

VERA LUCIA RODRIGUES

**EMANCIPAÇÃO HUMANA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA
ELEVAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DAS MULHERES DE BAIXA RENDA**

Dissertação elaborada por Vera Lucia Rodrigues, para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do PPG-Ed – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

**Orientadora:
Profª Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira**

CURITIBA

2003

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, fonte de graça e inspiração, não só para realização deste trabalho, mas para toda a vida; por conceder sentido à existência e por “operar em mim tanto o querer como realizar” (Fl 2.18)!

Aos meus filhos *Neto e Marcos*, à minha nora *Maíra*, tão solícitos e amigos! Ao pequeno *Lucas*, a ele mais que gratidão, devo pedir perdão, por muitas vezes, neste período de trabalho, tê-lo privado da atenção e da companhia tão merecidas e necessárias. Agradeço especialmente ao meu esposo *Ney*, pelo seu amor, que lhe permitiu ser compreensivo, paciente e tolerante nas minhas ausências, nos meus “isolamentos” para o trabalho ele sempre aparecia no meio do dia ou da noite frios com as canecas de café quente, quente como é o seu amor.

Agradeço à Professora Doutora *Naura Syria Carapeto Ferreira*, que deu a honra e o prazer da sua preciosa orientação para realização deste trabalho, pela excelência e riqueza de seus conhecimentos tão solidariamente compartilhados; e pelo exemplo de mulher e educadora que é.

À *equipe de trabalho* do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo, pela dedicação, fidelidade, compromisso e responsabilidade social que vêm lindamente demonstrando nestes três anos e meio de trabalho; aos irmãos da Igreja Luterana – Comunidade Monte Moriá, pelo carinho com que abraçam o Projeto e cooperam direta ou indiretamente com ele; e às *mulheres maravilhosas*, sujeito da investigação deste trabalho.

Às amigas *Clélia e Regina* por serem sempre fiéis e dedicadas parceiras de diálogo sobre os temas deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO, v

ABSTRACT, vi

CAPÍTULO I, 7

1.1 INTRODUÇÃO, 7

1.2 A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR, 16

1.3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA DIANTE DOS DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, 21

1.4 DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA, 33

1.5 A GLOBALIZAÇÃO E AS APROPRIAÇÕES DE SEUS RECURSOS PELA EDUCAÇÃO POPULAR, 36

1.6 DESAFIOS NO MUNDO DO TRABALHO E A LÓGICA DAS TRANSFORMAÇÕES, 41

1.7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA SOCIEDADE GLOBALIZADA, 48

1.8 PRÉ-CONDIÇÕES PARA UMA TENTATIVA DE DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO GLOBALIZAÇÃO-LEGITIMIDADE LOCAL, 57

CAPÍTULO II: A SOCIEDADE GLOBALIZADA: UMA NECESSÁRIA, PORÉM BREVE INCURSÃO TEÓRICA , 66

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA, 68

2.2 A EDUCAÇÃO POPULAR: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 74

2.3 A LUTA COLETIVA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA: ONDE SE ENCONTRA A MULHER NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA?, 78

2.3.1 A construção da identidade feminina na sociedade globalizada, 81

2.3.2 Questões de gênero, in(ex)clusão e educação popular, 91

CAPÍTULO III: PARTINDO DO EMPÍRICO PARA A INVESTIGAÇÃO: O PROJETO DE AÇÃO SOCIAL VIVENDO E APRENDENDO, 98

3.1. O LÓCUS: O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE E A CONSTITUIÇÃO DA PERIFERIA, 99

3.2	PORQUE O PROJETO DE AÇÃO SOCIAL VIVENDO E APRENDENDO É VOLTADO PRIORITARIAMENTE ÀS MULHERES?, 103
3.3	A CONDIÇÃO DAS MULHERES DO PROJETO DE AÇÃO SOCIAL VIVENDO E APRENDENDO, 109
3.4	O QUE A PESQUISA REVELOU?, 113
3.4.1	Do instrumento, 114
3.4.2	Do grupo estudado, 116
3.4.3	Da pesquisa, 116
3.4.4	A investigação empírica em exame, 119
3.4.5	Resultados gerais da pesquisa – Projeto Vivendo e Aprendendo, 119
3.4.5.1	Quadro de resultados comentados, 122
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS, 128	
VOLUME II – APÊNDICE - O PROJETO VIVENDO E APRENDENDO, 133	
ANEXOS	

RESUMO

Este trabalho examina as determinações alienantes e não alienantes, produzidas historicamente pelo processo globalização no contexto da contemporaneidade, seus desafios e oportunidades para implementação de projetos emancipadores. Estabelece a relação entre a contemporaneidade e suas determinações históricas; e a emancipação humana, especificamente entre as mulheres de baixa renda, tomando como instrumento a educação popular. A pesquisa empírica é focada nas mulheres participantes do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo, em Curitiba, suas demandas e expectativas, visando fornecer subsídios para a formulação de novas políticas públicas mais comprometidas com a qualidade de vida da população brasileira e em especial das mulheres, através de questões prepositivas como: As mulheres, tanto como os homens de qualquer classe, raça, etnia ou classe social necessitam ter o tratamento digno que lhes confira condições de permitir participar na sociedade como sujeitos de suas histórias, e decisores de seus destinos e dos destinos das sociedades; as mulheres da periferia devem ter garantida sua participação no processo de desenvolvimento social, político e econômico independentemente de sua condição material de existência; a educação deve ser o conduto permanente para elevação da consciência crítica da sociedade e promoção da emancipação humana. Estas proposições são emanadas da investigação, comprometida com a educação de qualidade, que privilegie toda a população brasileira sem discriminação ou exclusão.

Palavras-chaves: globalização, políticas públicas, gestão da educação; educação popular, emancipação humana.

ABSTRACT

This work examines the alienating and non-alienating determinations, produced historically by the process of globalization in the contemporaneous context, its challenges and opportunities for the implementation of emancipation projects. It establishes the relation between the contemporaneity and its historical determinations; and the human emancipation, specifically among low-income women, taking popular education as the tool. The empirical research is focused on the women participating in the “Living and Learning” Social Action Project, in Curitiba, their demands and expectations. Its aim is to provide a basis for the creation of new public policies, which shall be more concerned with the quality of life of the Brazilian people and, in special, of the Brazilian women. This may be achieved by considering prepositive questions such as: women, as well as men of any class, race or ethnical background, need to be treated with dignity so that they may have the conditions to participate in society as subjects of their own histories, capable of deciding over their destinies and the destinies of their societies; the right of women who live in poor urban areas to participate in the process of social, political and economical development, which must not depend on their material living conditions; education must be the permanent path for the rise of the critical consciousness of society and the promotion of human emancipation. These propositions are brought up by an investigation deeply concerned with education of quality for all the Brazilian people, without prejudice or exclusion.

Key words: globalization, public policies, educational management, popular education, human emancipation.

CAPÍTULO I

*“O papel do trabalhador social, que opta pela mudança,
num momento histórico como este,
não é propriamente o de criar mitos contrários,
mas o de problematizar a realidade aos homens,
proporcionar a demitificação da realidade mitificada.”*

Paulo Freire

1.1 INTRODUÇÃO

Ser “contemporâneo” é viver no presente e seguir o ritmo do tempo, sem necessariamente preocupar-se, nem com o passado, nem com o futuro. Ser um “cidadão contemporâneo”, porém, é assegurar-se de que o presente seja enriquecido, em toda a plenitude possível, tanto com o conhecimento que se tem do passado quanto com as expectativas do futuro. A elaboração e implementação de projetos emancipadores contextualizados com a realidade pede essa percepção, do contrário, inclinar-se para os problemas da contemporaneidade seria apenas um simples ato de observação, estéril de soluções. Portanto, a proposta deste trabalho de investigação objetiva examinar as determinações alienantes e não alienantes produzidas historicamente pela globalização na humanidade, especialmente entre as mulheres; e mais especificamente entre as mulheres de baixa renda e avaliar a importância da educação popular¹ e avaliar a importância da educação

¹ Entende-se por Educação Popular aquela que é dirigida às classes “subalternas”, como se refere Gramsci, isto é, às classes populares que vivem numa condição de expropriação, exploração e dominação capitalista sob as suas multiformas, especialmente no que se refere ao campo econômico. Considerando ainda os aspectos social e político, conforme a leitura de Wanderley. O termo “popular” é polissêmico na medida em que induz a pelo menos dois entendimentos: o que é produzido *pelo* povo; que é educação que as classes proporcionam a si próprias, menos oficial e menos estruturada, recebida e transmitida nos ambientes fora da escola, da fábrica, da associação, etc., mas que são legítimas e incluídas nas categorias concretas da vida social com diversas modalidades, sendo muitas dessas modalidades ainda desconhecidas pelos estudiosos dessa área de conhecimento, conforme explica Wanderley. A outra se refere à educação popular *para* as classes populares, no conceito gramsciano, ou seja, a educação na mais ampla aplicação, seja formal ou informal, que é o conceito utilizado neste

popular do Projeto “Vivendo e Aprendendo”² no sentido da emancipação das mulheres de baixa renda.

Sobre a educação popular, Gadotti (1983) ao escrever o prefácio da obra de Freire (1983) faz uma defesa importante às práticas e conteúdos da educação popular como uma ação pedagógica que amplia o alcance das práticas educativas:

A tradição pedagógica insiste em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos “campi” das Universidades!

Enquanto os “grandes debates”, os “seminários revolucionários” permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora. Compreendendo esta estratégia, o professorado brasileiro invade hoje as ruas, sai da escola, lutando por melhores condições de ensino e de salário, certo de que, assim fazendo, está também fortalecendo a categoria e transformando a sociedade civil numa sociedade mais resistente à dominação. (GADOTTI, in FREIRE, 1983, p. 11-12)

Aprender, portanto, a relação entre globalização e emancipação humana, por meio da educação popular é um fundamento que dá sustentação ao objetivo acima exposto e que será perquirido através da concepção teódico-metodológica dialética, com toda a sua riqueza de possibilidades de investigação nos campos empírico e teórica. No campo prático, utilizar-se-á as representações sociais como um instrumento metodológico para atingir o objetivo de identificar os possíveis caminhos e instrumentos para emancipação, em meio à contemporaneidade.

trabalho, ainda que não exclusivamente, isto é, a abordagem se refere à educação *para* as classes populares que se dá a partir de agentes externos, como o Estado, instituições privadas, ONGs, etc. que se ocupam da produção de políticas públicas visando educar essas classes. (BEZERRA, BRANDÃO, orgs., 1986, p. 64)

² O Projeto Vivendo e Aprendendo (**ver apêndice**) é um projeto de ação social desenvolvido e coordenado pela pesquisadora, como um programa de Extensão da Universidade Tuiuti do Paraná, em parceria com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, desde julho de 2000. Seu local de funcionamento, características, objetivos, justificativa, resultados e demais informações estão detalhadas no decorrer do trabalho, especialmente no capítulo três. Para resguardar a identidade das pessoas participantes do Projeto, foram citados nomes fictícios, quando são ilustrados/relatados casos e experiências ali vivenciados.

Ao se debruçar sobre esse trabalho, algumas interrogações candentes parecem buscar respostas, como: quais os impactos da globalização sobre os seres humanos em especial as mulheres e especificamente as mulheres de baixa renda? Que sinais de alienação são percebidos como causa desses efeitos, e afetam as relações sociais contemporâneas? Quais os possíveis instrumentos que podem ser usados para se promover emancipação? A educação popular poderia constituir-se num desses instrumentos?

Obviamente esses questionamentos demandam um universo vasto de investigação e análise, e pelo limites delineados pelo objeto de investigação neste trabalho, não se encontram completa ou explicitamente contemplados, porém é impossível não mencioná-las ou não tê-los em mente a cada reflexão ao longo desta exposição.

A opção pela via das representações sociais, se dá porque estas “constituem-se numa forma de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e conseqüências” (MOSCOVICI, 1978). Percebe-se, portanto, que as representações sociais são uma produção social que pode revelar a compreensão dos efeitos marginalizadores e excludentes produzidos pela globalização, assim como a compreensão do papel secundarizado atribuído a uma grande parcela da sociedade humana, especialmente às mulheres de baixa renda, em relação aos processos produtivos, ao mundo trabalho, à participação política. Isso tudo pede espaço para reflexão, investigação e posicionamento claro para identificação de instrumentos a serem usados para a elevação da consciência crítica dessa classe marginalizada, segundo o conceito gramsciano.

A discussão proposta neste trabalho tem sido objeto de estudo de teóricos como Sousa Santos(1991, 2000a, 2000b, 2001) , Ianni(1998, 1999), Harvey (2001), Santos (2002), Morin (2001), Guiddens (2001), Castells (1999), Moscovici (1990),entre outras contribuições científicas, em cujos trabalhos podem ser encontradas as origens das concepções atuais sobre o que é globalização, pós-modernidade, transição paradigmática, representações sociais, portanto esses temas são tomados como pressupostos básicos a fim se avançar no processo de construção de reflexão e análise sobre as mudanças sociais atuais. Dentro deste campo de conhecimento, porém, os escritos de Gramsci (1926-1937)³ é que fornecem uma explicitação

³ “Quando foi preso pelo fascismo, em 8 de novembro de 1926, aos 35 anos de idade, Antonio Gramsci era secretário geral do Partido Comunista da Itália e deputado ao Parlamento italiano Sua obra como escritor ainda era muito pouco conhecida. Decerto, já havia escrito uma enorme quantidade de artigos para a imprensa operária, um bom número de informes

que sustentará os conteúdos que se constituirão na estrutura deste trabalho.

A relevância deste tema parte da premissa de que a função concreta da educação tem como princípio que aquele que apreende desenvolva também novas atitudes decorrentes de seu aprendizado, que denunciem os sinais de mudanças que promovam emancipação. Entende-se, portanto, que essa finalidade da educação liga-se a um ideal que todo o educador deveria desejar ver concretizado, ou seja, construir caminhos por onde se possa percorrer uma trajetória da dependência para a emancipação, do isolamento para a participação, da insignificância para a relevância, da exclusão⁴ para a inclusão, são contrapontos que além de impelir para uma cuidadosa reflexão sobre as fontes de onde são lançadas claridades que

para serem discutidos pelo seu Partido, várias cartas privadas sobre questões de estratégia revolucionária e, pelo menos, um ensaio mais denso, dedicados a *Alguns temas da questão meridional*, no qual ainda trabalhava no momento de sua prisão. Mas nada disso havia sido publicado em livro. Convidado por um editor amigo, antes da prisão, para reunir em coletânea alguns desses artigos, Gramsci se recusou a fazê-lo, alegando que tendo sido escritos ‘para o dia a dia’, tais artigos eram destinados a morrer ‘tão logo se encerrasse o dia’. Contudo, pouco tempo depois de preso, numa carta à cunhada Tatiana Schucht, de 19 de março de 1927, Gramsci comunica um programa de trabalho intelectual a ser desenvolvido no cárcere, um trabalho que – diversamente de sua produção pré-carcerária, voltada para o ‘dia a dia’ – ele pretendia que viesse ser agora algo ‘desinteressado’ *für ewig*, ou seja, ‘para sempre’. Concebe esse trabalho sobretudo como um meio privilegiado para enfrentar e superar o desgaste material e moral a ser gerado pela vida carcerária, que ele já previa de longa duração. Quando morreu, em 27 de abril de 1937, Gramsci não podia Ter a menor idéia de que esses apontamentos carcerários, que ocupam cerca de 2.500 páginas impressas, tornar-se-iam uma das obras mais influentes, comentadas e discutidas no século XX. Nenhuma área do pensamento social – da filosofia à crítica literária, da política à sociologia, da antropologia à pedagogia – ficou imune ao desafio pela publicação póstuma dessa obra de Gramsci.” (COUTINHO, 1999, p. 7-8)

⁴ Considera-se neste trabalho uma concepção orgânica da realidade social, tomando-se, portanto o termo “exclusão” no que se refere à especificidade de sua aplicação aos processos de desenvolvimento, nos seus diferentes aspectos da vida social, seja processos produtivos, seja na apropriação de conhecimentos, seja de qualquer outra forma de participação econômica ou política.

ajudem a discernir essas questões sociais, debatidas com tanta frequência na contemporaneidade; sugerem um comprometimento ético e posturas definidas diante da realidade atual. E sugerem também reverência diante daqueles que já refletiram sobre essas questões, atitude que se assemelha à cautela de quem está percorrendo um caminho desafiador em busca de novas descobertas e soluções e, de vez em quando, precisa parar para consultar as anotações daqueles que já o percorreram antes e solidariamente compartilharam suas experiências.

Para se refletir, portanto, sobre a globalização, suas causas e seus efeitos na sociedade contemporânea, é preciso também empreender uma investigação que procure identificar, o espaço para projetos emancipadores nas políticas públicas e sua implementação na ampla sociedade. Ao se considerar a educação popular como num instrumento de cidadania, ao mesmo tempo, é preciso se estudar os novos agentes sociais surgidos com a globalização e a tecnologização do modo de produção, caracterizando-se também o espaço concedido à educação popular na gestão das políticas públicas a partir das constituições brasileiras e a sua aplicação; assim como os efeitos e transformações por ela causados na sociedade, especialmente nas mulheres e mais especificamente nas mulheres de baixa renda, tomando como referência a experiência com as mulheres participantes do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo.

No âmbito geral, essa discussão parte da constatação de que ocorrem transformações e mudanças de paradigmas⁵ no contexto social sob a perspectiva da exploração capitalista ao

⁵ A acepção fundamental do termo “paradigma” é interpretado por vários teóricos como sendo um modelo de interpretação da realidade ou de aspecto dela, que pode mudar ou ser ampliado. Paradigmas são “fronteiras dentro das quais o sucesso deve ser construído e as soluções para os problemas devem ser encontradas”. São “verdades que se fixaram na mente e que indicam um jeito de ser, viver, ver ou fazer as coisas”, até que “alguém descobre um jeito diferente de encarar ou fazer alguma coisa” (KIVITZ, 1995, p. 12). Há sempre o risco de se confundir um paradigma com a própria realidade ou verdade dos fatos, perdendo-se a percepção de que, a rigor, não há fato sem interpretação, acerto sem margem de erro. Isso pode ocorrer pela falta de consciência de que atuamos sobre a realidade sempre com determinados pressupostos teóricos ou por uma atitude totalitária e fechada, que não admite a possibilidade de existirem outros paradigmas explicativos melhores, para um determinado aspecto ou fenômeno da realidade. Como diz Chauí: “A Filosofia das Ciências, estudando as

longo do contexto histórico, suas demandas e fenômenos nascidos com o capitalismo e muito mais acentuadamente observados no atual estágio da globalização, dos quais podem ser ressaltados:

- a expropriação do trabalhador dos seus meios de produção por parte do dono do capital no que se refere à parte do valor agregado do produto por ele produzido – isto é, a extração de mais-valia, mecanismo fundamental da existência do modo capitalista de produção, nos dias atuais, cada vez mais acirrada;
- a existência de um contingente de trabalhadores chamados por alguns críticos de “trabalhadores de reserva” ou “exército de reserva”, constituído por aqueles que foram lançados à margem do mercado e que servem como estepe a ser aproveitado nos momentos de crise, ou conforme a conveniência do mercado, visando redução dos custos de produção e dos salários. Embora registrados nas estatísticas como "desempregados", esses trabalhadores de reserva constituem a classe dos trabalhadores, em conjunto com os que se acham sob exploração direta, os formalmente empregados que é a PEA – População Economicamente Ativa⁶;
- os cidadãos (com cidadania negada propositalmente ou sem tê-la exercido) em progressiva miséria, como fenômeno que vem sendo observado com índices alarmantes de crescimento, em escala mundial, isto é, na mesma proporção da expansão do capitalismo como modo de produção mundialmente estabelecido;
- a coexistência, na sociedade contemporânea (considerada por alguns teóricos como

mudanças científicas, impôs um desmentido às idéias de evolução e progresso (...) O que a Filosofia das Ciências compreendeu foi que as elaborações científicas e os ideais de cientificidade são diferentes e descontínuos.” (CHAUÍ, 1994, p. 257) Para Kuhn, um paradigma é “aquilo que os membros de uma comunidade partilham.” (1982, p. 219) O paradigma governa em primeiro lugar, não um objeto de estudo, e sim “um grupo de praticantes da ciência” (1982, p. 224). O que caracteriza uma comunidade científica em torno de um mesmo paradigma é a sua submissão “a uma iniciação profissional e a uma educação similares numa extensão sem paralelos na maioria das outras disciplinas, em um processo no qual absorvem a mesma literatura técnica e dela retiram muitas mesmas lições” (1982, p. 220)

⁶ Genericamente a Fundação IBGE considera economicamente ativas as pessoas com 14 anos ou mais, que se encontram ocupadas ou que estão procurando ativamente uma ocupação (Equipe de Professores da USP, 1998, p. 641)

pós-moderna)⁷ das classes e segmentos sociais produzidos pela evolução do capitalismo com fragmentos da decomposição das antigas classes e estamentos que não encontraram lugar na nova sociedade, agrupados sob o nome de lumpemproletariado⁸ - mais recentemente, esse mesmo termo tem sido utilizado para designar os resíduos da desagregação das classes do próprio capitalismo na sua forma mais acentuada;

- a violência como um sintoma do individualismo exacerbado, que apregoa a felicidade pessoal, sem necessariamente levar os outros a sério, o que tem se mostrado em seus limites quase insuportáveis, interpretado por alguns teóricos⁹ como sendo “a negação

⁷ Entre outros teóricos, Sousa Santos diz que “(...) Se o pós-moderno significa alguma coisa, significa o desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação com cumplicidade ativa do princípio da comunidade” (SOUSA SANTOS, 1991, p. 8); Giddens fala da variedade de termos para caracterizar a pós-modernidade: “Hoje, no final do século XX, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está no levando para além da modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para essa transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a ‘sociedade de informação’ ou a ‘sociedade de consumo’), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando um encerramento (‘pós-modernidade’, ‘pós-industrial’, ‘pós-modernismo’ e assim por diante)” (GIDDENS, 1991, p. 11); o teólogo Gastaldi faz a seguinte afirmação: “(...) a pós-modernidade sintoniza com aquele movimento [estuturalismo francês]. Pensa que se passou do domínio do ‘eu’ ao domínio do ‘se’, onde este deixa de pessoa e sujeito consciente, para ser uma coisa entre as coisas. Portanto já não é protagonista dos acontecimentos históricos: estes se tornaram independentes do homem. O sujeito fica essencialmente fragmentado e descentrado em seu ser íntimo, incapaz de unificar suas experiências, incapaz de projetar-se no tempo” (GASTALDI, 1995, p. 24)

⁸ Termo originalmente utilizado por Marx para designar a camada social que vive no desemprego ou de atividades marginais como prostituição, rufianismo, mendicância, roubo e tráfico de drogas. Esses indivíduos seriam incapazes de qualquer ação conseqüente contra a sociedade capitalista (1985, p. 267).

⁹ Vários pensadores teólogos contemporâneos, como Thielicke, Bonhoeffer, e Barth,

da interdependência que leva à alienação”.

Desta forma, permite-se, no mínimo, assumir a tensão desses que por contingências do destino¹⁰, ou por falta de opções, decorrentes das determinações históricas, são forçados a manter-se na marginalidade dos processos de mudanças sociais, econômicos e políticos, na maioria privados do acesso a recursos que lhes possibilitem construir uma leitura da realidade e do mundo; e a partir desta leitura lutar pela preservação não só por condições materiais de existência, mas por seus ideais (foro íntimo) e pela dignidade da vida. Como expressa Moscovici (1990),

Essa depressão e esse desencantamento seriam o dom singular de nossa civilização às infelicidades humanas. Ela deixa o indivíduo entregue a seus desejos, agitado por paixões que não pode satisfazer, e o incita a querer o impossível. Está na natureza do desejo não se preencher jamais, e seu objeto parece afastar-se à medida que dele nos aproximamos, como a linha do horizonte fugindo de diante de um navio Essa busca de fruição, mais desesperada do que a do Graal, opõe cada um contra cada um e nós contra nós mesmos. Ela enfraquece e desencoraja o indivíduo votado a só experimentar paixões irrealizadas, a só perseguir fins sem finalidade. (MOSCOVICI, 1990, p 75)

Essa referência abre caminho às reflexões que servirão de alicerce para esta pesquisa que pretende privilegiar a identificação de instrumentos a serem usados para o alcance de uma consciência libertada e também a unidade do ser humano consigo mesmo. Sob o argumento de que não é possível assumir essa responsabilidade sem antes ser “conquistado” por ela, seja que se trate de uma declaração de guerra, seja de um rompimento de um tratado político, seja de uma revolução, ou apenas da demissão de um pai de família, ou apenas de um conselho para uma decisão pessoal da vida, a elevação da consciência crítica, portanto não se reduz a um âmbito apenas das classes populares, embora esta seja o *locus* desta pesquisa, como será explorado mais adiante

As investigações nos próximos capítulos deste trabalho se traduzem nas possíveis respostas às seguintes questões norteadoras:

entre outros têm formado opinião acerca dessa característica social e argumentam que a banalização da vida se converte em violência e que estas, advêm de uma consciência que admite a natureza e as pessoas como meros objetos a serviço do egoísmo hedonista e exacerbado (THIELICKE, 1968, p. 211; BONHOEFFER, 1980, p. 173; BARTH, 1996, p. 303)

¹⁰ Entendemos “destino” como processo histórico em que está inserido o trabalhador sem domínio sobre os rumos de sua história ou expropriado do seu direito de decidir sobre sua forma de participação no processo produtivo.

- a) Como a comunidade científica educadora reage ante a indiscutível crise do paradigma da razão moderna, não somente quanto aos seus fundamentos, mas também ante a realidade que este ajudou a construir?
- b) Quais as contribuições que a educação popular tem oferecido para ajudar a “limpar as lentes” daqueles que através destas olham o mundo de forma embaçada e alienante, a fim de lhes mostrar a realidade não só como ela é, mas como pode vir a ser?
- c) Quais transformações se operam por meio da educação popular nas comunidades de base, especialmente entre as mulheres e mais especificamente entre as mulheres de baixa renda?
- d) Que conteúdos significativos são captados para a vida pessoal, familiar e comunitária dessas mulheres que são educadas por meio da educação popular?
- e) Como as mulheres participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo interpretam a educação popular na sua vida?

