

**MOVIMENTOS SOCIAIS EM REDE DE  
DIÁLOGOS: ASSENTAMENTOS RURAIS,  
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS**

Alzira Salete Menegat  
Verônica Aparecida Pereira  
(Organizadoras)



**MOVIMENTOS SOCIAIS EM REDE DE  
DIÁLOGOS: ASSENTAMENTOS RURAIS,  
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS**

Alzira Salete Menegat  
Verônica Aparecida Pereira  
(Organizadoras)



2013

Universidade Federal da Grande Dourados

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2011/2012

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Impressão: Gráfica e Editora De Liz | Várzea Grande | MT

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Biblioteca Central da UFGD, Dourados, MS, Brasil**

---

M935      Movimentos sociais em redes de diálogos :  
assentamentos rurais, educação e direitos humanos /  
organizadoras: Alzira Salete Menegat e Veronica  
Aparecida Pereira - Dourados-MS Ed. UFGD,  
2013.  
289 p.

ISBN: 978-85-8147-038-2

Possui referências

1. Assentamentos rurais. 2. Reforma agrária. 3.  
Educação no campo. 4. Camponeses. I. Menegat, Alzira  
Salete. II. Pereira, Veronica Aparecida.

CDD: 333.318171

---

Responsável: Vagner Almeida dos Santos. Bibliotecário - CRB.1/2620

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Alzira Salete Menegat e Verônica Aparecida Pereira</i>	
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
<b>REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS E DE SUJEITOS E MOVIMENTOS</b>	<b>15</b>
MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA	17
<i>Ilse Scherer-Warren</i>	
O ESTIGMA DE ASSENTADOS RURAIS: A DIFÍCIL TRAJETÓRIA DE SEM TERRA A CIDADÃOS	43
<i>Patrícia Alves Ramiro</i>	
ENTRE ROÇAS, SABERES E MOVIMENTOS: TRABALHO E LUTA NO CAMPO BRASILEIRO	61
<i>Maria Celma Borges</i>	
A DINÂMICA DAS REDES POLÍTICAS E SOCIAIS CAMPONESAS NA ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO	85
<i>Francisco José Avelino Júnior e Eduardo Margarit</i>	
TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPLEXO EUCALIPTO-CELULOSE-PAPEL EM MATO GROSSO DO SUL: SOBREPOSIÇÃO DO USO DA TERRA EM RELAÇÃO A OUTROS MODOS DE VIDA	99
<i>Rosemeire A. de Almeida</i>	
“PODER POPULAR”: AUSÊNCIAS PÚBLICAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS URBANOS NA BAIXADA FLUMINENSE (RIO DE JANEIRO)	123
<i>Linderval Augusto Monteiro</i>	
O PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA, AVANÇOS E RESISTÊNCIAS	153
<i>André Luiz Faisting</i>	

**SEGUNDA PARTE**

<b>EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PROCEDIMENTOS</b>	<b>177</b>
EDUCOMUNICAÇÃO - UMA PROPOSTA PARA OS EDUCADORES RURAIS? <i>Eliany Salvatierra Machado</i>	<b>179</b>
DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE: A RELAÇÃO ENTRE A SALA DE AULA E A SOCIEDADE <i>Claudio Reis</i>	<b>197</b>
O PRONERA E A EDUCAÇÃO POPULAR: PENSAR NOVOS SENTIDOS PARA UM NOVO TEMPO <i>Losandro Antonio Tedeschi</i>	<b>209</b>
ENSINAR E APRENDER: O COMPARTILHAR DE CONHECIMENTOS JUNTO AO GRUPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (PRONERA/UFGD) <i>Fabiano Coelho e Alzira Salete Menegat</i>	<b>223</b>
LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO PRONERA/UFGD: A DESMISTIFICAÇÃO DA SURDEZ E DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS <i>Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento e Janete de Melo Nantes</i>	<b>253</b>
DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA JUNTO AO PRONERA <i>Veronica Aparecida Pereira</i>	<b>275</b>

## APRESENTAÇÃO

Alzira Salete Menegat<sup>1</sup>

Verônica Aparecida Pereira<sup>2</sup>

Este livro contém resultados de pesquisas, ações de extensão e conferências e experiências acumuladas por professores/as e colaboradores/as que atuaram nas diversas atividades desenvolvidas durante o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA.

O referido curso foi resultado de parcerias estabelecidas entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) e os movimentos sociais rurais, organizado no formato de licenciatura de ensino de graduação, com carga horária total de 3.592 horas, oferecido para 56 pessoas, que vivem em 33 assentamentos rurais localizados em 17 municípios de Mato Grosso do Sul. O curso foi construído nos moldes de uma turma única, iniciada em julho de 2008 e concluída em 2012, e sua concretização pautou-se no objetivo principal de incluir no ensino superior pessoas que vivem em assentamentos de reforma agrária, com base no pressuposto de que a consolidação da reforma agrária requer seguridade de direitos para além da terra.

---

1 Doutora em Sociologia, professora nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências, e da Pós-Graduação (Mestrado-Doutorado) em História, da UFGD. Compartilhou com a professora Marisa Lomba de Farias, os trabalhos de coordenação da Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA.

2 Doutora em Educação Especial, professora no Curso de Psicologia da UFGD e no curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA.

Para melhor organização da obra, optamos por dividi-la em duas partes: na primeira parte, intitulada “**Redes de movimentos sociais e de sujeitos em movimento**”, apresentamos artigos com resultados de ações de pesquisa e de extensão, contendo análises teóricas voltadas a temas relacionados à questão de terras, aos movimentos sociais, aos direitos humanos e especialmente à rede de demandas e encaminhamentos que constitui o viver das pessoas assentadas na efetivação de assentamentos de reforma agrária.

Na segunda parte, intitulada “**Educação e a construção de novos procedimentos**”, trazemos análises do fazer da docência, bem como de vivências no cotidiano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais experimentadas por docentes e discentes durante seu desenvolvimento, quando ocorreram múltiplos diálogos e trocas de conhecimento, efetivados em seus diversos momentos: nas aulas presenciais, conhecidas como Tempo Universidade, marcadas pela partilha de conhecimentos teóricos, possíveis nos espaços da UFGD; nas visitas às comunidades de origem do grupo de discentes, denominadas de Tempo Comunidade, e que aconteceram em diversos municípios de Mato Grosso do Sul, em locais definidos como Polos de encontros entre professores/as da UFGD e acadêmicos/as-assentados/as – lugares que serviram para reunir ambos numa simbiose de diferentes partilhas. Essas visitas se configuraram em momentos nos quais docentes da UFGD puderam conhecer, mesmo que brevemente, a dinâmica das comunidades dos assentamentos em que vivem os/as acadêmicos/as assentados/as do curso, fato que suscitou olhares para o modelo de estrutura universitária e de como é possível reorganizá-la.

Além de apresentar análises teóricas decorrentes de ações de pesquisa e extensão, este livro apresenta experiências vivenciadas na construção cotidiana do fazer conhecimentos, e que se mostram expressas nos diferentes textos que compõem suas duas partes. A primeira aborda elementos referentes à questão agrária, luta pela terra, movimentos sociais e direitos humanos com base em referenciais teóricos e estudos empíricos.

A segunda apresenta análises do fazer da docência, bem como vivências no cotidiano do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais durante o desenvolvimento do curso.

Na primeira parte da obra, que tem como tema central “**Redes de movimentos sociais e de sujeitos em movimento**”, reunimos os seguintes artigos:

No primeiro artigo, intitulado “**Movimentos sociais de luta pela terra**”, da Professora **Ilse Scherer-Warren**, a autora analisa o surgimento e a organização dos movimentos sociais do campo, no encaminhamento de demandas por terra e para a ampliação dos direitos de cidadania às populações rurais. Para isso considerou as ações encaminhadas pelos movimentos sociais, o formato de suas organizações, os atores nelas envolvidos e a relação que os movimentos sociais constroem com o Estado e com os diversos segmentos sociais, para o encaminhamento e o fortalecimento das demandas que apresentam.

O segundo artigo, com o título “**O estigma de assentados rurais: a difícil trajetória de sem terra a cidadãos**”, de autoria de **Patrícia Alves Ramiro**, examina o cenário da reforma agrária, que no contexto social brasileiro ainda mantém olhares estereotipados em relação às pessoas de assentamentos rurais e de movimentos que lutam pela redefinição do campo. Os principais questionamentos apresentados estão envolvidos a refletir sobre as dificuldades existentes no contexto social, negando apoio aos movimentos sociais de luta pela terra, bem como reflexões de como as demandas desses movimentos ainda são vistas como ilegítimas. Para isso a autora busca “compreender quais as razões simbólicas que fazem os argumentos econômicos serem predominantes nos discursos, em prol ou contra a redistribuição de terras via reforma agrária, tornando-os mais propícios à aceitação e/ou consentimento de uma parcela maior da sociedade em geral”.

“**Entre roças, saberes e movimentos: trabalho e luta no campo brasileiro**”, de autoria de **Maria Celma Borges**, é o terceiro artigo e aborda os vínculos dos camponeses com a terra, estudando as roças e

os seus saberes, construídos e reconstruídos numa lógica em que a terra é vida, e por isso pressupõe outra dimensão do que aquela apresentada pelo mercado. Para a autora, os vínculos dos/as camponeses/as com a terra se entrelaçam numa dimensão de espaço mantenedor da vida, e por isso fomenta resistências e alimenta práticas de lutas na histórica questão agrária brasileira.

**Francisco José Avelino Júnior e Eduardo Margarit** são os autores do quarto artigo, intitulado **“A dinâmica das redes políticas e sociais camponesas na organização do território”**. Nele os autores estudam as redes políticas e sociais de origem camponesa, que lutam pela conquista da terra e pela permanência nela. Para isso investigam a territorialização do campo sul-mato-grossense, tendo como fio condutor as redes políticas e sociais que se estabelecem no espaço agrário em Mato Grosso do Sul.

**“Poder popular’: ausências públicas e resolução de problemas urbanos na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro)”**, de autoria de **Linderval Augusto Monteiro**, quinto artigo, examina a trajetória de um líder comunitário em sua militância política e envolvimento com lideranças sindicais, na busca por cidadania na Baixada Fluminense, uma grande área urbana no município do Rio de Janeiro. O autor mostra que “Alcançar o *status* de cidadão para os habitantes dos bairros periféricos da Baixada Fluminense não é algo que se faz somente reivindicando direitos (...). Foi preciso que a própria população ditasse as regras que terminaram por construir o ‘poder popular’ possibilitador da cidadania”.

O sexto artigo, e último da primeira parte da obra, intitulado **“O Programa Nacional de Direitos Humanos: trajetórias, avanços e resistências”**, é de autoria de **André Luiz Faisting**. O autor faz uma análise dos avanços e resistências no processo de implementação dos direitos humanos no Brasil, debruçando-se mais especificamente sobre Programa Nacional de Direitos Humanos – o PNDH-3, lançado em 2009, tendo como referência o contexto brasileiro e também o da internacionalização dos direitos humanos.

Na segunda parte do livro, cujo tema central é **“Educação e a construção de novos procedimentos”**, reunimos os seguintes artigos:

O primeiro artigo, **“Educomunicação: uma proposta para os educadores rurais?”**, de autoria de **Eliany Salvatierra Machado**, reflete sobre a Educomunicação, como uma proposta no ensino/aprendizagem de educadores/as rurais, apresentando-a num diálogo com Egídio Brunetto, um dos líderes do MST, falecido em 2011. Para a autora, a Educomunicação reúne duas áreas: a Educação e a Comunicação, e nessa conjugação pode ser um importante “espaço onde a emoção está presente, onde a sensibilidade é reconhecida e, por isso, importante para o processo comunicacional e educativo”.

**“Desafios da atividade docente: a relação entre a sala de aula e a sociedade”**, de autoria de **Claudio Reis**, segundo artigo, apresenta uma análise sobre o papel do/a professor/a como produtor/a e difusor/a de conhecimentos, em sua atuação na formação sistematizada e crítica dos/as alunos/as. Para o autor, esse papel “pode estar vinculado tanto ao aspecto da produção de conhecimentos, quanto à tarefa de denúncia de certas ideologias predominantes na sociedade. Aqui o que existe, de certo modo, é uma dialética entre teoria e prática, pois, se por um lado a reflexão não deve se encerrar em si, por outro a denúncia prática não pode deixar de ser crítica”.

**Losandro Antonio Tedeschi**, autor do terceiro artigo, intitulado **“O PRONERA e a educação popular: pensar novos sentidos para um novo tempo”**, analisa os encaminhamentos efetivados por novas Políticas Públicas, voltadas a construir procedimentos que contemplem a educação popular no campo, dentre eles a criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), um importante espaço da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que faz parte do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Para o autor, os encaminhamentos efetivados pelo PRONERA seguem as orientações da educação popular, a qual defende que é preciso pensar criticamente e isso “implica superar todo o pensamento reducionista,

simplificador e dicotômico, que permita reconhecer a complexidade e a pluralidade da vida social, que possibilite olhar em conjunto e admitir o determinado, o indeterminado, as certezas e as incertezas, o simples e o complexo, o singular e o plural, o comum e o diferente”.

No quarto artigo, intitulado **“Ensinar e aprender: o compartilhar de conhecimentos junto ao grupo do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (PRONERA/UFGD)”**, de autoria de **Alzira Saete Menegat e Fabiano Coelho**, os/as autores/as examinam procedimentos e diálogos construídos com a disciplina “Trabalho de Elaboração Própria”, que ministraram no oitavo semestre, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (PRONERA/UFGD), período em que o grupo definiu temas para pesquisas de final de curso. Os/as autores/as observaram que os temas recortados se confundem com as trajetórias do grupo, já que em sua maioria estiveram envoltas a investigar situações que vivenciam cotidianamente, organizadas em torno de dilemas e as possibilidades da vida nos assentamentos, contemplando trajetórias, conflitos, caminhos e des-caminhos na constituição de assentamentos rurais. É a relação do científico e do prático na busca por explicações para situações experimentadas.

**“Libras como disciplina curricular no curso de Ciências Sociais do PRONERA/UFGD: a desmistificação da surdez e da Língua Brasileira de Sinais”**, de autoria de **Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento e Janete de Melo Nantes**, quinto artigo, aborda os resultados obtidos com a disciplina LIBRAS, também ministrada no curso de Ciências Sociais/PRONERA, durante sua oitava etapa. Conforme as autoras, a disciplina propiciou ao grupo partilhar de uma “nova visão acerca da surdez e das práticas pedagógicas empregadas no ambiente escolar de modo a contemplar as especificidades dos alunos que apresentem algum grau de surdez”. Além de atender às exigências curriculares dos cursos de licenciatura, a reflexão sobre a surdez propiciou análises acerca da educação inclusiva e o papel do educador frente a este compromisso.

No sexto artigo, intitulado **“Direito à educação: uma experiência da PSICOLOGIA junto ao PRONERA”**, de **Veronica Apareci-**

**da Pereira**, a autora faz um balanço dos procedimentos e da estrutura, bem como dos diálogos que foram construídos junto ao grupo de acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, partindo dos momentos de sua atuação no curso, quando ministrou disciplinas relacionadas à Psicologia e orientações de trabalhos de final de curso. A autora destaca a riqueza que acontece no processo de formação acadêmica num curso organizado sob a Metodologia da Alternância, que considera dois tempos: aulas na universidade e atendimento nas comunidades, oportunizando partilha de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, aponta para lacunas, propondo avançar na organização de cursos nessa metodologia.

Enfim, este trabalho apresenta reflexões sobre as redes que os movimentos sociais têm construído socialmente, encaminhando demandas vinculadas a múltiplos temas e sujeitos sociais, os quais são mostrados na reunião de produções acadêmicas de docentes de diversas instituições brasileiras, evidenciando que os saberes também estão sendo fortalecidos e popularizados por meio de redes de diálogos, encaminhados por docentes de várias instituições, como aquelas aqui reunidas, e que podemos citar: a Universidade Feral da Grande Dourados, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Esse esforço conjunto, acreditamos, fortalece debates teóricos e experiências acadêmicas e de organizações, que podem resultar em novos encaminhamentos educacionais e sociais.



# **PRIMEIRA PARTE**

## Redes de movimentos sociais e de sujeitos e movimentos



Fotos (de cima para baixo): Acadêmicos/as de Ciências Sociais; Acampamento no Sul Bonito; Assentamento Sul Bonito; Assentamento Aliança; Assentamento Taquaral.

(Acervo do LEF)



# MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA

Ilse Scherer-Warren<sup>1</sup>

## Apresentação

As lutas pela terra, desenvolvidas e organizadas por meio de movimentos sociais no campo brasileiro, são lutas históricas, mas que foram se complexificando e se ampliando no que diz respeito aos direitos de cidadania às populações rurais sujeitas a várias formas de exclusão social. O fortalecimento e a visibilidade pública destas lutas tem recaído frequentemente em um ator principal – o MST – mas o que merece ser discutido é em que medida isso é fruto de suas articulações e alianças num conjunto muito mais amplo de movimentos sociais, através de redes interorganizacionais, não formalizadas ou semi-formalizadas e típicas da sociedade da informação. Portanto, considera-se que para se examinar a relação entre visibilidade pública dos movimentos rurais e o conteúdo programático de suas lutas pela terra e das demandas por direitos, as seguintes questões deverão ser contempladas em nossa exposição:<sup>2</sup>

---

1 Professora titular da UFSC, onde coordena o Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) como pesquisadora senior do CNPq. Tem atuado como membro voluntário em ONGs e prestado assessoria a movimentos sociais.

2 Alguns dos pontos aqui desenvolvidos encontram-se no texto de nossa autoria “A política dos movimentos sociais para o mundo rural”. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p. 5-22, 2007; e na respectiva versão em inglês: SCHERER-WARREN, Ilse. The social movements’ politics for the rural world. Translated by Pedro Stoeckli Pires. *Estud.soc.agric.*, v.3, special edition, 2007. ISSN 1413-0580. Disponível em: <<http://socialsciences.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Vide outros complementos e desdobramentos em: SCHERER-WARREN (2008) e (2009).

1. Quais as principais demandas materiais, simbólicas e políticas dos MS e como se traduzem em direitos humanos clássicos (civis, sociais, políticos) ou em novos direitos da cidadania (culturais, ecológicos e patrimônios da humanidade)?
2. Qual o formato organizacional desses movimentos sociais que buscam respostas para uma diversidade de demandas por direitos?
3. Quais os atores políticos estratégicos na relação entre movimentos e na relação entre rede de movimentos e sociedade?
4. Como se dá a relação entre movimentos rurais, Estado e outros segmentos sociais?
5. Conclusão.

### Lutas pela terra – demandas materiais, simbólicas e políticas

Três principais níveis de lutas dos movimentos sociais, em especial no contexto as demandas por reforma agrária, nas últimas décadas, podem ser observadas de forma emblemática no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em alguns movimentos correlatos de luta pela terra, no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA) e na co-participação da Via Campesina nestes movimentos:

- as demandas materiais/emergenciais do cotidiano das bases do movimento;
- a práxis de re-significações simbólicas e políticas nos movimentos e na sociedade;
- a elaboração e a política de reconhecimento de um “novo projeto de sociedade”.

Em primeiro lugar, *as demandas materiais/emergenciais do cotidiano* são o fator primário de mobilização das bases do movimento e fundamen-

tam-se na ideia de conquista de direitos humanos para populações rurais consideradas como sujeitos de exclusão histórica no Brasil. Estas lutas se legitimam a partir de sua capacidade de buscar resposta às carências emergenciais de populações rurais (ou de origem rural), e será esta capacidade que irá atrair estas populações a participar nas organizações coletivas. Como a busca de respostas concretas (conquista ou legalização da terra, recursos para produção, direitos previdenciários, saúde pública, educação no campo etc.), requer a negociação direta com o Estado e os governos, o movimento se caracteriza neste momento por seu perfil reivindicativo e a negociação política com o Estado é o que prevalece. Enfrenta o desafio, segundo suas lideranças, de pressionar sem se deixar cooptar, o que com o governo Lula se tornou mais difícil, devido a forte identidade ideológica que o movimento tinha com o ex-candidato Lula, antes de sua eleição. No primeiro mandato do presidente, certas bandeiras de luta ficaram suspensas para não prejudicar o processo eleitoral da re-eleição, porém atualmente estão sendo revistas, conforme exposto na avaliação a seguir.

No início do segundo mandato, as bases começaram a perceber que a terra foi ficando cada vez mais distante dos seus sonhos. A realidade passou a ser o acampamento. As explicações das lideranças começaram a ser contestadas... Por isso, o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA) vai relançar a campanha pelo limite da propriedade. Esta campanha foi suspensa para atender um pedido do então candidato a presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Para não provocar constrangimentos eleitorais à elite rural e urbana, o FNRA aceitou o pedido (VIGNA, 2007).

Em segundo lugar, *a práxis de re-significações simbólicas e políticas nos movimentos e na sociedade* opera com um momento fundamental da formação política e da busca de reconhecimento como ator político legítimo. É neste nível que se dá a passagem do movimento reivindicativo para o movimento político propriamente dito. São fundamentais neste processo os nexos políticos e simbólicos estabelecidos entre três níveis de atuação:

No *nível organizativo das bases do movimento* opera-se, dentre outras práticas sociais, com as práticas educacionais e de formação política orientadas para as desconstruções e reconstruções simbólicas acerca de políticas identitárias tradicionais do campesinato brasileiro e para a construção de novas identidades políticas. Por exemplo, criou-se a identidade política de “sem-terra” para os participantes do MST e de “sem-terrinha” para as crianças dos acampamentos e assentamentos, com um sentido pedagógico para a formação de novos cidadãos de direitos.

No *nível político articulatório*, constrói-se a identificação política coletiva e a solidariedade entre as entidades dos fóruns e das redes de apoio aos movimentos de luta pela terra; discute-se as políticas nacionais prioritárias para os movimentos; busca-se as convergências políticas e as possibilidades de construção de unidades na rede; aprende-se a conviver com as divergências e a respeitar as diferenças de opções políticas e ideológicas, diferenças regionais, étnicas, etárias, de gênero etc.<sup>3</sup>

No *nível de mobilização na esfera pública*, busca-se a visibilidade política e o reconhecimento público do movimento; a adesão de simpatizantes e apoios às causas do movimento; visa-se a demonstrar força política e abrir canais de negociação na esfera pública. É um momento relevante para o que vem sendo denominado pela literatura sociológica como “movimento de protesto” na esfera pública.

Em terceiro lugar, encontra-se a *elaboração e a política de reconhecimento de um “novo projeto de sociedade”* e/ou de indicativos de mudanças nos projetos hegemônicos e tradicionais na sociedade rural. Este é o nível mais politizado do movimento e corre o risco de ser também sujeito a assédios excessivamente ideologizados ou partidarizados ou de servir de instrumento de aparelhamento partidário. O nível político articulatório tem um papel relevante nesta politização, seja através dos fóruns de debate, da atuação da Via Campesina do Brasil, da Assembléia Nacional Popu-

---

3 Sobre os princípios articulatórios nos fóruns da sociedade civil, vide Scherer-Warren (2007).

lar, da Semana Social Brasileira, do Fórum Social Mundial e de outros eventos que aproximam as redes de movimentos sociais. No centro desta articulação, desenvolve-se o grande debate atual em torno da construção de um “Novo Projeto de Nação”, contemplando os seguintes aspectos em relação à questão rural:

1. Em relação ao *modelo de modernização da agricultura*, combate-se a mercantilização da reforma agrária, o agronegócio, as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola, além do trabalho escravo e outras formas de subordinação no campo e propõe-se uma agricultura voltada ao mercado interno, ao respeito ao meio ambiente e que estimule a cooperação agrícola e a autonomia dos trabalhadores.<sup>4</sup>

2. Em relação à *propriedade da terra*, propõe-se um limite ao tamanho da propriedade, conforme foi elaborado no documento “Carta da Terra” a qual, segundo as palavras de um representante do FNRA, é o que dá “a unidade total ao movimento (até a CONTAG assinou, ajudou a construir). A carta da Terra é hoje o nosso documento principal”.<sup>5</sup> Propõe-se a desapropriação de todos os latifúndios, das propriedades de estrangeiros e de bancos e daquelas que praticam o trabalho escravo. Luta-se pela demarcação de todas as terras dos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.<sup>6</sup>

3. Quanto ao fortalecimento do *movimento social*, propõe-se construir novas relações de força política com a sociedade e com os movimentos sociais urbanos, tendo em vista a ampliação de um “movimento de massa”.<sup>7</sup> Para tanto, também considera-se necessário “fortalecer a articulação dos movimentos sociais do campo

---

4 Vide CARTA DO 5ª CONGRESSO NACIONAL DO MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>, acesso em: 15 jun. 2007.

5 Entrevista com representante da coordenação do FNRA concedida ao projeto AMFES (As múltiplas faces da exclusão social, coordenado por Ilse Scherer-Warren, Pesquisadora IA do CNPq, NPMs/UFSC, 2005).

6 Vide CARTA DO 5ª CONGRESSO NACIONAL DO MST, op. cit.

7 De fato trata-se de ampliar relações já existentes, como nos fóruns, nas redes interorganizacionais, na Consulta e Assembleia Popular, dentre outras.

na Via Campesina do Brasil, em todos os Estados e regiões. Construir, com todos os movimentos sociais a Assembleia Popular nos municípios, regiões e estados”.<sup>8</sup> No cenário mundial, as articulações e intercâmbios se dão com a Via Camponesa Transnacional, o Grito dos Excluídos Continental, a ALBA - Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas, a Caritas Internacional, a FIAN Internacional - Food First Information and Action Network e através de atuações no Fórum Social Mundial, em suas edições no Brasil, em outros países latinoamericanos e em outros continentes. Estas articulações internacionais e/ou transnacionais, mencionadas pelo FNRA e pelo MST, são referências de um movimento em rede globalizado. Nesta direção, torna-se necessário introduzir nosso entendimento sobre a composição da sociedade civil organizada na esfera das lutas pela reforma agrária.

### Formato organizacional dos movimentos sociais no campo

A fim de clarificar como se dá a composição da sociedade civil organizada na esfera das lutas pela reforma agrária e qual a diversidade de atores envolvidos neste processo articulatório, o seguinte quadro sinóptico é ilustrativo:<sup>9</sup>

#### Formato da sociedade civil organizada:<sup>10</sup>

##### *NÍVEL ORGANIZACIONAL:*

Entidades e movimentos sociais específicos (Associações e sindicatos de trabalhadores rurais, acampamentos e assentamentos, pastorais, ONGs)

##### *NÍVEL POLÍTICO ARTICULATÓRIO:*

Fóruns e redes interorganizacionais (FNRA, Via Campesina Brasil, Consulta Popular, Assembleia Nacional Popular, etc.)

---

8 Vide CARTA DO 5<sup>a</sup> CONGRESSO NACIONAL DO MST, op. cit.

9 Construído a partir dos resultados obtidos na pesquisa de nosso Projeto AMFES, op. cit.

10 Para uma maior explicitação dessas categorias vide Scherer-Warren (2006a e 2006b).

### *NÍVEL MOBILIZATÓRIO na esfera pública:*

Marchas (da Reforma Agrária, das Margaridas<sup>11</sup> e outras), campanhas, “semanas”, “grito dos excluídos”, “mutirões sociais”, etc.;

### *REDE DE MOVIMENTO SOCIAL:*

Conjunto das práticas e políticas formada pelos três níveis acima (movimentos sem-terra, movimentos indígenas, quilombolas, atingidos por barragens, mulheres agricultoras, sindicalismo rural etc.)

O nível organizacional é formado pelas entidades e/ou formas associativas formalizadas/institucionalizadas ou semi-formalizadas, localizadas em territórios definidos e com atuação continuada em relação ao cotidiano de sua população-alvo. Refere-se aos denominados “movimentos populares ou organizações de base”, ou aos mediadores diretos (ONGs ou pastorais, como CPT e outras); que atuam junto a estas bases.

O nível político articulatório refere-se às diversas formas de intercomunicação, diálogo e articulações políticas desenvolvidas por coletivos interorganizacionais em torno de objetivos e lutas políticas comuns como, por exemplo, no Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), que defende a limitação do tamanho da propriedade rural, a distribuição de terra pela reforma agrária e a demarcação e titulação de terras quilombolas e indígenas, dentre outras demandas de grupos setoriais (mulheres, jovens, etc.); Entre suas estratégias inclui-se também a formulação de propostas de políticas sociais e participação nas políticas públicas.

---

11 A III Marcha das Margaridas, ocorrida em agosto de 2007, em Brasília, foi um evento dessa natureza, organizado pela CONTAG, e contando com a participação de cerca de 50 mil mulheres agricultoras, com uma pauta com questões do cotidiano das agricultoras até questões mais gerais como denúncias sobre as condições de vida no campo, da pobreza, desigualdade, violência e exclusão das mulheres das políticas de desenvolvimento.

Os atores no nível mobilizatório atuam direta e conjuntamente na esfera pública. Por meio desse tipo de atuação, os movimentos buscam a visibilidade política e o reconhecimento de suas demandas junto à sociedade civil, aos governos e à mídia. Tentam, assim, assumir formas de pressão e reivindicação junto à esfera estatal para atendimento de suas demandas ou para a conquista de novos direitos. Os movimentos sociais rurais têm utilizado especialmente das marchas de seus participantes à Brasília como estratégia deste nível organizativo, além de manifestações e protestos setorizados em várias regiões do país, dentre as quais pode-se incluir as várias formas de ocupações de terras públicas e privadas e de órgãos públicos como formas de protesto pela morosidade da reforma agrária.

Finalmente, a rede de movimentos sociais se define como o conjunto das práticas políticas formadas pelos três níveis acima (organizacional, articulatório e mobilizatório), transcendendo as expressões meramente empíricas destes níveis, rumo à construção de uma lógica de movimento, que inclui a construção identitária da luta (o sujeito com uma identidade coletiva de “sem-terra”, definido como cidadão de direitos); a definição de adversários ou opositores sociais ou sistêmicos (latifundiários, grandes empresários do agro-negócio, etc.). E em nome de um projeto ou utopia de transformação social, cultural, política ou sistêmica (uma sociedade mais igualitária, com justa distribuição das terras rurais para quem nela trabalha).<sup>12</sup>

Há dois últimos níveis que contribuem para a realização de políticas sociais junto aos sujeitos-alvo dos movimentos, mas não são membros participantes dos respectivos movimentos. Um deles refere-se às contribuições financeiras para desenvolvimento de projetos sociais junto às

---

12 A respeito dessa definição de movimentos sociais vide Touraine (1997); Melucci (1996) e Castells (1996). Vide também desdobramentos em meus trabalhos anteriores (1999, 2000 e 2006).

populações-alvo, advindas de Agências de financiamento internacionais e nacionais e da esfera estatal. Outro diz respeito às captadoras destes recursos e que desenvolvem esses projetos sociais, através da prestação de serviços técnicos especializados (educação, saúde, tecnologia agrícola, etc.), através de entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, denominadas de ONGs ou OSCIPs. Na avaliação do uso de recursos públicos aplicados em projetos sociais vinculados ao Programa de Reforma Agrária, é importante não confundir a função destas entidades prestadoras de serviço (OSCIPs) com o movimento social, o qual não é institucionalizado e resulta de uma rede identitária, composta de atores sociais diversificados, e com propostas reivindicativas e de transformações na vida rural e na estrutura da terra.

### Os atores políticos estratégicos e a relação entre movimentos

O nível político articulatório - como nos fóruns da sociedade civil, no FNRA, na Via Campesina do Brasil<sup>13</sup>, na Assembléia Nacional Popular<sup>14</sup>, dentre outros - é especialmente relevante para a formulação discursiva dos direitos de cidadania, das respectivas propostas de políticas públicas e para articulação dos ideários dos movimentos em rede. É também, um importante momento para intercâmbios com movimentos de outras demandas (urbanos, de direitos humanos etc.) e para a negociações de pautas políticas convergentes. Tomaremos como exemplar o caso

---

13 É um segmento da Via Campesina Internacional, a qual tem como metas lutar pela soberania alimentar, reforma agrária, biodiversidade e meio ambiente saudável, participação das mulheres, entre outros.

14 É um desdobramento da Consulta Popular reunida pela primeira vez em 1997, em Itaici/SP, que nasceu como um espaço de articulação e mística, com o objetivo de resgatar e construir um Projeto Popular para o Brasil. Em 2005 ocorreu a II Assembleia e, em 2007, em Belo Horizonte, a III Assembleia Nacional da Consulta Popular, já propondo a se constituir em organização política propriamente dita.

do Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA)<sup>15</sup>, para elucidar este papel político estratégico.

O FNRA foi criado em 1995, com o objetivo de transcender as lutas mais corporativas dos movimentos sociais, através de uma articulação nacional do conjunto dos movimentos sociais do campo, de entidades e pessoas comprometidas com a reforma agrária e a questão da democratização da terra. O fórum não é uma organização formalmente localizada, mas um espaço estratégico de debate político, de formulação de objetivos comuns de luta, de elaboração de princípios e de encaminhamento de ações concretas de impacto político. Defende um princípio orientador da ação: que a unidade do movimento forma-se no que há de consensual no conjunto dos participantes, mas quando não há unidade, a diversidade deve ser respeitada, no sentido de que cada organização trate em seus espaços próprios de luta seus encaminhamentos não consensuais. Naturalmente, as controvérsias geram tensões, conflitos e ambiguidades dentro do Fórum, mas seus elos de mediação na rede buscam as conciliações possíveis para práticas algumas vezes geradoras dessas tensões.<sup>16</sup> Assim sendo, as bandeiras de luta se alargam para incluir os diversos segmentos do Fórum, mas nas questões irreconciliáveis, cada entidade traça seu caminho, conforme manifestação de um entrevistado do FNRA:<sup>17</sup>

Nós só agimos como Fórum quando há unidade. Na diversidade e na compreensão das diferenças. Quando não há, não se briga. Cada um age da sua maneira, mas respeitando as diferenças. Então vamos fazer tudo o que é possível dentro do fórum que tenha unidade, que tenha ação conjunta. Mas o esforço nosso da coordenação, das pessoas que pensam o fórum, e que conduzem o fórum, é que cada vez mais a gente vá fechando a unidade,

---

15 O FNRA está sendo um dos fóruns da sociedade civil estudados em nosso projeto de pesquisa “As múltiplas faces da exclusão social” (Projeto AMFES), em andamento, op. cit.

16 Conforme podemos detectar em nossa pesquisa para o projeto acima.

17 Para o Projeto AMFES, op. cit.

em torno de ideias, em torno de objetivos, de princípios e de ações concretas. Isso foi o nosso esforço desde 1994... Em 2001 sentimos a necessidade de criar uma estrutura mínima deste fórum para que pudesse responder o conjunto de demandas que as entidades teriam em relação à questão da terra, da água e da agricultura familiar. Porque quando falo em terra, entra a questão da luta pela reforma agrária, à questão da demarcação das terras indígenas, dos quilombolas, ribeirinhas, dos fundos de pastos, dos pescadores. Tudo que entra na questão da terra, entra aí, a luta pelo meio ambiente, recursos naturais, a biodiversidade... Nós tentamos unificar esses vários pensamentos em torno de algumas ações concretas. (Representante da coordenação do FNRA, 2005)

Portanto, pelo relato, vemos que diferentemente do que ocorria em alguns movimentos tradicionais, o respeito ao reconhecimento das diferenças vem se tornando um imperativo relevante nestes mais novos movimentos sociais rurais.

Recentemente, por ocasião do pronunciamento do Ministro Gilmar Mendes, apoiado pelos Presidentes do Senado Federal e da Câmara de Deputados, o FNRA durante o Seminário Nacional pela Campanha do Limite da Propriedade da Terra, em Salvador/BA, retirou nota de protesto da qual selecionamos algumas afirmações relevantes para o entendimento da dinâmica dos movimentos de luta pela terra, no momento atual.<sup>18</sup>

---

18 Assinaram a Nota as ENTIDADES participantes do FNRA: CONTAG - MST - FE-TRAF Brasil - CUT - CPT - CÁRITAS BRASILEIRA - MMC - MPA - MAB - CMP - CONIC - CONDSEF - Pastorais Sociais da CNBB - MNDH - MTL - ABRA - ABONG - APR - ASPTA - ANDES - Centro de Justiça Global - CESE - CIMI - CNASI - DESER - ESPLAR - FASE - FASER - FEAB - FIAN-Brasil - FISENGE - IBASE - IBRADES - IDACO - IECLB - IFAS - INESC - MLST - PJR - REDE BRASIL sobre Instituições Financeiras Multilaterais - Rede Social de Justiça e Direitos Humanos - RENAP - SINPAF - TERRA DE DIREITOS - EMPÓRIO DO CERRADO - COIABE - ABRANDH - ABEEF - Comissão de Justiça e PAZ - Grito dos Excluídos - Jubileu Sul/Brasil - Mutirão Nacional pela Superação da Miséria e da Fome.

Ao longo da história da luta pela terra no Brasil, a atuação dos movimentos tem sido inspirada pela garantia dos direitos humanos, em especial o direito à vida, à dignidade dos homens e mulheres do campo e o direito e a necessidade de realização de uma reforma agrária massiva, que contemple uma ampla e justa distribuição de terras. Lastimamos que o Presidente do STF, que é o guardião da Constituição Federal, não tenha incorporado à história de luta das classes populares nacionais ...

Acrescentam, que a luta pela reforma agrária vai continuar “A FAVOR da emenda constitucional que limita o tamanho da propriedade rural e pela assinatura da Portaria que atualiza os índices de produtividade. Atualmente existem cerca de 250 mil famílias de sem-terras acampadas nas beiras das estradas...”

### Concluem,

é lamentável quando lemos e ouvimos o Presidente do Supremo Tribunal Federal apelar para Medidas Provisórias e legislações recentes sobre a reforma agrária, quando a Constituição Federal assegura aos cidadãos e cidadãs o direito à terra aos que nela trabalham, a moradia e a uma vida digna. O papel do FNRA é exigir do Estado **o efetivo cumprimento da função social da propriedade da terra, para que dela os brasileiros e brasileiras tirem seu sustento** (grifo nosso).

A função social da propriedade da terra aparece nessas avaliações dos movimentos sociais rurais como um mecanismo limitador ao direito de propriedades improdutivas e, às vezes, resultantes de processos históricos de ocupações não legítimas, do ponto de vista do direito coletivo à terra, como a grilagem de terras, especialmente na Amazônia.

Outro articulador importante dos movimentos sociais rurais tem sido a Via Campesina, sendo oportuno examinar qual os princípios identitários que fundamentam estas articulações. A Via Campesina tornou-se um elo relevante na rede de movimentos sociais rurais em vários conti-

nentes na luta anti-sistêmica ao modelo do agronegócio. A Campanha das sementes tornou-se um signo emblemático sobre produção e qualidade de vida, mobilizando não apenas os movimentos camponeses mais consolidados, como o MST, mas também os mais recentes, como o das mulheres e dos jovens, na medida que suas questões específicas puderam ser traduzidas para novos significados de acordo com uma visão de mundo mais igualitário, mais saudável e mais justo. Niemeyer (2006, p. 119), em tese de doutoramento sobre o assunto, diz que na Campanha das sementes.

a problemática camponesa seria conceituada de forma abrangente, associando questões que, no conjunto, corresponderiam aos direitos dos camponeses. Apesar de o foco estar nas sementes e na luta contra a propriedade intelectual dos recursos genéticos, **estas questões são associadas a outras questões-chave como soberania alimentar, cultura, gênero, desenvolvimento, propriedade intelectual, meio-ambiente, trabalho, direitos humanos, saúde e consumo** (grifo nosso).

Possibilita-se, assim, traduzir o sentido subjetivo desta problemática geral em várias problemáticas específicas como nas lutas das mulheres camponesas. É nesta direção que a rede da Via Campesina,<sup>19</sup> a qual se expandiu no contexto das realizações do Fórum Social Mundial, criou seu espaço próprio de articulação política global e na América Latina, através da articulação de sentido do signo “semente”, que significa origem da vida, com o sentido das várias demandas materiais e simbólicas,

---

19 “A Via Campesina é uma articulação de movimentos camponeses, e está presente em quatro continentes. No Brasil, o MST compõe a Via com o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), PJR (Pastoral da Juventude Rural), CPT (Comissão Pastoral da Terra), Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), Feab (Federação dos Estudantes de Agronomia), PJR (Pastoral da Juventude Rural), indígenas e quilombolas” (letraviva@mst.org.br - recebido em 31/10/08)

colocadas acima, e traduzidas como novos direitos de cidadania para as populações mais excluídas de nossa sociedade.<sup>20</sup>

O que vale ressaltar é que na luta pelos direitos humanos, as redes nacionais e transnacionais de movimentos sociais têm conseguido mobilizar parte considerável da opinião pública mundial a favor da efetivação e conquista de novos direitos. Em uma pesquisa sociológica internacional, com análise comparativa de vários países, e que deu origem ao livro “The power of human rights – International norms and domestic change (RISSE; ROPP; SIKKINK, 1999), foi concluído que embora a pressão das redes transnacionais constituem frequentemente uma condição necessária para as conquistas domésticas (localizadas) de direitos humanos, essa não é suficiente, são necessárias as mobilizações nacionais e o fundamental papel do Estado para sua efetivação.

Como em toda organização política em rede, nos movimentos sociais também há elos estratégicos, apesar do princípio de horizontalidade defendido e que orienta a organização do movimento em suas linhas gerais. Entretanto, esses elos não se definem por uma hierarquia burocratizada e, sim, por sua função ou legitimidade política dentro da articulação. No caso do FNRA foram apontados como atores políticos estratégicos de destaque os denominados “movimentos de massa”:<sup>21</sup> MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), MMA (Movimento

---

20 Em 2004 é realizada a IV Conferência Internacional da rede, no Brasil (Itaici/SP), sob o lema: “Globalizemos a luta, globalizemos a esperança”. Os temas da soberania alimentar, das sementes transgênicas e da reforma agrária, foram centrais. Representantes de organizações camponesas lde 80 países compareceram, dentre as quais 18 países de América Latina e Caribe. Neste encontro foram realizadas a “II Assembléia de Mulheres da Via Campesina” e a “I Assembléia de Jovens Camponeses da Via Campesina”, articulações que praticaram um ativismo de ação-direta nos anos subsequentes, como as ocupações dos canteiros da Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul. As manifestações também têm sido em solidariedade aos indígenas e quilombolas, especialmente do Espírito Santo, que perderam suas terras para a referida empresa, bem como, contra o mercado de transgênicos praticado pela Monsanto, Syngenta e Stora Ensoi.

21 Entrevista de representante da coordenação do FNRA. Já citado.



A relevância do MST não se dá apenas por sua participação enquanto membro desses fóruns, mas por sua capacidade de liderança (elo estratégico) nas articulações mais abrangentes das quais os fóruns participam, e por sua visibilidade pública nas redes de movimentos sociais nacionais e mundiais.

### **A relação entre movimentos sociais, Estado e outros segmentos da sociedade**

A necessidade que os movimentos sociais no campo têm de manter uma constante negociação com o Estado e com os governos para atender às demandas do cotidiano das bases de suas organizações vem gerando, especialmente durante o governo Lula, uma relação com muitas ambiguidades. Pois, ao mesmo tempo que há uma relação de reciprocidade política, de participação de lideranças camponesas na gestão pública do Estado, de busca de novos espaços de participação, como nas conferências, nos conselhos e na discussão do Plano Plurianual (PPA 2008/2011);<sup>24</sup> por outro lado, os movimentos manifestam a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os “rumos neoliberais que o governo vem assumindo” (palavras de lideranças dos movimentos), além da manutenção da autonomia política do movimento social, ideia que vem crescendo atualmente nos movimentos sociais no campo.

Além disso, a obrigação de lidar com uma multiplicidade de agendas, que vão das demandas cotidianas das populações excluídas à defesa de projetos mais duradouros de mudança social, de viés “republicano”, de acordo com o discurso atual de Stedile (2007),<sup>25</sup> frequentemente gera uma relação ambivalente entre movimentos e Estado e/ou governos em

---

24 Mais detalhes em Vigna (2007).

25 Em entrevista concedida à Revista Época, afirma “Para viabilizar uma nova reforma agrária, será preciso antes derrotar o neoliberalismo. O primeiro fundamento desse novo tipo de reforma agrária é a democratização da propriedade da terra, que não é uma bandeira socialista, mas republicana”. Disponível em: <<http://www.portalpopular.org.br>>.

suas várias escalas ou instituições, mais, ou menos, receptivas aos diversos movimentos. As demandas mais pragmáticas são melhor acolhidas, mas os referenciais politizados são mais rejeitados.<sup>26</sup>

O confronto com a política das elites agrárias torna-se cada vez mais complexo: de um lado, a luta contínua contra o latifúndio tradicional, improdutivo e de imensas propriedades; de outro, a luta contra as modernas elites rurais, do agronegócio, de produção biotecnologizada e vinculada ao capital financeiro. E, por fim, soma-se uma luta pelo reconhecimento de etnias colonizadas, social e politicamente excluídas (indígenas e quilombolas que reivindicam o direito de manutenção de seus territórios), advogam a conquista de novos direitos coletivos, sociais, culturais, ambientais e a participação política (para mulheres, jovens, trabalhadores pobres do campo, atingidos por barragens, dentre outros). Nesta dimensão, enfrentam também o desafio de lutar contra a criminalização dos movimentos sociais no campo.

O MST, sendo o movimento social mais fortemente organizado no Brasil contemporâneo e apontado como referência mundial de resistência de populações marginalizadas, tem se consolidado como a representação política mais expressiva dos conflitos sociais no campo e instigado a criação de organizações contra reforma agrária, como a UDR, a bancada dos ruralista no Congresso e a constante tentativa de sua criminalização através da mídia de massa e mesmo de segmentos do poder judiciário. O ápice deste conflito vem ocorrendo nos últimos anos, como a repressão violenta da polícia em alguns locais. Vale mencionar a manifestação do MST, juntamente com outros movimentos sociais, em Porto Alegre (em 2008) e a subsequente tentativa de criminalização legal e proibição do movimento por parte do poder judiciário desse Estado apoiado por forças de oposição no campo (latifundiários, agronegócio). Em torno deste caso, o campo do conflito se ampliou, não só porque provocou

---

26 Por parte da esfera governamental, alguns acadêmicos e a grande mídia, especialmente.

no imaginário de muitos cidadãos a memória da repressão aos movimentos sociais na época da ditadura militar (era momento da comemoração dos 40 anos dos movimentos de “maio de 1968”, em escala mundial), mas também porque permitiu traduzir o evento como um desrespeito a direitos de cidadania defendidos pelo conjunto de movimentos sociais, tais como “os de ir e vir, participação em manifestações públicas e direito de expressão política”. A reação também se estendeu ao campo das representações políticas, sintetizado nas palavras do deputado federal Maurício Rands (PE): “A ata do MP [Ministério Público] gaúcho é uma demonstração de tudo que um órgão de Estado não pode fazer, pois contém preconceito e tentativa de criminalização de um movimento social” (JC OnLine - Recife, 9/7/08); bem como se estendeu a vários setores da sociedade civil, militantes de direitos humanos, intelectuais, artistas, etc.

Além disso, a tentativa do Ministério Público do RS em comparar o MST à FARC e a redes terroristas deve ser discutida política e academicamente. O seguinte quadro comparativo entre uma rede de movimentos sociais e uma rede terrorista, nos indica como de fato o MST pertence em totalidade ao primeiro tipo de rede política, conforme Quadro 1:

**Quadro 1. Tipos de redes**

Tipos	Visibilidade pública	Estratégia	Objetivos	Empoderamento
MOVIMENTOS SOCIAIS	Esfera pública e transparência	Redes de pressão e de informação públicas	Emancipatórios e democratizantes	Sociedade civil
REDES TERRORISTAS	Células clandestinas	Atua através de “nós” / guetos secretos	Coerção violenta e totalitária	Grupos fundamentalistas

Fonte: Ilse Scherer- Warren, 2002<sup>27</sup>

27 Trabalho apresentado no Seminário Democracy and Recognition: a North-South

Para checar esta hipótese, deve-se verificar em que medida a participação dos atores organizados nas redes rurais têm tido impacto no campo democrático, o que pode ser examinado a partir de três ângulos: 1 - o da democratização no interior da própria rede; 2 - o da participação da rede nos processos de democratização da esfera pública; 3 - o papel da rede na promoção da justiça social, da equidade e, portanto, da democratização da riqueza e de avanços na cidadania. O pesquisador Tavares dos Santos (2000), numa retrospectiva das lutas sociais no campo, concluiu que há sim avanços na promoção da cidadania dos sujeitos das redes de movimentos, para além dos registros de conflitos e violências as quais estes sujeitos têm sido submetidos pelas forças do capital e as vezes pelo próprio Estado:

Delimitou-se, portanto, um campo de conflitos agrários, no qual a proposta de **reforma agrária aparece, uma vez mais, como possibilidade de aprofundamento da democracia na sociedade brasileira**. A reiteração das lutas sociais no campo, no entanto, tem demonstrado, neste século, que a capacidade da ação histórica das classes, categorias e grupos sociais dominadas tem conseguido construir, além das variadas formas de violência, modos de viver, de produzir e de falar que ilustram **possibilidades de uma relação de alteridade mais equânime e solidária, construindo uma nova forma de cidadania** (grifos nossos).

A construção da cidadania no contexto de um novo tipo de participação político-organizativa do movimento é interpretada, pelo próprio MST, como um espaço de relevantes mudanças de significados no cotidiano de seus membros e nas relações de poder na sociedade envolvente:

Os trabalhadores ao conquistarem o seu próprio espaço, construíram o espaço de socialização política... ampliam o sentido da luta pela terra que passa a ser entendida para além da questão econô-

mica, ou seja, é também um projeto sociocultural de transformação de suas realidades. Os efeitos sociais deste movimento sobre as relações sociais atinge toda a sociedade. Estes são frutos de conflito e, também, das ações destes sujeitos que têm por objetivo causar transformações específicas e gerais nas relações de poder. (Disponível em: <[www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)>, acesso em: 14 mar. 2000).<sup>28</sup>

Portanto, o significado simbólico e efetivo da luta é buscado aqui na possibilidade de produzir transformações no cotidiano das bases do movimento, no interior da própria rede e no contexto das relações de poder na esfera pública. A estratégia política para o empoderamento da rede na esfera pública também é buscada através de articulações mais abrangentes, como entre o MST e o Movimento dos Trabalhadores Sem teto (MTST), destes com a Via Campesina, Movimento de Barragens, Movimento de Mulheres Camponesas, Movimento dos Desempregados e outros movimentos sociais do campo e da cidade, além de articulações em rede, como o Fórum Nacional de Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA) o Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU), a Assembléia Nacional Popular, a Semana Social Brasileira, a Coordenação dos Movimentos Sociais, dentre outros.

Por último, a participação das redes de movimentos na construção de um “novo projeto de nação”, enfrenta desafios ainda mais amplos, dentre os quais: buscar a unidade mínima em torno de lutas comuns e da forma de encaminhá-las, tendo em vista a heterogeneidade dos atores coletivos, das raízes históricas dos campos políticos de referência (diversidades religiosas, ideológicas, político-partidárias, culturais, regionais, etc.), da necessidade de ampliação da articulação política com atores políticos de outros territórios de referência (urbanos, latino-americanos e globalizados). A tensão política se dá entre correntes que buscam uma unidade

---

28 Mais desdobramentos em torno deste ponto, ver em Scherer-Warren e Carvalho Ferreira (2002).

a qualquer custo, com o objetivo de construir uma frente única ou uma contra-força política organizada em relação ao sistema; e as que propagam a construção de redes de movimentos com princípios norteadores para ações comuns, mas com uma ampla margem de respeito às diferenças e às diversidades das lutas específicas. Os primeiros caminham para um movimento enquanto organização política centralizada e, os segundos, para um movimento enquanto processo aberto em constante construção, em outras palavras, para um movimento em rede. Assumo a hipótese de que esta última opção está se tornando cada vez mais hegemônica.

Nesta direção, as redes de movimentos sociais, na medida em que atuam em várias dimensões (organizacional, articulatória e mobilizatória), conforme relatamos anteriormente para o caso dos movimentos sociais rurais brasileiros vêm apresentando um alargamento do espaço de atuação política. Este se concretiza por um conjunto de políticas reivindicativas em atendimento às demandas cotidianas e prementes das populações rurais – desenvolvidas especialmente através do trabalho continuado de suas organizações locais –; em políticas propositivas para a formulação de políticas sociais; na participação em debates das políticas públicas, realizados através de seus fóruns e redes interorganizacionais; e finalmente, em políticas de reconhecimento na esfera pública acerca da legitimidade do movimento para a construção de contra-hegemonias às formas de exclusões sociais sistêmicas.

### Concluindo

É através do embate entre respeito à diversidade (dentro de determinados limites ideológicos, naturalmente) e a busca da unidade possível na ação (não necessariamente homogênea, mas complementar), que as redes de movimentos sociais rurais vêm construindo suas trajetórias.

A partir dos vínculos sociais e políticos inter-individuais e interorganizacionais, as redes de movimentos desenvolvem inicialmente processos

mobilizatórios em espaços locais ou regionais mas, posteriormente, de forma articulada buscam impacto midiático e visibilidade numa esfera pública ampliada, desenvolvendo estratégias políticas e propostas programáticas em torno de suas necessidades e de sua noção de direitos, conectando os espaços locais com espaços nacionais e internacionais. Bringel e Falero (2008), em análise das relações do MST, do Brasil, com as redes transnacionais de apoio, observaram que esta organização busca construir alianças transnacionais com “o objetivo de construir alternativas de sociedade e projetar novos eixos de resistência regional, no caso latino-americano”. Acrescentam que, desta forma, “a resolução de uma necessidade como o acesso à terra pode ser construída socialmente como um direito, com um sentido emancipatório frente ao projeto do capital” (p. 282).

O encontro em torno das demandas materiais mais específicas contribui para a construção de identidades coletivas mais restritas, frequentemente na luta por direitos humanos setorizados.<sup>29</sup> Já, o encontro em torno das plataformas mais gerais contribui para a emergência de movimentos de resistência anti-sistêmica na América Latina. No último caso, trata-se de redes de movimentos sociais, multi-identitárias e multisetoriais, translocais e transnacionais.

Enfim, as redes de movimentos sociais na América Latina vêm construindo caminhos para uma política emancipatória na medida em que se apresentam abertas à diversidade das organizações sociais da região, vêm colaborando para reescrever a história de ocupação, colonização e dominação em cada país, traduzi-la em simbologias e significados para as populações mais excluídas, discriminadas e dominadas no presente, criando novas subjetividades nos campos das políticas identitárias e de utopias de transformação que foram unificadas no lema “um outro

---

29 Vide detalhes destas lutas na América Latina em Jelin e Hershberg (2006); Carvalho (2004), e alguns exemplos em Scherer-Warren (2006b).

mundo é possível”, bem como, mais objetivamente, transformando estes ideários em políticas de direito. Nesta direção, finalmente, apresentamos um quadro sinóptico de uma plataforma de direitos humanos que vem sendo construída pelos movimentos sociais que lutam pela terra.

### FRNA na luta pela terra

DIREITOS HUMANOS	Exemplos da Plataforma
CIVIS	CAMPANHA PELA DOCUMENTAÇÃO: Certidão de nascimento, identidade, título de eleitor, CPF, etc.
POLÍTICOS	PARTICIPAÇÃO DIRETA: Nas entidades e igualitária entre gênero e gerações. Na sociedade, nos órgãos e nas políticas públicas.
ECONÔMICOS	REDISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DE RIQUEZAS: Terra, água e biodiversidade (cf. Carta da Terra).
SOCIAIS	PROTEÇÃO SOCIAL NECESSÁRIA: À educação, saúde, trabalho e qualidade de vida.
CULTURAIS E DAS MINORIAS	LIBERDADE E RESPEITO À BIODIVERSIDADE: Respeito às várias culturas regionais, às diferenças de gênero, etnia, gerações, etc.
AMBIENTAIS E DE PATRIMÔNIO	PATRIMÔNIOS DA HUMANIDADE: Terra- direito à reforma agrária; Água - democratização do acesso; Biodiversidade e recursos naturais - sustentabilidade.

### Referências

BRINGEL, B.; FALERO, A. Redes transnacionais de movimentos sociais na América Latina e o desafio de uma nova construção sócioterritorial. *Caderno CRH*. Salvador, v. 21, n. 53, p. 269-288, mai./ago. 2008.

CARTA DO 5ª CONGRESSO NACIONAL DO MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELLS, M. *The information age: economy, society and culture*. London: Blackwell Publishers, v.3, 1996.

MELUCCI, A. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NIEMEYER, C. B. Contestando a governança global: a rede transnacional de movimentos sociais Via Campesina e suas relações com a FAO e OMC. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Relações Internacionais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RISSE, T.; ROPP, S. C.; SIKKINK, K. (Ed.). *The power of human rights: international norms and domestic change*. Cambridge: University Press, 1999.

SCHERER-WARREN, I. A política dos movimentos sociais para o mundo rural. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, v.15, n. 1, 2007, p. 5-22;

\_\_\_\_\_. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília: UNB, v. 21, n. 1, 2006a, p. 109-130.

\_\_\_\_\_. Fóruns e redes da sociedade civil: percepções sobre exclusão social e cidadania. *Revista Política e Sociedade*. Florianópolis: UFSC/PPGSP, n. 11, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Inclusão social e cidadania: a perspectiva das organizações, redes e movimentos. In: AMARAL, A.; BURITY, J. (Org.). *Inclusão social, identidade e diferença*. São Paulo: Annablume, 2006b, p. 125-138.

\_\_\_\_\_. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? *Caderno CRH*. Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Redes para a (re)territorialização de espaços de conflito: os casos do MST e do MTST no Brasil. *Interface: a Journal for and about social movements*, v. 1, n.1, p. 105-124, jan. 2009.

\_\_\_\_\_. The social movements' politics for the rural world. Translated by Pedro Stoeckli Pires. *Estud.soc.agric.*, v.3, special edition, 2007, ISSN 1413-0580. Acesso em: <<http://socialsciences.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, J. M. C. (Org.). *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, S. M. P.; TEIXEIRA, V. Redes de combate às múltiplas faces da exclusão social. 58ª Reunião da SBPC, 2006.

STEDILE, J. P. *Entrevista à Revista Época*. Disponível em: <<http://www.portalpopular.org.br/>>. Acesso em: ago. 2007.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Conflictos agrários e violência no Brasil: agentes sociais, lutas pela terra e reforma agrária. Pontifícia Universidad Javeriana. In: SEMINARIO INTERNACIONAL, Bogotá, Colombia, ago. 2000. *Anales...* Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de America Latina y el Caribe. Disponible en: <<http://www.clasco.org.ar/biblioteca/>>.

TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos?* La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Trad. Horácio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

VIGNA, E. *Governo responde às propostas do FNRA*. Disponível em: <[www.inesc.org.br](http://www.inesc.org.br)>. Acesso em: 30 jul. 2007.



## O ESTIGMA DE ASSENTADOS RURAIS: A DIFÍCIL TRAJETÓRIA DE SEM TERRA A CIDADÃOS

Patrícia Alves Ramiro<sup>1</sup>

Infelizmente, vivemos num país rico com uma grande parcela da população em situação de pobreza. Nesse cenário, a reforma agrária, ainda que apareça como uma das alternativas para redução dessas desigualdades, mesmo que seja na melhoria da qualidade de acesso aos direitos sociais da cidadania estabelecidos por lei, como: moradia, educação, atendimento em saúde, alimentação, é alvo de severas críticas pelo senso comum da sociedade como um todo.

Os estigmas, dos quais são alvos os integrantes dos movimentos sociais de luta pela terra, passam por diversas conotações, que vão desde baderneiros, vagabundos, preguiçosos até ignorantes e manipulados por pessoas que desejam tirar proveitos em benefício próprio da situação.

A pergunta norteadora desse artigo é por que a adesão e apoio da sociedade civil brasileira aos movimentos sociais de luta pela terra é algo ainda difícil de ser conquistado? Por que, mesmo aqueles que nada “ganham” com a extrema concentração fundiária nacional, não conseguem ver como legítimas as lutas pelo direito à terra no Brasil?

