliminado. O trabalho, para a maioria dos sujeitos pesquisados, é percebido como necessidade vital, como forma de objetivar-se, isto é, materializar-se e reconhecer-se no trabalho e da consciência que necessitam apropriar-se da “omnilateralidade” (conhecimentos e habilidades humanas) como produto da sua atividade sócio-histórica.

Nesse modo de produção, o trabalho é percebido apenas como atividade produtiva para a realização da mais-valia, e não para a realização humana. Em todas as sociedades, independente de seu modo de produção, tem de existir processo de trabalho, mas a “valorização” é um processo do capitalismo. Nesse sentido, é preciso caminhar na superação da alienação do trabalho através da construção de uma nova hegemonia fundada na conscientização dos pesquisados, seja enquanto sujeitos singulares seja enquanto classe, e na luta e nas ações empreendidas promover a superação das atuais relações de produção e, conseqüentemente, sua desalienação. É na estrutura social e econômica alienante que a classe trabalhadora toma consciência da alienação, e é nela que vai encontrar as condições objetivas e subjetivas para materializar seu potencial através de uma prática transformadora.

O próximo item de análise, juntamente com esse, são fundamentais para a percepção do sujeito nas suas relações tridimensionais, porque fazem parte das relações sociais, que são questões que orientam a pesquisa.

Quadro X

Conclusão do ensino fundamental: orgulho, conquista e não garantia de emprego

Não influenciou muito, até porque agora, com esse problema de desemprego também tem muita gente com faculdade pra disputar com a gente. No começo eu sentia orgulho de exibir aquele certificado (risos). Aí foi o máximo pra mim. E eu tinha só a quinta série. Ia fazer uma ficha de trabalho e ficava orgulhosa de exibir aquele certificado. (Oxum)

Pra mim foi muito bom, no dia mesmo que a gente fez o encerramento do curso eu não conseguia nem falar direito, dar o meu depoimento. Pra mim foi a conquista maior, eu fui pra lá quase zero, sem saber nada e consegui, né, foi ótimo, foi mais importante que receber o diploma do ensino médio. Eu acho que eu me realizei mais com o fundamental até por ter entrado no Projeto sabendo pouco e a emoção que eu tive quando todos passaram. Hoje em dia não representa mais garantia de emprego, hoje em dia tem gente com diploma na parede e não consegue serviço, não tem vaga. Se tu continuar estudando, pode ser, porque aquilo ali foi um incentivo pra tu recomeçar. Agora quando eu sai de onde eu trabalhava que eu fui pegar outro serviço, a primeira coisa que me perguntaram é se eu tinha o segundo grau completo porque talvez se eu não tivesse eu não teria pego o serviço. Foi dali que partiu a continuação pra chegar no segundo grau. ((Ossayn)

Como conquista pessoal significou tudo, se eu não tivesse o ensino fundamental hoje eu estaria parada novamente, eu seria uma dona de casa frustrada, lá dentro de casa, significou muito na minha vida (sorrindo). A mudança, tudo que envolveu. Hoje eu me realizo trabalhando fora, trabalho com desenvoltura, graças a Deus, tudo vem do valor do Projeto, do ensino fundamental O fundamental pra mim melhorou, começando que eu pude ingressar na outra escola pra fazer o ensino médio né, concluí o ensino médio, já me inscrevi pra fazer o curso de enfermagem, eu tenho auxiliar de enfermagem e me inscrevi pra fazer o técnico de enfermagem (Iansã)

Pra mim, em relação às oportunidades eu teria que ter continuado, teria que ter feito o segundo grau e eu não fiz porque fazer o segundo grau é fácil pra quem tem tempo, agora pra quem não tem é difícil. Eu acho que não é garantia de ter emprego porque tu podes ter bastante estudo, tem pessoas que são formadas em todos os estudos e muitas vezes não conseguem emprego. Por que não conseguem emprego, porque há falta de emprego aqui em Rio Grande, isto aí é muito difícil, ter bastante estudo e não ter emprego. (Oxóssi)

Olha, ajudou mais pra mim participar de forma assim, de ir buscá, na verdade eu não consegui alcançar o objetivo dentro desse desemprego enorme que a gente atravessa, essa crise e essa discriminação também, que eu não tenho curso de computação, que eu não tenho isso, que eu não tenho aquilo, então, dificulta muito, até mesmo pra participá de seleção. A certificação do fundamental assim, diante dessa crise toda, não diria que ela garantisse mas dá uma melhor condição pra gente disputar uma vaga no mercado de trabalho, isso não tem nenhuma dúvida (Xangô)

A tarefa agora é inferir, na visão dos pesquisados, a partir das vivências comuns e das expectativas individuais construídas em relação aos resultados imediatos (visão do capital e das suas necessidades) e resultados mediatos (sua

validade para si, para sua humanização) o que representou a conclusão do ensino fundamental.