Estas questões vão permear os capítulos deste trabalho à medida que são desenvolvidas as reflexões, todavia, pelas limitações da pesquisa não podem ser completamente aprofundadas ou respondidas. Entende-se, portanto, que é para serem encontradas respostas à questões como essas e meios para implementação de projetos emancipadores, é que se valem as produções científicas, as sínteses sempre mais elaboradas, as reflexões e análises. Os efeitos desses conhecimentos não se limitam a alcançar apenas poucos metros para além do reduto onde se dão as discussões, do contrário, ter-se-ia boas razões para se perguntar pelo sentido deste e de outros tantos trabalhos científicos arduamente elaborados. Por isso, não se faz ciência sem finalidade a exemplo de uma criança que, na sua primeira infância, destroça um brinquedo para ver o que tem dentro, mas quando se faz ciência se interfere na natureza e essa interferência deve ser de forma a promover emancipação. Nesse aspecto não é difícil concordar com Pinto (1979) e Kosik (1976), quando ensinam que a finalidade da ciência deve ultrapassar o mundo das idéias e se concretizar no espaço entre teoria e prática, unificando dialeticamente idéia com atividade como papel histórico da cultura:

Desde que a definição das finalidades sociais que comandarão o processo das transformações históricas, e em particular a elaboração dos projetos científicos, e a força de realizá-los, se encontram em mãos de um grupo minoritário, a consciência social apresenta uma fissão irreduzível, pois a das massas, mesmo não tendo função decisória, não deixa por isso de representar um componente do processo, nele ingressando com as finalidades que lhe são peculiares. As sociedades deste tipo são pois marcadas por um conflito de finalidades. A consciência reitora tem de tomar em conta no seu projeto o da consciência popular, raramente para coincidir com ele, mais freqüentemente para distorcê-lo, acomodá-lo ao seu, ou, em casos extremos esmagá-lo. Estas ocorrências são de significativa importância para a sociologia da

ciência. Revelam que a ascensão histórica de uma comunidade nacional deverá medir-se pelo seu grau em que a parte mais numerosa da população se torna capaz de criar uma consciência que faça realizar o projeto comum, ou seja, de fazer a *sua* finalidade converter-se em finalidade dirigente geral. Enquanto as massas permanecerem “incultas”, ou seja, não virem reconhecida como cultura sua própria concepção da realidade e os produtos, materiais e ideais, que elabora não haverá condições para que figure no seu projeto a criação da ciência. Esta será apenas um desejo dos setores letrados. (PINTO, 1979, p. 149, 150)

O princípio da finalidade na educação, portanto, parte da concepção de que atuar sobre a consciência, para que seja construída e para que construa, entende-se que isso é educar para a humanização do sujeito, assim como é educar para o exercício de sua cidadania como expressão de uma significância pessoal, familiar e comunitária.

A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A *praxis* é ativa, é atividade que produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 1976, p. 202)

Assim, para compreender as relações que se estabelecem na sociedade globalizada contemporânea e dar cientificidade aos efeitos que sobre ela se operam, e geram as mudanças observadas, é preciso prevenir-se da tentação de ceder a, pelo menos, dois extremos perigosos, porém comuns no contexto atual: um é o de ceder a este “espírito do mundo”, que quer impor um ritmo apressado que dê conta de produzir, a qualquer custo, explicações e soluções instantâneas para os complexos problemas sociais. Pressão que se costuma verificar no mundo dos negócios, onde quem determina o produto da firma são os especialistas de marketing, ao descobrirem o que irá vender, o que o público irá comprar. Às vezes, parece que o mercado quer impor sua regra também à ciência, procurando degenerar sua relevância, transformando-a em uma obsessão por popularidade. O outro extremo é a acomodação, que é uma covarde e inescrupulosa rendição ao espírito da época.

Tão importante quanto indagar o que a sociedade chamada contemporânea tem a dizer à ciência é perguntar o que a ciência tem a dizer à sociedade contemporânea. Isso implica em ouvir, ou melhor, escutar¹¹ duas vezes, isto é, escutar duas vozes: a voz do mundo e a voz da ciência, ato que não contém em si mesmo nenhum elemento de autocontradição. Escutar duas

¹¹ Ana Maria Freire, quando escreve sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, afirma que, em Freire, “o ato de *escutar* supera o ato de ouvir. Vai além deste, pois incorpora, ao ouvir, o sentir, o refletir e o sistematizar o que se ouve” (FREIRE, 2001, P. 26).

vezes é indispensável para interpretar a realidade e identificar a missão da ciência nessa realidade, para descobrir como se inter-relacionam. Por meio desse ato é possível tornar-se um cidadão contextualizado e, então, ver que os adjetivos histórico e contemporâneo não são incompatíveis, isto é, torna-se possível viver no “hoje” à luz do “ontem” e tirar desse movimento ferramentas para construir novos projetos emancipadores para o “amanhã”.

Nessa via de raciocínio, ao se compreender Gramsci no diálogo com seus interlocutores (Louis Althusser, Carlos Nelson Coutinho, Michel Löwy e outros que dialogam com a obra de Gramsci), é possível compreender também o porquê a sua produção possibilitou a disseminação de seu pensamento para além das fronteiras italianas, considerando a apreensão da sua concepção de história, o seu historicismo absoluto, que não derivou mecanicamente, como uma relação fria de causa e efeito, mas de um debate científico, derivado das condições concretas econômica e política da realidade italiana, o qual foi conduzido por princípios onde ele alerta: para “ser justos com os adversários, no sentido em que é necessário esforçar-se para compreender o que eles realmente quiseram dizer, e não fixar-se maliciosamente nos significados superficiais e imediatos das suas expressões” (GRAMSCI, 1978, p. 164)

Escutar duas vozes ou escutar duas vezes, portanto, requer abraçar os desafios da contemporaneidade de forma mais rigorosa possível, dentro dos limites que se impõe, mas mantendo um diálogo fértil com o mundo e sua realidade e com a ciência e suas especificidades.

Nessa via de raciocínio se situa essa pesquisa, que se justifica como relevante pelo fato de pretender examinar as determinações alienantes e não alienantes produzidas historicamente pela globalização e identificar na educação popular seus recursos, seus limites e suas possibilidades de constituir-se num instrumento importante para elaboração de projetos emancipadores nas políticas públicas e sua implementação na sociedade, especialmente entre as mulheres das classes populares.

Com este intuito, assim se procede no primeiro capítulo expondo os fundamentos que dão suporte ao estudo sobre as questões de emancipação humana, diante dos desafios do mundo contemporâneo sob os efeitos da globalização; e o espaço da educação popular como instrumento para implementação de projetos emancipadores e política públicas.

No segundo capítulo é elaborada uma discussão teórica sobre educação popular no contexto histórico e as questões de gênero na luta por emancipação e espaço na sociedade globalizada.

A seguir, no terceiro capítulo, cujo predicado é o pólo prático, que tem como objeto as mulheres de baixa renda, participantes do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo, o *locus* da pesquisa empírica.

E para finalizar este trabalho, apresenta-se questões propositivas emanadas da investigação empreendida e que oferece subsídios para novas formulações políticas comprometidas com a educação de qualidade, que privilegie toda a população brasileira sem discriminação ou exclusão.

1.2 A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Com o fenômeno da globalização¹², onde, aparentemente se pensava que ter-se-ia um processo de culturas, da produção do conhecimento, da utilização desse conhecimento único, que transpõe etnias, costumes, evolução histórica, meios de utilização da natureza, no entanto, a “evolução” hoje, forçada pelo desenvolvimento tecnológico irreversível, cria nações contraditórias, ou seja, destrói o conceito de nação, promovendo articulações mais intensivas ou mais ou menos pacíficas numa chamada “aldeia global”, marcadas pela hegemonia econômica, estabelecendo nas suas relações de poder gigantescos abismos entre a decisão dos

¹² O conceito de globalização para Castells é caracterizado como um sistema *informacional e global*, “porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação. E ela surgiu no último quartel do século XX porque a Revolução da Tecnologia da Informação fornece base material indispensável para essa nova economia. É a conexão histórica entre a base de informação/conhecimentos da economia, seu alcance global e a Revolução da Tecnologia da Informação que cria um novo sistema econômico distinto.” (CASTELLS, 1999, p. 87)

governantes e os desejos dos governados¹³. A sociedade globalizada compreende, ou diz compreender os processos estruturais, sociais e econômicos, mas o que se verifica é um *modus operandi* desigual e contraditório por parte dos países capitalistas dominantes em relação às demais nações do mundo.

Ianni faz distinção de pelo menos três ciclos na história do capitalismo onde, segundo ele, existe um predomínio de época, e convivem mesclando-se entre si. São eles:

- modo capitalista de produção organizado em moldes nacionais (...) institui a produção de mercadorias, de valores de troca, compreendendo a dissociação entre o trabalhador e a propriedade dos meios de produção, o mercado, a mercantilização crescente das forças produtivas e relações de produção.
- o capitalismo organizado em bases nacionais transborda fronteiras, mares e oceanos O comércio, a busca de matéria prima, a expansão do mercado, o desenvolvimento das formas produtivas, a procura de outras e novas fontes de lucro. Isto institui o colonialismo, o imperialismo, sistemas econômicos, economia mundo, sistemas mundiais; centralizados em capitais de nações dominantes.
- o capitalismo atinge uma escala propriamente global. Além de suas expressões nacionais, bem como

¹³ Um exemplo recente é a trágica guerra da coalizão liderada pelos Estados Unidos contra o Iraque, onde o mundo testemunhou T. Blair perseverantemente forçar o seu Parlamento com um dossiê falsificado e apresentá-lo como "provas contundentes do serviço secreto britânico". O mundo também viu C. Powell se expor ao ridículo, mostrando ao Conselho de Segurança da ONU fotos publicamente contestadas por H. Blix, inspetor responsável pelo "desarmamento" do Iraque. Pela primeira vez, num encontro no Cairo, as nações árabes, geralmente divididas, foram unânimes em condenar uma invasão. W. Bush, depois de uma retórica afirmou: "a ONU tem uma chance de mostrar sua relevância", com isso, até os países mais relutantes terminaram tomando posição contra o ataque. Mas, com uma política exterior perniciosa os EUA fizeram o ministro de Relações Exteriores da Inglaterra, J. Straw, declarar em pleno século XXI que "uma guerra pode ter justificativas morais" e, portanto, perder toda a credibilidade. Então, o mundo vê dividida a Europa que luta pela sua unificação. Mesmo que milhões de pessoas, em todos os continentes, tenham lutado pela mesma idéia, essas vozes não encontraram eco, por serem opostas à essa força hegemônica que se impõe sem considerar nada que seja contrário aos seus interesses. Os tambores da guerra soaram de maneira irreversível, lembrando um antigo rei europeu dizendo a um invasor: "Que sua manhã seja linda, que o sol brilhe nas armaduras de seus soldados, porque durante a tarde eu o derrotarei". Isso permitiu a todas as pessoas, um exército de anônimos que passearam pelas ruas tentando parar um processo em marcha, tomar conhecimento do que é a sensação de impotência e aprender a lidar com ela, para um dia, quem sabe, transformá-la.

dos sistemas e blocos, articulando regiões e nações, países dominantes e dependentes. Começa a ganhar perfil mais nítido o caráter global do capitalismo. Declinam os estado-nações, tanto os dependentes como os dominantes (...). (IANNI, 1998, p. 192)

A globalização produz, portanto, conflitos que geram vencedores e vencidos e no discurso sobre a globalização, o que se ouve é a história dos vencedores contada por eles próprios. No contexto do mundo ocidental, pode se dizer que não haverá globalização genuína, ela é sempre bem sucedida de um determinado localismo.

Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo considerado como processo civilizatório, verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global como nova divisão internacional do trabalho, colocam-se novas formas e novos significados do trabalho que vão exigir novas compreensões e “competências” sobre o uso e o papel da tecnologia na formação para o exercício da cidadania (FERREIRA, 2000, p. 366)

É a chamada “sociedade do conhecimento”, com todas as contraditórias contribuições que permitem ao ser humano ‘avançar” e a se tornar perplexo com as chamadas possibilidades de “avanço”.

Nesse contexto, que caminhos escolher? Com quais objetivos se deve trabalhar no âmbito da educação? Quais conteúdos poderiam ser suficientemente relevantes para serem apropriados pela educação popular a fim de serem utilizados como instrumentos para emancipação? Estes são questionamentos angustiantes que perpassam a mente e o coração de todos os que escolheram dedicar a vida no projeto de construção e reconstrução social, que procuram respostas

Para estas e outras questões da contemporaneidade (algumas delas mencionadas na introdução deste trabalho), não basta importar respostas de obras estrangeiras, não bastam os estudos produzidos na “clausura” dos gabinetes; também não bastam os inúmeros cursos que supervalorizam ou até absolutizam métodos, passando por cima dos problemas de fundo. É preciso buscar em meio à própria realidade social (na sua totalidade orgânica), soluções que se poderiam chamar de “soluções endógenas”, ou seja, que nasçam da análise e da reflexão da realidade cotidiana local. Considerando que, além dos professores que trabalham nos meios populares, poucos são os que conhecem o aspecto diário, o cotidiano do sistema educativo brasileiro, ou não têm reflexão científica sobre os problemas reais, concretos do dia-a-dia dos estudantes das classes populares no Brasil – com os alunos que repetem o ano; os que abandonaram a escola porque acham muito trabalhoso freqüentar as aulas todos os dias (contaminados pelo imediatismo, próprio desta época); os casos do “meu irmãozinho não veio hoje porque arreventou as tiras do seu chinelo”; os que tomam café da manhã (quando

possível) feito de um chá ralo e um pedaço de polenta amanhecida; os que trazem os cadernos manchados porque “caiu goteira dentro de casa e molhou tudo”, diante dessas e de inúmeras outras realidades semelhantes, se tem sempre a escolha de olhar com indiferença e deixar que outros dêem respostas a essas questões, seja por apatia, seja por temor, deixar que tudo continue como está; ou, ao contrário, se trabalha para modificar a situação, mais que isso, transformar a realidade. Agindo ou encolhendo os ombros, nos dois casos está se ajudando a construir uma realidade social

Agindo, tomando-se posição, assumindo tensões, criando e implementando-se projetos é possível “criar” uma sociedade “nova”. Encolhendo ombros, deixa-se que outros mantenham a situação tal qual lhes for mais conveniente. Por isso, quando se trata de educação, especialmente educação popular, mais que profissionais da educação a exigência é que cada vez mais homens e mulheres sejam educadores que convivam com o povo, que efetuem a “leitura” de sua realidade com seriedade, planifiquem ações concretas, de interesse coletivo e que a educação seja realizada e entendida como um ato político concomitantemente com um ato de conhecimento.

No campo da educação popular, como instrumento para transformação, especialmente das mulheres, e mais especificamente das mulheres de baixa renda, é preciso levar em conta, como um possível efeito dessa prática, o conhecimento produzido a partir das necessidades imediatas da sua vida, na sobrevivência nos centros urbanos, ou seja – a mulher na feira aprende fazer o troco corretamente sem nunca ter freqüentado a escola; da mesma forma, ela calcula quanto de soda, de gordura, etc. são necessários para se fazer sabão, sem nunca ter recebido qualquer noção de química; e sabe também quantos carrinhos de papel é necessário juntar para vender e adquirir a quantia necessária de dinheiro que lhe permita comprar comida para um dia. Esse movimento do processo de produção de ciência lhes eleva para além de “tarefeiros” (semelhantemente ao que ocorre com os operários na linha de produção mecanizada), conferindo-lhes a condição de sujeitos do conhecimento, ou seja, criadores e elaboradores de conhecimento; e a partir dessa realidade, a partir dessa compreensão e respeito é que é possível organizar os conteúdos a serem aplicados pela educação popular a fim de superar os seus limites, avançando para uma discussão sobre transformação da realidade, visando a emancipação.

Sarup (1980), em sua obra *Marxismo e Educação*¹⁴, trás algumas contribuições

¹⁴ Sarup cita nesta sua obra os habitantes das Ilhas Puluwat, pequeno atol da

significativas dos antropólogos, que ajudam a compreender a importância desse tipo de aprendizado, pela ótica das determinações culturais, que se aplica também a essa abordagem e servem sobretudo para distinguir a cultura do saber popular e do saber da adquirido na escola. Ele mostra que também a escola, para ser bem sucedida, deve levar em conta o conhecimento que seus alunos aprenderam no contexto popular. Portanto, quando Sarup afirma que “as pessoas fazem bem o que é importante para elas” (SARUP, 1980, p32-34), pode-se entender que os efeitos desse “fazer bem” é decorrente de uma forma de apreensão do conhecimento herdado culturalmente, que vai além da revelação de pistas sobre o saber; e vai além de um mero reflexo da ideologia dominante, ele expressa como está organizada sua vida, suas prioridades, seus conceitos e valores. Com isso, esse fato se apresenta trazendo consigo um duplo desafio: um é o de discernir essa realidade com clareza, a fim de serem transpostas barreiras culturais (assunto que será tratado mais adiante); e o outro desafio é interpretar esse legado cultural a fim de acrescentar conteúdos que ajudem as pessoas a superar os desafios da contemporaneidade, para que a educação popular produza efeitos emancipadores na população onde atua conforme afirma Evangelista:

A compreensão da vida cotidiana requer a sua reconstituição ontológica pela via da totalidade concreta. É só quando referida a esta totalidade, pontuada por suas complexas mediações, que a nebulosidade e o sem-sentido da cotidianidade se dissipará e desvelar-se-á ao homem. Apenas assim, podemos destruir a faticidade da vida cotidiana, evidenciando as suas relações sociais genéricas. Proceder diferentemente, implica em ficar conivente com a onda do irracionalismo contemporâneo, que busca no “cotidiano” a confirmação para a sua *desrazão*, e mergulhar na perplexidade frente à complexificação do ser social no mundo capital.

Para superar essa situação social reificada e apreender o seu ser social, é imprescindível recorrermos à categoria da totalidade concreta. (EVANGELISTA, 1992, p. 63)

Esses desafios precisam ser enfrentados e vencidos com a lucidez de Freire (1986), por exemplo, quando alerta para o problema da educação no Brasil e a necessidade do educador-

Micronésia, estudado pelo antropólogo Thomas Clandwin, que escreve sobre esse povo desenvolveu habilidades de navegação surpreendentes, transmitidas às gerações e aprendidas por elas pela tradição oral. Eles planejam cada viagem com antecipação. Valendo-se de um corpo específico de conhecimentos, que é o prático e útil. Ignorando os navios de passageiros e sua disposição, eles pilotam suas canoas sem uma bússola, através de milhares de milhas, em pleno Oceano Pacífico. Sua navegação depende dos aspectos do mar e do céu, baseando-se em sistemas de lógica tão complexos que os ocidentais não podem reproduzi-los sem o uso de instrumentos avançados. Contudo, quando um desses navegadores de Poluwat é submetido a um “teste de inteligência”, seu índice de realização mental parece baixo.

político desempenhar sua tarefa de preparar homens e mulheres conscientes, profundamente críticos, que aprendam a pensar criticamente o seu mundo, aprendizado que deve levá-los a inserir-se cada vez mais com maior consciência na sua própria realidade em transformação, nos processos produtivos, tornando-os capazes de enfrentar, sem vacilar, as dificuldades no caminho da construção social: “Sempre dissemos que não podíamos confiar a tarefa da educação a professores ‘neutros’, ‘apolíticos’. Um educador ‘apolítico’, que não está engajado na luta pela construção de uma sociedade, não serve. Não podemos admitir ‘mercenários da educação’.” (FREIRE, 1986, p. 138)

Um outro debate é o que ocorre entre a socialização e a produção do saber, como meio de participação nos processos produtivos, que é fundamentalmente onde desembocam todas as discussões inerentes à produção, por esta constituir-se em instrumento para a construção das condições de existência. Uma contribuição importante nesse debate é trazida pelo Professor Saviani (1997) com a discussão que ocorre entre a socialização e a produção do saber é trazida pelo Professor Saviani (1997), quando explica, por meio da pedagogia histórico-crítica, as tendências críticas da educação brasileira:

(...) é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência até às últimas conseqüências porque isso estaria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição. SAVIANI, 1997, p. 90)

É com essa lucidez e clareza que é preciso percorrer os caminhos tanto para se alcançar a emancipação como para se enfrentar os desafios que se apresentam e os que virão a ser revelados pelo sistema vigente.

1.3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA DIANTE DOS DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO: PRIMEIRAS COMPREENSÕES

A preocupação com a transformação da sociedade, em meio aos efeitos da globalização, liga-se à busca de instrumentos para reconstrução da identidade social, especialmente da reconstrução da identidade feminina, das mulheres de baixa renda, geram expectativas que só

poderiam ser supridas a partir de sua emancipação, por meio do conhecimento com lastro na solidariedade, como a esse respeito expressa Ferreira: “A emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação, isto é, o conhecimento-emancipação é um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade.” (FERREIRA, 1999, p. 252) Embora o campo de interesse desta pesquisa é focado na concepção de mundo das mulheres, especificamente das mulheres de baixa renda, na perspectiva da emancipação, não é possível explorar este tema unilateralmente, isto é, sob aspectos exclusivos, seja das questões de gênero, seja das questões de renda – entende-se, pois, que o tema sobre emancipação deve ser refletido no âmbito da universalidade, como um direito inalienável de conquista humana; e como tal deve ser abordado. Homens e mulheres, ricos ou pobres são e estão sujeitos da emancipação – e este conceito deve ser clarificado a ponto de ser distinguido de outros conceitos como o de liberdade ou de autonomia.

Portanto, distanciando-se um pouco das questões de gênero e aproximando-se do tema emancipação, como uma categoria de análise da condição humana, essa reflexão se dá neste trabalho, sob a ótica da exploração do sujeito em três aspectos fundamentais: física, intelectual e (por que não?) espiritual¹⁵.

1º - A exploração **física** – pode ser entendida como a violação arbitrária da liberdade física, através do emprego ilegítimo de violência para fins de exploração, como nos casos em que as forças físicas de uma pessoa se tornam “propriedade” irrestrita de outra ou de uma instituição, no sentido escravocrata. Porém, há formas históricas de escravatura que preservam melhor a liberdade essencial do ser humano do que certos esquemas sociais ou econômicos, em que o termo “escavidão” é abominado, mas na realidade existe uma escravização completa das pessoas ditas livres Neste sentido se torna compreensível e aceitável a postura tantos protestos e repúdio¹⁶. O fenômeno da escravatura existe ali onde o ser humano de fato

¹⁵ O desagrupamento dos aspectos da exploração *física, intelectual e espiritual* se dá como metodologia de análise, a fim de se sistematizar para melhor explicitar o estudo e não setorizar sujeitos distintos. Entende-se que quando uma pessoa é alienada, esse fato se verifica em todos os aspectos da sua vida: física, intelectual e espiritual.

¹⁶ Especialmente os teólogos clássicos como Agostinho e Tomás de Aquino, entre outros considerados pais da Igreja, condenaram não o termo “escravatura”, mas o fenômeno da escravatura; e o consideraram tão sutil, porém, tão nocivo e abominável quanto a privação arbitrária da liberdade, através do aprisionamento de indefesos ou inocentes, como foi o caso

se tornou uma “coisa” sob o poder de outro ser humano, onde foi transformado exclusivamente em meio para o fim de outros. Pode-se entender que este perigo se dá também quando o ser humano não tem liberdade de escolher seu lugar de trabalho, nem a possibilidade de trocá-lo por outro, nem de determinar o volume de sua produção, por exemplo. Aqui se verifica uma desenfreada exploração das forças físicas do trabalhador que, no máximo, cuida da manutenção da produtividade da força de trabalho do outro; e, por certas razões, às vezes, não respeita esse limite e é levado, então, à exaustão completa. Com isso, se rouba a força física do ser humano; seu corpo é convertido totalmente em objeto de exploração do mais forte; a liberdade do corpo humano poderá estar “destruída”. Marx expressa bem essa realidade, quando afirma que:

A esfera da circulação ou do intercâmbio de mercadorias, dentro de cujo limites se movimentam compra e venda da força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão somente a obra de sua vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral.

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista *vulgaris* extrai concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor da força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exeto o – curtume. (MARX, 1985, p. 145)

No contexto da globalização, onde todos esses sinais são verificados, o tema emancipação representa uma pauta de caráter central e permanente, não só neste trabalho, mas em toda a produção científica que pretenda contribuir para a construção de um novo significado para as relações sociais

2º - Sobre a exploração **intelectual** (do trabalhador intelectual) – é preciso afirmar com Pinto (1979) que a integridade¹⁷ intelectual é elemento fundamental para se estabelecer uma

da caça aos negros africanos que foram transportados (como mercadorias) para a América como escravos, por exemplo.

¹⁷ Considera-se, neste trabalho, “integridade” como a qualidade de uma pessoa integrada, em paz consigo mesma, ao invés de viver uma dicotomia entre as diversas demandas da contemporaneidade, contradizendo-se em pensamento e comportamento, intimamente

relação entre o trabalho científico intelectual e a sociedade que o empreende para aquisição do novo, ou seja, para se percorrer os caminhos da emancipação, essa integridade não se pode ser vulnerável aos apelos da contemporaneidade e suas determinações alienantes, como, por exemplo, a definição sobre o objetivo e destinação do trabalho científico intelectual, no que se refere aos benefícios para a sociedade dele decorrentes.

Considerando as contradições do tempo presente entre a ciência e as áreas econômicas de sua aplicação, que impõem um aprendizado às práticas ou projetos que têm em vista a exploração, porque conduzem cientistas à renúncia interior de seus princípios e valores à realidade das determinações de países desenvolvidos, induzindo à subtração da consciência a compreensão da necessidade de se fazer ciência como instrumento de luta para transformação de uma realidade alienante para emancipada.

A crítica de Pinto (1979) a esse tipo de exploração intelectual é absolutamente atual e relevante, quando aponta para as perdas contabilizadas para o patrimônio intelectual da sociedade, quando diz que intencionalmente as forças externas dominantes dos países “desenvolvidos” ao ofertarem sedutoras oportunidades financeiras para que esses intelectuais “desertem” do seu país nativo, não só para serem explorados em trabalhos intelectuais congruentes aos interesses econômicos dominantes, como também para facilitar a exploração econômica no local de onde eles foram estimulados a sair. “Apenas agora começa a notar-se de parte dos países espoliados até em seus trabalhadores intelectuais um esboço de reação da opinião pública, que tem por fim reter em seu meio os cientistas de que o país necessita para acelerar-lhes o desenvolvimento” (PINTO, 1979, p. 248) Esta situação somente poderá ser superada pelo que se poderia chamar de “reintegração de posse” da consciência crítica.

3º - A exploração sob a ótica da **espiritualidade** – é uma questão a ser abordada, neste trabalho, pela via da teologia cristã (não que as demais abordagens estivessem fora desses princípios), como uma escolha pessoal da pesquisadora, sem, contudo, jamais desconsiderar as contribuições de outras ciências ou áreas de conhecimento, que somando-se a esta com sua vasta produção científica, permitem uma diversidade rica em conteúdo e interpretação.