Ainda que, com base na observação da conquista de alguns direitos em prol dos assentados rurais no âmbito federal e outros vivenciados

---

<sup>1</sup> Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Assentamentos Rurais (LEAR). E-mail: patriciaramiro@rosana.unesp.br

em trabalhos realizados por mim no contexto do Estado de São Paulo,<sup>2</sup> busco também compreender quais as razões simbólicas que fazem os argumentos econômicos serem predominantes nos discursos, em prol ou contra a redistribuição de terras via reforma agrária, tornando-os mais propícios à aceitação e/ou consentimento de uma parcela maior da sociedade em geral.

A postura de que o direito à terra oriunda da reforma agrária pode e deve (ou deveria) representar conquista posterior de alguns direitos da cidadania à população assentada no Brasil, chama a atenção quando analisamos o papel secundário que assume frente aos discursos produzidos.

Ao observarmos a maioria dos argumentos e mesmo dos contra-argumentos referentes à nossa questão agrária vemos, primordialmente, dados sobre a produtividade dos assentados. Indicadores econômicos são usados e *abusados* quer para defender ou para criticar a situação nacional. De fato, quantificamos muito mais do que qualificamos nossa reforma agrária.

Importante destacar que não desmerecemos análises econômicas, até mesmo porque a separação dos campos distintos da realidade (econômico, social, cultural e político) apresenta apenas um caráter heurístico para delimitar abordagens mais específicas sobre os fenômenos pesquisados nas ciências humanas. Porém, assumimos a postura de uma reforma agrária que garanta, não apenas como diz Bellato (2002), direitos *ao* cidadão, mas muito mais do que isto: a possibilidade da emergência do cidadão, ou seja, a transformação do não-cidadão, nesse caso aquele que foi explorado e/ou expropriado de sua terra, vivenciando situação de pobreza quer seja na cidade ou no campo, em sujeito ativo e participativo na sociedade em que se insere.

---

2 O fato de basear a análise, principalmente, nas áreas de reforma agrária se deve devido à minha experiência como analista de desenvolvimento agrário junto à Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, de 2004 a março de 2009 e às atividades de pesquisa sobre assentamentos desse estado há quase dez anos.

## Uma breve qualificação da reforma agrária

Uma das mais importantes conquistas para os agricultores familiares, categoria onde se inserem os assentados rurais em áreas de reforma agrária, foi a Lei Nº 8.213, de 24/7/1991, a qual garantiu aos trabalhadores rurais o acesso aos benefícios da Previdência Social. Como todo trabalhador, passam a ter direitos previdenciários como: auxílio-doença, pensão por morte, salário-maternidade, aposentadoria rural ou por invalidez, auxílio-reclusão, no valor de um salário mínimo por mês, desde que comprovado o exercício da atividade rural de acordo com a carência do benefício requerido.

No caso dos assentados, foram classificados como “segurados especiais” devido ao regime de agricultura familiar praticado nos lotes e, enfim, tiveram sua dignidade como trabalhadores rurais assegurada pelo governo brasileiro. São segurados especiais pela legislação nacional:

O parceiro, o meeiro, o comodatário e o arrendatário rurais (condição comprovada mediante contrato), o produtor, o pescador artesanal, e seus assemelhados, que trabalhem exclusivamente em regime de economia familiar, sem empregados, podendo ter ajuda eventual de terceiros. São também enquadrados como segurados especiais: cônjuge, companheiro, companheira e filhos maiores de 16 anos de idade, que sejam membros do grupo familiar e exerçam atividade rural nas mesmas condições. (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA, 2003, p. 12)

Para se ter uma aproximação do alcance destes benefícios, segundo dados da Previdência Social, no período entre 1988 e 2004:

No meio rural, a expansão dos benefícios foi de praticamente 80% nesse mesmo período, passando de 4 milhões para 7 milhões. Essa expansão foi fortemente influenciada pelos efeitos da regulamentação das normas constitucionais em 1991. Tanto que, de 1991 para 1992, o crescimento no montante de benefícios mantidos pela Previdência atingiu 22,1%. (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA, 2005, p. 18)

Este reconhecimento traz ao cenário rural a cidadania negada anteriormente àqueles que viviam sem carteira assinada, quer no campo ou na cidade. Como nos mostra Telles (2001a), no Brasil, infelizmente, confunde-se cidadania com carteira assinada.

Cabe ressaltar que a própria concepção de cidadania pode ser percebida com diferentes conotações que envolvem não apenas a existência de uma legislação comum, sentimentos de pertencimento a uma coletividade, mas também, como a define Marshall (1967, p.76):

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e as obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida.

Sendo assim, o conceito de cidadania necessita estar vinculado aos valores vigentes na sociedade, afinal, o sentido das expressões varia de acordo com os contextos em que se aparecem. Ser membro de uma sociedade que se quer democrática significaria, portanto, garantir, além dos direitos civis, a igualdade de acesso aos direitos sociais da cidadania, como moradia, assistência médica, alimentação, educação e lazer.

Sob este enfoque, algumas melhorias do ponto de vista de conquista de direitos sociais da cidadania também podem ser observadas no campo após atuação dos movimentos sociais de luta pela terra.

Tomando por base a experiência da autora nos assentamentos rurais do Estado de São Paulo, tem-se a nítida percepção de mudanças no acesso à rede de serviços essenciais para melhora da qualidade de vida da população assentada, quando comparadas às populações em situação de pobreza nas cidades. Com isto, quero dizer que ainda há muito a ser conquistado, porém, como argumento em outras pesquisas (2008; 2009), a cidade para as pessoas em situação de pobreza ainda é pior avaliada que

o campo. Reforço que isso não significa que o campo esteja da melhor maneira possível, mas ainda assim, é um pouco melhor que a cidade para esse segmento social.

Em alguns destes locais, nas áreas chamadas *agrovilas*, ou seja, nos locais de uso comum à toda população de determinado assentamento e, sempre que possível localizadas no centro do espaço geográfico destinado à implantação do assentamento, encontramos escolas públicas, postos de saúde vinculados ao Programa de Saúde da Família (PSF) e barracões comunitários para armazenamento de grãos e eventos locais.<sup>3</sup>

Em alguns casos, como é o caso da Gleba XV de Novembro, no município de Rosana, região do Pontal do Paranapanema, em seu setor II, há também uma agência de correio, um ponto do Programa ACESSA SP com computadores conectados à internet, telefone público, brinquedoteca e biblioteca comunitária.

Obviamente, tais conquistas, assim como o acesso à terra, foram respostas às pressões dos assentados organizados. Importante destacar que, nesses casos, a conquista de tais benefícios está relacionada às pressões realizadas, principalmente, pelas mulheres. A luta pelo acesso à educação e saúde parte dessa demanda social, estimulada pelo desejo da ampliação das oportunidades oferecidas aos filhos(as) das mesmas.

Mesmo onde não há a presença de escolas na área rural, é obrigação legal do município garantir o transporte escolar dos assentados até a rede de ensino pública mais próxima. O resultado deste direito à educação efetivado no campo é a perceptível ascensão do grau de escolaridade dos filhos de assentados em relação a seus pais.<sup>4</sup>

---

3 Em muitos casos, para a efetivação destes locais aproveitam-se as casas já existentes na fazenda antes de sua desapropriação pela união para fins de reforma agrária ou fazem-se parcerias entre as esferas públicas (federal, estadual e municipal) para sua construção e funcionamento.

4 Vale ressaltar que esta constatação tem resultados paradoxais, afinal, há certa percepção do desejo nutrido pelos pais agricultores de que seus filhos, agora com escolaridade mais elevada, consigam melhor situação de vida na cidade. Mas, como este não é o foco dessa

Já o acesso aos serviços de saúde através do Programa Saúde da Família irá permitir, a curto prazo, uma melhora na qualidade de vida dessas pessoas e a médio e longo prazo, o aumento da expectativa de vida da população rural. Ainda que haja reclamações sobre a constância do atendimento médico, é perceptível a melhoria da qualidade e rapidez do direito à saúde quando comparados à situação do ambiente público de saúde citadino.

É o acesso um pouco melhor a esses serviços, somados à valorização da ausência do patrão e à melhoria da segurança alimentar nos assentamentos, que fazem com que no imaginário dos assentados, a vida, para a maioria dos mesmos, esteja melhor que anteriormente ao acesso à terra. Mas, ainda que estas conquistas sejam extremamente relevantes para que caminhemos rumo a uma sociedade mais justa e menos desigual, tais argumentos não conseguem fazer ecoar nenhuma adesão e aprovação à reforma agrária junto aos membros da sociedade.

Para estes, cabe desmerecê-los enquanto cidadãos e manter o discurso do senso comum de preguiçosos e vagabundos. Ao utilizarem somente argumentos econômicos da reforma agrária prevalece a lógica do mercado, o que facilita a culpabilização do assentado que não consegue sobreviver da agricultura familiar.

E, assim, à sociedade e ao poder público restam os “lamentos das oportunidades perdidas” por eles (assentados) para a melhoria da infeliz situação nacional. Retira-se da discussão pública toda e qualquer característica que nos façam perceber no outro, nesse caso, o assentado, como um sujeito de direitos iguais aos meus, aos quais se deseja uma condição digna de vida. Ao culpabilizá-los por seu fracasso, retira-se da consciência social de cada um, qualquer co-responsabilização pela sociedade em que se vive.

---

discussão, fica como ressalva para futuras pesquisas. E também não entramos aqui no quesito da qualidade do ensino público ofertado.

Assim, continuamos, em pleno século XXI, correndo o “risco da dualização da sociedade”, na qual haveria ilhas de modernidade e uma maioria sem lugar. Como nos mostra Telles:

No Brasil, o chamado discurso neoliberal tenta a espantosa façanha de conferir título de modernidade ao que há de mais atrasado na sociedade brasileira: um privatismo selvagem e predatório, que faz do interesse privado a medida de todas as coisas, negando a alteridade e obstruindo, por isso mesmo, a dimensão ética da vida social através da recusa de um sentimento de responsabilização pública e obrigação social (TELLES, 1994, p. 45).

### **A difícil passagem da condição de sem terra a cidadãos**

Para compreender por que a sociedade brasileira, de maneira geral, não consegue ver na categoria social recente de assentados rurais de reforma agrária cidadãos dignos de respeito e aceitação, utilizo-me das ideias de Antonio Gramsci sobre a necessidade da fundação de uma nova cultura, ou seja, da criação de uma nova sociedade somadas às percepções sociológicas e antropológicas sobre o Estado, a sociedade e a questão da cidadania no Brasil.

Quando refletimos sobre a questão social brasileira, precisamos ter em mente que a mesma engloba aspectos multifacetados de um mesmo universo, envolve a noção de que tipo de sociedade desejamos, o que entendemos por justiça social, quais as políticas públicas implementadas e para quem se destinam.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a questão social brasileira não se restringe à questão da pobreza e da miséria, mas coloca em foco a lógica do mercado e a dinâmica societária, a ética dos direitos e os imperativos do lucro do livre mercado, a disjunção “entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas nas relações de poder e dominação”. (TELLES, 2001b, p. 115)

Roberto DaMatta (1993), por exemplo, ao buscar por interpretações das lógicas das práticas brasileiras também em seu plano cultural,

vai, numa perspectiva antropológica, trazer a forma de compreensão de “nós” mesmos num movimento constante de admiração pelos “outros” no que se refere ao exercício dos direitos pressupostos pela cidadania.

Para DaMatta (1993, p. 156), “ correndo atrás da imagem do que deveríamos ser (ou poderíamos ter sido), esquecemos de discutir os limites impostos pelo que somos: pelo nosso estilo costumeiro de realizar as coisas – esse estilo que molda até mesmo os nossos sonhos e projetos”. Assim, dá-nos uma boa direção para o entendimento de como a questão agrária é percebida de maneira geral, afinal, a descrença na eficácia da redistribuição de terras está relacionada com a maneira que traduzimos nossas crenças em ações, ou seja, na maneira com que interpretamos nossa cultura. Queremos, no nível do discurso, um país melhor, mais justo, mas, na prática, repugnamos os movimentos sociais que buscam tais conquistas.

Neste ponto, aproximamo-nos da discussão realizada por Dagnino (1994) sobre a emergência de uma “nova cidadania”, a qual traz em seu bojo a ideia da difusão de uma cultura democrática,<sup>5</sup> enfatizando a dimensão cultural e a necessidade da criação de novas formas de sociabilidade que permitam a transformação social vinculada à construção de novos sujeitos sociais ativos, isto é, uma estratégia que partiria, basicamente, dos não-cidadãos. Segundo Dagnino (1994, p. 114-115):

Uma das razões fundamentais da sedução que a noção de uma nova cidadania exerce hoje em dia é a possibilidade de que ela traga respostas aos desafios deixados pelo fracasso tanto de concepções teóricas como estratégias políticas que não foram capazes de articular essa multiplicidade de dimensões que, nas sociedades complexas, integram hoje a busca de uma vida melhor. Dessa ca-

---

5 A construção da democracia, nesta perspectiva, é trabalhada num sentido mais amplo ao lidar com a ideia da consolidação de uma *sociedade democrática*, em contraposição às abordagens mais frequentes sobre o assunto que tratam a questão enquanto um tipo específico de regime político.

pacidade de articular os múltiplos campos onde se trava hoje no Brasil a luta pela construção da democracia e pelo seu aprofundamento, depende o futuro da nova cidadania enquanto estratégia política.

Assim, caberia aos próprios movimentos sociais a organização destes “não-cidadãos” em busca de alterações estruturais na sociedade. Todavia, parece que ainda que tenham se organizado, especialmente, no período pós ditadura militar, esses não cidadãos, ainda não são capazes de ultrapassar o espaço de seu grupo social para além de poucos estudiosos e simpatizantes com suas causas.

Assim, tomando por base as ideias de Gramsci (1978), segundo o qual, a “revolução” rumo a uma sociedade democrática ocorreria no campo da reforma moral e intelectual, sendo o poder visto não como um aparato a ser tomado, mas sim, como um conjunto de relações sociais a ser alterado, estamos distantes dessa mudança de postura moral.

Para a criação efetiva de uma sociedade democrática, a relação entre cultura e política estaria apoiada, primordialmente, no conceito gramsciano de hegemonia. Para tanto, a conquista seria resultado da superação do senso comum, sendo um modo específico de construção do poder apoiado numa concepção de mundo que consiga o consentimento ativo da maior parte possível da sociedade. Nas palavras do autor:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1978, p. 13)

A questão principal para possibilidade da criação desta “nova cultura” reside na maneira como elaboramos nossa concepção de mundo, a qual precisa deixar o âmbito de senso comum e alcançar o do bom senso, incluindo assim, uma participação ativa na vida social, autonomia e

consciência crítica. Não exclui, doravante, os conflitos inerentes ao sistema capitalista, sendo a hegemonia sempre um processo complexo de experiências e relações mutáveis. Segundo Raymond Williams (1979, p. 113):

(...) a hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas às vistas habitualmente como ‘manipulação’ ou ‘doutrinação’. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituídos –que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. (...) Em outras palavras, é no sentido mais forte uma ‘cultura’.

A hegemonia é um modo específico de exercício do poder, no qual o recurso fundamental do poder é o alcance do *consentimento ativo* (em oposição à coerção) da maioria da população e, por serem as transformações no nível da rede de relações pré-requisitos para isso, podemos dizer que é um processo que se inicia muito antes da chegada ao poder via disputas de projetos hegemônicos produzidos na sociedade civil.

É essa disputa entre projetos hegemônicos distintos que está em jogo na reforma agrária e, infelizmente, parece que a luta pela terra está longe de alcançar a hegemonia de seu discurso. A ausência do apoio e adesão de maior parte dos membros da sociedade civil mostra que as noções do senso comum predominam quando o assunto é a questão fundiária e conquista dos direitos da cidadania.

Isso nos mostra que a sociedade civil não pode ser percebida como um conjunto uniforme, mas sim, uma esfera social na qual estão em disputa interesses antagonísticos pelo controle da produção e da orientação cultural. Visões totalizadoras da sociedade civil, segundo Loaeza (1994), negam a diversidade característica de uma sociedade plural e heterogênea integrada por muitos grupos com opiniões divergentes.

Por este motivo, faz-se relevante a afirmação de Velho (1997, p. 21) sobre a importância de “perceber quais são, dentro dos diferentes segmentos de uma sociedade complexa, os temas valorizados, as escalas de valores particulares, as vivências e preocupações cruciais”.

No Brasil, o paradoxo estaria fundado na conjunção de valores distintos, denominado por DaMatta (1993) de “dilema brasileiro”, caracterizado pela existência de um sistema igualitário no nível de ideologia mas, sobretudo no que diz respeito à sua dimensão cívica mais explícita, acoplado a práticas e valores hierárquicos profundamente internalizados. Para o autor, “é como se o universalismo moderno fosse demandado em público, mas o particularismo continuasse a funcionar nos planos pessoal e privado” (DAMATTA, 1993, p.161).

Noutras palavras, poderíamos afirmar que se perguntados se desejam uma sociedade mais igualitária, os brasileiros, de modo geral, diriam que sim. Mas, quando acionados em várias circunstâncias de seu cotidiano, assumem a negação do papel de cidadão e se utilizam de um parentesco ou compadrio para conseguir, por exemplo, uma vaga no mercado de trabalho ou até mesmo para ser melhor atendido na rede de serviço público. Esquecem, rapidamente, a representação simbólica da igualdade, necessária para a cidadania, ao hierarquizar as relações sociais, tendo a pessoa e não o indivíduo como referência para a conquista dos direitos.

Por este motivo, a ordem social em nosso país pode, de acordo com a distribuição e uso dos bens e serviços econômicos, ser dividida sob o enfoque da cidadania em cidadãos e não-cidadãos ou pré-cidadãos,<sup>6</sup> compostos por amplas parcelas da população em situação de pobreza e ausência ou acesso deficitário aos direitos sociais da cidadania.

E, no caso da reforma agrária, ainda que os assentamentos venham viabilizar menor precariedade no acesso à alguns direitos sociais, ainda

---

6 Na literatura acadêmica brasileira sobre a temática da cidadania encontramos estes dois conceitos. Vera da Silva Telles (2001), por exemplo, utiliza-se do termo *pré-cidadão* e Milton Santos (1978) o conceito de *não-cidadão* para designarem o desrespeito aos direitos em nosso país.

permanecem, no senso comum, como não merecedores do mesmo status de indivíduo dos “cidadãos urbanos”.

O acesso ou a ausência dos mesmos estariam aqui diretamente relacionados com a situação de status<sup>7</sup> do indivíduo, status que transforma-o em *pessoa* na hora de ter seus direitos efetivados. E assim, a dinâmica social se constrói com base em valores diferenciados conforme a posição e a situação de classe de cada um e também conforme as relações determinadas pelos contatos estabelecidos de acordo com as ocupações e papéis vivenciados por cada pessoa em seu dia-a-dia. Isto porque, segundo Bourdieu (1987, p.14):

(...) uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em distinções significantes.

No caso brasileiro, as *distinções significantes* de que fala Bourdieu aproximam-se demasiadamente da questão econômica e da divisão da sociedade em classes, provavelmente, devido a enorme desigualdade social que separa ricos de pobres.

Obviamente, não há como escapar de aspectos que, historicamente, vêm acompanhando a trajetória brasileira rumo a uma sociedade que se diz querer mais justa e igualitária, ao menos na maioria dos discursos

---

7 Max Weber vai diferenciar os grupos de “status” das classes, por entender que a situação de classes é determinada apenas por motivos econômicos, enquanto a “situação de status” é entendida como “todo componente típico do destino dos homens determinado por uma estimativa específica, positiva ou negativa, da honraria. Essa honraria pode estar relacionada com qualquer qualidade partilhada por uma pluralidade de indivíduos e, decerto, pode estar relacionada com uma situação de classe: as distinções de classe estão ligadas, das formas mais variadas, com distinções de status”. (WEBER, 1971, p. 218).

políticos desde os tempos do início da República. Todavia, na prática cotidiana de grande parcela de sua população não passaram de discurso formal ou até mesmo jurídico e, mesmo assim, restrito a garantias para parcelas minoritárias privilegiadas. Assim, direitos e corporativismos se confundem e direitos efetivados em outras partes do mundo ficam no (des)caso brasileiro restritos a leis não validadas de modo igualitário a qualquer “cidadão” brasileiro, tornando assim, para usar o termo de Dimenstein (1993), a parcela mais pobre em cidadãos de papel.

É na busca pela efetivação dos direitos no campo real que circulam os movimentos sociais de luta pela terra, incomodando a prática simbólica que privilegia “pessoas”, onde deveria haver indivíduos.

Outra questão a ser colocada é que os caminhos e as soluções propostas para o enfrentamento da pobreza e a efetivação dos direitos são também fortemente influenciados pelas escolhas e caminhos escolhidos pelos governos. Mas, no caso da reforma agrária, não haveria ação estatal se não houvesse a organização de parte da sociedade civil através dos movimentos sociais.

Foram os movimentos sociais de luta pela terra que fizeram com que esta parcela de sem terra esquecida se tornasse alvo de ações estatais.

Seria incoerente discutir a questão da cidadania sem recorrer ao Estado, afinal, este é a instituição garantidora dos direitos da cidadania. Todavia, ao abordarmos a questão à partir do enfoque gramsciano da cultura, podemos concordar com Restrepo (1990) quando afirma que:

Gramsci, de fato, mostra como o poder de uma classe não depende tanto do controle do aparelho estatal, mas, antes de mais nada, de sua capacidade para dirigir, intelectualmente e moralmente, o conjunto da sociedade e para gerar ‘consenso’ em torno dela. Desse modo, pode chegar a exercer um ‘hegemonia’ sobre as demais classes. O controle do Estado é apenas consequência. (RESTREPO, 1990, p. 75)

Ao refletimos sobre o Brasil, fica impossível pensar em cidadania sem lembrar que passamos por vinte e um anos (de 1964 a 1985) sob

um regime autoritário, no qual, todos os direitos humanos foram brutalmente desrespeitados.

O período que aqui tratamos coincide com um período de “transição democrática” do país rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, sendo os avanços, especialmente os do âmbito legislativo, bastante significativos. José Eduardo Faria faz algumas considerações importantes sobre o processo de transição democrática dos países da América Latina. Diz o autor que:

O processo de transição democrática na América Latina tem duas faces: do ponto de vista jurídico-formal, ele começa com a restauração do respeito à lei, avança com o restabelecimento dos mecanismos representativos e o retorno das eleições diretas, por meio do voto secreto e universal, e se encerra no ato da promulgação de uma nova constituição; do ponto de vista político-substantivo, no entanto, o processo de transição democrática somente estaria terminado caso se revelasse capaz de propiciar a estabilização da moeda, a retomada do crescimento, a superação das desigualdades sociais, regionais e setoriais e o equacionamento da marginalização econômica de amplos segmentos da sociedade. (FARIA, 1993, p. 35)

Assim, a Constituição de 1988 garantia a todos os brasileiros os direitos fundamentais da cidadania expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e, dois anos após, viria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantindo também aos menores de idade o apoio legal para a efetivação de direitos que os tornariam cidadãos. Em 1991, os direitos previdenciários chegam aos agricultores familiares. Em 1992, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) mostrava um Brasil que, ao menos no discurso ideal, desejava que os direitos sociais a um padrão de vida decente com direito ao trabalho, à moradia, à educação e à saúde fosse garantido pelo Estado democrático em construção.

O entrave foi que na prática este Estado do bem-estar social ou só existiu onde houve muita pressão da sociedade organizada ou nunca existiu. Como afirma Telles (2001a), saímos do século XX com a indigesta impressão de que nossa desigualdade social ainda permanece como pai-

sagem, ou seja, percebemos nossa pobreza como parte de uma realidade incorporada à cultura. Segundo nos esclarece Telles (2001, p. 20):

As figuras de uma pobreza despojada da dimensão ética e transformada em natureza dizem algo de uma sociedade em que vigoram as regras culturais de uma tradição hierárquica, plasmadas em um padrão de sociabilidade que obsta a construção de um princípio de reciprocidade que configura ao outro o estatuto de sujeito válido e direitos legítimos.

O reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, longe de acontecer, ainda faz com que a ambição social ativa por melhorias, torne-se um padrão de comportamento desviante e, muitas vezes, até mesmo passível de punição legal, como é o caso de algumas prisões de lideranças de movimentos sociais.

Mesmo após anos de governo autoritário no século XX, o desejo idealizado de um país moderno e justo nunca passou de um instrumento político, presente sempre nos discursos e, como dito anteriormente, legalizado institucionalmente, porém, como nos mostra Weffort (1986, p. 23), “o Brasil constitui, pelo menos até aqui, o caso infeliz de um país que não fez, nunca, nem uma revolução verdadeira nem uma democracia verdadeira”.

Se é inegável que alguns avanços ocorreram devido à pressão dos movimentos sociais para a vida de milhares de famílias assentadas, é também verdade que ainda há muito a se avançar no que tange a aceitação social dos mesmos.

## Conclusões

De fato, para o brasileiro é mais fácil desacreditar a reforma agrária num discurso economicista, cujo argumento central reside na afirmação de que, se os assentados não conseguem garantir seus mínimos vitais de sobrevivência, isto se deve a sua incapacidade de produção adequada e, não como deveria ser, resultado da incapacidade do Estado em fazer cumprir os direitos através de políticas sociais de fato interessadas em fazer de nossa cidadania algo mais que privilégio de poucos.

Embora a efetivação da cidadania possa ocorrer com a manutenção de distinções quantitativas coexistentes a compromissos de classes que possibilitam a aceitação nas regras sociais da noção de igualdade de oportunidades e da regulamentação estatal da vida societária, a cidadania brasileira fica, para desgraça de grande parcela da população, dissociada da questão do enfrentamento da pobreza e da desigualdade social. Enfrentá-las sob a ótica da cidadania seria abrir mão de privilégios que encobertam direitos direcionando-os para parcelas restritas da população.

Parece-nos que enfrentar a pobreza sob este foco seria trazer à tona aquele aspecto da nossa sociedade que preferimos ocultar. Mesmo presente na pauta dos discursos políticos nacionais, a pobreza brasileira torna visível que direitos no Brasil não fazem parte das regras de organização da vida social, onde a vontade privada e a defesa de privilégios é a medida de todas as coisas.

É dentro deste contexto que surgem os movimentos sociais pela busca destes direitos para esta parcela em situação de pobreza. Todavia, ver no outro um indivíduo com o mesmo status (o status de cidadão) ainda nos é algo distante da realidade.

O que os movimentos sociais de luta pela terra procuram dentro da sociedade é abordar a questão da cidadania enquanto estratégia política, cujo principal obstáculo seria conseguir conquistá-la confirme viés de uma cultura democrática. Vimos que o autoritarismo e a hierarquização de nossas relações seriam o principal obstáculo a ser enfrentado por estes grupos organizados da sociedade civil, visto que tornar-se cidadão significa participação, construção de sujeitos sociais ativos e autônomos e, primordialmente, a criação de uma nova proposta de sociabilidade, ou seja, um desenho mais igualitário das relações sociais travadas no cotidiano brasileiro. (cf. DAGNINO; 1994)

Em resumo, na ineficácia de articulação e reformulação de nossa sociabilidade visando a autonomia e uma hegemonia que, baseada no consentimento ativo, consiga eleger valores que respeitem e preservem não apenas o direito à igualdade, mas também o “direito a ter direitos”, embutindo neste sentido, o direito a diferença e reivindicação de novos direitos reside o entrave brasileiro de conseguir caminhar rumo à construção de um país efetivamente democrático.

A recusa pela causa dos sem terra é, segundo esse enfoque, apenas mais uma das facetas da repulsa nacional em reconhecer no pobre, quer esteja na cidade ou no campo, um indivíduo de direito, como todos os outros.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Previdência. *Guia do trabalhador rural: saiba como utilizar seu seguro social*. Brasília: MPS/ ACS, 2003.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Previdência e estabilidade social: curso de formadores em Previdência Social*. 5 ed. Brasília: MPS, 2005.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DAMATTA, Roberto. Em torno da matriz cultural da inflação: notas sobre inflação, sociedade e cidadania. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Conta de mentirosos: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1993.

FARIA, José Eduardo. A eficácia do direito na consolidação democrática. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo: Marco Zero, n. 30, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOAEZA, Soledad. La sociedad civil me da miedo. *Cuaderno de Nexos*, marzo 1994.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

RESTREPO, Luis Alberto. A relação entre a sociedade civil e o Estado: elementos para uma fundamentação teórica do papel dos movimentos sociais na América Latina. *Tempo Social - Rev. Sociologia da USP*. São Paulo, v. 2, n. 2, 2 sem. 1990, p. 61-100.

SANTOS, Milton. *Pobreza urbana*. São Paulo: Hucitec, 1978.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: TELLES, Vera da Silva (org.). *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: Editora 34; 2001. p.13-56.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

WEFFORT, Francisco C. *Por que democracia?* 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

## ENTRE ROÇAS, SABERES E MOVIMENTOS: TRABALHO E LUTA NO CAMPO BRASILEIRO

Maria Celma Borges<sup>1</sup>

*... jamais houve época em que a dialética da imposição da dominação e da resistência a esta imposição não fosse central no desenvolvimento histórico (THOMPSON, E. P apud NEGRO E SILVA, 1996).*

Ao partir de uma análise bibliográfica e dos debates estabelecidos em sala,<sup>2</sup> entre outras referências, buscaremos, neste capítulo, fazer uma discussão sobre a importância das roças, saberes e movimentos do camponato brasileiro. Objetiva-se uma reflexão das ações dos pobres da terra, visando entender, nesse universo, o modo como foram desenhando as suas práticas de luta na história da questão agrária brasileira desde a América Portuguesa.

Aprender essa história na tentativa de entender os vínculos dos camponeses com a terra como espaço mantenedor da vida, torna-se fundamental para a compreensão das formas de resistência que se apresentam na atualidade pelos vários recantos do país, principalmente, nas práticas dos trabalhadores sem-terra, ao ocuparem e conquistarem assentamentos de reforma agrária em espaços historicamente marcados pela violência da concentração fundiária e do poder econômico e político.

---

1 Doutora em História, docente do curso de História UFMS - Três Lagoas.

2 Debates estabelecidos na disciplina Sociologia Rural II, ministrada em janeiro de 2010 para a 1ª turma do PRONERA, do curso de Ciências Sociais em alternância, da UFGD.

Na abordagem das roças e roceiros na Colônia e Império, apontaremos algumas nuances da legislação agrária no século XIX, tal como os sujeitos a compor esse universo. Neste ponto, analisaremos algumas fontes sobre a região do Vale do Paranapanema, principalmente as que tratam da Lei de Terras de 1850. O período republicano é enfocado para que possamos entender as continuidades e/ou permanências da concentração da terra e do poder econômico e político. A referência ao movimento do Contestado, particularmente entre os anos de 1914 a 1916, e aos projetos de colonização, nos anos de 1930 e 1940, se sustenta, por evidenciar a desagregação dos modos de vida e de trabalho dos pobres da terra. Há ainda o apontamento para alguns movimentos camponeses do século XX e XXI, especialmente sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a fim de explicitar que se existem permanências no domínio e no arbítrio, a ruptura também se dá por meio da resistência que se renova, em sujeitos também novos. Para esse debate, vimos ser preciso tecer breves considerações sobre os saberes do campesinato, tendo como fonte de análise um texto de Ademar Bogo, teórico e sujeito do MST (BOGO, 2000). Visamos problematizar as relações de poder e a visão reducionista sobre os camponeses, contraditoriamente, também no interior dos próprios movimentos sociais.

### Entre roças, saberes e sujeitos.... da América Portuguesa ao Império

Aprender as práticas de luta camponesa da América Portuguesa ao Império, com o olhar para o tempo presente, não é um trabalho simples, pois, como sugere Grybowski, em “Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo”:

As tensões e paixões, as esperanças e decepções, a coragem e a indignação, escancaradas nos rostos dos diferentes trabalhadores rurais que lutam e clamam pelo seu reconhecimento e pelo seu direito de participar, não permitem ao analista tomar a devida

distância para fazer uma análise crítica e acabam impregnando-o também. Sentindo-se envolvido na trama, o analista se incorpora à peça. Descobre-se a si mesmo como ator e com paixão, raiva às vezes, passa a ser captado pela força das contradições que esta preenche o campo. Para reproduzir a concretude das relações e da vida social aí contidas, seus esquemas analíticos mostram-se pouco adequados e seus instrumentos de trabalho muito precários. (1991, p.11)

Como enfatizamos na disciplina de Sociologia Rural II, os termos pejorativos que cercam os camponeses na atualidade, empregados particularmente pela mídia radiofônica, impressa e televisiva, não são elementos novos ou característica de nosso tempo. Não são novos, pois denotam a forma como os pobres da terra costumeiramente foram tratados na história da questão agrária brasileira, e ainda o são, caso não problematizemos a naturalização da violência e a criminalização de suas ações.

Ao viverem às margens da economia dominante e ao serem historicamente excluídos do processo de ocupação da terra ou incluídos precariamente, pelo modo como o sistema colonial se estruturou, os camponeses vivenciaram o peso do “sentido da colonização”, como sugeriu Prado Júnior (1987). Todavia, fornecer mercadorias para o mercado internacional e permanecer como colônia, escravocrata e mercantil, “instrumento de poder da respectiva metrópole”, explica, em partes, a história da América Portuguesa, na medida em que há outras questões que necessitam ser aprofundadas - como, por exemplo, as roças de abastecimento interno - as quais abrem brechas para encontrarmos os pobres da terra, no modo de vida possível de cada dia.

Destaca-se aí a necessidade de pensarmos as pequenas posses, sítios e roças pelo litoral e interior desde a colônia, em lugares em que homens, mulheres e crianças vivenciariam a violência do poder econômico e político, mas a ela resistiriam, ao desnudarem outras economias e relações sociais que não se restringiram à produção para o mercado externo. Não se pode ignorar que mesmo a fragilidade vivida pelos roceiros, em seu cotidiano, evidenciava, por outro lado, o seu modo de vida, - entendido

aqui como cultura -, tal como a economia de abastecimento, fundamental para a existência da colônia e de sua gente. Fundamental ainda para os interesses da administração das Câmaras municipais e da Coroa. Como salientaram vários autores,<sup>3</sup> a fome, principalmente nas proximidades das minas e cidades, era uma realidade clara. Era também uma preocupação constante dos administradores desde a Colônia ao Império, daí a importância do plantio das roças e o incentivo à produção de alimentos, em vista do temor de motins e revoltas da população. Isso possibilita compreendermos que, diferentemente da interpretação voltada exclusivamente para a economia exportadora, também ao poder administrativo interessava a produção de alimentos.

Silva (1996), ao discorrer sobre a política do abastecimento alimentar nas Minas setecentistas, destaca o papel da política metropolitana em relação às sublevações, costumeiramente derivadas da escassez de alimentos e envolvendo pobres das minas, campos e cidades. Conforme esse autor:

[...] a política metropolitana em relação às Minas era orientada pela necessidade de se evitar, a todo custo, a ocorrência de motins. Quando estes ocorriam, o comportamento das autoridades era, sobretudo, no sentido de acalmar os ânimos dos amotinados, quase sempre fazendo concessões e perdendo (2008, p.70).

Schwartz (2001) também ressaltou a importância das ações dos pobres da terra, “escravos, roceiros e rebeldes”, na discussão da América Portuguesa e Império. Conforme esse autor, tradicionalmente a historiografia brasileira concentrou-se na economia de exportação e na escravidão, deixando de lado os “estudos do desenvolvimento interno da colônia e das relações de produção nos setores não-escravos da economia, especialmente nas áreas rurais”. (2001, p.123)

---

3 Sobre a questão da fome como elemento constante da América Portuguesa, ver: Linhares e Silva (1981) e Souza (2004).

Assinala esse autor que os historiadores precisam reconstruir “os processos históricos específicos nos quais se formaram as relações entre escravos e roceiros”, reforçando ainda que: “a agricultura de subsistência e a de exportação, estavam intimamente ligadas numa relação complexa, multidimensional e em mutação histórica. Eram, de fato, duas faces da mesma moeda”. (2001, p.125)

Ao não problematizarmos essa questão corremos o risco de cristalizar a historiografia do tripé, sustentada no latifúndio, na monocultura e no trabalho escravo, em que se alternam somente os produtos cultivados, permanecendo o binômio senhor-escravo como o explicativo da história. Esta perspectiva ignora a existência de uma classe intermediária, composta de roceiros, artesãos, feitores, capitães do mato, sapateiros, oleiros, caixeiros viajantes, tropeiros, etc, que fundamentava a composição social dos campos e cidades.

Ferlini (1988) contribui para essa reflexão, ao discutir os senhores e lavradores no nordeste açucareiro, do período colonial, e afirmar a existência de uma extensa gama de sujeitos que intermediava a relação senhor-escravo. Acentua essa autora, que:

[...] o conjunto das relações da sociedade colonial foi retratado em duas categorias fundamentais: senhores e escravos, todavia esta caracterização escondia extensa gama de grupos intermediários que compunham o universo social do Nordeste açucareiro: mercadores, roceiros, artesãos, oficiais de açúcar, lavradores de roça e desocupados (p. 209)

Não se comia (nem se come, a não ser para a alimentação dos animais domésticos, servindo ainda de combustível) o bagaço da cana, nem mesmo os grãos de café. Toma-se o café, fabrica-se o açúcar, a cachaça, o caldo, mas esses produtos não substituíam a mandioca, o milho, o feijão, a farinha, a batata, o trigo, entre outros produtos alimentares. Diante disso, é preciso indagar: quem plantava as roças de milho, de mandioca, de abóbora, de feijão e de trigo, entre outros alimentos?

Bem sabemos da contribuição das populações indígenas para o plantio e cultivo de roças, mas não podemos restringir o universo da produção somente ao trabalho dessas populações. Evidências históricas nos mostram a presença constante dos pobres da terra, os roceiros, nas franjas dos grandes fogos, tal como nos interstícios da sociedade, vivendo e sobrevivendo de seu trabalho, por meio de pequenas posses e de arrendamentos, instalados também nas médias e pequenas propriedades.

Ressalta Prado Jr (1987) que no início da colonização faltavam braços por toda a parte, daí o emprego de uma grande escala de mão-de-obra escrava na colônia. Conforme este autor, primeiro deu-se o uso da mão-de-obra dos povos originários para em seguida ocorrer a escravização de homens e mulheres, trazidos à força, do continente africano, de países como Costa do Marfim, Congo, Guiné, Moçambique, Angola, entre outros. Destaca-se aí, como observa o autor, o elemento lucro, proveniente do tráfico negroiro de escravos, como um dos principais motivos para que se desse a escravização.

Em meio a esse universo de violência sobre os pobres da terra: negros escravizados, índios e camponeses livres, sabedorias traçadas no conformismo e na resistência, ou em suas inter-relações, foram desenhadas na tentativa desses homens e mulheres viverem em meio às intempéries que lhes acoassavam a vida. Formas diversas de luta foram brotando pela Colônia e Império no desbravar dos litorais e interiores do território por meio de fugas individuais e coletivas mata à dentro para a constituição de quilombos, na figura do escravo, mas contando quase sempre com a presença de indígenas e outros pobres livres nesses territórios que se queria de liberdade, mas que também vivenciava a contradição da escravidão.

A abertura de posses, estradas e a extensão das fronteiras, no que mais tarde viriam a ser chamadas frentes de expansão, em lugares nos quais homens, mulheres e crianças viveriam as intempéries da miséria e da violência, também desnuda as ações dos pobres da terra ao terem que adentrar mais e mais o território a busca de um lugar onde pudessem plantar e ver chegar o tempo da colheita.

No contexto do século XX esses sujeitos, sem que soubessem, contribuiriam largamente para as políticas de expansão do estado nacional, sustentadas no discurso do progresso a qualquer custo. Poderemos encontrar essa situação nos casos dos posseiros de Porecatu, no Paraná;<sup>4</sup> e dos posseiros de Formoso e Trombas,<sup>5</sup> no estado de Goiás, entre inúmeros outros acontecimentos vividos no decurso do século XX.

Buscando historicamente essas ações, outra forma de luta pode ser encontrada na denominada “brecha camponesa”,<sup>6</sup> ao longo do período colonial e imperial. Uma forma de resistência em que os escravos, em determinados casos, poderiam plantar culturas alimentares, principalmente mandioca, nos dias santos e feriados. Esta ação foi entendida como expressão de luta escrava, a partir da historiografia da escravidão da década de 1980. Vista também como uma forma de o escravo se “acomodar” aos interesses do senhor, na medida em que as fugas e os gastos com a alimentação, para o senhor, eram diminuídos, haja vista o desejo do escravo em trabalhar a terra. Buscava o escravo quiçá alcançar a tão sonhada liberdade, por meio da compra da alforria com a venda do excedente dessas roças.

O trabalho dos imigrantes nas fazendas de café de São Paulo, desde meados do século XIX, cultivando os cafezais lado a lado com os escravos, e junto aos cafezais as roças de alimentos, mesmo à revelia das ordens dos grandes proprietários que lhes impunha a obrigatoriedade do trabalho voltado para o produto de exportação, também é outra referência dessas lutas. Misturar café verde ao maduro, paralisando o trabalho ou fazendo greves, a exemplo da “Revolta dos parceiros”,<sup>7</sup> em Ibicaba, nos meados do XIX, é um exemplo de luta dos colonos pelo interior da Província de São Paulo.

---

4 Sobre a revolta dos posseiros de Porecatu, consultar Priori (2010).

5 Sobre o movimento de Formoso e Trombas, consultar Cunha (1997).

6 Quanto a “brecha camponesa”, ver um dos precursores desse debate na história do Brasil: Cardoso (1987).

7 Quanto a essas diversas formas de luta, consultar Stolcke e Hall (1983).

A teimosia em fundar os bairros rurais e permanecer neles, desde o século XIX, por pobres livres – libertos, indígenas e brancos pobres – em volta dos engenhos e das fazendas, vivendo o modo possível de cada dia, em suas pequenas posses; a insistência em sobreviver em meio ao poder do latifúndio e nele inserir-se, acomodando-se e resistindo, tal como faziam os agregados e camaradas, são algumas das práticas, as mais diversas, que foram desenhando as histórias de luta no campo brasileiro.

É preciso reconstituir essas histórias para entendermos o presente, do contrário, nos limitamos à tese que coisifica a história na condição de vencidos e vencedores. Faz-se necessário reconstituir ainda o modo como a terra foi interpretada, no decurso do século XIX, a partir das legislações, as quais, atendendo aos interesses de uma classe diminuta, costumeiramente favoreceram àqueles que tinham o poder econômico e político nas mãos. Questão que não se alterou ainda em nosso tempo.

Em 1822, com a “emancipação política”, foi abolido o regime e a concessão de sesmarias e até 1850 a única forma de adquirir terras era por meio da ocupação. Este período ficou conhecido como “a fase áurea do posseiro” (SILVA, 1996). As posses, nesse momento histórico, aumentaram assustadoramente e os grandes posseiros acumularam enormes extensões de terras. Apesar de não possuírem estatuto legal, as terras eram compradas, vendidas e avaliadas à vontade.

Cobra (1923), estudando a ocupação da Alta Sorocabana, em sua obra “Em um recanto do sertão paulista”, tece considerações importantes para entendermos os impactos da Lei de Terras de 1850 e do Registro Paroquial de 1854. Conforme esse autor, aos grandes posseiros deixou-se uma larga margem para o arbítrio:

[...] podiam estender-se nessas declarações o quanto seu arrojo alcançasse. A lei, antes de trancar a porta de entrada, convidou a entrar a todos quanto fora se achavam. Estes não fizeram cerimônias: afundaram pela propriedade devoluta a dentro até que eles próprios julgassem que bastava. (1923, p.21)

Hernani Donato, em sua obra “Chão Bruto”, nos dá evidências dessa questão ao narrar, por meio de um romance mural, o processo de ocupação da terra no extremo oeste paulista, e observar que: “Num dia qualquer a voz blandiciosa dos que tinham a lei no bolso do casaco e os tiros dos que tinham a truculência na mira das carabinas, expulsaram o sossego antigo para a outra banda do Rio Paraná” (s/, p.11). A “carabina, a bala e o fogo”, instrumentos costumeiros nas ações de despejo, foram apontados por esse autor como o explicativo de como se dava a disputa da terra no interior de São Paulo, referendando o modo como os pobres encontravam dificuldades para nela permanecer.

As sesmarias para serem doadas necessitavam que a Coroa as aprovasse, por meio da doação pessoal do rei. Para aprová-las, a Coroa baseava-se na avaliação dos dotes do pretendente, considerando o status social, qualidades pessoais e serviços prestados à Coroa. É a partir da instituição da Lei de Terras, em 1850, em que a terra se tornou patrimônio da Nação, que vai se dar a corrida desenfreada no processo de grilagens. De fins do século XIX às primeiras décadas do século XX, ocorre uma delineação dessa situação de usurpação da terra e violência sobre os povos que nela habitavam, povos originários e pequenos posseiros.

Analisando a Lei de Terras, Di Credde (1990) observa que tal legislação representou o primeiro esforço dos órgãos governamentais para disciplinar juridicamente o acesso a terra, ao proibir a ocupação de áreas devolutas e admitir simplesmente a compra mediante o pagamento em dinheiro. Porém, segundo a autora:

Em 1877, reconheciam-se a ineficácia da lei, pois grande número de sesmarias e posses permaneciam sem ser revalidadas e legitimadas, e as terras públicas continuaram a ser ocupadas. No tocante ao registro paroquial, também se encontravam dificuldades, pois os párocos apresentavam resistência em promover o registro, em remeter os livros, sem contar as arbitrariedades das declarações, pois não se exigiam provas documentais da propriedade, nem mesmo de suas limitações. As multas, como uma sanção, para os que não registrassem as terras, geralmente não eram pagas ou não eram cobradas pelo Governo. Por outro lado, a medição das terras públicas era de alto custo para o Estado (1990, p.109).

A Lei de Terras de 1850 e as que se seguiram, se por um lado vieram evidenciar a ineficácia da legislação para a regulamentação jurídica das terras, por outro, conseguiram ainda apresentar as medidas adotadas para a permanência da concentração fundiária, da grilagem, e a conseguinte exclusão do direito a terra aos camponeses.

No sul de Mato Grosso podemos exemplificar essa situação a partir do caso de Barão de Antonina, o qual, ao saber da legislação de terras que seria impetrada no segundo Império, antecipou-se à Lei financiando as incursões de Joaquim Francisco Lopes na ocupação de vastas extensões de terras, entre o período de 1829 a 1857, as quais seriam contestadas na década de 1920 pelo governo de Mato Grosso. A nota explicativa, escrita por Campestrini, que consta na obra “Derrotas” (LOPES, 2010), mostra porque o Barão de Antonina despendeu tantos recursos e foi “tão generoso” para com Lopes, no financiamento de suas incursões:

[...] Em verdade, o Barão de Antonina, sabedor de que em breve seria aprovada (como foi, em 1850), pelo Império, a Lei de Terras, facultando a todos os posseiros o direito de requerer, como própria, a terra de domínio público, sob ocupação, qualquer que fosse sua extensão, encarregou Joaquim Francisco Lopes de adquirir diversas glebas no sul da província de Mato Grosso. O sertanista, ajudado por Luis Pedroso Duarte (de Miranda), que preparava os papéis, fez negócios, simulou outros (todos com defeitos essenciais), forjou escrituras, *fazendo delas um simulacro de registro, perante o vigário da freguesia de Miranda*, de tal forma que, no retorno, já havia adquirido para o barão as seguintes áreas: a primeira, em águas do rio Dourados, de Inácio Gonçalves Barbosa (que nunca teve posses naquela região); a segunda, na margem direita do rio Dourados, de Manuel Vitorino (possível empregado de Antonio Gonçalves Barbosa); a terceira, nas cabeceiras do rio Apa e Miranda de Gabriel Francisco Lopes; a quarta, em continuidade à precedente, de José Carlos Botelho; a quinta, em águas de Iguatemi e Amambaí, de Antonio Cândido de Oliveira; a sexta, em águas do rio Apa, de Manoel Pereira da Rosa; a sétima, em águas dos rios Apa e Cruzes, de Jacinto Antonio Ferreira; a oitava, em águas do rio Pedra de Cal, de João José Pereira; a nona, em águas dos rios Santa Maria e São Domingos, de Antonio Gonçalves Barbosa.

Em 1923, o Estado de Mato Grosso embargou a venda de tais terras, alegando que eram devolutas. A questão foi resolvida pelo Supremo Tribunal Federal, em 1931, reconhecendo os direitos do Estado, menos sobre a fazenda Sete Voltas (LOPES, 2010, p.108).

Em viagem realizada no ano de 1886, por meio da Comissão Geográfica e Geológica do Vale do Paranapanema, discorrendo sobre as terras públicas e as posses efetuadas no interior da Província de São Paulo, Theodoro Sampaio observou que essas eram as questões mais importantes para se pensar os problemas que afligiam a região:

As antigas posses, tão vagamente definidas quão firmemente sustentadas pelos interessados, alastram como manchas de azeite sobre o papel, nunca lhes faltando capacidade para inúmeras vendas parciais [...] São comuns nestes sertões as posses legitimadas que compreendem o vale inteiro de um rio, encerrando enorme superfície num perímetro de mais de 12 léguas. (SAMPAIO, 1890, p.112)

A exposição de Sampaio, escrita em 1884, elucida em fins do Império como se davam as ações dos grileiros de terras, por meio de medições fantásticas, bem como o descaso do Estado ao fingir ignorar o que ocorria por toda a região do Vale do Paranapanema e pelo restante do Brasil.

### Do Império à República: continuidades... permanências...

Vale lembrar que já em 1891, dois anos após a instauração da República, a regularização de posses e o controle de cadastros dos respectivos imóveis passaram a ser de responsabilidade dos estados. Mesmo frente às relações de poder e de dominação que marcaram a história da questão agrária brasileira também no século XX é possível encontrar, como salientado, as brechas abertas pelos pobres da terra em meio à tentativa de viver o seu modo de vida, denunciando, quando possível, as agruras vividas cotidianamente.

Em relação à estrutura fundiária da terra e as relações de trabalho, o “novo” período não trouxe grandes alterações. A propriedade da terra manteve-se concentrada, a estrutura agrária vigente intocada demonstrando o peso da herança colonial e imperial. Dava-se, o nascimento de uma “nova política” já com roupagem velha, denominada “coronelismo”. Permaneceu ainda a visão pejorativa sobre o trabalhador nacional, visto, a partir da literatura de Monteiro Lobato, como o “Jeca Tatu”, que para “civilizar-se” necessitava tomar o biotônico Fontoura e tornar-se proprietário.

O coronelismo, como um fenômeno “novo”, já era prática conhecida pelos mandatários da política e da economia nos vários rincões do Brasil desde o Império, mas agora tomava uma nova aparência. Evidenciava-se aí o que Doim et. al. (2007) chamaria de “Belle Époque” caipira para pensarmos o oeste paulista, em que o arcaico e o moderno – os teatros e as chacinhas – conviviam harmoniosamente.

Era nas câmaras municipais - e em outros espaços públicos, como teatros, hospitais e órgãos da imprensa - que os coronéis, majores, capitães e seu grupo de doutores comandavam a administração municipal, sempre a associando ao racionalismo modernizante mais recente. Entretanto, a velha arte da sociabilidade cordial e do mandonismo não era abandonada (como comprova o uso corrente de patentes), bem como não eram deixadas de lado as práticas de jagunçagem, presentes nas tocaias, no esquentamento de documentos de propriedade e na formação de condomínios da violência pelos agentes do Estado e pelos grupos privados detentores de poder nos municípios. (2006, p.96)

Essas práticas de violência impostas pelo discurso do progresso, entre outras ações autoritárias, do Império à República, atingiriam em cheio o modo de vida de milhares de camponeses, fazendo (re)nascer movimentos sociais em fins do XIX e primeiras décadas do século XX, diretamente vinculados à questão da terra, como, por exemplo, Canudos, na Bahia (com andanças de Antonio Conselheiro pelo Nordeste desde

1870); Contestado,<sup>8</sup> envolvendo o Paraná e Santa Catarina (de fins do XIX até o acirramento entre 1914 a 1916) e Juazeiro, no Ceará (de fins do XIX aos anos 30), sem contar nos vários outros movimentos que ainda merecem ser mais estudados.

Estes movimentos sociais que despontaram em fins do século XIX e correr do XX evidenciariam o modo como os camponeses reagiram ao peso do progresso e da nova forma de governo. Soma-se a isso os interesses das oligarquias e a violência sobre os pobres da terra, particularmente em áreas de fronteira.

Machado (2008), ao estudar o movimento de Contestado, nos fornece dados importantes para entendermos o processo de desagregação da vida camponesa no Paraná e Santa Catarina, ocorrido desde o século XIX, mas intensificado a partir do XX, ao ser a região e os pobres da terra atingidos diretamente pelos interesses das empresas estrangeiras, a exemplo da Brazil Railway e da Lumber Colonization, na construção da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, em conluio com o poder dos coronéis e o governo da República.

Afirma esse autor que as terras destinadas à companhia concessionária, dirigida pelo magnata Percival Farqhar, como, por exemplo, o direito ao usufruto de até 15 Km de terras devolutas de cada lado do leito do caminho de ferro, atingiram: “em cheio grande número de lavradores caboclos que viviam ao longo de mais de 280 Km do vale do rio do Peixe e de mais de 200 Km dos vales dos rios Iguaçu e Negro” (2008, p.270). Destaca ainda que:

Grande número de sertanejos, muitos dos quais já não tinham terras próprias para trabalhar, foram empregados na construção das linhas, pontes e estações de estrada de ferro. Ao final das obras, restavam milhares de desempregados, o que se agravava com a quase total extinção do antigo caminho das tropas. (2008, p.270)

---

8 Sobre o movimento do Contestado, consultar Machado (2008).

As duas décadas do século XX são marcadas por lutas no território brasileiro, a exemplo do cangaço no Nordeste, tal como pelas ações de grileiros de terra na expulsão de pequenos posseiros, de norte a sul do país.<sup>9</sup> Nos anos de 1930 e 1940, em vista dos projetos de colonização fortemente apoiados pela política varguista, a exemplo da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANGO), entre outras, viveremos também projetos que impactariam o modo de vida de milhares de camponeses, os quais, partindo de sua terra natal, expulsos pela adversidade das secas e dos desmandos da política e economia, sonhavam encontrar o “eldorado”, no que se materializaria para muitos como verdadeiro inferno.

Lenharo (1986), em sua obra “Colonização e Trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste”, ao discorrer sobre a política de co-

---

9 Krug, em sua viagem pelas margens do Paranapanema no ano de 1905, numa passagem significativa de seu texto, ao contar a excursão de São Pedro do Turvo para São Paulo dos Agudos, não deixa de perceber a forma como se davam as grilagens nas terras por onde passava e o modo como os pequenos sítios e posses iam se diluindo em meio ao grilo. Observou esse viajante que: “Ocorre-me nesta ocasião com que facilidade verdadeiros *ladrões de terras* tornam-se possuidores de vastas extensões de chão sem possuir sequer um real de fortuna. Chamam-se *grileiros* tais indivíduos, que comprando insignificante parte de terreno de um dos co-proprietários, gastando para isso somente uns 10\$000 emprestados, constituem-se agregados do sítio. São geralmente velhacos, desembaraçados no modo de falar, não sendo conhecidos no lugar e ameaçando os co-proprietários com divisão judicial, munindo-se para esse fim de uma procuração passada em cartório, ou mesmo falsa, de um dos maiores co-proprietários, vão de casa em casa, de porta em porta dos outros agregados comunicando-lhes a intenção e pedindo a sua coadjuvação. O pobre proprietário, aliás pouco prático em questões judiciais, não querendo perder terreno e não tendo dinheiro para pagar o agrimensor, vai a cartório junto com o *grileiro* e transfere-lhe, a título de pagamento antecipado para tratar dos seus interesses na divisão judicial, uns tantos alqueires de sua propriedade; assim prosseguindo o velhaco no seu caminho até ter falado com todos os co-proprietários é feito no cartório a mesma manobra. Num certo e determinado momento o grileiro declara que não pretende mais fazer a divisão judicial; os pobres e ignorantes agregados não tendo dinheiro para processá-lo, aceitam o conto do vigário. Muitas vezes os próprios tabeliães estão filiados ao *grileiro*, e quando a divisão judicial é feita o agrimensor também tem o seu bom pedaço de terreno na transação (1927, p.446) (grifos do autor)

lonização do governo Vargas apresenta os interesses da “Marcha para o Oeste”:

Em um momento em que eram negadas as vias institucionais de participação política, o regime promovia as suas formas de participação; toda a estratégia armada de propaganda armada sobre o slogan de Marcha para Oeste visava, entre outros alvos, criar um clima de emoção nacional de modo a que todos os brasileiros se vissem marchando juntos, e, conduzidos por um único chefe, consumassem coletivamente a conquista, sentindo-se diretamente responsáveis por ela. (p.14, grifo do autor)

O denominado “progresso”, associado ao jogo de força dos coronéis e da nova forma de governo, vão propiciar inúmeras formas de resistência ao longo do século XX e XXI. Este discurso de progresso e de desenvolvimento associa-se ao nacionalismo, tendo como uma das sustentações teóricas o populismo, incorporado na figura de Getúlio Vargas.

Afora a compreensão das relações de poder entre Estado e interesses privados, corporificados no latifúndio, outro desafio para a compreensão das lutas camponesas ao longo da história brasileira está no fato de que é preciso descortinar as relações de poder também no interior dos próprios movimentos, não somente no que diz respeito às oposições – camponês x latifúndio; camponês x interesse do governo; camponês x interesses particulares, mas também imersas nos próprios movimentos.

Essas relações de poder encontram-se expressas nas formas de domínio, coerção, e mesmo nas alianças vivenciadas pelos grupos e movimentos sociais, como se pode ver nos casos de Porecatu e de Formoso e Trombas. O PCB nesses dois movimentos aparece como impulsionador das práticas de luta dos anos 1940 e 1950, de uma forma bastante diversa da conciliação com o regime militar, no golpe de 1964.

É este exercício de análise que é preciso estabelecer, buscando entender os movimentos sociais que tiveram claramente as marcas de luta do campesinato, com o olhar para alguns agentes mediadores. Parte-se, então, da compreensão das lutas camponesas como molas propulsoras ou

elementos-chave para esta análise, e não o inverso. Mas, para essa perspectiva é preciso ainda entender os saberes camponeses em sua interioridade, buscando avançar na leitura que se limita à vanguarda como o explicativo da história.

### Saberes do campesinato – para além das estruturas econômicas...

Para a reflexão das lutas camponesas vemos a necessidade de tecer alguns apontamentos em torno dos que entendemos como saberes do campesinato, destacando o modo como, por vezes, por deixá-los à margem da interpretação - devido o discurso tomar o lugar do sujeito -, acabamos por menosprezar esses conhecimentos. Em outras palavras: os conceitos se tornam maiores que as experiências; “o bocado torna-se maior do que a boca”, como disse José de Souza Martins, em “A Reforma Agrária: o impossível diálogo” (2000), ao fazer a crítica aos líderes do MST, tal como aos agentes pastorais, considerados por ele como a “classe média ilustrada”, particularmente na crítica ao modo como os pobres da terra, do campo e cidade, são interpretados.

Ainda que discordemos em grande parte desta interpretação, por entendermos que ela reduz os movimentos e ações pastorais às lideranças e à vanguarda, não podemos negar a contribuição dessa abordagem para que repensemos a importância dos saberes dos pobres da terra e a sua ação histórica, construída nas práticas do cotidiano, na luta do dia a dia, tal como nos momentos em que o extraordinário se faz presente.

Aqui vale lembrar ainda uma crítica ao fato da teoria sobrepor-se à ação humana, como propunham, em modelos teóricos, alguns estruturalistas dos anos de 1960 e 1970, momento em que, a partir dessa perspectiva, a linguagem e as estruturas de parentesco, entre outras estruturas, eram vistas - pelos interpretes dessa abordagem - como o explicativo da história, restando aos agentes sociais o papel de meros espectadores.