Os sujeitos pesquisados iniciam falando que “No começo eu sentia orgulho de exibir aquele certificado (risos). Aí foi o máximo para mim. Eu só tinha a quinta série. Ia fazer uma ficha de trabalho e ficava orgulhosa de exibir aquele certificado”, desmistificando assim a idéia já explorada da internalização feita, de que a classe trabalhadora é incapaz, não serve para nada e não aprende nada, que é improdutiva para os parâmetros estabelecidos pelo capital. Isso sem falar na satisfação interior de ter superado condições adversas e pela sua ação ter proporcionado mudanças no estabelecido, vencendo os condicionamentos.

Semelhante depoimento é o da pesquisada para quem a conclusão do ensino fundamental “foi a conquista maior, eu fui pra lá quase zero, sem saber nada e consegui, né, foi ótimo, foi mais importante que receber o diploma do ensino médio”, porque superou a barreira imaginária de sentir-se marginalizada, “fora de”, um zero à esquerda, que fez por muito tempo que se sentisse periféricamente situada, excluída, e mais, que serviu de ponto de partida para que se percebesse dentro do tecido social. Que trouxe ainda a percepção da necessidade de “continuar estudando (...) porque aquilo ali foi um incentivo pra tu recomençar” e “eu pude ingressar na outra escola para fazer o ensino médio, né, concluí o ensino médio e já me inscrevi para fazer o curso de enfermagem”, o que representa o sujeito tomando consciência das suas potencialidades e de sua capacidade de vencer os condicionamentos rumo à humanização, rumo à aquisição de um dos mais elementares direitos a cidadania, que é o direito à educação.

A experiência que culminou com a certificação do ensino fundamental foi importante porque permitiu aos pesquisados abandonar a periferia dos fenômenos e buscar a sua essência, isto é, a realidade dos fatos que conformam o seu mundo vivido na sua raiz. Porque conscientes da realidade posta, podem agora, pela percepção crítica que adquiriram, entender que o ensino fundamental “Hoje em dia não representa mais garantia de emprego, hoje em dia tem gente com diploma na parede e não consegue serviço, não tem vaga” ou ainda que “não é garantia de emprego porque tu podes ter bastante estudo, tem pessoas que são formadas em todos os estudos e muitas vezes não conseguem emprego (...) porque há falta de emprego aqui em Rio Grande”, já que o atual modo de

reestruturação produtiva altera profundamente as necessidades da produção, e o capital, ao apropriar-se da ciência e tecnologia, via organização e modernização tecnológica, lança mão de máquinas quase capazes de substituir o sujeito trabalhador, promovendo o aumento do exército de reserva. E, ao poupar o setor produtivo e a economia pela destruição ou criação de postos de trabalho, remete esta tarefa aos pesquisados, não enquanto classe, mas enquanto sujeitos singulares e individuais.

O exército de reserva nasceu da luta de classes, isto é, do enfrentamento capital-trabalho e passou a ter dentro dessa luta papel fundamental, porque ao empregar mais máquinas e equipamentos do que trabalhadores provoca o desemprego tecnológico, que é sinônimo de exército de reserva. O exército de reserva tem suas raízes na esfera da produção por sua dependência à lei da oferta e da procura, que é onde o sindicato atua nas relações trabalhistas, defendendo a necessidade de um contrato de trabalho estável. Essa ação do sindicato ocasiona um movimento interno e contraditório de ruptura dentro da própria classe trabalhadora, já que se contrapõe à ação do exército de reserva que deseja ser absorvido na esfera da produção.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão dos pesquisados, que quanto mais a ciência e a tecnologia estão a serviço do capital maior será o número de excedentes à produção, maior o exército de reserva nesse modo de produção, surgindo daí a necessidade e a importância de como classe apropriar-se da ciência e da tecnologia, a fim de melhor posicionar-se nesse enfrentamento.

Outro depoimento aponta que “Diante dessa crise toda (...) dá uma melhor condição pra gente disputá uma vaga no mercado de trabalho”, porque a metodologia utilizada, ao estabelecer uma relação entre trabalho, ciência e cultura, constituiu-se em um novo princípio educativo, que buscou propiciar aos sujeitos pesquisados noções das transformações tecnológicas e de formas de organização e autogestão no trabalho, conforme já evidenciado na pesquisa. Propiciou ainda que construíssem a capacidade de, ao relacionar os conteúdos das disciplinas com a metodologia, adquirir o domínio intelectual das relações sociais e produtivas.