Existe uma série de motivos que faz levantar essa questão como um desafio do mundo contemporâneo, cujos sinais não podem ser ignorados (ainda que sejam tocados de leve). Considerando que no âmbito mundial são verificadas cerca de 10.200 religiões, dessas 9.200 (90,19 %) surgidas no século XX; e no Brasil (onde o sincretismo é mais acentuado pelas

dividida entre valores e princípios.

próprias configurações histórico-étnicas), as estatísticas dizem que “convivem” neste contexto brasileiro cerca de 115 religiões, dessas cerca de 99 (86%) surgidas no século XX¹⁸. Esses dados ajudam a compreender as razões que geram visibilidade para esse tema, tanto para sociólogos, cientistas políticos, antropólogos, teólogos. Estes últimos ligam este tema a uma consciência sensível de que as pessoas naturalmente têm o que se pode chamar de tríplice aspiração: a busca por transcendência, a busca por significância e a busca por integração social.

a) A busca por **transcendência** – Até muito recentemente “transcendência” era uma palavra com significado obscuro e seu uso era limitado aos ambientes de formação teológica. Ali os estudantes eram levados a compreender a distinção entre transcendência (cujo sentido era Deus acima e fora do mundo criado) e “imanência” (isto, é, Deus presente e ativo dentro deles). Atualmente, no entanto, quase todo o mundo tem uma idéia do que é transcendência, pois, com a prática das “meditações transcendentais” passou a ser um termo popular. A busca por transcendência é, portanto, a busca pela realidade suprema, que se encontra além do universo material. O que se pode compreender é que tanto o secularismo, em sua expressão capitalista, assim como o materialismo, em sua expressão comunista, não conseguem mais satisfazer o espírito humano¹⁹. Pois, há de se convir que a realidade humana não pode ser confinada a um tubo de ensaio, nem tampouco esfregada em uma lâmina para ser examinada num microscópio. Afinal, a vida tem uma dimensão transcendental e a realidade é vasta e até certo ponto assustadora.

Tendo em vista essa realidade é que se pode compreender a busca por transcendência na “epidemia” ou “pandemia” do abuso de drogas, como um fenômeno quase mundial; ou a

¹⁸ Dados obtidos da SEPAL – Serviço de Evangelização para a América Latina, através do site www.sepal.org.br e www.ibge.gov.br (01/09/2003)

¹⁹ Theodore Roszak é um eloqüente expoente americano que explora muito bem esse “vazio humano” em sua obra *Onde Termina o Deserto* (Where the Wasteland Ends), no capítulo *Política e Transcendência em uma Sociedade Pós-industrial*, o autor lamenta o que ele chama “coca-colonização do mundo”. Ali ele defende que a humanidade está sofrendo de uma “claustrofobia psíquica dentro da cosmovisão científica”, na qual o espírito humano não consegue respirar. Ele ataca a ciência (a pseudo-ciência, é o que ele parece querer dizer) por sua arrogância em declarar que é capaz de explicar todas as coisas ou de desfazer todos os mistérios. (ROSZAK, 1973, p. 227-228)

busca por transcendência nos excitantes brutais e emoções breves e grotescas, por exemplo. É tendo em vista essa realidade que se pode também compreender a proliferação dos cultos religiosos misturados às antigas crenças, os misticismos, as novas seitas e religiões, os ocultismos, os movimentos de nova era, que vão desde o panteísmo dualista até às formas mais bizarras e absurdas de especulações fantasiosas, que podem ser comparadas às mais arrojadas produções cinematográficas de ficção científica.

A natureza desses fatos levam à reflexões sobre um tipo de exploração espiritual sem precedentes, onde as pessoas, em busca da transcendência e com pouco senso crítico, são levadas a crer em propostas de “fé” das mais variadas (sem ainda considerar as formas de exploração financeira e material, vinculadas comumente às práticas religiosas atuais).

Ferreira (1986) se refere à religião no seu aspecto alienante, que se dá entre o conhecimento especulativo e o conhecimento prático, e o desprezo por esse último transforma a religião em *ópio do povo*, “porquanto essas mesmas classes trabalhadoras, exploradas e alienadas do fruto do seu trabalho, se reduzem a *ficar à espera* do Reino que vem, e onde serão realizados todos os seus desejos que no mundo presente não conseguem concretizar-se (..)”. (FERREIRA, 1986, p. 49) Isso, porém, ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Hoje, o que se verifica na religião chamada neopentecostal, que parece “casada” com o neoliberalismo e cansada de *esperar pelo Reino que demora*, é que essa “esperança” foi invertida, (ou convertida ao imediatismo próprio da contemporaneidade) o que passou a permear toda sua pregação, ou seja, o que se passou a entender é que o *Reino* é aqui mesmo, e agora, “Deus está ávido por abençoar, desde que o recolhimento dos dízimos e ofertas sejam significativos ou ‘lucrativos’”. Isso é deixado claro na redação dos folhetos distribuídos publicamente; nos boletins internos *dessas* instituições religiosas; nos programas de TV, que vão ao ar diariamente em horários dos mais variados. Essa é, portanto, uma exploração que se pode chamar de espiritual-financeira.

Os cristãos (especialmente os protestantes) têm reagido diante deste complexo fenômeno em atitude de inconformidade e crítica, mas também em atitude compreensão, porque certamente entendem, à luz do cristianismo puro, o que está se passando, pois sempre estiveram familiarizados com essa aspiração humana e os seus (des)caminhos, desde os registros bíblicos. Um desses registros, incrivelmente atual, que se refere a essa natureza humana, é o relato sobre a estada do Apóstolo Paulo em Atenas, quando do seu memorável discurso diante dos filósofos atenienses; ele diz que homens e mulheres estão tateando à

procura de Deus, como cegos no escuro, apalpando à procura do Criador, que os deixa sem descanso até que eles encontrem repouso em Deus²⁰. Eles estão manifestando a busca por transcendência.

A emancipação, portanto, sob a ótica da exploração espiritual, se refere ao despertar do espírito crítico quanto à natureza da fé, isto é, “quem” e “o quê” devem ser referenciais para a construção de um posicionamento teológico-religioso de forma sadia e desalienante. Tendo como referência o pensamento de Gramsci (1981) esta é uma atribuição mais uma vez conferida aos intelectuais, posto que a “massa” popular, a quem ele se refere, é sempre dirigente, porém carente de atributos que lhe confirmam condições de análise crítica, conforme abordado mais adiante

Para Gramsci, a idéia que o povo faz da filosofia construída e interpretada pela linguagem comum, ao serem comparadas essas expressões populares com as expressões de escritores de caráter popular, aparece o núcleo sadio do senso comum, o que ele chama o bom-senso. Contudo, as evidências tornam impossível uma dicotomia da chamada filosofia “científica” da filosofia “vulgar” e popular que é um conjunto desagregado de idéias e de opiniões, mas que se traduz em movimentos culturais, em uma fé, em uma “religião”, como uma ideologia (ideologia como significado mais alto da concepção do mundo), o que causou problemas:

1º) De unidade ideológica para todo o bloco social; e especialmente para a igreja católica (na luta pela unidade doutrinal) – uma ruptura na comunidade dos fiéis, que não pôde ser eliminada pela elevação dos “simplórios” ao nível dos intelectuais, o que resultou na formação de novas ordens religiosas em torno de grandes personalidades, movimentos populares, estes esterelizados pela contra-reforma, sendo a companhia de Jesus a última grande ordem religiosa de origem acionária e autoritária, com caráter repressivo e “democrático”, que marcou com seu nascimento, o enrijecimento do organismo católico. O catolicismo se transformou em “jesuitismo”. O modernismo católico não criou novas “ordens religiosas”, mas sim um partido político: a democracia cristã. (GRAMSCI, 1981, P. 20). O que permitiu inúmeros movimentos religiosos fora do “capitaneamento” da Igreja Católica.

²⁰ Nos tempos bíblicos a cidade mais importante da Grécia era Atenas. Ali eram cultuados mais de 3.000 deuses, com inúmeros templos, cultos e rituais religiosos Paulo (At. 17 - cerca de 55 d.C.) foi levado ao Areópago (Monte de Marte ou Monte de Ares – Senado, a mais venerável das academias de Atenas) para defender a seu posicionamento teológico-cristão monoteísta.

2º) Nos movimentos culturais (universidades populares), com uma falta de organicidade e de centralização cultural. Para Gramsci, um movimento filosófico só merece este nome quando busca desenvolver uma cultura especializada para grupos restritos de intelectuais, ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com o “simples”. Só através desse contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida”. (GRAMSCI, 1981, P. 18)

É necessário, portanto, em se tratando de exploração espiritual, se ter em mente que a busca por transcendência é mais do que uma tentativa de escapar às duras realidades da vida, é uma genuína busca por uma consciência mais elevada e até por uma realidade transcendental objetiva, mas na ausência dessa objetividade, aquele a quem lhe é atribuído “poder” pode transformar-se num explorador inescrupuloso e por meio da alienação das pessoas e levá-las à conseqüências catastróficas. Um dos exemplos mais alarmantes foi o conhecido movimento do Templo do Povo, em São Francisco, nos Estados Unidos, encabeçado por Jim Jones; quando dentre seus seguidores, quase mil morreram em “Jonestown”, sua colônia localizada nas selvas da Guiana, em 1978, a maioria em suicídio coletivo, por ingestão de veneno. Um dos principais artigos do *The Economist* advertiu naquela época que “começou uma busca cega por novas formas de experiências espirituais” e acrescentou: “Nessa busca de Deus, é muito fácil acabar caindo nos braços de Satanás, ao invés de Deus” (THE ECONOMIST, 25 de novembro, 1978, p. 29-32).

b) A busca por **significância** – No mundo contemporâneo são verificadas tendências que além de sufocar (quando não destrói) o senso de significância pessoal, fazem as pessoas perderem a convicção de que a vida tem algum sentido, depondo contra essa aspiração humana.

As mulheres, cuja sensibilidade é, por natureza, muito mais expressiva, são possivelmente as que mais sofrem, mesmo que não saibam discernir essa realidade. Poucas são as pessoas capazes de realizar a “mágica” de ter significância quando elas sabem que não a tem. Foi isso que Frankl²¹ (1963) descobriu quando, ainda jovem, passou três anos no campo

²¹ Viktor Frankl no pós-guerra veio a ser professor de psiquiatria e neurologia na Universidade de Viena e fundou a terceira Escola Vienense de Psiquiatria. Seu postulado era que, além do “*desejo de prazer*” de Freud e o “*desejo de poder*” de Adler, os seres humanos

de concentração em Auschwitz. Ele notou que os internos que tinham mais probabilidade de sobreviver eram aqueles “que sabiam que havia para eles uma tarefa a realizar.” (FRANKL, 1963, p. 165)

Quando os seres humanos são desvalorizados (e as mulheres sabem bem o que isso quer dizer), tudo o mais na sociedade se “estraga”. As mulheres são humilhadas e as crianças desprezadas. Os enfermos são considerados um incômodo e os idosos, um fardo. As minorias étnicas são discriminadas. Os pobres são oprimidos e lhes é negada a justiça social. O capitalismo põe à mostra seu lado mais desprezível. O trabalhador é explorado. Os criminosos são brutalizados na prisão. Opiniões contrárias se polarizam. Não há liberdade, nem dignidade, nem prazer ou alegria.

Mas, quando os seres humanos são valorizados como pessoas, em virtude do seu valor intrínseco, tudo muda. Homens e mulheres são respeitados. Os enfermos são cuidados e os idosos capacitados a viver e morrer com dignidade. Os dissidentes são ouvidos, os prisioneiros reabilitados. As minorias protegidas e os oprimidos libertados. Os trabalhadores recebem salário digno, condições de trabalho decentes e uma parcela de participação nos lucros de sua empresa. E por que isso? Porque as pessoas importam, porque têm valor reconhecido, significado como seres humanos; e não devem, portanto, ser coisificados, reduzidos ao valor do que podem fazer ou produzir; mas valorizados pelo que *são*. O alerta de Marx, quando critica o caráter fetichista da mercadoria, resiste a *mercadorização* do trabalhador²²:

tem um “*desejo de significado*”. Com efeito, “a luta para encontrar significado na vida é a força motivadora primordial de uma pessoa”. (ibid., p. 154) Assim ele desenvolveu o que chamou de “logoterapia”, usando “logos” para significar, não “palavra” nem “razão”, mas “significado”. “A neurose massiva do tempo presente, (ele escreveu) é o vazio existencial” (ibid., p. 167, 204), isto é, a perda do senso de que a vida tem significado. Às vezes ele perguntava aos seus clientes: “por que você não comete suicídio?” (aliás, uma pergunta estranha para um médico fazer a um paciente!), e na resposta, Frankl se baseava para trabalhar com eles. Segundo ele, a falta de sentido leva à monotonia, ao alcoolismo, à delinquência juvenil, ao suicídio.

²² Conceito da economia marxista segundo o qual nas condições da produção mercantil baseada na propriedade privada dos meios de produção desenvolve-se a ilusão ou representação ideológica de que as mercadorias são dotadas de propriedades inatas, forças

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. (MARX, 1985, p. 71)

Pequenas amostras dessas verdades quanto à valorização primeiro da pessoa, depois do que podem apreender, fazer, construir ou produzir, são verificadas no Projeto Vivendo e Aprendendo, atestadas pelo depoimento de Cacilda, por exemplo, quando afirma emocionada: “nunca pensei que aos 45 anos de idade alguém se preocupasse comigo e me ajudasse descobrir que tenho valor e sou capaz de aprender e produzir alguma coisa!”. Cacilda, ao ingressar no projeto foi caracterizada como uma mulher violenta e perigosa. Ela mesma confessou ter muitas vezes andado armada, prevenida para o caso de alguém a ameaçar. Uma história dramática acompanha Cacilda, desqualificada pelos pais, excluída da família e da sociedade, uma “maria-ninguém”, como ela mesma se dizia ser, porém encontrou pessoas dispostas a compreender sua cultura e realidade, a ouvi-la e principalmente valorizá-la como ser humano capaz, ensinável e com possibilidades de transformação. No início de sua participação no projeto era impaciente, reclamona e indisciplinada, mas com o tempo, sua impaciência deu lugar à serenidade, o murmúrio à reflexão, e a indisciplinada ao compromisso. Atualmente Cacilda, juntamente com a equipe de trabalho do projeto, celebra os resultados de sua transformação, que ela chama de “milagres” (o que não deixa de ser) – aprendeu a

extra-humanas que terminam por influir no destino das pessoas Trata-se, portanto, de algo análogo ao fetichismo religioso do selvagem que diviniza os objetos por ele mesmo produzidos. Segundo Marx (1985, p. 70ss), esse fenômeno ocorre porque, numa economia em que a divisão social do trabalho alcançou grande complexidade e na qual os produtores não têm nenhum controle sobre o produto de seu trabalho, os vínculos entre os indivíduos e entre os grupos sociais aparecem sob a forma de trocas de mercadorias e não claramente como relações sociais. Nesse contexto, as mercadorias não se apresentam como resultado do trabalho humano apropriado pelo capitalista, mas como coisas dotadas de vida própria. As relações entre coisas, objetos e mercadorias mascaram as relações sociais, as formas de propriedade, a alienação real que existe entre o trabalhador e os objetos por ele criados O fetichismo da mercadoria revela-se com maior intensidade no dinheiro, que se apresenta nas relações sociais, dotado de uma força sobrenatural que proporciona poder aos seus possuidores.

costurar, e com seu trabalho tem ajudado a sustentar sua família e recentemente inscreveu-se no curso de alfabetização e pensa em “crescer” mais, arrumar sua casinha, se aperfeiçoar nas costuras e dar um futuro melhor às suas crianças. Não cansa de se admirar consigo mesma e procura compreender esses resultados.

Um outro exemplo “significativo” é o de dona Catarina, que aos 76 anos de idade decidiu aprender ler e escrever e quando se deparou com os primeiros resultados desse seu aprendizado, se expressou comovida dizendo: “agora, vou tomar meus remédios direitinho, para não morrer logo, preciso aproveitar bastante a vida, agora que aprendi ler e escrever.” O que dona Catarina quis dizer é que a sua vida passou a ter significado, foi valorizada e passou a valorizar-se.

c) A busca por **integração social** – A sociedade atual que faz confusão com a transcendência e desqualifica a significância, também promove a desintegração social. Embora seja uma aspiração humana, o que se percebe paradoxalmente é um individualismo acirrado. As pessoas acham incrivelmente difícil relacionar-se umas com as outras. Assim, continuam perseguindo exatamente aquilo que foge de si – amor em um mundo sem amor. Ao se tratar sobre esse tema, é impossível não ilustrá-lo com a vida e obras de Madre Tereza. Nascida na Iugoslávia, ela partiu para a Índia quando tinha apenas 17 anos de idade. Então, após cerca de 25 anos ensinando, ela desistiu de sua profissão a fim de servir aos mais pobres dentre os pobres de Calcutá. No mesmo ano (1948), tornou-se cidadã indiana, e dois anos mais tarde fundou a sua nova ordem, a dos “Missionários de Caridade”. Assim a Índia foi o seu lar até morrer. Portanto, sua voz e sua visão são autênticas voz e visão do “Terceiro Mundo”, conforme ela escreveu:

Hoje, as pessoas vivem sedentas de amor e de compreensão, que é ... a única resposta para a solidão e a enorme pobreza. É por isso que nós (sc. as irmãs e os irmãos de sua ordem) podemos ir a países como Inglaterra, América e Austrália, onde não existe fome de pão. Existe, porém, gente sofrendo de solidão, terrível desespero, um ódio terrível, sentindo-se indesejadas, inúteis e sem esperança. Essas pessoas esqueceram o que é sorrir, esqueceram a beleza do toque humano. Estão esquecendo o que é o amor humano. Elas precisam de alguém que as compreenda e respeite. (MADRE TEREZA DE CALCUTÁ, 1976)²³

Castells estuda o fenômeno da desintegração social focado estruturalmente na desintegração familiar²⁴, o que ele chama de “crise do modelo patriarcal” severamente abalado

²³ Fonte: Programa exibido pela History Channel – “Biografias”, em junho/2003.

²⁴ Castells se utiliza de dados importantes, indicadores de formação de lares, em vários países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

pelos movimentos sociais, especialmente o feminismo, assim como os questionamentos à heterossexualidade, entre outros, que juntos teceram uma malha formada de vozes femininas, movimentos com ênfase no individual ou no “pessoal como forma política”, com temas multidimensionais que caracterizam a sociedade do terceiro milênio, cujas vítimas dentre tantas as mais vulneráveis são as crianças.

(...) mais um elemento, na cultura fragmentada de nossas sociedades, que contribui e, até mesmo, fornece argumentos racionais para o desperdício da vida dessas crianças (...). trata-se da idéia de que não há nem futuro nem raízes, mas apenas o momento presente. E o presente é feito de instantes, de cada instante. Assim, a vida deve ser vivida como se cada instante fosse o último, sem qualquer outra referência que não a satisfação imediata da necessidade de hiperconsumo individualizado. Este desafio constante e destemido de explorar a vida além dos limites demarcados pela destituição preenche o vazio da existência dessas crianças: por pouco tempo, até que encontrem sua total destruição.

Por parte da sociedade, o desmoronamento das instituições sociais, por trás da fachada constituída de fórmulas já desgastadas que exaltam as virtudes de uma família tradicional, que, de modo geral, não existe mais, deixa indivíduos, principalmente homens, sozinhos com seus desejos de transgressão, seus arroubos de poder, sua busca interminável pelo consumo, caracterizados pelo modelo da compensação imediata. Diante disso, por que não transformar em presas os membros mais indefesos da sociedade? (CASTELLS, 1999(c), p. 190)

Em tempos de globalização, portanto, diante de todos os desafios com os quais as pessoas são confrontadas todos os dias, faz sentido procurar caminhos de compreensão entre os que pensam a realidade presente, imbuídos de uma vontade que reclama para si o futuro, focada na emancipação humana, o que requer, portanto, compromissos imediatos, espaços públicos e políticos, “estratégias epistemológicas que tornem possível desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação.” (FERREIRA, 1999, p. 246). Entretanto, o presente, com suas urgências, deve ser levado em consideração, sem, contudo, como ensina Ianni (1998), deixar de percorrer os processos que construíram a sociedade contemporânea, valendo-se de recursos teóricos que provém das várias esferas do pensamento social. Aqui, portanto, atribui-se aos educadores em geral e especialmente aos da educação popular o papel de criar projetos emancipadores contra-hegemônicos²⁵, cujos processos se dêem tanto no discurso como na

para concluir que a “a habilidade ou inabilidade dos movimentos sociais feministas e de afirmação da identidade sexual para institucionalizar seus valores dependerá, essencialmente, de suas relações com o Estado, sempre o último refúgio do patriarcalismo ao longo da história. No entanto, as fortes exigências dos movimentos sociais, seus ataques às instituições de dominação em suas próprias raízes, ocorrem exatamente no momento em que o próprio Estado se encontra envolvido em uma crise estrutural desencadeada pela contradição entre a globalização do seu futuro e a identificação do seu passado” (CASTELLS, 1999 (b), p. 278)

²⁵ Toma-se como referência o conceito de hegemonia de Gramsci interpretado por

prática, e que sejam capazes de despertar continuamente a esperança, que os impactos e conseqüências excludentes da globalização têm se encarregado de desfalecer.

Do ponto de vista da totalidade, Santos (2002) contribui para a reflexão quando na sua obra *Por uma Outra Globalização* identifica e analisa os sinais da mudança apontando para as “variáveis ascendentes” que podem estar prenunciando uma “nova história” de seletividade social. Assim, anuncia e adverte quanto aos riscos de não se perceber em meio às contradições do tempo presente as oportunidades para o desencadeamento de projetos emancipadores. O autor adverte sobre os perigos de interpretar o mundo de forma precipitada e ilusória, levando a “admitir a permanência de sua percepção enganosa, devendo-se, portanto, considerar a existência de pelo menos três mundos em um só. O primeiro seria o mundo tal como as pessoas são levadas a vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo tal como ele pode ser: uma outra globalização”. (SANTOS, 2002, p. 17)

Nenhuma dessas três “lentes” através das quais Santos vê e mostra a globalização deixa de expressar-se nos vários segmentos sociais, em que as pessoas vêm assumindo comportamentos que se cristalizam por gestos, linguagem, expectativas, fenômenos no universo do cotidiano que deixam a marca indelével da globalização na rede das relações sociais. A globalização como “fábula”, além dos mitos da informação, da “humanidade desterritorializada”, do neoliberalismo como fundamento da democracia, conforme se refere Santos (SANTOS, 2002, p. 4), pode ainda ilustrar essas fabulações pelo número cada vez maior de pessoas enfeitiçadas pelos encantos do consumo²⁶ (fetiche da mercadoria), como fonte de realização pessoal. Mas, é preciso concordar com Morin quando se refere à esperança

Gruppi, como é apresentado, em toda a sua plenitude, isto é, “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p.3)

²⁶ Recentemente a Revista Exame publicou recentemente um artigo sobre uma pesquisa, cujo resultado revelou o perfil do consumidor brasileiro, comentando sobre o assustador índice de pessoas com renda média de entre quatro e cinco salários mínimos, “presas” à dívidas teoricamente impagáveis de cartões de crédito (31% compras via internet). O que mostra que este mundo das fábulas é alimentado de uma infinidade de ingredientes objetivos e subjetivos, concretos e imaginários que compõe o conjunto dinâmico das relações sociais.

afirmando que “o gênero humano cuja dialógica *cérebro/mente* não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: *a cidadania terrestre*.” (MORIN, 2001, p.72). Kosik,

Nessa mesma via de raciocínio, já na primeira parte do século XX, o teólogo alemão Bonhoeffer, em sua obra *Resistência e Submissão*, apontava o caos como ambiente propício à novas práticas emancipadoras, considerou que a realidade tal qual como se apresenta e é interpretada não é a última, mas pode e deve ser alterada a favor da emancipação. Não se trata de um otimismo improdutivo e insensato, nem tão pouco de um fanatismo ético, de quem se ilude ser suficiente enfrentar o mal com a pureza de sua vontade e de seu princípio, semelhantemente ao touro que se arremessa contra o pano vermelho do toureiro em vez de atacar seu portador, errando sempre seu alvo. Com o tempo se cansará e sucumbirá. Trata-se de lutar por novas práticas emancipadoras imbuídos sempre de um otimismo responsável:

É mais prudente mostrar-se pessimista: assim as decepções são esquecidas e não temos de nos envergonhar diante dos homens. Por essa razão o otimismo é visto com desaprovação pelos prudentes. Otimismo, entretanto, não é essencialmente uma opinião sobre a presente situação, mas representa uma força vital, uma energia da esperança onde outros resignam, uma resistência em manter erguida a cabeça, quando tudo parece querer fracassar, uma força que jamais entrega o futuro ao adversário, mas o reclama para si. Sem dúvida alguma existe um otimismo covarde, estúpido, tolo que não pode colher aprovação de ninguém. O otimismo, entretanto, que equivale a uma vontade para o futuro, ninguém deverá menosprezar, mesmo que erre centenas de vezes. Eis que é a saúde da vida, que o doente não deve contaminar. Homens há que julgam ser condenável, cristãos inclusive existem que consideram ser ímpio esperarmos um futuro terreno melhor e preparar-nos para tanto. Acreditam eles no caos, na desordem, na catástrofe como sentido dos acontecimentos presentes e assim se recolhem para a resignação e pia fuga ao mundo, escapando destarte à responsabilidade para com a continuação da vida, a reconstrução e as gerações a vir. Pode ser que o Dia do Juízo seja amanhã, pois bem, então será de bom grado que desistamos do trabalho em favor de um futuro melhor, mas antes não. (BONHOEFFER, 1980, p. 29-30)²⁷

Por outro lado, entende-se que assim como é arriscado e perigoso comprometer-se com

²⁷ Dietrich Bonhoeffer, teólogo contemporâneo, cuja elaboração teológica e atuação corajosa num momento de intensa crise. Compreendeu que tinha denunciar e desafiar as impiedades de Hitler e correu todos os riscos impostos pela mensagem desta voz. Conspirou contra o regime nazista, com desassombro, sem romantismo e sem ilusões. Muito antes de ser enquadrado na lei de segurança do *Terceiro Reich* e confinado a vários campos de concentração da Gestapo, e finalmente executado em abril de 1945, por uma ordem especial de Himmler, Bonhoeffer já era conhecido nos meios intelectuais protestantes dos Estados Unidos e Europa, devido ao vigor de suas idéias teológicas. Seu pensamento há muito vinha pondo em xeque as concepções tradicionais do cristianismo ocidental em muitos dos seus aspectos. E na prisão continuou aprofundando suas reflexões a favor de seus companheiros detidos. Bonhoeffer (1980, p. 11) acreditava no triunfo da liberdade e da justiça. Deu tudo o que tinha à causa da promoção da comunidade humana.

o “sucesso” de forma precipitada, ingênua e inconsequente, criando-se uma *falsa confiança* de que todos os problemas, a princípio, são solucionáveis; é igualmente perigoso estabelecer fronteiras dentro das quais devem ser construídas as soluções para os problemas onde está metida a sociedade deste tempo. É preciso, portanto, reconhecer que qualquer modelo, método ou projeto aplicados à interpretação da realidade presente apresentará aspectos provisórios ou inadequados, se absolutizados, pois, sempre atuarão sob determinados pressupostos e limites, captarão sempre a realidade objetiva de modo parcial, sob certa perspectiva, especialmente porque se trata dessa realidade que se exprime no complexo contexto da globalização.