Thompson, em sua obra “A miséria da teoria ou um planetário de erros” (1981) foi um crítico voraz desta perspectiva, personificada em

Althusser, filósofo considerado como um dos maiores teóricos do estruturalismo. Ao falar da experiência como fundamental para apreender a ação humana, esse autor deixou claro a sua perspectiva sobre o “fazer-se” da história:

[...] A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modos diversos sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença. Essa apresentação imperativa de efeitos do conhecimento não está prevista na epistemologia de Althusser, que é a de um recipiente - um fabricante que não se preocupa com a gênese de sua matéria- prima, desde que ela chegue a tempo (1981, p.17)

Nesse cenário de inúmeras experiências, é possível dizer que expressando sabedorias oriundas de práticas de gente de carne e osso; gosto e desgosto, à margem das economias dominantes ou nelas inseridos precariamente, os camponeses, da América Portuguesa à República, chegando ao tempo presente, desnudaram (e desnudam), histórias passíveis de serem apreendidas pelas práticas dos sujeitos, que, por vezes, se sujeitavam (e sujeitam), mas na sujeição também poderiam (e podem) resistir. Histórias passíveis de serem vistas, caso sejam consideradas não somente pelas estruturas econômicas ou conceituais como explicativos únicos da história, mas também pelas ações humanas, construídas por práticas que não se encerram nas categorias analíticas do pesquisador ou mesmo no entendimento da “economia como o motor da história”.

As questões apontadas por Veyne (1979) são interessantes para pensarmos no fato de que o motor pode estar no lugar onde se queira encontrá-lo. Para esse autor, não existe uma ciência da história, “uma chave de devir”, um motor da história, pois: “Atribuir o papel de motor aos dados

materiais ou à economia é iludir-se num equívoco: é o moinho d'água a causa da servidão, ou o fato de utilizar esse moinho?”. (p.67)

Ao partirmos da compreensão de que o motor não está exclusivamente na economia, mas na ação humana, em suas múltiplas formas de se manifestar, mais que o motor é preciso encontrar os sujeitos. Em outras palavras, a experiência humana, vivida por diferentes agentes sociais em situações também diversas, as quais nos levam a pensar as ambiguidades dos movimentos sociais, como discutiremos a seguir.

### Ambiguidades dos movimentos sociais no tempo presente...

Numa publicação do MST, Ademar Bogo, sujeito e teórico deste Movimento, discutindo “a formação de nosso povo”, chama a atenção para: “os pedaços da história de exclusão, fragmentada e marcada, como se tivesse sido (e foi) composta aos pedaços que não se combinaram” (2000, p.12). Por essa leitura, afirma que:

Excluídos como seres sociais não tivemos história regular. As circunstâncias sempre foram irregulares, oscilando sempre entre os interesses e as vaidades da classe dominante. Sendo assim, a vontade dos senhores sempre foi superior aos direitos dos servos, e os primeiros determinam o destino dos segundos, imaginando que a força sempre tem primazia sobre a fraqueza. Desta forma, estruturaram a sociedade com seus hábitos, costumes, tradições e valores e os impuseram sem escrúpulos, a laço, ferro em brasa e baixos salários, determinando sempre a produção da existência humana e social a seu modo, sem deixar de lado os privilégios. (2000, p.12)

Diante dessa afirmativa, é preciso analisar as fendas constituídas pelos camponeses em meio à história da questão agrária brasileira. Fendas abertas entre a violência e a resistência, entre a economia de exportação e de abastecimento, entre valores e culturas, entre ações de luta, como expressaram os vários movimentos pela terra ao longo de nossa história.

Se não houve uma “história regular”, visto que não há somente regularidades na história, tais fendas denunciaram (e na atualidade denun-

ciam), nas práticas do próprio MST, dentre outros movimentos de luta pela terra no tempo presente, a presença constante de homens e mulheres a construírem sua história num fazer-se de vitórias e de fracassos, em ações materializadas no intermitente ir e vir de uma terra para outra à busca da “terra prometida”, da “terra de trabalho”, mas também, quando da conquista, no modo de vida possível de cada dia.

Se “a vontade dos senhores” determinava o destino dos “servos”<sup>10</sup>, questão que necessita ser repensada criticamente, essa determinação requer uma interpretação por outra leitura que não somente a da submissão e da derrota. Se diante dos dados objetivos ocorre essa determinação, num outro prisma, os sonhos, as esperanças, os desejos de emancipação, enunciam, por exemplo, o desejo de na terra permanecerem e a esperança por melhores dias, alicerçada em valores que o poder da coerção e da violência não conseguiu anular. Sendo assim, a afirmação de que os senhores determinavam “sempre a produção da existência humana e social”, precisa ser discutida não só pela ótica do dominador, pois como sugere Benjamin:

A luta de classes, que está sempre ante os olhos de um historiador escolado em Marx, é uma luta em torno das coisas brutas e materiais, sem as quais não haveria as finas e espirituais. Apesar disso, na luta de classes estas últimas não estão presentes senão como um espólio que recai para o vencedor. Nesta luta estão vivas como confiança, como coragem, como humor, como astúcia, como dano, tendo um efeito retroativo até os tempos mais longínquos. Sempre de novo hão de questionar cada vitória que tenha sido alcançada pelos dominadores. Assim como flores movem a sua corola na direção do sol, assim também, por força de um misterioso heliotropismo, aquilo que foi se volta para o sol que vem nascendo no céu da história. (1991, p.155)

---

10 A própria utilização do termo “servo” necessita ser repensada, implicando a necessidade de uma crítica à cristalização de determinadas abordagens, como por exemplo, a de Guimarães (1977), devido à sua defesa da existência de restos feudais, e conseqüentemente da “servidão” na estrutura fundiária brasileira.

Déa Fenelon, estudiosa da história social brasileira, também afirma a necessidade de recuperar as caminhadas, programas fracassados, derrotas e utopias “porque nada nos garante que o que triunfou foi sempre o melhor e que os projetos alternativos ou as lutas cotidianas ainda que perdedoras, não devem merecer também a nossa atenção de historiadores” (1985, p.25). Esta autora afirma a necessidade de recompor uma visão crítica do presente que dê conta de explicar a razão da pobreza, da fome, do desemprego, que são marcas históricas de nosso país. Nesse sentido, observa o emergir dos novos sujeitos políticos, no campo e cidade, advindos das lutas e movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980. Mas, bem sabemos, não somente dessa década e sim da herança histórica das lutas camponesas, dos quilombos às pequenas roças.

Assim, há uma contradição na forma como Bogo (2000) refere-se aos homens e mulheres pobres do campo e cidade em vista de suas condições de vida e de trabalho. Se, por um lado, enfatiza as imagens de “sofrimento, miséria e esforço” na referência aos sujeitos já ao nascer e abrir os olhos, por outro lado observa ainda: “o carinho, aconchego, gritos de felicitações de quase uma dezena de meninos que circulam ao redor da cama ou do berço, comemorando o aparecimento de mais um irmão” (2000, p.12). Ressalta, então, que tais circunstâncias “moldam os pobres como vidraças das janelas que só podem ser talhadas daquele tamanho” (2000, p.13).

Ante a essa afirmativa, entendemos não haver moldes para a dimensão da vida. Se as condições de miséria imprimem o talhe, a maneira como são formatadas as relações de trabalho e de vida, as histórias derivadas da “economia moral” dos sujeitos, de seus valores, de sua cultura, bem como do desejo de dimensioná-las para além das condições de exploração, se, por um lado “moldam as vidraças”, também interferem neste “molde”. Interferem, ao colocar a cortina simples, mas bem tecida, colorida, ou mesmo nas flores que enfeitam a janela, tirando-lhe a uniformidade ou o seu enquadramento. Se o olhar se volta para além das sombras ou da visão aparente que reduz esse universo à miséria, é possível ver

as histórias do interior das casas. Possibilita ainda ver dentro das casas as pessoas e nelas a história partilhada e individual, subjetiva e objetiva. As condições materiais revelam o modo de vida dos sujeitos. Isso não é possível negar. Mas se o modo de vida for visto somente a partir das condições econômicas, esta análise acaba por restringir a vida à mercadoria.

Se há a medida para a imposição da violência, objetivada nas condições de miséria, o subjetivo imprime a rebeldia, a negação do espaço enquadrado, ainda que não se altere o seu tamanho, caso a visão seja tomada pelo ângulo da superfície. Questões tão caras para os camponeses, e cotidianamente demonstradas, senão em sua teoria - como no caso, a de Ademar Bogo - com vida e dinamicidade nas práticas e representações que os homens e mulheres tecem pelos vários recantos do país como, por exemplo, nas ações estabelecidas pelos assentados do Pontal do Paranapanema,<sup>11</sup> entre inúmeros outros lugares, como no Mato Grosso do Sul. Exemplo claro disso pode ser apreendido pela oportunidade de partilhar os saberes da primeira turma que se forma pelo PRONERA, nas Ciências Sociais em Alternância, da UFGD.

### Algumas considerações

Apreender a história das lutas camponesas no Brasil implica entender o meio rural não como o campo idílico em que inexistem as relações de poder. Mas, como prenhe de conflitos, de ambiguidades e de contradições, denunciador da forma como os homens e mulheres agiam e agem historicamente, em tempo e espaço determinados pelas suas condições de vida, de trabalho e de cultura.

A representação do camponês na figura do “atraso” e do “artesanal” resulta de uma visão de que para superar este “atraso” é necessário que os homens e mulheres se incorporem à ordem capitalista nas fábricas e indústrias, como peças a ajustar-se nas engrenagens do

---

11 Sobre a luta dos assentados no Pontal do Paranapanema, ver Borges (2010).

sistema e nessas engrenagens procurarem a sua transformação, já que seria o acirramento das contradições do capital e trabalho, que enunciaria a condição de “peças” vivida pelos trabalhadores, daí a possibilidade de superação.

Uma das premissas para essa interpretação, sustentada no próprio interior do MST, é a de Clodomir de Moraes (1986), advogado e participante das Ligas Camponesas nos anos 50 e 60, sendo um dos assessores do MST no presente. Esta perspectiva entende que o desnudamento do conflito entre o capital e o trabalho propiciaria a emergência da consciência política, resultando na constituição da “consciência de classe” e na superação dos “vícios do campesinato”. Daí, por esse entendimento, os operários, trabalhadores das fábricas e das indústrias, encontrarem-se mais capacitados para esse decifrar, visto que o seu cotidiano propicia situações diretas de conflito entre capital e trabalho. Esta também era a tese de Otávio Ianni, em “O colapso do populismo no Brasil”, ao observar que no mundo rural:<sup>12</sup>

... predominam formas patrimoniais ou comunitárias de organização de poder, da liderança e da submissão, etc. Em particular, o universo social e cultural do trabalhador agrícola (sitiente, parceiro, colono, camarada, agregado, peão, volante, etc) está delimitado pela religião, a violência e o conformismo, como soluções tradicionais. Esse horizonte cultural modifica-se na cidade, na indústria, mas de modo lento, parcial e contraditório. (1968, p.57)

É a crítica a essa leitura que necessita ser feita, pois referenda a incompreensão dos saberes do campesinato que não se resumem aos da vanguarda, expressos no partido político ou no sindicato e mesmo em outros agentes mediadores. E esse é um dos grandes desafios vividos por quem se dispõe a pensar o campo a partir dos próprios sujeitos, seu

---

12 Ianni (1968) referindo-se ao período pós-1945, assinala que no meio urbano aumenta o contingente de trabalhadores “sem qualquer tradição política”, por terem o horizonte cultural marcado por valores e padrões do mundo rural.

modo de vida, suas práticas, sua cultura política, compreendendo a teoria como fundamental para esta apreensão, mas sem que ela tome o lugar do sujeito. Aprender as práticas camponesas a partir da “boca” e não do “bocado” é um desafio que precisa ser enfrentado.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da história. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1991.
- BOGO, Ademar. O MST e a cultura. Caderno de Formação. São Paulo, n.34, 2000.
- BORGES, Maria Celma. O desejo do roçado: práticas e representações camponesas no Pontal do Paranapanema - SP. São Paulo: Annablume, 2010.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COBRA, Amador Nogueira. Em um recanto do sertão paulista. São Paulo: Tipografia Hennyey, 1923.
- CUNHA, Paulo Ribeiro da. Redescobrimdo a história: a república de Formoso e Trombas. Cadernos AEL, n.7, 1997.
- DI CREDDO, Maria do Carmo Sampaio. Possesiros e terras devolutas no Vale do Paranapanema. *História*. São Paulo, 1990.
- DOIM, José Evaldo de Melo et. al. A Belle Époque caipira: problematizações e oportunidades interpretativas da modernidade e urbanização no mundo do café (1852-1930) – a proposta do Cemumc. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, v.27, n.53, jan-jun, 2007.
- FENELON, Déa Ribeiro. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. Revista Projeto História – História e Historiografia, n.4, jun. 1985.
- FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *Terra, trabalho e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- IANNI, Otávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.
- LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. *História da agricultura brasileira: combates e controvérsias*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LOPES, Joaquim Francisco. *Derrotas*. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2010.

MACHADO, Paulo Pinheiro. Invenção e tradição na formação das “Cidades Santas” do Contestado. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (Org.). *Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade dos conflitos ao longo da história*. v.1. São Paulo: Unesp, 2008.

MORAES, Clodomir de. Elementos sobre a teoria da organização no Campo. *Caderno de Formação*. São Paulo, n. 11, 1986.

NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio. (Org). As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. E. P. Thompson. 3 ed. rev. e ampl. *Textos Didáticos*. IFCH/UNICAMP, v.2, n.10, fev. 1998.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRIORI, Ângelo. A guerra de Porecatu. *Diálogos*. DHI/PPH/UEM, v.14, n.2, 2010.

SAMPAIO, Theodoro. Considerações geográficas e econômicas sobre o Valle do Rio Paranapanema. *Boletim da Comissão Geographica e Geológica do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typographia King, n.4, 1890.

SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Lúcia Osório. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

VEYNE, Paul. A história conceitual. 2.ed, In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Org.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

# A DINÂMICA DAS REDES POLÍTICAS E SOCIAIS CAMPONESAS NA ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

Francisco José Avelino Júnior<sup>1</sup>

Eduardo Margarit<sup>2</sup>

O Estado de Mato Grosso do Sul originou-se alicerçado na grande propriedade privada. A constituição de movimentos sociais de luta pela terra tem origem na desigualdade da distribuição dos recursos territoriais do estado. A maior parte das propriedades está nas mãos do agronegócio, que impõe as regras do mercado de terras no estado e limita o acesso a produtores de cunho familiar. À população de origem rural é designada a função de compor um exército de reserva, como forma de assegurar a obtenção de mão de obra pela indústria.

A acumulação capitalista no Brasil, concentradora de renda, capital e terra, provoca a expropriação crescente de uma massa de trabalhadores, os quais procuram, por intermédio das migrações, se recolocarem no processo produtivo em busca de condições dignas de trabalho e de sobrevivência. Grande parte desses grupos de migrantes acaba por compor acampamentos às margens das estradas para compor novos assentamentos provenientes de projetos de reforma agrária.

Os movimentos sociais, que reivindicam terra e trabalho, representam uma estruturação em redes políticas, articuladas entre si para alcançar seus objetivos. Internamente, outras dinâmicas associativas asseguram a luta e a permanência na terra. São relações de parentesco, conterrâneos, vizinhos, associações civis e religiosas que fortalecem os grupos envolvidos na luta pela terra a partir de uma complexa rede política e social.

---

1 Professor Adjunto do Curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

2 Mestrando do Programa de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

A problemática das redes foi e continua sendo alvo de inúmeras análises em trabalhos acadêmicos na Geografia, principalmente sob o enfoque urbano. Entretanto, diversas dinâmicas associativas escapam ao enfoque das redes para dar lugar a análises mais generalistas, preocupadas com as ações das associações para atingir os objetivos propostos e não com sua dinâmica constitutiva, que influem diretamente na organização do território e vice-versa. Por isso, torna-se necessário uma análise preliminar no âmbito das dinâmicas associativas para se entender a dinâmica das redes políticas e sociais na organização do território.

Este texto dará enfoque especial às redes políticas e sociais de origem camponesa, que possuem como objetivo principal a luta e a permanência na terra. Nosso estudo almeja ser um instrumento para entendermos a territorialização no campo sul-mato-grossense a partir da concepção das redes políticas e sociais, bem como oferecer subsídios para as instituições envolvidas na questão poderem promover efetivas mudanças no espaço agrário em Mato Grosso do Sul.

### Redes políticas territoriais

Os circuitos produtivos são dotados de cada vez mais conhecimento e informação, provocando uma reorganização de todo o circuito e conseqüentemente dos territórios nacionais e do espaço global. Com isso, multiplicam-se as redes, reestruturando as relações espaço-temporais. Neste contexto, o Estado perde gradativamente a capacidade de controlar os fluxos das redes, já que o processo de globalização da economia limita os mecanismos de regulação do Estado. Deste modo, o neoliberalismo, vai favorecer o surgimento de novas estratégias de articulação de interesses. Surgem assim, associações, convenções, ONGs, instituições, entre outras alianças para alcançar objetivos comuns (BECKER, 1999).

Em áreas rurais, onde as contradições e os conflitos são frequentes e o Estado é ainda mais ausente em seus mecanismos de regulação, as alianças da sociedade se fortalecem, configurando redes políticas ter-

ritoriais. Assim sendo, as redes que adjetivamos de “políticas” surgem de uma dinâmica associativa e são constituídas por fluxos de recursos políticos, sob uma pertinência territorial (LIMA, 2005). Logo, segundo Silva, “Rede Política Territorial é uma arena de atores-redes que promove troca de recursos de poder através de vínculos e alianças entre si, cujos efeitos de suas ações se verificam no território, requalificando-o a partir de estratégias, interesses, conflitos e resistências entre os atores” (SILVA, 2011. p.25).

Para compreender este conceito é necessário analisar alguns aspectos. O primeiro deles é o significado da palavra “política”, que, segundo Silva, é “uma comunidade organizada e formada por cidadãos.” (SILVA, 2011. p.16). Ou seja, a política não envolve apenas os atores juridicamente instituídos por voto para exercer tal função junto à administração pública. Ela é formada por cidadãos em busca de um bem comum. Isso não significa que nas redes políticas não estejam presentes relações de poder e hierarquias, elas podem não estar visíveis, mas são inerentes à organização das redes políticas.

A ascensão de redes políticas ocorre em resposta à ineficiência da atuação do Estado na regulação do território. Isso ocorre, porque o Estado é uma construção social, calcada em um poder simbólico, conforme sugere Bourdieu (1989), alimentado por um consenso onde as relações de cumplicidade entre dominados e dominantes sustentam a ordem estabelecida. Neste sentido, Balandier (1997) afirma que o Estado representa uma “teatrocracia”, onde seus atores representam em um espetáculo cada vez mais de forma simulada, já que ocorre uma gradativa redução do seu poder efetivo. É neste contexto, que emergem as redes políticas. Segundo Lima (2002), sua origem se encontra no vácuo deixado pela ausência ou insuficiência dos mecanismos do Estado na gestão do território, ou diante de uma crise da política, pela falta de representatividade de seus atores mediante os interesses da sociedade que os elegeram.

Para entender a rede política é necessário analisar os seus fluxos, componentes abstratos e muitas vezes difíceis de serem percebidos. En-

tretanto, o que está implícito em uma rede política é o que Santos (1996) considera essencial para que a rede não passe de uma mera abstração. Portanto, é necessário analisar mensagens, valores, ordens, direção, disposições, regulamentos, dentre outros elementos que estão presentes nas redes e sem os quais a compreensão das redes seria limitada, já que ela envolve não apenas aspectos materiais, mas também sociais, políticos e culturais.

Outro aspecto significativo que deve ser considerado ao se realizar uma análise das redes políticas é a escala em que elas acontecem. As redes políticas configuram-se territorialmente, se inserindo em arranjos escalares preexistentes e revelando outros. Tal constituição de escalas é produto de escolhas e ação orientada dos atores. O resultado de tal política de escala revela a rede política e vice-versa. Isso porque política de escala constitui uma estratégia que articula espaço e poder, ampliando a visibilidade de conflitos territoriais e o jogo de interesses diversos (LIMA, 2005).

Neste contexto, a rede política é “uma estratégia de coordenação de fluxos de comandos e decisões, capaz de formar uma arena política e lhe conferir visibilidade, requalificando um dado território” (LIMA, 2005, p.128). Desta forma, a rede política ganha uma pertinência territorial, já que devidamente organizada e adquirida visibilidade, a rede política pode ganhar novos adeptos rapidamente e atuar em um determinado território, ou estender sua escala de atuação territorial, encerrando processos de organização do espaço e de produção do território.

De acordo com Raffestin (1993), a constituição do território se dá através do trabalho do homem sobre um determinado espaço, modificando-o e moldando-o de acordo com os seus interesses. É neste contexto que as redes políticas emergem para (re)qualificar o território a seu favor. Isso porque, o território já pressupõe alianças da sociedade, assim como suas relações de poder, que vão além do poder institucionalizado. Pois, conforme afirma Souza (1995, p.78), “o território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

O território [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo

da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias (RAFFESTIN, 1993. p.7).

Portanto, a configuração de um território pode se dar por influência de atores diversos. A conformação desses atores em redes políticas serve para ampliar e fortalecer o domínio sobre o território, estabelecendo bases ainda mais estáveis e articuladas com outras instâncias político-territoriais para a efetivação de seus interesses. Com isso, redes locais podem se formar de modo integrado a redes regionais, nacionais e transnacionais, (re)configurando o território, para que ele possa atender a uma determinada lógica.

As lógicas que permeiam os interesses das redes políticas é o que às tornam conflitantes, já que muitas vezes não estão em harmonia com os interesses de todos os grupos envolvidos em uma mesma problemática territorial. Em áreas rurais, estes conflitos são mais visíveis e frequentes, já que o campo reúne interesses antagônicos, reflexos de formas de ocupação e uso da terra distintos, fazendo com que cada grupo eleja seus interesses como prioritários na re-estruturação do espaço agrícola.

Interesses conflitantes geram a formação de redes políticas conflitantes, e neste contexto a lógica hegemônica nacional/global da elite dominante se sobrepõe aos anseios da sociedade em geral, principalmente aos dos grupos tradicionais e minoritários. Uma rede política envolvendo atores de diversos municípios inseridos em uma escala regional, por exemplo, pode ser articulada para beneficiar a dinâmica de instalação de um complexo agroindustrial, sem nenhuma preocupação com a provisão de serviços para a população destes mesmos municípios (PAULILLO, 2000).

Sob este aspecto, a constituição de redes políticas com o objetivo de realizar ações que viabilizem o desenvolvimento de atividades ligadas ao setor agroindustrial é predominante em áreas agrícolas no Brasil. En-

tretanto, a formação de redes políticas não ocorre apenas entre os atores hegemônicos. O campo é repleto de grupos antagonônicos. Enclaves territoriais e movimentos sociais são comuns, e surgem devido, principalmente, à modificação de configurações territoriais clássicas, permeadas por aspectos históricos, culturais, sociais e antropológicos. Isso ocorre porque, segundo Medeiros:

O território é, de início, um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-lo, é sinônimo de dominação, de controle. [...] Negar o território é o risco da crise. O território é pois, esta parcela do espaço enraizada numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento (MEDEIROS, 2009, p.217).

Sobrepor ou suprimir territórios de populações tradicionais, por exemplo, gera conflitos e estimula o surgimento de redes políticas de defesa e luta pela permanência na terra e recriação de modos de vida. Por isso, a fronteira agrícola apresenta-se como foco de movimentos sociais de origem camponesa, indígena e quilombola, assim como palco de violência e assassinatos envolvendo a posse e o uso da terra.

As contradições e conflitos do território se situam no plano das redes, ou seja, dos fixos e fluxos (objetos e ações) e de seus significados funcionais e simbólicos. Sua singularidade e historicidade derivam do arranjo das redes funcionais, econômicas, técnicas, políticas e culturais (SANTOS, 1996). As redes podem aparecer como elemento separado do ordenamento do território e/ou seu constituinte, conforme nos alerta Haesbaert (2004). Além disso, na sociedade capitalista informacional, as redes constituem um dos principais escopos analíticos do des-ordenamento territorial.

Portanto, é preciso investigar a arena de atores que compõem as redes políticas no campo. Tais redes se revelam na disposição de meios para fins de atingir objetivos desejados. Devido à conflitualidade destes

objetivos compõem-se relações assimétricas entre os diversos grupos. Este processo sugere conflitos entre arenas políticas forjadas e controladas por determinados atores com interesses divergentes (LIMA, 2005). Neste sentido, os movimentos sociais no campo representam a vertente contrária à da força hegemônica do grande capital que se estrutura de forma a controlar e monopolizar as forças produtivas.

### Relações primárias e redes políticas

A formação de redes políticas no campo para garantir o acesso à terra é permeada de vínculos societários primários (parentes, conterrâneos, vizinhos) e práticas associativas (movimentos sociais, associações civis e religiosas). Assim surgem redes associativas de parentes, conterrâneos e vizinhos e as redes associativas de movimentos sociais e redes associativas religiosas. Essas interações familiares, de vizinhança e entre conterrâneos são desdobramentos do contexto de migração, e nelas se encontram sistemas de reciprocidade estruturados sob normas sociais cuja regra principal é a relação de confiança.

As relações com as pessoas e com a terra é notadamente diferente para o camponês do que ocorre com a agricultura empresarial. Woortmann (1990) afirma que para o camponês existe uma ordem moral na forma de se perceber as relações com as pessoas e com a terra. As relações de confiança são estabelecidas prioritariamente entre os parentes, assim como o domínio da terra é marcado pelo trabalho realizado sobre ela. A estrutura das relações sociais modela a estrutura de oportunidades dos indivíduos, na medida em que o capital social reside no vínculo entre as pessoas e não nas próprias pessoas. O valor das pessoas é moral e não o seu poder econômico. A perpetuação das relações reside na permanência de relações harmoniosas de confiança e respeito.

As relações existentes entre o camponês e seus familiares, conterrâneos e vizinhos e suas formas associativas podem ser analisados a partir da concepção de redes. O desenvolvimento das comunicações e a valori-

zação das relações entre as pessoas nos últimos anos chamaram a atenção da comunidade acadêmica. Com isso, o conceito de redes ganhou destaque em discussões acaloradas, com o surgimento de novas concepções. A efetivação da constituição de uma rede se dá pelos fluxos estabelecidos pela ação humana, assim como as relações sociais e políticas. Por isso, é possível enxergar a sociedade atual como uma sociedade em rede, conforme afirma Castells:

A dinâmica de cada rede em relação à outra constitui fonte crucial de denominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, pode-se apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social (CASTELLS, 1999, p.497).

Na sociedade em rede, destacam-se as famílias que, com seus diferentes arranjos, são vistas como uma das principais redes de apoio e solidariedade, visto que se constituem como primeiro local de socialização do sujeito. Nas relações estabelecidas entre os familiares podem-se identificar diversas características das redes.

Objetivos compartilhados, construídos coletivamente; múltiplos níveis de organização e ação; dinamismo e intencionalidade dos envolvidos; coexistência de diferentes; produção, reedição e circulação de informação; empoderamento dos participantes; desconcentração do poder; multi-iniciativas; tensão entre estruturas verticais e processos horizontais; tensão entre comportamentos de competição e cooperação e compartilhamento; composição multi-setorial; formação permanente; ambiente fértil para parcerias. Oportunidade para relações multilaterais; evolução coletiva e individual para a complexidade; configuração dinâmica e mutante (AMARAL, 2012, p.04).

Para Leite et al. (2004), “[...] as famílias e a redes de vizinhança são as bases sobre as quais se constroem as relações de sociabilidade [...]”, ou seja, os laços de parentesco existentes entre as famílias, podem ser importantes para a construção da identidade com o lugar e, conseqüentemente,

podem contribuir para a permanência das famílias no mesmo. Sobre esse assunto, Radomsky afirma que:

As relações de parentesco são de suma importância para os camponeses e seus modo de vida. Ou seja, entre os camponeses, as relações de proximidade se constituem como as mais importantes para a sociabilidade, sendo elas tanto de parentesco como de amizade, porque muitos dos grupos de aliança são construídos localmente, contribuindo para o estabelecimento de redes locais (RADOMSKY apud LORETO, 2009, p.6).

#### De acordo com Scherer-Warren:

Rede de movimentos sociais são, por sua vez, redes sociais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas, e que conectam, simbólica e solidariamente, sujeitos individuais e atores coletivos, cujas identidades vão se construindo num processo dialógico. Em outras palavras, para se compreender os movimentos sociais contemporâneos, deve-se visar entender como os indivíduos tornam-se sujeitos de seus destinos pessoais e como de sujeitos transformam-se em atores políticos por meio de conexões em redes e de como estes atores e respectivos movimentos são formas de resistência e de proposições em relação aos códigos culturais e opressores [...] para tanto, propõe-se uma abordagem que considera a relação entre sujeitos e atores coletivos e sua transformação em movimentos sociais, a partir de uma tripla dimensão das redes na sociedade da informação: social, espacial e temporal (SCHERER-WARREN, 2007, p.36/37).

O Quadro 1 ajuda a exemplificar como as relações primárias interferem diretamente na dinâmica das redes políticas. O quadro traz exemplos de onze pessoas entrevistadas em assentamentos no estado de Mato Grosso do Sul e seus respectivos familiares residentes em projetos de assentamento e em situação de acampamento.

Quadro 1. Relações primárias como expressão das redes em projetos de assentamento no Mato Grosso do Sul

	Depoimentos
01	<i>“Minha mãe é assentada no primeiro P.A. do Mato Grosso do Sul do Brasil, município de Nioaque. Eu estou assentada no P.A. Santa Mônica, município de Terenos á 42 km de Campo Grande, sou a segunda geração afirmativa que a Reforma Agrária tem acontecido e tem se mantido”.</i>
02	Assentado no P.A. Volta Redonda. Famíliares no: P.A. Pana, P.A. São João, P.A. Pam, P.A. Casa Verde.
03	Assentamento Pana, lote 03. Tenho irmãos assentados em lotes no P.A. de Nova Alvorada do Sul.
04	P.A. Barra Nova, Sidrolândia. <i>“Tenho mãe e mais duas irmãs assentadas no mesmo P.A.”</i>
05	Assentamento Ranildo da Silva, lote 114/grupo coletivo; Nova Alvorada do Sul. <i>“Meus pais, meu irmão e eu moramos em um grupo coletivo, estamos tentando nos integrar, além de conhecer muitas famílias residente no assentamento”.</i>
06	<i>“Sou militante do MST à 19 anos. Moro no assentamento Santa Mônica em Terenos. Tenho irmãos no assentamento Anda Lucia em Nioaque e outro irmão em Rio Brilhante no assentamento São Judas. Enfim, conheço muitas pessoas nessa situação”.</i>
07	P.A. Sebastião Rosa da paz, lote 45, Amambaí/Juti. <i>“Tenho minha mãe no mesmo assentamento, lote 36 e outro irmão assentado em Sidrolândia, além de cunhados em assentamentos e acampamentos”.</i>
08	Assentamento taquaral, lote 194, Corumbá. <i>“Meus pais e tios possuem sítios no mesmo assentamento Taquaral existem diversas famílias cujos os filhos moram em assentamentos localizados na cidade de Sidrolândia”.</i>

09	Assentamento São Judas, Rio Brilhante. <i>“Meus pais foram assentados em 1985; meu irmão em 1999 juntamente com meu companheiro. Outro irmão meu em 2005”.</i> (Sidrolândia)
10	Assentamento 17 de Abril, Nova Andradina distrito Nova casa verde. <i>“Sou neta de assentados em Novo Horizonte do Sul e no assentamento 17 de Abril desde 2006 tenho meus pais, duas tias, dois tios e uma prima. O assentamento é o meu lar e minha vida”.</i>
11	Assentamento Anda Lucia, lote 35, Nioaque. <i>“Tenho um filho assentado no Silvio Rodrigues, Rio Brilhante. Uma filha no Santa Mônica, Terenos. Um irmão no Mutum, município de Nova Alvorada do Sul e uma irmã no Silvio Rodrigues, Rio Brilhante”.</i>

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Organização: Margarit, 2012.

### Considerações finais

O processo burocrático de constituição de projetos de assentamento dispensa as relações primárias entre os assentados, mas elas existem e são fundamentais para os envolvidos. As redes políticas e sociais formadas por estes grupos possuem elementos constitutivos que não apresentam a mesma lógica da agricultura empresarial, baseada em interesses econômicos. Não que esses não existam, mas a moral, a confiança e as relações de parentesco e amizade são mais fortes.

Conforme afirma Santos (1996), mensagens, valores e ordens são intrínsecos aos fluxos que se estabelecem nas redes, mas não são materiais, entretanto, são os fluxos que materializam a rede. Portanto, é preciso ter a percepção desses elementos para entender a rede e sua dinâmica na organização do território. Entender a profusão de relações existentes nas redes políticas contribui para um melhor planejamento nas ações públicas.

Desta forma, esta pesquisa ganha notoriedade como ferramenta, já que, como afirma Lacoste, devemos compreender que os geógrafos deveriam ter em suas reflexões a seguinte preocupação: “[...] se perguntar para que pode servir e em que contexto político se inscreve a pesquisa que ele empreende ou que lhe pedem para empreender” (1988. p.72). Corroborando com esta observação, Oliveira afirma que: “a nós, geógrafos, cabe uma tarefa talvez pequena na luta teórica: estudar, entender, compreender a luta pela terra, a luta armada pela terra” (1999, p. 14).

Quanto mais o discurso dos geógrafos universitários tenha sido, durante muito tempo, amputado de qualquer prática, mais esse novo desabrochar da geografia está estreitamente ligado às pesquisas ‘aplicadas’ e a considerações mais ou menos explicitamente estratégicas (LACOSTE, 1988, p.151).

Entendemos, assim, que é tarefa da geografia estudar a espacialização territorial das redes políticas e sociais, sua ocupação e produção do espaço geográfico pelas classes sociais envolvidas e os interesses defendidos. Com isso, esperamos contribuir também para que ocorram efetivas mudanças, não só no espaço, mas também na organização social.

## Referências

- AMARAL, Viviane. *Redes sociais e redes naturais: a dinâmica da vida*. Disponível em: <[http://homologa.ambiente.sp.gov.br/ea/cursos/Palestrantes/010704/viviane\\_texto.pdf](http://homologa.ambiente.sp.gov.br/ea/cursos/Palestrantes/010704/viviane_texto.pdf)> Acesso em: 08 mar. 2012.
- BALANDIER, Georges. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BECKER, Bertha K. Por um redescobrimento do Brasil. In: CASTRO, Iná Elias de; MIRANDA, Mariana; EGLER, Cláudio. *Redescobrimdo o Brasil: 500 anos depois*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999, p.11-23.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

LEITE, Sérgio; HERIDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde. *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: Unesp, IICA/NEAD, 2004.

LIMA, Ivaldo Gonçalves de. Da representação do poder ao poder da representação: uma perspectiva geográfica. In: SANTOS, Milton et. al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, p.109-121.

\_\_\_\_\_. *Redes políticas e recomposição do território*. 2005. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.

LORETO, Maria das Dores Saraiva et. al. Reforma agrária e redes sociais na situação concreta do Assentamento Cuiabá, Canindé do São Francisco-SE. *Ateliê geográfico*. UFG, v. 3, p. 19-37, 2009.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1999.

PAULILLO, Luiz Fernando. *Redes de poder e territórios produtivos: indústria, citricultura e políticas públicas no Brasil do século XX*. São Paulo: UFSCar, 2000.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo - razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes sociais e de movimentos. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2007, v. 02, p. 323-332.

SILVA, Carlos Alberto Franco da. (Org.). *Redes políticas territoriais: estratégias, conflitos e violência*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p.77-116.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se neguecia: o campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 87, p.11-73, 1990.



# TERRITORIALIZAÇÃO DO COMPLEXO EUCALIPTO-CELULOSE-PAPEL EM MATO GROSSO DO SUL: SOBREPOSIÇÃO DO USO DA TERRA EM RELAÇÃO A OUTROS MODOS DE VIDA<sup>1</sup>

Rosemeire A. de Almeida<sup>2</sup>

A presente análise busca evidenciar as condicionantes e os desdobramentos socioambientais da expansão do plantio de eucalipto no bioma cerrado, em especial na região Leste de Mato Grosso do Sul que é composta por 17 municípios.

A escolha desta temática de estudo se justifica por ser o cerrado uma área de rápida expansão territorial do plantio de eucalipto aliada a instalação, no município de Três Lagoas/MS, do maior empreendimento de linha contínua celulose-papel da atualidade. A fábrica Horizonte 1 (figura 1) envolve a produção de celulose e papel por meio de parceria entre Fibria e International Paper/IP, em que a fábrica responsável pelo processamento da celulose é de propriedade da empresa Fibria e o fabrico de papel, de controle da International Paper/IP. Parceria esta que coloca de forma abrupta Três Lagoas como futuro epicentro deste modelo. Em outras palavras, a “*capital mundial da celulose*” - como setores do agronegócio divulgam na mídia nacional.

---

1 Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada: “A formação do vale da celulose: desdobramentos socioterritoriais do plantio de eucalipto na região Leste de Mato Grosso do Sul”, desenvolvida com apoio do CNPq.

2 Doutora em Geografia, professora da UFMS/Campus de Três Lagoas.



Figura 1 - Projeto Horizonte 1 em Três Lagoas/MS - FIBRIA - Fonte: VCP/MS, 2008.

### Formação e consolidação do complexo eucalipto-celulose-papel<sup>3</sup> em Mato Grosso do Sul

A microrregião de Três Lagoas/MS, localizada na região Leste de Mato Grosso do Sul, tem sua formação histórico-geográfica intimamente ligada à pecuária (KUDLAVICZ, 2011), porém, a partir de 2007, começa a sofrer mudanças significativas na posse e uso da terra com o estabelecimento do agronegócio do eucalipto-celulose-papel.<sup>4</sup>

---

3 A definição “complexo territorial eucalipto-celulose-papel” é utilizada para indicar a aliança em rede do setor florestal envolvendo o capital industrial, financeiro e os proprietários de terra, situação extremada do pacto de classes. Este novo cenário (re)cria conflitos expressos na resistência e na adaptação a esta reconfiguração/complexidade territorial a envolver lógicas de reprodução antagônicas materializadas em sujeitos distintos: camponeses, proprietários de terra, trabalhadores, empresários, bancos, poder público, etc.

4 Neste artigo trataremos do período da formação e consolidação do complexo eucalipto-celulose-papel que se inicia em 2007, ano em que se oficializa a troca de ativos entre a Internacional Paper/IP e a Votorantim Papel e Celulose/VCP. A respeito do plantio de eucalipto anterior a este período na microrregião de Três Lagoas, consultar Kudlavicz (2011).

Este processo atinge seu ápice em 2009 com entrada em operação da fábrica Horizonte 1 em Três Lagoas<sup>5</sup> - que articula plantio de eucalipto, processamento da celulose e produção do papel - por meio de parceria entre Fibria (resultado da fusão das empresas *Votorantim Celulose e Papel e Aracruz Celulose*, em 2009) e International Paper/IP.

Quadro 1 - FIBRIA - Resultado da fusão da VCP e Aracruz em 2009

▪ Receita estimada em 7 bilhões
▪ Controladores (BNDES - 34,9 %; VCP - 29,3%; Circulação no mercado - 35,8%)
▪ Responde por 37% do mercado mundial de celulose
▪ Produção brasileira de 5,8 milhões/Ton/Ano/Celulose
▪ Unidade Três Lagoas (Horizonte 1): 1,3 milhão Ton/Ano/Celulose
▪ Investimento de R\$ 3 bilhões

Fonte: Valor Econômico, 2009.

Este setor é um dos mais monopolizados dentre aqueles que representam o agronegócio, situação evidenciada no quadro das empresas hegemônicas do setor de celulose e papel atuando no Brasil: FIBRIA; KLABIN; SUZANO; RIPASA; STORA ENSO; VERACEL, INTERNATIONAL PAPER.

5 Em 2010, por meio da mídia, a empresa anunciou a expansão - na microrregião de Três Lagoas/MS - de seus investimentos com a construção, no município de Três Lagoas, da fase II da fábrica Horizonte 1 de linha contínua celulose-papel. Um empreendimento previsto para entrar em operação em 2016 com capacidade para produzir 1,5 milhão ton/ano/celulose. Disposição que antecipa em dois anos o planejamento anterior, segundo a empresa. A audiência pública para apresentação e discussão do relatório de impacto ambiental desta segunda unidade da Fibria foi realizada no dia 09 de Junho de 2011.

A estas se junta a recém-fundada ELDORADO BRASIL com sede em Três Lagoas/MS, cuja pedra inaugural foi lançada em junho de 2010. A referida fábrica pretende entrar em operação em 2012 com capacidade para 1,5 milhão de tonelada/ano de celulose, tendo como principais acionistas o grupo JBS (Friboi) e a MCL Empreendimentos.<sup>6</sup>

Quadro 2 - ELDORADO BRASIL – Fusão Eldorado e Florestal Brasil em 2011

▪ 1,5 milhão de Ton/Ano/Celulose
▪ 130 mil ha plantados
▪ Investimento de R\$ 5,1 bilhões (BNDES - financiamento de R\$ 2,7 bilhões)
▪ JBS/Friboi - 58,6% (acionista majoritário)
▪ Holding MJ (controlado pela MCL Empreendimentos) - 25%
▪ Fundos de pensão Funcef (funcionários da Caixa Econômica Federal) e Petros
▪ (da Petrobras) - 8,2% cada um

Fonte: Valor Econômico, 2011.

Para entender o caso em questão, qual seja a formação do chamado vale da celulose na região Leste de Mato Grosso do Sul, é preciso considerar a velocidade da expansão do plantio de eucalipto no Estado. Neste sentido, o Quadro 1 evidencia que o aumento do plantio de eucalipto em Mato Grosso do Sul foi de 83% no período de 2005 a 2007, a maioria sob controle da Fibria por meio da unidade sediada em Três Lagoas.

6 No dia 03/06/2012 a mídia brasileira noticiou que o Grupo JBS adquiriu as ações da Eldorado Brasil que pertenciam a MCL Empreendimentos do empresário Mario Celso Lincoln Lopes.

Tabela 1 - Crescimento do plantio (em ha) de eucalipto no BR e no MS (2005-2007)

Eucalipto	2005	2007	%
Brasil	3.407.204	3.751.867	10,1%
MS	113.432	207.687	83,1%

Fonte: ABRAF (2007)

O Brasil possui hoje a maior superfície plantada de eucalipto do mundo (4.754.334 ha) e as florestas artificiais já representam o quarto cultivo no que se refere à área ocupada, ficando abaixo somente da soja, do milho e da cana-de-açúcar (SCHLESINGER, 2008, p. 61).

Tabela 2 - Plantios (ha) de Eucalipto nos Estados do Brasil (2005-2011)

UF	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
MG	1.119.259	1.181.429	1.218.212	1.278.210	1.300.000	1.400.000	1.401.787
SP	798.522	915.841	911.908	1.001.080	1.029.670	1.044.813	1.031.677
PR	114.996	121.908	123.070	142.430	157.920	161.422	188.153
BA	527.386	540.172	550.127	587.610	628.440	631.464	607.440
SC	61.166	70.341	74.008	77.440	100.140	102.399	104.686
RS	179.690	184.245	222.245	277.320	271.980	273.042	280.198
MS	113.432	119.319	207.687	265.250	290.890	378.195	475.528
ES	204.035	207.800	208.819	210.410	204.570	203.885	197.512
PA	106.033	115.806	126.286	136.290	139.720	148.656	151.378
MA	60.745	93.285	106.802	111.120	137.360	151.403	165.717
GO	47.542	49.637	51.279	56.880	57.940	58.519	59.624
AP	60.087	58.473	58.874	63.310	62.880	49.369	50.099

MT	42.417	46.146	57.151	58.580	61.530	61.950	58.843
TO	2.124	13.901	21.655	31.920	44.310	47.542	65.502
PI	-	-	-	-	-	37.025	26.493
Outros	25.285	27.491	31.588	27.580	28.380	4.650	9.314
Total	<b>3.462.719</b>	<b>3.745.794</b>	<b>3.969.711</b>	<b>4.325.430</b>	<b>4.515.730</b>	<b>4.515.730</b>	<b>4.754.334</b>

Fonte: Anuário ABRAF (2011).

A Tabela 2 confirma a escalada de crescimento do plantio de eucalipto em MS e também em TO (as duas novas fronteiras). No período 2010-2011 estes estados apresentaram os maiores índices de crescimento do país, em 2011 o Mato Grosso do Sul totalizou 475.528 ha (crescimento de 24,3%) e o Tocantins 65.502 ha (crescimento de 37,11%).

Este crescimento coloca o MS em quarto lugar no *ranking* dos Estados com área plantada à frente, portanto, de Estados como RS e ES. Situação que comprova a marcha predatória deste tipo de atividade que avança pelo território em busca de novos espaços de valorização.

Segundo o anuário da ABRAF (2011), a referida expansão do plantio de eucalipto deu a Mato Grosso do Sul, ano base 2011, a 4ª posição, ficando atrás apenas de MG, SP e BA. Antes o Estado ocupava a 8ª posição em área plantada.

Tabela 3 - Percentual da área de plantios de Eucalipto por estado, 2011

MG 28,8%
SP 21,2%
BA 12,5%
<b>MS 9,8%</b>
RS 5,7%
ES 4,1%
PR 3,9
Outros 14,2%

Fonte: Anuário ABRAF, 2011.

Ainda segundo a ABRAF (2011), no período 2000-2011 a produção nacional de celulose aumentou 87,7% (5,9% a.a.), e as exportações cresceram 190,4% (10,2% a.a.). Em 2011, a produção brasileira de celulose totalizou 14,0 milhões de toneladas e o consumo interno foi de 5,9 milhões de toneladas. Neste mesmo período, as exportações de celulose somaram aproximadamente cinco bilhões de dólares, apresentando um crescimento de 5,0% em relação a 2010. Os principais destinos da celulose brasileira são os mercados asiático e europeu. Somente a China e a Europa importaram, juntas, 2,6 milhões de dólares. (ABRAF, 2011).

A leitura destes dados não deixa dúvida de que o grande negócio do setor é a exportação de pasta de celulose, uma vez que a produção e o consumo de papel seguem estáveis, ou seja, não apresentaram crescimento em relação ao ano anterior. Em 2011, a produção de papel no Brasil foi de 9,9 milhões de toneladas e o consumo totalizou 9,3 milhões de toneladas.

Por sua vez, o incremento na produção nacional teve contribuição significativa de Mato Grosso do Sul e a responsável pela entrada do Estado no cenário nacional, de plantio de eucalipto, processamento e exportação de celulose, é a empresa Fibria. Em 2008, o total de área controlada pela Fibria em Mato Grosso do Sul era de 235 mil ha, atualmente é de 317 mil ha.

Tabela 4 - Área total ocupada pela FIBRIA em MS (terra própria, arrendada e parceria) - 2011

Municípios	Área total ocupada (ha)	Área plantada com eucalipto (ha)
Água clara	32.062	15.632
Brasilândia	79.551	52.113
Ribas do Rio Pardo	47.377	32.837
Selviria	26.452	18.583

Três Lagoas	131.584	88.493
Total	<b>317.026</b>	<b>207.658</b>

Fonte: FIBRIA, 2011.

O raio de ação da empresa se estende para a região Leste, porém na atualidade a maior concentração de área plantada é na microrregião de Três Lagoas, de forma específica nos municípios de Brasilândia, Água Clara, Ribas do Rio Pardo e Três Lagoas. Paradoxalmente, estes municípios registram também outro uso da terra, uma vez que possuem presença significativa de assentamentos rurais – são dez projetos totalizando 35.636,25 ha e 1.188 famílias.

Tabela 5 – Assentamentos e Reassentamentos – Microrregião de Três Lagoas/MS – Nov/2010

Denominação do Projeto	Área (ha)	N.º de Famílias	Ano de Criação	Município de Localização
1. Pedreira	87, 9214	10	1988	Ribas do Rio Pardo
2. Mutum	15.831,69	340	1996	Ribas do Rio Pardo/ Santa Rita do Pardo/ Brasilândia
3. Avaré	7.001,33	419	2005	Ribas do Rio Pardo/Santa Rita do Pardo
4. Santa Rita do Pardo	1.482,14	47	1991	Santa Rita do Pardo
5. Córrego Dourado	1.399,97	49	1998	Santa Rita do Pardo

6. São Thomé	2.870,45	110	2001	Santa Rita do Pardo
7. Pontal do Faia	1.485,00	45	2000	Três Lagoas
8. Piaba – Reassentamento	764,58	14	2008	Três Lagoas
9. Vinte de Março	1.456,96	69	2008	Três Lagoas
10. Pedra Bonita – Reassentamento	3.344,13	85	2008	Brasilândia
Total	35.636,25	1.188		

Fonte: INCRA, 2010. Org. Almeida, 2011.

### Os impactos processuais no campo e na cidade...

Na discussão do complexo eucalipto-celulose-papel é preciso considerar que se trata de duas atividades impactantes, uma é a monocultura e, a outra, é a fábrica que extrai a celulose e faz o branqueamento. O primeiro caso é visível e por isso alvo de amplas discussões, mas a fábrica em si, uma vez aprovado o RIMA, cai no esquecimento até que alguma situação escape ao controle – como foi o caso do mau cheiro em Três Lagoas em 2009. Ou seja, o monitoramento da fábrica cabe aos de “dentro”. O que conhecemos hoje sobre o ar, o solo, a água, o tratamento dos efluentes oriundos do processo de branqueamento da celulose? Quase nada. Inclusive, em outros Estados, as informações também são escassas. O que sabemos é que nos países chamados “desenvolvidos”, do Norte, com um controle ambiental bastante rigoroso, fábricas de celulose são mal vistas por seus graves impactos ambientais e, portanto, as empresas de lá têm transferido suas fábricas para países como o Brasil. Aqui, os defensores do modelo respondem que a legislação está sendo cumprida e que o Estado tem o controle, todavia quando buscamos informações, elas não apa-

recem. Assim, o que temos no momento é uma perda de autonomia social frente ao complexo eucalipto-celulose-papel e os interesses privados – expressão maior da territorialização<sup>7</sup> do capital.

Constantemente, assistimos os arautos do modelo minimizarem, via mídia local, os impactos do complexo. Sem dúvida, o setor está muito à vontade na região Leste de Mato Grosso do Sul porque tem a seu favor inúmeras “vantagens comparativas”. A maior delas é que no tempo presente não há movimentos socioterritoriais organizados contra o pacto fundiário entre Estado-latifundiários-capitalistas e o aprofundamento da concentração de terras e poder que este pacto representa – embora já se tenha atingidos e descontentes com a expansão do modelo. Porém, olhando a história sabe-se que essa calma é transitória porque o complexo carrega contradições que geram sua negação. E a saída, possivelmente, será a mesma usada pelo complexo: eles, a cada nova marcha, usam o que aprenderam na relação com o Estado e a sociedade civil. Logo, o caminho para os impactados deverá ser este também.

Outra situação a ser considerada, neste momento de formação do complexo, é que os impactos são processuais e, às vezes, invisibilizados porque fruto de outra temporalidade que se expressa no drama camponês daquele que vivia de arrendar o pasto do fazendeiro e, com a expansão do eucalipto, não pode mais contar com esta estratégia. Situação que implica crise para sua unidade de produção. Até mesmo médios proprietários da microrregião de Três Lagoas têm relatado o fim da atividade de engorda de bovinos, não como opção, mas quase como uma saída inevitável. As propriedades de pecuária têm se tornado “ilhas”, com aumento nos casos de ataques de onças (sem comida nos eucaliptais) sobre os rebanhos. Paralelamente, já começam a ser sentidos os efeitos da quebra na

---

7 O conceito de territorialização do capital é usado na Geografia para explicar a realidade agrária no Brasil a partir de uma análise que tem como foco principal entender o desenvolvimento capitalista no campo e a permanência contraditória do campesinato. Este conceito tem como matriz as obras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira.

cadeia de produção – os que trabalham apenas com engorda já não têm de quem comprar bezerros na região, uma vez que os antigos fornecedores arrendaram os pastos para o plantio de eucalipto. Assim, é uma espécie de “efeito dominó”.

Temos também problemas oriundos da construção das fábricas, e eles são muitos. A cada nova manifestação dos migrantes temporários denunciando falta de condições de vida e trabalho, assistimos à banalização das reivindicações por parte dos que têm o dever de resolver. Basta uma visita nos alojamentos para se entender que são barris de pólvora.

E quem são esses trabalhadores migrantes da construção civil em Três Lagoas? Vejamos o recente caso da construção da “maior fábrica de celulose do Mundo”, prevista para entrar em operação em 2014, e que pertence a Eldorado Brasil. Nela trabalham cerca de 7 mil homens, nordestinos em sua maioria, gente desterrada e sujeita a todo tipo de vulnerabilidade. Por viverem essa migração temporária, não são nem de lá e nem de cá. Vistos com desconfiança por grande parte da população local e, em vista da baixa remuneração, esses homens acabam vivendo em “alojamentos” que, muitas vezes, lembram guetos. Neste ano, esses homens por quatro vezes romperam o silêncio com suas greves e manifestações, a denunciar ao Brasil, que neste momento são as vítimas maiores da contradição social produzida pelo complexo eucalipto-celulose-papel. O que reivindicam? Direitos como o pagamento de salários e horas extras atrasados, melhores condições de trabalho e de moradia, maior número de folgas, melhoria no transporte que os leva ao canteiro de obra, e também à cidade, uma vez que alguns alojamentos ficam em áreas periféricas. Nota-se, ainda que nas sucessivas greves, a pauta pouco se altera e, segundo os trabalhadores, isso se explica pelo não cumprimento dos acordos firmados.

Cabe destacar que quando falamos das condições de trabalho, não se deve pensar apenas na construção da fábrica, mas também, nas áreas de plantio e tratamentos culturais do eucalipto – dentre estes a aplicação de defensivo. Sabe-se que são sujeitos que entram às 04h no trabalho e ganham

algo em torno de um salário mínimo. Outra faceta pouco explorada, é o paradoxo por trás da expansão do eucalipto: se por um lado gera empregos (precários), por outro, gera desemprego pelo arrendamento das fazendas para o plantio do eucalipto que produz o desmonte dos retiros onde ficavam os trabalhadores da pecuária. Fruto deste processo, dezenas de famílias migraram nos últimos anos do campo para a cidade de Três Lagoas, gerando estagnação nas comunidades rurais.

Esta marca da precarização do trabalho é intrínseca ao setor florestal, ou melhor, não é um caso isolado, pois quando da construção da fábrica Horizonte da Fibria, durante os anos de 2007 e 2008, a cidade de Três Lagoas também viveu experiência semelhante. Há registros de que para baratear os custos com despesas de hospedagem para os trabalhadores da referida obra, as empreiteiras superlotavam as residências e os hotéis, com “camas que não esfriavam nunca”, deixando os trabalhadores em más condições de higiene, entre outras situações de precarização e violência. Este fato chegou a ser denunciado ao Ministério Público do Trabalho, que criou uma força-tarefa para investigar a situação. Constatou-se na época que eram mais de 120 alojamentos na cidade (entre casas residências e hotéis) ligados a aproximadamente 250 empresas contratadas pela Fibria para a construção da indústria. E muitas irregularidades foram constatadas em ações de fiscalização do Ministério Público do Trabalho, inclusive resultando na interdição de cinco alojamentos das empreiteiras. (KUDLAVICZ, 2011).

É fato comum também, quando explodem as greves e denúncias de maus tratos aos trabalhadores e desrespeito à legislação trabalhista, as papeleiras buscarem se invisibilizar na imprensa deixando a responsabilidade para suas empresas terceirizadas e quarteirizadas, como se o projeto não fosse delas.

Por saber que este período de maior turbulência e evidenciação dos conflitos trabalhistas tende a ser superado com o avanço das obras, estas empresas garantem que as paralisações não atrasam o cronograma.

Logo, centenas de novas contratações vão substituindo àqueles que resistem ao processo de exploração.

E como fica o trabalho na fase de funcionamento da fábrica do complexo eucalipto-celulose-papel? Em tese não há paralisações, manifestações e nem greves, porque o trabalho vivo é escasso, o que se tem é um grau sofisticado de mecanização (trabalho morto), pode-se chegar a 85% de mecanização no plantio e corte do eucalipto – como alardeiam os defensores do modelo.

No Brasil não é novidade a migração dominada pelo ritmo irregular das grandes obras públicas e privadas, ao contrário, é motivo de comemoração e símbolo do progresso. Também não é nova a estratégia de naturalizar o fenômeno escamoteando as condições e os efeitos sociais desse movimento temporário de homens para o capital que os dessocializa sem ressocializar.

Porém, a história não é uma repetição de fatos, e bem por isso vemos os migrantes do presente usando as armas do seu tempo como celulares, redes sociais e jornais, a fim de denunciar sua presença explorada, mas digna a reivindicar os direitos negados no território do eucalipto.

Já pensou, o cara trabalha 8 horas por dia de serviço, você chega no alojamento pra tomar um banho, você vai tomar banho: “cadê a água?” Aí: “pô, que vacilo do cara, o cara tá catinguento, não tomou banho”. Aí no outro dia quando vai trabalhar: “pô”, com a farda [uniforme], volta, não tem água, ai você vai fazer o que? Vai reivindicar, nós somos seres humanos cara. (Trabalhador do canteiro de obras da fábrica Eldorado Brasil. Entrevista concedida no dia 14/12/2011 a Guilherme Marini Perpetua e Tayrone Roger Antunes de Asevedo).

E no campo os impactos também estão em andamento. Vejamos uma comparação a título de identificação de prioridades: enquanto a Reforma Agrária no MS conseguiu em 26 anos conquistar 686.261,71 ha, em quatro anos (2007-2011) a Fibria já controla 317.026 ha em terras (próprias, arrendadas e parceria). Uma das explicações para esse descom-

passo a favor do complexo é a presença do Estado como ordenador do território criando logísticas, disponibilizando créditos, flexibilizando a legislação ambiental.

A Reforma Agrária no Brasil é, ao mesmo tempo, uma questão de democracia e de soberania alimentar. Não nos referimos a esse modelo de contrarreforma feito no Brasil que beira o desrespeito à condição humana. Refiro-me a um plano setorial estratégico pautado na compra e doação simultânea de comida e na manutenção de estoques reguladores - ambas as medidas gerenciadas pelo Estado. Este protomodelo existe, porém caminha aos tropeços porque é tratado com migalhas, pois os recursos públicos estão comprometidos com outro projeto de desenvolvimento. Por exemplo, em 2011 a Eldorado Florestal acessou junto ao BNDES R\$ 2,7 Bilhões, enquanto o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar/PAA contou com orçamento anual de R\$ 502,57 Milhões. E quando analisamos os dados oficiais do PAA para o MS a situação não deixa dúvidas sobre a crise do programa. A participação do Estado ficou em 2% do montante nacional, e no caso dos municípios da microrregião de Três Lagoas, sequer um centavo foi gerado no PAA. Em relação ao Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE, que obriga o uso de no mínimo 30% dos recursos destinados à merenda escolar na aquisição de produtos da agricultura familiar, não é diferente. O município não conseguiu utilizar os recursos como prevê a Lei - segundo informações do CMDR. E o ônus tem recaído sobre os camponeses sul-mato-grossenses, na costumeira tradição de afirmar que nesta região os pequenos não produzem ou que a terra é estéril. É preciso um olhar clínico no sentido de entender os gargalos, pois estamos caminhando a passos largos para a sobreposição de um uso da terra (o eucalipto) em relação a outros modelos.



Figura 2 - Assentamento Pontal do Faia em Três Lagoas/MS - cerco do eucalipto  
Fonte: Almeida, Jul/2011

Aliada a inércia do atual governo no tocante a Reforma Agrária, temos uma situação de precariedade dos assentamentos implantados que é de conhecimento dos governos, uma vez que recente pesquisa encomendada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrária/MDA evidenciou que a insatisfação com a Reforma Agrária por parte dos beneficiários atinge níveis insustentáveis. Mato Grosso do Sul é um destes estados em que a falta de infraestrutura nos projetos de assentamento é gritante.