Os depoimentos acima citados evidenciam também que os pesquisados têm consciência de que “diante dessa crise toda” que se abateu sobre o setor



Formatura no Rio Grande

produtivo, da qual não estão imunes, atinge também àqueles com formação superior, “gente com diploma na parede”, confirmando que as condições para a inserção no mercado de trabalho estão cada vez mais difíceis, diante da ausência de postos de trabalho. É o que mostra o estudo desenvolvido pelo Instituto de Economia e Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho da Universidade Estadual de Campinas, onde Pochmann (2005), em artigo que trata da dinâmica da desigualdade no desemprego no Brasil, relata que:

Ao contrário do que prevê a teoria do capital humano, a análise revelou que os mais escolarizados foram os mais penalizados no interior do mercado de trabalho. Em um quadro de estagnação econômica, de reduzido investimento tecnológico e de aumento da precariedade dos postos de trabalho, como se constata para as últimas duas décadas no Brasil, o avanço dos níveis de escolaridade se mostrou incapaz de potencializar a geração de emprego. (p.42)

Além dos significados já apontados, é preciso salientar que para os pesquisados a conclusão do ensino fundamental trouxe também o aspecto da celebração, representou o coroamento de todo um processo participativo que envolveu lutas internas, contradições, vontade de desistir e necessidade de continuar, além de outros conflitos de ordem pessoal que foram superados ou aparentemente superados pela possibilidade da mudança.

Pelas suas falas, ficam evidentes mudanças na subjetividade e na objetividade, pois “Modifica mesmo, a gente aprende mais né, também a gente se

desinibi pras coisas, porque ali, a gente estudando, tu não estás parada, aí tu tens por exemplo, oportunidade de aprender uma coisa, tu tens oportunidade de crescer, e aí a gente estando estudando, aquela oportunidade vai obrigar tu a desenvolver alguma coisa, o que está dentro de ti, a tua auto estima” (Ifá), ou “A gente muda totalmente né, a gente aprende mais né, e sempre é bom, porque a gente pode aplicar na nossa vida em todos os aspectos, inclusive nas tuas relações no emprego e na forma como tu ages no emprego” (Ossayn).

Para Freire:

Essa mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de dentro e, desse interior, separa-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda de sua situação na realidade. (1983, p. 60)

Entendo que o Projeto, pela forma como desenvolveu sua metodologia, perseguiu essencialmente isso: a mudança – e que os sujeitos tivessem consciência desse fato para poder potencializar novos desafios.



Formatura em Porto Alegre – todos os núcleos do Estado

PENÚLTIMAS PALAVRAS

A chamada história oficial, silencia o pobre, o negro, a mulher e os excluídos da escola, cujas histórias são interpretadas apenas segundo os interesses dos que ocupam o poder.
Maria Lúcia de Arruda Aranha

Tomando de Freire a expressão “Penúltimas Palavras” assim as utilizo seguindo a direção de meu desejo de que tantas outras, além das que vou ter a oportunidade de expressar sobre esse tema, sejam ditas, pensadas e assumidas e possam se traduzir em ações efetivas para dar um novo sentido à educação de adultos.

Ao finalizar esse Segundo Ato da pesquisa, faço uma análise horizontal dos Subtemas que constituíram o Tema Gerador, aliado às impressões, sentimentos e vivências colhidos no Círculo de Cultura (que proporcionou aos pesquisados a elaboração teórica da sua prática). Nesse caminho é possível inferir que, nessa ótica utilizada de articular educação, organização da classe trabalhadora e formas mais radicais de democracia participativa, o Projeto, como metodologia, rompeu com os vínculos de uma educação meramente formal e reprodutivista e auxiliou a promover a socialização política da cidadania, além de reduzir a importância do mercado pela rearticulação que fez do espaço existente entre educação e trabalho.

No decorrer da análise tornou-se perceptível também a vinculação entre a educação para a vida e o desenvolvimento de conhecimentos para a inserção produtiva, sob a ótica da classe trabalhadora.

Na complexidade desse processo, cumpre destacar que, apesar de ter participado das mesmas vivências, as “descobertas”, para os sujeitos pesquisados, não ocorreram simultaneamente nem com a mesma intensidade, para alguns talvez tenham sido apenas “reflexo” da experiência. A consciência da exploração é difícil de ser superada, considerando a frequência com que todos estão expostos às mensagens subliminares que o discurso neoliberal homogeneizador utiliza, ao induzir ao pensamento de que somos todos iguais, “gatos do mesmo saco”, o que é um engano, ocorrem processos de superação, o que foi possível detectar pela fala de parte significativa dos pesquisados.

Por isso, entendo que para a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, as práticas educativas e as vivências comuns propiciaram a construção do conhecimento integral de si mesmos e a consciência da exploração a que estão submetidos nesse modo de produção. E, ao perceber e superar o conhecimento da exploração pela aquisição de um nível de consciência mais crítica, perceberam que não era só a consciência da exploração o que lhes faltava, mas também um profundo (re)conhecimento de si, (por isso a importância de trabalhar com história de vida). Assim, ao tomar consciência de si, de suas potencialidades e possibilidades e situarem-se politicamente no mundo, romperam com a culpabilização que lhes foi historicamente impingida, recusando, assim, o papel de vítimas. O que não quer dizer, contudo, que devam perder o seu “sul” e imaginar ter atingido um patamar irreal de igualdade, que dilui as diferenças de classe. O antagonismo de classes persiste e a luta de classe continua, a diferença é a percepção de que podem, na situação dada objetivamente, conviver juntos, iguais e diferentes. Por isso a relevância do projeto educativo implementado como espaço de luta, no sentido de proporcionar aos envolvidos condições de apropriarem-se de si, enquanto singularidade e coletivamente, enquanto classe.