Tendo em mente a necessidade da emancipação humana diante dos desafios do mundo contemporâneo, realidade que abriga o conceito de alienação trazido por Marx²⁸, aplicada aqui no que se refere à visão da totalidade como uma exigência para a compreensão do conjunto de fatos e sua concreticidade. O conhecimento da realidade, ou seja, “o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção, explícita ou implícita” (KOSIK, 1976, p. 35) dessa realidade, para que o sujeito passe a compreender-se como sujeito apto a formular sua leitura da realidade e a partir dessa leitura passe a construir seus conceitos sobre a realidade que o cerca, não só como ao que se assemelha a um espectador de filme, que compreende o enredo, mas como alguém protagonista da história.

1.4 DESAFIOS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

²⁸ Em economia política, a alienação é um dos conceitos básicos do marxismo, significando a perda sofrida pelo trabalhador de uma parte de seu ser, quando o capitalista se apropria do fruto do seu trabalho. Marx partiu da teoria da alienação do filósofo Feurbach, para quem o homem abdicaria de sua própria essência ao criar a imagem de um ser absoluto, superior (Deus), que, embora criado pelo homem, é visto por este como seu criador. Para Marx (1985, p. 70ss), a alienação ocorre não apenas neste plano religioso (do homem a Deus), como acreditava Feuerbach, mas em muitos outros domínios; alienação do cidadão ao Estado, do soldado a sua bandeira, e, principalmente, do trabalhador ao capital, como já mencionado anteriormente (trabalho = mercadoria).

Entre os muitos desafios do mundo contemporâneo em meio ao contexto da globalização, até aqui mencionados, não se pode deixar de fazer constar o desafio o de desfazer-se do próprio aprisionamento cultural se colocar a serviço da emancipação seja como educador popular, seja como cidadão, isto é, o jeito de pensar, julgar, agir, falar, vestir, comer, trabalhar e brincar – todas essas coisas são, em larga escala, determinadas pela cultura pessoal; e geralmente as pessoas nem se apercebem o quanto essa formação cultural as mantém “escravizadas” no seu modelo de interpretação do mundo ou da sociedade onde quer interferir para modificá-la. Neste caso, ao aproximar as pessoas da interpretação da realidade, partindo do seu próprio ponto de vista e opinião, por julgar mais pertinente ou mais adequada, pode desenvolver em lugar da emancipação uma reprodução de comportamento muito mais próximo da “dependência” do que da emancipação. Essa percepção nem sempre é revelada de maneira clara, da mesma forma quando uma pessoa fala uma outra língua que não a materna, ela não percebe o seu sotaque; quem percebe nela o sotaque são as pessoas que a ouvem fora do seu país de origem, falando o idioma local. Neste sentido é compreensível o termo “gesto libertário”, usado por Freire (1999) quando se refere aos que se dispõem a usar a educação popular como instrumento de emancipação, e aqui se aplica esse gesto libertário como um caminho que se dá por duas vias: tanto da sociedade onde se quer interferir, como daquele que interfere

A cultura abrange não somente os pontos de vista e os valores, padrões e costumes gerais da sociedade onde se vive, conforme mostra Kosik (KOSIK, 1976, p. 108ss), mas também aqueles que se aplicam ao sexo, idade, e classe social de cada um, como se refere Castells (CASTELLS, 1999(b) p. 169ss). Tudo isso afeta a maneira como se faz a leitura da sociedade e das suas demandas. Por exemplo: como um homem pode interpretar a realidade social da mesma maneira que uma mulher que traz consigo feridas de um chauvinismo machista? Ou, como é que um homem idoso pode interpretar o mundo da mesma maneira que um jovem ou adolescente? Ou ainda, como um membro abastado da sociedade pode interpretar o mundo da mesma forma que um pobre?

Homens e mulheres, jovens e velhos, negros e brancos, africanos e asiáticos, capitalistas e socialistas, assalariados ou ricos todos fazem leituras de mundo de formas diferentes. Os “óculos” através dos quais lêem o mundo têm lentes culturais. E não só é difícil, como quase impossível fazer uma leitura com objetividade e abertura genuínas, assim

como é difícil penetrar nessas defesas culturais especialmente quando o assunto é educar para a emancipação. Todos têm sua própria agenda, seus preconceitos secretos ou explícitos, indagações, preocupações, interesses e convicções; e a menos que haja uma extrema cautela, isso pode tornar-se um obstáculo para compreensão da realidade e das pessoas tanto intelectual como objetivamente, tanto generosa como empaticamente. Despojar-se dos elementos pessoais, impeditivos à compreensão das pessoas e de suas realidades é um critério importantíssimo ao processo educador emancipador.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bonhoeffer (1980), faz uma reflexão sobre o processo de educar para emancipação, quando trata da parvoíce, conceito que também se aplica à ignorância ou ausência do senso crítico, como elementos cuja superação constitui-se no primeiro passo para o esclarecimento dos fatos e fenômenos que constitui uma realidade social, permitindo assim reagir às situações criadas por seu próprio comportamento e compreender o comportamento coletivo, questão essencial, especialmente quando se pretende investigar as transformações no contexto das sociedades subalternas, sujeitas às manipulações do atual sistema capitalista globalizado, sem, contudo, fazê-lo de forma ingênua ou unilateral:

Não nos deixemos iludir com o fato de que o tolo muitas vezes se mostra teimoso, como se fosse independente. Nota-se particularmente na conversa com ele, que não é com ele pessoalmente que se fala, mas com *slogans* e senhas que vieram a dominá-lo. Ele se acha sob um fascínio, ele está obcecado, abusado em seu próprio ser, realmente maltratado. Tendo-se tornado instrumento involuntário, o tolo é capaz de toda a maldade e ao mesmo tempo incapaz de reconhecê-la como mal. Nisso está todo o perigo diabólico. Desta forma os homens podem ser destruídos para sempre.

É aqui que se torna bem claro que para vencer a tolice não basta um ato de instrução, mas é preciso um ato de libertação. Teremos de compreender, então, que para realizar uma libertação interior, na maioria dos casos será indispensável ter havido primeiramente uma libertação exterior: antes disso teremos de desistir de todas as tentativas de persuadir o tolo. Em tal situação verifica-se que em vão nos esforçamos sob essas condições a indagar o que “o povo” pensa, e porque esta pergunta para a pessoa que pensa e age responsabilmente é totalmente dispensável – apenas sob as circunstâncias dadas. (BONHOEFFER, 1980, p. 22)

Portanto, antes de se “indagar o que o povo pensa” sobre a realidade em que está inserido, é preciso investigar sobre as causas que o levou pensar e interpretar a realidade da maneira como o faz, como e de onde se originaram os *slogans* e as senhas que vieram a dominá-lo.

Morin também ajuda a discernir essa necessidade colocando a solidariedade como um instrumento de compreensão e requisito imprescindível para à educação do futuro, quando afirma:

(...) se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não é apenas percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui,

necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2001, p. 95)

Em outras palavras, ao se tentar uma aproximação para a interpretação da realidade sob os efeitos da globalização com a finalidade de interferir nessa realidade, trazendo consigo uma agenda formulada unilateralmente, com expectativas pré-estabelecidas, com “cabeça feita”, descrevendo de antemão o que se quer como resultado, ao invés de se encontrar acesso para “escutar” a realidade em atitude de compreensão despretensiosa, tudo o que se pode perceber são ecos do próprio preconceito cultural.

Esta é uma realidade observada freqüentemente no Projeto Vivendo e Aprendendo, quando muitos dos que se voluntariam para atuar no projeto, depois de um certo tempo constatam frustrados que não estão “preparados” para atender às necessidades e demandas daqueles a quem inicialmente pretendiam auxiliar. Procuram explicações evasivas e desculpas redissertes para justificar seu afastamento, sem compreender porque no início estavam tão animados e interessados em ajudar desenvolver o trabalho e agora sentem-se impotentes e desadequados. Não é pelo despreparo, impotência ou desadequação, mas a principal razão da frustração e afastamento dessas pessoas é a imposição das barreiras do próprio preconceito e condicionamento cultural. Um exemplo é o de Ana Maria, voluntária séria, bem intencionada e dedicada, mas em certa ocasião ficou chocada quando se deparou com Geovana, uma menina de 16 anos, grávida do segundo filho, prestes a dar à luz, ao ser animada a fazer uma lista das suas necessidades emergenciais, colocou em primeiro lugar na lista 10 pacotes de fraldas descartáveis. Ana Maria, furiosa, disse que havia criado seus três filhos com fraldas de tecido, lavando e passando todos os dias, ... “Por que Geovana não poderia fazer o mesmo? Fraldas descartáveis?... que absurdo!” (o filho mais novo de Ana Maria tinha 26 anos) – O condicionamento cultural não permitia Ana Maria compreender que Geovana era “encantada” pelas facilidades do trabalho doméstico da contemporaneidade, como qualquer outra pessoa; e a essencialidade dos valores a serem nela trabalhados eram outros, muito mais profundos. Em pouco tempo, depois desse episódio, Ana Maria, resignada, desiludida, deixou o projeto duvidando que aquelas mulheres um dia pudessem “crescer”. Constatação resultante de sua resistência em desfazer-se de seus preconceitos.

Portanto, aqueles que se dispõem a superar os desafios do mundo contemporâneo com o intuito de usar a educação popular como instrumento de emancipação, precisam revisar seu condicionamento cultural e não perder de vista a essencialidade. Ou seja, assim como se deve

fazer distinção entre as pessoas e as roupas que elas usam, também é preciso distinguir entre a essência e a roupagem cultural, pois qualquer que tenha sido o contexto cultural e temporal a essência tem validade permanente e universal. A aplicação cultural pode mudar, mas a essência não, mesmo que o neoliberalismo²⁹ opere efetivamente contra isso, disseminando uma ordem de valores que supervaloriza o estereótipo.

1.5 A GLOBALIZAÇÃO E AS APROPRIAÇÕES DE SEUS RECURSOS PELA EDUCAÇÃO POPULAR

Tanto os desafios já conhecidos como outros que virão a revelar-se na contemporaneidade, prenunciam um trabalho árduo que está por ser desenvolvido pela comunidade científica, até que se possam encontrar formas de discernir com mais clareza e o maior grau de neutralidade possível as multífaces da globalização a partir do estágio em que se encontra e as suas marcas na sociedade. Algumas dessas marcas já são bem conhecidas, e em tão pouco tempo são emergentes inúmeras e severas manifestações de repúdio, como à faceta da perversidade decorrente da dominação tirânica da informação e do dinheiro, à competição predatória, à confusão de idéias e ao desmoronamento de paradigmas antes respeitáveis (do certo e do errado, da direita e da esquerda), à violência estrutural e ao “desfalecimento do Estado e sua capacidade de formulação de políticas”, como é tão bem ressaltado por Santos (2002, p. 52). Descobrir estratégias e meios para superação ou minimização dessas marcas são exigências que convocam para reflexão e mobilização.

José Paulo Netto propõe algumas sugestões para o enfrentamento dos desafios que se apresentam na contemporaneidade a fim de “reverter o rumo da barbárie”, focando as

²⁹ Neoliberalismo: Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. Estruturou-se no final da década de 30, por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e Louis Baudin e dos alemães Walter Eucken e outros que acreditaram que a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais, cuja “mola mestra” é o mecanismo dos preços, concorrência e competitividade. (FURTADO, 1998, p. 233ss)

condições políticas, os limites estruturais do capital, o planejamento social como eixos para um pensamento estratégico real como perspectiva concreta ou plausível para uma transição da democracia capitalista para uma democracia socialista.

(...) porque um enquadramento progressista da crise global contemporânea, mesmo no marco da ordem do capital, é função de amplos movimentos de massa que apontem para a *superação desta ordem*. Numa palavra: mesmo que não estejam “maduras” as condições para a transição socialista, é o conjunto de lutas que a tenham como escopo que pode bloquear e reverter a dinâmica que hoje compete o movimento do capital a rumar para a barbárie.(NETTO, 2001, p. 84-85)

Neste espaço de atuação, entre novos e velhos paradigmas, entre o caos e a subsistência, é preciso intervir e não se pode fazê-lo de modo ingênuo ou solitário. Não há neste espaço nem tempo e nem lugar para “domquixotismos”.³⁰

O estágio de desenvolvimento da sociedade contemporânea é de profunda ruptura, ou rompimento com o velho, com o passado, sem se ter uma consciência clara do novo, nem tão pouco do que se quer para o futuro, isso, portanto, faz aumentar a responsabilidade da comunidade científica educadora em dar sua contribuição para discernir e clarificar esse momento histórico. Essa é uma tarefa difícil, especialmente pelo terreno fugidivo por onde inevitavelmente são conduzidas as investigações acerca de um novo tão incerto, como se expressa Morin:

Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de *agonia*. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre à guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui multimilenar, ali, multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo – prenúncio do novo nascimento – ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida. (MORIN, 2001, p. 85)

Para o enfrentamento dessa realidade são necessárias ferramentas novas, “armas” novas. Contudo, é barato demais desprezar as armas herdadas dos antepassados, com as quais lhes foi possível realizar feitos de valor inegável, mesmo que não possam mais satisfazer na luta do presente. É preciso acrescentar novas “armas”, mas é preciso também conjugar simplicidade e inteligência para subsistir às demandas dessa sociedade encurralada pelas

³⁰ Esta expressão lembra o vulto de Dom Quixote, o cavaleiro de triste figura que confundia a bacia do barbeiro com o elmo e um esqualido pangaré com um corcel, que vai à intermináveis lutas pela soberana eleita do seu coração, que nem sequer existe. Podemos assim comparar a aventura de se envolver num empreendimento de um mundo velho contra um novo, de um mundo passado contra o poder superior do cotidiano.

forças imobilizadoras da globalização, especialmente sob seu aspecto econômico que se mostra determinista e excludente, cerceando ideais, pervertendo valores e colocando em risco a dignidade de muitos. Os desafios apresentados na contemporaneidade parece fazer do neoliberalismo um altar onde são sacrificados valores, ética, moral, vidas, coisificando pessoas e relações, tudo para atender aos apelos do capital, tendo este como um aliado inseparável: o consumismo exacerbado, que tem transformado o cidadão em consumidor. Santos critica essa relação dizendo que “o consumidor não é o cidadão”, nem quando conquista bens para participar ainda mais do consumo, apontando para o tipo de “educação profissional, que não conduz ao entendimento do mundo”. (SANTOS, 1998)

Contudo, é preciso descobrir formas de apropriação e socialização dos recursos fornecidos por esse sistema globalizado, tecnologicado e informatizado, a fim colocá-los à serviço da emancipação. A exemplo do que defende Lévy (1999) quando propõe uma nova relação com o saber através do conhecimento próprio da cibercultura, construindo pontes que possibilitem uma transição da interconexão caótica à inteligência coletiva. Sob a argumentação de que são inevitáveis os avanços da informatização em quantidade, velocidade, personalização, etc., então, por que não tornar esses “campi virtuais” num espaço compartilhado com acesso para todos? Essas são modificações significativas e prevêm transformações sensíveis tanto nos processos de aprendizagem como no papel dos professores e educadores em geral, que terão inevitavelmente de aprender a conviver e interagir com novas modalidades de ensino e aprendizagem:

Os estudantes podem participar de conferências eletrônicas deterritorializadas nas quais intervêm os melhores pesquisadores de sua disciplina. A partir daí a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem, etc. (LÉVY, 1999, p. 171)

Embora essas considerações pareçam representar uma longa distância a ser percorrida até que essa idéia se concretize como uma ferramenta da educação popular para a emancipação, na prática já se tem verificado, ainda que ténues alguns contornos dessa realidade, quando escolas de periferia, comunidades, associações têm se mobilizado na busca por mecanismos³¹ que possibilitem acesso ao conhecimento via World Wide Web, CD-ROM,

³¹ Nos últimos anos têm sido freqüentes, em Curitiba, campanhas escolares entre alunos e professores de escolas públicas para aquisição de computadores e instrumentos de

etc., como é o caso observado no Projeto Vivendo e Aprendendo (como será visto adiante), em que as mulheres participantes têm freqüentemente a oportunidade de participar de palestras, cursos, oficinas ministrados com a utilização de recursos como esses, mesmo que ainda numa condição precária e sem ter uma noção clara sobre que se opera diante de si, é perceptível o interesse e a interação com esta até então “estranha” realidade. Por meio desses “contatos” várias das mulheres do Projeto se mostraram entusiasmadas e interessadas em participar dos cursos de informática básica, oferecidos pelo Projeto, estimularam seus filhos jovens e adolescentes a acompanhá-las. Porém, quando se depararam diante do computador (alguns pela primeira vez) – aquela “máquina fascinante” – foram confrontados com uma outra limitação que ainda não haviam superado: o analfabetismo ou semi-analfabetismo (como aprender informática sem saber ler e escrever?). Isto, que poderia se constituir num fator desanimador, foi transformado num desafio, que a maioria deles decidiu enfrentar – inscreveram-se no Programa da Alfabetização com o objetivo de vencer esse impeditivo e ter acesso ao curso de informática.

Portanto, o que é preciso deixar claro é que lamentar, protestar e espernear contra os efeitos excludentes do processo da globalização e tecnologização seja dos modos de produção industrial, intelectual ou de serviços não vai impedi-los de existir e se manifestar, portanto, é preciso não se deixar imobilizar por esses efeitos, mas, em meio à inevitabilidade dos fatos é preciso descobrir formas e oportunidades para abrir caminhos de acesso e utilização desses recursos para o maior número possível de pessoas e com isso também promover o exercício da cidadania e emancipação.

Castells, ajuda a compreender que a disponibilidade de novas tecnologias pode constituir-se num importante fundamento para o processo de reestruturação socioeconômica, contudo, é preciso deixar claro que ao apropriar-se dessas novas tecnologias, é imprescindível se ter o cuidado de não reaparelhar a antiga sociedade com uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder:

(...) até certo ponto, a disponibilidade de novas tecnologias constituídas como um sistema na década de 70 foi uma base fundamental para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos 80. E a utilização dessas tecnologias na década de 80 condicionou, em grande parte, seus usos e trajetórias na década de 90. O surgimento da sociedade em rede não pode ser entendido sem a interação entre essas duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder. Contudo, o resultado histórico dessa estratégia parcialmente consciente é muito

multimídia por meio de troca de materiais recicláveis e outras vias de acesso para socialização desses recursos.

indeterminado, visto que a interação da tecnologia e da sociedade depende de relações fortuitas entre um número excessivo de variáveis parcialmente independentes. Sem necessidade de render-se ao relativismo histórico, pode-se dizer que a Revolução da Tecnologia da Informação dependeu cultural, histórica e espacialmente de um conjunto de circunstâncias muito específicas, cujas características determinaram sua futura evolução. (CASTELLS, 1999(a), p. 69)

Lévy (2000) faz uma crítica pertinente à postura diante dos fatos que se operam na sociedade globalizada, que ajuda a refletir sobre a responsabilidade social do ser cidadão educador:

A questão da exclusão, ainda que séria, não deve servir de cobertura para dissimular a amplitude das inevitáveis reviravoltas culturais, econômicas e políticas que nos esperam. Parece que os que agitam com mais força os espectros da exclusão, da desigualdade econômica e social ou da dominação americana, não são verdadeiros desfavorecidos das nossas sociedades, mas antes os que correm o risco de perder, no turbilhão da metamorfose, uma parcela de poder (LÉVY, 2000, p. 206)

Por isso, são reforçados os ânimos para empreender projetos contra-hegemônicos e com eles atuar a favor não só da reversão do quadro de dependência, mas também criar condições para superação dos limites que a exploração e a excludência impõem à realização do sujeito.³²

Assim como os instrumentos herdados historicamente pela educação popular permitiram a expansão de vários movimentos educativos com reflexos e tendências que os diversos períodos³³ lhes imprimiu e deu margem a uma elaboração teórica e uma criatividade de práticas educativas que fortaleceu os setores populares, também a apropriação de novas

³² Neste sentido, a superação desses limites lembra a seguinte estória, que ilustra (ao contrário) a necessidade de ousar para além dos limites visíveis: Certa vez, um pescador era observado por um atento curioso, que intrigado, via que o pescador, a cada peixe pescado, media-os com uma fita métrica e justamente os peixes grandes ele os lançava de volta ao rio. Até que o observador incontinente perguntou: – “Todo pescador deseja os maiores peixes, por que o senhor joga-os de volta ao rio?”. O pescador respondeu: - “Porque minha frigideira tem só 25cm de diâmetro.”

³³ Especialmente entre 1959 e 1964, considerado por Aída Bezerra como um dos momentos históricos em que mais os movimentos educativos, especialmente a educação popular, adquiriram expressão, peso e amplitude: “não conhecemos até este momento nenhuma época anterior em que as preocupações com a educação das populações menos favorecidas estivessem tão enraizadas na realidade social. (...) a vinculação com as situações sociais concretas deu margem a uma elaboração teórica e a uma criatividade de práticas educativas até então não alcançadas em termos de educação popular no país. Passou-se da importação de métodos e teorias de inspiração nacional.” (BEZERRA, 1984, p. 36)

tecnologias da contemporaneidade pode vir a constituir-se num instrumento para se desenvolver novas práticas educativas, estimular novos saberes, sem contudo jogar o “jogo contraditório dos possíveis” como alerta Morin (2001), ou seja, sem entregar-se a uma conversão cega e inconsciente ao imperativo pós-moderno do oportunismo inconsequente, mas, pelo contrário, é preciso ter em mente que a questão do acesso às novas tecnologias ou aos ciberespaços se apóiam nos mesmos argumentos sobre o direito de acesso a outro espaço qualquer seja político, seja econômico ou social.

1.9 DESAFIOS NO MUNDO DO TRABALHO³⁴ E A LÓGICA DAS TRANSFORMAÇÕES

Diante do processo ilógica excludente da globalização e tecnologização dos meios de produção, já mencionados, é preciso encontrar aberturas onde se possa colocar o pé antes que se feche a porta àqueles a quem é negado acesso aos instrumentos para o exercício da sua cidadania, educação e emancipação, pois “o humano - A vida humana e as ‘coisas da vida humana’ tornaram-se banalizadas, naturalizadas porque perderam o verdadeiro sentido”(FERREIRA, 2003, p. 18)

Sob a ótica da formação do trabalhador, uma das contradições atuais verificadas no mundo do trabalho é a formação profissional, caracterizada pelo nível de especialização, e a conseqüente fragmentação dos processos produtivos; cujas políticas públicas, com suas propostas rápidas e inconsistentes de formação profissional, não solucionam os problemas caracterizados pelos altos índices de desemprego, subemprego, baixos salários, economia

³⁴ Entende-se por “mundo do trabalho” o complexo humano que envolve a atividade industrial, fabril, agrícola ou de serviços, os sindicatos, as diversas formas de micro-empresas e empreendimentos urbanos e rurais, individuais, grupais ou cooperativos. É o lócus onde se concretizam as habilidades do trabalhador. “Mercado de trabalho” é a oferta e a demanda do trabalho, que no contexto capitalista neoliberal representa um bem submisso ao capital, onde não mais o trabalhador tem “opção” sobre o quê e como produzir, essa é uma escolha do “dono do capital.” (FURTADO, 1996)

informal, pois, restringe à maioria da população o acesso aos níveis mais elevados de ensino e formação, respondendo assim à lógica neocapitalista, conforme critica Kuenzer (2001):

A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de forma a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver os problemas da prática social e produtiva. Para tanto é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade de lidar com a incerteza, substituindo a rigidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade. (KUENZER, 2001, p. 39)

Se a ciência moderna leva à especialização e à fragmentação, como afirmam os teóricos críticos, tornando o conhecimento tão específico que “limita” o homem para o conhecimento do todo, então, o limita também para compreender e interpretar as marcas que nele se operam que caracterizam a sua época histórica e deformam suas percepções do mundo. Segundo Cury, quando se perde a noção do todo, não é possível analisar criticamente a sociedade, e os indivíduos tornam-se exclusivistas e, “donos de determinado saber.” (CURY, 1985, p. 28)

Se por essa via for considerada a "classe operária" como o conjunto dos trabalhadores à disposição do capital globalizado³⁵ seja nos setores tradicionais ou nos mais tecnologicados,

³⁵ Entende-se, neste trabalho, por “capital globalizado” a fase do capitalismo financeiro que, de acordo com Lênin, é formado pela fusão do capital dos monopólios bancários e industriais nos países imperialistas. A existência do capital financeiro globalizado e a conseqüente aparição de uma oligarquia financeira constitui uma das características fundamentais do imperialismo. A formação desse capital que corresponde às últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, resultou da elevada concentração e centralização do capital nos setores industriais e bancário desenvolvidas especialmente na Europa e Estados Unidos durante o período anterior. Lênin, em sua obra *O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*, diz que “a concentração da produção; os monopólios que surgem dessa concentração; a fusão ou união dos bancos com as indústrias, tal é a história do nascimento do capital financeiro e o conteúdo desse conceito”. Ao mesmo tempo que se dá a concentração e a centralização do próprio capital financeiro com a formação de grandes conglomerados, passam a influir não apenas na direção de um setor, mas de toda a economia nacional e internacional. A dominação que os países imperialistas exercem sobre os países subordinados ocorre em grande medida por meio do capital financeiro globalizado.

estejam empregados no momento ou não, há que se reforçar a importância da tarefa atribuída à educação popular, tomando-a também como instrumento de reconstrução do Sujeito da transformação social que adquire uma perspectiva muito mais ampla e significativa, pois não perde o referencial de classe, ao mesmo tempo que dá conta dos novos agentes sociais surgidos com a globalização e a tecnologização dos modos de produção.

Tendo em vista o contexto da globalização como um processo no qual muitos são forçados a permanecer à margem das expectativas de produção, emerge a preocupação quanto às possibilidades de inclusão ou a reinclusão ao mundo do trabalho desses que apresentam potencial ocioso ou inativo que, pelas contingências da realidade em que se encontram, são considerados “inaptos” ou “incapazes” para o modo de produção ora vigente no capitalismo ocidental. Esse potencial ocioso ou inativo pode ser aproveitado em atividades produtivas por vias alternativas.