Pesquisa do Inkra realizada em assentamentos do Estado [Mato Grosso do Sul] revela, entre outros aspectos, que 24% das famílias contempladas pela reforma agrária no Estado ainda não contam com o serviço de água encanada em suas residências, índice superior ao nacional, que é de 21%. Mas, mesmo aqueles que contam com a benfeitoria, 28% consideram-na ruim ou péssima, pois a água não fica disponível durante o dia inteiro, índice dez pontos percentuais acima da média dos demais estados. O levantamento, divulgado na última terça-feira, também mostra problemas

gravíssimos com infraestrutura, pois 72% consideram as estradas de acesso ruins ou péssimas, e somente 0,47% dos entrevistados disseram que são ótimas. Na média nacional, 58% também entenderam que os acessos são péssimos e ruins. Outro grave problema é que 23% das famílias não contam com energia elétrica e outros 26% disseram que ela não fica disponível durante o ano inteiro. Neste quesito, os índices de MS são praticamente os mesmos do restante do País (CORREIO DO ESTADO, 2010).

E este paradoxo de Estado “mínimo” na Reforma Agrária e “máximo” no complexo eucalipto-celulose-papel, tem deixado como única saída aos assentados aceitar a “ajuda” das papelarias como é o caso em questão, numa clara inversão de papéis.

A gente tá isolado aqui, abandonado pelo INCRA, então a ajuda da empresa veio calhar, em parte, né? Porque a gente tem aquele medo...a gente não entende bem das coisas. Aí cada um fala uma coisa.... porque a empresa tem muito dinheiro, é uma empresa grande, pode pagar qualquer tipo de coisa, pode colocar energia pra gente, né? Mas a gente pensa também que ela pode comprar aqui (...). Depois que a gente ficou aqui dois anos sem renda, a coisa apertou, então vamos arrumar serviço fora e o eucalipto é que tá sustentando a gente, então você tem raiva e ao mesmo tempo tem que ficar quieta. (Assentado no projeto “20 de Março” em Três Lagoas/MS. Entrevista concedida no dia 27/06/2012 a Rosemeire A Almeida).

Ou então, como dizia Marx, resta recorrer ao bolso do burguês tanto para retornar a terra (há famílias que voltaram a morar no assentamento depois dos investimentos das papelarias) como para desbloquear as forças produtivas familiares uma vez que a maioria dos investimentos é para mini laticínio; projetos de parceria eucalipto-alimentos; recuperação de áreas degradadas, e, mais recentemente, implantação de hortas em área de assentamento. Situação que coloca a subalternidade como alternativa ao campesinato, pelo menos em médio prazo.

A horta é uma força que eles tão dando, não sei por quê...deve ser porque não pode ficar só eucalipto, tem que sair alimento (...) não entendo (...) Senão até as liberações vai ficando difícil pra eles se ficar só eucalipto, e na nossa região já tá bem espaçosa o plantio de eucalipto. (Assentado no projeto “20 de Março” em Três Lagoas/MS. Entrevista concedida no dia 27/06/2012 a Rosemeire A Almeida).

## Discurso desenvolvimentista e uso capitalista do território

Está desencadeado o repensar de nossos dogmas. Supostamente ‘progresso’ e ‘desenvolvimento’ significariam mais felicidade para maior número, em um mundo mais sustentável, mais harmônico. O contrário está acontecendo. Em números absolutos, nunca houve tanta miséria, tanta insatisfação, nunca tanta devastação. (José Antônio Lutzenberger).

Analisar criticamente as mudanças que ocorrem nos últimos anos na microrregião de Três Lagoas/MS tem se tornado um imperativo na medida em que cresce a compreensão de que o caminho do “progresso” e “desenvolvimento” adotado é um equívoco que exige a democratização do debate do futuro desta região.

Feitas estas advertências, resgatamos questionamentos e advertências históricas daqueles que há muito tempo se preocupem com o “desenvolvimento do capital”. Faço isso porque a adoção do caminho desenvolvimentista como solução das nossas mazelas não é novo.

Celso Furtado (1993) já alertava que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. Pois, segundo o autor, “o custo em termos de depredação do mundo físico desse estilo de vida é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização”. Ou seja, o desenvolvimento econômico é um mito cuja funcionalidade é criar um imaginário coletivo centrado na ideia de que todos serão beneficiados pelo desenvolvimento do capital, situação que leva os povos a aceitarem

sacrifícios que incluem formas de dependência e de destruição do meio físico.

Atualmente há autores como Sachs (1999) que ressaltam como positiva a não generalização do exemplo industrial. Em suas palavras, as chamadas sociedades “avançadas” em breve serão consideradas aberrações, uma vez que para seguir o modelo seriam hoje necessários uns cinco ou seis planetas para serem usados como minas, ou como depósito de lixo.

O discurso das necessidades de desenvolvimento do capital, ancorado no consumismo, começou efetivamente a ser questionado na Conferência das Nações Unidas no Rio de Janeiro, em junho de 1992. Mesmo sem assinar convênios, tratados ou acordos de força internacional, foi desencadeado um processo de conscientização em escala mundial irreversível.

Guardadas essas prerrogativas, voltemos o olhar para o caso da eucaliptização da microrregião de Três Lagoas. Pois bem, a expansão do eucalipto nesta região vem acompanhada de um discurso de que temos vocação para o eucalipto, situação que se “descobriu” a partir do zoneamento econômico feito pelo Estado. Ora, primeiramente, é preciso lembrar que se há vocação é para o cerrado. Mas central é dizer que esta explicação é parcial, nela falta agregar questões de fundo como a marcha predatória deste tipo de atividade que se desloca pelo território brasileiro em busca de espaços menos conflitivos, uma vez que por onde passa deixa impactos em virtude do modelo de larga escala, mecanizado e centralizado como ocorreu no Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Bahia.

Outro ponto importante que merece análise é o comportamento de uma parte da população de Três Lagoas que tem entendido o complexo eucalipto-celulose-papel como símbolo da redenção. Em grande medida, esta percepção positiva da população está atrelada a um passado de empregos precários, terras improdutivas e degradadas. Mas este raciocínio do antes é perigoso porque tem como referência um cenário que se deseja superar.

É também este estreitamento de horizonte que está por trás da ideia de que não há monocultura de eucalipto em Três Lagoas porque se tem pouco mais de 1% de plantio e, portanto, não se trata de processo monocultor. Esta mentalidade esquece o princípio básico da monocultura que é a simplificação do ambiente. A questão da escala é apenas o aspecto visível de sua sustentação econômica – e o mais grave, é justamente por causa desta lógica expansível que é imperativo defender o limite de cultivo. E, mais, defender um zoneamento que ouça os pesquisadores e o povo que vive no campo e na cidade no sentido de estabelecer limites ao capital, indicando onde é necessário recuperar o cerrado para garantir no futuro a sobrevivência da região em termos das funções importantes que a vegetação nativa cumpre.

Temos casos na região, de fazendas arrendadas para plantio de eucalipto que foram alvo da luta histórica dos sem-terra pela desapropriação. Exemplo disso é a Cisalpina que chegou a ser considerada improdutiva, mas, por erros supostamente técnicos por parte do Estado, os sem terra perderam. Esta situação é termômetro de que o discurso do setor florestal de recuperação de terras degradadas tira de foco o fato de que uma parte considerável dessas terras é improdutiva. E, portanto, o caminho poderia ser a desapropriação por interesse social, dando espaço para a construção de um modelo centrado no uso de pouco capital, pouca terra e pouca energia inanimada. Porém, a defesa deste modelo é ignorada pelo *establishment* ou, então, desperta risos.

Outra situação emblemática que se vive neste contexto de celeridade na formação e consolidação do Complexo é a morosidade em relação às áreas de proteção, a exemplo do Parque Municipal do Pombo em Três Lagoas que continua sem plano de manejo, planejamento este que poderia delimitar uma área de amortecimento. Assistimos assim ao “futuro entregue”, pois as fazendas existentes nas proximidades, em grande parte, estão sendo arrendadas para o eucalipto antes do plano de manejo sair do papel, significando, por exemplo, a contaminação dos recursos hídricos deste parque pelas aplicações de agrotóxicos nos eucaliptais.

Sabe-se que aos que questionam o “*status quo*”, recai sempre o ônus de ter que apresentar saídas. Porém, cabe afirmar que a construção do novo vem da compreensão daquilo que não se quer. E mesmo sem a solução concluída, há caminhos – que também não são novos – menos impactantes e que carecem de apoio. Um deles é a implantação da Reforma Agrária e a implementação da Agricultura Familiar Camponesa na região. Isso porque os camponeses são capazes de produzir comida saudável e este reconhecimento hoje não é apenas dos intelectuais próximos à causa ou da Via Campesina, mas dos governos capitalistas centrais, e é por isso que estão vivendo a recamponização na Europa.

Um ponto central neste discurso do desenvolvimento oriundo do complexo eucalipto-celulose-papel é a afirmação de que ele é gerador de riqueza, porém, pouco se discute o fato de que essa riqueza é concentrada. Obviamente, há sobras, porém, elas não são a lógica do sistema e isso aparece nitidamente nas crises. Portanto, a lógica é generalizar os passivos ambientais e os problemas advindos do crescimento acelerado da cidade. Daí a necessidade de organização da sociedade no sentido de civilizador o capital.

Como parte dessa ideologia do progresso, o Complexo tem construído um discurso pautado na naturalização do processo e o alvo tem sido a educação das crianças, via apoio do Estado por meio das secretarias municipais de educação. Esta é uma forma de o Complexo moldar uma “cultura do eucalipto” através de ações construindo ou invertendo conceitos. Alguns exemplos bem ilustrativos: o conceito de monocultura substituído por floresta; o corte mecanizado do eucalipto virou colheita (quase uma reserva extrativista); fábrica é *site*; problemas urbanos são a “dor do crescimento”, etc.

A introdução desta linguagem nada tem de neutra, há uma intencionalidade. São estratégias que buscam biologizar as mudanças que estão sendo introduzidas no nosso cotidiano, e este imaginário cria uma situação de conformidade porque na Biologia crescimento e desenvolvimento são processos naturais. Então, naturalmente ninguém pode estar

contra o desenvolvimento/progresso. Mas não é este o caso, o que acontece aqui nada tem de natural, é doutrina econômica cujo centro motivador é o mercado capitalista e precisa de fiscalização e limite.

E uma das formas de fazer emergir essa racionalidade do setor é indagar acerca das condicionantes da implantação do complexo eucalipto-celulose-papel em Mato Grosso do Sul, em especial na região Leste.

**Vejamos algumas destas razões:**

- A presença de água em abundância propiciada pela bacia do rio Paraná onde se localiza a chamada área primária adequada para expansão, sendo este recurso indispensável para ao complexo eucalipto-celulose-papel. Pois, “Segundo Laschefski e Assis (2006), o consumo elevado de água na produção de papel e celulose representa um dos impactos mais contundentes do setor, que utiliza em média 57 m<sup>3</sup> de água para produzir uma tonelada de pasta celulósica”. (SCHLESINGER, 2008, p. 70);
- Um conjunto de incentivos fiscais e facilidades creditícias no âmbito das três esferas administrativas (federal/estadual/municipal). Com destaque para o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste - FCO e BNDES ambos possuem linhas de crédito direcionadas ao plantio de florestas comerciais;
- Predomínio de propriedades acima de 2.000 ha. Terras ociosas fruto da pecuária extensiva com presença de pastagens degradadas que pouco esconde a improdutividade reinante na região, e que coloca as terras do centro-oeste como sendo de baixo custo (preço médio 3.190,00 por ha) - apesar da especulação em andamento fruto desta expansão;

Tabela 6 - Valor de aquisição de terras no Brasil - 2009

Regiões	UF	Estimativa do preço da terra R\$(/ha)		
		Mínimo	Máximo	Média
Nordeste/Sudeste	BA/MG	1.480	6.670	3.790
Sudeste/	SP	2.440	7.150	5.680
Nordeste/Norte	PI / MA	430	1.320	760
Sul	PR / SC	2.470	7.200	4.660
Centro-Oeste	MT / MS	1.560	7.090	3.190

Fonte: Agriannual (2008), adaptado por STCP (2009) Apud ABRAF, 2009.

- Condições edafo-climáticas propícias ao desenvolvimento do eucalipto e ao uso de gel com vistas à diminuição da perda de mudas pós plantio; adaptação esta destacada pelo ZZE/MS (SEPROTUR, 2008). E a chamada “vocalção florestal” fica explícita quando analisamos o rápido crescimento do eucalipto (celulose): Brasil = 7 anos; outros países da América do Sul= 15 anos; Portugal e Espanha = 15 anos; Finlândia e Canadá = 20/25 anos. (BRACELPA, 2010);
- Flexibilização das leis ambientais por meio de resolução que dispensa de licenciamento ambiental as atividades de plantio e a condução de espécies florestais nativas ou exóticas, com finalidade de produção e corte ou extração de produtos florestais diversos (Resolução SEMAC/MS nº 17 de 20 de setembro de 2007);
- Paralisia da política de assentamentos rurais para a região em questão, o que deixa “espaços vazios” a espera do agronegócio;
- Baixa articulação na região de ações organizadas de reivindicação de território (leia-se conflitos fundiários) por parte de movimentos sociais organizados (sem terra; quilombolas; indígenas). Neste sentido, o estudo organizado pelo Ministério do Meio Ambiente, em 2005, revelava poucos conflitos na

região Leste do MS, sendo estas ações relacionadas a questões trabalhistas e ambientais (nas carvoarias), cuja resolução estava a cargo de CPI movida pelo MPF. Portanto, situação inversa da enfrentava pela antiga Aracruz celulose no Espírito Santo e da Veracel celulose no Sul da Bahia.

## Considerações

O discurso do progresso e desenvolvimento do complexo eucalipto-celulose-papel busca, mais recentemente, se mesclar com a ideologia da “economia verde” onde este se apresenta como “solução” para a crise climática e ambiental. Este discurso parte da prerrogativa de que as plantações de eucalipto oferecem “serviços ambientais”. O mais cobiçado é o mercado do “crédito de carbono”, ou seja, a venda da ideia de que suas plantações absorvem carbono – mesmo sendo as monoculturas alvo de um manejo agrícola convencional com aplicação de agrotóxicos e fertilizantes químicos.

Ou seja, nesta conta da “economia verde”, não aparece o fato do complexo gastar enormes quantidades de combustíveis fósseis em toda sua cadeia produtiva, desde a produção de máquinas e tecnologia na Europa, sua exportação e, mais tarde, a importação de celulose para um consumo excessivo. A proposta de economia verde, nesse sentido, é acumular mais capital, e não repensar o modelo de produção e consumo responsável pela crise climática.

Quando se analisa os capitais por trás destas empresas, nota-se que não se trata apenas de investimento em uma atividade produtiva. É também investimento financeiro de pessoas e grupos interessados em maximizar lucros, inclusive no mercado especulativo. Exemplar desta situação foi o caso da Aracruz que perdeu R\$ 2 bilhões na crise financeira de 2008 com a desvalorização do dólar sobre vendas futuras. Esta financeirização da economia e da natureza tem sido a pedra de toque das recentes quebras do capitalismo. Situação que leva à pergunta: quem de fato se beneficia da expansão do Complexo?

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRODUTORES DE FLORESTAS PLANTADAS (ABRAF). *Anuário estatístico da ABRAF 2011*. Brasília: ABRAF, 2011. 145p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CELULOSE E PAPEL (BRACELPA). *A demanda de papel mundial e sustentabilidade*. In: CONGRESSO FLORESTAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2, 2010, Campo Grande. *Anais eletrônicos...* Campo Grande: REFLORE-MS, 2010. Disponível em: < <http://www.opec-eventos.com.br/msflorestal/>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). *Agricultura familiar no Brasil e o Censo Agropecuário 2006*. Brasília: 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Florestas. *Temas conflituosos relacionados à expansão da base florestal plantada e definição de estratégias para minimização dos conflitos identificados*. Projeto MMA/FAO/TCP/BRA/2902 - Relatório Final de Consultoria. Brasília, março 2005.
- FIBRIA. *Resumo do plano de manejo*. Unidade Florestal MS. Três Lagoas. 4 ed. Jul. 2011.
- \_\_\_\_\_. Sustentabilidade do setor florestal. In: CONGRESSO FLORESTAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2., 2010, Campo Grande. *Anais eletrônicos...* Campo Grande: REFLORE-MS, 2010. Disponível em: <<http://www.opec-eventos.com.br/msflorestal/>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censos Agropecuários – IBGE - 1995/6, 2006*.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Os assentamentos e reassentamentos de Mato Grosso do Sul*. Mato Grosso do Sul, 2010.
- KUDLAVICZ, M. *Dinâmica agrária e a territorialização do complexo celulose/papel na microrregião de Três Lagoas/MS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, das Cidades, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (SEMAC). *Resolução n. 17, de 2007*. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Publicado no do D.O.E. nº 7.066 de 04 de outubro de 2007, página 11.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário, Produção, da Indústria, do Comércio e do Turismo. *Plano Estadual para o Desenvolvimento Sustentável de Florestas Plantadas*. Campo Grande, 2009.
- SACHS, W. *Dicionário do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SCHLESINGER, Sérgio. *Lenha nova para a velha fôrnalha*. Rio de Janeiro: Fase, 2008.
- VOTORANTIM CELULOSE E PAPEL. *Resumo do Plano de Manejo* – Unidade Florestal MS Três Lagoas. 1. ed., mar. 2009.

## “PODER POPULAR”: AUSÊNCIAS PÚBLICAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS URBANOS NA BAIXADA FLUMINENSE (RIO DE JANEIRO)

Linderval Augusto Monteiro<sup>1</sup>

Baixada Fluminense é a designação de uma grande área urbana contígua ao município do Rio de Janeiro que somado àquela e aos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Maricá e Tanguá forma a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ).<sup>2</sup>

Difícil estabelecer fronteiras entre as diversas partes integrantes dessa região metropolitana tal o grande grau de conurbação e a indiferenciação funcional de cada município, o que leva alguns observadores de fenômenos próprios da Baixada Fluminense a duvidarem da existência social dessa (FREIRE, 2005).

Mas se na atualidade uma conjugação de semelhanças tornam a Baixada em somente uma parte da periferia estendida de um núcleo central constituído pela região administrativa da capital carioca, a zona sul e parte da zona oeste do Rio de Janeiro, é possível, entretanto, localizar características distintivas que agrupam os doze municípios pertencentes à Baixada sobre a qual no século XVIII caminhos se constituíram para se chegar ao interior aurífero da colônia e no século XIX e parte do XX pro-

---

1 Professor do curso de História da UFGD.

2 A RMRJ possui 5.292,139 Km<sup>2</sup> e de acordo com o recenseamento realizado em 2010 um total de 11.838,752 habitantes. É, portanto, a segunda maior região metropolitana do Brasil e a 23<sup>a</sup> maior região metropolitana do planeta. Somente a Baixada Fluminense possui cerca de 4 milhões de habitantes e 2.808 km<sup>2</sup>.

priedades se estabeleceram a fim de abastecer a corte seja de alimentos básicos, água potável e - durante um curto espaço de tempo - frutos cítricos destinados quase todos ao mercado externo (PEREIRA, 1977).

Depois da década de 1930 algumas das funções dessa grande área plana e inundável do Rio de Janeiro desapareceram sob o fervilhar das migrações que incentivaram a falência das chácaras citrícolas e o erguimento em seu lugar de uma avassaladora atividade de transformação do solo agriculturável em urbano através do loteamento da desvalorizada terra onde em anos anteriores vicejavam os laranjais.

Ao longo das sete últimas décadas do século passado o que se assistiu foi a persistente ocupação dessa parte da RMRJ principalmente através do loteamento de terras antes destinadas ao cultivo de cana-de-açúcar, fumo, arroz, feijão, laranja ou a criação de gado. Primeiramente, lotearam-se as terras localizadas próximo das estações ferroviárias que chegaram à Baixada Fluminense na década de 1850 e que na década de 1930 podiam ser encontradas em várias localidades da região. Tal maneira da indústria loteadora explorar sua “matéria prima” concentrou população nos arredores das estações, impossibilitando que continuasse a ser verdade a fala dessa testemunha:

Quando era criança e ia de trem para o interior do antigo Estado do Rio. Ao passar por Nova Iguaçu, logo na saída do ex-Distrito Federal, sentia o cheiro das laranjas que, de um lado e de outro da via férrea, invadia os vagões que perdiam o cheiro de fumaça das velhas locomotivas e ganhavam aquele perfume de sumo, de fruta fresca e encantada, dos imensos laranjais que nos acompanhavam por algum tempo. Era um cheiro bom, e além do cheiro, também era bom ver as laranjeiras verdes e pejadas de frutos cor de ouro. Tínhamos a impressão de que os laranjais nunca terminavam, eram imensos e eram eternos (CONY, 2004).

Principalmente após o final da II Guerra Mundial, com as pragas que atingiram agudamente os pomares e na medida em que o então Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro) se dinamizava economicamente, mais e mais áreas passaram a ser loteadas. Realidade que justificou

o primeiro movimento de emancipação ou de retalhamento do grande município de Nova Iguaçu, assim, entre 1943 e 1947 surgem os municípios de Nilópolis, Duque de Caxias e São João de Meriti, distritos iguaçuanos mais próximos da então Capital Federal, servidos pelos trens de passageiros e para onde se encaminharam enormes contingentes de migrantes, vários dos quais expulsos das favelas cariocas em décadas anteriores, porém a maioria recém vinda das cidades nordestinas em busca de locais onde trabalhar e reiniciar a vida após experiências de sofrimento intenso em seus estados de origem.

Sem dúvida, as décadas de 1950, 1960 e 1970 foram aquelas em que mais fortemente se deu a chegada de migrantes e o processo de colonização popular da Baixada Fluminense, não sendo possível pensar nesse processo como algo ocorrido totalmente distante do controle do Estado, porém é possível dizer que a presença deste traduziu-se em uma aliança com a indústria loteadora interessada em que as exigências para se fundar um loteamento fossem as mínimas. Assim, bairros surgiram - no lugar das laranjeiras - sem que nada de infraestrutura existisse. O trabalho dos loteadores era simplesmente arrancar as árvores e abrir ruas de chão nu que delimitavam as várias quadras que continham os lotes destinados aos recém-chegados.

Para os agentes públicos municipais a vinda dos migrantes era a garantia de existência de gente que pagaria impostos urbanos, compraria no comércio localizado nas cidades da Baixada e faria uso de meios de transportes de propriedade das elites locais. Esse era um jogo para quatro jogadores - empresas loteadoras, antigos proprietários rurais, elites políticas locais e migrantes - em que o perdedor de todas as rodadas era sempre o último que pagava em parcelas suaves um lote urbano supervalorizado porque localizado sobre um fértil, porém, naquele momento, barato solo rural que não seria transformado em urbano por nenhuma instância do poder público ou da iniciativa privada.

O resultado disso? O surgimento de grandes bairros populares absolutamente despidos de quaisquer condições de moradia em que todo o

trabalho de organização do espaço público coube ao morador-autoconstrutor tanto de sua casa quanto dos aparelhos urbanos básicos, tal como esgotamento sanitário, iluminação pública, captação de água potável, recolhimento e destinação final do lixo etc.

Configurou-se, ao longo dessas décadas na região da Baixada Fluminense o que chamo de **rede de resolução de problemas práticos**, ou seja, uma rede absolutamente informal criada pelos habitantes dos bairros populares e destinada a construir os mínimos equipamentos possibilitadores da vida em uma região superpovoada. A rede construiu-se em silêncio enquanto cada morador-autoconstrutor escavava o chão buscando água (quase sempre não) potável, improvisava um sistema de esgotos em forma de valas chamadas pela imprensa de negras, se utilizava dos fios de alta tensão para construir um precário serviço de iluminação pública e negociava com os seus vizinhos o estabelecimento dos locais para onde o lixo doméstico iria.

Na medida em que esses bairros ganhavam mais moradores, novos problemas entravam em cena, sendo possível encontrar na Baixada Fluminense pontes, pontos de espera de transporte coletivo e até creches construídas através do trabalho coletivo de membros da comunidade. É elementar que nesses últimos casos os moradores organizaram-se após o incentivo e sob a coordenação de um líder local, sendo raro encontrar o auxílio de organizações estatais a não ser em momentos de campanha eleitoral quando os equipamentos utilizados em obras públicas surgem nos bairros a fim de facilitar a eleição de indivíduos diretamente ligados ao poder público ou àqueles politicamente apoiados pelos agentes públicos.

É exatamente a trajetória de um líder comunitário da região da Baixada Fluminense que pretendo apresentar nesse artigo. Trata-se do senhor Antonio Souza Leite que em 1952 chegou a Chatuba - maior dos bairros pertencentes ao distrito iguaçuano de Mesquita - vindo de uma peregrinação por lugares diversos da RMRJ.

Nascido na cidade de Rio Bonito, interior do estado do Rio de Janeiro, chegou ainda criança à capital federal e quando se casou, em 1945,

foi morar primeiramente no centro da capital, para logo em seguida, não suportando pagar aluguéis elevados com seu salário de escriturário da companhia de iluminação carioca (LIGHT), mudar-se para o município de Duque de Caxias.

No início da década de 1950 foi atraído pelo pequeno valor dos lotes na Chatuba e comprou dois terrenos contíguos que juntos possuíam 600 m<sup>2</sup> e onde construiu um pequeno quarto que serviu a ele de casa - mesmo enquanto não possuía ainda um banheiro - para fugir do aluguel em Duque de Caxias. Ali, aos poucos, sua casa foi construída por ele mesmo empurrado pelo aumento de sua família.

Logo de início seu espanto maior com o novo local de moradia deu-se devido tanto à pequena presença pública nos loteamentos recém-ocupados quanto com a voracidade da “invasão” popular, sendo ao longo dos anos 1970 e 1980 proprietário de algo muito maior que as pequenas casas construídas nas décadas anteriores nos lotes dali, o senhor Antônio, assistiu atônito à chegada dos migrantes que, segundo ele, mesmo sendo tão diferentes entre si por originarem-se de regiões muito distantes umas das outras, se irmanaram na construção de suas casas. Seu susto parece dever-se também ao que chama de qualidade social de seus novos vizinhos:

Não é que eu tivesse preconceito, mas eu era muito novo. Não tão novo assim, mas tava<sup>3</sup> acostumado com outras pessoas. Eu tava vindo do Méier e era operário, só que não era ignorante e pensava com uma cabeça de uma sociedade diferente, só que eles que vieram eram muito desorganizados, eram tudo muito pobre. Eu era pobre, só que não era miserável e a gente que vinha era de outro tipo. Simples eu era, mas não era ignorante e eles era tudo muito ignorante, bruto. Vinha tudo da roça e nem pensava igual operário não (LEITE, 1995, p.2)

### Na visão de testemunha do senhor Antônio:

Eles era de lugar muito diferente um do outro. Tinha gente demais do Nordeste, Minas, Espírito Santo, das favela, daqui mes-

---

3 Optei nesse artigo por manter a fala original dos entrevistados.

mo da Baixada. Depois que eu cheguei foi virando um caldo de gente cada um com uma forma de pensar diferente do outro. Cada um fazia uma coisa diferente pra viver, uns bebia demais e não gostava de trabalhar e muitos não tinha vontade de crescer. Não valorizava estudo, trabalho, vida de família. Acho assim que o que não tinha naquela época era uma cultura no lugar. Era cada um por si. Muito crente, católico beato, um montão de macumbeiro. Eles arranjava umas briga por qualquer coisa e ninguém se unia não. Era difícil. Tava todo mundo sem raiz. Ninguém gostava daqui. Uns queria voltar pra o lugar deles. Outros queria ir pra o Rio por causa da condução que aqui não tinha nenhuma. Era isso mesmo. Ninguém tinha raiz e era uma bagunça só.

A desordem descrita localizou-se nos anos 1960 e 1970, principalmente. Coincidindo estas décadas com aquelas em que mais migrantes encaminharam-se para o centro de Mesquita e também para a Chatuba e os bairros vizinhos a ela, Santa Terezinha e Edson Passos:

Quem foi chegando primeiro foi comprando lote perto das estações de trem. Acho que tinha muita gente querendo os lote lá de fora e aí quando foi acabando em volta das estação o pessoal foi se chegando porque os lote de lá era mais caro e daí eles vinham pra cá porque não é muito longe do centro de Mesquita e tá perto tanto da estação de Edson Passos e da estação de Mesquita e os pessoal ia de a pé ou de bicicleta pra lá antigamente pra poder ir lá pra baixo. Eu mesmo fazia isso, saía daqui de bicicleta quando não tava chovendo, por que quando tava chovendo não dava por causa da lama, e deixava a bicicleta na estação. Tinha um lugar lá pra deixar [...] aqui encheu antes que Nova Iguaçu. Aqui em Mesquita já tinha muita gente e lá tinha laranjal ainda no centro. Aqui não. Aqui é mais perto do Rio e aí os peão preferia. O trem era muito cheio e custava, quebrava toda hora. Daqui ficava mais fácil e muito peão trabalhava em obra de empreitada e atraso nos trem fazia eles perder a obra. Aqui era mais fácil [...] naquela época todo mundo trabalhava lá embaixo. Hoje ta mais fácil. Tem muita gente que trabalha aqui perto mesmo e depois agora tem mais condução. Trem anda vazio.

Exatamente porque estes loteamentos novos não ofereciam infraestrutura alguma, o senhor Antônio inscreveu-se em um programa de habitação ligado ao sindicato do qual fazia parte e em finais dos anos 1950 retornou para o município do Rio de Janeiro, indo residir no bairro da Penha.<sup>4</sup>

Sua militância política e o seu envolvimento com lideranças sindicais fizeram com que ele fosse demitido da LIGHT logo após o golpe militar, em 1964. Tendo a sua casa invadida pela polícia política, perseguido, desapareceu de cena ao longo dos anos 1960 e, desempregado, sem ter como sustentar sua esposa e seus dois filhos, vendeu o apartamento do bairro da Penha e “fugiu” para a Chatuba em meados dos anos 1970.

Sua ausência da Chatuba devido ao desejo de afastar-se das dificuldades da moradia em um local tão distante e de precisar trabalhar no centro da capital federal não o retirou de forma total do bairro, porém. Porque não vendeu sua propriedade de Mesquita, visitava a Chatuba frequentemente e tentava manter a associação de moradores que fundara ao longo dos anos 1950 funcionando mesmo durante os anos em que residiu na Penha.

Na medida em que as lembranças do senhor Antônio aproximam-se dos anos 1990 suas ideias acerca de seus novos vizinhos modificam-se substancialmente. O desenraizamento desapontador percebido por ele nos tempos iniciais da ocupação proletária vai sendo substituído pela certeza da formação em seu bairro do que ele chamou de “espírito comunitário”:

Olha, eu senti que as coisas daqui podia melhorar só lá pra oitenta e tal. Naquela época já tinha parado aquele entra e sai de gente daqui. Continuou chegando gente, mas foi diminuindo. O povo daqui mesmo é que foi casando os filho e muitos deles foram saindo porque melhorava de vida e saía, mas uma parte muito grande foi ficando por aqui mesmo e tendo filho e aí foi mudan-

---

4 Bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro.

do devagarinho mas foi mudando e o povo foi ficando mais unido. Parece que foi ganhando espírito comunitário e percebendo que a gente aqui era tratado pior que bicho porque era largado no meio da merda pelos político e não reagia. Não reagia porque tão preocupado em brigar que não dava mesmo pra reagir. A gente aqui perdeu muito tempo precioso sem se unir e eles aproveitou muito isso pra sacanear a gente. Agora eles têm consciência e fica mais difícil manipular. Isso eu to falando daqui de perto, porque a Chatuba é grande demais e os lugar mais lá pra dentro acho que não tem muita gente com consciência não.

Forjou-se a “consciência” dos moradores da Chatuba exatamente na “luta” que se constituiu a fixação destas pessoas em seus respectivos lotes. O processo de enraizamento levou um tempo considerável principalmente porque as condições econômicas daqueles que foram morar na Chatuba eram tão débeis que eles a muito custo estruturaram suas casas, as suas novas vidas e somente depois disto mostraram-se receptivos às preocupações com o preenchimento dos espaços deixados vazios pelos órgãos estatais “desde sempre” pouco preocupados em estender para o bairro carente os equipamentos urbanos já presentes no centro do distrito ou em bairros próximos das estações ferroviárias ou da rodovia Presidente Dutra.

As opiniões do senhor Antônio acerca dos moradores da Chatuba ulteriores a ele vão se amenizando, porém continuam revelando que este antigo líder comunitário atuante desde épocas em que não havia o que ele chama de “onda de serviço comunitário” na Baixada Fluminense se considera parte do pequeno grupo de pioneiros dali e ufana-se tanto de não ter exatamente a mesma origem social que a multidão que encheu o lugar depois da década de 1950, quanto de não ser parte dos líderes comunitários que fundam serviços sociais ou que se aproximam dos políticos, até mesmo candidatando-se.

Apesar ou talvez exatamente devido a sua militância comunista, o senhor Antônio raciocina que a gente da Chatuba “precisava ter alguma coisa de sua”, ser proprietária e experimentar “as dificuldades de comprar

um lote e construir nele” para poder tomar consciência da exploração e “começar a lutar”:

A gente aqui ficou atrás dos outro lugar por isso. Eles custaram a ver que era explorado. Você pode andar aí e perguntar que vai ver que eles antes de chegar aqui nunca tinha tido nada. Morava na roça, de meeiro ou terceiro, ou trabalhava de boia fria ou vinha de invasão em favela lá de baixo e comprou o lote aqui, só que custou pra ver que tinha uma vida nova esperando ele. Custou pra ele ver que era proprietário agora e que não era só da casa, da rua também porque a gente não era dono só do terreno. A gente tinha que fazer as coisa da rua também se não virava uma bagunça. Deu muita briga, até morte até eles acostumar com a realidade nova.

A despeito de seus orgulhos, os contatos entre esse líder e os novos moradores remontam a própria época de chegada dele ao local, quando pomares tentavam resistir ao avanço fatal dos loteamentos. Na medida em que os lotes eram comprados e as casas surgiam, juntamente com essas nasciam os espaços públicos. De início não havia para os recém-vindos a noção de um espaço que deveria ser compartilhado por todos e considera-se o senhor Antônio, juntamente com os outros antigos moradores do lugar, direto responsável pelo aprendizado que os novatos precisavam absorver:

Como eles vinha de uma vida em que eles podia fazer tudo sem se importar com os outros, chegava aqui querendo fazer tudo também. Pra você ter uma ideia eles nem fazia banheiro em casa. Os meninos e até adulto fazia tudo no mato do quintal e outros no máximo fazia uma privada fora da casa ou fazia no penico e jogava no quintal ou no lote vazio do lado da casa porque naquela época era fácil ter muito terreno vazio na rua e tudo que não prestava era jogado no quintal vazio do lado. Depois passou a ter muitos que fazia banheiro dentro de casa e que abria uma vala que ia da saída do banheiro até a rua e jogava a sujeira no meio da rua às vezes na frente da casa dos outros. Tinha uns mais cara-de-pau ainda que fazia a vala saindo no quintal do vizinho. Era isso

que dava muito problema Não dava pra ser daquele jeito não. Eu mesmo passei a mostrar que ser pobre não é ser sujo não. Comecei a aproveitar hora de folga e fui abrindo valas maiores na rua e terminando as vala dos quintais e fazendo elas ir até a vala maior que eu tinha aberto. Também falava que vala no meio do quintal onde gente pisa, criança brinca é mais perigoso. Era melhor fazer num canto do quintal e cobrir com tábuas ou outra coisa porque senão acabava virando tudo uma vala só.

Depreende-se do que fala o senhor Antônio que sua liderança tenha nascido exatamente ali e no convívio constante entre ele e seus novos vizinhos. Com o passar do tempo, a aprendizagem que partia de alguém mais regular, possuidor de uma boa casa, de um emprego e de uma família estável transformou-se de forma autônoma em respeito e depois em liderança comunitária. Talvez o pragmatismo deste líder, sua ojeriza aos outros líderes “interesseiros” ou “políticos” de Mesquita e a sua dificuldade em determinar o início de sua liderança seja fruto da voluntariedade inicial:

O pessoal mais novo me respeitava. Eu tinha mais ideias e era mais corajoso. Ia pra rua e ficava no sol arrumando as coisa errada da rua. Abria vala, capinava, arrumava lugar pra gente jogar o lixo. Tinha que ser um lugar longe porque a gente tinha que queimar de vez em quando os lixo por causa dos rato, mosca. Também batia o mato dos lote vazio. Matava cobra. Aí quando foi aumentando o lugar eu continuei sendo respeitado e muito conhecido. Só que eu só fazia coisa aqui mesmo, não era esse negócio de ficar chamando gente de fora pra ajudar. Por que eu acho que se chamar gente de fora e querer ter influência você não tem mais o respeito dos outro. Por isso eu ajudava a fazer isso virar um lugar de gente, só que nunca fui atrás de político. Eles é que vieram atrás de mim.

A improvisação dos equipamentos urbanos, exemplificada pela construção das valas negras como uma alternativa ao esgotamento sanitário do bairro, facilmente poderia ser adicionada a outros exemplos de

improvisações maiores levadas adiante pelo senhor Antônio e por seus vizinhos nas décadas seguintes aos anos 1950. Desde a furação coletiva de poços e a organização da distribuição da água daqueles que não eram salobros, até a colocação de lâmpadas em postes após a chegada da energia elétrica ao bairro durante os anos 1970, tudo foi construído pelos próprios moradores sempre chefiados por alguém respeitado como o senhor Antônio. Presença pública:

[...] só em época de eleição, aí aparecia vereador pra jogar barro nas rua, máquina pra tirar mato e lama e um monte de promessa de candidato de olho nos voto desse mundo de gente. Fora disso nem uma passagem pra dizer ‘oi, trouxas’. Passaram muitos anos, mais de vinte sem ter um posto de saúde, um carrinho de polícia passando de vez em quando, uma gota de água, uma manilha de esgoto. Os cano da adutora da CEDAE passaram aqui em Mesquita e aqui tudo seco pegando água dos poço contaminado de esgoto e criança e mais criança morrendo de diarreia e desidratação por causa da água de poço suja. É por isso que eu digo que lugar de pobre não tem poder público não. Tem poder popular. Quem faz tudo é a gente e eles vem aqui alisar o barro e botar uma faixa fazendo de conta que a gente ta agradecendo eles. O máximo que a gente ta fazendo é mandando eles tomar no...

Muito provavelmente o senhor Antônio expresse a ideia de que em seu bairro não há poder público e sim “poder popular” devido às lembranças dos anos iniciais de ocupação proletária da Chatuba quando a construção dos mecanismos mínimos de sobrevivência coletiva em um meio urbano exigiu empenho extremo dos moradores e a certeza de que “confiar em político e esperar algo de governo é perda de tempo”.

Em 1995 quando enviou uma carta que endereçou ao presidente da Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro (CEDAE) a alguns jornais da Baixada identificando-se como presidente da associação de moradores da Chatuba e finalmente apresentando sua revolta, o líder deixava bastante claro seu desprezo para com quaisquer instâncias do poder público e enfatizava a certeza de que o Estado tal como se orga-

nizava naquele momento jamais poderia privilegiar o bem estar de pessoas pobres e moradoras de uma “periferia tão distante como a Chatuba”:

[...] basta você ver, a água passa aqui perto e segue pra abastecer o Rio e a gente até hoje tem que se contentar com dois dias de água na semana. Aí eu te pergunto: lá na Barra da Tijuca alguém ia ficar quieto se um supervisor da CEDAE chegasse e dissesse que ia ter água só dois dias da semana e que o resto do tempo a gente tem que se contentar com a água das cisterna aqueles que tem e pronto? Aí eu te falo: que diferença a gente aqui tem pra quem mora na Barra ou na Zona Sul? A gente aqui é pobre, preto e fez tanta coisa que os governo não fizeram há cinquenta anos atrás que agora a gente é obrigado a ficar sem água, a não ter piscina pros rico poder gozar a vida. E o filho da puta vem falar pra mim que a gente não tem influência política. A gente não tem é dinheiro e só pode comer do que cai da mesa de rico. Entra governo e sai governo. Vem Baixada Viva e isso e aquilo e continua a mesma sem-vergonhice [...] é só falar que é político que eu tô longe. Eles é que são os verdadeiro bandidos. Fica falando que aqui tem bandido e coisa e tal. Tem uns pé de chinelo que tão nisso por falta de oportunidade. Eles rouba e mata a gente com doença e ainda vem pedir mais voto e vem falar que a gente tem que agradecer a eles.

A complexidade das relações sociais para o senhor Antônio desmistifica-se facilmente em um lugar como a Baixada Fluminense. Entendedor de que “o Brasil é um lugar muito injusto”, constitui-se em uma crença sua a certeza de que “não haveria riqueza no Brasil se não fosse os pobres” e a situação de miséria do seu lugar somente pode ser entendida como algo proposital:

Você acha que isso aqui é acidente? A gente não foi colocado aqui e isolado do resto do mundo à toa. Não foi não. Você vê notícia nossa em jornal tipo O Globo, Jornal do Brasil? Garanto que não. Você só vê notícia daqui em jornal daqui mesmo ou jornal tipo O Dia, O povo, A Notícia. E sai só umas coisa, a maior parte ninguém fica sabendo. Só a gente aqui mesmo sabe. Ninguém sabe como faz política aqui. Eles só fica sabendo coisa igual assassinato de político e depois todo mundo esquece porque todo mundo

acha que aqui é um banguê-banguê mesmo. Agora você vai dizer que Baixada e favela não é igual aquilo que tinha na África do Sul... quando os negros não podiam viver no mesmo lado da cidade que os brancos... apartheid. A gente fica aqui sem direito a nada e eles que representa quem tem dinheiro e ganha eleição com o voto desse monte de bobo em troca de tijolo, ligação de trompa e mais outras coisas bobas... porque rico não elege ninguém não, é gente igual esses que você viu que elege eles...a gente aqui elege eles pra representar rico e manter a gente na ignorância e sem direito [...] depois vem falar que democracia é importante. Você acha? Nos governo militares a diferença é que os militares fazia tudo à força e agora é tudo no voto, mas é a mesma enganação de sempre.

Talvez uma opinião tão negativa acerca de governos, Estado e agentes públicos oficiais tenha inspirado o líder comunitário a não apoiar as várias campanhas de emancipação política que ocorreram em Mesquita.

Apesar de ser sua opinião que a prefeitura de Nova Iguaçu era incompetente para administrar qualquer um de seus distritos, não pareceu a ele que se separar de Nova Iguaçu fosse solução. Para ele, a emancipação seria unicamente a oportunidade para os “espertalhões políticos” existentes “às pencas” em Mesquita “se darem bem dando um jeito de roubar mais e botar todos os seus parentes e cabos eleitorais na prefeitura e na câmara de vereadores”:

Eu pensava que ia acontecer isso que tá acontecendo aí agora. Um monte de gente que fala que ajuda o povo, que é líder de comunidade em Mesquita ia virar vereador porque apoia o prefeito e ia colocar seus parente e amigo e ia exigir até parte do salário dos assessores e a câmara não cassou um bandido deste mesmo tendo gravação.<sup>5</sup> Aquilo lá é um covil. Não vou dizer que é todos eles

---

5 O senhor Antônio refere-se em sua fala ao seguinte caso ocorrido em Mesquita e anunciado pelo jornal O Dia:

VEREADOR QUE TAXAVA ASSESSOR É AFASTADO. A Câmara Municipal de Mesquita afastou o vereador Ricardo Fried (PMDB), investigado pelo Ministério Público por

que não presta, mas muito só tá lá pra se arranjar e foi por isso que eles apoiaram a emancipação. Agora me fala. Do que adiantou emancipar? A gente agora tem um gasto muito maior com prefeitura e secretaria e funcionário. Se tivesse tudo unido ainda, mas tivesse gente que prestasse na frente do governo de um município grande igual era Nova Iguaçu, com muita fábrica e muito comércio, mas com um governo só acho que era melhor. Agora tem um governo melhor aqui, mas é agora. Antes era muito ruim. Ser pequeno não é garantia nenhuma não. Mesquita só tem gente. Tem um comércio pequeno e quase não tem fábrica. De verdade eu não acho que merece ser município não.

O pensamento do senhor Antônio sobre a emancipação é minoritário, apesar de representar adequadamente uma das diversas opiniões sobre a questão emancipatória.

O fato concreto é que Mesquita emancipou-se em 1999, constituindo-se no último dos municípios a se tornar independente de Nova Iguaçu e após dois plebiscitos e uma grande batalha judicial travada entre a elite distrital e a prefeitura do grande município-mãe.

Basicamente os habitantes desse distrito entenderam que a separação era a “(...) melhor forma dos pobres terem voz e obrigar os políticos só fazer o que a gente precisa” (PEÇANHA, 2005). Ao contrário disso, estudiosos de áreas diversas, jornalistas e alguns políticos consideraram - com base em vários exemplos - que a vulgarização das emancipações distritais contribuiu acima de qualquer outra coisa para enfraquecer “o

---

receber salário do assessor legislativo Cristóvão Reis, como mostra gravação de vídeo. A decisão foi do presidente da Casa, David Luz (PSC), que considerou a denúncia “gravíssima”. Uma comissão de investigação tem 90 dias para definir se Fried será cassado. Carlos Elias Freitas, o Pé de Bleck (PMDB), assumiu provisoriamente. O assessor Cristóvão Reis gravou fita em que o vereador recebe o cartão do banco e a senha do assessor para sacar dinheiro. Na denúncia encaminhada ao Ministério Público, Cristóvão conta que era obrigado a entregar parte do salário - de R\$ 415,00 - a Ricardo Fried. *O Dia*, 6 abr. 2005, p. 15. O resultado das investigações foi a manutenção do mandato do vereador porque os seus pares não conseguiram ver nas filmagens uma prova forte o suficiente que justificasse o seu afastamento. *Jornal de Hoje*, 27 jul. 2005, p. 05.

pacto federativo” ao criar cidades economicamente fracas e por isso impossibilitadas de promover a cidadania plena de seus municípes.

Talvez uma visão menos ampla possibilitasse a separação dos novos municípios em categorias diversas, estando situadas as novas cidades da Baixada Fluminense dentre aquelas em que várias das grandes necessidades amenizaram-se a partir de uma administração mais localizada. É provável que a opinião seguinte de um morador de Mesquita esclareça melhor a última ideia expressa:

Dá pra ver agora que quando era de Nova Iguaçu os políticos tinha que olhar pra muito lugar ao mesmo tempo e também eles tinha preocupação que não tinha nada a ver com a melhora do lugar, por exemplo, eles tinha que preocupar com fazer maioria na câmara, ver quem ia ser o outro prefeito depois dele [...] se o cara fosse do lugar da gente até melhorava alguma coisa. Se não fosse... não dava nada pra cá. Agora você olha. A diferença é que eles continua brigando, mas as vez eles brigar até ajuda a gente, porque é tudo daqui e só pode fazer coisa pra cá. Aí mudou (SOUZA, 2005).

Mesquita é um exemplo claro de emancipação ocorrida devido à junção das duas causas básicas de repartição administrativa na Baixada Fluminense: se o distrito era muito próximo da sede municipal, não funcionando como razão a alegação da grande distância entre os bairros e a sede administrativa, sua população sentia-se preterida pelos políticos iguaçuanos e enxergava a emancipação como uma maneira de participar de uma forma mais direta da administração dos recursos através da abertura de novos caminhos entre população e autoridades públicas. Ali não houve a ideia de que o distrito deveria tornar-se independente por ser mais rico que o restante do município tal como se alegou no município vizinho de Belford Roxo onde existem empresas de grande porte. Ao contrário disso, os habitantes perceberam sua insignificância econômica, repetindo-se nos relatos a constatação de que “Mesquita não tem muita coisa além de muita gente e muito problema”, entretanto enfatizaram constantemente - mesmo os contrários à emancipação - que a administra-

ção iguaçuana destacava-se por sua ineficiência, ao passo que a partir dos governos mesquitenses o acesso popular às autoridades públicas, principalmente através dos líderes comunitários, transformou-se em habitual:

Depois que teve a emancipação ficou muito mais fácil conversar com o prefeito, secretário e com vereador. Não é que eles sejam outros não porque continua agora os mesmo políticos de antes da emancipação. Tá certo que tem uns novos, mas não é tanto assim. Continua quem já concorria antes pra Nova Iguaçu. Só que agora eles não pode mais dar desculpa que eles pede e não são atendidos. Agora eles é que tem que fazer mesmo. Uns ainda coloca serviço comunitário aqui em época de eleição pra tentar ganhar. Não vou dizer que não ajuda eles eleger, só que quem é mais esclarecido não vota e prefere cobrar do político cumprimento das promessa feita nas eleição (SOUZA, 2005).

Ouvindo-se mais detidamente moradores do novo município de Mesquita não é difícil descobrir que é uma opinião muito frequente aquela que considera os resultados da emancipação como compensatórios principalmente porque passa a ser perceptível para o habitante do novo município alguma presença estatal, existindo uma tendência a diluírem-se as razões daqueles que, conforme o senhor Antônio, desconfiavam dos efeitos da independência do distrito à época da campanha emancipacionista:

Eu continuo achando que não deveria ter tanto município assim aqui na Baixada, acho que foi uma saída pra falta de respeito dos governo de Nova Iguaçu que foi deixando distrito crescer sem se preocupar em dar estrutura pra eles. Faltou visão pra prefeitura de Nova Iguaçu e aí os distrito foram se emancipando. Só que eu, mesmo achando isso, tenho que reconhecer que melhorou. Não é que a prefeitura de Mesquita seja melhor, é que agora tem a presença do governo aqui. Antes não tinha. Agora dá para chamar a atenção pra os problemas daqui. Antes não dava. Você falava e ninguém ouvia (FELICIANO, 2005).

Especificamente raciocinando sobre o processo de repartição municipal que se responsabilizou pela diminuição considerável do município de Nova Iguaçu entre 1990 e 1999, é possível dizer que as duas principais razões alegadas, ou seja, a despreocupação da prefeitura de Nova Iguaçu com a estruturação de serviços públicos nos distritos e a necessidade sentida pelos moradores de proximidade entre eles e os órgãos e agentes públicos oficiais, podem ser consideradas como faces de uma mesma realidade, a saber, a pequena percepção popular da presença do poder público nos municípios da Baixada Fluminense.

Há, portanto, como razão fundamental para o movimento emancipacionista na Baixada Fluminense o desejo popular de ser representado efetivamente, criando um Estado finalmente garantidor do seu direito à cidade.

O fato de na Baixada Fluminense ter persistido a existência do “poder popular” em lugar do poder público foi algo incômodo o suficiente para provocar o desejo da população das periferias das cidades da região de ser substituída pelos órgãos estatais inexistentes antes das repartições municipais:

Desde que eu cheguei aqui que a coisa continua a mesma. Quando eu cheguei tinha que fazer a minha casa e ajudar os outros na melhora da rua. Agora tudo foi evoluindo menos o governo. Quando a gente chegou, por exemplo, o esgoto ia pra rua igual saía lá do banheiro. Depois foi melhorando. Todo mundo foi botando fossa e só ia pra rua o esgoto líquido porque na fossa a sujeira se desfaz e só vai a água suja pra vala. Também foi melhorando porque a gente foi comprando tubo de cem e botando no lugar das vala. Aí sem vala o cheiro ruim que você sente em uns lugar mais atrasado daqui acabou. Mas do governo o que mudou? De verdade a diferença é que agora eles recolhe o lixo e tem uns posto de saúde, delegacia e mais escola. Só que não tem coisa assim básica, que nem mais ônibus, água todo dia, hospital, uma rua sem lama. Condição melhor pra gente. Você pensa bem, meus filhos tudo estudou em colégio particular porque não tinha colégio público. Hoje eles tá tudo formado, graças a Deus, mas eu penei. A gente aqui não é igual morador de favela não. A gente comprou o terreno. Pensou que ia evoluir e foi enganado (SILVA, 2005).

Solucionadores involuntários de problemas práticos surgidos ao longo do processo de ocupação proletária e provocados quase todos pelo não acompanhamento estatal da forma como a terra proletária foi colonizada, os moradores de Mesquita não negam as razões políticas da criação de seu município, o discurso mediado pelas falas dos entrevistados, no entanto, revela a percepção do processo de emancipação como a oportunidade de alteração de um *status* desfavorável que os transformou em uma espécie de cidadãos de segunda categoria afastados da luz pelas “autoridades omissas” desde os momentos iniciais de chegada dos migrantes nos loteamentos da Baixada Fluminense.

Surgem, então, as emancipações facilmente, como um dos lances do processo continuado nesta região de substituir-se o Estado. Lance radical, entretanto, porque se trata da própria reorganização deste Estado através da esperança de que “dias melhores” possam nascer através do descarte da realidade antiga representada pelo município de Nova Iguaçu.

Sentimentos e atitudes semelhantes aos que inspiraram o “sim” popular para as emancipações na região da Baixada conduziram o senhor Antonio quando esse em 1995 passou a chamar a atenção dos periódicos locais porque resolveu escrever uma longa carta para as redações de alguns periódicos informando sobre uma decisão desafiadora: ele se cansara de reclamar e de “encher o saco” dos seus vizinhos para exigir que a Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro (CEDAE) normalizasse o abastecimento de água para o seu bairro.

Decidido, ele diz na carta:

[...] resolvi processar a referida empresa que há quatro anos recusa-se a abastecer de água o meu bairro alegando que o crescimento demográfico na área esgota todas as possibilidades de abastecimento. O seu antecessor na direção dessa empresa disse-me saber como resolver este problema, no entanto não faz isto devido ao fato de os moradores do bairro da Chatuba não possuírem nenhuma ‘influência política’ (LEITE, 1995, p.2).

Utilizando-se do que o senhor Antônio de Souza considerava o seu último e desesperado recurso, organizou uma comissão encarregada de estudar a possibilidade de:

[...] utilizando recursos e mão-de-obra unicamente da comunidade desse bairro, canalizar água de nascentes da Serra de Madureira, que abasteceriam uma represa que seria a responsável pelo abastecimento do bairro através dos canos da própria CEDAE, que enterrou os tubos no chão, mas nunca se preocupou em fazer a água chegar às casas. Na verdade em uma eleição os caminhões da CEDAE somente serviram para fazer a campanha política de alguns candidatos que saíram pelo bairro com os canos prometendo resolver nossos problemas de abastecimento.

Não possuir “influência política” é para o senhor Antônio algo que somente pode ser resolvido através da “organização de órgãos paralelos que consigam substituir o governo e que não precise submeter a comunidade aos políticos”.

Sobressai das palavras do senhor Antônio a nítida impressão de que o seu papel de liderança dentro da região onde vive há mais de 50 anos somente é reconhecido na medida em que ele consiga mobilizar seus vizinhos conscientizando-os de que ele mesmo já experimentou reclamar e se a utilização de sua energia não adiantou, resta unicamente agora como esperança de “dias melhores para a Chatuba” colocarem os moradores mesmos a “mão na massa”, fazendo para a comunidade o que a prefeitura de Nova Iguaçu e o governo do Estado nunca se preocupou em fazer.

Foi exatamente essa perturbante percepção da realidade presente em muitas das falas de meus entrevistados que levou a pensar na noção rede de resolução citada parágrafos acima como uma absolutamente informal organização popular.

Juntamente com a transformação da antiga terra agrícola em loteamento destinado aos migrantes, um modelo de construção efetivou-se nessa região: a autoconstrução popular, que se transferiu das habitações

populares para os mínimos equipamentos urbanos presentes nos bairros periféricos. Com o incremento do povoamento popular da região da Baixada Fluminense, tal estrutura radicalmente ligada à ineficiência dos poderes públicos, realimentou-se tornando crônica a inexistência de infraestrutura básica nos bairros originários da junção de loteamentos distintos.

A informalidade da resolução dos problemas introduziu-se como regra geral, permitindo visualizar tanto a ausência dos poderes públicos, quanto perceber a “incapacidade” popular de organizar-se formalmente com a intenção de pressionar as diversas esferas de governo através da valorização de um ideal reivindicativo.

Vejamos a dinâmica de surgimento e de funcionamento do que designamos rede de resolução de problemas práticos e também acompanhamos como o modelo tributário desse organismo configurou fenômenos políticos novos na Baixada Fluminense.

Qualificar o tipo de trabalho realizado pela população da Baixada como mudo serve para que pensemos na rede de resolução de problemas práticos como algo espontâneo, surgindo por isso mesmo como imperceptível.

Dizendo-se de uma maneira diversa: moradores de bairros periféricos de cidades da Baixada convivem com o fato de precisarem construir e manter as mínimas condições urbanas presentes nesses bairros, porém essa ação cotidiana somente se torna explícita em momentos de crise. Em tais ocasiões os problemas oriundos da baixíssima infraestrutura urbana ensejam o surgimento de movimentos caracterizados por emprestarem às práticas solitárias e cotidianas de um morador da Baixada Fluminense um caráter extraordinário.

Pode-se encontrar em diversos jornais regionais exemplos de movimentos surgidos a partir da agudização do abandono de um determinado bairro periférico, porém, esses não tiveram um caráter permanente deixando antever, entretanto, um conjunto de soluções preexistentes (e

pós existente) à constituição do “serviço”.<sup>6</sup> É exatamente a essa ação pré-existente e pós-existentes a esses movimentos concretos que designamos rede de resolução de problemas práticos.

Os serviços comunitários ou os mutirões formados para resolver problemas imediatos distinguem-se dessa rede na medida em que surgem unicamente em momentos de crise ou de agudização de problemas ou nascem do desejo de alguns líderes locais de se destacarem politicamente através do aproveitamento do serviço já rotineiramente realizado pelos moradores de bairros periféricos. Não são esses serviços, por isso, espontâneos, surgem com uma finalidade determinada e deixam de existir tão logo atinjam (ou não) seu objetivo.

Diferentemente desses, a rede de resolução de problemas práticos pode ser adjetivada como reveladora de uma forma *sui generis* de convivência urbana: a cotidianização de problemas e a transformação das suas resoluções em algo inerente à vida do conjunto de uma população. Enfim, a informalidade de resolução dos problemas seria algo estrutural e não fortuito ao contrário dos diversos “serviços comunitários” baixadenses.

Deparamo-nos com uma população que se utiliza de dados memoriais para conviver com um meio urbano inóspito o que pode ser constatado nas diversas entrevistas que realizamos e em outras realizadas para

---

6 Os seguintes artigos do Jornal de Hoje de diferentes datas tratam de agudizações de problemas decorrentes da baixa infraestrutura urbana e da conseqüente formação de grupos comunitários destinados ao protesto ou a resolução dos problemas:

“Moradores criam grupo para resolver problemas da região:

Cansados de buscar inutilmente nos órgãos públicos a solução para os seus problemas, moradores dos bairros Jardim Tropical, Ulisses, Margarida e Monte Líbano decidiram se unir e criar o grupo comunitário geração 2000...” - Jornal de Hoje, 11/05/1989

“Moradores de Austin fazem manifestação contra abandono” - Jornal de Hoje, 22/01/1990

“Manifestação em Lote XV acaba em tumulto” - Jornal de Hoje, 02/06/1998

“Comunidade em mutirão faz reforma de escola em Moquetá” - Jornal de Hoje, 13/02/1990

“Comunidade constrói nova ponte no bairro Aliança” - Jornal de Hoje, 14/07/1993

“Moradores Juntam lixo e espalham na rua principal de Miguel Couto como protesto” - Jornal de Hoje, 10/05/1992

a confecção do trabalho “Da coleta do lixo a cidadania ativa? Estudo sobre o grupo de representantes de rua de Rancho Fundo” de Janeleide de Aguiar, que propôs-se investigar um movimento comunitário e que utilizamos por não terem sido realizadas intencionando confirmar questionamentos semelhantes aos desse artigo, porém, pretendendo demonstrar a possibilidade da população habitante de um bairro periférico organizar-se formalmente a fim de pressionar órgãos públicos (AGUIAR, 1997).

Uma vez que citamos um trabalho que tem exatamente a intenção de estudar um grupo comunitário formal, torna-se necessário destacar que o fato de identificarmos uma rede de resolução de problemas que caracterizaria a maneira como grande parcela da população da Baixada Fluminense “organiza-se” a fim de resolver questões relativas ao arranjo do seu meio urbano, não equivale exatamente a uma negação da existência de grupos comunitários formais constituídos com a intenção final de resolver uma ou mais questões específicas. A rede de resolução de problemas práticos, entretanto, não é temporária e gradua a sua ação informal de acordo com os problemas de uma determinada área da Baixada Fluminense.