A análise, nesse sentido, mostra ainda que o “quase analfabetismo” a que se vê submetida a classe trabalhadora ao ser excluída, objetiva e subjetivamente da escola, é produto da luta de classes dentro do processo histórico. Mostra também a necessidade da educação ambiental libertadora, emancipadora, como um instrumento necessário ao desenvolvimento da consciência crítica, política e de classe, portanto, não pode ser compreendida fora do contexto da teoria dialética, das suas relações com o método pedagógico e com os movimentos presentes na sociedade.

Importante destacar que os sujeitos da pesquisa ao registrar e relacionar as concepções que construíram de si e do mundo vivido, percebem que se constituíram pela sua história e no seu meio social através da participação ativa como sujeitos críticos e conscientes e, na elaboração do pensamento, proporcionado pelo conhecimento adquirido aliado à prática social, ao fazerem o inventário de si, perceberem de que conformismo são conformados. Ou seja, que construíram a capacidade de rejeitar algumas regras e valores, o que não impede, ao mesmo tempo, que aceitem outras regras e valores sociais culturalmente estabelecidos que ainda encontram-se aderentes/entranhados em seu ser e que se encontram em contradição com elementos dessa concepção que parcialmente construíram (GRAMSCI, nota I, 1986, p.12).

É a partir da diversidade do campo da educação não formal e pela forma como se desenvolveu essa experiência que pelos seus princípios orientadores estão em consonância também com os princípios da educação ambiental, que nascem experiências inovadoras, alternativas, como o Projeto Integrar RS/Alimentação. Os princípios orientadores da educação não formal desenvolvidos no Projeto, que trazem uma grande aproximação com a educação ambiental, são os princípios definidos na Carta de Belgrado (1975) como objetivos: conscientização, aquisição de conhecimento e valores sociais, participação, avaliação reflexiva e competência. E, apesar do tempo que passou desde a efetivação dessa experiência educativa até o presente momento, é possível constatar que os princípios e concepções metodológicas que constituíram e orientaram sua prática pedagógica continuam atuais e não perderam sua radicalidade.

A realidade mostra que continuamos hoje convivendo com a exclusão/expulsão/evasão dos trabalhadores e das trabalhadoras da escola formal, continuamos convivendo, nas escolas públicas de periferia, que servem à classe trabalhadora, com salas de aula abrigando diferentes níveis de ensino e com um mesmo professor atendendo a todos, continuamos convivendo com a miséria e o desemprego, e com a luta pelo trabalho como princípio gerador que dá sustentação à vida humana.

Partindo da proposta inicial, agora, vou revisitar o material colhido na pesquisa anterior (FRANCO, 2002), e compor o Primeiro Ato, a fim de tentar

perceber superações e permanências que a passagem pelo Projeto Integrar proporcionou aos sujeitos pesquisados.

Para tanto, cumpre destacar conforme já referi, que aquela foi uma pesquisa realizada na graduação, por isso, com pouco acúmulo em metodologia de pesquisa, o que faz que nesse momento nela perceba lacunas. O instrumento que utilizei à época, questionário com questões abertas e fechadas, não proporcionou o aprofundamento da temática, em muitos casos obtive dos pesquisados como resposta apenas “sim” ou “não”. Outro ponto que hoje reconheço fragilidade foi na elaboração das questões, perguntas muito extensas, contendo cada uma vários questionamentos que não foram contemplados nas respostas. Destaco ainda que o questionário não permite identificar os sujeitos, fato irrelevante no meu entendimento, uma vez que a pesquisa é um estudo de caso, meu interesse são as construções do grupo. No sentido apontado, destaco a fundamental importância do conhecimento adquirido no MEA, que hoje me permite fazer essas constatações.

Perceber superações e permanências remete à necessidade de interrogar a experiência vivida na dialética mudança/resistência. Implica entender o processo pelo qual passaram os sujeitos pesquisados e ir além do aparente, percebendo essa vivência como processo histórico num determinado contexto ambiental que é socioeconômico e político-cultural, global e complexo.

Como experiência particular, o Projeto Integrar contou com a intervenção/participação de diferentes singularidades, o que significa também tentar apreender superações e permanências a partir da (re)construção de elementos subjetivos e objetivos presentes na totalidade da experiência.

Esse é o desafio que minha limitação quer responder: como interrogar a experiência do Projeto Integrar e a partir dessa vivência particular, que gerou um saber local e individual e me envolveu totalmente por sua visão educacional transformadora, perceber superações e permanências dos pesquisados? E ainda, sem desvalorizar a subjetividade, objetivar criticamente a análise e dela extrair ensinamentos que possam contribuir na educação de adultos, tendo presente que essa experiência não se constituiu em prática educacional perfeita, apesar de vinculada a um projeto social mais amplo.