Mesmo que o elevado índice³⁶ de desemprego não desapareça “imediatamente”, sejam quais forem as iniciativas tomadas, deve permanecer o intuito de minimizar os efeitos dessa realidade. Tentativas de viabilizar soluções não convencionais, até de fazer experimentos, podem revelar perspectivas novas e fomento ao empreendedorismo, permeando caminhos à margem dos grêmios da democracia consensual.

O ato de “abrir” uma discussão sobre estratégias para a busca de novas fontes alternativas de renda e empregabilidade, leva antes a considerar que este caminho constitui-se de duas vias importantes: os meios sociais e os meios políticos, sem, contudo, configurar-se em dirigismo ou controle seja do Estado ou de grupos de interesse. Com respaldo na ênfase que o atual governo federal tem dado aos temas relacionados aos projetos sociais (especialmente aos que são voltados à geração de renda, à educação popular, como programas de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo) que minimizem o problema do desemprego no Brasil, são possibilitadas ofertas criativas de incentivos. Seja pelo efeito psicológico, ou pela disposição em “aceitar” pensamentos não ortodoxos tanto por empresários como políticos, vêm sendo aquecidas as discussões nos mais variados fóruns sobre flexibilização e reformas no mercado de trabalho, no que se refere aos projetos de qualificação profissional.

Os efeitos alienantes, tendo como causa o processo de globalização, segundo apontamentos anteriores, mais do que crítica e reflexões exigem iniciativas e mobilizações

³⁶ Segundo dados do IBGE - abril/2003, o índice de desocupação no Brasil é de 12,4%, o que representa cerca de mais de 24 milhões de pessoas desempregadas.

concretas que requerem e dirigem atenção especial sobre o trabalho, tanto numa perspectiva ampla, como também focando o referencial de classe. É verdade que se estão operando modificações profundas também no mundo do trabalho, pautadas por um novo padrão de acumulação determinante de novas formas da relação entre o Estado e a sociedade. Kuenzer (2001) aponta para essa realidade e para as exigências de qualidade e menor custo, assim como a emergência de um novo paradigma tecnológico, tendo como principal característica a flexibilização. Esse movimento, embora não seja novo, vem substituindo a base técnica de produção fordista, dominante até o final dos anos 60, por novas determinações:

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho e a base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível (...). Em decorrência, as velhas formas de organização taylorista/fordistas não têm mais lugar (...). O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. (KUENZER, 2001, p. 37)

Considerando essas transformações e as novas demandas por trabalhadores de perfil “globalizado”, entende-se que os avanços que se têm verificado no âmbito da qualificação não tem sido alcançados por todos. Portanto, em termos práticos, há anos seguidos vêm sendo registrados índices sempre crescentes de desemprego no país, também é verdade que muitas dessas pessoas desempregadas ou subempregadas viveram e vivem ao mesmo tempo do trabalho informal³⁷, hoje representando cerca de 52% dos trabalhadores brasileiros, segundo

³⁷ Entre as definições sobre “trabalho informal” não se encontra clareza em torno do seu significado. Para alguns autores, isso não se deve a pejejas metodológicas entre pesquisadores, mas devido a própria natureza do trabalho informal que é complexa e engloba diferentes categorias de trabalhadores com inserções ocupacionais específicas. Entretanto, há duas formas básicas de se definir o trabalho informal. De um lado (considere-se esta abordagem), há **aqueles que definem o trabalho informal como aquele cujas atividades produtivas são executadas à margem da lei, especialmente da legislação trabalhista vigente em um determinado país. Aqui estariam os trabalhadores conta-própria, grande parte dos quais não contribui à previdência, os trabalhadores sem carteira assinada e os não-remunerados. Este ponto de vista compreende o trabalho informal a partir da precariedade da ocupação.** De outro lado, pode-se definir o trabalho informal como aquele vinculado a estabelecimentos de natureza não tipicamente capitalista. Estes estabelecimentos

dados da PNPAD/IBGE. Isto significa que grande parte desses trabalhadores não recolheram ou não recolhem encargos sociais, pelo contrário, usufruem dos benefícios como o seguro-desemprego, atendimento médico, etc, o que não se deve recriminar, afinal, são direitos públicos merecidamente adquiridos. Mas, neste contexto há um impasse, difícil de se dissolver: de um lado, os sindicatos são criticados por só defenderem os interesses dos “detentores dos postos de trabalho” – o que é óbvio, porque são entidades mantidas pelos seus filiados.

De outro lado, os empresários são acusados de estarem buscando “empregos baratos”, para livrarem-se dos empregados mais idosos e caros. Nestes pontos, a discussão se tem emperrado. Contudo, há uma lógica própria da mudança que precisa ser considerada e esta têm suas demandas. Uma delas é a criatividade. Transformar trabalhadores informais em pequenos empresários, com direito de receber incentivos, desmistificando os temores da concorrência barata e desafiando-os a experimentar empreender, pode ser um dos caminhos pelos quais se poderão encontrar soluções viáveis para o aproveitamento deste contingente de trabalhadores “ociosos” ou considerados “inaptos”. Se as intervenções criativas no mercado de trabalho não mudarem o mundo – o processo de globalização procurará outros caminhos. Em caso de dúvida, é a sociedade que emite impulsos e que incute “coragem” nos políticos, combinando então esforços sociais e políticos para a busca de alternativas mais adequadas a este momento histórico – o que é um desafio presente no mundo do trabalho.

Um exemplo da viabilidade de iniciativas tomadas para o desenvolvimento de populações urbanas marginalizadas, são as atuações do terceiro setor³⁸ que vem

se distinguiriam pelos baixos níveis de produtividade e pela pouca diferenciação entre capital e trabalho. O núcleo básico seria formado pelos trabalhadores por conta própria, mas também pelos empregadores e empregados de pequenas firmas com baixos níveis de produtividade (EQUIPE DE PROFESSORES DA USP, 1998, p. 403ss).

³⁸ A organização de uma sociedade constituída comporta três âmbitos ou setores, a saber: - **O Primeiro Setor** corresponde à emanção da vontade popular, pelo voto, que confere o **poder** ao governo; - **O Segundo Setor** corresponde à livre iniciativa, que opera o mercado, define a agenda econômica usando o **lucro** como instrumento; e - **O Terceiro Setor** corresponde às instituições com preocupações e práticas sociais, sem fins lucrativos, que geram **bens e serviços de caráter público**, tais como: ONGs, instituições religiosas, clubes de serviços, entidades beneficentes, centros sociais, organizações de voluntariado etc. Seria

contabilizando resultados surpreendentes em diferentes áreas, especialmente na ambiental, humanizando o trabalhador “catador de materiais recicláveis”, cuja representação social tem sido transformada a partir de novas concepções do seu trabalho e de si mesmo como agente social com dignidade restaurada.

Outro exemplo concreto é o aproveitamento do potencial produtivo das mulheres de baixa renda, participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo, que a partir da aplicação e apropriação dos conteúdos da educação popular lhes foi permitido perceber seu próprio potencial e capacidades. A partir de um incentivo mínimo, têm revelado habilidades até então desconhecidas mesmo para si próprias permitindo-lhes constituir renda familiar por meio de uma associação para fabricação e comercialização de doces e geléias³⁹, com perspectivas de,

enganoso achar que somente o primeiro e o segundo setores operam com dinheiro, como se o terceiro setor pudesse renunciar a este instrumento. O que caracteriza cada setor em face dos recursos financeiros é o seguinte:

Primeiro Setor: dinheiro público para fins públicos;**Segundo Setor:** dinheiro privado para fins privados;**Terceiro Setor:** dinheiro privado para fins públicos (nada impede, todavia, que o poder público destine verbas para o Terceiro Setor). Este setor movimenta mais de um trilhão de dólares por ano, o que o coloca na posição de oitava economia mundial, se comparado ao PIB das nações mais ricas. Mas, o Terceiro Setor não trabalha unicamente com recursos pecuniários. Faz parte integrante da sua concepção a prática de **valores**, que motivam os indivíduos a buscarem melhoria na própria vida e na do próximo, o esmero das qualidades ou virtudes sociais, o aprimoramento das aptidões e habilidades profissionais, o amadurecimento da cidadania. Voluntariado, iniciativas beneficentes, cooperativismo, independência, oblatividade, humanismo, subsidiariedade, partilha etc. são diversos nomes com os quais muitas vezes designamos as práticas do Terceiro Setor. O poder de influência do Terceiro Setor é, como se vê, importante, inclusive porque parte das mudanças e inovações sociais mais significativas dos últimos tempos foram obtidas graças à criação e militância de suas organizações. (FONTE: www.terceirosetor.org.br - 12/06/2003)

³⁹ Com o propósito de viabilizar alternativas para composição da renda às famílias das mulheres participantes do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo, foi construída, a partir de doações e parcerias, uma cozinha experimental comunitária. Aproveitando o potencial ocioso de trabalho das mulheres integrantes do Projeto V&A, tomou-se a iniciativa recente de se fabricar e comercializar doces e geléias. Com o apoio de parceiros fornecedores

em breve, ser transformada em cooperativa, estendendo iniciativas para além do âmbito de alcance do Projeto e seus objetivos iniciais

Decorrente desse trabalho, foram despertadas outras habilidades significativas até então não observadas, mas, ao lhes ser devolvida a dignidade e auto-estima têm tomado iniciativas importantes como as organizações de moradores, organização de mães (o que elas mesmas têm denominado de “babá-solidária”), onde estabelecem uma escala para os cuidados dos filhos menores de algumas enquanto outras estão ocupadas com o trabalho. Mesmo ainda em fase de implantação das alternativas viáveis de produção, pelo Projeto Vivendo e Aprendendo, visando a constituição de renda familiar, já é reconhecidamente comprovada a importância das organizações e representações sócio-econômicas neste contexto urbano periférico⁴⁰ de Curitiba, tendo como instrumento de formação a educação popular.

O programa interdisciplinar de estudos e extensão em cooperativismo, associativismo e outras formas de economia solidária da Universidade Federal do Paraná, tem desenvolvido, desde 1999, a “Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares” também surgiu como uma alternativa para estabelecer uma nova forma de relação entre a universidade e a sociedade. Formando, estruturando, acompanhando e avaliando empreendimentos cooperativos e associativos na perspectiva de geração de trabalho, renda e cidadania São iniciativas como essa que podem determinar a o ritmo das mudanças e ditar uma “outra” lógica para a transformação do panorama social, no que se refere ao campo de trabalho e

de materiais (utensílios de cozinha e frutas); de duas alunas egressas do Curso de Engenharia de Alimentos da UTP, devidamente credenciadas para garantir qualidade técnica à produção; e trabalho voluntário de membros da IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Essa iniciativa tem constituído-se numa das soluções para o desenvolvimento sócio-econômico de parte da população urbana periférica de Curitiba.

⁴⁰ O conceito de “periferia”, neste trabalho, vai além da ocupação dos espaços geográficos, referindo-se à marginalidade para onde são lançados aqueles cuja formação e qualificação não interessam às políticas neoliberais de desenvolvimento, que priorizam ajustes econômicos em detrimento de políticas sociais Conforme explica Castells: “O controle do tempo e o domínio do ritmo colonizaram territórios e transformaram o espaço no vasto movimento de industrialização e urbanização realizado pelos dois processos históricos de formação do capitalismo e estadismo. A *transformação* estruturou o *ser*; e o tempo moldou o espaço.” (CASTELLS, 1999(a), p. 490)

geração de renda para a emancipação e cidadania.

Um outro exemplo externo é o que a revista *Deutschland* (2003) publicou como um novo modelo que a Alemanha recentemente tem aplicado no país, como alternativa de flexibilização do mercado de trabalho, o que têm chamado de “mini-emprego”: sobre um salário de até 400 euros, nem o empregado nem o empregador recolhe os impostos ou contribuições sociais. De 400 a 800 euros, os empregadores pagam uma contribuição social global de 25%. Nesta faixa salarial é introduzido um processo de qualificação, constituindo-se numa espécie de ponte para o trabalhador entrar ou retornar ao mercado de trabalho formal, assim como despertar nele o “espírito empreendedor”, onde ele tem a oportunidade de adquirir as condições necessárias para melhor aproveitamento de seu potencial a fim de futuramente ocupar postos de trabalho melhor remunerado e principalmente ousar abrir seu próprio negócio. Até agora essa linha divisória era rígida naquele país: ou se tinha um emprego fixo ou mergulhava-se no mercado informal. Mesmo que o “mini-emprego” não seja um emprego duradouro, atrás disso há um certo pensamento revolucionário, que sugere o desprendimento aos costumes enraizados naquela cultura, como a jornada de trabalho de oito horas, por exemplo, que é definida e garantida num contrato formal de trabalho, mesmo que na prática, já há algum tempo, se observa certa flexibilidade, ainda que não se tem encontrado novas regras, além da criação de oportunidades e incentivo aos trabalhadores informais organizarem-se em cooperativas populares:

As “Ich-AGs” (*Eu S.A.*), invenção da Comissão Hartz⁴¹ devem transformar trabalhadores informais em empreendedores cooperados com direito de receber incentivos e assessoramento técnico. Muitas microempresas temem a concorrência barata – mas é preciso experimentar. Não se pode reclamar da falta de iniciativas e impedir, ao mesmo tempo, as intervenções criativas no processo produtivo. (DEUTSCHLAND, 2003, p. 9)

O valor de novas concepções como essa, consiste em que elas podem ser inseridas de forma ofensiva – sem lamento – na nova confusão e desordem atuais. Por isso, idéias como as dos “mini-empregos” e das cooperativas estão constituindo-se no cerne das reformas do mercado de trabalho na Alemanha. Mesmo que os “mini-empregos” sejam empregos de menor remuneração, sem contrato de prazo indeterminado, sem proteção contra demissão injustificada, são ainda melhor do que nenhum emprego, principalmente para pessoas com pouca qualificação profissional. Também é verdade que são empregos fora da competência

⁴¹ A Comissão Hartz é uma organização de agências de empregos, com a função de assessorar pequenos empreendimentos, como cooperativas populares a tornarem-se autosustentáveis. (FONTE: www.bundesregierung.de)

dos sindicatos (o que a maioria das organizações sindicais desaprovam com razão e com veemência). Neste particular, o mercado considerado inflexível torna mais fácil a contratação de serviços “menores” como os domésticos, na indústria e nas administrações públicas municipais. Obviamente essa realidade aplica-se ao contexto europeu e pode ser uma das vias pelas quais estão sendo encontrados caminhos para a “ajuda” dos agentes externos políticos como parte das soluções necessárias aos problemas do desemprego daquele país. Para a realidade brasileira, as exigências e os caminhos são outros, mas precisam ser descobertos e percorridos com urgência

A complexidade das demandas sociais no mundo do trabalho, na sociedade contemporânea, deixa perceber que as perspectivas são nada animadoras e deixam perceber ainda que há uma “lógica” pouco lógica, mais acentuadamente no atual estágio do capitalismo; e que este produz um tipo absolutamente novo de trabalhador: o “inábil”, ou seja, ao *despossuir* o trabalhador de suas habilidades intelectual e manual, leva-o, com isso, a uma alienação. Se o capitalismo tem produzido um discurso “pedindo” qualificação; e com esse apelo, parece querer justificar a exclusão do trabalhador do mercado de trabalho, dizendo, numa linguagem própria, ideológica: existem empregos, o que não existem são trabalhadores qualificados, então, há que se perguntar: que lógica é essa?

É preciso observar dois dados nesse contexto: um é o dado real – o processo estrutural do desemprego e da não reposição dos postos de trabalho, elevando ano-a-ano os índices de desemprego. O outro é o dado ideológico – ocultar o dado real com o discurso que o desemprego é causado pela falta de qualificação profissional. Ora, se o próprio capitalismo desqualifica o trabalhador (e “precisa” do trabalhador desqualificado); que lógica é essa de que o trabalhador precisa de qualificação?

Obviamente, para se obter resposta a esta questão, entende-se que idéias inovadoras não são suficientes para dar conta de encontrar soluções para o enorme exército de desempregados, em Curitiba, no Brasil ou no mundo, contudo, não se pode deixar encurralar pelas situações complexas que permeiam essa discussão, mas importa os sinais que se pode emitir e incentivar as iniciativas produtivas decorrentes de organizações sócio-econômicas, a fim de gerar trabalho e se constituam em fontes de renda à populações urbanas periféricas cada vez mais numerosas e marginalizadas, e conseqüentemente promovendo meios de inclusão no contexto econômico produtivo, a partir do aproveitamento de um potencial não considerado pelos modos tradicionais de produção e nem tampouco pelos modos atuais, ou

seja, através da organização e representação social, é possível constituir uma força significativa para o desencadeamento de processos de desenvolvimento global.

Portanto, a classe política, educadora e empresarial é incumbida da responsabilidade de atuar sobre a consciência da comunidade de forma a exercer influência para a mudança de seus paradigmas e para a implementação de projetos que ousem ultrapassar as barreiras da convencionalidade. Para isso, é preciso, primeiro, se ter em mente que por mais *convencionalizadas* que possam parecer as práticas trabalhistas, as culturas e a tradição de mercado, a realidade ainda não é a última e que se pode avançar, criando caminhos novos para serem percorridos na busca da emancipação do trabalhador. Essa mentalidade abriga mais que uma simples atitude de autoestima, impele ousar. Exemplos concretos dessas práticas são as cooperativas de produtos, de serviços e de créditos; são as redes de economias solidárias, que têm se constituído como fontes geradoras de trabalho e renda.

1.7 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

As inquietantes questões decorrentes das, já mencionadas, transformações e mudanças que vêm se operando no contexto social mundial (especialmente nas sociedades ocidentais), tem possibilitado às representações sociais constituírem-se em uma metodologia e um conteúdo que vem inspirando uma vasta produção de conhecimento científico, nunca antes tão intensa. Entende-se como um esforço para perceber e interpretar com mais clareza os fenômenos sociais causados por essas mudanças.

Com Gramsci (1995), é possível afirmar que o homem comum atua em seu meio social, sem, contudo, ter uma consciência clara e definida disso, mas com um conhecimento do mundo, e na medida que o transforma, que o inclui e o faz participar dos processos de transformações, permite-lhe elaborar uma percepção do mundo, podendo ocorrer que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. Para Gramsci, esse homem comum tem duas consciências teóricas: uma implícita em sua ação e a outra, herdada, superficialmente explícita ou verbal, que o liga ao seu grupo social e influi sobre sua conduta moral, sobre a direção da sua vontade e o influencia a construção de sua leitura da realidade e concepção de mundo e de si mesmo.

Um dos caminhos para se buscar compreensão para os entraves ao processo de transformação (desenvolvimento) da sociedade pode ser o de considerar a forma como essa

sociedade assimila o conceito de sua própria filosofia. A idéia que o povo faz da filosofia construída e interpretada pela linguagem comum, ao serem comparadas essas expressões populares com as expressões de escritores de caráter popular, aparece o núcleo sadio do senso comum, o bom-senso, cujas evidências, contudo, tornam impossível uma dicotomia da chamada filosofia “científica” da filosofia “vulgar” ou popular, mesmo que esta se manifeste como um conjunto desagregado de idéias e de opiniões, mas que se traduz em movimentos culturais, em uma fé, em uma “religião”, como uma ideologia (ideologia como significado mais alto da concepção do mundo), o que, para Gramsci, causou pelo menos dois problemas – bem presentes e acentuados na realidade social contemporânea:

1º- de unidade ideológica para todo o bloco social; tomando-se como exemplo especialmente a igreja (luta pela unidade doutrinal) – uma ruptura na comunidade dos fiéis, que não pode ser eliminada pela elevação dos “simplórios” ao nível dos intelectuais, o que resultou na formação de novas ordens religiosas em torno de grandes personalidades, movimentos populares estes esterilizados pela contra-reforma, sendo a companhia de Jesus a última grande ordem religiosa de origem acionária e autoritária, com caráter repressivo e “democrático”, que marcou com seu nascimento, o enrijecimento do organismo católico. “O catolicismo se transformou em ‘jesuitismo’. O modernismo não criou novas ‘ordens religiosas’, mas sim um partido político: a democracia cristã”. (GRAMSCI, 1995, p. 18)

2º- Nos movimentos culturais (universidades populares, ou os pensadores livres), com uma falta de organicidade e de centralização cultural – considerando que um movimento filosófico só merece este nome quando busca desenvolver uma cultura especializada para grupos restritos de intelectuais, ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com o “simples”. Só através desse contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida”. (GRAMSCI, 1995, p. 20)

Partindo-se dessa premissa, construir uma ponte para compreensão das representações sociais e seu lugar na sociedade globalizada, antes é preciso considerar que a representação social, conforme a leitura de Moscovici (1978), constitui-se em uma das vias de apreensão do mundo concreto. Portanto, a realidade que se apresenta requer mais do que uma interpretação descompromissada, exige postura intelectual audaciosa e uma conjugação de simplicidade e humildade diante dos fenômenos e transformações às quais ainda não se vislumbram

representantes definidos. No campo das incertezas, rupturas, valores sociais escorregadios, o máximo que se pode ousar, no momento, é reunir alguns indícios ou tendências diante da constatação da provisoriedade dos conceitos em relação aos diversos elementos da vida. Sem esse critério, aumentam muito os riscos de se adaptar grandes conceitos a pequenos pensamentos, ou ainda, buscar respostas onde não se apresentam perguntas

Uma das formas de compreensão e identificação das representações sociais e o espaço por elas ocupado na contemporaneidade é dar um passo atrás, como propõe Maffesoli (2000), e buscar nas determinações históricas os recursos para uma reflexão séria e comprometida muito mais em estar atento à sociedade complexa e seus movimentos, na solidariedade orgânica, na emergência de novos valores e na finitude das civilizações; do que formular hipóteses e propor modelos vindo se constituir em meros “autores de manuais” fadados ao obsolescimento e inadequações. Quando ele aborda a questão das mediações simbólicas e a imagem como vínculo social, Maffesoli lembra as inquietações e movimentos que marcaram os períodos de mudanças civilizacionais, especialmente os valores sociais que se impuseram para construir a chamada modernidade, dizendo que aquele período histórico poderia ser chamado de “pós-medievalidade”, caracterizado pelas mesmas provisoriedades, onde tudo se quebrava, tudo passava, tudo cansava para dar lugar a um “presenteísmo” que enfatizava as ocasiões e oportunidades como instantes eternos, que precisavam ser vividos com a maior intensidade possível. Assim, entender as representações sociais na sociedade globalizada sugere:

“(…) roteiros que podem variar um pouco, mas o objetivo permanece o mesmo – evoluir do mais bárbaro dos obscurantismos para a mais civilizada das realizações. A política, a educação e a economia acreditam nisso; a existência individual e coletiva, só tem sentido quando se projeta. Em tudo, é preciso encontrar a arte e a maneira de adaptar, por tática e estratégia, os meios ao fim estabelecido. O projeto (a projeção) é bem a *ultima ratio* da vida que, sem isso, seria, propriamente sem sentido, sem significação”. (MAFFESOLI, 2000, p. 47,48)

Não se trata, portanto, de “ser pós-moderno, como se poderia ter essa ou aquela identidade, mas antes de utilizar uma palavra, simples noção, como o fermento metodológico mais adequado possível para compreender relações e fenômenos sociais ainda em estado nascente, mas dos quais é difícil recusar a importância quantitativa e qualitativa” (MAFFESOLI, 2000, p. 44). Em resumo, seria mais prudente ser um cidadão da pós-modernidade do que ser um cidadão pós-moderno, o que expressa melhor o “estar-junto” social, a participação dos processos de transformação, isto é, não há “sala vip” no contexto da realidade social de onde se possa apreciar os fatos, imunes aos seus efeitos, mas ao mesmo

tempo que se interfere e modifica a realidade se é também modificado por ela, “contaminado” por sua filosofia, seus valores, suas forças. Por isso, a exigência é por uma postura intelectual audaciosa, que ouse ultrapassar a convencionalidade com criatividade e prudência. Tendo em vista o que Gramsci chama de filosofia criadora, quando explica a formação do pensamento como atividade de prática receptiva e ordenadora do mundo exterior, entende-se um ambiente para a formação de uma cultura, um “bom senso”, uma concepção do mundo, com uma ética adequada à sua estrutura, não mais tendo o trabalho filosófico como elaboração individual, mas como uma luta cultural para transferir a “mentalidade” popular, para divulgar as descobertas filosóficas como historicamente verdadeiras. O que faz também reportar ao pensamento de Pinto que reforça essa afirmação quando critica, de um lado, aqueles que supervalorizam a experiência; e por outro, aqueles que a desconsideram em detrimento da teoria. Ambas as posturas não contribuem com a ciência, ambas são frutos da consciência individual, por ele chamadas de “consciência ingênua” e “aventuras intelectuais” que em nada acrescentam ao esforço para uma formação filosófica mais apurada, que desperte um senso crítico mais exigente, ou uma mentalidade em transformação. (PINTO, 1979, p. 6)

A relação entre a filosofia “superior” e senso comum, assegurada pela “política”, pode ser exemplificado pela relação observada entre catolicismo dos intelectuais e dos “simplórios”. É importante sublinhar também a relevância dos partidos políticos no mundo contemporâneo, na construção e na propagação das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, ou seja, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções.

Para Gramsci, não existe organização social sem intelectuais, para que haja uma ligação teoria-prática concreta. Mas esse processo de criação de intelectuais é longo e difícil, cheio de contradições, de avanços e recuos, de crises e de agrupamentos; e neste processo a “fidelidade” da massa é submetida a duras provas.