É nesse sentido que ela é muito mais ampla que qualquer grupo comunitário formal. Independente de sua vontade, o habitante dos bairros periféricos da Baixada participam de tal rede porque necessariamente ocupam os lugares deixados vagos pela ação estatal, o que ocorre quotidianamente na vida desse morador.

Em trabalho anterior considerei que a ação de grupos de justificação de supostos criminosos na Baixada é parte disso que denomino rede de resolução de problemas práticos e avancei a ideia de que tal fato demonstra a amplitude desse organismo social incorporador até de certas atitudes mentais, uma vez que seria ilógico pensar no morador comum da região da Baixada, geralmente trabalhador e religioso, como um membro de grupos exterminadores que geralmente matam após um julgamento particular os suspeitos de cometerem crimes (MONTEIRO, 2007). É, porém, perceptível que os personagens desse artigo encaram as ações de tais grupos como as mais eficazes - talvez a única - forma de se manter a

“paz” em bairros da periferia das diversas cidades da região onde os “carros de polícia entram somente para recolher os defuntos”.

Essa atitude mental justificaria a ação dos matadores justiceiros que dominam uma “área” tendo a certeza de que sua ação criminosa encontra-se dentro dos limites do código de valores que orientam o cotidiano dos moradores desses bairros populares.

Na memória da população estudada solidificou-se algo ímpar trazido pela ideia principal da declaração a seguir:

Não passa lixeiro, tem uma rua aqui e não passa lixeiro, ruas que passam carros, tá entendendo? Eu achava isso daí incrível. Eu comecei a conversar com os vizinhos: nunca passou lixo? Não, nunca tinha passado lixo aqui, em trinta, quarenta anos que moram ali. ‘Mas vocês nunca se juntaram?’ ‘Ah, nós tentamos, mas não adianta, sabe? Saneamento básico, não sei o que lá.’ Também não adiantava ir lá na Prefeitura, porque os políticos não têm nada. Não era possível continuar daquele mesmo jeito...o lixo tinha que ir embora de algum jeito e aquelas vala fedorenta... a gente tinha que mudar e juntando a gente passou a fazer por a gente mesmo, porque se não ajeta a gente mesmo os político é que não vai arrumar, entendeu?

Você perguntou sobre grupo de extermínio. Conheço gente que participa desses grupos e que matam sem nenhuma dó. Não concordo porque sou cristão. Mas por outro lado bandido é que nem mato: quanto mais arranca mais aparece. O jeito é matar mesmo (QUEIROZ, 1995).

A autorresolução não é, portanto, uma escolha: ela se apresenta como uma reação não planejada e tende a configurar novas maneiras da população dos bairros onde instâncias governamentais não atuam, relacionar-se com o poder público e mesmo a solidificação de um novo desenho geográfico e administrativo dos municípios daquela parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O desenho é o de um município pequeno (reflexo das campanhas emancipacionistas que tinham como lema principal dividir para melhor

governar), gerido por governantes fornecidos exatamente pela rede de resolução de problemas práticos: o facilitador dessa rede (líder comunitário) alçado ao *status* de administrador público através da consagração eleitoral.

Administrativamente o conjunto de municípios que compõem a Baixada Fluminense é nesse exato momento (2012) em grande parte governado por indivíduos originários da própria região ou por migrantes vindos do interior do estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais ou Espírito Santo. Pelo menos um origina-se da região nordeste do país e todos são ex-componentes do poder legislativo de seus municípios, que por sua vez, são hoje casas predominantemente ocupadas por ex-líderes comunitários que assessoravam nossos personagens principais exatamente dentro da rede de resolução de problemas práticos. A sobrevivência do modelo parece garantida.

Radicalmente ligados à população das periferias, a grande maioria dos atuais vereadores da Baixada Fluminense destacaram-se no trabalho de assessorar o organismo informal de resolução de problemas, mantendo-se para isso à margem de qualquer esfera do poder político até a sua eleição.

Esse líder popular que margeia o poder formal é um membro da comunidade que, destacando-se na realização dos serviços informais, transformou-se em uma referência visualizada pela população principalmente quando da ocorrência de emergências capazes de mobilizar grande número de indivíduos de uma determinada comunidade.

Em nenhum momento é possível confundir esse tipo de líder (marginal) com aquele agente assistencialista - também muito frequente na região da Baixada Fluminense - que se aproxima da população de um determinado bairro popular com a única e exclusiva intenção de através da prestação de determinado serviço auferir benefícios eleitorais. Tais agentes são geralmente profissionais liberais ou comerciantes que disponibilizam parte de seu tempo, capital ou propriedades para “servir” à comunidade em épocas de campanha eleitoral.

Ao contrário desse “benfeitor” de ocasião, o líder marginal comunitário encontra-se radicalmente ligado à população ao qual passa a servir, evidenciando-se por fazer funcionar de forma mais eficiente a rede de resolução de problemas práticos, ele consegue ganhar a confiança da maior parte de seus pares para os quais aparece tanto como o solucionador informal de problemas frequentes cuja resolução escapa a uma solução imediata, quanto como um agente capaz de aproximar o poder público do conjunto da população desses bairros seja através da proximidade dele com um político municipal ou com a própria elevação desse líder marginal a um cargo público.

Discursos formulados por moradores do município de Belford Roxo e de bairros periféricos de Nova Iguaçu ajudam-nos a definir um perfil mais preciso do líder marginal baixadense:

Sempre aparece alguém que acaba liderando a gente na organização de algum trabalho. Tem gente que tem o dom de ajudar e juntando com isso um dom de juntar todo mundo e tomar decisão acaba aparecendo aquele sujeito que junta todo mundo e que tira da cama no domingo quem gosta de dormir pra poder ir ajudar em algum tipo de trabalho aí no bairro (CORDEIRO, 1998).

Se não tem o seu Joaquim aqui isso tava bem pior. Ele é meio grosso mais chega e resolve logo. Não gosta da ajuda de político e quer sempre que todo mundo ajuda (MOREIRA, 1998).

A dona Maria sempre foi aqui uma liderança forte. Ela até já tentou organizar uma Associação de Moradores mas acaba sempre não dando certo porque o povo daqui é desunido e desconfiado demais. Eles acha que ela quer dinheiro dos outro. Mesmo sem Associação ela consegue ajudar muito a gente. Faz pouco tempo que a chuva derrubou a ponte e ela reunia gente pra ir na prefeitura reclamar...tá certo que eles nem ligaram e ela não desistiu junto o pessoal, conseguiu cimento nas lojas de material e acabou com

a ajuda do Tuninho,<sup>7</sup> refazendo a ponte que agora não cai mais porque não é de madeira mais (MOREIRA, 1998).

Enfatizando: a proximidade do líder com as mulheres e homens dessas comunidades é a característica principal da liderança marginal. Essa liderança funciona bem se facilitar a resolução de problemas práticos, relacionando-se a elevação de um indivíduo a esse *status* muito mais à sua capacidade de incentivar a resolução prática de problemas que a sua proximidade com elementos ou órgãos ligados às esferas oficiais de poder. Aliás, para alguns dos representantes mais puristas dessa liderança os “políticos” representam um mal do qual a sua comunidade deve manter-se o mais distante possível:

Desculpa a minha desconfiança no telefone é que eu já estou vacinado contra político e ainda mais agora com essa decisão de recusar água da CEDAE e construir um reservatório próprio para o bairro chove de político mal intencionado querendo se aproveitar de um trabalho que eles nunca tiveram.

O senhor Antonio, morador da Baixada cuja voz tanto apareceu nesse artigo, sintetiza de forma bem clara as identidades da população dos bairros periféricos dali. Quando localizado nas páginas de um jornal regional, imaginou-se que desmentia aquilo que diversos outros entrevistados me fizeram crer porque reivindicava melhorias para o seu bairro expondo um problema cotidiano que afligia seus vizinhos através de uma carta aberta. Logo percebi que de forma alguma diferia de meus outros entrevistados quando o assunto dizia respeito à maneira de resolução dos problemas derivados da forma como a Baixada foi colonizada por pessoas das classes subalternas ao longo do século XX. Propor e iniciar a construção de uma represa destinada a abastecer com água potável os moradores do mal visto bairro da Chatuba<sup>8</sup> era o recurso que o reconhecido

---

7 Tuninho Távora: vereador por Nova Iguaçu entre finais da década de 1980 e 1998.

8 O seguinte samba popular que fez um enorme sucesso na década de 1980 brinca com

líder comunitário imaginou a fim de amenizar as agruras suas e de seus vizinhos. Mesmo próximo dos 80 anos o fundador da Associação de Moradores da Chatuba continua encarnando a maneira bastante particular dos habitantes dos bairros periféricos dessa parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro alcançarem alguma cidadania.

Cidadania. Na Baixada Fluminense essa palavra expressa algo diferente daquilo que habitualmente se pensa que é cidadania. A maneira como essa região socialmente periférica do estado do Rio de Janeiro foi colonizada por mulheres, crianças e homens pertencentes aos estratos marginalizados da sociedade brasileira ao longo de várias décadas do século XX permitiu que relações *sui generis* surgissem entre os habitantes dos diversos bairros originados da transformação da antiga terra agrícola em loteamentos e o poder público, notabilizando-se em um primeiro momento o desprezo das elites locais pelas “multidões suadas que entupiam os vagões dos trens da Central do Brasil”. Logo depois (e eram os anos 1980) destacou-se uma tentativa (fracassada) dessas mesmas elites de cooptar os colonizadores populares, uma vez que os acordos entre os governantes militares e essas elites já não eram capazes de legitimar tais

---

a má fama desse bairro satirizando-o:

[Trecho inicial narrado] É uma pena, é uma pena. Mas o que tem de policial perdendo emprego por que na Chatuba não tem ladrão não tá no gibi, meu irmão! Chatuba: cidade modelo! / Preciso morar no lugar que ninguém me perturba / Ah! Vou morar na Chatuba / Lá ninguém fecha janela / Porque não existe ladrão / A polícia anda desarmada, apertando mão em mão / Em todas as casas do bairro têm sempre um jardim florido / E as mulheres casadas têm muito respeito ao marido / Os crioulos da Chatuba quando vão para a cidade / vai direto na delegacia pra cumprimentar as autoridades / Um neguinho da Chatuba também saiu pra passear / achou um cordão de ouro e deixou lá no mesmo lugar... vou me mudar / Os caminhões de entrega quando calha de atolar / os crioulos com enxada correm logo pra ajudar / Por que lá só tem gente boa / Nunca deu mau elemento / Quando nego entra em cana: excesso de documento. Preciso morar.

[Trecho final narrado] Parece brincadeira, mas não é. Acredita que até o camburão tirou a sirene e deu para um hospital? Não precisava usar mais! É uma tranquilidade. Nem banco precisa na Chatuba. Pode guardar o dinheiro em casa. Tá duvidando? Passa lá meia-noite pra tu vê! Que tranquilidade! É uma segurança total! O delegado que tinha lá foi aposentado por falta de serviço.

elites devido a saída de cena do regime de exceção e a entrada em nessa mesma cena da democracia. Finalmente ocorreram as vitórias arrasadoras dos agentes facilitadores do que aqui denominei rede de resolução de problemas práticos.

Alcançar o *status* de cidadão para os habitantes dos bairros periféricos da Baixada Fluminense não é algo que se faz somente reivindicando direitos ou apoiando agentes políticos possuidores de discursos sofisticados. No coração da Baixada continuam a possuir mais valor aqueles que conseguem amenizar as agruras originárias de uma grande quantidade de anos em que o poder público mostrou-se quase de todo ausente dali. Foi preciso que a própria população ditasse as regras que terminaram por construir o “poder popular” possibilitador da cidadania possível nessa parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

## Referências

- AGUIAR, Janeleide Moura de. *Da coleta do lixo a cidadania ativa?* Estudo sobre o grupo de representantes de rua de Rancho Fundo, Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BERGER, Christa. *A comunicação emergente, popular e/ou alternativa, no Brasil, 1989*. p. 23-24.
- CANDIDO, Antonio. O purgatório. In: FREIRE, Alípio, ALMADA, Izaias; PONCE, J.A. de G. *Tiradentes, um presídio da ditadura, memórias de presos políticos*. 1997, p. 15.
- CONY, Carlos Heitor. Laranjas de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Geografia*, 2004.
- CORDEIRO, Lilian Expedito. *Lilian Expedito Cordeiro*: entrevista concedida em 22 jul. 1998
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- FELICIANO, Flávio da Costa. *Flávio da Costa Feliciano*: entrevista concedida em 23 jul. 2005.
- FESTA, Regina. Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa, In: FESTA, R.; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Org.). *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986, p.9-30.
- FREIRE, Alípio. Olhar da memória. In: FREIRE, Alípio, ALMADA, Izaias; PONCE, J.A. de G. *Tiradentes, um presídio da ditadura, memórias de presos políticos*. 1997, p. 39.

FREIRE, Jussara. *Sensos do justo e problemas públicos em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro*. 2005. Tese – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

GOMES, Pedro Gilberto. A comunicação cristã em tempos de repressão. In: ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP*, p. 51.

KAPLÚN, Mário. *El comunicador popular*. La Habana: Editorial Caminos, 2002. p. 45.

LEITE, Antônio de Souza. Carta ao Sr. José Maurício Nolasco – presidente da CEDAE. *Correio de Maxcambomba*, 24 nov. 1995, p.02.

\_\_\_\_\_. *Antonio Souza Leite*. Entrevista concedida em 21 de agosto de 1995.

MEDINA, Cremilda. Notas sobre o trabalho social na imprensa popular. *Cadernos Intercom*, 1982.

MONTEIRO, L. A. Matar bandido não é serviço social? Cultura política e justiça em uma periferia fluminense. *Politeia: História e Sociedade*, v. 7, n. 1, 2007.

MOREIRA, João da Silva. *João da Silva Moreira*. Entrevista concedida em 30 jun. 1998.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Retratos brasileiros: vinte anos de imprensa alternativa. *Antologia do Prêmio Torquato Neto*, 1985.

PEÇANHA, Álvaro Souza. *Álvaro Souza Peçanha*. Entrevista concedida em 15 jan. 2005.

PEREIRA, Raimundo. Vive a imprensa alternativa: viva a imprensa alternativa. In: FESTA, Regina; SILVA, Carlos E. Lins da (Org.). *Comunicação popular e alternativa no Brasil*, 1986.

PEREIRA, Waldick, *Cana, café e laranja*. Rio de Janeiro: FGV/SEEC, 1977.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3 ed. São Paulo: Vozes, 2004.

QUEIROZ, Jorge. *Jorge Queiroz*. Entrevista concedida em 29 out. 1995.

SILVA, João Breder da. *João Breder da Silva*. Entrevista concedida em 09 jul. 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica dos jornais e para uma leitura crítica da publicidade*, 1984.

SOUZA, Jorge Martins de. *Jorge Martins de Souza*. Entrevista concedida em 30 dez. 2005.



## O PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS: TRAJETÓRIA, AVANÇOS E RESISTÊNCIAS<sup>1</sup>

André Luiz Faisting<sup>2</sup>

Embora a noção de direitos humanos no ocidente esteja associada ao conceito de cidadania moderna, cabe destacar que esses princípios não nasceram do nada, mas são fruto de um passado histórico que, de alguma forma, também se ocupavam com a defesa de direitos da pessoa humana, podendo-se falar até mesmo numa “pré-história da cidadania”. Por exemplo, há inúmeras passagens bíblicas onde se pode encontrar a manifestação de preocupações com a justiça social, base da concepção moderna de cidadania. Embora vinculadas ao pensamento religioso, há vários profetas sociais que falam em nome de uma maioria excluída e explorada (PINSKY, 2010).<sup>3</sup>

É certo, contudo, que a base ocidental da noção de direitos encontra-se na antiguidade clássica, onde a noção de cidadania ganha contornos mais definidos sobretudo a partir da ideia de democracia, tão cara à dimensão política da cidadania moderna. Ainda assim, aos olhos do presente, a cidadania na antiguidade se caracteriza mais pelo seu aspecto limitado, elitista e excludente, ou seja, mais pela existência de “não-cida-

---

1 Esse texto é resultado de uma palestra proferida no Seminário *Diversidade e Direitos Humanos*, realizado em agosto de 2010, como parte das atividades extracurriculares do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD/Pronera.

2 Professor na UFGD, doutor em Sociologia. Contato: andrefaisting@ufgd.edu.br.

3 Para Pinsky (2008, p.27), “ao criticarem o que existia e proporem uma nova sociedade [os profetas sociais] cortam suas amarras e partem para o mar aberto. Desistem do deus do templo, de qualquer templo, e criam o Deus da cidadania”.

ções” do que o contrário. Posteriormente, ainda que por um longo período, a ideia de cidadania tenha desaparecido junto com as civilizações clássicas, para além das cúpulas eclesiásticas da Igreja Católica, ordens monásticas como os franciscanos e agostinianos também ensinaram movimentos espontâneos de apoio aos direitos dos excluídos, mesmo chocando-se muitas vezes com as muralhas do feudalismo.

Sem deixar de reconhecer, portanto, a importância desses movimentos anteriores para a concepção moderna de cidadania, é apenas a partir das revoluções liberais do século XVIII que se começa, de fato, a consolidar tal concepção, ainda que muitos dos direitos defendidos pelo liberalismo também estivessem restritos a uma pequena parcela da população nos países onde ocorreram essas revoluções. Nesse sentido, para se referir ao desenvolvimento da cidadania no mundo moderno é comum recorrer à chamada “geração” de direitos (MARSHALL, 1967) para identificar a natureza de muitos dos direitos humanos, assim como as lutas que garantiram sua conquista. Apropriando-se dessa ideia é possível pensarmos também no processo de afirmação histórica dos direitos humanos, ainda que não haja consenso sobre a utilização do termo “gerações” para caracterizar esses direitos.<sup>4</sup>

---

4 A crítica à ideia de “gerações” de direitos se fundamenta, entre outras razões, na suposta superação de uma geração pela seguinte, e assim por diante. Contudo, o que Marshall aponta com essa ideia é um processo de cumulação e expansão de direitos, um processo muitas vezes contraditório e no qual a geração anterior não necessariamente significa as condições ideais e necessárias para o surgimento da seguinte. Ao contrário, muitas vezes representa obstáculos e contradições. No campo específico dos direitos humanos quem primeiro formulou a tese das gerações de direitos foi Karel Vasak, numa conferência ministrada em 1979, no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo. Inspirado nos ideais da Revolução Francesa, Vasak propôs uma divisão dos direitos humanos em gerações: a primeira seria relativa aos direitos individuais civis e políticos (liberdade); a segunda seria constitutiva dos direitos econômicos, sociais e culturais (igualdade); e a terceira diz respeito aos direitos ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente (solidariedade). Posteriormente, vários autores também adotaram, revisaram e até mesmo ampliaram essa classificação (BOBBIO, 1992; LAFER, 1997; BONAVIDES, 1998. (FAISTING, 2010, p.90, 98)

Nessa perspectiva, os direitos de primeira geração, reflexos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1798*, caracterizam-se justamente pela conquista dos direitos civis e políticos. Como legado do liberalismo, tal geração remete à importância da liberdade tanto individual (direito de ir e vir, direito a uma nacionalidade, registro civil) quanto à desconcentração do poder (direito de participação e organização política). Já os direitos de segunda geração – sociais, econômicos e culturais – surgem como legado do socialismo e da crítica ao direito “formal” e não efetivo proclamado pelas declarações liberais. Trata-se do direito de crédito do indivíduo de participar daquilo que é construído de forma coletiva. Surgem quando padrões básicos de educação, saúde, bem estar e segurança passam a ser reconhecidos como fundamentais na vida dos cidadãos e prioritários para exercício das dimensões civil e política da cidadania.

Mas é apenas após a Segunda Guerra Mundial que se começa a falar em direitos coletivos e humanitários, ou direitos humanos propriamente ditos. Desenvolvidos a partir do processo de internacionalização dos direitos humanos e da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 (ONU), surgem após a experiência do holocausto e a crença na “descartabilidade” do ser humano. São os direitos de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente saudável, além dos chamados direitos difusos (consumidor, idosos, minorias étnicas, crianças, mulheres etc.). Para muitos estudiosos foi a Declaração de 1948, e não a de 1789, que representa um divisor de águas na história dos direitos humanos modernos, justamente por cumprir a histórica função de superar a bipolaridade entre direitos individuais e sociais.

Nesse quadro brevemente caracterizado acima, embora mais recentemente no Brasil os direitos humanos tenham conquistado certo reconhecimento por parte dos vários segmentos da sociedade, em especial nos meios de comunicação e nas instituições jurídicas, não é raro ainda ouvir manifestações no sentido de que esses direitos servem apenas para proteger “bandidos”. Tal concepção permite, pelo menos, duas constatações. Por um lado, um desconhecimento da história de lutas sociais, tratados, declarações e outros documentos de alcance internacional, re-

gional e nacional que visam proteger os segmentos mais fragilizados e discriminados, bem como da trajetória de pessoas, grupos e instituições que se dedicaram – e ainda se dedicam – à defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana. Por outro, revela também certa irresponsabilidade na medida em que o não reconhecimento dos direitos humanos propicia e fortalece novas intolerâncias, tensões e violências.

Importa destacar, para os propósitos dessa breve reflexão, que tão importante quanto compreender o significado dos direitos humanos é compreender sua trajetória, avanços e resistências à sua implementação. O objetivo principal desse artigo é justamente refletir sobre algumas controvérsias recentes surgidas a partir da última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em 2009. Para tanto, é necessário caracterizá-lo também como resultado de um longo e muitas vezes tortuoso processo de lutas e conquistas de direitos, tanto no plano internacional quanto no nacional.

### A breve trajetória dos direitos humanos no Brasil

Dentro deste contexto de internacionalização dos direitos humanos brevemente caracterizados acima, pode se afirmar que o reconhecimento e incorporação desses direitos no ordenamento social, político e jurídico brasileiro resultam de um processo de conquistas históricas que se materializaram na Constituição de 1988, um processo que revela um “longo caminho” marcado por avanços e retrocessos (CARVALHO, 2001).

Mas para além desses avanços e retrocessos, é certo que uma das dificuldades na construção da cidadania no Brasil sempre esteve ligada ao “peso do passado”.<sup>5</sup> Basta constatar que a herança colonial a qual estamos submetidos ainda hoje marca as discussões no campo dos direitos humanos, como a reforma agrária, a demarcação das terras indígenas, as

---

5 Como afirma Carvalho (2001) “os portugueses construíram um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, ao mesmo tempo que uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária”.

ações afirmativas voltadas aos segmentos afrodescendentes e de mulheres, etc. Em outras palavras, pensar os desafios dos direitos humanos hoje é também reconhecer a presença constante dessa herança histórica nos dias atuais, que se apresenta não apenas nas proposições legais mas também nas mentalidades e nas representações sociais.

Não é objetivo, nem seria possível, abordar nessa breve reflexão a história da cidadania no Brasil, mas apenas constatar que aqui a cidadania e os direitos humanos precisam ser pensados também como um fenômeno historicamente situado, ainda que para muitos estudiosos a história dos direitos humanos no Brasil ainda está por ser reconstruída.

Há poucas menções na historiografia a reivindicações de direitos humanos nos primórdios do regime republicano e mesmo no curso das sucessivas interrupções da normalidade constitucional, por exemplo entre 1937 a 1945. Tudo indica que os direitos humanos emergem como tema na arena pública política apenas no contexto das lutas contra a ditadura militar (1964-1985), fortemente inspirada pela Declaração Universal de 1948 e de seus desdobramentos (ADORNO, 2010, p. 8).

Com efeito, após o final da ditadura militar a palavra “cidadania” caiu na boca do povo. Embora tenha havido ingenuidade nesse entusiasmo, como afirma Carvalho (2001), o fato é que a Constituição de 1988 representa um divisor de águas nessa história. Como afirma Fonseca (2010, p.7),

É um truísmo a afirmação de que a Constituição de 1988 representa um divisor de águas na redemocratização do Brasil, assim como há um conjunto de inovações institucionais e novos direitos que a fazem uma das Constituições mais progressistas e contemporâneas. Embora atacada por campos ideológicos diversos, notadamente os setores conservadores e liberais, que afirmam sê-la extensiva, detalhista, perdulária e voltada a temas não cabíveis a uma Carta Magna, seu vigor tem conseguido superar essa cepa de críticas.

Nessa mesma linha de pensamento, Adorno (2010, p. 8-9) também registra que os direitos humanos constituem a espinha dorsal da Constituição de 1988, ou seja,

Ela [Constituição de 1988] afirma que a República Federativa do Brasil constitui um Estado Democrático de Direito, fundado, além da soberania e da cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político. Sob o ponto de vista das relações internacionais, orienta-se por inúmeros preceitos inscritos na Declaração Universal de 1948.

Importa destacar, portanto, que a própria “constituição cidadã” deve ser entendida como resultado de um processo histórico nacional de lutas e conquistas que ampliou significativamente a garantia de direitos, ao mesmo tempo que reflete, em muitos casos, os tratados internacionais. Contudo, também é consenso que há inúmeros desafios a vencer para que a Constituição seja de fato efetiva para todo/as o/as brasileiro/as. Com efeito, tais desafios já vêm sendo enfrentados, nas últimas duas décadas, por outros documentos jurídicos como os diversos estatutos voltados à garantia de direitos de segmentos histórica e socialmente mais vulneráveis à violação de direitos. Esses desafios constituem também a fundamentação e as propostas de políticas públicas formuladas nas três edições dos programas nacionais de direitos humanos (1996, 2002, 2009).

No que diz respeito à trajetória desses programas ressalta-se, inicialmente, o caráter de continuidade entre eles. De acordo com Adorno (2010, p.10),

Uma breve comparação entre os PNDHs reforça ainda mais as linhas de continuidade. As três edições têm características comuns. Em primeiro lugar, sua natureza suprapartidária. Como aponta a literatura especializada, cada vez mais o respeito, a proteção e a promoção dos direitos humanos têm se convertido em requisito para consolidação das instituições democráticas (...) Em segundo lugar, os programas pretendem enfrentar a desarticulação entre instâncias decisórias do aparato de Estado e de governo bem como entre governantes e governados, representados na esfera ci-

vil pelas organizações não-governamentais (...) Por fim, todas elas resultam de consultas à sociedade civil, em praticamente todo o território nacional, seja sob a forma de seminário para acolhimento de propostas e sugestões (PNDH-1), seja sob a forma de Conferências Nacionais de Direitos Humanos (como nos PNDH 2 e 3).

A proposta de criação desse programa nasceu por ocasião da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, na qual o Brasil não apenas teve destacada participação, mas foi também um dos primeiros países a atender a principal recomendação da Conferência ao lançar, em 1996, a primeira versão do *Programa Nacional de Direitos Humanos*, atribuindo a esses direitos o *status* de política pública. Passados mais de 10 anos do final do regime militar, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase nos direitos civis e políticos.

O PNDH-1 foi estruturado em basicamente três conjuntos de direitos: proteção do direito à vida, à liberdade e ao tratamento igualitário perante a lei, além da abordar a educação para os direitos humanos e sinalizar para a necessidade de ratificação de convenções internacionais. Uma das principais críticas ao PNDH-1 foi quanto ao silêncio em relação à livre orientação sexual e às identidades de gênero. Essa bandeira se constituiria numa das principais reivindicações incorporadas ao PNDH-2. Embora menos abrangente do que as versões posteriores e com algumas lacunas, este plano deve ser reconhecido menos pelo alcance e efetividade das propostas apresentadas, e mais pelo poder de tradução de um conjunto de propostas genéricas previstas na Carta de 1988 para uma linguagem própria dos direitos humanos. Na introdução ao texto do programa, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos ressalta:

A Constituição de 1988 estabelece a mais precisa e pormenorizada carta de direitos civis, políticos-econômicos, sociais, culturais, além de um conjunto preciso de garantias constitucionais. A Constituição também impõe ao Estado brasileiro reger-se, em suas relações internacionais, pelo princípio da “prevalência dos direitos humanos” (artigo 4<sup>a</sup>, II). Resultado dessa nova diretiva

constitucional foi a adesão do Brasil, no início dos anos 90, aos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos, e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais às Convenções Americanas de Direitos Humanos e contra a Tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, que se encontram entre os mais importantes instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos.

Seis anos após o lançamento da primeira versão do PNHD, sentiu-se a necessidade de revisar e ampliar suas ações, tendo em vista as críticas e reivindicações de vários segmentos sociais bem como em atendimento às novas recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada em 1999. Lançado em 2002, o PNDH-2 teve como principal característica incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais. Na introdução ao texto do programa, argumenta-se:

Ao adotar, em 13 de maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (VIENA, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o status de política pública governamental. Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos.

O PNDH-2 deixou de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passou a implementá-las por meio de planos de ação anuais, os quais definiram as medidas a serem adotadas, os recursos destinados a financiá-las e os órgãos responsáveis por sua execução. Foram incluídas no programa um total de 518 propostas distribuídas entre as garantias do direito à vida, à justiça, à liberdade, à igualdade, à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer.

As inovações em relação aos segmentos sociais atendidos se deram pela incorporação dos direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero, além da proteção dos ciganos, anteriormente não contemplados pelo programa. Conferiu, ainda, “maior ênfase à violência intrafamiliar, o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como à luta para inclusão dos cidadãos que demandam cuidados especiais” (ADORNO, 2010, p. 12). Destaca-se, finalmente, as propostas relativas aos afrodescendentes, na medida em que reconhece pela primeira vez a existência do racismo e aponta para a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas para esse segmento.

A terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado em dezembro de 2009, também surge no sentido de revisão e ampliação dos planos anteriores, mas incorpora novas e polêmicas temáticas, bem como novos sujeitos de direito até então ausentes nos programas anteriores. Além disso, sua inovação está na ênfase da transversalidade e inter-ministerialidade, na medida em que participaram de sua elaboração 31 ministérios. O PNDH-3 incorporou não apenas os resultados da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, mas também as propostas de mais de 50 conferências nacionais temáticas realizadas no período de 2003 a 2009.<sup>6</sup>

Com o objetivo de tratar integralmente as múltiplas dimensões dos direitos humanos, o PNDH-3 optou pela metodologia de guiar as discussões das conferências em seis “eixos orientadores”, subdivididos em 24 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. O primeiro eixo, intitulado “Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil”, propõe a integração e o aprimoramento dos fóruns de participação existentes e a criação de novos espaços e mecanismos institucionais de interação e acompanhamento. Também reafirma o compromisso com a participação direta da população através de conselhos, fóruns etc.

O segundo eixo, “Desenvolvimento e Direitos Humanos”, centra suas propostas na inclusão social com estratégias de desenvolvimento lo-

---

6 Entre as conferências destacam-se: segurança alimentar, educação, saúde, LGBTT, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, entre outras.

cal e territorial, com propostas de fortalecimento da agricultura familiar, incentivo a economia solidária, cooperativismo e pequenos empreendimentos. Prevê, ainda, políticas voltas à proteção do meio ambiente e investimento em tecnologias sociais e inclusivas como forma de assegurar direitos fundamentais para as gerações presentes e futuras.

O terceiro eixo intitula-se “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”, e busca complementar os eixos anteriores no sentido de reduzir a pobreza e garantir geração de renda aos segmentos sociais mais pobres. Envolve praticamente todas as políticas sociais, especialmente aquelas voltas à erradicação da fome e da miséria.

O quarto eixo, “Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência”, refere-se principalmente ao abuso da violência policial, estabelecendo metas para diminuir a violência sexual, a erradicação do tráfico de pessoas e da tortura, a reformulação do sistema de justiça e segurança pública, o acesso universal à justiça, a disponibilização de informações e o fortalecimento dos modelos alternativos de resolução de conflitos.

O quinto eixo, “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, volta-se para um conjunto de propostas, via processos de educação e cultura, visando à formação de consciência voltada para o respeito, a tolerância, a solidariedade e o compromisso contra todas as variadas formas de discriminação, opressão e violência.<sup>7</sup>

Finalmente, o sexto e último eixo refere-se ao “Direito à Memória e à Verdade”, e fundamenta-se na concepção de que a memória histórica é um componente fundamental na construção da identidade social e cultural de um povo/nação, além de contribuir para a garantia da não repetição de violações de direitos humanos comuns nas ditaduras.

Embora se reconheça o caráter de continuidade entre os programas, o PNDH-3 não apenas amplia o conjunto de ações, mas traz para

---

7 No que refere à educação em e para os direitos humanos, cabe destacar a criação em 2003, no âmbito do PNDH-2, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, estruturado em cinco eixos: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais Sistemas de Justiça e Segurança, e Educação e Mídia.

o debate público vários temas considerados tabus por vários segmentos sociais. A reação quase imediata ao PNDH-3 indica a forte resistência a algumas de suas propostas. Para Adorno (2010:6), tais polêmicas já eram esperadas, em parte pela identificação que se fez desde o início entre o PNDH-3 e o PT, que sempre teve entre suas bandeiras a defesa dos direitos humanos. Contudo, também adverte que “a despeito desse patrimônio, e de sua larga aprovação popular, o governo Lula hesitou diante das críticas e realizou alterações no Programa original para apaziguar setores exaltados do governo, em especial o segmento de defesa, ancorado nas forças armadas”.

Para além dessa questão, o fato é que a não concordância com algumas das propostas do PNDH-3 fez com que vários desses segmentos buscassem descaracterizar o programa como um todo e, com isso, deixaram de reconhecer também outras propostas importantes para a garantia de direitos humanos, bem como as lutas e conquistas que levaram a ela. A seguir, apresentaremos algumas das controvérsias e resistências em torno do PNDH-3.

### O PNDH-3: controvérsias, resistências e mudanças

Para o ministro aposentado do Supremo Tribunal Federal, Sepúlveda Pertence, as críticas ao PNDH-3 partem da ignorância de quem não o leu, ou seja,

Na base das críticas ao 3ª Plano Nacional de Direitos Humanos - o PNDH-3 - está um cipoal que entrelaça galhos e raízes desconexas. Elas partem da ignorância de quem não leu o Plano e do desconhecimento da verdade - estabelecida há quase dois séculos - de que a liberdade e a igualdade formais do liberalismo clássico valem muito pouco, se não se efetivam os pressupostos substanciais mínimos da dignidade da pessoa humana e, portanto, da fruição por todos dos direitos humanos. A essa ignorância - quando não se servem propositadamente dela - se tem somado para aviventar atoarda contra o Plano, desde a manifestação legítima de divergências a algumas de suas propostas e metas - assim,

a da Igreja, a respeito da descriminalização do aborto – os temores de segmentos das Forças Armadas, na questão da Lei de Anistia de 1979 –, e a voz poderosa dos interesses e privilégios a preservar contra qualquer ameaça, ainda que remota, de trazê-los à agenda da discussão nacional (Trecho da entrevista à Carta Maior, 18/jan./2010).

Nesse sentido, o autor defende que nos pontos em que a reação se funda nos preconceitos a evolução da cultura social deverá superá-los, desde que preservada e ampliada a liberdade para desmontá-los. Mais árdua é a caminhada, segundo ele, para vencer interesses e privilégios estabelecidos, em especial, os que comandam as empresas de comunicação de massa (PERTENCE, Carta Capital, 18/01/2010).

Entre os pontos mais polêmicos que repercutiram em reações imediatas após o lançamento do PNDH-3, e que foram amplamente difundidos pela mídia, estão a criação da Comissão Nacional da Verdade, a descriminalização do aborto, a criação de um *ranking* dos veículos de comunicação, o impedimento de ostentação de símbolos religiosos em órgãos públicos, a proposição de audiências públicas anterior à judicialização de ações de ocupação de terras, o apoio à união civil de pessoas do mesmo sexo, com direito à adoção e inclusão nos sistemas de informação, e a regulamentação da profissão de prostituta. De todos esses pontos, o relativo à união civil entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o que mais obteve avanços do ponto de vista jurídico, já que os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceram por unanimidade, em maio de 2011, a união estável para casais do mesmo sexo.<sup>8</sup>

---

8 A decisão se refere ao julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, ajuizadas, respectivamente, pela Procuradoria-Geral da República e pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. O julgamento foi realizado nos dias 4 e 5 de maio de 2011, e teve como relator das ações o ministro Ayres Britto. Apenas o ministro Dias Toffoli não participou do julgamento porque atuou em uma das ações enquanto era advogado-geral da União.

Contudo, o mesmo não ocorreu com os demais pontos do PNDH-3 considerados polêmicos. Duas ações programáticas relativas a estes pontos foram revogadas pelo Decreto 7.177, de 12/05/2010: a ação que propôs elaborar “critérios de acompanhamento editorial a fim de criar um *ranking* nacional de veículos de comunicação comprometidos com os princípios de Direitos Humanos” (ação “d”, objetivo estratégico I, diretriz 22), e a outra que propôs “desenvolver mecanismos para impedir ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos público da União” (ação “c”, objetivo estratégico VI, diretriz 10). Uma análise comparativa entre o texto original do PNDH-3 e as alterações aprovadas no referido Decreto para as outras ações permitem compreender, em muitos casos, o cerne das resistências ao PNDH-3.

No que se refere ao tema relativo à descriminalização do aborto, a ação programática “g” do objetivo estratégico III, intitulado “garantia dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania” (diretriz 9), houve a seguinte alteração:

**Texto original:** “apoiar a aprovação do projeto de lei que descriminaliza o aborto, considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos”.

**Texto alterado:** “considerar o aborto como tema de saúde pública, com a garantia do acesso aos serviços de saúde”.

Registra-se, inicialmente, a ausência do tema relativo ao aborto no PNDH-1. No PNDH-2 considerou-se o aborto como “tema de saúde pública”, portanto bastante similar à alteração proposta pelo decreto que alterou o PNDH-3. Embora a polêmica com a igreja católica já existisse por ocasião do PNDH-2, na medida em que o mesmo propõe a promoção do acesso aos métodos anticoncepcionais no âmbito do SUS, no PNDH-3 o tema é inserido, em sua versão original, no campo das “garantias dos direitos das mulheres para o estabelecimento das condições necessárias para sua plena cidadania, propondo lei que descriminaliza o aborto e

considerando a autonomia das mulheres para decidir sobre seus corpos”. Dá-se, assim, o deslocamento da esfera pública para a esfera da liberdade individual e subjetiva. Com a alteração da proposta pelo Decreto, contudo, a questão volta ao teor do PNDH-2, ou seja, considera-se aborto apenas como problema de saúde pública e não se reconhece, nesses termos, o direito individual da mulher de decidir.

Sobre a questão relativa aos conflitos agrários, a ação programática “d” do objetivo estratégico VI, “acesso à justiça no campo e na cidade” (diretriz 17), temos o seguinte:

**Texto original:** “propor projeto de lei para institucionalizar a utilização da mediação como ato inicial das demandas de conflitos agrários e urbanos, priorizando a realização de audiência coletiva com os envolvidos, com a presença do Ministério Público, do poder público local, órgãos públicos especializados e Polícia Militar, como medida preliminar à avaliação da concessão de medidas liminares, sem prejuízo de outros meios institucionais para solução de conflitos”.

**Texto alterado:** “propor projeto de lei para institucionalizar a utilização da mediação nas demandas de conflitos coletivos agrários e urbanos, priorizando a oitiva do INCRA, institutos de terras estaduais, Ministério Público e outros órgãos públicos especializados, sem prejuízo de outros meios institucionais para solução de conflitos”.

Nota-se que a alteração do texto original se dá em especial em torno do “ato inicial” da mediação dos conflitos e da prioridade de “audiência coletiva” com os indivíduos, imaginando supor que a interpretação do texto original pelos seus críticos se fundamente numa desconfiança de que por trás desses mecanismos estivesse uma intenção prévia de beneficiar os agentes de ocupações de terras. Cabe destacar, ainda, que enquanto o PNDH-1 não se refere diretamente aos mecanismos de mediação de conflitos agrários e urbanos, o PNDH-2 busca assegurar, “para prevenir atos de violência, maior cautela na produção de liminares”. O PNDH-3 não inovou substancialmente nessa questão. Daí a surpresa com as críticas em

relação a esse tema, já que os mecanismos, de certa forma, já haviam sido previstos no plano anterior. Como argumenta Adorno (2010, p. 16), “se há instabilidade nos conflitos sociais no campo, eles se devem a razões mais complexas, e não se resumem às intervenções judiciais”.

Sobre as ações propostas para o suposto “controle” dos meios de comunicação, além da revogação da ação mencionada anteriormente sobre a criação de um *ranking* dos veículos de comunicação, houve ainda alteração na ação programática “a” do objetivo estratégico I, “promover o respeito aos direitos humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em direitos humanos” (diretriz 22):

**Texto original:** “propor criação de marco legal regulamentando o artigo 221 da Constituição, estabelecendo o respeito aos direitos humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados, como condição para sua outorga e renovação, prevendo penalidades administrativas como advertência, multa, suspensão da programação e cassação, de acordo com a gravidade das violações praticadas”.

**Texto alterado:** “propor a criação de marco legal, nos termos do art. 221 da Constituição, estabelecendo o respeito aos direitos humanos nos serviços de radiodifusão (rádio e televisão) concedidos, permitidos ou autorizados”.

Observa-se, nesse caso, a subtração da segunda parte do texto original, ou seja, justamente a parte na qual se prevê o respeito aos direitos humanos como condição para “sua outorga e renovação”, bem como a previsão de penalidades que vão desde a advertência até à cassação, “de acordo com a gravidade das violações praticadas”. Ou seja, a alteração do texto original não apresenta divergência com relação à importância do respeito aos direitos humanos nos serviços de radiodifusão, mas se coloca contrária a qualquer tipo de punição – considerado pelos críticos como censura – quando os veículos de comunicação incorrerem a algum tipo de violação dos direitos humanos.

Para além do caráter de subjetividade inerente a esta questão, o fato é que muito pouco se avançou nesse campo. Adorno (2010, p.16) resume a questão argumentando:

É certo que os programas não pretendem exercer controle social sobre toda a mídia, tão-somente sobre as informações a respeito de direitos humanos. Se isto é censura, é questão para o debate público e político. Nunca é demais lembrar, como já dito antes, que direitos humanos são o alicerce da Constituição Federal. Pode-se argumentar que os programas pretendem justamente proteger esse alicerce contra possíveis e eventuais ataques, o que, no limite, estaria colocando em risco a própria estabilidade institucional da sociedade brasileira. Desde logo se vê que o debate é complexo justamente porque imerso no emaranhado de direitos de várias espécies, referido a distintos escopos e voltado à proteção de bens diversos.

Não por acaso, as temáticas relativas ao direito à memória e à verdade foram as que mais sofreram alterações pelo decreto 7.177/2010. No objetivo estratégico I, “incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários” (diretriz 24), foram alteradas, respectivamente, as ações programáticas “c” e “f”, conforme segue:

**Texto original:** “identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão ditatorial, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de perseguidos políticos”.

**Texto alterado:** “identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionadas à prática de violações de direitos humanos, suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade, bem como promover, com base no acesso às informações, os meios e recursos necessários para a localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos” (grifo meu)

Ao contrário das outras alterações, que em geral reduziram o texto original, nessa houve uma ampliação, com destaque para as palavras “circunstâncias”, “ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade”, e na substituição de “perseguidos” por “desaparecidos”. Ficam evidentes, assim, as diferenças de visão nesse caso.

**Texto original:** “desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão” (grifo meu).

**Texto alterado:** “desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre graves violações de direitos humanos ocorridas no período fixado no art. 8<sup>a</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988” (grifo meu).

Da mesma forma que na ação programática anterior, as alterações na ação acima permitem compreender, ainda que implicitamente, os focos principais das divergências entre setores diferentes do governo federal à época do lançamento do PNDH-3. Ou seja, ao substituir as palavras “regime de 1964-1985”, que comumente é identificado como um período de violação de direitos humanos, por “período fixado no art. 8<sup>a</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988”,<sup>9</sup> busca-se trazer para o texto alterado a Lei de Anistia, minimi-

---

9 O referido artigo diz o seguinte: “E concedida anistia aos que, no período de 18 de setembro de 1946 até a data da promulgação da Constituição, foram atingidos, em decorrência de motivação exclusivamente política, por atos de exceção, institucionais ou complementares, aos que foram abrangidos pelo Decreto Legislativo n. 18, de 15 de dezembro de 1961, e aos atingidos pelo Decreto-Lei n. 864, de 12 de setembro de 1969, asseguradas as promoções na inatividade, ao cargo, emprego, posto ou graduação a que teriam direito se estivessem em serviço ativo, obedecidos os prazos de permanência em atividades previstos nas leis e regulamentos vigentes, respeitadas as características e peculiaridades das carreiras dos servidores públicos civis e militares e observados os respecti-

zando, com isso, possíveis violações de direitos humanos praticadas por agentes do Estado. No mesmo sentido, ainda nessa ação programática, retira-se a expressão “resistência popular à repressão”, indicando que não seria necessário incluir no material didático-pedagógico eventos assim caracterizados.

Nesse mesmo eixo orientador relativo ao “Direito à Memória e à Verdade”, houve, ainda, duas outras alterações nas ações programáticas “c” e “d” da diretriz 25 do objetivo estratégico I, “suprimir do ordenamento jurídico brasileiro eventuais normas remanescentes de períodos de exceção que afrontem os compromissos internacionais e os preceitos constitucionais sobre Direitos Humanos”:

**Texto original:** “propor legislação de abrangência nacional proibindo que logradouros, atos e próprios nacionais e prédios públicos recebam nomes de pessoas que praticaram crimes de lesa-humanidade, bem como determinar a alteração de nomes que já tenham sido atribuídos”.

**Texto alterado:** “fomentar debates e divulgar informações no sentido de que logradouros, atos e próprios nacionais ou prédios públicos não recebam nomes de pessoas identificadas reconhecidamente como torturadores”.

Vê-se, nessa alteração, a substituição da proposta de proposição de legislação para proibir que criminosos de lesa-humanidade tenham seus nomes identificados em espaços públicos pela proposta de apenas “fomentar debates e divulgar informações” nesse sentido, demonstrando que não há consenso sobre o que caracterizaria tais crimes, bem como a quem poderia ser imputado tal prática criminosa.

**Texto original:** “acompanhar e monitorar a tramitação judicial dos processos de responsabilização civil ou criminal sobre casos que envolvam atos relativos ao regime de 1964-1985” (grifo meu)

---

vos regimes jurídicos” (Art. 8<sup>a</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988).

**Texto alterado:** “acompanhar e monitorar a tramitação judicial dos processos de responsabilização civil sobre casos que envolvam graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8<sup>a</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias Constituição 1988” (grifo meu)

Finalmente, nessa última alteração também ficam evidentes as diferenças de concepção sobre a tipificação dos atos jurídicos praticados durante o período do regime militar. Além da mesma alteração realizada na ação anterior, que traz a referência à Lei da Anistia para o teor do texto alterado, ressalta-se nessa mudança a subtração das palavras “responsabilização criminal” dos processos judiciais, sugerindo o não reconhecimento, portanto, da existência de crimes durante o referido regime.

Como se vê, a maior parte das alterações aprovadas no Decreto 7.177/2010 referiu-se às polêmicas envolvendo o “Direito à Memória e à Verdade”. Por essa razão, cabe ainda alguns comentários mais gerais sobre esse debate por ocasião do lançamento do PNDH-3, bem como sobre a confusão que se estabeleceu na mídia entre a proposta de criação da Comissão Nacional da Verdade e a proposta da revisão da Lei da Anistia encaminhada ao STF pela OAB. Ou seja, a Comissão Nacional da Verdade foi criada “para examinar as violações dos direitos humanos praticados no contexto da repressão política”, e não para rever os termos da Lei 6683/1979, um pacto que permitiu transição da ditadura militar para regime democrático.<sup>10</sup> A revisão da Lei da Anistia, portanto, não foi proposta no PNDH-3, embora o texto do Programa faça referência à arguição da OAB ao STF de que a tortura, homicídios e outros crimes da repressão não foram beneficiados pela lei. No PNDH-3 diz-se apenas que

---

10 A proposta encaminhada pela OAB ao STF visava excluir do alcance da referida Lei da Anistia os abusos criminosos cometidos na repressão política. O STF julgou a controvérsia em abril de 2010, e recusou, com apoio da AGU e da PGR, a ação do Conselho Federal da OAB, que pedia a exclusão dos torturadores da abrangência da Lei, para que pudessem ser processados por crimes comuns. Apenas dois ministros votaram a favor da OAB. Como o STF julgou improcedente a ação da OAB, a mesma recorreu à Corte Interamericana de Direitos Humanos.

vai “colaborar” para a apuração das violações dos direitos humanos, observadas as disposições da própria Lei da Anistia.

Dada a complexidade desse debate ele envolveu, inclusive, importantes intelectuais do pensamento jurídico brasileiro. É o caso do debate entre o jurista Fábio Comparato, proponente do pedido de revisão da Lei da Anistia, e o jurista Sepúlveda Pertence, que participou da elaboração da Lei da Anistia: enquanto o primeiro defende que “tivemos um terrorismo de Estado no Brasil e a própria lei de 1979 diz que não são abrangidos pela anistia aqueles que cometeram atos de terrorismo”, o segundo argumenta que os “torturadores foram, sim, anistiados pela lei de 1979”, e que só no contexto daquele momento é possível compreender as razões dessa decisão (Entrevistas à Carta Capital e à Carta Maior, jan/2010).

De qualquer forma, embora o pedido de revisão da Lei da Anistia e a proposta de criação da Comissão Nacional da Verdade sejam processos distintos, rever os fundamentos dos argumentos contrários e a favor da revisão da referida Lei, especialmente a partir do julgamento do STF, pode contribuir também para compreender a necessidade – e a resistência – à instalação da Comissão Nacional da Verdade. Um pequeno trecho da arguição de Fábio Comparato no julgamento do STF pode ser ilustrativo nesse sentido:

É lícito e honesto que governantes e seus subordinados, que tenham mandado e executado, durante anos a fio, crimes de incommon violência, possam, ao deixar o poder, garantir a sua impunidade, mediante uma lei votada por um Parlamento submisso, o que configura a autoanistia? É conforme ao Direito e à Ética que membros das Forças Armadas, abandonando a tradicional virtude militar do combate aberto contra os inimigos da Pátria, transformem-se em capitães do mato para executar sumariamente os seus adversários, armados ou não, e ocultar os seus cadáveres?

Depois das tensões iniciais, tanto do lançamento do PNDH-3 quanto do julgamento no STF, registra-se que, após aprovação pela Câ-

mara<sup>11</sup> em 21/09/2011 e pelo Senado em 26/10/2011, apenas em 16 de maio de 2012 a presidente Dilma instalou a “Comissão da Verdade”, que terá o prazo de dois anos para “examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos” no período de 1946 e 1988, e redigir um relatório oficial. Ao instalar a Comissão e dar posse a seus membros,<sup>12</sup> a presidente, além de afirmar que não revogará a Lei da Anistia, disse que “a comissão não abriga ressentimento, ódio nem perdão. Ela só é o contrário do esquecimento”.

### Síntese conclusiva

Este texto pretendeu oferecer uma breve reflexão sobre a trajetória, avanços e resistências à implementação dos direitos humanos no Brasil, tendo como contexto mais amplo um processo contemporâneo de internacionalização dos direitos humanos. Embora possa se dizer que esse processo tenha iniciado com as revoluções liberais do século XVIII, os direitos humanos propriamente ditos consolidam-se apenas na segunda metade do século XX, notadamente a partir da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, que influenciou a confecção da Carta Magna de inúmeros países democráticos, inclusive a Constituição brasileira de 1988, batizada de “constituição cidadã”.

Tendo como referência, portanto, a recente história dos direitos humanos no Brasil, acreditamos que a análise da trajetória do *Programa*

---

11 Entre os destaques não aceitos destaca-se aquele oferecido pela deputada Luiza Erundina, que sugeriu que a investigação se restringisse ao período de 1964 e 1988, argumentando que o longo período contemplado pela Comissão - 1946 a 1988 - impedirá uma análise aprofundada da época em que houve mais violações de direitos humanos. Além disso, destaca-se que a proposta original fazia menção à “repressão política”, expressão retirada do novo texto aprovado, que também prevê o “exame” (e não mais a “apuração”) de violações aos direitos humanos.

12 Gilson Dipp, ministro do STJ, José Carlos Dias, advogado e ex-ministro da Justiça, Rosa Maria Cardoso da Cunha, advogada, Cláudio Fonteles, ex-Procurador Geral da República, Paulo Sérgio Pinheiro, sociólogo e ex-Secretário Nacional de Direitos Humanos, Maria Rita Kehl, psicanalista, e José Paulo Cavalcanti Filho, advogado.

*Nacional de Direitos Humanos*, compreendido em termos de avanços e resistências, poderia oferecer um bom indicador do quanto ainda precisamos refletir sobre os temas relativos aos direitos humanos, sem deixar de reconhecer os avanços recentes nesse campo. Para tanto, nos centramos principalmente nas controvérsias recentes surgidas a partir da terceira e última versão do Programa – o PNDH-3.

Inicialmente, cabe ressaltar, concordando com as conclusões de Adorno (2010:19-20), que “há mais continuidade entre as três edições do Programa Nacional de Direitos Humanos do que rupturas”. Há que se reconhecer, contudo, que o PNDH-3 apresenta, certamente, o maior grau de resistência e controvérsias entre as três edições do Programa. Grande parte dessas controvérsias se deu por conta das questões relativas ao “direito à memória e à verdade”. Basta lembrar que esse foi o tema que mais recebeu alterações no texto original pelo Decreto que, apenas cinco meses após o lançamento do PNDH-3, alterou e revogou algumas de suas ações programáticas. Contudo, acreditamos que o protagonismo desse assunto nos debates e na mídia deveu-se menos ao grau de polêmica em relação aos demais temas trazidos à tona pelo PNDH-3, e mais pelo fato de que os grupos divergentes, nesse caso, não são apenas mais organizados, mas também compõem o núcleo central de poder do governo federal, ou seja, os militares e os defensores dos direitos humanos.

Concluimos, assim como Adorno (2010:20), que “as críticas ao PNDH-3 são bem-vindas, porque necessárias à vida democrática”. E acrescentamos que as controvérsias e as polêmicas também tendem a continuar, porque necessárias a uma sociedade plural que se fundamenta, por um lado, na liberdade de expressão, crença e opinião e, por outro, na garantia de direitos para todo/as, independente de quaisquer características, condições ou preferências.

## Referências

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, 86, p.5-20, mar. 2010.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. *Afirmção histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

FAISTING, André Luiz. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. *Revista Videre*, v.2, p.65 - 82, 2010.

FONSECA, Francisco; BRELÁZ, Gabriela de; GOMES, Marcus Vinícius Peinado (Org.). *A Constituição Federal de 1988: avanços e desafios*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. *Revista Carta Maior*. Rio de Janeiro: Zahar, 18 jan. 2010.

NASCIMENTO, Gilberto; MAIEROVITCH, Wálter. Entrevista com o jurista Fábio Konder Comparato. *Carta Capital*, edição 578, 08 jan. 2010.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3*. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2003.



## SEGUNDA PARTE

Educação e a  
construção de novos  
procedimentos

Acadêmico/as do Curso de Licenciatura em  
Ciências Sociais/PRONERA, apresentando  
as casas que projetaram durante a disciplina  
Introdução à Matemática e à Estatística





## EDUCOMUNICAÇÃO - UMA PROPOSTA PARA OS EDUCADORES RURAIS?

Eliany Salvatierra Machado<sup>1</sup>

*“Para que serve o seu mestrado?”*

A pergunta que inicia o presente texto foi uma provocação, feita ao final do mestrado, pelo meu amigo Egídio Brunetto. Passei todo o período do doutorado pensando na questão e, a cada texto que me propo-nho a escrever, ela volta a soar na mente.

O objetivo geral do texto aqui apresentado é refletir sobre a Educomunicação como uma proposta no ensino/aprendizagem de educadores rurais. Contudo, o objetivo específico é refletir juntamente com Brunetto sobre a utilidade não somente do mestrado, mas de um doutorado, bem como, de qualquer modalidade de texto acadêmico.

Antes, porém, de entrar nas reflexões, é preciso apresentar ao leitor quem foi Brunetto e porque a sua provocação foi e continuará sendo tão importante. Para isso, recorro ao poeta Ademar Bogo.

---

1 MACHADO, Eliany Salvatierra, professora do Departamento de Cinema e Vídeo no curso de Cinema e Audiovisual – Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal Fluminense – UFF. Pesquisadora nos núcleos: NCE - Núcleo de Comunicação e Educação e Filocom - Grupo de Estudos filosóficos da Comunicação ECA-USP.

## DESPEDIDA

(Egídio em grego, é “aquele que protege”)

A Terra hoje se alegra por receber de volta quem a cuidou e  
protegeu  
Como um fruto que amadureceu no galho  
Traz a doçura e as sementes para entregar à mãe, aquilo que é seu.  
Mas, se ganha a Terra em doçura e qualidade  
A humanidade perdem, em ternura e simplicidade.  
Perdem os camponeses do mundo  
Um criador de gestos tão profundos  
Que se guiaram pela solidariedade.  
Perdem os movimentos um pouco da paixão;  
Perdem os militantes um dedicado irmão  
E a classe toda um exemplo de humildade.

Mas não se perde tudo ao morrer  
Ganha-se a herança das belas coisas feitas.  
O que até aqui pertence somente ao construtor  
Agora é de todos em forma de valor.

Ficam lições a serem apreendidas  
Ficam memórias a serem recordadas  
Ficam virtudes a serem imitadas.

Fica a honra de tê-lo tido como companheiro  
Um destacado e pioneiro  
Nas relações internacionais.  
Viajou o mundo sem saber os idiomas  
Levou mensagens trouxe ensinamentos  
Trocou sementes, ânimo e alimentos  
Mantendo sempre as relações cordiais.

Se os movimentos camponeses têm hoje unidade  
Se deve a esta postura de humildade  
Que sempre esteve em pauta, mesmo sem discussão.  
Deve-se a ti, a herança afetiva  
A teimosia e a insistência combativa  
De sempre amar e honrar em qualquer parte do mundo  
A luta, a liberdade e a revolução.

A história segue; seguimos o cultivo  
Você, de algum modo continuará vivo  
E acompanhando as gerações de lutadores.  
Quando o futuro chegar em meio as flores  
E as crianças sorrirem livremente  
Sabemos, que através da prática dos valores  
Você jamais deixou de estar presente

*(Ademar Bogo. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Carta-em-homenagem-ao-companheiro-Egídio-Brunetto>>. Acesso em: 05 mar. 2012)*

Brunetto em sua existência estava preocupado com os seus companheiros, com as injustiças sociais e, principalmente, com a luta pela terra, ou seja, estava preocupado com a realidade concreta. Brunetto era um militante! É importante apresentá-lo para que o leitor não pense que ele é um pesquisador ou um teórico positivista, dos que pensam que só vale a pena pesquisar coisas que tem uma finalidade, que não consideram a subjetividade como algo importante.

Brunetto sabia da importância da academia, da pesquisa e principalmente da mística e era por isso que gostava tanto de me provocar. Da minha parte, a provocação, assim como os conselhos e o exemplo de vida de Brunetto, sempre foi importante na minha trajetória de educadora e pesquisadora. Por isso, no doutorado a pergunta que tentei responder foi: “O que é Educomunicação?”. No fundo, o que eu estava perguntando era: “Para que serve?”, ou melhor “como posso usá-la para um projeto

de sociedade, de coletivo?”. Trago e apresento nesse texto essas questões. Porém, mais que respostas, o texto se propõe a refletir ou como faria o amigo Egídio: a provocar.

### Educomunicação: contexto histórico e político

Uma análise simplista pode dizer que Educomunicação é a junção de duas áreas: a Educação e a Comunicação, o que não estaria totalmente equivocado. Mas, só isso não dá para propor, sugerir ou mesmo questionar a sua validade. Sendo assim, vamos apresentar primeiramente uma contextualização histórica e política. Alias, foi a história da Educomunicação, que se confunde com a história da militância política no Brasil, que nos levou a estudá-la.

A partir da década de 1950, com a expansão econômica, o Governo toma a iniciativa de alfabetizar a população brasileira. A exigência era muito mais da dinâmica capitalista do que de um espírito socialista. Contudo, a proposta de alfabetização foi aplicada por organizações populares dentro de uma perspectiva política que buscava mudar a correlação de forças sociais e que, partindo de vários projetos políticos diferentes, utilizaram alguns instrumentos comuns na área da cultura.