É preciso entender que a vivência no Projeto, para os pesquisados, teve início no ano de 1999, época em que o pensamento neoliberal “campeava à

solta”, o individualismo despontava como alicerce do progresso e a educação – com uma visão mercantil e de qualidade total – era vista como forma de ascensão social. Fernando Henrique Cardoso partia para seu segundo mandato como presidente da república, amparado na aprovação popular, o que lhe deu suporte para continuar promovendo o processo de desmonte do patrimônio e da máquina pública, que começou com a “caça aos marajás”, astutamente gerada por Collor de Melo, supostamente protegido pelo aval dos “descamisados e pés descalço”, dos historicamente oprimidos. Nesse período, na área econômica, conforme Freitas e Barbosa (2005) houve baixo crescimento, maior exposição à concorrência externa, ocasionando a desindustrialização da economia, aumentando significativamente o desemprego e conseqüentemente a exclusão social.

Foi com o pensamento solidamente construído a partir desse quadro caótico que os sujeitos pesquisados ingressaram no Projeto Integrar, e como conseqüência, ingenuamente, pensavam estar desempregados “por falta de conclusão do primeiro grau” ou ainda porque “não tenho qualificação que o mercado exige”, já que essa visão reificada da realidade era a única que tinham a possibilidade de vislumbrar. Tinham internalizado a idéia de que o estudo possibilitava condições de acesso ao mercado de trabalho, e que “se eu tivesse tido oportunidade de nunca ter interrompido meu estudo pra trabalhar com certeza eu hoje não seria empregada doméstica”, vinculando ainda conhecimento a um melhor emprego e à ascensão social.

Mas no ano de 1998, com a vitória de Olívio Dutra ao governo do estado do Rio Grande do Sul, começa a ser desenhado outro projeto de sociedade que vai disputar a hegemonia com o projeto neoliberal, que Frigotto (2005, p. 67) assim diferencia:

Um é o projeto neoliberal subordinado ao grande capital externo e cujo resultado é a construção de uma sociedade de democracia apenas formal e de um projeto de desenvolvimento excludente que nega para as classes populares os direitos elementares como os da alimentação, saúde, educação, emprego, moradia, aposentadoria digna etc.

Já o projeto societário, que os gaúchos majoritariamente aprovaram, segundo o mesmo autor assim se configura:

O outro é um projeto social autônomo e de desenvolvimento integrado que busca responder não as necessidades dos donos do mundo, dos

poderosos e do capital, mas às da classe trabalhadora. Um desenvolvimento que preserva as bases da vida, o meio ambiente e cujo eixo seja a produção de emprego e renda e a afirmação e preservação dos direitos dos trabalhadores. Nesta concepção de sociedade o que interessa é a democracia participativa. Este é o projeto de sociedade que vem sendo construído no Rio Grande do Sul com o Governo Popular, sendo que o Oçamento e Planejamento Participativos são os instrumentos mais importantes desta construção. (FRIGOTTO, 2005, p. 68)

Com essa visão diferenciada de sociedade e de ser humano foi que o Projeto se estruturou, o que trouxe a mudança ou seu “reflexo” ao pensamento da maior parte dos sujeitos da pesquisa. Pelo que ficou evidenciado, hoje, percebem a educação como parte de um projeto maior e incapaz, por si só, de gerar emprego ou promover a ascensão social, porque fecundaram-se com o conhecimento crítico e reflexivo superando, assim, a realidade mitificada.

Essa mitificação do real assim se traduzia: “a falta de oportunidades foram frente ao pouco empenho em estudar, o que estou buscando agora com o retorno aos estudos”, ou ainda “eu acho até que hoje em dia não existe muito preconceito, somos todos iguais é que alguns tem menos oportunidades porque uns tem mais sorte que os outros”, colocando em seu pouco empenho, na pouca sorte ou na ausência de oportunidades a explicação que davam para si mesmos e para os outros pela situação dada, já que o imaginário social que o capitalismo constrói, na tentativa de apagar as diferenças, permite a todos que a vida seja gozada repleta de prazeres, com liberdade e oportunidades para chegar ao sucesso, e os que não conseguem, eles mesmos são culpados por sua incompetência, pelo seu fracasso. (FRANCO, 2002)

As palavras de Freire dão ênfase ao mito internalizado, ao trazer concretamente situações que inclusive a mídia evidencia diariamente, situações com certeza de alguma forma presentes na vida dos pesquisados, e entre elas destaca:

O mito (...) de que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixa-lo e procurar outro emprego. (...) O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. (...) O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. (FREIRE, 1987, p.137)

É nesse sentido que percebo superações feitas pelos pesquisados, sem, contudo, acalantar o sonho de que não houve permanências, já que é na visão que cada um construiu e está construindo do mundo em que vive que encontram-se seus anseios, dúvidas, esperanças, e não podem ser encarados de forma separada porque interagem entre si e compõem a totalidade. A própria realidade social que lhes é dada a viver, com suas contradições, inerentes ao processo vital porque construída por seres humanos, contribui também para falsear o sonho, para descrever na utopia que forjaram naquela vivência coletiva, e ao absolutizar o relativo voltam a mitificar a realidade ficando sujeitos à alienação. Esse é o reverso do processo que na sua unidade contem, nele mesmo, o seu contrário, que é a permanência: perceber isso é compreender a complexidade do mundo vivido como totalidade.