Neste aspecto é importante observar que a “massa” popular, como chama Gramsci, não possui atributos que lhe confirmem condições de análise crítica e facilmente faz da interpretação da parte da filosofia por ela conhecida sua concepção do todo, a fim de suprir suas necessidades atuais. E essa “massa”, ainda que subalterna, é sempre dirigente, o que impõe sobre os intelectuais um esforço de assegurar a sua fidelidade. Poderia se dizer que essa é a realidade da religiosidade popular contemporânea, onde a massa, em busca de suprir seus interesses hedonistas, próprias deste tempo não se dispõe em desprender esforços para

reflexão da fé cristã na sua essência, e sim nas possibilidades de obter inescrupulosamente todas as vantagens que ela puder oferecer, isto é, a infidelidade ou rejeição à “sã doutrina” faz optar por uma vivência de uma fé superficial e estereotipada, retributiva, desvirtuada, reduzida à causa e efeito. Opção mais verificada na religiosidade ou na espiritualidade contemporânea, especialmente brasileira, como foi observado no início do capítulo deste trabalho, sobre a exploração espiritual, ao que se pode acrescentar uma escravização operante em duas vias, tanto de quem procura suprir suas aspirações transcendentais, como pelos que dela fazem sua “profissão”, tomando o lugar da vocação, do sacerdócio o espírito de “mercado da fé” – uma exploração espiritual

Contudo, a “filosofia não pode ser vivida senão como uma fé”, diz Gramsci (GRAMSCI, 1981, p. 26) – neste caso, entende-se a vivência da fé genuína – e as novas convicções das massas populares são extremamente débeis, notadamente quando essas novas convicções estão em contradição com outras convicções (igualmente novas) ortodoxas, socialmente conformistas, de acordo com interesses de classes dominantes. No contexto da religião ou determinada denominação religiosa, a comunidade de fiéis é mantida conforme é organizada a própria fé, através de uma luta contra tudo o que possa colocar em risco sua apologia. Considerando o exemplo da revolução francesa, que abriu lacunas no exercício da prática habitual, resultando em perdas definitivas para a igreja, criando ambiente para o surgimento de uma nova religião. Portanto, “para todo o movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, é imprescindível duas práticas: 1^a) Não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos, como meio didático mais eficaz para agir na mentalidade popular; 2^a) Trabalhar incessantemente para elevar a intelectualidade das camadas populares.” (GRAMSCI, 1981, P.26) Esta Segunda necessidade satisfeita é que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época

Com Gramsci pode-se afirmar que a escola e a igreja são as instituições que melhor configuram as organizações culturais em todos os países, a elas são atribuídas as responsabilidades de formar intelectuais e a intelectualidade, porém a distância observada entre as massas populares e os grupos intelectuais, seja devido a uma ação inconsistente do Estado, seja no que se refere à ausência de uma concepção unitária e coerente, deixa uma lacuna onde se propaga uma “filosofia especulativa”. Nesse ambiente a universidade não exerce (salvo algumas exceções) nenhuma função unificadora; retomando aqui o exemplo da emergência do pensador livre, freqüentemente tem mais influência do que toda a instituição

universitária.⁴²

Portanto, com essas reflexões, é possível constatar que a possibilidade de atuar sobre a consciência das pessoas, para que esta seja construída e para que construa, permite afirmar que educar para a humanização do sujeito de forma que lhe seja conferido sentido e significância à sua existência, exige um educar que privilegie o diálogo ativo com a realidade social e cultural, o que, em si mesmo, já é um ato humanizador. Isso requer ainda uma compreensão do ser humano, de sua natureza contraditória, onde, ao mesmo tempo, que é um ser relacional e dialógico é também um ser de rupturas, paradoxal que se reflete no conceito que o sujeito tem de si mesmo e da coletividade

O momento histórico atual com suas ambigüidades e paradoxos, comuns tanto da transição de época como da própria natureza humana, tem se caracterizado por fatos e fenômenos sociais absolutamente novos e surpreendentes, e mesmo que o conhecimento do conjunto de todos os fatos não seja capaz de representar a realidade na sua totalidade, conforme explica Kosik (1976)⁴³, é preciso “escutar” os questionamentos dos valores, dos conceitos e dos paradigmas que até bem pouco tempo eram tidos como válidos e seguros para a interpretação da realidade social. Porém, antigas formas de agir, valores estabelecidos, velhas formas de pensar e se comportar são hoje revisadas, quando não completamente rejeitadas⁴⁴,

⁴² Um exemplo disso é o que se verifica freqüentemente com obras como as de Paulo Coelho, que conquista multidões de leitores em vários lugares do mundo e contribui para a formação de uma consciência limitada pelos da transcendentalidade, na sua concepção vulgar. Considera-se transcendência, neste caso, uma prática oportunista de dirigir, ou deslocar o foco das reflexões sobre a realidade para o irreal ou ilusório, como um recurso de fuga para os problemas humanos inerentes ao convívio social. Diferentemente da transcendência como o ato de extrair, as características essenciais de uma teoria e aplica-la (fazer transcender) em outro contexto da vida, sem prejuízo da configuração do núcleo do objeto, que permite a construção de conceitos que gerem crescimento.

⁴³ Segundo Kosik: “Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.” (KOSIK, 1976, p. 36)

⁴⁴ E ética contemporânea tem influenciado e alterado a noção do certo e do errado ou do bem e do mal; da direita e da esquerda, substituindo esses conceitos: do bem e do mal por

afirmação esta apoiada em Sousa Santos (1991), que atribui à ciência a responsabilidade de ajudar a desvendar os caminhos para compreensão do atual momento histórico e explicar suas trajetórias na busca por consolidar e aprofundar a distinção epistemológica por meio do desenvolvimento:

São, pois, as condições sociais e intelectuais criadas pelo desenvolvimento da ciência moderna que hoje nos permitem questionar os pressupostos e as distinções matriciais desta. Mas este questionamento, sendo feito no presente e a partir das condições do presente, alastra para o futuro, na busca de soluções novas que no conjunto constituem a transição paradigmática da ciência moderna para um novo tipo de ciência. Alastra para o passado, na interrogação sobre se essas distinções ontológicas e epistemológicas não foram afinal desde o início mais arbitrárias do que então apareceram. (SOUSA SANTOS, 1991, p. 17)

As idéias de Sousa Santos (1991) coincidem com as de Giddens (1991), quando afirma que a modernidade, firmada na razão, não se limita ao mundo ocidental, mas ultrapassa as fronteiras do mundo ocidental tanto no tempo quanto no espaço, quando caracterizada pela globalização e seus efeitos como veículo de difusão cultural, que precisa encontrar suporte na ciência para sua compreensão e análise:

A modernidade é universalizante. (...) A mudança radical da transição intrínseca para a reflexividade da modernidade cria uma ruptura, não apenas com as eras precedentes, mas também com outras culturas. Desde que a razão não se revele incapaz de fornecer uma justificativa definitiva de si mesma, não faz sentido fingir que esta ruptura não repousa sobre o compromisso cultural (e o poder). O poder, todavia, não estabelece inevitavelmente questões que emergem como resultado da difusão da reflexividade da modernidade, especialmente na medida em que os modos de argumentação discursiva se tornam amplamente aceitos e respeitados. A argumentação discursiva, inclusive a que é constitutiva da ciência natural, envolve critérios que suprimem as diferenças culturais. Não há nada de “ocidental” nisto se o compromisso com tal argumentação, como um meio de resolver disputas, é disponível. (GIDDENS, 1991, p. 175-176)

É comum portanto, entre estes e outros intelectuais contemporâneos o reconhecimento da existência de uma crise em que se encontra o paradigma da razão nascido no contexto da modernidade, como consciência intelectual e moral. Os déficits gerados pelo seu comprometimento de ser o fiel intérprete da realidade e o caminho viável de solução para os problemas complexos em que está metida a humanidade, trouxeram tensões, fatos, reações e a

moral e imoral, ou por valor e sem valor, ou ainda – na filosofia existencial – por autêntico e não autêntico. Situações onde não mais reconhece a dicotomia desses termos, a fim de solidarizar-se com o pensamento hedonista, que egoisticamente prima pelo prazer e o bem-estar colocando-os “acima” do bem e do mal, explicado por um certo “direito de ser feliz”, que não necessariamente leva o outro a sério, desenvolvendo um comportamento individualista e de relações superficiais e utilitaristas (NOTA DA AUTORA).

urgência em se compreender a essência dos fenômenos sociais ainda ocultos pela “*pseudoconcreticidade* dos fatos”⁴⁵, mas que se verificam no comportamento humano, conforme sistematiza Kosik (1976):

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. A ele pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. (KOSIK, 1976, p. 11)

A tensão causada pelo déficit deixado pelo projeto sócio-cultural da modernidade, que pela sua proposta audaciosa, gerou expectativas acima das suas condições de se fazer cumprir; levanta-se também a questão das conseqüências desses déficits como lacunas, entendidas como campos ou ambientes propícios ao conflito. Sousa Santos aponta para essa realidade chamando-a de “descontextualização da identidade na modernidade”. Segundo ele, os desafios, quaisquer que sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. (SOUSA SANTOS, 2000, p. 137)

A ciência de interpretar a realidade, tem se tornado nas últimas décadas uma das principais preocupações daqueles que se vêem confrontados pelas perplexidades e buscam compreendê-las corretamente. O problema surge com as extremas particularidades dos fatos que não se encaixam nas antigas matrizes ou leis universais de interpretação dos fenômenos sociais. Hoje a exigência é de uma ativa interação entre a realidade e o seu intérprete, num ir e vir de questões, lembrando uma “espiral hermenêutica”, com movimentos de diálogo com a

⁴⁵ O conceito da pseudoconcreticidade dos fatos é reforçado também em Cury: “O mundo real é um mundo em que as coisas, as relações, são vistas como produtos do homem social, e o mundo da pseudococreticidade é justamente a visão da existência autônoma dos produtos do homem. Este último é abstrato exatamente porque desvinculado do processo que determina sua produção. Por isso o mundo da pseudoconcreticidade atinge o campo do pensar, pois é o momento em que o pensamento operado no real é apreendido pelo sujeito histórico de modo falso.” (CURY, 1985, p.25)

realidade progressivos e ascendentes Ora é preciso recuar e reformular as questões, ora é preciso substituí-las. Contudo, não é possível deixar os problemas numa prateleira, adiando indefinidamente o seu desafio, nem tampouco empurrá-lo para debaixo do tapete, ocultando-o permanentemente até de si mesmo. A cada movimento de diálogo com a realidade é preciso encontrar não só respostas às questões do tempo presente, mas perguntas relevantes que possam desencadear processos de interpretação coerentes com a realidade. Do contrário poderão, como já dito, ser encontradas respostas onde não existem perguntas, aumentando ainda mais a angústia da incerteza, conforme se expressa Morin:

(...) a realidade não é facilmente legível. As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade.

Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.

Isto nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade (...). (MORIN, 2001, p. 85)

Então, uma das tarefas centrais neste momento histórico, considerado por esses e outros teóricos, consiste em transformar as práticas de um localismo globalizado, em um projeto cosmopolita, por exemplo. Talvez o grande desafio seja a recuperação do pensamento próprio, a identidade do pensamento dos povos, a capacidade criativa do pensamento e dos ideais para tornar homens e mulheres livres. Esta abordagem lembra o posicionamento de Gabas: “temos a obrigação moral – profissional sobre o ‘sujeito’. É preciso redefinir o estatuto do sujeito, revogado pela modernidade e vulnerabilizado no mundo contemporâneo. É preciso reabrir o debate sobre o bem e o mal, sobre a ética colocando no centro da discussão o sujeito (...).”⁴⁶

Mas, o que isso tudo tem a ver com a emancipação humana ou com a concepção de mundo das mulheres de baixa renda no contexto da globalização? – Pensar em emancipação à luz das representações sociais, requer uma compreensão da leitura que as pessoas (especialmente, neste caso, as mulheres de baixa renda) estão fazendo de sua realidade e como se constituem os elementos representativos dessa leitura na vida real e a partir dessa reflexão identificar meios para se construir projetos emancipadores. Pois, as atitudes e posturas diante dos desafios da atualidade exigem resposta, enfrentamento, dependem da clareza com que se assimilam os conhecimentos dos fenômenos que se operam diante de si.

⁴⁶ Colóquio do Prof^o Dr. Antonio G. Gabas: “A questão epistemológica: a relação sujeito-objeto”, em 26 de abril/2002 – PPGE – Mestrado em Educação/UTP

As questões sociais, cujos envolvimento são inevitáveis, seja como indivíduos ou como educadores, convocam para o exercício dessas reflexões. Não que as reflexões por si mesmas venham produzir transformações, mas poderá ser o “útero” onde se fecundarão as idéias e conceber-se-á uma compreensão; e a partir desta produzir uma análise dialética para construção de uma nova realidade⁴⁷. Ora, “...se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência?”, sabiamente perguntam Marx e Engels⁴⁸. As reflexões seriam supérfluas, assim como, “toda a ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (MARX, 1985, p. 228). Portanto, os desafios indicam que há muito o que se refletir e fazer para a produção do conhecimento, na busca da informação e compreensão dos fenômenos mundiais dessa transição de época, da modernidade para a chamada pós-modernidade e suas implicações para com a humanidade contemporânea.

Um dos caminhos, portanto, do qual não se deve desviar, para uma aproximação do tema das representações sociais e o seu lugar na contemporaneidade, é a observação do mundo pela via da globalização como uma das principais características do tempo presente. É preciso encontrar na sociedade globalizada as suas contradições, sem as quais “é praticamente incidir num modo metafísico de compreensão da própria realidade” (CURY, 1985, p. 29) e seus movimentos. Poderia se dizer que uma dessas contradições é o fato da modernidade trazer em seu bojo a proposta da universalidade como uma de suas marcas mais fortes, no entanto tem mostrado que as diferenças sociais são subestimadas ou ignoradas, contribuindo para uma reprodução cada vez maior dos déficits que a própria ciência criou e comprometeu-se em corrigir, ou seja, a conversão da ciência em produção de uma riqueza mais igualitária, ao contrário, aumentou ainda mais as distâncias que sempre existiram entre as classes sociais e aumentou ainda mais a distância do sonho da emancipação.

⁴⁷ Segundo Kosik, “(...) a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor *desta última* realidade.” (KOSIK, 1976, p. 18)

⁴⁸ Marx e Engels, carta de 27-6-1867

1.8 PRÉ-CONDIÇÕES PARA UMA TENTATIVA DE DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO GLOBALIZAÇÃO - LEGITIMIDADE LOCAL

A globalização pode ser entendida e trabalhada como um meio desafiador para se exercitar capacidades na busca de conhecimentos que resultem em soluções para o problema das desigualdades sociais⁴⁹, e não como algo que beira o caos e que gera perplexidades imobilizadoras, como vem sendo mencionado, mas como oportunidade para se criar políticas contra-hegemônicas e de direitos humanos.

Mesmo que o discurso de liberação das forças de mercado preconizada pelo neoliberalismo, e o crescimento econômico não chegue a transformar-se em desenvolvimento⁵⁰ para a maioria ou à totalidade dos países, pelo dito “efeito vazamento”, como era previsto. Mesmo que o que se verifica seja um monopólio de conhecimento, de mercado, e acúmulo desmedido de capital em determinadas regiões do planeta. Mesmo que a

⁴⁹ “Desigualdades sociais” aqui se referem aos efeitos da globalização no seu âmbito transnacional, que gera exclusão dos países “pobres” dos processos de desenvolvimento, considerados subdesenvolvidos pelas grandes potências econômicas ou países industrializados, com suas políticas econômicas exploratórias e desumanizantes, cujos efeitos têm seu destino final no “cidadão” subdesenvolvido com seus direitos e cidadania ameaçados. (FURTADO, 1998, p. 76)

⁵⁰ Entende-se por *crescimento econômico* o aumento da capacidade produtiva da economia e, portanto, da produção de bens e serviços, medidos pelo grau de industrialização, gerador do índice do Produto Nacional Bruto, resultado da força de trabalho aplicada à produção. E *desenvolvimento econômico* o crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto *per capita*) acompanhado da melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura da economia. A má distribuição da renda gerada pelo crescimento econômico (concentração de renda) é uma característica do desequilíbrio dessas duas variáveis. (EQ. PROFS. USP, 1998, p. 515)

distribuição das riquezas geradas tem sido cada vez mais desigual, desumana, descumprindo-se assim o previsto. É preciso afirmar e reafirmar que as questões gerais necessitam de reflexões profundas e sérias que resultem em propostas sociais exequíveis. Todas as questões pertinentes a essas preocupações ainda estão no universo da investigação, dos questionamentos. Mas são esses questionamentos que, na maioria das vezes, impulsionaram o homem para a mudança de conduta no decorrer da sua história.

É, portanto, essa realidade, cuja percepção tem o poder tanto para desafiar para mobilização como tem poder para gerar resignação e paralisação, é visível, portanto, a necessidade de se buscar modelos com políticas dirigidas e determinadas pela e para a sociedade. Não se pretende, contudo, deixar de ousar refletir e pensar os meios de atuar sobre a consciência das pessoas para gerar mudanças e transformações buscando elementos para alcançar os sonhos de emancipação. Começando nos pequenos grupos de pessoas, categorias de classe, ou seja, a professora com seus alunos; o presidente com os membros de sua associação; o pastor, o padre com os membros de sua igreja; a dona de casa com suas vizinhas; os meninos com seu time de futebol; o padeiro, o médico, o vendedor com seus clientes. Não se trata, porém, de criar expectativas falsas de um triunfalismo barato, infundado e incosequente, que se limita ao campo das especulações, mas encontrar na própria realidade o terreno fértil para concepção de oportunidades concretas. Marx e Engels (1996), na obra *A Ideologia Alemã*, afirmam: “Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ocas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar.” (MARX E ENGELS, 1996, p. 38)

O Projeto Vivendo e Aprendendo tem se constituído num desses pequenos fóruns. Ali se tem verificado resultados surpreendentes ao se misturar temas tradicionais como cultura, educação, política, economia, saúde, trabalho com o adjetivo “popular”, disso tem resultado um novo conceito sobre todas essas ciências e, então, é possível a educação às avessas e associá-la de fato a um tipo de prática política que produz “libertação”. Um exemplo que ilustra essa prática é a constatação da Isonilda, participante do projeto há dois anos, quando pela primeira vez fez a tentativa de produzir um bordado. Trabalho manual simples, com poucos segredos, traçados nada complicados – ponto a ponto, cor a cor, passo a passo... Quando concluiu o trabalho, observou demorada e atentamente e constatou emocionada, que nela havia se operado algo novo e disse olhando o trabalho nas mãos: “Antes, minha vida era

como o avesso desse trabalho, um emaranhado de nós e cores, agora vejo o lado direito e só então as coisas fazem sentido!”. Para toda a equipe que trabalha no projeto, aquele foi o começo da percepção que a transformação da idéia e da prática de uma educação de adultos inocente, aparentemente despolitizado numa educação popular, que passa a converter o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político daquela população, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classes. Pois, a constatação da Isonilda não se referia diretamente ao trabalho manual concluído, mas a todos os conteúdos que até ali havia absorvido e as transformações que por eles haviam se operado em sua vida.

É impossível não lembrar da Pedagogia Histórico Crítica, por meio de Saviane (1997), quando explica a natureza e especificidade da educação, ressaltando os fenômenos presentes no processo de ensino-aprendizagem, que interagem com a natureza humana, enquanto se produz a própria existência:

A compreensão da natureza da educação enquanto trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento deste objetivo. (SAVIANI, 1997, p. 28)

É verdade que as mudanças econômicas, sociais e políticas ora observadas pela via da globalização, mostram sinais assustadores que requerem posicionamentos claros, que devem ultrapassar a abstração de um jogo de palavras adequadas como: a ciência que não conhece fronteiras; a tecnologia que domina o ser humano, e impõe sobre sua natureza um ritmo espoliador para atender às exigências de um modo de produção cada vez mais voltado para o lucro; a degradação ambiental, cujas agressões chegam ao conhecimento de todos via satélite dioturnamente; guerra e terror, com denominações que atendem a todos os gostos: guerrilha, relâmpago, química, étnica, nuclear, santa, bacteriológica...; a busca por excitantes brutais; emoções breves e grosseiras; individualismo; impotências diante das flutuações políticas; transbordamento das instituições e crescimento da informalidade; os diferentes níveis de expropriação do trabalhador, **mas também é verdade** que a partir da legitimação, ou reconhecimento local é possível construir meios proativos que modificam o panorama social pelas transformações que se operam na sociedade e a partir dela descobrir os caminhos para os

novos passos.

Pode-se ainda relacionar algumas pré-condições para uma discussão entre a relação globalização e legitimidade local:

1ª) Acreditar que o caminho para as mudanças voltadas para as transformações iniciam-se com inconformidade⁵¹ geradora tensões, mas também de idéias e propostas de investigações, primeiro para a compreensão, depois para equacionar e construir soluções. Já disse Galeano, que em um mundo sem alma as pessoas são obrigadas a aceitar como única possibilidade que, não há povos, mas mercados; não há cidadãos, mas consumidores; não há cidades, mas aglomerações; não há relações humanas, mas competências mercantis. Isto porque se vive num mundo de sistema econômico internacional de grandes desigualdades sociais, onde priorizam compras de material bélico e reduzem as verbas para a educação e para a saúde. Contudo, não é “permitido” especialmente à classe educadora desistir dos seus ideais, por mais penoso que possa se constituir esse caminho, por mais numerosas que sejam as pedras a serem removidas. Por mais difíceis que possam parecer as lutas, mais fortes precisam constitui-se as razões para perseverar.

Nessa linha pensamento o teólogo Bonhoeffer (1980), já refletia sobre essas boas razões que se ligam aos propósitos de transformação, alertando quanto aos perigos de se deixar imobilizar pelo ceticismo e pela frieza das relações, próprias da contemporaneidade:

Muito grande é o perigo de nós nos deixarmos impelir ao desprezo dos homens. Certamente sabemos que não temos direito a isso, e que tal atitude há de criar relações muito estéreis com nosso semelhante. Os pensamentos que nos podem prevenir contra essa tentação seriam os seguintes: com o desprezo dos homens entregamo-nos exatamente ao erro capital dos nossos adversários. Aquele que despreza outro jamais poderá torná-lo útil e diferente. Aliás, nada daquilo que no outro desprezamos, nos é totalmente estranho. Quantas vezes acontece que do outro esperamos muito mais do que nós mesmos estamos dispostos a executar. Por que será que até aqui temos pensado com tão pouca objetividade sobre a sua sujeição à tentação e à fraqueza? Temos de aprender a olhar os homens, menos de acordo com o que fazem e deixam de fazer, do que em atenção ao que sofrem. A única relação fecunda com os homens – e particularmente com os fracos – é a do amor, isto é, a vontade de viver em comunidade. Deus mesmo não desprezou o homem, ao contrário, por causa do homem, Deus se tornou homem. (BONHOEFFER, 1980, p. 23)

Estas posturas contra-hegemônicas requerem mais que boa vontade ou disposição de nadar contra a forte correnteza do individualismo exacerbado contemporâneo, requerem

⁵¹ Essa expressão lembra um texto bíblico escrito no ano 57 d.C. pelo apóstolo Paulo aos cristãos de Roma, no momento em que também se verificaram drásticas e profundas mudanças sociais decorrentes da opressão e tirania exercida pelo então império romano, o poder hegemônico na época.: “... não vos conformeis com este século, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, (...).” (Rm 12.2)

decisões e atitudes de respeito ao “outro”, mesmo que esse “outro” seja inimigo dos ideais pelos quais se quer lutar. Mesmo que esse “outro” seja, por fraqueza ou ignorância aquele que mais atrapalhe que ajude.

2ª) Ter consciência da transitoriedade e falibilidade das verdades humanas – Löwy (1985), faz uma análise importante sobre a produção e reprodução de ações voltadas para transformação dos indivíduos e da sociedade, a partir de atitudes tomadas pelos próprios indivíduos, que podem ser ações revolucionárias, mas alerta para o princípio de sua historicidade passível de superação dos modelos ideológicos no conjunto da vida social. Para ele, é necessário se estar consciente da transitoriedade e da falibilidade das verdades humanas, muitas vezes consagradas ou absolutizadas. Essa idéia ajuda a compreender o significado das mudanças e suas oportunidades sem cair nas utopias vãs, ou à visões de mundo sem se prender a conceitos obtusos e estéreis de contribuição:

Obviamente, esse princípio (historicista) também se aplica às ideologia, ou à utopias, ou às visões de mundo. Todas elas são produtos sociais. Todas elas tem que ser analisadas em sua historicidade, no seu desenvolvimento histórico, na sua transformação histórica. Portanto essas ideologias ou utopias, ou visões de mundo têm que ser desmistificadas na sua pretensão a uma validade absoluta. Uma vez que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas, todas as teorias, doutrinas e interpretações de realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica. Esse é o coração mesmo do método e da análise dialética. Nessa consideração radical da historicidade, da transitoriedade de todos os fenômenos sociais, o próprio marxismo tem que aplicar a si próprio esse princípio, tem que considerar a si mesmo em sua transitoriedade. (LÖWY, 1985, p. 15)

Junta-se às idéias de Löwy (1985), Sousa Santos, quando analisa a transitoriedade dos paradigmas da modernidade para a chamada pós-modernidade, dizendo que neste contexto de transição de época, tem se verificado que as lutas pelo poder tem deixado atrás de si um contingente enorme de pessoas consideradas “desadequadas” ao sistema, é imperativo, portanto, refletir sobre os efeitos do encapsulamento da emancipação pela regulação, do qual se refere Sousa Santos (1991), cujo espírito é o de uma nova ordem econômica-social hegemônica, que privilegia os “primeiros lugares” e desqualifica os demais, inaugurando uma forma de seletividade social determinista e excludente. É preciso, então, compreender que os efeitos dessa força sobre aqueles aos quais não restam opções, a não ser ceder aos apelos e às imposições do sistema econômico-social vigente, ou ser contado entre os que não encontram nem lugar nem espaço para suas idéias e ideais. E são estas imagens que têm se constituído em “lentes” através das quais as pessoas estão efetuando suas leituras da sua realidade individual projetando-a para a visão do coletivo. Muitas dessas “lentes” proporcionam visões embaçadas ou fora de foco, resultando em percepções que depõe contra si próprios, forçando-os a conviver, entre tantas outras anomalias, com sonhos inatingíveis, com idéias taquigrafadas,

confusas e fugidias. Não admira, portanto, que as primeiras preocupações quanto aos estudos das representações sociais tenham surgido da área da psicanálise, por Moscovici (1978), que dá importância ao aspecto psicológico, pois permite distinguir como comportamento o que o ser humano assumiu e expressou através de atos e posturas decorrentes das diferentes concepções que construiu do mundo e da prática das relações sociais.

Portanto, é preciso observar e revisar o comportamento de uma sociedade pela via da representação como um alargamento das formas do conhecimento do homem que passam a ser “encarados como potenciais produtores e organizadores (definitivos) da realidade” (SANT’ANNA, 1994, p. 5).