Nesta época, buscou-se métodos de alfabetização que fossem rápidos e eficientes. A perspectiva progressista alia à proposta de alfabetização a competência pedagógica; a riqueza dos meios de comunicação à uma visão política transformadora. A alfabetização foi considerada como um momento inicial privilegiado do processo de tomada de consciência. “O método desenvolvido por *Paulo Freire* se revela o mais adequado para preencher todas as demandas”.<sup>2</sup>

Diversos grupos, com orientações ideológicas distintas, participam do movimento de alfabetização proposto por Paulo Freire. Paulo Freire, diretor do SEC de Recife, amplia o seu projeto alfabetizador para um sistema educacional global, denominado Sistema Paulo Freire

---

2 MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*, p. 80.

de Educação. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica desenvolve o seu projeto de alfabetização de adultos pelo rádio, o Movimento de Educação de Base (MEB). Juntos, cria-se todo um ambiente em prol da alfabetização de jovens e adultos.

O MEB começa com um projeto de alfabetização a distância, com a ideia de atingir os grupos de camponeses espalhados por todos os cantos do Brasil e, por intermédio da prática, o projeto se torna mais abrangente com uma conceituação de educação transformadora.

Tanto os seguidores do método de Paulo Freire para a alfabetização, quanto os membros da Igreja, tinham as mesmas pretensões, ou seja, pela alfabetização da leitura e da escrita garantir a formação para a leitura de mundo, para a análise que contemplasse a crítica da realidade socioeconômica. Em 1964, no entanto, o governo proíbe as experiências e mobilizações populares, como a UNE, e declara o método Paulo Freire como subversivo.

A inexistência de canais que permitissem fluir, sem problemas, as várias correntes de opinião do país, induziu alguns setores da esquerda a optarem por um caminho extremo: a luta armada. Surgiram, então, as primeiras organizações de guerrilha urbana: a Aliança Libertadora Nacional (ALN), chefiada por Carlos Marighela (dissidente do PCB); o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) – dia da morte de Che Guevara na Bolívia; a Vanguarda Armada Revolucionária (VAR-Palmares), liderada por Carlos Lamarca, ex-capitão do Exército. Segundo essas lideranças, só havia um caminho para derrubar a ditadura militar: a luta armada.

Mas nem só de luta armada vivia a esquerda brasileira naquela altura. A repressão já não distinguia quem era a favor ou não da guerrilha. Milhares de outros brasileiros sentiram o peso do estado policial sem necessariamente estarem ligados às organizações guerrilheiras. Uma direita bestializada, aquela ligada aos órgãos de repressão, tentava empalmar o poder. O triste episódio da morte do jornalista Vladimir Herzog, no governo Geisel, foi indicador das intenções dos grupos mais radicais da direita e que durante anos comandaram a repressão. O país vivia o seu cotidiano tentando mostrar-se como um oásis de felicidade no meio de

um mundo conturbado, enquanto as prisões continuavam a receber inúmeros ‘cidadãos de segunda classe’ (FREIRE, 1997, p.39).

Visões de mundo, concepções de organização social e formas de entender o coletivo foram perspectivas motivadoras de engajamentos, lutas, paixões, causas, sonhos e muitas, muitas mortes. Passados mais de quarenta anos, críticos equivocados podem olhar para trás e pensar que tudo não passava de uma visão romântica, atos de adolescentes. Contudo, foram esses sonhos e atos que mudaram a história do país. Os que continuaram vivos, não deixaram de sonhar. Ao contrário, alimentaram dia a dia a possibilidade da transformação. Porém, não somente pelas armas, mas por intermédio da educação, da cultura e da comunicação. A necessidade e o desejo da revolução continuaram na economia, nos valores, na estética e na cultura.

Segundo Antonio Candido, em *O purgatório*, texto do livro *Tiraden-tes, um presídio da ditadura*, devemos a essa gente intemerata a dignificação da condição humana. O agradecimento fica marcado na citação do poema *El outro*:

Nosotros, los sobrevivientes. A quienes debemos la sobrevida?  
Quién se murió por mi en la ergástula. Quién recibió la bala mia,  
la para mi, em su corazón? Sobre qué muertos estoy yo vivo, sus  
huesos quedando em los míos, los ojos que le arancaron viendo  
por la mirada de mi cara, y la mano que no es su mano, que no  
es ya tampoco la mia, escribiendo palabras rotas. Donde está él,  
em La sobrevida?<sup>3</sup>

O pequeno resgate histórico que fizemos justifica-se para lembrar que foi o espírito revolucionário, formado na época da ditadura, que mo-

---

3 Tradução livre: Nós, os sobreviventes. A quem devemos a sobrevivência? Quem morreu por mim nos grilhões? Que recebeu a minha bala, a bala que era para mim, no seu coração? Sobre quais mortos estou eu vivo? Seus ossos estão nos meus, os olhos que arancaron vêem pelo olhar do meu rosto, e a mão que a sua mão, que já não é meu também, escrevem palavras rasgadas. Onde ele está, na sobrevivência? Poema escrito pelo poeta cubano Roberto Fernández Retamar em 1 janeiro de 1959 (CANDIDO, 1997, p. 15)

tivou várias ações de mobilização e engajamentos. Entre elas, há as que uniram processos educativos e comunicacionais uma só proposta.

O espírito revolucionário foi capaz de embalar várias práticas no campo comunicacional e tinham como pressuposto conscientizar as camadas economicamente desprivilegiadas. Ao mesmo tempo, tais práticas criavam ações para que a classe média estivesse ciente dos acontecimentos. Tempos difíceis. Retomar alguns fatos históricos nos ajuda a compreender o desejo de conscientização que guiaria, posteriormente, o projeto da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), a Leitura Crítica da Comunicação (LCC) e a comunicação popular.

### A UCBC: União Cristã Brasileira de Comunicação

Paralelamente aos protestos e à luta armada, a Igreja, que apresentava ao mundo sinais renovadores de sua doutrina, aprofundando as mudanças iniciadas pelo *Concílio Vaticano II* (Roma, 1965), e pelos encontros promovidos pela *Conferência do Episcopado Latino Americano* (CELAM) (Medelin, Colômbia - 1968 e Puebla, México - 1979), acabou por se animar e fez com que os cristãos se confrontassem com a realidade, afirmando seus ideais de justiça, solidariedade e dialogicidade.

Segundo Gomes (1995), as mudanças redimensionaram o papel do leigo na organização e sua atuação na vida eclesial, assim como também conduziram a uma reorganização da prática evangelizadora, colocando o desafio representado pela mídia neste processo.

Em 1969, é fundada a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), com a missão de estimular e promover a presença cristã, efetiva e profissional, nas políticas de Comunicação Social e na mídia em geral.

Durante a ditadura militar, com as atividades populares ligadas ao método Paulo Freire, considerado subversivo, e com a Educação sendo imposta como espaço de reprodução, de técnica e de qualificação de mão-de-obra especializada, o governo passa a investir no projeto hegemônico de unificação nacional por meio das telecomunicações.

As facilidades de crédito pessoal permitiram a expansão do número de residências que possuíam televisão: em 1960, apenas 9,5%

das residências urbanas tinham televisão; em 1970, a porcentagem chegava a 40%. Por essa época, beneficiada pelo apoio do governo, de quem se transformou em porta-voz, a TV Globo expandiu-se até se tornar rede nacional e alcançar praticamente o controle do setor. A propaganda governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história do país (FAUSTO, 2004, p. 484).

A UCBC cria o projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC), que tinha como objetivo levar aos setores populares a discussão sobre a necessidade da democratização dos meios de comunicação de massa, bem como a sua leitura crítica. O lema era: “aprender a ler os meios para não ser dominado por eles”. No mesmo período, o projeto LCC e as discussões sobre a Leitura Crítica contribuíram para a criação de um centro de difusão e de formação de comunicadores, voltados especialmente para a educação, no Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPA), das Edições Paulinas (SOARES, 1994).

Os grupos de movimento popular passam a ser o público que o projeto queria atingir, o que exigiu a busca de uma nova metodologia capaz de ir ao encontro das necessidades dos coletivos populares. Na época, a pedagogia já criticava a simples transmissão de conteúdos, sem que estes fizessem sentido aos educandos. Consequentemente, a comunicação também passa a questionar o processo mecânico “emissor-mensagem-receptor”. Adota-se uma postura denominada de “indutivo-dialético-popular” no tratamento dos temas. Nesta perspectiva, a metodologia do LCC se caracterizava por motivar a participação das pessoas do grupo em formação.

A UCBC foi responsável por formar vários comunicadores populares que iam até comunidades economicamente desfavorecidas educar para a leitura crítica dos meios de comunicação de massa: Jornal, Televisão e Rádio. Com o avanço das pesquisas no campo da Comunicação, percebe-se que a produção de significados é mediada pelos meios de comunicação de massa.

Os estudos realizados no campo da cultura auxiliaram o campo da Comunicação a refletir sobre como ocorre a produção de significados.

## O comunicador popular e a sua formação

Baseado no livro de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido*, Mário Kaplun, na Argentina, escreve *O comunicador popular*. Suas bases são a práxis, a “reflexão e a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”.

O objetivo da formação do comunicador popular é assumidamente de formação e transformação. Em termos de educação, o pressuposto é: um educador, que é considerado educando, com um educando, que é considerado educador. Kaplún (2002), assim como Freire (1997), acreditava que ninguém se educa sozinho: “os homens se educam entre si, mediados pelo mundo, e essa trajetória na qual os homens se educam entre si é precisamente o processo educativo” (FREIRE, p. 45). Desta forma, tanto a educação como a comunicação ocorrem em grupo.

A ênfase da formação do comunicador popular está no processo, o que significa ver a educação como um desenvolvimento permanente, no qual o sujeito vai descobrindo, elaborando, reinventando, fazendo do conhecimento algo seu. Um processo de ação – reflexão – ação em que o educando produz a partir de sua realidade, a partir de sua experiência, desde sua prática social, juntamente a todos os outros que participam do processo.

Os pressupostos da educação processual tiveram em Paulo Freire a sua fundamentação teórica e principalmente ideológica. Por isso, o papel do educador, na educação processual, é acompanhar o educando, estimular o processo de análise e reflexão, não só para facilitar, mas também para aprender e construir juntos. O mesmo ocorre na formação do comunicador popular, que deve acompanhar o processo estimulando e provocando a crítica.

A estratégia utilizada ou o objetivo na construção do planejamento é a “problematização” que deve auxiliar a pessoa a desmistificar sua realidade, tanto física quanto social. O comunicador popular deve ter sempre presente a ideia que o seu papel é o de estimular, problematizar, e não apenas executar a elaboração de um programa radiofônico, por exemplo.

A proposta na perspectiva processual é “aprender a aprender”, para que o educando consiga refletir sobre as coisas por si mesmo, para que ele consiga superar as constatações meramente empíricas e imediatas das práticas que o rodeiam (consciência ingênua). É uma tentativa de fazer com que o educando consiga desenvolver a sua própria capacidade de deduzir, relacionar e elaborar sínteses (consciência crítica).

O modelo apresentado por Kaplún (2002) para a Comunicação Popular tem sua base na participação ativa do sujeito, para a intervenção participação social. A aprendizagem, para o autor, ocorre justamente na participação, no envolvimento e na investigação.

A formação do comunicador popular, nessa perspectiva está focada na capacidade da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Contudo, o que nós, formadores e pesquisadores, não percebemos é que a produção de significado continuava sendo também de ordem subjetiva.

A consciência crítica auxilia o formando a criticar e analisar a sua realidade concreta, porém, culturalmente, ele continua no jogo dominado-dominador. Não sendo da ordem econômica, mas agora cultural.

Para a pesquisadora Cicilia Maria Krohling Peruzzo, a comunicação que se volta para as questões sociais é denominada de Comunicação Popular ou Comunicação “nos” e “com” os Movimentos Populares.

PERUZZO (1998) considera que a prática da comunicação popular corresponde a todo um processo de mudança no interior das sociedades latino-americanas, por conta da existência de um momento histórico em que se negava a plenitude da cidadania da maioria da população. São práticas que vão além das atividades que envolvem os meios comunicativos, tais como, jornais, rádio etc.

A “nova comunicação” ou a comunicação popular representou “um grito, antes sufocado, de denúncia e reivindicação por transformações, exteriorização, sobretudo em pequenos jornais, boletins, alto-falantes, teatro, folhetos, volantes, vídeo, audiovisual, faixas, cartazes, pôsteres, cartilhas etc.” (PERUZZO, 2004, p.115)

Cabe ressaltar que a nomenclatura “comunicação popular” às vezes se confunde com “comunicação alternativa” ou “comunitária”. Mas podemos entender comunicação alternativa por práticas que buscaram “alternativas”, como o próprio nome já diz, aos grandes meios de circulação. São exemplos de alternativos na imprensa, entre outros: *Posição, Movimento, Pasquim, Cojornal, Versus, Extra*. (PERUZZO, 2004, p.120)

Eram publicações de caráter cultural, político e expressavam interesses da média burguesia, dos trabalhadores e da pequena burguesia. Eram espaços nos quais grupos de oposição em frentes políticas emitiam uma corajosa condenação ao regime político.<sup>4</sup>

Segundo PERUZZO (1998), podemos compreender por comunicação popular os processos que envolvem desde os pequenos meios de comunicação dirigida até os de comunicação grupal e também os de comunicação de massa. Porém, os veículos de expressão popular não são elaborados com metodologia uniforme, e isso fica claro nos dias atuais.

Em um primeiro momento, a comunicação popular foi identificada como uma comunicação simples, de circulação limitada, produzida quase artesanalmente por grupos populares. Também foi caracterizada como aquela que não está ligada ao tipo de instrumento utilizado, mas ao conteúdo das mensagens. Outros já afirmam que não são os meios técnicos em si que definem a comunicação popular, nem tampouco são os seus conteúdos. O alternativo estaria no processo de criação conjunta, no diálogo e construção de uma realidade distinta, na qual a pessoa possa ser sujeito pleno. O que torna a comunicação popular é sua inserção num contexto alternativo, caracterizado por romper a ordem do capital, integrar aquilo que o fragmenta.

No conjunto da produção teórica, Peruzzo (1998) identifica alguns traços comuns que se caracterizam como fundamentos da concep-

---

4 Sobre as publicações, análise e conteúdo consultar bibliografia: MOREIRA (1985); PEREIRA (1986), MEDINA, (1982); CAPARELLI (1980); e FESTA (2004).

ção de comunicação popular relacionada aos movimentos sociais. São eles: a expressão de um contexto de luta, o conteúdo crítico-emancipador, o espaço de expressão democrático, o povo como protagonista e os instrumentos das classes subalternas.

As características, na prática, acontecem inter-relacionadas, não aparecendo necessariamente ao mesmo tempo em todos os textos, mas são detectáveis na globalidade da produção acadêmica e também daquela gerada no âmbito do próprio movimento popular ou por pessoas e instituições como as organizações não-governamentais (BERGER, 1989, p.23-24).

#### Detalhamento dos fundamentos da comunicação popular:

- a) Expressão de um contexto de luta – desenvolve-se no bojo da educação popular libertadora, ligada à luta do povo contra a degradação das condições de existência e pela defesa da vida. É um meio de conscientização, mobilização, educação política, informação e manifestação cultural do povo. É canal por excelência de expressão das denúncias e reivindicação dos setores organizados da população oprimida.
- b) Conteúdo crítico-emancipador – encerra uma crítica da realidade e um anseio de emancipação, na luta por uma sociedade justa. Como produto de uma situação concreta, seu conteúdo. Nos últimos anos é essencialmente configurado por denúncias das condições reais de vida, oposição às estruturas de poder geradoras de desigualdades, estímulo à participação e à organização, reivindicações de acesso e bens de consumo coletivo etc.
- c) Espaço de expressão democrática – espaço de comunicação democrática, vinculada aos interesses dos segmentos subalternos da população, tanto em sua metodologia quanto em sua forma e em seu conteúdo. Contudo, a participação na comunicação popular não diz respeito unicamente à produção de

meios. Ele perpassa as relações interpessoais e grupais e ali ajuda a construir a base de nova cultura política.

- d) O povo como protagonista - a comunicação popular tem como protagonista o próprio povo e/ou as organizações e pessoas a ele ligadas organicamente. Neste caso, ele é visto no seu antagonismo em relação às classes dominantes, concebido como o conjunto das classes subalternas.
- e) Instrumento das classes subalternas - a comunicação popular é entendida como a das classes subalternas, realizada num processo de luta de classes. Neste caso, ela é vista como oposto ao modelo massivo em poder das classes dominantes (PERUZZO, 2004).

Apresentado os fundamentos da formação e da própria comunicação popular, pode-se dizer, então, que todo o processo político vivido pelo país, principalmente depois de 1968, com a repressão militar, com a falta de democracia e mais uma grande diferença socioeconômica, fez nascer todo um movimento denominado de comunicação popular, que englobou o alternativo e o comunitário.

Tanto as práticas da comunicação popular, como o projeto LCC da UCBC, nascem de pressupostos comuns relacionados a uma grande ideia: emancipação das classes economicamente desfavorecidas. Posteriormente, surgem reivindicações como: direito à expressão, à cidadania e à luta pela democratização dos meios de comunicação de massa. Neste contexto, e com os mesmos pressupostos, é que no Brasil, Ismar de Oliveira Soares propõe a Educomunicação.

### **Educomunicação: comunicação como acontecimento**

Pode-se inferir que a Educomunicação é uma proposta que nasce de educadores populares gestada no campo da Comunicação Popular, como apresentamos no tópico anterior. Por isso, entendemos que o pressuposto norteador das práticas educacionais pressupõe sempre a emancipação, ou usando uma palavra da moda: o empoderamento.

Contudo, nós comunicadores populares ou educomunicadores preocupados com a emancipação e principalmente a emancipação do poder econômico, não nos demos conta que a comunicação ou o ato comunicativo se faz, ou melhor, ocorre entre sujeitos, entre subjetividades. A Comunicação não é algo que está fora do sujeito, não é um objeto.

O avanço nas pesquisas no campo da comunicação fez com que perguntássemos o que é comunicação e principalmente como ela ocorre e se de fato ocorre. Comunicação não é, como aparece na bibliografia recorrente na área, compartilhar algo ou, em uma perspectiva mais redutora: meios de comunicação de massa. Comunicação é mais que isso. Comunicação é o que me afeta, o que me faz pensar, o que me modifica como diria Marcondes Filho (2010). É algo que toca os meus sentidos, as minhas sensações.

Comunicação não está nas coisas, nos meios, não é algo palpável que se pode trocar ou mesmo compartilhar. É uma sensação! Podemos falar sobre um sentimento de perda, por exemplo, mas jamais sentiremos o que o outro sentiu logo, a sensação da perda jamais será “compartilhada”.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos produzir ou promover sensações com ou sem os chamados meios de comunicação. Contudo, a intenção não deve ser informar ou passar uma ideia, mas chegar à sensibilidade, tocar o outro.

Comunicar é um acontecimento, algo que me toca, que me leva a pensar o que antes eu não havia pensado. Mas, o que me faz pensar não é o raciocínio ou a sua capacidade. Não é a habilidade humana de crítica e análise que fundamentalmente produz o ato comunicativo, explico.

Para entender a Comunicação como acontecimento, recorro ao seu proponente e pesquisador; Marcondes Filho (2010). Segundo ele, o construtivismo radical da teoria dos sistemas e a cibernética de segunda ordem sugerem uma separação entre sinalizar, informar e comunicar.

Em primeiro lugar, há a sinalização. Tudo sinaliza. A natureza, os animais, seres humanos, acontecimentos, sensações, emanações

difusas e assígnicas do outro. Tudo ao nosso redor produz sinais que podem ou não ser convertidos em componentes do processo comunicacional. Todos somos, em princípio, emissores.

Há seres e coisas que emitem sinais de forma passiva, pelo simples fato de existirem. Porém, o tempo todo estamos emitindo sinais, assim como as coisas. Mas, há sinalizações intencionais, como o jornalismo, por exemplo. Contudo há coisas e seres que sinalizam com intenções específicas de mexer, alterar, cooptar, render. Se a comunicação realiza-se ou não, isso não depende da emissão, mas da decisão do outro do que recebe.

Porém, uma sinalização pode tornar-se uma informação. Aquilo que antes era apenas um “ruído”, uma “irritação”, pode ser alvo da minha atenção. Marcondes Filho (2010) comenta que a fenomenologia diz que para que eu me volte ao outro (seja esse outro uma pessoa, um anúncio publicitário, um dado da natureza), é preciso que haja interesse. É o que a fenomenologia chama de *intencionalidade*. Qualquer coisa que esteja ao meu redor só passa a existir no momento em que eu me interesso por ela.

Do ponto de vista físico ou material, naturalmente afirma Marcondes Filho (2010), tudo existe, mesmo que eu não perceba; antes de haver homens e humanidade, havia um mundo, uma natureza, animais pré-históricos. Mas, essas existências “em si” me serão insignificantes se eu não me voltar a elas.

A sinalização torna-se informação quando eu volto minha atenção ao sinal. Dessa forma, tudo pode sinalizar, mas nem tudo pode informar ou menos ainda comunicar. Comunicar é algo mais abrangente, como já dissemos, algo que nos toca, que nos modifica. Algo que me leva a pensar o que antes eu não havia pensado, nesse momento fez-se o ato comunicativo.

Por pensar a Comunicação como acontecimento e por ter o desejo da emancipação é que percebemos que a Educomunicação poderia ser um espaço para que o ato comunicacional ocorresse. Mas não através de procedimentos analíticos e críticos da realidade concreta, pelo contrário.

Como a Educomunicação opero nessa linha de pensamento? Na linha dos afetos, das afecções, do que me afeta: estética. Educomunicar é promover situações em que eu possa, por meio das sensações, afetar o outro, tocar, sensibilizar. Contudo, cabe ressaltar que esse outro tem que estar aberto, predisposto, a essa afecção. Além disso, não estamos falando de algo que possui uma dinâmica totalmente controlada; antes disso, é preciso entender que nessa forma de pensamento as relações se dão permeadas pelo inesperado e não podem ser vivenciadas pela expectativa de se conquistar objetivos claros.

Podemos promover estados propícios para a sensibilidade, sem ou com recursos técnicos. A mística no Movimento Rural Sem Terra – MST, promove isso: afecções. Porém, recursos técnicos, representam, ampliam e colocam em cena um real que é poético, lúdico e que muitas vezes não me dou conta que existe. Como diria Marcondes Filho (2010), a câmera vai ampliar ou acompanhar o vôo do pássaro quando o Sol se põe. A música vai me levar ao estado de êxtase e assim me fazer sonhar. A poesia me traz imagens de um mundo a criar.

Nesse sentido, de promover sensações, uso os meios para expressar os meus sentimentos ou materializar as minhas sensações. Assim, da mesma forma posso usar a tela, o pincel, os instrumentos musicais etc. Uma coisa é informar e querer informar. Outra coisa é querer comunicar. Tocar no campo das sensações, para que algo novo surja.

A Educomunicação por sua afinidade com os movimentos populares sempre trabalhou com a expressão, com o grupo, com o coletivo. Indiretamente, sempre trabalhou com a mística, com a sensibilidade, propiciando espaços, cenas onde a sensibilidade está presente. Nessa perspectiva, podemos dizer que o espaço Educomunicativo pode ser aquele em que a Comunicação acontece ou tem grandes chances de acontecer.

Dizemos que pode ser, “pode ser que aconteça”, porque não podemos determinar; prever. Depende, como já dissemos, da abertura de quem está presente. Ao mesmo tempo, tenho que estar aberto e de corpo e mente presente.

Quantas vezes não estamos em sala de aula preocupados com a conta que temos que pagar, com a pessoa que temos que convencer dos

nossos ideais e convicções? Quantas situações já ocorreram de estarmos preocupados ou atentos com questões que levam os nossos pensamentos para lugares distantes do nosso corpo?

A Educomunicação pode ser o espaço onde a emoção está presente, onde a sensibilidade é reconhecida e, por isso, importante para o processo comunicacional e educativo. A sensibilidade e o que nos afeta pode ser da ordem das sensações ou dos sentidos: tato, olfato etc. Porém, sempre se chega à subjetividade.

O nascimento de um bebê ou a perda de um amigo pode ser um ato comunicativo. É assim comigo, por exemplo. Quando chegou o convite para escrever o presente texto, logo pensei: o que vou escrever? Para quê e principalmente para quem? Logo, lembrei da minha perda, da falta que Brunetto fará para mim e para o MST. Foi assim que percebi para o que serve o meu mestrado, bem como o meu doutorado e o texto que aqui apresento.

Ao meu amigo Egídio Brunetto dedico esse texto!

## Referências

FAUSTO, Boris, *História do Brasil*. 12. ed., São Paulo: Edusp, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. *O princípio da razão durante*. Comunicação para os antigos, a fenomenologia e o bergsonismo: nova teoria da comunicação III. São Paulo: Paulus, tomo I, 2010.

MORAN, José Manuel. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Ed. Pancast, 1993.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. *Contato*. Brasília, ano 1 n.2, jan/mar. 1999.



## DESAFIOS DA ATIVIDADE DOCENTE: A RELAÇÃO ENTRE A SALA DE AULA E A SOCIEDADE

Claudio Reis<sup>1</sup>

Tradicionalmente, poucas figuras sociais possuem a visibilidade do professor. E isso ocorre não necessariamente pelo fato dele possuir o “conhecimento acumulado e sistematizado”, fundamental para a organização da vida social. Muitas vezes, esse olhar da sociedade sobre ele ocorre simplesmente pelo fato da sua atividade profissional específica se dar no âmbito da instituição escolar. De certa forma, este olhar sobre o professor, que o submete a uma determinada instituição, expressa muito fortemente a sua situação atual. E é justamente sobre esta relação entre professor/escola/sociedade que o presente texto pretende se desenvolver.

### O professor e a produção do conhecimento

Certamente que essa não é uma discussão original. Muitos e importantes autores, nacionais e estrangeiros, já se debruçaram sobre a relação professor/escola/sociedade. Isso, no entanto, não significa que o tema esteja totalmente resolvido. Afinal, esta é uma questão que deve ser permanentemente abordada, na tentativa de sempre atualizá-la para uma determinada realidade concreta vigente. Em outras palavras, o tema da educação, em geral, e dos papéis sociais do professor e da escola, em particular, necessitam ser constantemente compreendidos.

---

1 Doutor em Ciências Sociais pelo IFCH/ Unicamp. Professor Da Faculdade de Ciências Humanas/ Universidade Federal da Grande Dourados.

Neste primeiro momento da reflexão, será destacada a figura do professor sob um ponto de vista “epistemológico”, isto é, ele como produtor/difusor de um conhecimento socialmente necessário para uma formação sistematizada e também crítica dos alunos. Para tanto, serão ressaltados três momentos específicos, mas indissociáveis do trabalho docente: 1) a “neutralidade” na atividade docente, especificamente em relação aos conhecimentos que são transmitidos aos discentes, 2) a função de mediador que ele assume entre o conteúdo e os alunos, 3) a sua participação no âmbito da política.

Sobre o primeiro caso, pode-se dizer que em inúmeras vezes a própria sociedade, direta ou indiretamente, exige que a atividade docente seja passiva diante da realidade social. Muitas vezes, a sua intervenção frente a determinados temas sociais ou mesmo em relação ao próprio conteúdo de ensino, não é harmonicamente aceito tanto pelos grupos sociais externos à instituição de ensino, quanto pela própria escola e até mesmo pelos discentes em determinadas situações. E esta é uma questão bastante complexa e que deve ser tratada seriamente. Até porque o professor não possui, ou pelo menos não deveria possuir, uma legitimidade em si sobre aquilo que ele representa. A sua “autoridade” deve, antes de tudo, estar assentada num conjunto de enunciados científicos que existem independentemente de sua visão de mundo. A sua conduta profissional não pode desconsiderar tal fato, que de resto é condição primária para as atividades docentes. Em outras palavras, o professor – ao sair do âmbito da produção de conhecimento científico já existente, em direção de uma estética carismática em sala de aula – contribuiu para possíveis deformações no ato do ensino-aprendizagem. Deve estar claro que ele não represente a si mesmo, mas tem a responsabilidade de apresentar o amplo e contraditório “mundo das ideias”.

Interessante pensar esse processo, a partir de uma analogia específica com a arte cênica, isto é, com as representações que os atores desenvolvem tendo em vista determinados personagens fictícios. A partir da estética das representações da vida social, por meio de figuras literárias, de

fundamental importância para o amplo processo de auto-compreensão da humanidade – o ator e/ou atriz devem se esforçar ao máximo para caracterizarem a sua atividade artística como sendo de fato algo importante para o público. A sua representação deve expressar, em algum momento, pelo menos um aspecto da vida daquele que o vê. Algum tipo de sensação deve ser despertado na platéia. Obviamente que isso somente ocorrerá quando o trabalho de “tradução” do texto literário para a vida daquele que o assiste for profundo. Para tanto, o fundamental não é interpretar sob um princípio moral-valorativo, mas sob o ângulo da complexidade e riqueza do personagem. Não importa se o personagem é “honesto”, ou “criminoso”, o interessante é que ele seja complexo, pois somente assim o ator poderá se aproximar da realidade e do público. Somente diante de uma figura rica em características humanas, que vai da mesquinha à virtude, o artista alcançará o seu objetivo: os sentimentos da platéia. Nesse processo não só o expectador aprende, pois quem representa também. Quanto mais ele mergulha na complexidade particular do seu personagem, mais ele conhece a humanidade.

Com o professor, algo semelhante acontece. Em suas atividades docentes, o mais importante não é simplesmente saber se determinado autor é ou não conservador, é ou não revolucionário, o fundamental é que este seja complexo. Dessa maneira, o professor contribuiu não apenas para a autonomia do aluno, mas também para a sua própria percepção sobre a realidade. Quanto mais um determinado autor for profundo em suas análises, tanto mais ele despertará o interesse sobre os alunos. Mesmo diante de uma possível negação dos discentes, o trabalho digno de interpretação feito pelo professor sobre um determinado pensador, ou tema, não pode deixar de existir. Mesmo aquele autor, representante de uma concepção teórica distante de uma outra já estabelecida na visão de mundo do professor, deve ser transmitido para os alunos. Claro que o trabalho do docente se diferencia da atividade artística, afinal para o primeiro a precisão científica e conceitual é uma condição *sine qua non* da sua atividade, enquanto para o segundo a fantasia é um elemento central. Entretanto, um aspecto os aproxima: a necessidade de, em algum momento, distanciarem-se do *eu*.

A segunda característica, encontrada no trabalho docente, corresponde ao fato de que ele é também um mediador entre o conhecimento socialmente construído e os discentes. Aqui a sua tarefa é sair do espaço da neutralidade, em direção das ligações que existem entre as diversas concepções de mundo. Isso significa que o seu trabalho não é apenas transmitir conteúdos estruturalmente definidos. A rigidez das especificidades científicas deve ser superada, pois o mundo das ideias é sempre conflituoso, sempre dialógico. Em muitos casos, as divergências assumem status de guerra intelectual. Portanto, o professor deve estar preocupado em demonstrar este conflito, pois assim os alunos poderão caminhar em direção de sua autonomia intelectual.

Quando o docente sai do espaço restrito à mera exposição dos conteúdos, passando a interligar as teorias naquilo que as aproxima e as separa, ele começa a se inserir num outro âmbito: o da política. Todavia, é indispensável que esse passo seja dado somente quando o momento da mediação estiver devidamente esgotado. Assim, é preciso perceber a importância de estar numa determinada dimensão em que política e ciência se encontram sem, porém, uma se sobrepor à outra. Este é um momento vivido em várias ocasiões por certos professores, mas nem sempre percebido. Por isso, ele deve estar suficientemente preparado intelectual e moralmente para identificá-lo. A partir da clareza dos discentes, sobre as diversas concepções de mundo existentes, é que o passo em direção à política dado pelo professor, realiza-se sem o risco do sectarismo. É somente com alunos suficientemente conscientes das teorias e dos autores, em suas particularidades e vínculos externos, que o docente poderá se colocar politicamente ativo. Somente depois de um grupo preparado teoricamente é que ele poderá expressar suas opiniões políticas, caso contrário a sua influência poderá assumir formas perversas de dominação. Poderá criar, em sua volta, alunos-discípulos formados a partir de fragmentações teóricas e perigosamente incorporadas como verdades absolutas. Criando uma espécie de senso comum acadêmico, baseado em enunciados sectários. Desse modo, a medição feita pelo professor entre a guerra do mundo das ideias e os alunos é indispensável para a construção de um ambiente crítico e emancipador.

Estabelecido este trabalho “prévio”, o docente caminha sem grandes preocupações ao terceiro momento de sua atividade, isto é, ao mundo da política. E aqui se deve entender o político não como atividade partidária, mas como um certo posicionamento sobre a realidade social. Assim, o professor ou professora não se colocam como um homem ou uma mulher de partido, mas como sujeitos que vivem e participam de um determinado contexto histórico. E a sua intervenção não está restrita a um pretenso trabalho de convencimento sobre os alunos, mas sim está vinculado à tentativa de criar um ambiente de debate crítico. Fazer da sala de aula um espaço de reflexão sobre o mundo em que todos ali presentes vivem. Como se naquele momento, parte da sociedade entrasse na escola para ser debatida, criando uma dimensão muito escassa na vida cotidiana. Além disso, aqui, o debate se efetiva por elementos de reflexão mais sistematizados e aprofundados, não encontrados no cotidiano. Como afirma Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2000, p. 46)

Sem pretensões eleitorais ou partidárias, o docente fortalece uma cultura da crítica e da intervenção, fazendo com que os discentes levem aquilo discutido para fora da instituição. Esse é um trabalho que o professor ou a professora não podem deixar de fazer. E isto não porque acreditam em tal relevância, mas porque a realidade exige. Não é possível dar uma aula em um contexto de crise social, política ou econômica, sem abordar os seus possíveis motivos. Do mesmo modo, não é possível deixar de lado certos temas existentes no cotidiano que colocam em xeque a construção de um pensamento reflexivo e crítico. Portanto, não é possível tratar o processo de ensino-aprendizagem separadamente da

realidade social. Desconsiderar tal situação é deixar de possibilitar aos alunos a capacidade de expressarem sobre suas vidas. É deixar de lado parte fundamental do processo de formação, caracterizada justamente pela visão que eles trazem da vida cotidiana.

Neste sentido, o professor não deve ser negligente quanto aos assuntos “mundanos”, ou seja, deve sim se inserir nos dilemas existentes na sociedade. A sua tarefa não é a de formar quadros para um determinado partido político, mas incentivar a criticidade dos alunos para a compreensão do mundo em que vivem. Fortalecer a crítica sobre a realidade é sim um trabalho político, afinal a sua intervenção estará sempre no terreno das disputas ideológicas existentes, responsáveis pela explicação dos fenômenos sociais. Somente assim, existirá um ambiente de respeito mútuo entre alunos e professor. Ao perceberem a seriedade e a responsabilidade do docente, os discentes sentirão a importância do debate. E o professor, ao sentir o envolvimento dos alunos nas questões, terá que se colocar diante deles de modo horizontal e democrático.

Obviamente que todo esse processo descrito aqui, de um modo esquemático, nem sempre fica evidente nas atividades de ensino. Por esse motivo, tais colocações são de caráter didático-explicativo, isto é, nem sempre a dinâmica real da sala de aula apresentará a possibilidade de se pensar cada uma dessas especificidades separadamente. Muitas vezes, numa mesma aula, o professor age tendo em vista os três elementos ressaltados. Aí é que está a dificuldade, quer dizer, como ser tudo isso ao mesmo tempo? Em grande medida, o que vai dizer se o trabalho está sendo ou não satisfatório é o grau de amadurecimento reflexivo tanto dos alunos quanto do professor. De qualquer maneira, a responsabilidade maior será sempre do último. Ele sempre deverá ter em mente que sua postura não pode desconsiderar tais fatores e a importância presente em cada um.

Ainda que até o momento, a preocupação central do presente texto tenha sido uma dimensão específica da atividade docente, isto é, as suas relações com o conhecimento e com os alunos e as alunas, em nada se marginalizou o seu papel social.

O fato de se pensar o posicionamento do docente em sala de aula, não significa uma ausência do mundo social. Muito pelo contrário, uma vez fortalecido um pensamento e uma ação críticos dos discentes sobre o mundo em que vivem, as atividades em sala de aula terão importantes desdobramentos na sociedade. Portanto, o papel social do professor existe mesmo em momentos aparentemente restritos à didática, ao conteúdo, aos livros, etc.

No entanto, existe uma outra dimensão social do trabalho docente que não está necessariamente relacionada com sua postura diante dos alunos, mas com seu posicionamento frente à própria sociedade.

### **Prática docente na relação educação e sociedade**

Não é raro, atualmente, considerar-se a educação escolar como sendo o principal espaço capaz de resolver os diversos problemas sociais. Importantes instituições da sociedade elegeram, nos dias atuais, a escola como sendo o único meio social responsável na solução de questões como desemprego, violência, criminalidade, ausência de cidadania, entre muitos outros.

É realmente enorme a lista de problemas, aos quais a escola deve ter em conta nas suas atividades específicas. O próprio Estado também apresenta atualmente um discurso fortemente voltado à capacidade escolar em resolver grande parte das angústias presentes na vida social. No caso específico da geração de empregos, a tentativa é fazer a sociedade acreditar que a escola é a responsável pela sua criação. Empregos estes

que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar, a não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola (PARO, 2001, p. 23).

Tendo em vista um tal cenário, o papel do professor talvez nunca tenha sido tão central para a sociedade. E, neste sentido, a sua importância social é bastante clara. Atualmente, o professor é o grande catalisador dos dilemas encontrados nas famílias, no trabalho, nas relações sociais, etc. Temas como violência doméstica, falta de qualificação profissional e crescentes movimentos de intolerâncias sociais, quase sempre são pensados como problemas de responsabilidade da escola. Daí, então, a grande importância dada ao professor, afinal, como é afirmado, o seu trabalho é o único, ou pelo menos o principal, capaz de alterar essa situação.

Todavia, esses são pontos de vista que merecem uma problematização. E para tanto, deve-se fazer as seguintes perguntas: qual é a real inserção da escola e do professor na formação dos indivíduos? Este é o único espaço responsável pela educação de uma sociedade?

Certamente, a escola sempre se caracterizou pela tarefa de educar e, portanto, de trazer para o âmbito individual e coletivo certos elementos fundamentais para a organização da vida social. No entanto, entendida de maneira ampla, a educação dos indivíduos não se restringe ao âmbito escolar, muito pelo contrário.

A tentativa de *escolarizar* os problemas sociais, na verdade esconde o imenso poder educativo presente nas inúmeras instituições sociais. Em outras palavras, como deixar de considerar a força da imprensa, da televisão, do rádio, da internet, dos filmes, dos partidos, dos sindicatos, do próprio Estado, entre muitos outros, no processo de formação intelectual e moral dos indivíduos? Como desconsiderar o papel das igrejas, do mercado e das várias associações político-culturais, na criação de certas condutas sociais? Em muitos casos, a família também é eleita como sendo a grande responsável por inúmeros conflitos presentes no cotidiano. E, de certa forma, ela acaba sofrendo as mesmas pressões existentes nas instituições de ensino. O que também é extremamente questionável. Afinal, a profunda desestruturação familiar já fora iniciada com as primeiras revoluções burguesas, neste sentido, grande parte dos seus problemas não é de caráter interno, mas externo. De qualquer modo, como geralmente

é dito, família e escola são as principais instituições sociais atualmente responsáveis por grande parte dos conflitos existentes. Portanto, as principais responsáveis pelas soluções.

Diante desse contexto, uma importante tarefa social dos docentes é justamente desmistificar essa maneira de compreender o problema. É assumindo essa conduta que os professores e as professoras se tornam ativos em todo o processo em questão. Colocar-se, neste caso, como sujeitos históricos atuantes significa não aceitar passivamente toda a cobrança lançada sobre seu trabalho. Significa chamar a responsabilidade das inúmeras instituições sociais que concentram um grande poder de formação sobre os indivíduos. Ser ativo é reconhecer que, muitas vezes, a violência existente na escola é provocada por certas ideologias discriminatórias presentes na imprensa e na novela; é demonstrar que o desemprego é fruto de uma crise econômica estrutural do sistema; é ressaltar que o não envolvimento dos pais nas escolas é devido à alta carga horária de trabalho exigida; enfim, é preciso socializar as responsabilidades.

Os professores e as professoras não podem ser considerados os únicos capazes de solucionar os profundos problemas existentes no mundo contemporâneo. É preciso desmontar esse discurso oficial de que tudo se revolve pela escola e pela família. A sociedade é complexa demais para ser reduzida a essas duas instituições. Mesmo sendo importantes, elas também fazem parte de um conjunto maior de organizações muito mais poderosas e influentes.

De certo modo, o docente também deve transmitir para a sociedade os seus limites, pois assim outras responsabilidades acabarão surgindo. Em outras palavras, o mercado, o Estado, a imprensa, os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, etc., todos devem ser cobrados pela atual crise social. Não são somente a escola e a família as causadoras, nem muitos menos as que irão isoladamente solucionar tal situação. A sociedade, pelo menos a parte mais atingida por todos esses problemas, deve saber claramente que a escola não resolverá sozinha a crise social. E justamente por esse motivo deve cobrar de todas as outras instituições, também fortemente marcadas por intenções educativas, uma outra postura.

Já não é nenhum absurdo dizer que, do modo como está, a educação brasileira não suportará por muito mais tempo. Os sinais de um total colapso são cada vez mais evidentes. Não é mais possível depositar sobre a escola os infinitos problemas criados pela sociedade. E o professor deve estar claro desta sua tarefa social. Deve compreender que o seu trabalho de construção de uma formação crítica e humana, sempre estará condicionado à ampla e complexa realidade social existente.

A questão, neste sentido, é: por que existe na sociedade um movimento tão forte querendo eleger a escola como o espaço das soluções para as injustiças e as desigualdades? Essa, ao que parece, é uma questão importante para se pensar os verdadeiros motivos pela situação de degradação a qual se vive atualmente. Talvez, esse seja o principal papel social do professor hoje, isto é, desmistificar as diversas ideologias que enquadram o seu trabalho específico e a escola como os únicos capazes de solucionar os dilemas correntes.

Obviamente que aqui não se está querendo afirmar a ausência de responsabilidade do docente e das instituições de ensino, muito ao contrário. Na primeira parte do presente texto, ficou claro o desafio do professor em fortalecer uma reflexão crítica entre os alunos. A ideia não é transferir tarefas, mas somá-las. Somente a partir de um movimento conjunto, principalmente das classes populares é que será possível projetar soluções viáveis. Somar responsabilidades significa, neste cenário social, negar o modo como a humanidade está caminhando econômica, política e culturalmente. Um projeto de educação humanamente possível, nos dias de hoje, será sempre aquele representante das classes subalternas. Por esse motivo, será sempre um elemento contrário às leis de mercado, à dominação de classe, ao racismo, às intolerâncias de gênero, etc. Somente nesta direção, ou seja, do questionamento da sociedade em geral no processo de formação dos indivíduos, que a escola e os professores poderão alcançar seus objetivos. Como indica Mészáros:

A nossa época de *crise estrutural global* do capital é também uma época histórica de *transição* de uma ordem social para outra, quali-

tativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

Dentro deste trabalho de construção de algo novo não apenas em termos educacionais, mas também sociais, está presente a necessidade de expor o fato de que os problemas lançados para as escolas, em sua grande parte, precisam ser devolvidos para a sociedade. Esse é um papel social indispensável do docente atualmente.

A ditadura do mercado, as inúmeras concepções religiosas fundamentalistas, a produção de alienação sobre a realidade na televisão, a fragilidade de partidos e sindicatos enquanto instituições educativas que poderiam ser progressistas, entre outros, também precisam ser compreendidos pelos subalternos como importantes responsáveis pela degradação humana. E que a escola, em muitos casos, é também uma vítima do processo.

O que move uma tal postura não é apenas a conduta política, pois, essa é também uma reflexão teórica. É uma análise que parte de dados concretos da realidade. Não é uma abstração ideológica, pura e simplesmente. É sim, um reconhecimento teórico de uma realidade conflituosa e que tende sempre a desviar as atenções da grande maioria da população. Sempre na tentativa de esconder os verdadeiros motivos das diversas crises vigorantes.

O professor precisa, antes de qualquer coisa, revelar que não é o único educador da sociedade.

## Conclusões

Essas são algumas questões que podem ser ressaltadas, atualmente, sobre o papel social do docente – que pode estar vinculado tanto ao

aspecto da produção de conhecimentos, quanto à tarefa de denúncia de certas ideologias predominantes na sociedade. Aqui o que existe, de certo modo, é uma dialética entre teoria e prática, pois, se por um lado a reflexão não deve se encerrar em si, por outro a denúncia prática não pode deixar de ser crítica, isto é, produto de uma sistematização das ideias.

O próprio ambiente de debate, possivelmente criado em sala de aula, é um momento indispensável para qualquer postura contrária aos diversos tipos de injustiças sociais. Afinal, como ser crítico às opressões e desigualdades existentes na sociedade, sendo avesso à teoria ou mesmo autoritário junto às alunas e aos alunos? Portanto, a oposição prática que se estabelece aos elementos opressivos da vida social deve partir de uma condição democrática junto aos discentes. Do mesmo modo, a legitimidade do discurso crítico do docente sobre a realidade social também está atrelada a uma postura de comprometimento em relação à produção de conhecimento.

De maneira geral, o apoio do professor é indispensável para se pensar qualquer alteração no quadro das relações sociais. Neste caso, deve, justamente por essa sua força e influência, revelar, sem restrições, suas limitações enquanto educador social.

## Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

# O PRONERA E A EDUCAÇÃO POPULAR: PENSAR NOVOS SENTIDOS PARA UM NOVO TEMPO<sup>1</sup>

Losandro Antonio Tedeschi<sup>2</sup>

## A busca de sentidos para um novo tempo

A preocupação da educação popular em relação a uma educação transformadora frente aos “novos paradigmas” é oriunda de uma vertente tanto intelectual como política, pois está associada ao seu posicionamento crítico e à sua opção libertadora. A Educação Popular, assim como a Teologia da Libertação, a Comunicação Alternativa, a Filosofia da Libertação e outras correntes constituem um movimento, como também uma alternativa de pensamento e um conjunto de práticas sociais intencionalmente orientados na transformação das estruturas injustas e calcadas em concepções de futuro, as quais são alternativas aos modelos de educação e desenvolvimento historicamente hegemônicos. Falarmos em paradigmas exige-nos, em sua natureza epistemológica, a interpretação de questões que se referem à compreensão sobre a estrutura dialética que envolve a relação entre a teoria e a prática de fenômenos sociais em que estamos inseridos com as práticas de educação do/no campo com o Pronera.

A partir de critérios de observação como verdade, validade, coerência, precisão, adesão e consciência crítica, a contextualização do emprego

---

1 Este texto é resultado de uma palestra proferida para a turma do Pronera/UFGD em 2010, onde reflito sobre o sentido da educação popular como paradigma emancipador para as ações d@s educador@s do Pronera.

2 Doutor em História Latino Americana, coordenador do LEGHI - Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade, professor do PPGH (mestrado/doutorado) da UFGD .

de um paradigma requer a formulação de marcos explicativos que sejam capazes de sugerir questionamentos, sustentar uma base de argumentação crítica razoável, e propor, a rigor, meios eficientes para minimizar problemas a médio e a longo prazo.

Neste sentido, tratar de paradigmas da educação popular que nor-teiam as práticas de educação no campo, requer falarmos da conjugação de virtudes teóricas e práticas que formaram, em conjunto, a qualidade de intervenção racional a ser empregada na realidade. Entretanto, a sua capacidade, a depender do método a ser utilizado, deve servir para fornecer interpretações inovadoras sobre os fenômenos que ocorrem na atualidade e, ao mesmo tempo, também auxiliar no desafio de enfrentar as crises decorrentes da complexa relação entre homem e natureza. Assim, percebendo, ao mesmo tempo, as oportunidades de construir dinamicamente o processo de transformação social e do conhecimento que tanto buscamos.

A educação popular como base para a educação em assentamentos rurais, representa uma opção ética e política que não se reduz às suas interpretações da realidade social, mas se subordina a certas práticas emancipadoras oriundas de diferentes fontes, como as memórias, os imaginários coletivos, os sistemas de crenças e representações, as vontades e utopias.

Ao se definir um paradigma, optamos por ilustrar o uso do conceito apresentado por Thomas Kuhn (2010) cujo sentido “indica toda a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”<sup>3</sup>. A discussão que daí se segue corresponde à análise sobre o caráter revolucionário do paradigma e sobre em que condições de aplicabilidade este opera.

Quando falamos da necessidade de novos paradigmas, remetemo-nos aos desafios impostos pelas transformações no panorama político

---

3 KHUM, Tomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora perspectiva, 2010, p.14. (Coleção Debates).

mundial e latino-americano. Esses desafios tangem, em particular, às crises das referências das experiências históricas do socialismo soviético, às mudanças das políticas da esquerda latino-americana, aos movimentos populares e culturais alternativos à hegemonia quase total do neoliberalismo na região.

Por outro lado, ao reivindicarmos novos paradigmas, é preciso reconhecer o esgotamento ou a crise das “coordenadas teóricas” críticas, que orientaram o pensamento e a ação da esquerda social e política mundial e latino-americana nas últimas décadas, em particular, o marxismo em sua versão ortodoxa. Percebe-se ser frequente hoje a alusão à crise das ferramentas de análise da realidade social, que não consegue dar conta das recentes transformações sociais, políticas e culturais, falando da ampliação e renovação das ferramentas interpretativas que alimentarão os discursos e as práticas fundacionais da educação popular.

Há também outra face da crítica a estes marcos conceituais hegemônicos: a necessidade de incorporar e construir novas alternativas para compreender as realidades emergentes, principalmente em contextos de assentamentos rurais no Brasil. Além disso, quando reconhecemos que o liberalismo se converteu em “paradigma dominante” capaz, inclusive, de incorporar e cooptar algumas categorias críticas em função do projeto hegemônico, nos sentimos inertes e sem poder de interpretação dessa realidade. Por isso, pensar em paradigmas emancipadores é refletir à luz da educação popular, é defender um conjunto de propostas políticas, teóricas e éticas alternativas ao “pensamento e modelo único”.<sup>4</sup>

Ao questionarmos sobre a dinâmica da realidade atual e do processo educativo pautado pelo Pronera, uma nova perspectiva de mudança da realidade existente é visualizada muito subjetivamente. Essa nova perspectiva insinua a construção de um projeto ideal como necessidade de transcender a realidade concreta. A transcendência é a busca do conhecimento pelo caráter da inovação, no sentido de superação do real que se

---

4 MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2005.

apresenta “imperfeito”,<sup>5</sup> desgastado pela inércia do Estado no tocante a políticas públicas para as comunidades do campo.

Neste propósito, as tipologias das formas políticas de governo, desde muito antes de Platão até as análises teóricas atuais, tendem a recorrer à construção de modelos utópicos tanto para denunciar as formas imperfeitas da constituição política atual quanto para oferecer alternativas de mudança. Sinônimo de insatisfação, o questionamento indica a existência de um problema que se revela em contraste com as expectativas reais do sujeito. A falta de habilidade racional de interpretar, mediata ou imediatamente, o conjunto de dados que constituem um problema – seja de caráter estrutural (fruto da limitação de condições de competência operacional), ou seja, devido a questões de ordem ideológica – aprofunda a gravidade do problema, instalando a crise interpretativa do tempo presente.

Nas palavras de Edgar Morin (2005, p. 61):

Um paradigma contém, para qualquer discurso que se efetue sob seu domínio, os conceitos fundamentais ou categorias guiadoras de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relação lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação e outras) entre estas conceitos ou categorias.

Nesse sentido, os paradigmas emancipadores, desde a educação popular, frente aos “paradigmas hegemônicos”, requerem um espaço para as visões e propostas que mostram sua desavença com as desigualdades e assimetrias da ordem imperante, uma vez que propõem uma sociedade justa e humanizada. Esses paradigmas se traduzem em conceitos operativos, suscetíveis de enriquecer-se a partir de práticas e experiências contestatórias ao pensamento hegemônico.

Ao nos referirmos à educação popular, como base para o processo educativo desenvolvido pelo Pronera na UFGD, fazemos menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação da realidade), a uma dimensão po-

---

5 LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

lítica e ética (posicionamento frente à dita realidade), e também a uma dimensão prática: dita concepção – orienta as ações individuais e coletivas. Desde o já clássico *lema* “*ver-julgar-agir*” até as elaborações atuais, a preocupação da educação popular pelo conhecimento tem estado e está em função das práticas transformadoras da realidade; é uma pedagogia da práxis.<sup>6</sup>

Em efeito, à medida que afirmamos que a Educação Popular (EP) não é uma disciplina, nem somente um campo intelectual, senão uma ação cultural e pedagógica comprometida, a preocupação não é exclusivamente epistemológica ou teórica, mas eminentemente política e prática. Pedro Pontual (2003) afirmou que “para nós, conhecer somente tem sentido, se é para exercer uma melhor ação transformadora”.<sup>7</sup>

A Educação Popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido grandes alternativas. Segundo Gadotti (2000, p.4),

A vinculação da educação popular com o *poder local* e a *economia popular* abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das *grandes contribuições* da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.<sup>8</sup>

Essa preocupação em aportar a construção de novos paradigmas emancipadores não parte do zero. A Educação Popular como corrente pedagógica crítica, não somente tem construído ao longo de sua trajetória

---

6 No sentido de Paulo Freire.

7 Revista *La Piragua*. Panamá: CEAAL, n. 30, p.14, 2006.

8 GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Perspectiva, v. 14, n.2, Apr./June, 2000.

histórica um sistema de ideias e valores críticos compartilhados, como também um conjunto de crenças, saberes, representações, imaginários e referenciais comuns. Mario Osório Márquez (1996) se refere à Educação Popular como o “paradigma dialógico” em contraste com os paradigmas da essência (clássico) e da consciência (moderno).

Desde estas estruturas interpretativas, compartilhadas como estruturas subjacentes, os indivíduos, os coletivos e as organizações de educação popular orientam suas práticas, estabelecem relações, como também reelaboram o sentido de pertencimento. Como “comunidade de sentido” (BERGER; LUKMANN, 1997), o movimento da educação popular é uma matriz de pensamento e de subjetividade críticas e reflexivas.

Ademais, a Educação popular é herdeira de uma tradição, de uma corrente mais ampla de pensamento e de ação alternativa, de profundo enraizamento latino-americano, que se iniciaram na década dos anos sessenta do século passado e chega até o presente. Do mesmo modo, da Educação Popular formam-se outras correntes e práticas, como a teologia da libertação, a ação participativa, a filosofia da libertação, dentre outras. Desde a sua especificidade pedagógica, a educação popular é “herdeira de uma velha tradição: de transformar o conjunto social, privilegiando a educação como ferramenta fundamental” (PEREZ, 2005, p.43). Essa corrente crítica, estreitamente vinculada às lutas e movimentos sociais latino-americanos, tem como desafio central seu propósito de contribuir na construção de uma sociedade mais justa desde uma opção pelos setores populares, a partir das críticas radicais da ordem social vigente.

A crítica que acompanha a prática da educação popular tem sido fundamental na construção da sociedade, uma vez que é sob ela que as relações de poder, da política, do conhecimento e da pedagogia são reveladas. Por isso, nas pedagogias críticas, todos os espaços não são únicos em sua compreensão e realização. Eles devem ser disputados na especificidade local, como politicamente organizados, convertendo-se num campo complexo de investigação prática e política e na produção do conhecimento.<sup>9</sup>

---

9 SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.sc

Desse modo, a Educação popular não pode ser confundida com doutrinação política ou discursos sociológicos sobre os pobres. Este posicionamento exige dos sujeitos uma disposição através dos processos educativos e pedagógicos, por meio de suas particularidades. Assim, objetiva construir um mundo sem exclusão e visibilizar as vozes e as condições desses sujeitos e seu lugar na sociedade, como também as suas culturas e os seus direitos. Desse modo, promovendo uma prática intercultural, na qual nos educamos coletivamente no reconhecimento do outro e de outras epistemes.

Pensamos, ainda, que um paradigma emancipatório para a EP deve reconhecer que não há uma episteme (verdade) sobre o social a ser pedagogicamente ensinada e que orientará a ação política para determinado fim. É preciso admitir que os atores sociais possam formular seus projetos políticos no contexto plural das sociedades democráticas, convivendo com a diversidade de posições e com o não monopólio do poder. Tal como entende Castoriadis (1987, p.82), a democracia “pressupõe que ninguém possui uma ‘ciência’ por meio da qual possa afirmar, no domínio político, que ‘isto é verdadeiro e isto é falso’. Caso contrário, aquele que ‘possuísse’ essa ‘ciência’ poderia e deveria tomar o lugar do corpo político do soberano”. Reforçando estas ideias, Castoriadis (1987, p.293) acrescenta que:

Se os seres humanos não pudessem criar alguma coisa para si mesmo, estabelecendo leis, não haveria qualquer possibilidade de ação política instituinte. E, se um conhecimento seguro e total (épistèmè) de domínio humano fosse possível, a política terminaria imediatamente e a democracia seria tão impossível quanto absurda, já que ela pressupõe que todos os cidadãos têm a possibilidade de atingir uma doxa correta, e que ninguém possui uma épistèmè relativamente a assuntos políticos.

Levar a sério a herança crítica do esforço humano de emancipação, abrindo mão deste saber epistêmico no universo da política, poderá garantir a universalidade de acesso aos conhecimentos capazes de propi-

ciar o maior discernimento possível das questões que nos atormentam. Sem dúvida, não é nenhuma solução nos moldes das promessas paradisíacas de uma sociedade emancipada, mas o modo de quem sabe produzir alguma solução. Diz menos de conteúdos e mais de processos. Processos em que as soluções, em seus acertos e desacertos, dependam da doxa (opinião) dos envolvidos, o que, infelizmente, não estamos vendo hoje em nossas escolas e universidades.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a educação popular como base na experiência do Pronera que vivenciamos, é justamente a coerência entre o discurso e a prática como exigência ética num contexto de consequências perversas do neoliberalismo, tanto sociais, econômicas quanto políticas. Para isso, é preciso humildade, tolerância e esperança. Sobre esses aspectos, Freire contribui significativamente em seu livro “À sombra dessa mangueira”, no qual o autor afirma que nossa sociedade é

[...] desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança (FREIRE, 1995, p.59).

É nessa realidade descrita que se encontra a educação popular e o desafio de uma prática político-pedagógica dos educadores para a formação de uma cultura político-democrática e cidadã das classes populares. Nesse sentido, Freire (1995, p.73) nos alerta que “humildade e tolerância são fundamentais”. Humildade para aceitar que existem outras verdades e tolerância para aceitar e crescer na diferença.

Concordamos com SANTOS (2007) quando afirma que a perspectiva para a educação popular é a do fortalecimento dos processos pedagógicos para aumentar sua contribuição na construção dos poderes locais e globais a fim de ampliar a força cultural, fundamentar o sentido mobilizador dos valores da justiça, da solidariedade e da igualdade. Assim,

haverá a construção de um poder ético em meio a uma integração social sem exclusões.

É nesse contexto atual que algumas questões sobre política social, diferenças sociais e práticas nas escolas vêm à tona e pautaram as reflexões do Pronera nesses 04 anos de atividades na UFGD, questionando ações de como lidar com a diversidade e as diferenças sociais em termos intelectuais, emocionais e práticos. Na mesma direção, há um outro grande desafio para as ações do Pronera: formar a consciência de viver democraticamente em uma sociedade plural e fazer a pedagogia crítica, levando todos a uma discussão crítica, sem cair na desesperança ou na sensação de impotência. Ou ainda refletir de forma mais intensa sobre a seguinte questão: formar a consciência de viver democraticamente em uma sociedade impregnada de exclusões, levando todos, além da discussão crítica, a uma prática inclusiva.