Por isso a importância do conhecimento novo e cada dia mais crítico do momento histórico que lhes é dado viver, da sua organização em direção a não acomodação ao que está sendo posto, da ação contínua, individual e coletiva fundada na dimensão política e participativa e na consciência do real percebido como diferencial da ação.

Houve um momento, no processo de elaboração deste trabalho, durante a análise dos dados, que comecei a me indagar sobre sua validade como conhecimento, sobre sua utilidade social e principalmente sobre seu significado para mim. Constantemente me interrogava: para que serve essa pesquisa, pode ela provocar um acréscimo, na direção de alterar o real e o entendimento que dele se venha a ter, vai ser mais um relatório destinado a acumular poeira na estante, ou vai servir apenas como mais um item no meu currículo, além, é claro, de ter o poder de massagear e lustrar meu ego? Foram inquietações e indagações perturbadoras, uma vez que remetiam às minhas ações no momento de sua construção: a madrugadas de trabalho, a perguntas sem resposta, sem falar no total envolvimento que exigiu, fazendo com que minha “porta”, nesse período, estivesse permanentemente fechada à família, aos amigos e a outras atividades sociais. Nesse tempo, foi fundamental a presença da orientadora, que com seu profundo conhecimento da alma humana desempenhou o importante papel de, ao apaziguar minhas dúvidas e desconstruir a culpabilização que me perseguia, caminhar no sentido que construísse novo entendimento sobre a pesquisa. O que me permitiu perceber seu significado/utilidade como dependente

de uma decisão, pessoal e intransferível, que vai ser definida pelo envolvimento e pela qualidade da relação que continue estabelecendo com ela, já que como processo pode potencializar outras ações e tomar outros rumos. Fez perceber ainda que meu envolvimento e responsabilidade com ela não termina no momento da defesa, porque seu tema – educação de adultos – faz parte do compromisso que assumo de, ao desvelá-lo, romper com sua aparência enganosa para apanhá-lo em sua essência, como fenômeno dando-se na realidade concreta de milhares de adultos evadidos/expulsos/excluídos da escola formal, além de estar tecido junto à trama da minha história.

Nesse momento que estou concluindo, percebo que foram tantas as contribuições e os acréscimos que sinto, no trabalho realizado, o pulsar da multiplicidade de mãos, visíveis e invisíveis, que o tramaram, com suas idéias, com seus atos, com sua simples presença.

E um sentimento estranho, dual, toma corpo, o de desejar ardentemente acabar e ao mesmo tempo querer indefinidamente continuar, voltar ao já escrito, analisar por outro ângulo, o que muito bem sabe a paciente orientadora, que com sua generosidade e disponibilidade sempre me proporcionou espaço, abrigo e afago, além de auxílio na correção de rotas.

Por fim, dizer que o maior encantamento ao construir essa dissertação foi descobrir que ao elaborar o pensamento para “contar essa história” pude nele perceber a minha trajetória. Que ao revelar meus passos, meus atos e meus achados inscrevo-me na história, que não construo sozinha, mas no coletivo e, por isso, tem a marca, o cheiro e o gosto de cada um e de cada uma que passou e passa pelo meu caminho.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. – 2 ed ver. e atual - São Paulo: Moderna, 1996.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. – Petrópolis: Vozes, 1997.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. – 8 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*, 1997

BRASIL. Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2004.

CADERNO DE GESTÃO E GERENCIAMENTO DE EMPREENDIMENTOS I, II, III. Projeto Integrar RS/Alimentação, junho, 1998.

CADERNO DE INFORMÁTICA. Projeto Integrar RS/Alimentação, junho, 1998.

CADERNO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL I, II. Projeto Integrar RS/Alimentação, maio, 2000.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST*. - Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMARANO, Márcia. Revista Extra Classe, Simpro/RS: Porto Alegre, 1999.

CASTRO, Ramón Pena. *Crítica da Globalização como ideologia economicista do capitalismo total*. In Lastória da Costa e Pucci (Orgs.) – Teoria Crítica e Educação. – Campinas: Editora Unimep/Piracicaba Editora Autores Associados, 2001.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR*. 2003. (Tese doutorado) PUC, São Paulo.

COLOGNESE, Silvio Antonio & MÉLO, José Luiz Bica de. *A técnica de entrevista na pesquisa social*. In Cadernos de Sociologia, v. 9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A idade do saber*: conhecimento e competência fazem parte de processo coletivo e contínuo. Fonte: artigo publicado pela Revista de Educação de abril de 2001, in <http://www.centrorefeducacional.pro.br/idadesab.html>. acesso em 14 de abril de 2005.