3ª) Ter uma consciência e atitudes proativas⁵² - As situações postas pelo cotidiano remetem às questões como: A sociedade estaria consciente ou preocupada com a transição de

⁵² Apesar da palavra “proatividade” ser atualmente muito comum nos livros sobre administração, trata-se de um termo que não se encontra na maioria dos dicionários. Ela significa muito mais do que “tomar iniciativa”, é a capacidade de subordinar um impulso a um valor, cuidadosamente pensado, selecionado e interiorizado. Alguns exemplos dessa postura: 1) A atitude de Gandhi pode ser observada quando discursava diante do povo aviltado em seus direitos naquela ocasião ele disse: “Eles não conseguirão levar embora nosso respeito próprio, se não o entregarmos a eles...” (FONTE: Programa exibido pela TV History Channel, em “Biografias”, em maio/2002); 2) Outro exemplo ainda mais significativo, é o de Jesus Cristo, quando falava de sua morte aos seus discípulos afirmando: “ninguém tira a minha vida, pelo contrário, eu espontaneamente a dou.” (Jo 10.15); 3) Antonio da S. Ferreira sobre a “história e militância humana” escreve: “(...) a História se volta para o futuro, transforma-se em *caminhada* para sermos o homem que está sempre escondido em cada um de nós à espera que o busquemos, e para chegarmos à verdadeira pátria onde nunca ninguém esteve. O que gera a História não é a consciência ideal e abstrata, mas é o *homem* que em sua consciência antecipa aquilo que corresponde ao real amadurecimento do ser. No fazer tal antecipação, ele se funda no dinamismo próprio da realidade, não para simples projeções futuras do que já existe – como no processo capitalista de planejamento -, mas para captar aquele não-ainda que é a *verdade profunda do-que-já-é*. Tal consciência *antecipadora* permite à humanidade lançar-se para *o-que-é-novo*. Fazer história é sempre estar correndo risco, é estar sempre no frente da luta, é viver um otimismo militante. A história é fruto da *esperança* (...)” FERREIRA, 1986, p. 39-40)

época que está vivendo? Estariam as pessoas pensando se vivem hoje uma regulação disfarçada de emancipação? Teriam elas consciência da transitoriedade das verdades herdadas de seus antepassados e que consideram sólidas e imutáveis?

Para se compreender melhor o significado de uma “consciência proativa”, como uma possível pré-condição para uma discussão “equilibrada” na relação globalização e legitimidade local, talvez seja pertinente explicar o que se entende por “consciência proativa” e “consciência reativa”. Conforme ensina Covey (1989), uma consciência proativa é uma consciência apoiada em princípios e valores que vão nortear todas as atitudes, decisões independentemente das questões circunstanciais, ou seja, dialogar com a realidade não implica em adequar-se a ela, ou ceder aos apelos e imposições dessa realidade, mas estar consciente que o comportamento resulta de decisões tomadas, e não de condições externas. Trata-se de uma capacidade de subordinar os sentimentos aos valores, de ter iniciativa e responsabilidade suficientes para fazer coisas acontecerem. Ao se pensar na palavra “responsabilidade” – *respons-abilidade* – a habilidade para escolher a resposta, isso ajuda a compreender porque as pessoas acostumadas com a responsabilidade não colocam a culpa por seu comportamento nas circunstâncias, condições ou condicionamento (apesar de ser um traço comum, próprio da natureza humana). Seu comportamento e decisões são produtos de sua própria escolha consciente, baseada em valores e não resultados de um condicionamento, baseado em sentimentos. O contrário ocorre com pessoas reativas, que são afetadas somente pelo ambiente. Se o tempo estiver bom, elas sentem-se bem. Caso contrário, mudam de atitude e de performance. “As pessoas proativas carregam o tempo dentro de si. Faça chuva, faça sol, não interessa, elas avançam graças seus valores. E se um de seus valores é realizar um trabalho de qualidade, ela não depende do tempo estar ‘assim ou assado’.” (COVEY, 1989, p. 76) Poderia se dizer também, que muitas pessoas reativas são afetadas por um “tempo social”, ou seja, se as condições sociais são favoráveis, seus projetos e idéias são bem aceitos, sentem-se bem. Se acontecer o contrário, assumem uma postura defensiva ou protetora. Obviamente todas as pessoas são influenciáveis pelos estímulos externos, sejam eles sociais, físicos ou psicológicos, mas a resposta a esses estímulos, consciente ou inconscientemente deve ser uma escolha baseada em valores.

Esse conceito aplica-se também quando os fundamentos de um campo de pesquisa e ação são postos em questão, ativa ou passivamente, pela realidade que o cerca, é hora de voltar para esses fundamentos em uma atitude de revisão. Então, o diálogo com a realidade se

torna exigência; e se os modelos históricos estão mudando em função de uma transição de época e de uma dramática mudança da realidade, não há como não considerar a influência das práticas educativas no seu meio social. As crises e as esperanças próprias de uma transição de época falam acerca das crises e esperanças que atingem a todos aqueles que estão comprometidos com a ética e responsabilidade social e que buscam suporte entre os que já abriram caminho no complexo emaranhado das relações existentes na realidade social, para não incidir em erros de diagnósticos ou conclusões precipitadas acerca da realidade, isso seria:

(...) o falhar dos “sensatos”, que na melhor intenção e no ingênuo desconhecimento da realidade pensam poder endireitar o vigamento que cedeu com um pouco juízo. Na sua fraca capacidade de visão querem fazer justiça por todos os lados e serão destarte esmagados pelo tremendo choque de forças opostas, sem que pudessem conseguir o mínimo. Decepcionados com a insensatez do mundo eles se vêem condenados à frustração e por fim se retiram resignados ou ainda caem indefesos nas garras dos mais fortes. Mais comovente ainda é o fracasso do fanatismo ético. O fanático pensa poder enfrentar o mal com a pureza de um princípio. (...) Ele se perde no secundário e termina apanhado pela cilada do sabido. Desamparado se debate o homem de consciência diante do dilema da prepotência da situação que lhe exige decisão. A extensão dos conflitos, que o obrigam a escolher sem que ache conselho nem amparo a não ser a sua própria consciência, o esmaga. Os inúmeros honrados e tentadores disfarces, sob os quais o seu mal se aproxima, trazem à sua consciência medo e insegurança, até que a ele baste afinal, em vez de conservar uma consciência boa, tê-la salva, isto é, até que minta à sua própria consciência a fim de não desesperar; pois, jamais pode o homem, cujo único amparo constitui a consciência, entender que uma consciência má pode ser mais salutar e mais forte do que uma consciência enganada (...). (BONHOEFFER, 1980, P. 17)

4ª) Práticas educativas que “dialoguem” com a realidade global e local - Neste caso, é necessário perguntar: o que a educação popular tem a contribuir para modificar a realidade social, no que se refere à construção de uma visão de mundo ajustada à realidade, para gerar percepções menos cerceadoras de sonhos e esperanças da sociedade subalterna?

Pinto (1979) ajuda a responder e entender essa questão quando ensina sobre a atemporalidade nos processos educativos que vêm se constituindo em instrumentos de transformação e emancipação (reforçando a importância de se pautar em valores e não em circunstâncias pontuais), afirma que “todo saber é histórico não pelo fato exterior de surgir em certa época, não porque transcorre no curso do tempo, mas porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente. Se a historicidade exprime um caráter essencial do processo de constituição do saber, deve, contudo, ser apreciada sob dois aspectos dialeticamente opostos, mas unidos pelo avanço do processo científico, que, no movimento do processo incessante, os concilia.” (PINTO, 1979, p. 519-520)

Portanto, é visível a necessidade de se buscar um modelo de educação, cujas políticas sejam dirigidas:

- identificar políticas de educação que venham contribuir para a sua formação

integral, de tal maneira que confronte e dialogue com as normas e valores constituídos por paradigmas relacionais e de autoridade;

- identificar as ferramentas necessárias para promover esse diálogo; e quais os caminhos a serem seguidos, que aproximem a educação da realidade social. Essas são questões inquietadoras que animam a empreender investigação.

Obviamente esses problemas que se põem à mostra reclamam por soluções que não são encontradas em reflexões encharcadas de uma racionalidade estéril que procura explicar tudo, mas, ao contrário, é preciso oferecer uma parcela contribuição cada vez mais mobilizadora especialmente da classe educadora.

As práticas educativas e seus efeitos na constituição da percepção da realidade, estão pautadas pela compreensão da comunidade como o ambiente de origem e de chegada dos objetivos da educação. É um desafio! Porém, não haveria como deixar de aceitá-lo, nestes tempos em que até mesmo os estatutos que regem os diferentes campos de pesquisa estão sendo colocados sob suspeita pelo discurso chamado pós-moderno. Considerando a opinião de autores estudiosos desse tema, que afirmam ser a educação igualmente confrontada pelo espírito de mudança radical, entende-se que o que vem ocorrendo em muito tem a ver com a leitura que as pessoas estão fazendo da realidade que as cerca.

Com isso, não há como não assumir a tensão que há entre o paradigma moderno que já não satisfaz, em suas mais diferentes expressões; e a emergência de distintos modelos característicos de uma época dita pós-moderna, ainda que não apresentem contornos claramente definidos. Os paradigmas usados no contexto da modernidade aí estão, pressionando a todos para encontrar respostas e soluções para suas anomalias que não se deixam dissolver, seja no campo da inteligência, do social, do econômico e do político ou, ainda, do estritamente pessoal. A realidade, talvez como nunca, está a surpreender. E é possível que a propagada pós-modernidade seja justamente isto: uma mudança radical diante de realidades para as quais ainda não se avistam saídas. Essas primeiras percepções levam à questionamentos como: estariam certos os que afirmam ser esta uma radicalização desesperada do espírito de indiferença e “individualismo moderno”⁵³, uma opção por

⁵³ Realidade que pode ser ilustrada por um texto publicado via internet, em 1999, escrito por um jornalista mineiro de 50 anos. Ao efetuar a sua declaração do imposto de renda, enquanto discriminava os seus bens, chamados por ele de “conquistas”, decidiu mostrar onde estava a sua maior perda de patrimônio, pois se dava conta de o quão individualista fora a sua trajetória

“paradigmas” narcisistas e hedonistas para aqueles que não querem ou não sabem buscar caminhos alternativos? Como, pois, deixar de integrar toda esta discussão no horizonte disto que se assume como vocação: refletir acerca das práticas educativas?

As sementes da investigação científica estão lançadas e, dela há que se fazer a busca para uma ciência realmente emancipada, desatrelada aos interesses individuais ou de grandes grupos hegemônicos para que se possa contribuir com uma parcela na reflexão sobre esses temas que são e devem continuar sendo preocupação prioritária especialmente da classe educadora.

CAPÍTULO II: A SOCIEDADE GLOBALIZADA: UMA NECESSÁRIA, PORÉM BREVE INCURSÃO TEÓRICA

para o sucesso, cujo preço acarretou em perdas irreparáveis no que se refere ao afeto da família, dos amigos e até consigo mesmo. Consciente da inversão de valores que se operou na sua vida, agora solitária, declara: “Se o resultado de 30 anos de trabalho fosse consumido agora por um incêndio e desses bens todos não restasse mais que cinzas, isso não teria importância, porque trocava todas as linhas da declaração dos bens pelas duas únicas que acabo de retirar da declaração de dependentes: os nomes dos meus dois filhos adolescentes mortos”. (Revista Lar Cristão – setembro/2001)

*“Sob pressão do momento, para a maioria dos homens
significa renúncia forçada de todo o planejamento,
a submissão resignada, irresponsável e leviana ao momento,
enquanto uns poucos ainda continuam sonhando com um futuro mais bonito,
tentando assim superar a tristeza do presente.
Ambas as reações para nós são impossíveis
Só nos resta o caminho estreito, que às vezes mal se descobre,
e teremos que tomá-lo diariamente como se fosse o último.”*
D. Bonhoeffer

Ao se buscar parâmetros para iniciar uma discussão sobre a sociedade brasileira no processo de globalização, é preciso, antes de tudo, se ter consciência da condição subordinada que historicamente o Brasil vem ocupando em relação aos países dominantes no cenário mundial. Entre as especificidades brasileiras sobressai o atraso acumulado no plano social. Conforme explica Furtado (1996), “o processo de globalização, concomitante à revolução tecnológica, tem provocado uma nova e profunda desarticulação social, a exemplo daquela do início da revolução industrial, com a diferença de que esta é extremamente mais veloz, e pega o Brasil no contrapé. Quem não andar ligeiro, fica superado”. (FURTADO, 1996, p. 3)

Na virada para o século XXI, o Brasil continua preso às artimanhas do desenvolvimento capitalista dependente, renovando assim a “dupla articulação”, como afirma Fernandes (1987), responsável por promover ao mesmo tempo a acomodação dos setores econômicos internos e da economia interna às economias “centrais”. A informalização do mercado de trabalho – e a defesa de uma ainda maior flexibilização – num contexto de rigidez do modelo econômico instaura um desenvolvimento desigual interno, que permite aos grupos econômicos dominantes se ajustar de forma passiva às novas tendências do capitalismo internacional.

Freire (1983) já apontava para a característica de alienação da sociedade, enquanto nação, que não conhece seu verdadeiro diagnóstico se não pela ótica estrangeira, cujas decisões de seus dirigentes para a solução de problemas vive “oscilando entre um otimismo ingênuo ou um pessimismo ou desespero”, o que pode-se entender como uma das muitas razões pelas quais o processo de globalização deixa suas marcas de dominação na sociedade brasileira.

Quando um ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro,

tanto menos ele é ele mesmo.

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir (...). O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.

Geralmente, as elites acusam o povo de fraqueza ou incapacidade e por isso suas soluções não dão resultado (...). Isso se passa entre os candidatos que, por conhecerem a fundo os problemas do poder, fazem mil promessas e ao chegar ao poder encontram mil obstáculos que, às vezes, os fazem cair no desânimo. Não se trata de desonestidade, mas de ingenuidade. (FREIRE, 1983, p. 36)

O início do processo de desalienação pode estar na participação popular nas decisões governamentais, ou seja, quando a sociedade deixa de ser expectadora ou passiva diante dos acontecimentos tanto internos quanto externos e passa a participar dos processos decisórios, começa a ocorrer uma correspondência entre suas manifestações e suas reivindicações. A isso, Freire (1983) chama de “educação das massas”. A educação, portanto, tem papel fundamental nesse processo de desalienação, porque o povo percebe que a educação lhes possibilita abrir novas perspectivas e “rompem o colonialismo”.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Às vezes emergem em posição ingênua e de rebelião e não revolucionária ao se defrontarem com obstáculos. Começam a exigir e a criar problemas para as elites. Estas agem torpemente, esmagando as massas e acusando-as de comunismo. As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isso é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo. Procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças. (FREIRE, 1983, p. 37)

Outra questão de análise entre a relação Brasil-sociedade global é a que Castells (1999a) mostra: um processo de interdependência hierárquico e segmentado, onde a força de trabalho, localizada em diversos países, depende da divisão do trabalho entre redes multinacionais, sob contínuos impulsos e movimentos das empresas nos circuitos de sua rede global.

Embora não haja um mercado de trabalho global unificado e, conseqüentemente, não exista uma força de trabalho global, há, na verdade, interdependência global da força de trabalho na economia informacional. Essa interdependência caracteriza-se pela segmentação hierárquica da mão-de-obra ao entre países, mas entre fronteiras. (CASTELLS, 1999a, p. 261)

Essa realidade reporta às discussões anteriores sobre as questões de formação e qualificação profissional, exigências e ilógica do capitalismo. Isso quer dizer, entretanto, que ficará cada vez mais difícil participar das práticas de produção “enxutas”, haverá constante redução do quadro funcional, reestruturações, consolidação e administração flexível induzidas e possibilitadas pelo impacto interligado da globalização. Tudo isso requer uma revisão crítica das condições de mudança nos processos de educação e formação do cidadão, a fim de se promover um processo educativo de conscientização. “Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo só se intensifica o

desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado” (FREIRE, 1983, p. 39)

2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA

Com o evento da vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808), a educação no Brasil passou a receber mais atenção e, portanto, passou a exibir uma nova configuração, pois a demanda de formação para a aristocracia portuguesa, que ocuparia cargos técnico-burocráticos, exigia qualificação, porém a educação popular, até a independência, teve poucas contribuições, uma vez que as preocupações estavam voltadas para a educação das elites brasileiras. Mas, uma importante iniciativa decorrente da percepção da necessidade de se transmitir conhecimentos indispensáveis aos filhos dos agricultores, operários e comerciantes, por meio do ensino nos “Institutos”, configura-se como uma primeira e tímida tentativa que foi a de vincular a educação ao preparo das atividades produtivas. Essa iniciativa fazia parte do Planejamento Geral do Ensino, por meio de um projeto encomendado pelo Conde de Barca, então Ministro de D. João VI, ao Gal. Francisco de Borja Stocker, em 1812, mas rejeitado pela Coroa, que preocupava-se com o ensino nos “Pedagogos”. O Projeto de Stocker foi retomado em 1826 e transformado em lei em 1827, essa lei passou a estabelecer que a escola das primeiras letras deveria ser de acesso a todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e de manutenção do governo central. O cumprimento dessa lei foi precário e insuficiente devido à escassez de professores, que mal pagos, recusavam-se a dedicar-se a esse ensino, vindo, portanto, essa lei a extinguir-se ainda antes mesmo de ser implantada.

Para esse brevíssimo traçado do panorama histórico da educação popular no Brasil, parte-se inicialmente da crítica de Saviani ao relatar as linhas básicas pelas quais foram conduzidas as discussões sobre instrução popular na Assembléia Constituinte de 1823. Segundo o relato deste e de outros autores, nessa ocasião, foram apresentadas pela Comissão de Instrução Pública à Assembléia duas propostas a serem debatidas: uma se referia à elaboração de um projeto para um Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira; e a outra, tratava-se de um projeto para a Criação de Universidades. A primeira proposta, por falta de perspectivas e consistência de conteúdo, teve como estratégia de incentivo a concessão de um

prêmio para quem apresentasse o melhor projeto. Foram tantas as discussões vazias e emendas que inviabilizou a votação, que foi adiada *sine die* e logo esquecida. O Parlamento que deveria deliberar sobre as duas propostas era composto de bacharéis representantes dos “senhores da terra”, o que ajuda a compreender a razão pela qual o assunto sobre educação popular foi relegado ao descaso, enquanto que a segunda proposta, a que propunha a criação de universidades, foi objeto de discussões e imediatas providências. Segundo Saviani, “a educação popular podia não apenas esperar por um ‘Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira’, mas esse mesmo tratado podia ser adiado *sine die*. Já a formação dos bacharéis não podia esperar nem um instante; sua criação tinha que ser imediata. De fato, a motivação básica para a criação de universidades foi claramente expressa por José Feliciano Fernandes Pinheiro, deputado do Rio Grande do Sul, na sessão de 14 de junho de 1823” (SAVIANI, 1999. p.25). Isto é, em menos de 40 dias.

Para Paiva (1987), o Ato Adicional (1834), ao promover a descentralização do ensino elementar no Brasil, estabelecendo competências e atribuindo responsabilidades entre Conselhos Provinciais e Governo Central, transferindo às assembleias provinciais o direito de legislar sobre o ensino primário de secundário, é reconhecido como o principal instrumento legal constituído a favor da educação popular no Brasil, “o Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país” (PAIVA, 1987, p.62). Tendo-se em vista que o sistema econômico e social do país não era favorável à educação popular, considerando o grande número de escravos e a população livre composta de pequenos comerciantes, agricultores e operários significavam mais de 30% da população excluída de qualquer processo de educação sistemática, e nesse contexto ainda, há que se considerar uma grande parte do contingente restante da população que permanecia ainda desocupado e sem perspectivas definidas em termos de trabalho ou formação desde os tempos da Colônia. As elites mantinham a prática de receber instrução em casa. A educação do povo, portanto, não era uma preocupação necessária (ou conveniente), por isso, os efeitos das leis de 1823 e 1827 foram restritos, mas a descentralização promovida pelo Ato Adicional determinou novos rumos da educação no país.

No Segundo Império (1840-1889), as províncias dedicaram crescentes atenções à educação popular, o que resultou em certo progresso na instrução do povo, assim como iniciativas voltadas para a educação dos adultos desfavorecidos. Essas iniciativas eram variadas, pontuais e desiguais, devido a alguns fatores determinantes: o grau de interesse pela

instrução de grupos provinciais; a distribuição geográfica da população; as diferenças regionais; a extinção do tráfico de escravos; e também a reorientação da economia, que passava a se caracterizar pelo deslocamento do eixo econômico do país do Norte-Nordeste para o Centro-Sul, causado pelas migrações decorrentes das atividades extrativas/exploratórias nos ciclos econômicos; e por último a decadência da mineração desde o final do século XVIII, assim como, as dificuldades de comércio do açúcar e do algodão no mercado internacional, sendo, portanto, transferidas para o café as expectativas de exportação e possibilidades de reequilíbrio da balança de pagamentos do Brasil.

Como foi impossível a combinação entre trabalhadores escravos e livres, e posteriormente a abolição da escravatura, o estímulo das imigrações visava minimizar os problemas de mão-de-obra para a economia brasileira, como explica Furtado, “a solução migratória surgiu como verdadeira válvula de alívio” (FURTADO, 1998, p. 128) para a busca de soluções a fim de resolver o problema da inelasticidade da mão-de-obra. Com a corrente imigratória européia novamente a configuração do ensino no Brasil passa a sofrer modificações. Preocupados com a instrução de seus filhos os imigrantes desenvolvem um sistema próprio de ensino, pois para eles, por tradição, a educação era um instrumento imprescindível para a ascensão social, vindo, então a imprimir maiores exigências quanto à instrução, pressionando o Estado para o desenvolvimento de políticas voltadas para a educação popular, papel desempenhado tanto pelos imigrantes colonos como os assalariados⁵⁴. Um exemplo dessa realidade é observada na história do Estado do Espírito Santo entre os imigrantes pomeranos, que mantêm documentos originais que comprovam a mobilização das famílias ali estabelecidas desde 1870. Entre esses documentos, é encontrado um livro caixa que contém registros dos demonstrativos dos pagamentos, efetuado em forma rateio entre as famílias, referentes às despesas com um professor contratado vindo do Rio de Janeiro para instruir seus filhos e ensinar corretamente a língua portuguesa⁵⁵.

⁵⁴ Segundo nota de Furtado (Id. P.127), os imigrantes que, por iniciativa do governo imperial, haviam chegado para formar colônias de povoamento, passou a ser chamado de colono a todo imigrante que vinha para os trabalhos agrícolas, se bem que na quase totalidade dos casos, fossem meros trabalhadores assalariados.

⁵⁵ Visita a cidade de Santa Maria do Jetibá, a cerca de 150 km de Vitória no Espírito Santo, por ocasião do XXIII Concílio da Igreja de Confissão Luterana no Brasil, no período de 16 a 20 de outubro de 2002. Cerca de 95% da população habitante da região são imigrantes

Com o surto da industrialização, ainda no século XIX, mesmo tendo a maior parte das principais atividades econômicas na agricultura e, por razões óbvias, sofrendo diversas limitações e deficiências, crescem as exigências pela ampliação do sistema de ensino elementar, porém a retomada do poder pelas oligarquias cafeeiras, sucessoras das oligarquias açucareiras mantém-se o desinteresse pela educação popular no Brasil, mesmo que houvessem demandas por parte das populações imigrantes.

Para Kaplan, a formação popular recebeu atenção mínima por parte da maioria dos constituintes do Brasil independente, apesar das estatísticas demonstrarem que “o analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até à alta nobreza e à família real” (KAPLAN, 1969, p. 91), demonstrando um quadro com índices alarmantes, segundo demonstra o primeiro censo de 1872, apontando 84,25% da população imersa no analfabetismo.

Outro evento significativo no contexto da educação popular se refere à Reforma Leôncio de Carvalho (1878), transformada em lei por decreto em abril de 1879, que promoveu a obrigatoriedade do ensino às pessoas entre sete e catorze anos de idade, incluindo os escravos e a alfabetização de adultos, preocupando-se também com a formação de professores. Impressionado com o desenvolvimento norte-americano e diante da ínfima e vergonhosa posição que ocupava o Brasil em relação aos Estados Unidos e demais países industrializados, em termos de “educação e desenvolvimento”, binômio, citado por Paiva, que permeou a justificativa de Leôncio de Carvalho enfatizando que “a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhes o hábito e o amor ao trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumentando a produção e, com esta, a riqueza e as rendas do Estado” (PAIVA, 1987, p. 71).

Esta discussão deu origem ao “célebre parecer-projeto” de Rui Barbosa, apresentado à Assembléia Geral, pela Comissão de Instrução (1882). Este projeto de reforma defendia que a produção de riquezas e desenvolvimento do país era diretamente proporcional ao grau de instrução do povo, isto é, a produção é um efeito da inteligência. Essa idéia encontrou reciprocidade entre os políticos interessados neste assunto e até mesmo entre aqueles de caráter conservador, imbuídos do espírito liberal transmitido por aqueles que retornavam de seus estudos no exterior. Para Paiva, este documento é o mais importante da época para a difusão da educação popular, pois continha elementos fundamentais tanto de diagnóstico

ou descendentes de imigrantes originários da antiga Pomerânia.

como de realismo, que apelava a interferência do governo central para a elaboração de uma política nacional de educação e a criação de um fundo para o financiamento das atividades educativas.

Em meio aos debates entre a reforma de Leôncio de Carvalho e o parecer-projeto de Rui Barbosa, encontra-se a lei Saraiva, como parte da reforma eleitoral do mesmo ano, a qual restringia o voto aos analfabetos. Rui Barbosa, convencido de que esse seria um fator motivador que animaria o povo a buscar instrução para participar dos processos eleitorais, não teve êxito. Ocorreu a ampliação restrita das bases eleitorais e a criação de preconceitos contra os analfabetos, injustamente atribuindo a eles incompetência. Porém, a educação popular na construção de sua história, tem presente muitas das idéias de Rui Barbosa, que mobilizou forças para “recuperar o tempo perdido”.

O período de transição do regime monárquico para o republicano, marcado pelas crises do império e pela abolição da escravatura entre outros fatores, como o enfraquecimento das oligarquias cafeeiras, a instabilidade comercial do café no exterior e as disputas políticas, formam o quadro da Primeira República, que só virá ser alterado com o evento da Primeira Guerra Mundial.

No que se refere à educação popular, segundo Paiva (1987), “os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas (do império)” (PAIVA, 1987, p. 79), mesmo que ocorressem algumas iniciativas de retomar as discussões, em termos práticos só algumas cidades mais populosas, especialmente da região Sul e Sudeste do país mantinham algum atendimento a essa demanda advinda do crescimento industrial que lentamente requeria uma qualificação técnica, enquanto a população rural, caracterizada por um paternalismo ligado às oligarquias estaduais federalistas, não exerciam nenhum tipo de pressão para a propagação do ensino popular.

Na **constituição de 1891**, o Governo Provisório incumbiu o Parlamento de apresentar propostas para a educação pública, que ao serem promovidas as discussões, foram rejeitadas tendo em vista a disposição dos termos do Ato Institucional, que delimitava as responsabilidades dos Estados e do Governo Federal para deliberação de iniciativas em relação ao sistema de ensino, contudo houve uma modificação no conteúdo do Ato Adicional, que, de acordo com Paiva, alterou o termo “educação popular” para “letras, artes e ciências”, o que gerou uma interpretação “beletrista”, isto é, “cabia à União promover a difusão das ‘belas artes’ (a poesia, a história, a filosofia), sem poder auxiliar os Estados no

desenvolvimento da instrução popular. Esta competência exclusiva de cada Estado, deveria ser organizada por meio de iniciativas locais com base num Código Estadual de Instrução” (PAIVA, 1987, p. 81). Essa política, como o aval da força federalista só veio contribuir para a permanência do estado de precariedade do ensino elementar, em nada diferindo da monarquia tanto em termos de interesse pela educação popular como em ações concretas.