Por outro lado, outras perspectivas de resistências ao modelo dominante têm construído nas últimas décadas ferramentas de análise e intervenção social capaz de criar uma ruptura com o “consenso” dominante, como o feminismo, os estudos de gênero, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, dentre outros. Assim, colocando em cheque as bases do universalismo, do objetivismo da ciência social moderna, e demonstrando sua natureza patriarcal, eurocêntrica, colonialista e elitista. Em consequência, esses mesmos movimentos constroem propostas de práticas alternativas que desafiam essas relações de subordinação ao abrir novas possibilidades para a emancipação.

Essas novas perspectivas emancipadoras da realidade constroem uma epistemologia que “captura” a riqueza e a diversidade, incorporando outras dimensões do conhecimento. Essa racionalidade crítica como o pensar epistêmico envolve o posicionamento do sujeito diante de suas circunstâncias como construtor da realidade, a apropriação da realidade de diferentes ângulos e línguas, que reconhece o seu potencial de desenvolvimento e reforça os seus significados a partir de sua realidade.

Ao abordar paradigmas emancipadores, em primeiro lugar, temos de identificar a lógica hegemônica cultural que visa contestar o que nós

queremos dizer: “Toda a forma de pensamento crítico deve começar a ser uma crítica do próprio conhecimento” (SANTOS, 2007, p.33). Em segundo lugar, é preciso delinear os princípios ou critérios a partir dos quais essa renovação e emancipação crítica serão construídas para, finalmente, pensar as implicações pedagógicas na formação cultural das novas gerações.

Pensadores como Morin (2005) centram sua crítica à chamada ciência clássica, filha da modernidade europeia, que se tornou o paradigma dominante ou a matriz epistêmica nos últimos cinco séculos. Nesta perspectiva, os paradigmas subjacentes definem as formas de conhecimento, pensamento e ação. Essa matriz rege as maneiras de conhecer e de pensar e origina as cosmovisões que orientam o mundo, as ideologias e as mentalidades coletivas.

A matriz epistêmica moderna é configurada a partir do século XVI na Europa Ocidental, e “universalizou-se” nos séculos seguintes através da dominação e expansão capitalista colonial pelo mundo. Seus “fundamentos” foram assumidos como pressupostos inquestionáveis, e se concretizaram como alicerces da ciência natural e social, como também em outras esferas da sociedade, tais como a educação e a política, dimensões estas constitutivas da Educação Popular.<sup>10</sup>

Edgar Morin se refere a essa matriz como um paradigma “de simplicidade”, que prega a ordem no universo e persegue ou exclui a desordem, o que reduz a ordem a uma lei, a um princípio que, ao evitar a contradição, reduz a complexidade do mundo, expulsa a subjetividade do conhecimento, a capacidade de abstração e privilegia a lógica instrumental na investigação e produção de conhecimento.

Esta cultura de um pensamento único e da ética do capitalismo legitima a ordem política vigente, configurando-se como um sistema rígido de crenças e verdades inquestionáveis, quase que como uma nova religião. Nesse contexto, de um lado, exaltam-se, como valores desejáveis

---

10 Ver: CARRILLO, Alfonso. Educación popular: recreándola en nuestros tiempos. Revista *La Piragua*, nº 32, , México: CEAAL, n.32, p.22, 2009.

para todos, as áreas da vida pessoal e social, a racionalidade capitalista e a idolatria ao dinheiro, ao consumo a todas as esferas da vida social, marcada por uma insaciável sede e por uma lógica do lucro e do consumismo sem limites. Por outro lado, ressaltam-se os valores do modelo econômico funcional: o egoísmo extremo, a indiferença para com a injustiça, o conformismo, o conservadorismo moral, a deificação de indivíduo e do privado, a demonização do coletivo e do público, a abnegação, o fatalismo, a desesperança, o ceticismo em relação a qualquer forma de compromisso e a renúncia de qualquer desejo e mudança.

A disseminação desses valores fundamentados no paradigma dominante consolida a economia de mercado, garantindo o controle sobre a população. Além disso, enfraquece o tecido social, construindo uma lógica de mercado e de diferentes práticas sociais, desencorajando qualquer desejo ou vocação de transformação social, o que fragmenta as subjetividades e as ações coletivas de cidadania.

Diante disso, devemos identificar quando essas racionalidades se fazem presentes em nossas leituras da realidade, em nossos discursos, em nossas práticas e em nossas decisões, bloqueando ou impedindo pensamentos e processos emancipatórios.

Temos de afirmar hoje a necessidade e a plausibilidade do pensar e construir “outros mundos possíveis”, para combater a ideologia neoliberal em curso, uma vez colocados pela impossibilidade e inconveniência de mudar. Paulo Freire sublinha a necessidade de esperança e confiança na construção de utopias, com visões de futuro e esperança. Boaventura de Souza Santos, por sua vez, afirma que se quisermos gerar uma alternativa à ordem mundial dominante, temos de gerar desde os movimentos locais, regionais e internacionais, um pensamento e uma prática crítica capaz de subverter e de gerar “outros mundos possíveis”.

Nesse sentido, verificamos que não é possível apenas uma epistemologia e uma teoria geral. Não há teoria que possa dar conta de toda a realidade. Por isso, não podemos reduzir a heterogeneidade do mundo à homogeneidade de uma teoria. É preciso gerar uma nova maneira de entender outra maneira de articular conhecimentos, práticas, sujeitos. Hoje há muitas linguagens para nomear a dignidade humana e para vislum-

brar um futuro melhor. Não há cultura humana que seja completa, por isso se requer a interculturalidade e a intersociabilidade.

Como nos diz Henrique Dussel (2002), para nos salvarmos desse suicídio coletivo que o neoliberalismo impôs mediante uma ética funcional, devemos construir uma ética universal, calcada na defesa e produção da vida de todos para todos. Frente à teologia neoliberal, uma teologia da libertação e sua opção pelos humildes que propõe uma ética de justiça, de alteridade, de solidariedade, de denúncia e de utopia.

Como afirma Lipman,

O pensamento crítico se apresenta como um desafio permanente contra o dogmatismo, a estreiteza e a manipulação intelectual, no sentido de uma crítica que é o oposto da doutrinação intelectual, construindo uma sociedade crítica que enfrente o doutrinamento e cultive a interrogação e a reflexão, a independência intelectual e o dissenso (LIPMAN, 1995, p.105).

Para o autor acima, o pensamento crítico envolve a formação de critérios para compreender e solucionar problemas concretos em contextos de mudança. Os critérios são razões importantes para justificar e defender maneiras de pensar e fazer, as quais consideramos relevantes, confiáveis e poderosas. Esses critérios são gerados em comunidades que interpretam a realidade à luz de seus problemas e se expressam através de princípios, acordos, valores, normas e pautas de ações comuns. No sentido da educação popular, pensar criticamente implica superar todo o pensamento reducionista, simplificador e dicotômico, que permita reconhecer a complexidade e a pluralidade da vida social, que possibilite olhar em conjunto e admitir o determinado, o indeterminado, as certezas e as incertezas, o simples e o complexo, o singular e o plural, o comum e o diferente.

Paulo Freire é insistente em mostrar que assumir uma posição crítica não é um assunto meramente intelectual: envolve os sujeitos em todo o seu ser; por isso, é mais pertinente falar de subjetividades críticas para envolver tanto as opções e concepções conscientemente assumidas, como os valores, as vontades e as atitudes críticas necessárias para posicionar-se e transformar a realidade.

Enfim, buscar novos paradigmas em Educação Popular para o século XXI é fazer crescer as ideias e as reflexões que nos deixaram Paulo Freire e tantos(as) outros(as) estudiosos(as) da educação, nutrindo-se em correntes alternativas nas quais aportam perspectivas-chave de interpretação e ação que potencializam um sentido emancipatório e crítico que tanto necessitamos. E a experiência educativa do Pronera nos mostrou que isso é possível.

## Referências

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Tomás. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós, 1997.
- CARRILLO, Alfonso. Educación popular: recreandola en nuestros tiempos. *Revista La Piragua*. México: CEAAL, n. 32, p.22, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. As encruzilhadas do labirinto II. *Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DUSSEL, Henrique. *Ética da libertação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- KHUM, Tomas. *A estrutura das revoluções científica*. São Paulo: Perspectiva, 2010, p.14. Coleção Debates.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2005.
- PEREZ, Esther. El reto fundamental. *Revista La Piragua*. México: CEAAL, n. 18, 2005.
- PONTUAL, Pedro. A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da educação popular. *Revista de Educação AEC*. v. 27, n. 106, jan./mar. 2003.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.



# ENSINAR E APRENDER: O COMPARTILHAR DE CONHECIMENTOS JUNTO AO GRUPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (PRONERA/ UFGD)

Fabiano Coelho<sup>1</sup>

Alzira Salete Menegat<sup>2</sup>

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ou o grupo/turma do “PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária” –, como são mais conhecidos na UFGD os/as acadêmicos/as que fazem parte do curso, se caracteriza como uma proposta inclusiva na Educação Superior. Historicamente, as Universidades brasileiras se sagraram espaços excludentes e elitizados. A maioria da população brasileira, por diversos fatores, sobretudo, econômicos, não teve a possibilidade de acesso a um curso superior, e, mesmo nos dias atuais, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados no ano de 2010, apenas 8,3% da população brasileira possui Ensino Superior completo.<sup>3</sup>

---

1 Mestre e Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. Professor da disciplina “Trabalho de Elaboração Própria”, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFGD/PRONERA), no ano de 2012. Técnico em Assuntos Educacionais da Coordenadoria Especial de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis (COAE), da UFGD.

2 Doutora em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara. Pesquisadora do CNPq e da FUNDECT. Professora dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências, e da Pós-Graduação (Mestrado-Doutorado) em História, da UFGD. Coordenadora de Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão. Coordenadora, em parceria com Marisa de Fátima Lomba de Farias, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, da UFGD.

3 Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 04 maio 2011.

No contexto brasileiro, a formação em Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD, organizada em parcerias, é a primeira do Brasil, fomentada pelo PRONERA para essa formação, direcionada a sujeitos que vivem em assentamentos rurais, que somada aos muitos cursos superiores incentivados em diversas universidades brasileiras, pelo Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária - PRONERA, junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, contribui para inserir na universidade pública pessoas que estavam dela distanciadas, seja por questões geográficas e/ou sociais.

A UFGD, pautada em seu compromisso social, assumiu a responsabilidade de criação e implantação do curso, em parceria com órgãos governamentais e com os movimentos sociais do campo, fortalecendo assim o objetivo maior da UFGD, que é de dialogar com o contexto social. Cabe destacar que a UFGD está inserida numa região de conflitos sociais e seu quadro de professores/as, técnicos/as e acadêmicos/as desenvolvem discussões sobre as problemáticas que envolvem os diversos movimentos sociais na luta pela terra, bem como nos dilemas e possibilidades das comunidades indígenas, visto que essa é uma região na qual é expressiva a presença de diversidades étnicas (povos indígenas - Guarani, Kaiowá e Terena). É, ainda, na região da Grande Dourados, sul de Mato Grosso do Sul, que se encontra um grande número de assentamentos de Reforma Agrária e de famílias assentadas, num estado que implantou 190 assentamentos, assentando 27. 750 famílias, numa área de 667.620,3477 hectares (dados INCRA, fevereiro de 2012).

Foi com a finalidade de fortalecer o compromisso social que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA foi criado. Seu início foi no ano de 2008 e terminará em julho de 2012. Contudo, como salientam as coordenadoras do Curso, as professoras Alzira Salete Menegat e Marisa de Fátima Lomba de Farias, sua organização foi iniciada na UFGD em agosto de 2006, quando os movimentos sociais procuraram professores da Instituição para a criação de um curso superior que atendesse as pessoas que vivem nos assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul. Em seguida, houve a constituição de uma comissão para elaborar o

Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, sendo que o intuito era atender o maior número possível de seguimentos de movimentos sociais de Mato Grosso do Sul (MENEGAT; FARIAS, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, foi firmada uma parceria exitosa entre UFGD, Ministério do Desenvolvimento Agrário/Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (MDA/PRONERA), Instituto de Colonização e Reforma Agrária de Mato Grosso do Sul (INCRA/MS) e diversos movimentos sociais rurais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COA-AMS), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Federação da Agricultura Familiar (FAF). O curso abrange acadêmicos/as residentes em 33 assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul, localizados em 17 municípios do estado.

O esforço conjunto possibilitou a inserção na Universidade pública e de qualidade, já que a UFGD, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), foi classificada pelo quarto ano consecutivo como a melhor Universidade de Mato Grosso do Sul. É preciso destacar ainda, que a criação do curso de Licenciatura PRONERA, na UFGD ocorreu pelo compromisso de um grupo de professores/as da Faculdade de Ciências Humanas - FCH, grande parte deles/as ligados/as ao Laboratório de Estudos de Fronteira - LEF, e de incentivos aplicados pela administração da UFGD, com dedicação a uma educação diferenciada, incentivadora das ideologias de transformação da sociedade.

A equipe do LEF vem desenvolvendo ações de intervenções no ensino, na pesquisa e na extensão, num diálogo com os movimentos sociais, com estudos sobre as questões de fronteira, com ênfase na temática das comunidades rurais e dos movimentos sociais e políticos nela presentes. São estudos e ações que refletem a respeito da forma produtiva e social, as relações de gênero, a religiosidade e outros elementos presentes

nos assentamentos. Enfim, desenvolve pesquisas com pessoas e processos presentes nos assentamentos, assim como dialoga com as comunidades por meio de ações de extensão, intentando compartilhar conhecimentos que possibilitem viver melhor. Em decorrência desse diálogo, teve-se a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, resultado de ações de Ensino, Pesquisa e de Extensão, organizadas com respeito aos povos do campo, fomentando situações para que as demandas destes caminhem para além do acesso a terra, ao trabalho, à moradia, estendendo-se à educação, possível porque se constitui de uma nova metodologia, a “Metodologia da Alternância”, que associa os estudos entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

O curso foi criado para atender 60 pessoas de assentamentos de reforma agrária do estado de Mato Grosso do Sul e atualmente 56 acadêmicos/as fazem parte do curso, que é oferecido pela Faculdade de Ciências Humanas (FCH), mas que para sua concretização conta com a participação de docentes de outras Faculdades da Instituição e docentes de outras Universidades, em especial, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). De maneira geral, o curso foi uma construção coletiva, desde a sistematização do Projeto Político Pedagógico (PPP), aprovado no ano de 2007. De acordo com Menegat e Farias (2009), na elaboração do PPP houve a preocupação em assegurar a oferta de disciplinas e reflexões que a legislação recomenda para um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, mas sem perder de vista à realidade social dos assentamentos rurais.

A construção do Projeto Pedagógico configurou-se num desafio coletivo, com a efetivação de inúmeros encontros para discussões, momentos nos quais os grupos envolvidos apresentaram os anseios e as expectativas em relação à produção de conhecimentos que possibilitassem estabelecer vínculos entre a teoria e práticas vivenciadas, assegurando condições para que esta experiência potencializasse o cotidiano vivido nas comunidades, transformando compreensões sociais das pessoas envolvidas (2009, p. 30).

A estrutura curricular do curso contempla os conhecimentos clássicos da área das Ciências Sociais, também uma formação crítica diante da realidade social, sobretudo, dos assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul, que, conforme Menegat e Farias, contribui para a formação de educadores/as sociais:

(...) objetiva formar educadores/as com perspectiva humanística sólida, profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e planejamentos (2009, p. 34).

A proposta do curso é pautada na “Metodologia da Alternância”, em que visa a construção dialética do conhecimento, combinando processos educativos entre a vivência nos assentamentos e saberes apropriados na Universidade. Para tanto, o curso considera o “Tempo Universidade”, em que o grupo se desloca dos assentamentos até a UFGD durante o tempo de férias (janeiro e julho), permanecendo em Dourados por aproximadamente 33 dias, e participam das disciplinas ministradas presencialmente, sendo 5 a cada período. No processo, considera-se também o “Tempo Comunidade”, compreendendo as aulas na comunidade, quando os acadêmicos retornam as suas comunidades e aplicam os conhecimentos aprendidos na Universidade em suas realidades locais, sob orientação dos docentes do Curso.<sup>4</sup>

Algo fundamental a ser considerado é que o “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade” não podem ser pensados de forma separada porque se complementam e estabelecem o diálogo entre “Universidade” e “Comunidade”, imprescindível para a construção exitosa do conheci-

---

4 Sobre a proposta pedagógica da “Metodologia da Alternância” no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD, ver: MENEGAT, Alzira S; FARIAS, Marisa de F. L; MARSCHNER, Walter R. *Saberes em construção: experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados*. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

mento. Aspecto esse que é de importância no curso, tanto para os sujeitos envolvidos, como para as comunidades (assentamentos) e, especialmente para a Educação do campo no Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse processo:

(...) estão sendo formados profissionais da educação, em contato com teorias e metodologias para a construção de conhecimentos críticos e interdisciplinares sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos. No caso de Mato Grosso do Sul, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais habilitará acadêmicos/as para atuarem especialmente na educação, uma vez que é obrigatória a disciplina de Sociologia no ensino médio (MENEGAT; FARIAS, 2009, p. 44).

Para UFGD, o curso trouxe diversos resultados e é possível dizer que os assentados sem terras, como se denominam, “ocuparam” a UFGD, e a partir das práticas educativas, ou da “práxis pedagógica”, objetivam construir outras práticas que contribuam para a transformação de relações sociais. Nesse caso, a educação se transforma em um “ato político” (FREIRE, 1971). Isto é, a educação é visualizada como um instrumento de “libertação”, em que os sujeitos comprometidos com a sociedade, com suas comunidades específicas, passam a ler a realidade social a partir de outro prisma. Ela não passa a ser encarada como “natural”, mas sim, uma “construção social” (BERGER; LUCKMANN, 1996), historicamente constituída e, por vezes, imposta.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais “PRONERA” se caracteriza como dinâmico e pelo prisma da construção dialética do conhecimento. Docentes ensinam, mas também aprendem! O processo “de troca de experiências e saberes instituído no PRONERA cria novos caminhos para a estruturação de uma educação não adestradora, mas sim criativa, dinâmica, contextualizada e voltada às diferentes realidades culturais, especialmente aos assentamentos rurais” (MENEGAT e FARIAS, 2009, p. 55). Por ora, o curso se traduz em uma experiência coletiva, dialógica e democrática.

Essa construção foi possível de ser objetivada durante nossa atuação na disciplina “Trabalho de Elaboração Própria”, que, como o próprio título do texto evidencia, foi um momento marcado pelo “Ensinar e Aprender”. Nas aulas, em todos os momentos, buscou-se construir uma relação dialética, em que a partir da exposição dos textos, da organização de seminários, nos diálogos que envolviam as problemáticas das pesquisas que o grupo propunha estudar, estabeleceu-se o compartilhar de experiências entre professores/as e acadêmicos/as, bem como a construção e reconstrução de conhecimentos. Esse momento significou, para um dos autores desta comunicação, uma primeira oportunidade de dialogar com o grupo do PRONERA. Já para a outra autora, representou mais um importante momento para compartilhar conhecimentos, uma vez que ela é uma das coordenadoras do curso e em etapas anteriores ministrou outras disciplinas. O fato é que no momento da realização do TEP, último semestre do curso, encontramos a turma já apropriada de saberes, fato que permitiu um diálogo múltiplo e até mesmo o repensar da própria estrutura da disciplina. Isso foi possível porque no “Projeto Político Pedagógico” do Curso, a ementa da disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” (TEP) foi sistematizada para abranger as exigências na construção do trabalho científico e suas partes.

### **O compartilhar de conhecimentos: relatos de fragmentos da construção nos espaços de salas de aula**

*“O professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender” (Paulo Freire)*

Quando sistematizamos o “Plano de Ensino” da disciplina Trabalho de Elaboração Própria, sentimos a necessidade de ampliar a ementa que estava prevista no PPP, sobretudo, em relação às discussões que envolviam “teoria e metodologia” na pesquisa e “análise de fontes/documentos”. Por este viés, compreendemos que o docente necessita atentar para a realidade e desenvolvimento cognitivo dos/as acadêmicos/as, e a ementa estabelecida no PPP não deve ser inflexível. Sendo assim, o docente pode

rever e implementar outros aspectos e discussões que entende como relevantes para a disciplina e para os/as acadêmicos/as.

No caso da disciplina TEP, a princípio, começamos elaborar o Plano de Ensino por meio de conversas e, pautado no “Regulamento da Disciplina”, estabelecido pela Resolução/FCH N<sup>o</sup> 084, de 23 de março de 2011. Nesse regulamento, o artigo 2<sup>a</sup>, estabelece que a disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – PRONERA/UFMGD” objetiva “proporcionar aos discentes condições para realização de um trabalho de pesquisa em qualquer das áreas abrangidas pelo currículo do Curso de Ciências Sociais”.<sup>5</sup>

O trabalho da disciplina foi previsto em forma de “artigo científico”, conforme o PPP. Nesta perspectiva, sistematizamos o Plano de Ensino a partir de duas preocupações: oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que os acadêmicos pudessem fundamentar suas pesquisas; e trabalhar questões técnicas que envolvem a escrita e formatação de artigos científicos, pautados nas normas da “Associação Brasileira de Normas Técnicas” (ABNT).

Nesse processo, elaboramos o Plano de Ensino dando ênfase a “importância da teoria e metodologia na pesquisa, bem como as fontes de pesquisa”. Assim, direcionamos o olhar para o “artigo científico e suas partes”, “teoria e metodologia”, “fontes e seus tratamentos” e “normas técnicas de elaboração de trabalho científico”, e com isso propiciamos diversas reflexões e, contribuímos com a formação acadêmica da turma e assim, em uma perspectiva dialética, aprendemos com os/as acadêmicos/as. Os procedimentos de ensino foram “exposição e debates dos textos”, “estudos orientados, articuladores da teoria e da prática”, “debates, relatos de experiências e vivências em grupo”, “apresentação das temáticas a serem pesquisadas pelo grupo”. A partir dos objetivos da disciplina, elencamos algumas reflexões trabalhadas com os/as acadêmicos/as e, que de certa forma, contribuíram para que os/as mesmos/as refletissem sobre os caminhos e descaminhos da pesquisa.

---

5 Resolução/FCH N<sup>o</sup> 084, de 23 de março de 2011. *Regulamento da Disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – PRONERA/UFMGD*, p. 2.

O início da disciplina esteve pautado em discussões que envolveram “teoria e metodologia na pesquisa. Para refletirmos sobre “teoria e metodologia” utilizamos os textos de Fernando C. Cotanda et al (2008), intitulado “Processo de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução”, “O Marco de Referência: o método das Ciências Sociais”, de Júlio Aróstegui (2006), “A importância e o lugar de teoria na pesquisa”, de José J. Queiroz (2005), e Hilton Japiassu (1976), com o texto “Objetividade Científica e Pressupostos Axiológicos”. Ainda pensando em “teoria e metodologia”, trabalhamos o texto de Maria do Pilar Vieira et al. (1998), intitulado “Os Passos da Pesquisa”. Com esse conjunto de textos, mas não presos a eles, buscamos trabalhar a importância da teoria e metodologia na pesquisa, haja vista que, os/as acadêmicos/as precisavam construir um artigo científico como requisito obrigatório para conclusão da disciplina TEP.

Em um primeiro momento, percebeu-se que o grupo, de maneira geral, não tinha segurança ao falar de “teoria e método”. Neste sentido, refletimos que teoria e métodos são coisas distintas, todavia, elementos que se dialogam a todo instante. É imprescindível em uma pesquisa nas Ciências Humanas uma fundamentação teórica e metodológica. Se nos propusermos a produzir um artigo, monografia, dissertação, tese e demais trabalhos acadêmicos, temos que saber fundamentá-los.

O conhecimento teórico é fundamental e imprescindível (JAPIASSU, 1976, p. 28). Nesta perspectiva, o conhecimento teórico nos ajuda a “pensar/refletir” a realidade social. Conforme as ideias de Antonio Joaquim Severino, uma pesquisa necessita se desenvolver a partir do que chamamos de “quadro teórico”. Para tanto, este se constitui no “universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do/a pesquisador/a se fundamenta e se desenvolve” (SEVERINO, 2004, p. 162). Por este viés, a teoria na pesquisa se traduz em dois verbos: fundamentar e desenvolver. “(...) na investigação, cabe ao teórico dar munção ao pesquisador para desenvolver seu objeto, buscar fundamentos para as

respostas aos problemas suscitados e dar suporte à comprovação das hipóteses, quando explicitadas na pesquisa” (QUEIROZ, 2005, p. 14).

Entendida como algo dinâmico e processual, a teoria auxilia na leitura e interpretação dos fenômenos. Isto é, ajuda a pensar determinadas questões nas pesquisas. A teoria “serve antes como diretriz e orientação de caminhos de reflexão do que propriamente de modelo ou de forma, uma vez que o pensamento criativo não pode esvaziar-se mecânica e formalmente” (SEVERINO, 2004, p. 162). Se a teoria auxilia a “pensar” a realidade social, logo, ela se torna fundamental para refletir sobre as categoriais de análise, ou conceitos. Essa questão foi bastante enfatizada nas aulas, pois grande parte dos sujeitos que compõem a turma do PRONERA/UFGD são partícipes e militantes em movimentos sociais, sindicatos, associações, etc. Algumas categorias, devido as suas experiências junto aos seus respectivos grupos, já se tornaram corriqueiras, sendo faladas e escritas em seu cotidiano e, muitas vezes, de forma contraditória. Por este prisma, trabalhamos a importância de se embasar teoricamente sobre algumas categorias importantes no desenvolvimento da pesquisa. Vimos dialogar com os/as acadêmicos/as sobre a importância da teoria na pesquisa, sendo que, todo trabalho acadêmico deve se desenvolver e se fundamentar a partir de alguns referenciais teóricos, mas que esses referenciais são frutos da escolha do/a pesquisador/a.

A teoria indica caminhos, rumos. Por isso não deve ser encarada como uma “camisa de força”. Isto é, o referencial teórico deve ser sempre dinâmico, nunca estático. Pensado e construído no desenvolver da pesquisa. Uma pesquisa sem referenciais teóricos corre o risco de cair no que Queiroz (2005) destacou como “empirismo vazio”, que se refere aos “achismos”, um conhecimento “vazio”, sem argumentos e reflexões apuradas. Enfim, o “empirismo vazio” se caracteriza com um conhecimento construído sem fundamentação e argumentação sólida, em que o/a pesquisador/a não tem a preocupação em pensar a realidade social a partir da sua abrangência e complexidade e, por isso, pode ocorrer um trabalho com resultados da pesquisa “frágeis” e que não sustentam nenhuma conclusão satisfatória e/ou real.

E a metodologia? O que seria isso? Os/as acadêmicos/as do PRONERA tinham um conhecimento prévio sobre metodologia, especialmente porque alguns professores/as que ministraram aulas em etapas passadas refletiram sobre essa questão com a turma. A partir dos textos mencionados acima, trabalhamos também a importância da metodologia na pesquisa. Cabe destacar que, frisamos que teoria e metodologia são elementos distintos, porém, caminham juntas e se imbricam a todo o momento na pesquisa. A metodologia auxilia a traçarmos “meios” para investigar nosso objeto de pesquisa. Ou seja, é através da metodologia que erigimos os caminhos que vamos percorrer para estudar determinados fenômenos.

Objetivamos pensar as metodologias de pesquisa em uma perspectiva ampla, mas sem confundi-las com “técnicas de pesquisa”. Japiassu (1976) observa que o conceito de metodologia é abrangente e por isso reúne as “técnicas de pesquisa”, mais as preocupações teóricas em torno da análise dos dados. Isto é, a produção de entrevista é uma “técnica de pesquisa”, que está inserida num contexto da “metodologia da história oral”.<sup>6</sup> Realizar entrevistas não é tudo, é preciso refletir como trabalhá-las. Nesse sentido, ao pensar uma metodologia, um “meio” que vamos percorrer para investigar determinados fenômenos, também devemos ter a preocupação teórica em torno dessa metodologia. Voltamos o exemplo da metodologia da história oral. É preciso pensar essa metodologia teoricamente: os desafios, riquezas e cuidados ao se trabalhar com as fontes orais. No que tange a metodologia, Japiassu salienta que a metodologia não tem um fim em si mesma, mas é utilizada para atingir determinado fim. “Os métodos são instrumentos que possibilitam ao cientista alcançar determinado objetivo cognitivo. (...). Aliás, é pelos problemas metodológicos que poderemos determinar a mediocridade ou a seriedade dos pesquisadores” (JAPIASSU, 1976, p. 22).

---

6 Na atividade de Seminários, desenvolvida durante a disciplina TEP, trabalhamos textos específicos que abordam a metodologia da história oral, como veremos adiante no texto.

Outros diálogos que foram realizados com os/as acadêmicos/as giraram em torno do ato de pesquisar. Para tanto, discutimos a pesquisa qualitativa em si, também questões relacionadas à sua prática, como por exemplo: neutralidade/objetividade científica. Refletir sobre essas questões foi fundamental, pois a partir de um diálogo construtivo, pudemos compartilhar experiências e pensar nas pesquisas que seriam desenvolvidas pela turma.

A partir das ideias de Japiassu, pensamos que é melhor entender que não existe uma ciência, mas sim, “ciências”. Na área das Ciências Humanas, talvez, seria mais adequado pensar em “práticas científicas”. Assim, “ciência” tem significação de “prática humana” (1976, p. 22). Toda ciência/conhecimento é processual, dinâmica, em movimento. Uma das tarefas da epistemologia<sup>7</sup> é revelar essa processualidade. A atividade científica se torna um produto humano, uma realidade sócio-histórica. Sobre a atividade científica, Japiassu destaca:

Por definição, a atividade científica encontra-se em estado de constante inacabamento. Ela está sempre fazendo-se e constituindo-se. Jamais atinge um estado definitivo. Uma produção científica acabada é um absurdo epistemológico. Deixaria de ser científica para converter-se em dogma imutável. E como dogma, seria objeto de crença, e não de saber racional (1976, p. 26).

Ao pensar em “objetividade científica”, Japiassu destaca que esse aspecto na pesquisa é um “problema epistemológico” (1976, p. 21). Ou seja, não é possível falar de um estudo crítico dos diversos campos que compõem as Ciências Humanas, sem pensar ao mesmo tempo sobre a natureza e o valor dos procedimentos pelos quais se constroem e ganham um objetivo. Refletir sobre neutralidade/objetividade na disciplina foi muito salutar, pois esse aspecto era latente nas falas e escrita dos/as aca-

---

7 Epistemologia: teoria do conhecimento; estudo crítico do conhecimento científico em seus vários campos. A origem da palavra é grega: episteme + logos = conhecimento/ciência + discurso/verbo.

dêmicos/as. Como encarar a relação “neutralidade X engajamento” na pesquisa? Qual a relação das Ciências Humanas e os juízos de valor? Essas indagações geraram muitas discussões entre os/as acadêmicos/as, sobretudo, porque refletiram sobre sua condição de acadêmico/a, mas que também participa e/ou milita em sua comunidade ou movimento social.

As reflexões sobre objetividade/neutralidade não são recentes, mas ainda geram discussões acaloradas. Nas Ciências Humanas essa problemática é posta desde fins do século XIX. As preocupações em torno da neutralidade/objetividade estavam, em grande parte, ligadas ao fato dos/as pesquisadores/as sentirem necessidade de justificar que o conhecimento ora produzido era “científico”. E em nossas práticas de pesquisa, como lidar com essa problemática? Será que existe a possibilidade de ser militante de um movimento social e pesquisador/a na academia? A neutralidade é possível? Essas indagações nortearam grande parte das reflexões. A princípio, rompemos com a ideia de que podemos ser neutros, ou que nossa objetividade é plena, mas que é possível conciliar a participação e militância nos movimentos sociais, sindicatos, associações, etc. com as atividades acadêmicas e práticas de pesquisa.

O conceito de neutralidade é “irreal”. Quando se escolhe os “meios” para se chegar ao “fim”, não existe neutralidade. A escolha dos meios revela tomada de posição (JAPIASSU, 1976, p. 41-42). Nesta perspectiva, quando escolhemos nosso tema e problemática de pesquisa, não existe mais neutralidade, porque fizemos a escolha, e essa ação é motivada por alguma coisa. De acordo com Japiassu:

Nesse sentido, o fato não é neutro, pois, de algum modo, envolve a pessoa. Todo conhecimento, enquanto processo de apreensão de um objeto por um sujeito, inclui o trabalho do sujeito sobre o objeto: o sujeito *seleciona* o que lhe interessa na realidade. É por isso que todo fato é de algum modo valorado. Se não é valorado, é porque não é conhecido, isto é, não despertou interesse no sujeito. Este só vê na realidade os pontos que lhe interessam (1976, p. 41).

Mesmo assumindo que não existe a denominada “neutralidade” científica, sendo ela um “mito”, uma “miragem” (JAPIASSU, 1976, p. 47), compreendemos que é preciso estabelecer “critérios de objetivação” na pesquisa. Isto é, necessitamos estabelecer critérios nas análises, a partir dos aportes teóricos e metodológicos e da realidade social na qual será investigada. Pautados nas ideias de Japiassu, discutimos que na pesquisa é necessário construir “critérios de objetivação”. Esses critérios abrangiam: **1)** tomada de posição de onde falamos, pois assumir a subjetividade pode ser a melhor forma de controlá-la; **2)** análise crítica do objeto investigado; **3)** diálogo teoria / metodologia / fontes de pesquisa. Entendemos que o/a pesquisador/a é um ser social e sendo assim, tem suas subjetividades. A “objetivação” está pautada na análise crítica e nos critérios selecionados para desenvolvimento da pesquisa. As práticas científicas são inseridas no “todo social”, produzidas no interior da sociedade, e, por este viés, produzem ideologias e sistemas valorativos, não sendo neutras e nem atemporais.

Indo ao encontro dessas reflexões, trabalhamos também “os passos da pesquisa”, ou seja, dialogamos sobre algumas questões básicas no processo de pesquisa, direcionando as discussões para a escrita do artigo científico. Primeiro, entendemos que a pesquisa e o/a pesquisador/a são frutos do seu próprio tempo, o que significa que as indagações e problemáticas de pesquisa surgem a partir do tempo do/a pesquisador/a e daquilo que quer responder. “Ao mesmo tempo em que a postura e a experiência de vida do pesquisador vão estar presentes no seu trabalho, enquanto sujeito do conhecimento, esta mesma bagagem é histórica tornando-o um objeto, isto é, o historiador é fruto de seu tempo” (VIEIRA et. al., 1998, p. 30). No processo de pesquisar, por mais que haja pontos de partida, há diversos caminhos que podem ser percorridos. Os interesses dos/as pesquisadores/as são distintos, como por exemplo, inquietações que foram crescendo durante o Curso em que realizou, ou a partir das experiências de vida dos/as pesquisadores/as. Todavia, a escolha do que pesquisar e como pesquisar sempre é algo subjetivo.

No desenvolvimento das aulas foram lançadas diversas perguntas, dentre elas a seguinte: o que os/as motivou nas escolhas pelos temas que pesquisarão? Apresentaram muitos e diferentes os motivos, porém, percebemos que a escolha do assunto a ser pesquisado para a disciplina TEP estava mais ligada à experiência de vida dos/as acadêmicos/as, bem como aos lugares sociais em que vivenciam e fazem parte. Estão em busca de respostas científicas para um contexto social conflituoso que viveram/vivem, assim como boa parte da população brasileira, que são as explicações para a exclusão social. Em outra atividade, que refletiremos mais adiante, tivemos a noção da amplitude de temas que foram desenvolvidas, num desejo que reunir maior número de explicações sobre os fatos estudados. Contudo, esses temas fazem parte direta ou indiretamente dos lugares sociais em que os/as acadêmicos/as estão inseridos/as, já que grande parte das pesquisas estão voltadas aos dilemas e possibilidades de vida nos assentamentos de reforma agrária, assim como no entendimento dos fatores que motivaram a implantação do projeto de reforma agrária brasileira. Nesta direção, salientamos a importância da disciplina TEP e dos trabalhos de pesquisa que foram desenvolvidos, contribuindo para o entendimento de diversas e distintas realidades sociais no campo, no estado de Mato Grosso do Sul.

Destacamos que “definir o tema” é pensar no objeto e em sua problemática de pesquisa. Nesse sentido, “a definição não é só um ato inicial: ela articula com a problematização, formando com esta, momentos e expressão de único movimento” (VIEIRA et al, 1998, p. 30). A definição do tema deve ser precisa e, para além da definição, é preciso pensar também na “delimitação do tema”. No processo de fazer a delimitação do tema, há diversos fatores que influenciam, como: tempo disponível, fontes, recursos financeiros, etc. A delimitação é algo fundamental na pesquisa, pois é ela quem vai propiciar ao pesquisador/a centrar suas análises em uma determinada questão, de uma temática ampla. Exemplificando, há uma diferença enorme em estudar “os processos de luta e permanência das comunidades de assentamentos em Mato Grosso do Sul”,

e pesquisar a “formação da estrutura social e política das comunidades de assentamentos”. Não que seja impossível estudar o primeiro tema, mas é que ele demandará muito mais fôlego, tempo, recursos financeiros, dentre outras questões. Como dizíamos para a turma: “não há como estudar ‘Deus e sua obra’”. É preciso serenidade e bom senso para fazer uma delimitação precisa na pesquisa, de acordo com os limites e possibilidades do pesquisador!

Observamos que, muitos/as acadêmicos/as estavam com a temática de pesquisa ampla. Sendo assim, buscamos orientá-los/as quanto à delimitação da temática de suas pesquisas, e procuramos ser pragmáticos, sempre pautados na necessidade dos/as acadêmicos/as para o momento, que era entender questões que lhe auxiliariam a escrever referido artigo da disciplina TEP. Nesse processo, destacamos o fato de que por mais que nosso objeto de estudo seja delimitado, não se pode esquecer que o mesmo está inserido dentro de uma estrutura maior. “O fato de o pesquisador privilegiar um determinado aspecto de um objeto de estudo não significa fragmentá-lo, mas entendê-lo globalmente” (VIEIRA et al, 1998, p. 48). Como exemplo, citamos os estudos com assentamentos e/ou acampamentos, nos quais as reflexões que giram em torno desses lugares sociais, por mais que existem particularidades de cada realidade vivida pelos sujeitos, não se pode desvinculá-los de um contexto maior, do qual os mesmos fazem parte e são reflexos das políticas voltadas ao campo, dos processos e “expropriação e exploração”<sup>8</sup> dos trabalhadores rurais, dentre outras questões. Os assentamentos e acampamentos não podem ser vistos como lugares isolados, porque estão inseridos em uma conjuntura política, econômica e social, e por isso são reflexos do movimento dessa conjuntura.

Junto à definição e delimitação do tema, também discutimos algo fundamental no processo de pesquisa: a “problemática”. A problemática

---

8 Sobre os processos de “expropriação e exploração”, ver: MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

se configura naquilo que é o cerne da investigação. Podemos citar como exemplos os estudos com o MST, quando podemos nos debruçar diante de diversas problemáticas, como relações de gênero, organização, educação, práticas internas, etc. Ao definir a problemática, o/a pesquisador/a se concentrará em aprofundar as reflexões sobre uma dimensão ou característica do Movimento, no qual propôs para sua pesquisa. É preciso levar em consideração que a “problemática” se dá a partir das indagações do presente. É sempre contínua, no transcorrer de todo o trabalho.

A problematização é contínua, acompanhando o trabalho todo: é o movimento constante que vai do empírico à teoria e vice-versa, demandando a elaboração ou reelaboração de noções, conceitos, categorias de análise, porque tais elementos, por mais abstratos que sejam, surgem de engajamentos empíricos e do diálogo com as evidências (VIEIRA et. al, 1998, p. 38).

Dentre as possibilidades de pesquisa, refletimos com os/as acadêmicos/as que existem alguns “passos” que podem contribuir no processo de iniciação a pesquisa. Esses passos seriam: a) Leitura da bibliografia disponível sobre o assunto - como escrever sobre algo sem ter lido nada sobre ele?; b) Conhecer procedimentos teóricos e metodológicos, no intuito de se identificar com alguns para sistematizar a pesquisa; c) Coleta de fontes e análise/tratamento sobre as mesmas; e) Escrita/produto final. Esses passos não precisam ser ordenados dessa maneira, até porque o processo de pesquisa é dinâmico e simultâneo. Mas, esses itens, a nosso ver, são fundamentais para iniciar e desenvolver uma pesquisa.

Na escrita do texto, que se configura como o “produto final” do processo de pesquisa, enfatizamos que é fundamental romper com a perspectiva de que o conhecimento construído é uma verdade absoluta. Nas Ciências Humanas essa ideia é inconcebível. O conhecimento sempre está propenso a ser revisitado. “Quando diz que as verdades não são absolutas e eternas, o sentido é de que o conhecimento é cumulativo porque, na medida em que se aperfeiçoa o modo de conhecer a realidade, de

apreensão do objeto, mais elementos dessa realidade poderão ser trazidos à tona” (VIEIRA et al, 1998, p. 41). Por este viés, o texto nunca pode ser visto como inexorável, pronto e acabado. O/a pesquisador/a apresenta “um” conhecimento sobre determinado assunto, não “o” conhecimento. O texto não deve ser entendido como o “real”, mas sim uma “representação do real” (VIEIRA et. al, 1998, p. 52). É por meio da escrita/texto que o/a pesquisador/a compartilha suas interpretações/análises, e, para tanto, a escrita é um processo.

No processo de pesquisa, os fontes/documentos merecem um olhar atento. Nessa direção, falar de fontes e seus tratamentos na disciplina TEP foi muito importante. Como desenvolver uma pesquisa sem fontes? Será que existe essa possibilidade? Como desenvolver análises críticas das fontes sem o conhecimento de sua natureza? Por ora, quando destacamos “fontes” ou “documentos”, pensamos nos inúmeros vestígios (materiais e imateriais) que pesquisadores/as pode fazer uso para refletir sobre uma realidade passada. Para tanto, utilizamos como norte nas discussões o texto de Jacques Le Goff (1996) intitulado “Documento/Monumento”, e o texto “A leitura crítica do documento”, de Eni de M. Samara e Ismênia S. S. T. Tupy (2010). Todavia, não ficamos presos a eles. O objetivo dessa aula foi pensar algumas questões que envolvem as “fontes/documentos”, chamando atenção para a diversidade e possibilidades de leituras e tratamentos na pesquisa. Assim, buscamos trabalhar aspectos teóricos/metodológicos gerais sobre “fontes”, também, a partir das nossas experiências, compartilhar algumas angústias e dificuldades. As especificidades de algumas fontes que os/as acadêmicos/as utilizaram em seus trabalhos foram discutidas na atividade de Seminários (fontes orais e memória, imagens, periódicos e biografia).

A princípio, começamos a refletir sobre o que são fontes/documentos. Os textos de Le Goff (1996) e Samara; Tupy (2010) são bem elucidativos quanto essa indagação. Eles levam a refletir que tudo aquilo, seja material ou não, que nos possibilite traçar reflexões, ou fazer inter-

pretações sobre o passado pode se tornar fonte de pesquisa. Nessa direção, Sandra Jatahy Pesavento destaca que “os exemplos são muitos, pois fontes são marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História” (2004, p. 98). Nas Ciências Humanas, sobretudo, na área da História, transformou-se o entendimento do que é “documento”. Para tanto, “há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (SAMARAN, 1961, p. XII apud LE GOFF, 1996, p. 540).

Ao se apropriar das ideias de Lucien Febvre, Le Goff reflete que o pesquisador tem uma infinidade de fontes para desenvolver seu trabalho, que vão para além dos documentos escritos. Ao refletir sobre a área da História, suas palavras são relevantes para pensar a pesquisa e as fontes nas Ciências Humanas:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1949, ed. 1953, p. 428 apud LE GOFF, 1996, p. 540).

Se tudo o que as pessoas “escrevem”, “fabricam” e “tocam” pode ser considerado fontes, logo, é preciso que o/a pesquisador/a reflita sobre estes vestígios! Qualquer vestígio do passado só se torna fonte, a partir do momento em que se começa a refletir sobre ele. Caso contrário, é apenas

algo velho, traço de outro tempo. Os diversos tipos de fontes se tornam realmente documentos na medida em que estão inseridos dentro de uma problemática de pesquisa.

Diante da “revolução documental” (LE GOFF, 1996, p. 543), os/as pesquisadores/as se viram circunscritos em torno de “novas” dificuldades, ao passo que teriam que desenvolver outras metodologias e habilidades específicas para trabalhar com alguns tipos de fontes/documentos. Nesta perspectiva, é necessário compreender a natureza das fontes/documentos, para não correr o risco de fazer uma leitura acrítica do documento.

Para serem estudados, porém, todos demandam um prévio e apropriado conhecimento desses diferentes meios de expressão. Ou, colocando de uma outra forma, não conhecer os valores, interesses, os problemas, as técnicas e os olhares expressos por cada um deles implica uma leitura acrítica do documento, ou seja: o seu emprego como mera ilustração (SAMARA; TUPY, 2010, p. 118).

Em relação à diversidade de fontes, a escolha e delimitação do *corpus* documental são operações cognitivas essenciais. Isto é, os/as pesquisadores/as, a partir da sua problemática e objetivos, necessitam fazer um trabalho intelectual e exaustivo na escolha das fontes/documentos, visando sempre a qualidade de seu trabalho. Em seguida, a leitura e tratamento crítico dos documentos são fundamentais. É preciso observar que, a crítica ao documento não é algo exclusivo do conhecimento histórico. Essa questão foi sendo vista e revista em toda área das Ciências Humanas. Cada área tem sua particularidade, contudo, os métodos de análise crítica dos documentos/fontes são interdisciplinares. Destaca-se, então, a importância da interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, no sentido de alargar os horizontes de interpretação, e de se apropriar de teorias e métodos de outras áreas (SAMARA; TUPY, 2010, p. 118).

Le Goff (1996) reflete que a leitura crítica sobre os documentos se transformou. Ao comentar sobre as concepções de Fustel de Coulan-

ges (1888), e da maior parte dos pesquisadores que eram “embebidos de um espírito positivista”, que consideravam documento = texto, enfatiza a perspectiva de análise e visão dos positivistas frente aos documentos. “A leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas... A sua única habilidade consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm” (LE GOFF, 1996, p. 536). Será que esta é a única habilidade do/a pesquisador/a? Tirar tudo o que eles contêm, e manter-se o mais próximo possível dos textos? Durante as aulas, os/as acadêmicos/as foram desafiados/as a pensar como estavam utilizando os documentos na pesquisa em que estavam desenvolvendo.

Na leitura e tratamento de fontes, o que importa não são a “autenticidade” e “credibilidade” dos documentos, mas sim suas intencionalidades. Le Goff propõe a concepção de que todo documento deve ser tratado como monumento – ou seja, todo “documento é monumento” (1996, p. 548). Como qualquer vestígio do passado, os documentos são passíveis de críticas. Todo documento não é dado, mas sim construído num campo de tensões. A alusão ao “monumento” é dada pelo fato de que todo “monumento” é criado para algum objetivo, com intencionalidade(s). Assim, toda fonte é “monumento”, pois as mesmas carregam sentidos e intencionalidades. Como exemplo, discutimos com a turma, supostamente, um relato de um produtor rural em um jornal dizendo que os indígenas são preguiçosos, bêbados e que não gostam de trabalhar. O pesquisador vai reproduzir o pensamento contido na fala do produtor rural? Quais as tensões que envolvem a produção do relato? Buscamos problematizar a fonte e interpretar suas intencionalidades.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, como pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

Nenhum documento é inocente, devendo ser analisado. O pesquisador necessita desconstruir os discursos dos documentos, porque toda fonte é portadora de um discurso, que não pode ser visualizado como transparente. De acordo com Le Goff, “todo o documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado” (1996, p. 110). Por este prisma, o documento não pode ser visto como a realidade em si, mas sim como porções, vestígios da realidade (SAMARA; TUPY, 2010, p. 124). O pesquisador sempre vai analisar as fontes a partir do seu tempo, todavia, buscando entender o contexto em que foram produzidas.

Ao falar em variados tipos de fontes/documentos, sublinha-se que não existe uma fonte melhor que outra. O que existe são fontes diferentes, com tratamentos distintos. Cada fonte/documento tem sua “natureza”, como por exemplo, as fontes escritas, imagéticas, orais, arqueológicas, impressas, etc. Neste sentido, existem questões muito particulares a cada fonte. Conhecer essas particularidades é que pode fazer a diferença nas análises, conseqüentemente em nossos trabalhos. Ao ingressarmos na pesquisa, torna-se imprescindível fazer leituras para conhecer a natureza e as especificidades das fontes com as quais nos propomos trabalhar. Isso pode nos livrar de cometermos vários equívocos que, por vezes, são até ingênuos. Neste sentido, as fontes não falam por si mesmas, é preciso fazer perguntas a elas, por vezes tecendo análises críticas para além daquilo que está registrado. Para Edward P. Thompson, os “fatos” não revelam seus próprios significados. Antes, cabe aos/as pesquisadores/as saberem que os “fatos”, por vezes, encerram-se em suas próprias cargas ideológicas.

Thompson ressalta que: “(...) os fatos não podem falar enquanto não tiverem sido interrogados” (THOMPSON, 1981, p.40). É necessário que o pesquisador adquira uma desconfiança atenta frente às fontes. Fazendo menção as suas palavras: “A evidência histórica existe, em sua forma primária, não para revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta” (THOMPSON, 1981, p.38). As diversas fontes tanto podem ajudar quan-

to comprometer o resultado da pesquisa. Tudo depende da sua erudição, capacidade de articular e trabalhar com tais documentos. Enquanto elementos fundamentais de qualquer pesquisa nas Ciências Humanas, as fontes/documentos assumem um caráter interdisciplinar. A leitura sobre os documentos são diversas, todavia, o conhecimento de sua natureza e o olhar crítico é semelhante em todas as áreas.

Na leitura e tratamento de fontes, refletimos sobre os princípios básicos que norteiam a análise de qualquer documento, sendo: quem a produziu? Em que contexto foi produzida? Para quem e porque foi produzida? Quais suas intencionalidades? O que não está explícito no documento? Essas perguntas são básicas e fundamentais para analisar criticamente e problematizar as fontes.

Uma atividade que não previmos no Plano de Ensino, mas que foi muito propícia para as aulas na disciplina TEP, pensando o trabalho de investigação e pesquisa, e também na leitura crítica de documentos, foi o trabalho com o filme “Doze Homens e uma Sentença” (*Twelve Angry Men*). Cabe ressaltar que, assistir o filme teve uma intencionalidade na disciplina, sendo um instrumento pedagógico, não apenas um ato de entretenimento. Esse filme se enquadra no gênero “drama”, seu lançamento foi no ano de 1957, com a direção de Sidney Lumet, e tendo como roteirista Reginald Rose. Sua produção foi nos Estados Unidos (Fox/MGM.), tem duração de 96 minutos, e conta no elenco principal os atores: Henry Fonda, Lee J. Cobb, Ed Begley, E.G. Marshall, Jack Warden, Martin Balsam, John Fiedler, Jack Klugman, Ed Binns, Joseph Sweeney, George Voskovec, Robert Webber.<sup>9</sup> O filme relata a história de um garoto de 18 anos acusado de ter assassinado seu pai, com uma faca, depois de uma briga. O réu vai a julgamento e o júri, composto por 12 homens, tem que decidir se o jovem é culpado ou inocente. O júri tem que decidir se este irá para a cadeira elétrica ou é inocentado.

---

9 *Doze Homens e uma Sentença* (*Twelve angry men*). Direção de Sidney Lumet. EUA: 1957. United Artists; MGM. 96 min., son., p&b.

Pela reação dos/as acadêmicos/as, o filme “Doze Homens e uma Sentença” causou grande impacto, alcançando o objetivo proposto, que era despertar reflexões sobre a complexidade que envolve a pesquisa, a capacidade de argumentação e o trabalho com as pistas/vestígios (documentos/fontes). Este filme esteve em pauta na própria avaliação das contribuições da disciplina, como vemos: “a disciplina TEP foi muito proveitosa e de trocas de experiências, sendo o que mais lhe marcou na disciplina foi o filme e os seminários, pois as reflexões foram muito interessantes”.<sup>10</sup> Outra avaliação também seguiu nessa lógica: “quanto a disciplina também foi positiva, e o filme foi de grande importância para compreender os conteúdos e tirar lições de vida, comparando com outros assuntos”.<sup>11</sup>

Visando potencializar o trabalho com as fontes/documentos e suas possibilidades de leituras e tratamentos, como fora dito anteriormente, trabalhamos as especificidades de algumas fontes, em especial, as que os/as acadêmicos/as iriam utilizar no desenvolvimento de suas pesquisas. Nesta perspectiva, organizamos Seminários, dividindo a turma em 8 grupos, que trabalharam questões específicas sobre fontes orais e memória, imagens, periódicos e biografia. Destaca-se que, não cabe nesse momento fazer uma discussão sobre os textos trabalhados nos seminários, mas sim evidenciá-los enquanto ferramentas importantes e que auxiliaram nas reflexões e desenvolvimento das aulas na disciplina TEP.

Sobre o trabalho com “fontes orais e memória”, refletimos sobre os textos “Histórias dentro da História” de Verena Alberti (2005); “Forma e Significado na História Oral: a pesquisa como experimento em igualdade” e “Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre

---

10 Joenilza Santos da Silva. Avaliação Escrita da Disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do curso de Licenciatura em Ciências Sociais - PRONERA/UFGD, 2012.

11 Onorail Jeronimo Porto. Avaliação Escrita da Disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do curso de Licenciatura em Ciências Sociais - PRONERA/UFGD, 2012.

a ética na história oral” de Alessandro Portelli (1997); “A Culpa Nossa de Cada Dia: ética e história oral”, de Janaína Amado (1997); “História Oral: os riscos da inocência”, de Michael M. Hall (1992); “Memória”, de Jacques Le Goff (1996); e “Memória, Esquecimento, Silêncio”, de Michel Pollak (1989). Todos os textos ofereceram subsídios relevantes para refletir sobre os “usos e abusos” da metodologia da história oral, também em relação a questões teóricas de leitura e análise da fonte, e atividades técnicas na produção da entrevista.

Em relação à utilização das imagens na pesquisa, trabalhamos três textos básicos nos seminários, sendo eles: “História e Imagens”, de François Cadiou et al. (2007); “Através da Imagem: fotografia e história interfaces”, de Ana Maria Mauad (1996); e “Fotografia e História”, de Boris Kossoy (2001). Refletir sobre o uso das imagens na pesquisa foi muito interessante, pois grande parte dos/as acadêmicos/as concebia as imagens na pesquisa como mera ilustração. A partir dos textos, compreendemos que as imagens se configuram como fontes relevantes para traçar reflexões sobre uma realidade passada, contudo, precisam ter sentido e significado nos textos, bem como serem objeto de análise e reflexão. Enfim, buscamos romper com a ideia da utilização das imagens como ilustração.

No que diz respeito aos periódicos enquanto fontes de pesquisa, utilizamos como texto norteador “História dos, nos e por meio dos periódicos”, de Tânia Regina de Luca (2005). Como leitura complementar, selecionamos o texto de Carlos A. B. Trubiliano (2009), intitulado “Algumas Reflexões Sobre o Uso das Fontes Impressas e o Caso da Revista *A Violeta*”. Jornais, revistas e impressos de maneira geral são fontes riquíssimas para refletir sobre diversas questões que envolvem os grupos sociais. Há uma infinidade de temáticas que podem ser estudadas nos e por meio dos periódicos. Porém, como toda fonte, os periódicos necessitam de tratamentos específicos na pesquisa. Nesta direção, nos seminários discutimos as possibilidades e os cuidados em se trabalhar com os periódicos na pesquisa.

## Considerações finais

O diálogo que mantivemos com acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, durante o período em que estivemos na orientação da disciplina TEP, nos possibilitou melhor compreender, ensinar e apreender os múltiplos aspectos que envolvem os caminhos da pesquisa. Caminho que é traçado e construído por sujeitos em suas relações sociais, provocando um amplo debate em torno do que é afinal o processo de pesquisa, e de como esse processo se interpõe aos sujeitos que tentam explicá-lo, num desvendar que encanta porque, por vezes, os “objetos” investigados, passam a condição de sujeitos pesquisadores/as. É assim que vemos os/as acadêmicos/as do curso PRONERA, da UFGD: pessoas que chegaram a pouco tempo na universidade, trazido pelo diálogo que o grupo do LEF vinha empreendendo com pessoas de assentamentos, durante as pesquisas e ações de extensão. Hoje estão na UFGD, são acadêmicos/as de Licenciatura e encontram-se a construir suas próprias propostas de pesquisa. Deixaram de ser pesquisados/as pelas intervenções da universidade nos assentamentos rurais, para agora, como acadêmicos/as, tornarem-se pesquisadores/as.

Os temas recortados pelo grupo de acadêmicos/as são repletos de dilemas e possibilidades da vida nos assentamentos, contemplando trajetórias, conflitos, caminhos e descaminhos na constituição de assentamentos rurais, novos espaços no campo brasileiro, instituídos em meados da década de 1980, mas que ainda a tais espaços socialmente lhe são atribuídos diferentes olhares, de aprovação, reprovação e de desconhecimento. São esses os temas encaminhados pelo grupo do PRONERA, que tentam explicar cientificamente o enovelamento da constituição de múltiplos dilemas na reforma agrária. Procuram, ainda, apresentar explicações da possibilidade que os assentamentos oferecem, especialmente de questionamento da estrutura social, e, fundamentalmente, de espaços que permitem a construção e reconstrução do viver dignamente.

Os/as acadêmicos/as do PRONERA da UFGD são sujeitos que se deslocaram de diversos lugares do Brasil e hoje vivem em assentamentos

de reforma agrária de Mato Grosso do Sul. Por isso, trazem trajetórias, experiências, e subjetividades distintas. São homens e mulheres heterogêneos que dão corpo e vida ao PRONERA, também a UFGD, e que a partir das teorias e metodologias debatidas no curso, e por meio das experiências vividas no cotidiano dos assentamentos, intentam refletir sobre esses lugares, analisando-os criticamente.

O grupo se encontra em uma tentativa em evidenciar histórias de vidas em construção, assim como a concretização da construção dos lugares em que vivem. Enfim, ao finalizarmos a disciplina TEP, que também finaliza o próprio tempo de curso, que está chegando ao seu final, temos uma única certeza, a de que o grupo de acadêmicos/as realizará investigações que contribuirão para compreender o movimento da vida nos assentamentos de reforma agrária, estudado, refletido e apresentado pelas pessoas que o constitui e que ainda hoje lutam para construir esses novos/velhos lugares. Por isso, asseveramos que o resultado do processo de construção do conhecimento na disciplina TEP, trará fundamentalmente elementos para que conheçamos trajetórias conflituosas resultantes do contexto social, de uma estrutura social conflituosa e excludente, aspectos que se mostram, com evidência, em de Mato Grosso do Sul.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 15, p. 145-155, abr.1997.

ARÓSTEGUI, Júlio. O marco de referência: o método das ciências sociais. In: \_\_\_\_\_. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006, p. 423- 463.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Vavy P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 203- 233.

CADIOU, François et. al. As biografias. In: \_\_\_\_\_. *Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.187- 205.

\_\_\_\_\_. História e imagens. In: \_\_\_\_\_. *Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 141-153.

COTANDA, Fernando C. et al. Processo de pesquisa nas ciências sociais: uma introdução. In: PINTO, Céli R. J; GUAZZELLI, Cesar A. B. *Ciências humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, p. 63-83.

*Doze Homens e uma Sentença* (Twelve angry men). Direção de Sidney Lumet. EUA: 1957. United Artists; MGM. 96 min., son., p e b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

HALL, Michael M. História oral: os riscos da inocência. In: Secretaria Municipal de Cultura - DPH. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992, p. 157-160.

JAPIASSU, Hilton. Objetividade científica e pressupostos axiológicos. In: \_\_\_\_\_. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 21-47.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. 2. ed. revista. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p. 53-121.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 535-553.

\_\_\_\_\_. *Memória. História e memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996, p. 423-477.

LUCA, Tânia R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111- 153.

MAUAD, Ana M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-15, 1996.

MENEGAT, Alzira S; FARIAS, Marisa de F. L. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA: ensinar e aprender os caminhos do conhecimento. In: MENEGAT, Alzira S; FARIAS, Marisa de F. L; MARSCHNER, Walter R. *Saberes em construção: experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados*. Dourados: UFGD, 2009, p. 15-65.