DEMO, Pedro. *Educação pelo avesso*: assistência como direito e como problema. – São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. *Participação e avaliação – projetos de intervenção e ação*. In Ambientalismo e participação na contemporaneidade. Coord. Marcos Sorrentino. – São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001b.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*: aportes metodológicos. - Campinas, SP: Papirus, 2001a.

DEMO, Pedro. *Solidariedade como efeito do poder*. - São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. *Promovendo o direito à educação ao longo da vida*. In I Encontro de Reflexão sobre Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – “Uma nova EJA para São Paulo” – realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 14 de março de 2003(b).

DI PIERRO, Maria Clara. *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*: os compromissos e a realidade. – São Paulo: Ação Educativa, 2003(a).

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. – 3.ed. ver. E ampl. – Campinas SP: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. - São Paulo: Loyola, 1992.

FIGUEIRA, Marco Antonio. *Educação profissional e o desemprego*. Revista do Projeto. FTIA/RS ; Porto Alegre, novembro, 1998.

FONSECA, Márcia. *Escola de ensino supletivo alimentar*. Revista do Projeto. FTIA/RS; Porto Alegre, novembro, 1998.

FRANCO, Jussara Botelho. *A educação não formal do trabalhador e da trabalhadora na cidade do Rio Grande, na virada do século*. 2002. 33f. Monografia (Conclusão de Curso de Pedagogia – Habilitação Ensino Médio) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

FRANCO, Jussara Botelho. *Sobre participação*. Jornal Agora, Rio Grande, 23 jul. 2005. Carta do Leitor. p. 2.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. - 26ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. - 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *O simbólico e o diabólico: dramas e tramas*. Palestra proferida na PUC/SP em 18 de setembro de 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. - 8 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva - 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. - São Paulo: Editora UNESO, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. - 17ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Fábio; BARBOSA, Nelson. *O emprego no Brasil entre 1990 e 2003*. Revista Ciência Hoje. Rio de Janeiro, v. 36, p. 44-49, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. - São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional transformadora*. In Anais do 2º Encontro Estadual de Escolas Técnicas, vol. 1, ano I, ed. especial. P. 25-33, - Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O MOVA-RS e a atual conjuntura da educação no Brasil*. In Diálogos com Paulo Freire. Liana Borges e Sérgio Vieira Brandão (Org.). – Tramandaí: Ísis, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. - Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. - São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro*. In Utopia e democracia na educação cidadã. José Clóvis Azevedo et al (org) - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes et al. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2002

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola pública brasileira na atualidade: lições da história*. Texto encaminhado por e-mail.

GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. - Campinas: Papirus, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito*. - São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. - São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. - São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª.ed, 1986.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: No consenso um embate?* - Campinas SP: Papirus, 2000.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. - 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. - São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação cidadã, trabalho e desemprego*. In Utopia e Democracia na Escola Cidadã. - Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* - 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINKEIS, Rita de Cássia Mercedes Brunelli Barroso. *A constituição da subjetividade de professores universitários de instituições privadas: uma abordagem sócio-histórica*. 2004. 174f. Dissertação (Mestrado e psicologia) – Universidade de São Marcos, São Paulo.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental*. in Sociedade e Meio Ambiente. São Paulo, SP: Cortez, 2000

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. - São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. - São Paulo: Cortez, 1992.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. - São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. - Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARX, K. *O capital*. 7.ed. – São Paulo: Difel, 1982.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. – Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. - 20 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MÓDULO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA I. Projeto Integrar/RS Alimentação, 1997.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. - São Paulo: EDUC, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião anual da ANPed – Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999.

PAULA, Adilton de. *O projeto político-pedagógico do Integrar/RS Alimentação: breve apresentação do Projeto*. Revista do Projeto. FTIA/RS: POA, nov., 2000.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. *O corte epistemológico de Paulo Freire*. In Paulo Freire: uma biografia. Moacir Gadotti (Org.). – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In Pensamento e Linguagem, estudos na perspectiva da psicologia soviética. Caderno CEDES 24, Papirus, 1991.

POCHMANN, Márcio. *Desemprego desigual*. Revista Ciência Hoje. Rio de Janeiro, v. 36, p. 38-43, 2005.

PODOSETNIK. V.; YAKHOT. O. *Pequeno manual do materialismo dialético*. Trad. Daniel Campos. - São Paulo: Argumentos Editora, 1967.

REVISTA DO PROJETO. FTIA/RS: Porto Alegre, nov, 1998.

REVISTA DO PROJETO. FTIA/RS: Porto Alegre, nov, 2000.

ROESE. Mauro. *A metodologia do estudo de caso*. In Cadernos de Sociologia, v.9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. - 8 ed., Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SARTORI, Ari José. *Parceria: um Projeto e uma prática pedagógica que inclui*. Revista do Projeto. FTIA/RS: POA, nov, 2000.

SANTOS, Cleito Pereira dos. *Educação, estrutura e desigualdades sociais*. In Educação e Sociedade: abordagens críticas da escola. – Goiânia: Edições Germinal, 2002.

SAWAIA, Bader. *Participação social e subjetividade*. In Ambientalismo e participação na contemporaneidade. Coord. Marcos Sorrentino – São Pulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von et all (org). *Educação não formal: cenários da criação*. - Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2002.

SORRENTINO, Marcos. *Posfácio*. In Ambientalismo e participação na contemporaneidade. Coord. Marcos Sorrentino – São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES. Carlos Alberto. *A política da educação não formal na América Latina*. Trad. Lólio Lourenço da Silva. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista feita aos sujeitos pesquisados, no ano de dois mil e quatro.

1 - Fale de você, da sua história de vida, da sua origem, de onde veio, da sua família.

2 - Por que sentiu necessidade de estudar? Por que escolheu o Projeto Integrar?

3 - Faz praticamente três anos que passou pelo Projeto Integrar e conquistou o diploma do ensino fundamental. Conte sua experiência no Projeto. O que significou esta experiência em sua vida? Em relação às suas reais oportunidades e perspectivas futuras e realizadas.

4 - Ter participado do Projeto trouxe alguma mudança em outros aspectos da sua vida? Em que aspectos você mudou e em que aspectos você não mudou? Nas relações que estabelece com você mesmo. Nas relações que estabelece com os outros, com a família. Nas relações que estabelece com o trabalho e com o meio ambiente.

5 - A certificação do ensino fundamental ampliou suas oportunidades de emprego, de colocação no mercado de trabalho? Como? Por quê? Esta certificação representa ou não garantia de emprego? Por quê? Que facilidades traz? E o que representou enquanto conquista pessoal?

6 - O que você entende por educação para a qualificação profissional? E educação para a vida? Como foi no Projeto?

7 - Qual o significado do trabalho para você? Trabalho e emprego são a mesma coisa? Qual a diferença?

8 - O que você entende por: cidadania, solidariedade, cooperação, participação, conscientização?

ANEXO II

Questionário aplicado a trabalhadores e trabalhadoras, alunos do Projeto Integrar/RS Alimentação, no ano de 2000.

- 1 - Idade.
- 2 - Sexo.
- 3 - Trabalha ou trabalhou? Desde que idade?
- 4 - Possui hoje trabalho fixo, com carteira de trabalho assinada e direitos trabalhistas assegurados?
- 5 - Seu salário é suficiente par atender as necessidades básicas de sua família com moradia, alimentação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, direitos assegurados na Constituição?
- 6 - Sua renda familiar é de quantos salários mínimo?
- 7 - Quantas pessoas vivem dessa renda?
- 8 - No trabalho, o que já fez e o que faz hoje, em quantos locais trabalhou e quais atividades exerceu?
- 9 - Está desempregado? Por quê?
- 10 - É filiado a algum sindicato? Qual? Por quê?
- 11 - O que acha das greves? Já participou de alguma? Por quê?
- 12 - Já participou de caminhadas, passeatas, protestos organizados e outras manifestações populares?Em caso positivo relate qual o sentimento que toma conta das pessoas neste momento e, depois, ao refletir sobre ele é possível tirar algum ensinamento. Qual?
- 13 - Por que e para que está estudando?O que estudar representa para você?
- 14 - Sente-se hoje uma pessoa diferente da que aqui chegou para estudar?Em que aspectos estar estudando tem modificado sua vida?
- 15 - Já interrompeu seus estudos alguma vez?Por quê. Por que voltou a estudar.
- 16 - Acha que a aprendizagem no espaço não-formal lhe dá subsídios concretos para entender as contradições do mundo que vivemos.
- 17-. Na sua opinião educação tem algo, tudo ou nada a ver com política. Por que.

18 - Acredita que a falta de oportunidades, as dificuldades, os preconceitos e todos os problemas que passou e passa em sua vida são fruto de sua pouca competência, pouco empenho, pouca habilidade, ou que fazem parte da forma como a sociedade está dividida em classes sociais, isto é, dividida entre os que tem e os que não tem, entre os oprimidos e os opressores. Comente a respeito.

19 - Acredita que todos somos tratados como iguais, que temos iguais oportunidades. Por que.

20 - Sente-se um indivíduo de segunda classe, um oprimido, um excluído. Por que.

21 - Como se relaciona com a professora. Fale a respeito.

22 - Acredita que ela sabe tudo e você só precisa prestar atenção para aprender.

23 - Quais as regras impostas na sala de aula que fazem com que fique pouco a vontade.

24 - Sua cultura, sua experiência, sua história de vida são valorizadas na sala de aula. Como.

25 - Costuma ler ou ver jornais. Julga-se uma pessoa bem informada. Por que estar bem informado é importante.

26 - Acha que a televisão também educa. Por que e para que.