MENEGAT, Alzira S; FARIAS, Marisa de F. L; MARSCHNER, Walter R. *Saberes em construção: experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados*. Dourados: UFGD, 2009.

PESAVENTO, Sandra J. *História e história cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como experimento em igualdade. *Projeto História*. São Paulo, 14, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*. São Paulo, 15, abr.1997.

PORTO, Onorail Jeronimo Porto. *Avaliação escrita da disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – PRONERA/UFGD*. 2012.

SILVA, Joenilza Santos da Silva. *Avaliação Escrita da Disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – PRONERA/UFGD*, 2012.

QUEIROZ, José J. A importância e o lugar de teoria na pesquisa. *Cadernos de Pós-Graduação*. São Paulo, v. 4, p. 13-17, 2005.

SAMARA, Eni de M; TUPY, Ismênia S. S. T. A leitura crítica do documento. In: \_\_\_\_\_. *História e documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 117-141.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRUBILIANO, Carlos A. B. Algumas reflexões sobre o uso das fontes impressas e o caso da revista “A Violeta”. In: BORGES, Aricelle s. et al. *O trabalho com as fontes no ensino e na pesquisa em história*. Campo Grande: UFMS, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Ciências Humanas. *Resolução/FCH n. 084, de 23 de março de 2011*. Regulamento da Disciplina “Trabalho de Elaboração Própria” do curso de Licenciatura em Ciências Sociais - PRONERA/UFGD. 2012.

VIEIRA, Maria do Pilar et al. Os passos da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1998.



# LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO PRONERA<sup>1</sup>/UFGD: A DESMISTIFICAÇÃO DA SURDEZ E DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento<sup>2</sup>

Janete de Melo Nantes<sup>3</sup>

*É um mundo diferente?*

*Desde que nascemos “ouvintes”*

*Nunca quisemos desprender e aprender,*

*Sempre ficamos aqui em nosso canto, no nosso mundo do saber e ensinar.<sup>4</sup>*

---

1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O curso de graduação em Ciências Sociais/PRONERA - em parceria com a UFGD foi oferecido a 58 acadêmicos provenientes de 33 assentamentos rurais de Mato Grosso do Sul.

2 Docente auxiliar da Faculdade de Educação - FAED/UFGD. Professora especialista em Educação Especial, proficiente em LIBRAS nas categorias Uso e Ensino e Tradução e Interpretação pelo PROLIBRAS - MEC. Mestranda em Educação Ppgedu /UFGD.

3 Docente auxiliar da Faculdade de Educação - FAED/UFGD. Pedagoga especialista em Educação Especial, proficiente em LIBRAS nas categorias Uso e Ensino e Tradução e Interpretação pelo PROLIBRAS - MEC. Mestre em Educação Ppgedu /UFGD.

4 Primeira estrofe da poesia “Constrói-se a diferença?”, escrita pela acadêmica Alessandra Moraes Silva, inspirada nas discussões e reflexões propiciadas pela disciplina de LIBRAS ministrada no curso de Ciências Sociais/PRONERA/UFGD.

O presente artigo apresenta algumas considerações sobre o ensino da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais no curso de Ciências Sociais do PRONERA –UFGD. Os resultados advêm da articulação entre experiência de ensino, análise de dados coletados por meio de questionários semiestruturados e de relatórios de aprendizagem com depoimento escrito dos alunos. O objetivo desse trabalho consiste em demonstrar a contribuição dessa disciplina para a difusão da língua de sinais e do estabelecimento, em tempos de inclusão escolar, de uma nova visão acerca da surdez e das práticas pedagógicas empregadas no ambiente escolar de modo a contemplar as especificidades dos alunos que apresentem algum grau de surdez. O trabalho apresenta, sobretudo, a contribuição da disciplina na formação dos acadêmicos enquanto sujeitos sociais e partícipes da sociedade, o que poderá ser percebido através das “falas” dos acadêmicos.

Na sociedade atual há uma forte pressão pela inclusão social, e a era tecnológica expõe desigualdades cada vez mais evidentes em um mundo globalizado e multicultural. A questão social emerge misturando-se ao que é público, os movimentos sociais organizados pelas minorias como negros, mulheres, movimento sem terra, deficientes entre outros passam a ganhar visibilidade e atenção por parte da ação política do Estado focalizadas nos diferentes segmentos excluídos. Nesse contexto, a educação por meio do sistema de ensino e de políticas públicas educacionais de inclusão é conclamada e incumbida de resolver os conflitos de exclusão social, cabe a ela atender as demandas dos sujeitos socialmente marginalizados.

Nesse sentido, a dicotomia inclusão/exclusão social da pessoa com deficiência não pode ser dissociada das desigualdades sociais engendradas do contexto histórico da economia globalizada do século XX e XXI.

Dessa forma, faremos um breve histórico do processo de educação dos surdos até os dias atuais em que a Língua Brasileira de Sinais se torna obrigatória nos cursos de formação de professores. Em seguida, apresentamos um breve relato de experiência sobre a prática da disciplina de Libras do Curso de Ciências Sociais oferecido pela UFGD aos assentados do Estado de MS através do PRONERA.

## Surdez e sociedade: as marcas da exclusão

*É um mundo diferente?*

*Poderia ser... sem preconceito*

*Sem o muro da discriminação*

*E sem o perfeccionismo hipócrita respeitando e querendo saber.*

O processo histórico nos revela momentos distintos em relação ao papel e ao lugar ocupado pela pessoa com deficiência na sociedade, pois, temos conhecimento que os “deficientes” eram eliminados do convívio social de diversas formas (eliminação no sentido do extermínio e no sentido de asilo). Esta atitude provinha da preocupação supersticiosa que dominava o grupo social da Idade Antiga e Média (e ainda encontrada nos dias de hoje) no sentido de esconder de si mesmo o que era considerado, muitas vezes obra do “diabo”.

Na Grécia antiga, onde o culto ao corpo era iminente e a perfeição física era altamente valorizada, a condição de surdez levava àquele que a possuía a pagar com a própria vida, pois, eram executados sendo atirados de alto de penhascos.

Os surdos foram considerados não educáveis por longos anos e, conforme Salles et al. (2004, p.54) o primeiro registro sobre educação de surdos, data de 637 D.C. Quando um bispo chamado John Bervely, conseguiu ensinar um surdo a falar; na época esse fato foi considerado como um milagre, e a igreja apropriou-se desse acontecimento, perdendo-se o valor educacional.

Séculos depois, mais precisamente no Século XVIII, surgem os primeiros educadores de surdos, os quais são: o abade francês Charles Michel de L’Epée, o alemão Samuel Heineck e o inglês Thomas Braidwood, que desenvolveram metodologias próprias para educar as pessoas surdas.

É nesse contexto que surgiu a primeira escola pública voltada para os alunos surdos, fundada pelo abade Charles Michel de L’Epée, no ano de 1755, na cidade de Paris e que influenciou diretamente a educação de

surdos no Brasil, pois, o francês Ernest Huet, no ano de 1855 chegou ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, onde organizou uma escola para alunos surdos. Naquela época esses indivíduos não eram reconhecidos como cidadãos.

Em 1880, na cidade de Milão, Itália, ocorreu o congresso Internacional de Surdo Mudez, onde o método oralista foi definido como o mais adequado na educação de surdos. Assim, fica estabelecido, a partir da concepção oralista, que, somente através da fala, é que o sujeito surdo poderá ter um pleno desenvolvimento e perfeita integração social. O sujeito surdo precisa se adaptar a maioria ouvinte.

Skliar (1997, p.109) apud Salles et al., (2004, p.55), aponta que existem dois grandes períodos na educação de surdos: o primeiro período que vai desde o século XVIII até o século XIX, quando as experiências educativas preconizavam o uso das línguas de sinais, e o segundo período que se iniciou em 1880 e permanece ainda hoje, quando se salienta a língua oral como base para a educação de surdos.

Sob a ótica oralista, a educação de surdos está indissociada da visão médico-clínica, seus pilares estão firmados no princípio da normalização, em que a integração de surdos e ouvintes ocorre através do uso da língua oral. No processo pedagógico o ensino da fala ocupa papel central, a língua de sinais é totalmente depreciada e estigmatizada nessa concepção. Goldfeld (1997, p. 30 e 31) esclarece que:

O oralismo ou filosofia oralista usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

Essa indissociação do clínico levou os alunos surdos a altos índices de fracasso escolar; uma pesquisa realizada em 1972 pelo Colégio Gallaudet, constatou que, o nível médio de leitura dos graduandos surdos, nas escolas secundárias nos Estados Unidos, equivalia apenas à quarta série. Na Inglaterra, o psicólogo R. Conrado relata uma situação simi-

lar, na qual os estudantes surdos, por ocasião da graduação, liam no nível de crianças de nove anos.

No Brasil, segundo Salles et al. (2004, p.56), constatou-se que a maioria dos surdos que passaram por essa filosofia não falam bem, não realizam leitura labial e não interagem naturalmente de situações verbais, o que os prejudica em vários aspectos de inserção na sociedade. Uma das iniciativas importantes para a educação da pessoa surda foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, que deu origem a Declaração de Salamanca que dispõe sobre os princípios, políticas e prática da educação especial que os Estados deveriam implantar e subsidiar. A declaração de Salamanca, UNESCO, (1994), sugeriu então, uma Educação para todos:

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A escola que tem em seu histórico, educar para a obediência, para ordem, quando se depara com o novo, o diferente, a reação é de não aceitação. Em se tratando da surdez, o que encontramos historicamente é uma educação voltada para a normalização, educar para a fala e para a leitura labial. Assim, o ensino da fala durante muito tempo ocupou um papel central no processo de ensino/aprendizagem da criança surda, desconsiderando sua língua natural e toda uma conjuntura inerente à surdez.

A educação de surdos, historicamente se constituiu por marcas estigmatizantes e pejorativas, na qual o sujeito surdo é visto como incapaz de aprender. Nessa caminhada histórica e social, constatamos as marcas depreciativas que socialmente a surdez contém. Em se tratando das concepções sociais acerca da surdez Botelho (2005, p.23) afirma que,

[...] No caso dos surdos, a menos valia se acentua com uma concepção de surdez como marca depreciativa, por internalização de estigma e de preconceito. Tal percepção produz sentimentos de incapacidade, e intensifica os temores em relação a como somos vistos pelos outros, criados pelas formações imaginárias.

Socialmente ser surdo implica em ser diferente, em não falar, não ouvir e conseqüentemente não aprender. No contexto escolar as representações se manifestam de duas maneiras: de um lado, temos os professores numa desenfreada tentativa de negar o fracasso escolar desse alunado, bem como culpabilizar o aluno: se ele não aprende é porque é surdo. Na prática vemos os resultados escolares defasados e intrigantes desse alunado. Maltez (2000, p.3), citando Bueno afirma que:

O fracasso escolar que se abateu sobre os surdos reflete, de forma peculiar, um processo de dominação não dos “ouvintes” sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, como do social e cultural, sobre as camadas desprivilegiadas da população.

Fica claro que as dificuldades encontradas pelos surdos é uma questão social que não tem propriamente a ver com a deficiência em si e sim das representações imbricadas em tudo aquilo que foge aos padrões definidos socialmente como ideais, dessa forma os que “fogem” voluntariamente ou involuntariamente a esses padrões e ditames sociais tornam-se alvo de preconceitos e passam a viver à margem da sociedade,

Outro dia, dando aula a um grupo de alunos surdos em São Paulo, um aluno lançou a pergunta: “*Por que há tanto preconceito na sociedade? Quando teremos mudanças?*” Não é simples responder a questões cuja complexidade extrapola nosso desejo de igualdade. A questão do preconceito social é um ciclo vicioso (e pernicioso) que está e sempre esteve presente na vida da humanidade. As sociedades, as instituições, as pessoas constroem estruturas e discursos para a manutenção e disseminação do preconceito quando apregoam, por exemplo, as representações da normalidade. (GESSER, 2009, p.68).

A tendência de perceber a surdez como incapacidade firma-se no cotidiano dessas pessoas, em todas as esferas de interações sociocultural: escola, família, igreja. etc. A necessidade de normalização, ou seja, a tentativa de tornar a criança o mais parecida possível com a dos ouvintes, acaba por acentuar a distância entre os “normais” e os “deficientes”, distância essa explicada, na ótica dominante pela incapacidade individual. A pessoa surda para se normalizar deveria falar, atendendo ao padrão de “normalidade”.

No entanto, nas últimas décadas, alavancados pelo movimento mundial de inclusão, organizou-se em todo o mundo e levantaram-se bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias para os surdos, fazendo com que estes voltassem a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo em ser educado em sua língua natural, porém, não negando a importância da Libras como fundamental no processo de educação dos surdos, sabemos que não basta apenas o professor saber sinais, é preciso conhecer os aspectos linguísticos e culturais envolvidos, bem como o desenvolvimento de uma didática apropriada para esse alunado (FERNANDES, 1998).

No Brasil a Libras foi reconhecida oficialmente no ano de 2002, por meio do da Lei nº 10.436,

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucio-

nalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais representou um avanço para as comunidades surdas do país, simboliza o início de uma nova era em que a língua de sinais adquire oficialmente no país o status de língua. Esse avanço é significativo porque os sinais dos surdos, durante muito tempo, foram vistos como mímica, gestos, códigos e de certa forma ainda há um preconceito com a língua de sinais, seja por desconhecimento ou descaso, nesse sentido Gesser (2009, p.20), afirma ser “necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.” Entre os mitos que permeiam os surdos e as línguas de sinais está o de que a língua de sinais é uma língua universal, muitas pessoas desconhecem que os surdos de cada país têm sua própria língua de sinais e que essa por sua vez não é dependente da língua oral, tem gramática e estrutura própria.

A pessoa surda tem uma língua própria por natureza, segundo Quadros e Karnopp (2004, p.30) as línguas de sinais são consideradas pela linguística como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Em 1960 Willian Stokoe (linguista americano) percebeu e comprovou que as línguas de sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças, é uma língua viva, dinâmica, não é estável e imutável características essas pertinentes às línguas em geral.

A diferença entre os indivíduos existe, é fato, e não pode ser negada, mas se for respeitada pela sociedade e vista pela escola como expressão da diversidade, servirá de parâmetro para tornar socialmente melhor as relações, ao invés de levar ao isolamento, ou ao fracasso escolar e fracasso como cidadão. Pimenta (2001, p. 24 apud Salles et al. p.39) expres-

sa que, a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte é apenas diferente. Nesse sentido, Amaral (1995), afirma:

A diversidade existente em todo e qualquer grupo social é o desafio do século, sendo necessário, para um ajuste social, respeito às diferenças. Nesse sentido, entender a diversidade sugere a “possibilidade de transformar aquilo que era inimigo numa luz norteadora de futuras incursões” (AMARAL, 1995, p. 27).

## A Libras como disciplina no Ensino Superior e na UFGD

*É um mundo diferente?*

*Pode ser, se houver “sinal” de respeito*

*Buscando com humildade o “seu espaço”*

*Na sua origem e língua natural, a que cada um deve escolher.<sup>5</sup>*

No ano de 2005 a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 que veio consolidar e garantir os direitos dos surdos brasileiros de se comunicarem e se alfabetizarem em sua primeira língua. Por surdo compreende-se a pessoa que por ter perda auditiva interage como mundo através da língua de sinais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

Por meio desse decreto estabeleceu-se que a Libras deveria integrar os componentes curriculares dos cursos de formação de professores e dos cursos de fonoaudiologia, como meio de garantir o direito dos surdos de utilizarem a língua de sinais e serem respeitados em sua opção linguística e da mesma forma oferecer a esses profissionais conhecimento acerca dos

---

5 Terceira estrofe da poesia Constrói-se a diferença? Escrita pela acadêmica Alessandra Moraes Silva, inspirada nas discussões e reflexões propiciadas pela disciplina de LIBRAS ministrada no curso de Ciências Sociais/PRONERA/UFGD.

surdos e da Libras para uma atuação profissional favorável e que respeite a diferença linguística do surdo,

Art. 3ª A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição;  
e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fo-

noaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (DECRETO N<sup>o</sup> 5.626/2005).

Desde então, as instituições de ensino superior do país passaram a inserir a disciplina de Libras nos cursos supracitados; a UFGD, desde 2008; vem oferecendo a disciplina, primeiramente por meio de professores temporários e em 2009 abriu duas vagas através de concurso público as quais foram preenchidas e, a partir de então, a disciplina passou a ser ofertada em todos os cursos de licenciatura.

O Decreto 5626/05, no capítulo II Art. 3<sup>a</sup>, prevê a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, mas não regulamenta o seu conteúdo. Algumas Universidades contemplam mais o conteúdo teórico, outras o conteúdo prático. Nestas, geralmente o professor da disciplina é surdo o que contribui para uma aula mais prática, do contrário seria necessário um intérprete na sala para oralizar as aulas.

A ementa da disciplina de Libras da UFGD propõe uma análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão de Libras - Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação docente, a apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas surdas. Os princípios básicos da língua de sinais e o processo de construção da leitura e escrita de sinais e a produção literária em Libras.

No caso do curso de Ciências Sociais do PRONERA, a ementa contempla mais o conteúdo teórico, como: discussão sobre aspectos gerais relacionados à surdez; a inclusão de alunos surdos na Educação Básica; o papel do professor intérprete; a produção textual do aluno surdo, ficando o conteúdo prático resumido em uma introdução aos aspectos

linguísticos da Libras. A intenção é formar professores aptos a atenderem as necessidades específicas do aluno surdo em salas de aulas inclusivas, nesse contexto a interpretação das aulas fica a cargo do profissional intérprete, mas o aluno surdo da mesma forma que o alunos ouvintes, é responsabilidade do professor-regente; cabe a ele pensar em estratégias de ensino diferenciadas e verificar sua aprendizagem, daí a contribuição da disciplina de Libras em seu processo de formação inicial.

Assim, a disciplina foi trabalhada e dividida em duas partes, na primeira parte trabalharam-se as questões teóricas relacionadas à surdez, à Libras e aos processos de escolarização dos surdos e na segunda parte do curso foram trabalhadas questões práticas de aprendizagem da Libras.

Para uma melhor compreensão acerca da surdez e da Libras como direito linguístico dos surdos foi apresentada aos acadêmicos do curso, uma discussão acerca da política linguística da língua de sinais por meio de estudos desenvolvidos por Calvet (2007) e Quadros (2007, 2010).

Segundo Calvet (2007),

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11).

Para Quadros, estudiosa da Língua Brasileira de Sinais (2007),

As políticas linguísticas ainda mantém uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país. Estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa no espaço educacional em que o surdo está inserido. Os espaços políticos que cada língua representa para uns e para outros não são os mesmos. Os vieses são ambivalentes constituindo o que Bhabha (2003) refere como os entre lugares por meio de

relações intersticiais. Não estamos mais diante de argumentações oposicionais, mas de entremeios, de fissuras, de objeções, de representações simbólicas que formam uma trama que vira um drama para a vida dos surdos brasileiros. Daí podemos partir para as negociações nos embates sobre as políticas linguísticas. “Negociações” somente são possíveis quando o outro deixa de ser convidado e passa a ser integrante da rodada. Enquanto convidado, a sua posição sempre é subalterna a de quem o convidou. Assim, os espaços de negociação tornam-se possíveis quando o outro passa a ser um eu no espaço compartilhado sendo ao mesmo tempo o outro diante do outro eu traduzindo-se nas alteridades que convivem umas com as outras. (QUADROS, 2007, p.8).

Mudanças vêm acontecendo e urgem, todavia não é possível encarar a mudança, ignorando “o outro” no processo de inclusão, também não basta a aceitação sem que haja no cotidiano mudanças que resultem em práticas diferenciadas, por exemplo, nos processos de escolarização, nas quais a Libras deve ser a primeira língua no processo de ensino e a Língua Portuguesa na modalidade escrita sua segunda língua, reconhecidas as implicações no ensino de segunda língua.

Tal atendimento propiciaria aos alunos surdos condições de se desenvolverem e ascenderem socialmente, por meio da capacidade de escrita e leitura e do pensamento crítico-reflexivo. No entanto, a questão da diferença linguística parece estabelecer crivos que limitam esse desenvolvimento. Embora a língua de sinais dos surdos brasileiros – Libras seja legalmente reconhecida e oficializada, ainda existe uma concepção preconceituosa sobre seu caráter linguístico.

No modelo bilíngue o ensino de português será o ensino de segunda língua, considerando os estágios de interlíngua, sobre os quais o professor deve ter conhecimento. Brochado (2002) apud Quadros e Schimiedt (2006, p. 34), explica que:

A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que

já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos surdos fluentes na língua de sinais, observa-se esse processo.

Botelho (2005, p.116), explica que é necessário ainda o uso da análise constrativa, onde cada frase produzida pelo aluno surdo, vai sendo analisada, verificando as marcas específicas de cada língua e elencando as diferenças entre a língua de sinais e a língua alvo, no caso a modalidade escrita da língua portuguesa. Svartholm, 1998 apud Salles et al. (2004, p. 119) enfatiza que:

Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o *input* linguístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se deve as características da língua escrita e à sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas/significados.

A partir dessa contextualização foi possível avançar nas discussões teóricas em busca da desmistificação acerca da Libras e dos surdos. Como recurso didático utilizamos o livro: Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda, da autora Audrei Gesser. Os questionamentos e repostas apresentados pela autora no livro organizado de forma clara e objetiva permitiram que os acadêmicos pudessem compreender e discutir em sala a realidade surda, comparando com a realidade de outros grupos em situação de desigualdade social.

## Resultados

*É um mundo diferente?  
Não sei! Seres humanos sofrem porque a vida não tem valor  
Ouvintes e surdos cheios de dor  
Por não se aceitarem na vida.<sup>6</sup>*

Para o fechamento das discussões teóricas sobre a realidade surda foi exibido com fins didáticos e pedagógicos o filme “E seu nome é JONAS” cujo título original é *And Your Name Is Jonah* lançado nos Estados Unidos no ano de 1979 produzido sob a direção de Richard Michael. O filme retrata a história de um menino surdo, primeiramente diagnosticado como “retardado mental” o que o leva a passar três anos internado em um hospital; percebido o erro no diagnóstico médico, a família é chamada para levar o menino para casa, agora com diagnóstico de surdez. Em casa, as dificuldades de comunicação, o preconceito, a oralização em detrimento aos sinais vão sendo apresentados na trama. Ao final, o menino passa a ter contato com a Língua de Sinais Americana e um novo mundo se abre para ele e sua família.

As aulas práticas, com intuito de ensinar os princípios básicos da Libras aos acadêmicos, contavam com a participação de estagiários surdos e ouvintes do curso de Licenciatura em Letras/Libras (projeto da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC; e Ministério da Educação - MEC, com polo na Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD), que tem como objetivo a formação de professores para a disciplina de Libras, o que permitiu um contato com os falantes nativos da língua de sinais e com futuros tradutores/intérpretes, demonstrando a eficácia, o caráter genuíno e altamente comunicativo da Língua de Sinais.

---

6 Primeira estrofe da poesia *Constrói-se a diferença?* Escrita pela acadêmica Alessandra Moraes Silva, inspirada nas discussões e reflexões propiciadas pela disciplina de LIBRAS ministrada no curso de Ciências Sociais/PRONERA/UFGD.

No decorrer da disciplina os acadêmicos puderam refletir sobre suas próprias concepções e representações acerca da surdez, percebendo como o olhar sobre o outro pode ser depreciativo e pejorativo, à medida que não o conhecemos e passamos a agir e pensar pautados em pré-conceitos interiorizados e engendrados socialmente. A disciplina de Libras permitiu indubitavelmente um novo olhar sobre a realidade surda, de forma a reconhecer o potencial para aprendizagem dos alunos surdos desde que se considerem suas especificidades, essencialmente sua diferença linguística no processo de escolarização,

[...] há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes. Também irmã gêmea da crença de que pobre tem mais dificuldade de aprender do que rico, de que os bonitos são mais inteligentes que os feios e tantos outros absurdos. Tenho que cair no lugar-comum para reforçar que não se trata de dificuldade intelectual e sim de *oportunidade*. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos surdos... (GESSER, 2007, p. 57 e 58).

Confirmando a realidade de que o estigma de incapacidade atribuído aos surdos se deu por tentativas frustradas de escolarização resultantes de práticas normalizadoras, e ao mesmo tempo reforçando a contribuição da disciplina de Libras para a ressignificação da surdez e das línguas de sinais, trazemos o seguinte depoimento de um acadêmico do curso de Ciências Sociais PRONERA/UFGD,

No período escolar normal, a oralidade se torna difícil e a escolarização quase impossível, **assim como aconteceu com o meu pai que quando ia a escola desmaiava em sala, até meus avós o retirarem da escola**. Aproveitando o relatório gostaria de relatar o meu sentimento em relação a essa semana. Em um primeiro momento estive acético, mas quando tive contato com os surdos falantes da Libras, percebi o quanto a vida de meu pai poderia ter sido melhor, ele teria muito mais qualidade de vida. Quando

assisti ao filme chorei e não foi somente por emoção, foi por ver a vida de meu pai nas cenas, vendo assim a de minha família. Quem sabe eu possa daqui pra frente me envolver mais com a temática e ajudar meu pai e outras pessoas mais. (Depoimento de Acadêmico W.J.R., Ciências Sociais/PRONERA - UFGD).<sup>7</sup>

Durante décadas os surdos não foram atendidos na perspectiva da diferença e sim da padronização, o que lhes causava sofrimento e desinteresse pela escola. Essa realidade fez com que muitos surdos desistissem de estudar, além de disseminar a ideia de incapacidade, retardo mental, impossibilidade de pensar e tantas outras concepções depreciativas acerca da surdez como expostas nos seguintes depoimentos:

Penso ainda, que só podemos compreender e aceitar, aquilo que conhecemos. **Vejo o quanto não é verdade o pensamento que tinha antes, por ouvir a discriminação de outras pessoas que pensam que os surdos não podem fazer nada.** Enfim vejo o quanto é importante a Libras para o surdo como sua primeira língua já que a Língua portuguesa é importante para minha comunicação e para outras pessoas (ouvintes), a Libras o é para o surdos, ser surdo não impede de se ter uma vida normal como a de qualquer outra pessoa, assim como de expressar sentimentos e opiniões e ter uma vida própria e independente... (Depoimento de Acadêmico L.S.R.F., Ciências Sociais/PRONERA - UFGD).<sup>8</sup>

Assistindo o filme me remeti a várias indagações, mas que uma só quero destacar, qual seria a minha reação perante uma pessoa surda? Talvez a mesma da maioria das pessoas que não convive ou que não conhece o mundo dos surdos, mas, que **com certeza**

---

7 Depoimento de um acadêmico cujo pai é surdo, mas que ao longo da vida desenvolveu uma forma própria de comunicar-se com a família, por meio de gestos caseiros, tal “fala” mostra o quanto a escola pode levar a “mortalidade escolar” quando insiste em utilizar práticas normalizadoras não adequadas as especificidades do aluno. Dados coletados por meio de relatório escrito de aprendizagem da Disciplina de LIBRAS no mês de janeiro de 2012. Destaque das autoras.

8 Depoimentos de acadêmicos do curso de Ciências Sociais PRONERA/UFGD concedido por meio de relatório escrito de aprendizagem da Disciplina de LIBRAS no mês de janeiro de 2012.

**após essa semana de aula posso dizer que este estranhamento já não vai mais me deixar com uma reação apática.** Perante a situação não posso contribuir muito, porém com certeza irei ter uma atitude bem melhor. (Depoimento, E. M. S, Ciências Sociais/PRONERA - UFGD).<sup>8</sup>

A disciplina de Libras no ensino superior é uma estratégia importante para a superação dos estigmas e esteréotipos acerca da surdez, pois somente as políticas públicas em forma de Leis, Decretos, Resoluções não são capazes de mudar a realidade em sala de aula. Elas são importantes porque garantem o acesso e a permanência desses alunos no espaço escolar, mas não podem por si mesmas transformar o preconceito e a prática do professor-regente. O conhecimento acerca da surdez e da Libras é imprescindível para efetivar essas mudanças como demonstrado no depoimento abaixo:

**Somente através da língua de sinais é possível ver a enorme capacidade de aprendizagem que o surdo tem, que é capaz de se desenvolver e de se comunicar, fator que para mim é novo, eu também achava que o surdo fosse um ser incapaz, por não saber falar, agora, só agora percebi o quanto fui ignorante, que a fala ou a linguagem oral tem grande importância para mim que sou ouvinte, assim como é a língua de sinais que tem grande valor para os surdos, porque sem a língua oral eu não conseguiria me comunicar e os surdos sem a língua de sinais também não.** (Depoimento de Acadêmico S.R.S.T., Ciências Sociais/PRONERA - UFGD).<sup>9</sup>

Até essa disciplina, eu ficava com receio, não das pessoas surdas, mas sim de não saber me comunicar com ela. **Agora quero estudar Libras, será o meu próximo desafio.** (Depoimento de Acadêmico V.O, Ciências Sociais/PRONERA - UFGD).<sup>10</sup>

---

9 Depoimento concedido por meio de relatório escrito de aprendizagem da Disciplina de LIBRAS no mês de janeiro de 2012. Destaque das autoras.

10 Depoimento concedido por meio de relatório escrito de aprendizagem da Disciplina de LIBRAS no mês de janeiro de 2012.

Conforme dados coletados por meio de questionários semi-estruturados aplicados aos alunos do curso de Ciências Sociais/PRONERA a expectativa dos alunos em relação à disciplina de Libras era de aprender efetivamente a língua de sinais. No entanto, quando chegaram à aula se depararam com um conteúdo teórico extenso e necessário, por isso assinalaram que a carga horária do curso é insuficiente para atender suas expectativas, mas é adequada para a ementa do curso e para tomada de decisões futuras no que se refere as estratégias de ensino a serem empregadas caso tenham no futuro algum aluno surdo. Foi unânime o desejo de que a disciplina tivesse uma carga horária maior para contemplar a prática, a aprendizagem da língua em si, de forma mais aprofundada. Isso denota que há uma necessidade de se ampliar a oferta de Libras na Universidade mesmo que seja por meio de Projeto de Extensão.

O Decreto 5626/05, no Art. 14<sup>a</sup>. prevê sobre o uso e a difusão da Libras, e nesse sentido a Universidade deve “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005, p. 5).

O questionário aplicado para a avaliação da disciplina, não exigiu a identificação dos alunos, motivo pelo qual nas transcrições abaixo, não aparece referência aos locutores. Segue abaixo os enunciados a respeito da organização da disciplina quanto à carga horária:

Poderia ser feito [...] em duas etapas do curso. Assim aproveitaria melhor o conteúdo.

O tempo foi pouco para tamanho conteúdo.

É com pesar a quantidade da carga horária, bom seria que fosse extensa para proporcionar um aprendizado maior.

A organização dos conteúdos [...] contemplou categoricamente a ementa, contudo a carga horária poderia ser [...] por dois semestres no mínimo.

A disciplina contemplou as necessidades básicas de ensino, somente o curto espaço de tempo [...] que fez resumir-se grande parte das aulas.

Só não foi melhor pelo pouco tempo disponível [...]

Penso que essa disciplina deveria ser durante todas as etapas [...]

Foi um ótimo trabalho [...] porém o tempo de duração [...] foi muito pequeno. Gostaria que propusessem [...] Libras I e II.

Nessa avaliação da disciplina de Libras no curso de Ciências Sociais do PRONERA, os apontamentos dos alunos mostraram que a carga horária da disciplina é insuficiente para o aprendizado da língua. Indicaram que o período de duração do curso é suficiente apenas para se saber sobre a Libras, mas não para aprendê-la de fato, como gostariam.

A disciplina de Libras contou com a participação voluntária dos alunos estagiários do curso de Licenciatura em Letras- Libras, dentre eles 2 eram surdos. A presença dos surdos contribuiu, de acordo com os apontamentos dos alunos, para uma melhor compreensão do que é ser surdo e como lidar com as pessoas surdas, e ainda, para um aprendizado mais significativo da língua de sinais por razão dos instrutores serem surdos e forçar assim as estratégias comunicativas na sala de aula.

Os alunos puderam “ouvir” dos próprios instrutores de Libras suas experiências enquanto surdos, as barreiras que enfrentaram na família, na escola e na sociedade para chegarem até o Ensino Superior e estarem concluindo a licenciatura em Letras- Libras. Esses relatos foram de imensa relevância para que os alunos pudessem ter consciência da importância da Libras para o sucesso da pessoa surda, e de que forma eles podem contribuir enquanto futuros professores de salas inclusivas, para que o aluno surdo se aproprie do conhecimento na mesma medida que os alunos ouvintes, pensando em um planejamento que contemple as diferentes formas de aprender.

Dessa forma, a disciplina Libras contribuiu grandemente para esclarecer aos alunos a respeito da condição linguística da pessoa surda, sua

cultura e identidade e suas especificidades educacionais como o acesso a comunicação pelo intérprete de Libras e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Mesmo com as restrições apontadas pelos alunos a respeito do tempo insuficiente para aprender Libras nas 72 horas do semestre, todos apontaram ser de extrema importância a oferta de Libras no currículo do curso.

Devido alguns limites em sua operacionalização, a oferta da Libras no Ensino Superior tem muitos desafios ainda a superar, mas os depoimentos apresentados nesse artigo demonstraram que muitos estigmas acerca da surdez e da língua de sinais foram desconstruídos ao longo dessa disciplina e certamente esses profissionais irão corroborar para a inclusão do surdo no Ensino Regular onde urge uma mudança cultural para a aceitação das diferenças e o convívio com a diversidade.

Temos consciência de que a carga horária da disciplina não foi suficiente para aprender a falar em Libras com proficiência, mas os depoimentos dos acadêmicos demonstram mais do que isso, mostraram a mudança de consciência a respeito da pessoa surda e sua condição linguística e cultural. A disciplina de Libras proporcionou mais do que o aprendizado de alguns sinais desmistificando muitos mitos acerca da língua de sinais, do surdo e da surdez corroborando com a formação acadêmica dos discentes e para a modificação de práticas excludentes de inclusão à medida que estes novos profissionais estiverem inseridos nos contextos escolares.

## Referências

AMARAL, Lígia Assumpción. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, Autentica, 2005.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça, 1997.

\_\_\_\_\_. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jontiem: Unesco, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Decreto 5.626, de 17 de dezembro de 2005*. Regulamenta a lei de Libras. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CALVET, Louis-Jean *As políticas linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. 166 p. Comentário disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Surdez e linguagem. é possível o diálogo entre as diferenças?* 1998. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

GESSER, Audrei. *Libras que língua é essa?* Parábola Editorial: 2009.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

MALTEZ, Sônia. Escolarização de aprendizes surdos: escola regular e escola especial. In: SEMINÁRIO DESAFIO PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos In: V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 2007, v.1, p.94-102. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Políticas.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Políticas.pdf)>.

\_\_\_\_\_.; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_.; SCHIMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa M. M. Lima et. al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

SKLIAR, Carlos B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

## DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA JUNTO AO PRONERA<sup>1</sup>

Veronica Aparecida Pereira<sup>2</sup>

A Educação como um direito de todos é algo que está presente desde a primeira constituição brasileira. No entanto, a conquista desse direito é algo que ainda, nos tempos atuais, requer políticas e estratégias diferenciadas que permitam a acessibilidade e equidade.

Segundo Jannuzzi (2001) até o final do Século XIX, apenas 5% da população tinha acesso à educação formal. Considerando-se que neste período a grande maioria da população era escrava, a educação não lhe era oportuna por nem serem considerados cidadãos.

No início do Século XX a autora apontou que a educação passa a ser acessível para um maior número de pessoas, em razão do crescimento econômico mundial e da necessidade de formar pessoas para operarem máquinas. A educação passou, então, a ser mais acessível para uma grande massa de trabalhadores, que precisariam, minimamente, saber ler e escrever.

Mesmo nesse período, nem todas as pessoas precisariam ir à escola, somente aquelas que fossem ‘candidatos’ ao processo produtivo. A escola estava voltada à formação técnica para o trabalho. Com o advento da segunda Guerra Mundial, foi necessário que também que as mulheres fossem educadas para o trabalho, pois seriam um forte apoio nas fábricas.

Neste contexto, políticas educacionais foram geradas, resgatando sempre a premissa “Educação para todos”, aumentando a permeabilidade

---

1 PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

2 Doutora em Educação Especial, professora do curso de Psicologia da UFGD.

de ao meio educacional, sem garantir, entretanto, formação de qualidade em todas as escolas. Na medida em que a escola pública passa a atender um maior contingente de estudantes, sem uma contrapartida em investimento humano (formação de professores) e de infraestrutura, torna-se difícil garantir um ensino de qualidade. Com isso, as pessoas que puderam pagar duplamente pela educação, primeiro pelo imposto depois pelo financiamento da escola privada, acabaram tendo uma educação diferenciada, favorecendo o acesso ao trabalho e educação superior.

Não se trata de afirmar que apenas a escola particular tenha ensino de qualidade e sim, contrastar a realidade de alunos, oriundos de realidades e condições menos favoráveis, para os quais muitas vezes são feitas as mesmas exigências. A acessibilidade à educação, como um direito de todos, só pode ocorrer na medida em que mudanças no ensino fundamental e médio se efetuem, garantindo condições equitativas para acesso a universidade e ao mercado de trabalho. Enquanto isso, muitos trabalhadores são formados apenas para o mercado de trabalho.

Nesta proposta, o que pode ser oferecido aos trabalhadores do setor primário? No pensamento de muitas pessoas, talvez bastaria o fato de serem alfabetizados e começarem a trabalhar o quanto antes. Outros, defenderiam a necessidade de um curso técnico.

Em contrapartida, países desenvolvidos como a Itália, investem em estudos no setor primário, buscando uma produção diferenciada e comprometida com a saúde pública. Mesmo em condições geográficas desprivilegiadas para a agricultura e pecuária, investem em tecnologia que atualmente empregam 1,18 milhão de pessoas, sendo responsável por 3% do Produto Interno Bruto do país (ITÁLIA, 2012).

A formação integral da pessoa humana deve ser garantida, de modo a contemplar-lhe as possibilidades de escolha, tomadas de decisão e gerar processos de conscientização e participação social. Seja no setor primário, secundário ou terciário, o desenvolvimento pleno das atividades só poderá ocorrer a partir da apropriação do conhecimento e tecnologias que embasem sua atuação.

## A psicologia e sua interface com a educação

Angelucci et. al. (2004) investigaram o período de 1940 a 1964, encontrando pesquisas que estabeleceram uma relação teórico-prática entre a educação e a política nacional, a partir de órgãos institucionalizados, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), buscando oferecer subsídios à avaliação da educação escolar. Esta estrutura inicial do INEP propiciou o surgimento da Divisão de Psicologia Aplicada, com influência da Escola Nova.

Outros centros de pesquisa criados buscaram caracterizar a população brasileira para oferecer uma educação que contribuísse para o progresso econômico - com ênfase na formação para o trabalho, levando em conta as diferenças regionais. A Educação passou a ser vista como um investimento, aumentando quantitativa e qualitativamente, porém, conduzida por um Estado autoritário.

Buscavam-se soluções para eficiência de ensino da maioria da população, no entanto, o desenvolvimento de tecnologias de ensino nem sempre alcançava a clientela mais pobre. Angelucci et. al. (2004) apontaram a falta de agências que pudessem avaliar e acompanhar a implementação das novas tecnologias, tanto de ensino como de avaliação do aluno.

Na década de 1970, segundo as autoras, houve um crescente aumento da participação de trabalhos das ciências humanas, em especial da Psicologia, relacionados à Educação. As análises curriculares permitiram identificar o predomínio de conteúdos voltados à formação para o mercado de trabalho. Aumentaram, também, as pesquisas que relacionavam aprendizagem e nível de escolaridade.

Em relação ao fracasso escolar, teve início a busca de saídas preventivas ou remediativas para as altas taxas de reprovação e evasão nas escolas públicas. Foram retomados, por estudiosos deste período, os pressupostos da profecia auto-realizadora, de Rosenthal e Jacobson (1981) que relacionavam práticas educativas atreladas a expectativas do alunado, buscando compreender o entrelaçamento das variáveis ensino e aprendizagem. Neste período, o aumento de casos de fracasso pode ser analisado como consequência da inadequação do material didático, burocratização do trabalho docente e discriminação das diferenças, sobretudo nas classes especiais.

Houve predomínio, também, de teses sobre a carência cultural, apontando a inadequação da escola às características psíquicas e culturais da criança carente. Althusser (1974) apresentou a escola deste período como um *locus* de reprodução ideológica da sociedade, mantendo as mesmas condições de desigualdade e injustiça social predominantes. A contribuição de sua teoria está relacionada a compreensão das relações políticas e sociais presentes no processo educativo, ponto marcantes das produções científicas dos anos 1980.

Na década de 1980, os estudos desenvolvidos, tanto pelo INEP como pela Fundação Carlos Chagas, segundo relato de Angelucci et al. (2004), foram fundamentados por obras de autores como Althusser (1974), Bordieu, Passeron (1970) e Gramsci (1978), os quais apontavam a necessidade da sociedade desenvolver uma contra-hegemonia, embasada na luta de classes e transformação social. A escola, como reprodutora da sociedade e suas desigualdades, seria um campo onde as transformações deveriam ocorrer.

Em busca de respostas a atuação junto às escolas na sociedade contemporânea, Carvalho (2008) apontou a necessidade de gerar junto à escola uma ação que possa ser significativa, contemplando desde a resolução de questões imediatas (problemas de comportamento, conflitos entre os profissionais), ações a médio prazo que contemplem o planejamento de práticas educativas e a formação de profissionais da escola, como também, a longo prazo, a busca por mudanças no âmbito de políticas públicas que favoreçam mudanças estruturais da escola. Dessa forma, espera-se que as mudanças ocorram tanto no aspecto funcional como estrutural, respeitando e atendendo as necessidades e possibilidades da escola e pesquisador.

Tendo abordado a problemática da Educação como um Direito de todos e o paradoxo de sua realização, tentando trilhar uma interface entre a Psicologia e a Educação, pretende-se neste capítulo, realizar uma descrição da experiência vivenciada junto ao PRONERA, compreendendo-o como um posicionado educacional e político diferenciado para a formação do cientista social.

## Desenvolvimento do trabalho

Trata-se de um estudo descritivo, que visa situar a vivência do educando e sua atuação enquanto mediador do processo de apropriação do saber.

O PRONERA, realizado na Universidade Federal da Grande Dourados, oferece o curso de Licenciatura em Ciências Sociais de forma diferenciada: as disciplinas são condensadas no período das férias (janeiro/fevereiro; julho/agosto) e no período inverso os alunos desenvolvem atividades no tempo comunidade. Na grade curricular, duas disciplinas da área de Psicologia foram oferecidas: Psicologia Social (2<sup>a</sup> semestre) e Psicologia da Aprendizagem (3<sup>a</sup> semestre).

A apresentação das atividades tem seguinte ordem: a) breve descrição dos conteúdos estudados; b) proposta de trabalho do tempo comunidade; c) visitas aos assentamentos para orientação do tempo comunidade; d) orientação de Trabalho de Elaboração Própria (TEP).

### a) Breve descrição dos conteúdos estudados

A disciplina de Psicologia Social foi ministrada pela Profa. Dra. Vanderléia Dal Castel Schindwein, no ano de 2009. Na ocasião, a professora teve a oportunidade de trabalhar os conteúdos relativos à construção da identidade, formação de grupos, liderança, estrutura e organização do trabalho nos movimentos sociais, pautando-se nos estudos de Lane (1994, 1999, 2000) e Ciampa (1987).

Trabalhar a questão da construção da identidade e liderança com um grupo historicamente marcado por lutas, conflitos, conquistas e derrotas era um grande desafio. Os acadêmicos em todas as suas ações demonstravam experiência na organização das atividades tendo objetivos comuns: a luta pela terra, a participação e o respeito aos direitos sociais.

A compreensão dos grupos e a liderança também eram temas vivenciados pelos acadêmicos, os quais apresentavam, inclusive, uma representação política. A prática de oratória, apresentação dos trabalhos, organização e divisão das tarefas eram ponto forte do grupo, que apresentava autonomia para construção e respeito às regras. A estrutura e funciona-

mento dos grupos eram discutidos a partir dos trabalhos de Moscovici (1994, 1998)

A partir da discussão dos textos e relatos de experiências, o trabalho proposto durante o tempo comunidade tinha como objetivo a escrita de uma resenha a respeito da globalização, de modo a refletir sobre as condições dos movimentos sociais dentro de uma política neoliberal. A docente responsável acompanhou os trabalhos durante o semestre a partir do envio de materiais por e-mail e das visitas aos assentamentos.

No terceiro semestre realizou-se a disciplina Psicologia da Educação. Novamente, a professora Vanderléia esteve presente, iniciando a discussão sobre a contribuição da Psicanálise e da Psicogenética. Pautaram a discussão as obras de Freud (1972) e Piaget (1999). Estes autores contribuíram, neste momento formativo, para discussão do conceito de infância, sua estruturação e representação social no Século XX e as repercussões no âmbito da educação e da Psicologia. A partir da discussão do trabalho de Freud (1972) foi possível discutir sobre a sexualidade e suas diferentes dimensões na vida humana, ampliando o conceito sobre erotismo, sexualidade infantil e apontando lacunas sobre a educação sexual presentes na sociedade atual, ainda marcada por repressão, mitos e preconceitos. Quanto às contribuições da psicogênese, o trabalho de Piaget (1999) auxiliou na compreensão da estruturação de estágios do desenvolvimento humano, desenvolvimento dos conceitos na infância, estruturação da linguagem e do pensamento.

Na sequência, o Prof. Paulo Gomes Lima, palestrante convidado, contribuiu para o enriquecimento da disciplina apresentando a proposta de Paulo Freire e suas contribuições para o processo de educação, conscientização e humanização do homem. Conhecedor de toda obra de Paulo Freire, o professor Paulo apresentou a proposta freiriana, seu reconhecimento mundial e a condição de que a aprendizagem da leitura e escrita seja orientada a partir do cotidiano, daquilo que é capaz de produzir sentido na vida do aprendiz. Ressaltou que este aprendizado deverá, ainda, favorecer condições para o desenvolvimento de processos de conscientização e tomadas de decisões. Entre as principais obras citadas, podemos destacar Freire (1987; 1992; 1994; 2000; 2004), as quais estavam diretamente relacionadas com a organização do Movimento Sem Terra,

enfrentamento dos conflitos, a luta, a esperança e autonomia de um grupo excluído.

A partir de então, fui responsável por apresentar as demais contribuições da Psicologia no processo de aprendizagem, um grande desafio pois, a essa altura, a disposição dos alunos era estudar mais sobre Paulo Freire, em razão da identificação que tinham com o autor. Destarte, os contatos do Prof. Paulo foram disponibilizados e, para aprofundamento do estudo, o professor convidou os alunos para participarem do ciclo de debates sobre as obras de Paulo Freire, que ocorreria em setembro daquele ano. Dessa forma, foi possível prosseguir, trabalhando com as contribuições da Psicologia Sócio Histórica, Comportamental e os pressupostos de Henri Wallon.

Para discussão da Psicologia Sócio Histórica, tomamos como base os textos de Vigotski (2001) sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Nesta interface, discutimos o papel do professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento e o compromisso em disponibilizar o construto histórico da humanidade. Nessa tarefa, tomamos a premissa de que o professor deve oferecer o apoio necessário para que, futuramente, o aluno possa realizar a atividade sozinho, valorizando-se o papel do mediador.

Nas discussões da obra de Skinner (2002) buscamos situar o behaviorismo historicamente, desconstruindo pré-concepções que o apontavam como teoria determinista, pautada em estímulo-resposta. Os conceitos discutidos apontaram as contribuições do behaviorismo radical na compreensão dos determinantes ambientais, enquanto agências controladoras e na definição do comportamento operante, mantido pelas consequências produzidas. Destacamos a importância do desenvolvimento de tecnologias de ensino pautadas em necessidades específicas, a partir do planejamento individualizado de sistemas de aprendizagem, utilizando-se de esquemas de reforçamento positivo.

Finalizando, discutimos os estágios do desenvolvimento apresentados por Wallon (TEIXEIRA, 2003), destacando-se a importância da afetividade na aprendizagem. Resgatamos a discussão da construção da identidade - alteridade, ressaltando-se a importância do outro na constituição da pessoa humana e a importância de que a educador, em sua tare-

fa de educar-aprender, valorize o sujeito da aprendizagem em sua história e relações interpessoais.

Discutir todos esses conteúdos em uma semana, com oito aulas diárias, foi um grande desafio. Tomamos o cuidado de indicar sempre as diferenças e aproximações do ponto de vista epistemológico e prático, além de apresentar as teorias a partir das contribuições para a aprendizagem. Ao final, indicamos a necessidade de haver uma coerência entre o aporte teórico que deverá embasar a prática do professor e sua prática educativa.

#### b) Proposta de trabalho do tempo comunidade

O trabalho proposto para o tempo comunidade, referente à disciplina de Psicologia Social, constitui-se em resenhas sobre o tema globalização. Estas possibilitaram uma contextualização política e histórica dos movimentos sociais. Do ponto de vista acadêmico, mapearam necessidades específicas dos graduandos, quanto a orientações metodológicas do trabalho científico, bem como a qualidade da produção textual, tanto do ponto de vista gramatical como em relação à coerência textual. Essas necessidades foram discutidas junto à coordenação, visando, dentro do programa, indicar leituras e formação complementar que possa suprir tais lacunas do processo formativo.

Em relação à disciplina Psicologia da Educação, a proposta consistiu em: 1) selecionar uma das teorias estudadas para fundamentar uma ação educativa na comunidade em que atuam; 2) eleger um grupo para intervenção; 3) planejar uma ação educativa, a partir de palestras ou encontros com o grupo, sobre tema indicado pelo grupo; 4) envio do planejamento e orientação; 5) execução da ação educativa. A atividade poderia ser realizada em grupo ou individualmente, de acordo com a localização de cada assentado e suas condições de deslocamento.

#### c) Visitas aos assentamentos para orientação da atividade

As visitas aos assentamentos foram organizadas, durante o primeiro semestre de 2010, com o objetivo de aproximar-se da realidade dos alunos e melhor compreender as propostas de intervenção. As agendas foram estruturadas nos meses de abril e maio, respeitando-se a disponibi-

lidade dos alunos e professores que coordenam o projeto e/ou ministraram aula em janeiro de 2010.

Dos seis assentamentos, consegui visitar três, mas gostaria de ter conhecido todos. Chamou atenção a organização para acolhida dos professores, compromisso com os horários, apresentação das atividades, discussão e ainda, uma preocupação em partilhar o alimento e a realidade vivida. Por isso, nem sempre as discussões iniciavam-se pela apresentação do trabalho e sim, pelos relatos do cotidiano. Nas falas, apontavam as dificuldades de adaptação ao local, as condições climáticas, as estratégias de resistência e permanência em locais que apresentavam dificuldades para produção agrícola ou agropecuária. Outro desafio era criar uma cultura do campo que agregasse os valores do grupo aos jovens adolescentes que, por vezes, sonhavam em buscar outras formas de inserção no mercado de trabalho.

As famílias visitadas, de modo geral, mesmo contando com os filhos como força de trabalho, os incentivam à participação do PRONERA, bem como a outros processos formativos, estando conscientes da necessidade de acesso ao conhecimento.

Mesmo os alunos que não receberam a visita no assentamento, esforçavam-se para o envio do trabalho via e-mail. Essa pode ser uma forma bem atual de comunicação, mas quando se está em um local em que nem mesmo o telefone funciona, passar um e-mail significa deslocar-se vários quilômetros para o envio de um arquivo, aguardar alguns dias e voltar a deslocar-se em busca de uma resposta. E se a resposta é tão importante, não faltou coragem a uma aluna que se deslocou de moto de Nioaque a Dourados (350 km) para receber orientação e retornar no mesmo dia.

Os comportamentos supramencionados exemplificam um compromisso do grupo em querer fazer com que algo aconteça, não simplesmente porque uma nota final é atribuída, e sim, porque a atividade realizada estabelece um diálogo com a realidade suscitando perguntas que não podem ficar sem resposta.

Formas de avaliação que provoquem nos alunos esse compromisso, precisam ser incorporadas aos cursos de graduação em tempo comum. Essa é uma das grandes contribuições do PRONERA à Psicologia da Aprendizagem - conseguir estabelecer uma prática dialógica.

Os grupos se orientaram para o planejamento e execução de práticas educativas voltadas para necessidade de comunidades que integravam. Como referencial teórico, a maioria escolheu os pressupostos freirianos. As atuações foram planejadas a partir de discussões em grupo, dinâmicas, teatros, discussões de filmes, cartazes e até mesmo passeatas. Entre os temas elencados para trabalhos com grupos, os mais citados foram:

- Sexualidade: entre os mais citados. Houve trabalho com adolescentes, discutindo-se as transformações da adolescência, gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, gênero e identidade sexual. Também houve trabalhos com pais e avós de adolescentes, orientando-os sobre como estabelecer um diálogo com os filhos e netos de modo a assegurar informação de qualidade, prevenção e vivência da sexualidade de modo saudável.

- Formação de grupos/lideranças/Identidade do movimento sem terra: trabalho com lideranças do movimento sem terra buscando refletir sobre o papel durante a fase de acampamento e a transição para o assentamento. Reflexões sobre o papel e identidade das lideranças e formas de organização das famílias que possam garantir estratégias de permanência no assentamento.
- Proteção ao meio ambiente / ações gerais - Dengue: orientações nas escolas sobre as formas de contágio e ações preventivas que visem a eliminação do mosquito transmissor. Discussão de ações individuais que implicam em consequências coletivas – compromisso com o grupo e ação social.
- Identidade individual e coletiva: discussões de grupos (adolescentes e adultos) sobre a formação social, influências do meio na estruturação da identidade, tomadas de decisões e participação social. Junto ao movimento sem terra, discussões sobre os objetivos e papel de cada integrante.
- Papel da família na educação: discussões sobre os conflitos familiares, estabelecimento de regras e atuação participante junto às escolas e instituições educativas.

Embora fosse necessário apenas um encontro ou palestra para cumprimento da atividade proposta pela disciplina, a grande maioria trabalhou entre três a seis encontros. Alguns permaneceram com a discussão, visto que o grupo continuava a se encontrar e ainda não haviam esgotado as discussões.

d) Orientação de trabalho de elaboração própria

Durante o desenvolvimento do curso, os alunos tiveram disciplinas preparatórias, para o trabalho de conclusão de curso, regulamentado como “Trabalho de Elaboração Própria” (TEP), atentando-se para os aspectos éticos e metodológicos para a condução dos mesmos. Em julho de 2011, estruturaram os temas e possibilidades de orientações. Duas alunas interessam-se em temáticas sobre a infância, encontrando na Psicologia arcabouço teórico para sua fundamentação.

Para realização do TEP, houve orientação presencial, durante o período de aulas de janeiro de 2012 e visita ao assentamento em maio do mesmo ano. As demais orientações foram mantidas via e-mail, a partir do cronograma estabelecido.

O trabalho de Eliane Ceri foi intitulado: *Participação da criança nos processos decisórios da família: estudo de caso do assentamento Taquaral*. O estudo desenvolveu-se a partir do relato de nove crianças, na faixa etária entre oito e doze anos de idade, e suas respectivas mães, residentes no assentamento. Buscou-se identificar, a partir de entrevista semi-estruturada e desenhos, quais os espaços de participação da criança nos processos de escolha e decisão familiar. Os resultados foram tabulados segundo análise de conteúdo. Os dados apontaram um papel diretivo dos pais nas decisões, sem que a criança esteja integrada neste processo. Embora saiba-se que os pais tenham melhores condições para decidir o que é melhor para a família, o estudo evidenciou a necessidade de orientação dos pais para o processo de formação de identidade e autonomia da criança, a partir de escolhas em seu cotidiano que sejam de sua competência. A participação de tais processos, sempre acompanhados da discussão de sua consequência, pode favorecer o processo de sentimento de pertença ao grupo e compreensão da história da luta pela terra, resistência e razões para continuidade da luta e permanência na terra.

O TEP de Sônia Regina da Silva Tomichá foi intitulado: *produção escrita das crianças da extensão Porto da Manga (Corumbá-MS) uma experiência de letramento*. Participaram da mesma quinze crianças e adolescentes. O projeto foi estruturado em nove etapas: 1ª. Audição de histórias de vida de crianças; 2ª. Leitura de relatos; 3ª. Rodas de conversas; 4ª. Narração de contos pelas crianças; 5ª. Produção escrita; 6ª. Correção coletiva de textos; 7ª. Diário de campo; 8ª. Exposição dos trabalhos; e 9ª. Apresentação dos trabalhos à comunidade. A socialização e integração das crianças estimularam a criatividade e a imaginação. O desenvolvimento do projeto possibilitou a organização e divulgação de práticas que valorizam a realidade local como ponto de partida para o letramento, pautado em ações sociais.

As duas orientações acima descritas apontam para a interface entre a educação e a psicologia, requerendo uma aproximação da realidade local, leitura do cotidiano e indicação de caminhos e possibilidades para resolução de conflitos e transposição didática de conteúdos.

## Discussão

Algumas questões acerca do processo de formação nos chamam a atenção: oportunidade e acessibilidade, estruturação do curso, compromisso, contribuições para prática educativa.

Quanto à oportunidade e acessibilidade, o PRONERA se destaca ao oportunizar condições especiais ao trabalhador do campo, que não teria condições de se ausentar do processo produtivo durante todo o ano letivo.

Paradoxalmente, no que se refere à estruturação do curso, o oferecimento de cinco disciplinas condensadas durante o período de férias, por mais que se mostre efetivo para atender as necessidades dos alunos (do ponto de vista presencial) parece não ser do ponto de vista de aproveitamento, em razão do grande cansaço que os alunos apresentam, principalmente, nas duas últimas disciplinas. Talvez uma alternativa fosse espaçar os encontros em outros períodos durante o ano, ou até mesmo pensar o curso em um número maior de anos para conclusão.

A questão do compromisso é destacada em múltiplas direções. *Compromisso político social*, em gerar um projeto inovador, com acessibilidade e formação diferenciadas. *Compromisso docente*, em planejar e executar

em tempo condensado o conteúdo de um semestre, mesmo durante as férias, e de realizar as viagens e orientações durante o tempo comunidade. *Compromisso discente* em frequentar um curso condensado, com leituras noturnas, estadia em alojamentos e ausência do processo produtivo. *Compromisso dos familiares* que continuam cuidando da terra, dos filhos e afazeres, durante o período que o graduando se ausenta para cursar as disciplinas.

Por tudo isso, podemos considerar que o PRONERA contribui para a prática educativa, realizando a interface entre Psicologia e Educação e outras áreas, apontando para possibilidades diferenciadas do processo de ensino aprendizagem. Entre as possibilidades, destaca-se a importância de alicerçar o conhecimento ao cotidiano do aprendiz, de modo a favorecer a compreensão do que se quer ensinar e o que é necessário para aprendizagem. A maior descoberta, é que ao tentar ensinar, se aprende.

Sendo a Educação um direito de todos, políticas públicas precisam ser implementadas e valorizadas, para que essa premissa se concretize e abra novos rumos na realidade brasileira.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1974.

ANGELUCCI, C. B. et. al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, p.51-72, 2004.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CARRARA, K. *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercampi, 2000.

CARVALHO, R. G. G.. A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 21, n.1, p.119-124, 2008.

CIAMPA, A. C. *A estória do severino e a história de severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Fragmento da análise de um caso de histeria, três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1972, p. 121-252.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin et. al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cad. Pesqui.* [online], v. 35, n.126, p. 635-658, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ITÁLIA. *Wikipédia: a enciclopédia livre*, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/itália>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

LANE, S. T. M.. A Psicologia social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 10-19.

LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.) *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LANE, S. T. M. Diálogos: uma psicologia para transformar a sociedade [Entrevista]. *PSI Jornal de Psicologia*. São Paulo, v. 18, n. 122, p. 4-6, 2000.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

\_\_\_\_\_. *Equipes dão certo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos em Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1981, p. 258-295.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 235-248, dez. 2003.

TULESKI, S. C. et. al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v.17, n.1, p.129-137, jun. 2005.