No período imediatamente anterior à Primeira Guerra Mundial (1912), a questão da democracia toma lugar nas discussões sobre educação popular quando Augusto Lima propõe a interferência da União para auxiliar financeiramente os Estados a promover a instrução primária, consoante ao proposto pela Comissão de Instrução Pública que enfatizava a idéia de que era necessário “instruir o povo para que se tenha democracia; (...) a instrução popular é tudo nos regimes em que o elemento popular concorre com o fator de ordem política”. Para Wanderlei, há que se fazer algumas considerações sobre essa questão, uma vez que suas preocupações se referem à difusão do ensino por meio da sua democratização como um instrumento da estrutura de poder a fim de prevenir possíveis problemas de “des-ordem” social:

Durante vários anos as forças progressistas e as esquerdas latino-americanas refugaram a democracia burguesa como sendo uma farsa e uma ilusão, argumentando em defesa deste modo de vê-la com o fato: a) de que ela recebe a democracia como um simples sistema de direitos formais de participação no processo decisório; b) de que ela prega igualdade abstrata, já que na prática essa igualdade só vigora para os que têm a propriedade; e c) de que ela defendendo os direitos fundamentais mais ao nível retórico, limitando-os e cerceando-os ao seu talento, e para isso alegando razões de Estado que são sempre razões exclusivas da burguesia e em função de seus interesses específicos (WANDERLEY, 1980, P. 66)

Posteriormente constata-se que a educação popular muito contribuiu na articulação dos agentes de mudança social para a derrota da ditadura militar e a reconstrução da democracia no Brasil, em especial nas décadas de 1970 e 1980. A troca de experiências entre os movimentos diversos de uma mesma classe, de classes distintas, ou, de caráter geral, foi um dos procedimentos centrais nesse processo.

O atual momento é de reconceitualização (ou de resignificação, como tem se referido Ferreira – 2001, p. 297), da educação popular, superando a crise de identidade e as propostas de autodissolução da década de 1990, faz nascer novos atos criadores do fazer educação objetivando a emancipação e humanização da humanidade, agindo a partir de meios populares ou não. O acúmulo dessas práticas requer um contato, ora presencial, ora virtual, entre os sujeitos das experiências em curso, para melhor construir a compreensão das singularidades e das universalizações possíveis.

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Ao se tratar da educação popular como uma questão de responsabilidade social é imprescindível que se destaque a concepção de Estado na perspectiva da emancipação.

O conceito de Estado tem sua origem na antiguidade e significa comunidade ordenada, autoridade com poder de criar e manter a ordem. Especialmente Aristóteles fundamenta o Estado pela natureza do ser humano, sendo o Estado a consumação máxima da natureza racional do ser humano, isto é, o Estado procede da natureza humana. Esta fundamentação foi assumida em seu princípio pela teologia católica que atribuiu a capacidade social do ser humano, bem como a relação de domínio ser decorrente da criação. No âmbito natural-criacional, o Estado cumpre a destinação da natureza humana. Para alguns teólogos, Estado é o desdobramento máximo do caráter social natural. Esta doutrina aristotélica reaparece, com algumas modificações na teologia reformista especialmente na anglicana e no luteranismo moderno, via Hegel. Não importam os detalhes de conteúdo. O conceito de Estado da antiguidade continua vivo nas figuras do Estado racional, nacional, cultural, social e de maneira muitíssimo decisiva no Estado cristão. O Estado continua sendo, portanto, o consumidor de determinados conteúdos do povo, da cultura, da economia, da religião e torna-se o sujeito propriamente dito desses conteúdos. Ele é “o deus verdadeiro” (Hegel). É comum a todas essas doutrinas o conceito de Estado como entidade comunitária; em consequência, tornando o conceito de autoridade pouco definido. Então, tendo em vista que a autoridade, por conseguinte se deriva da natureza, é igualmente pouco definida e se dificulta entendê-la como o poder coercitivo que se volta contra o ser humano. Pois, é no poder coercitivo que a autoridade estatal se diferencia de toda a superioridade e subordinação espontânea que existem em cada comunidade. Sousa Santos quando se refere ao Estado, diz que “o pilar da regulação é constituído por três princípios: o do Estado, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau” (SOUSA SANTOS, 1991, P. 1). Onde quer que o Estado seja derivado da natureza humana criada, o conceito de autoridade é dissolvido e constituído a partir da base, mesmo ali onde nem se deseja isso. Onde quer que o Estado se transforme no consumidor de todas as áreas da vida e cultura humanas, ele perde sua dignidade peculiar, sua autoridade específica como governo quando se distancia do princípio da emancipação enquanto poder regulador, ou

como expressa Sousa Santos, se “travestiu de emancipação e esta, sem diferença para se diferenciar, resignou-se a aceitar a máscara e a ser simultaneamente a verdade da sua ruína e o mais convincente disfarce desta”. (SOUSA SANTOS, 1991, p. 3).

A emancipação, ou pilar-emancipação interpretado por Sousa Santos como sendo “constituído por três lógicas de racionalidade: a estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a cognitivo-instrumental da ciência e da técnica” (SOUSA SANTOS, 1991, p. 1) é o instrumento pelo qual se dá a trajetória de um estado de ignorância para um estado de saber no âmbito da comunidade. Entende-se, portanto, que a emancipação não se obtém a partir de iniciativas desvinculadas de uma consciência comprometida com princípios que visam prioritariamente não o *fazer*, mas o *ser*, que protesta contra um fazer que põe em perigo a ação responsável, sem, contudo, como ensina Sousa Santos, “cair num voluntarismo inconstituinte”.

Considerando uma “transição paradigmática” da regulação à emancipação e as implicações que esta requer, o momento atual parece ser muito mais oportuno para elaborar perguntas relevantes do que arriscar respostas precipitadas. Estas devem surgir a partir da reflexão sobre os questionamentos ao modelo que se apresenta. Os momentos de crise, como anteriormente mencionado, propiciam sempre contextos férteis, cheios de oportunidades para implementação de novas idéias, como historicamente se observa, na área da economia, com o exemplo de Keynes, tamanho o impacto de sua obra *Teoria Geral do Emprego* (1936), no momento em que a economia mundial atravessava uma crise que ficou conhecida como a Grande Depressão. A realidade dos fatos relacionados à situação conjuntural da economia dos principais países capitalistas, era crítica. O desemprego na Inglaterra e em outros países da Europa alcançava índices alarmantes, nos Estados Unidos, após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, o número de desempregados assumia proporções intoleráveis. A teoria econômica vigente acreditava que se tratava de um problema temporário, apesar da crise já se estender por alguns anos. Os argumentos de Keynes⁵⁶ influenciaram fortemente a política

⁵⁶ Para Keynes, como não existem forças de auto-ajustamento na economia, torna-se necessária a intervenção do Estado por meio de uma política de gastos públicos, o que significa o fim do *laissez-faire* da época clássica. É o *Princípio da Demanda Efetiva*. A teoria geral consegue mostrar que a combinação das políticas econômicas adotadas até então não funcionava adequadamente, e aponta para soluções que poderiam tirar o mundo da recessão. Nos anos que se seguiram houve um desenvolvimento expressivo da teoria econômica, alguns

econômica que passa a regular o poder do Estado e propõe a livre iniciativa. De um modo geral, essas políticas revelam-se eficientes com resultados importantes que desencadearam novos conceitos sobre intervenção do Estado na economia.

Portanto, ao debruçar-se sobre as questões remetentes à responsabilidade social, não se pode fazê-lo sem antes refletir sobre os perigos da conformidade com a realidade e se render às vozes que pregam a “irremediabilidade” e impotência diante de fatos que denunciam o caos⁵⁷. Esse conceito de conformidade, no entanto, necessita aqui de uma definição mais precisa. Estaria completa e perigosamente desvirtuado se fosse compreendido como uma “mentalidade servil diante de um fato consumado”, da qual Nietzsche se refere, que costuma ceder às pressões fortes, que sanciona, por princípio, o sucesso e escolhe o oportuno como o que está em conformidade com a realidade. “Conformidade com a realidade”, neste sentido seria o contrário de responsabilidade, ou seja, irresponsabilidade. Desta interpretação se quer fugir

Entende-se, entretanto, que o ser responsável é remetido, dentro de suas reais possibilidades, ao seu próximo concreto. Seu comportamento não está definido à priori como que por princípio, mas surge com a situação concreta. Ele não dispõe de um princípio de validade absoluta que devesse impor fanaticamente contra toda a resistência da realidade, mas vê, na situação diante de si o que é necessário fazer. Para o ser responsável, a situação existente não é uma oportunidade fortuita pela qual ele espera para impor suas idéias, seu programa; pelo contrário: ela (a realidade) é incorporada ao seu agir como fator que contribui para dar forma concreta à ação, ou seja, àquele que é responsável não cabe impor uma lei alienígena à realidade, mas sua ação é em “conformidade com a realidade” no verdadeiro sentido da palavra. Do contrário, poderia estar despendendo esforços para trazer respostas

economistas trabalharam na agenda de pesquisa aberta pela obra de Keynes, mesmo com suas divergências teóricas entre as várias correntes de pensamento, especialmente as socialistas, há consenso quanto aos pontos fundamentais da teoria, já que são baseadas na obra de Keynes. “Marx também se aproximava das preocupações de Keynes, mas não aprofundara esse assunto, talvez por acreditar na queda inevitável do capitalismo”. O debate sobre aspectos do trabalho dura até hoje. (EQUIPE DE PROFESSORES DA USP, p. 48)

⁵⁷ A origem etimológica da palavra “caos” que vem do grego, refere-se ao que antecede a criação como “lugar onde não se pode habitar” (Dicionário Bíblico Universal), diferentemente do que consta no Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira).

para onde não há perguntas. Tanto o servilismo aos fatos existentes, quanto a rebelião irresponsável dos mesmos são dois extremos igualmente distanciados da questão principal: qual é a melhor ação a ser efetuada diante da realidade presente? Para se dar conta de responder esta questão é preciso lançar-se às reflexões que ajudem a fugir das abstrações, isto é, não viver à margem da realidade, o que equivaleria a uma infundável vacilação entre esses extremos: o servilismo e a rebelião.

Quando entende-se que a educação para o povo é uma questão de responsabilidade social, entende-se também que a nenhum ser responsável é permitido eximir-se. Obviamente é necessário indagar primeiro pelo que é possível; e segundo, com quem se pode contar. Nem sempre pode ser dado de imediato o último passo, porém é preciso arriscar olhar para o futuro e, ao mesmo tempo estar consciente das limitações. A ninguém é possível “tirar o mundo dos eixos” com suas ações, por maiores que sejam os impactos que essas possam causar na sociedade, mas, no respectivo lugar, fazer o que é possível com vistas à realidade e às suas demandas, mesmo nas pequenas esferas de atuação é possível verificar resultados que contabilizam créditos à emancipação e agregam o adjetivo “libertadora” à educação, como tão bem se expressa Gerhardt:

Educadores(as) libertários(as) são revolucionários(as) no sentido mais verdadeiro da palavra. Eles(as) acreditam ter encontrado as raízes dos problemas existentes no sistema educacional contemporâneo na maneira pela qual o mercado tornou-se fator decisivo nas questões educacionais e sociais, dentro da estrutura do capitalismo neoliberal, a qual carece fundamentalmente de solidariedade e consideração pelas questões éticas.

Assim, educadores(as) libertários(as) trabalham na educação de sujeitos potencialmente autônomos e capazes de praticar a solidariedade, instruindo-os de forma a promover auto-reflexão e o autocontrole. Eles concentram seus esforços nas questões éticas, considerando-se que tomam uma decisão consciente em promover humanização e se esforçam conjuntamente para mudar os sistemas escolar, social e político. (GERHARDT, in., 1999, p. 106)

Portanto, há que se reconhecer que graças ao empenho de homens e mulheres que não mediram esforços para pensar a educação como um instrumento de libertação, percorrendo caminhos “inversos” e controversos para associá-la de fato à práticas concretas de emancipação, isto é, pesquisando, discutindo, assessorando grupos e movimentos de educadores populares, enfrentando resistências, críticas e desafios, muitos desses decorrentes do regime de governo autoritário e cerceador que marcou a história do Brasil nos seus longos vinte e um anos de ditadura a partir de 64. Pessoas como Paulo Freire (1980), Carlos Rodrigues Brandão (1980), Luiz E. Wanderley (1980), Vanilda P. Paiva (1980), entre tantos outros, conhecidos e anônimos, que arriscaram sua própria liberdade em favor da liberdade de outros, que fizeram o caminho das pedras e tornaram possível discussões como esta e muitas

outras; que vieram a se dar num ambiente bem mais “confortável” do que eles as fizeram⁵⁸.

Considerando o pressuposto fundamental, vivenciado por diferentes modelos de educação, surgidos em ambientes de mudança e transição, possibilita que se reflita e se proponha outros modelos que possibilitem o diálogo para a capacidade de aprender e para uma prática responsável, solidária no mundo, sempre de modo relacional, conciliador e reconciliador e carregado de esperança, que se importa com o ser humano mesmo com suas contradições, paradoxos e sua vivência comunitária.

2.3 A LUTA COLETIVA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA: ONDE SE ENCONTRA A MULHER NO CONTEXTO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA?

No mundo hodierno, mais do que nunca, trazem consigo conteúdos suficientemente perturbadores para se ter consciência de que são levantadas muito mais perguntas que respostas – obviamente a educação popular não deve ser colocada “acima”, em grau de importância, da educação escolarizada, a qual grande parte da população brasileira não teve acesso, especialmente as mulheres de baixa renda, porém, ao se tratar da atuação da educação popular neste contexto, urge ainda levar em conta os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos dos projetos educacionais sugeridos e implementados pelo já citado “terceiro setor” (as empresas, os sindicatos, as associações, as igrejas, os movimentos e cooperativas), entre outros, que têm investido recursos materiais e humanos em atividades educacionais. Cabe aqui também indagar: em que medida tais projetos conduzem de fato à auto-estima e inclusão do trabalhador marginalizado? Quais projetos poderão ser parceiros estratégicos no sonho de emancipação humana? Com quais projetos pode-se estabelecer alianças pontuais para fins específicos num processo educacional? Pois para a educação popular comunitária, essas questões são mais amplas do que, simplesmente, levar tecnologias ou "recursos

⁵⁸ Ao se refletir sobre a importância dessas pessoas e a relevância do papel que desempenharam na construção da educação libertadora e libertária inevitavelmente vem à memória a palavra de Bertold Brech: “Há homens que lutam um dia e são bons; há outros de lutam um ano e são melhores; há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons; porém há os que lutam por toda a vida, esses são os imprescindíveis.”

pedagógicos" às populações dos bairros e periferias ou do meio rural, ou ainda "promover a educação" dos filhos dos trabalhadores. Nesse aspecto, Chagas, quando em sua obra *Educação Brasileira: O Ensino de 1º e 2º Graus – antes, agora e depois?* (1980) aborda a obrigatoriedade e gratuidade da educação formal, oferece seu pensamento, que pode ser aplicado também à educação popular, a fim de se refletir sobre a seriedade que esta requer e constrange a reprovar o “primitivismo” decorrente do abandono a um “espontaneísmo” nocivo que interpreta a educação apenas como um simples “polimento de classe”. Para Chagas, é preciso compreender que “a exigência de um mínimo de educação popular que não se limite ao adestramento nas técnicas básicas de ler, escrever e contar é um fator essencial ao progresso. Além de tornar o potencial humano da nação rapidamente mobilizável para o crescimento econômico e a segurança, cria nos indivíduos um senso mais agudo de ‘disciplina, eficiência, ordem e precisão’(...) que eleva o nível da produção cultural” (CHAGAS, 1980, p. 108).

O conceito de educação popular comunitária, utilizado neste trabalho, como uma expressão da educação aplicada aos setores excluídos da sociedade, especialmente aos proscritos, à margem do processo de desenvolvimento econômico a partir da sua lógica capitalista, ou neocapitalista. Neste aspecto, da educação popular, deve-se levar em consideração o trabalho empreendido pelos agentes externos como o Estado e o “terceiro setor”, que têm despendido esforços para educar essas classes. Porém, não se darão aqui essas discussões, devido aos inúmeros trabalhos que tratam exaustivamente dessa temática. Será mencionado apenas um breve apontamento sobre a atuação do Estado, que emprega seus mecanismos e recursos, conforme é da sua obrigação, competência e responsabilidade fazer. Há muito o Estado vem promovendo movimentos e campanhas de alfabetização de jovens e adultos, cursos supletivos e profissionalizantes, educação funcional e de base, programas de inclusão ao ensino formal, etc., porém suas finalidades têm sido objeto de análises e críticas constantes em diversos trabalhos, que denunciam o uso de suas atribuições e as políticas adotadas serem fortemente influenciado pelas tendências concentracionistas e pelas ideologias capitalistas, voltadas aos interesses das classes dominantes, com isso, impedindo a participação da sociedade civil de exercer seus direitos sobre as tomadas de decisões acerca da educação que eles próprios recebem, como apropriadamente expõe Gadotti:

(...) ao capitalismo interessa reduzir a consciência de classe da classe trabalhadora a um amontoado de contradições, reduzir a classe trabalhadora à infantilidade. Ao contrário para assumir a direção e a *hegemonia da sociedade* (...).

É aqui que educação poderá dar uma grande contribuição à classe trabalhadora, fugindo dos esquemas

simplistas preparados pela pequena-burguesia escolar, que se entretém em oferecer à classe trabalhadora uma escola com “formação técnico-científica” superficial. O fundamental para a classe trabalhadora não é aumentar o seu *saber técnico* para melhor servir ao capital, mas conquistar maturidade suficiente para enfrentá-lo e tornar-se *classe dirigente* (GADOTTI, 1992, p. 30)

Na perspectiva de que a educação popular deve constituir-se numa prática e num instrumento democratizantes, a partir do fortalecimento do poder popular que assegure a existência e o exercício da cidadania, é pertinente afirmar que, enquanto sujeitos educadores, há um chamado para colocar essa questão acima das relações desvirtuadas de causa e efeito e criar mecanismos de sintonia com os diversos canais de comunicação que emergem das classes populares, a fim estender as “liberdades democráticas”, como se expressa Wanderley (1986). É necessário, portanto, adquirir novas formas de pensar a educação popular como instrumento que contribua na formação outros sujeitos.

Numa nação em que a maioria da população é tratada como coisa, em que se discute ainda o voto dos analfabetos, em que toda a ação espontânea de grupos e movimentos é imediatamente vista como um perigo a ser canalizado por cima por instituições oficializadas ou controladas casuisticamente, em que os órgãos de representação perdem em escala geométrica sua autoridade, entre outros fatores, reivindicar cidadania é um enorme passo adiante. É preciso romper com a crença explícita, ainda que muitas vezes apareça coberta por um discurso implícito, na tese de que o eleitorado brasileiro é imaturo, de que o povo brasileiro não tem capacidade de discernimento e de deliberação e, portanto, necessita de um governo que o eduque, o tutele e o guie. Uma educação que forme sujeitos políticos conscientes e protagonistas de suas ações é imprescindível, mas quem a fará? (BEZERRA, BRANDÃO, orgs., 1986, p. 71-72)

Como um dos pontos fundamentais no estudo dos impactos causados pelos efeitos da educação popular na sociedade, assume-se com Gutiérrez, que a educação popular ultrapassa o ambiente onde se dá o aprendizado, e se estende para os campos relacionais, então “isso pede a necessidade de saber e querer modificar os modos de se relacionar e se expressar” (GADOTTI, GUTIÉRREZ, orgs., 1993, p.114). Portanto, a valorização dos processos que fortaleçam e flexibilizem os vínculos entre educando e educador tornam-se fundamentais para a construção da percepção de mundo e percepção de si mesmos. A partir das relações de participação e do uso das potencialidades é possível conferir significação existencial aos participantes sob os aspectos econômico e educativo, que são em última análise mediante os quais que se estabelecem os meios de subsistência. Além de fortalecer permanentemente as relações do cotidiano; promover sempre processos educativos dinâmicos e flexíveis; e intensificar as relações participativas é necessário assimilar o conceito de que “cada um significa a si mesmo quando encontra e dá sentido ao que faz. Isso é igualmente válido para os sujeitos coletivos. No processo de se encontrar e dar sentido, o sujeito coletivo desempenha um papel primordial. O processo chega ao seu clímax quando o grupo consegue responder ao

porquê e ao para quê de seu trabalho” (GUTIÉRREZ, GADOTTI, orgs., p.116).

Para Gadotti a educação popular e economia são elementos complementares e indissociáveis devido aos vínculos estabelecidos entre educação e produção, isto é, a economia que tem como um de seus objetivos básicos perseguir os meios para promover o crescimento da produção, não terá outro caminho viável a ser percorrido que não seja pelas vias da empregabilidade, isto é, a busca por mecanismos e estratégias que propiciem o pleno emprego dos recursos disponíveis, inclusive e principalmente dos recursos humanos. Esta estreita correlação entre educação e a capacitação profissional remete à reflexões sobre o quanto a educação popular no Brasil atualmente se fundamenta no reconhecimento da importância da economia popular e da multiculturalidade, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, dos grupos e instituições e na promoção da cidadania. O binômio usado por Gadotti “educar produzindo” expressa uma feliz conjugação dos termos “saber e criatividade popular” como processo que se realiza por meio da práxis, combinando o trabalho manual, físico ao intelectual, que deve resultar na conscientização e organização política, constituindo-se em significativas forças social, política e econômica (GADOTTI, GUTIÉRREZ, org, 1993, p.7-13).

2.3.1 A construção da identidade feminina na sociedade globalizada

Para refletir sobre o tema da importância da mulher, a construção de sua identidade e participação no contexto das relações sociais contemporâneas, é preciso antes de tudo se ter consciência de que não é possível fazê-lo sem considerar a a educação como a perspectiva de fundo que, além da ideológica e política, como a luta de poderes e a manutenção da hegemonia masculina, é o âmbito privilegiado para a emancipação. Afinal, “há alguns séculos que nós humanos começávamos a interrogar-nos por que motivo as sociedades distinguiam tanto homens e mulheres na hierarquia de funções. Algumas mulheres especialmente intrépidas já tinham feito anteriormente estas perguntas como por exemplo a francesa Christine de Pisan que escreveu em 1405 *La Cité des Dames*,” (MONTERO, 1999, p.9). Foi necessário que os habitantes do mundo ocidental desdenhassem a imutabilidade da ordem natural e comesçassem a interrogar-se, em massa, sobre o porquê das coisas, curiosidade intelectual que teve forçosamente de incluir, apesar da resistência oferecida por muitos e muitas, os numerosos porquês relativos à condição da mulher: diferente, distante,

subjugada. E nesta via, por sua vez, conforme ensina Freire (1983), também não é possível fazer uma reflexão dessa envergadura sem incluir o tema da própria natureza humana: “Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem (e da mulher), algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação” (FREIRE, 1983, p. 27) a fim de promover transformação para humanização, emancipação e inclusão social. Nesta via de raciocínio, pode-se afirmar que com todos elementos importantes que a chamada “sociedade global” nos oferece e impõe, o objetivo desse trabalho é examinar, sob os diferentes aspectos do espaço onde acontecem e se estabelecem, as relações de gênero no cotidiano da família, da escola, na comunidade e do trabalho

A (des)identidade Feminina - Considerando a educação como um instrumento de transformação de uma realidade social, no que se refere às relações de gênero, entende-se aqui a mulher como sujeito de sua própria transformação e conseqüentemente da transformação da realidade social onde está inserida. Portanto, um segmento de classe que se encontre em desigualdade social não é um sujeito passivo, à espera que alguém assuma a parte que lhe cabe de responsabilidade em constituir-se no sujeito ativo da sua auto-transformação e da transformação da sociedade. Essa idéia da passividade de um sujeito social, ou sua omissão, muitas vezes é traduzida pela transferência comumente para o poder público da responsabilidade política de buscar soluções para seus conflitos de desigualdades. Entende-se, portanto que o núcleo da identidade para as mulheres é gerador de sustentações para os processos de compreensão e transformação para uma nova identidade e respeitabilidade. Todavia, é impossível desconsiderar que, “na perspectiva do gênero, identidades masculinas e femininas são constituídas sempre em relação uma com a outra, ou seja, são relacionais” (SABAT, 2001, p. 66) e estão ao “bel sabor” da “produção” mercantil que tanto interessa ao capital. Para utilizar o exemplo da propaganda, é interessante observar a importância do corpo perfeito, da beleza estética, principalmente no que diz respeito à mulher, já que ao homem importa a inteligência, a posição social, o desempenho profissional⁵⁹.

Comportamento, corpo, sexualidade.... Esse é um dos pontos mais importantes para a

⁵⁹ A este respeito vale lembrar a propaganda de um guaraná, tendo Ronaldinho, jogador de futebol, e Suzana Werner, atriz, como foco das atenções. Quando ela sai do carro, a câmera focaliza-a de baixo para cima, mostrando suas pernas, o vestido colado ao corpo e por fim, o rosto. Em seguida, quando ele sai do carro, a câmera vai direto ao seu rosto.

publicidade que não se limita a vender produtos. Através dela são vendidos também valores, tipos de comportamentos, subjetividades ligadas a estilos de vida determinados. Percebe-se aí, portanto, a dimensão pedagógica deste aparelho hegemônico, que é a mídia, tão desenvolvido, supervalorizada e utilizado pelos poder econômico: “a publicidade se coloca como campo de constituição de identidades, de regulação de condutas, a partir do momento em que estabelece padrões, desde já reconhecidos como certos” (SABAT, 2001, p. 67). Trata-se de um poder hegemônico que se exerce sobre o amplo social de forma pedagógica, porque hegemônico, como afirmava Gramsci, (1979, p.91) e por esse motivo, “politicamente” se afirma construindo “identidades” que lhes são necessárias e oportunas.

Nessa linha de pensamento, “a atividade política não se reduz à luta pelo poder do Estado. Amplia-se a concepção do que é político ao abranger-se toda a intenção de romper relações reconhecidas como assimétricas. Amplia-se também na medida em que percebemos que o poder não é exercido apenas no domínio, mas que em todas as dimensões do tecido social existem relações múltiplas de poder”. (TORNARIA, 1990)

Se essas relações de poder se dão numa sociedade em transição⁶⁰, como muitos teóricos tem mostrado, esse é o ambiente onde são criadas condições e oportunidades para se refletir e buscar soluções aos problemas de desigualdades sociais causados especialmente por discriminações e preconceitos. Cabe, então perguntar: até que ponto essas questões obscuras afetam toda uma sociedade em diferentes classes ou instâncias? Poderia se dizer que com muito mais intensidade e visibilidade afetam as mulheres negras, pobres, com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional, sejam elas vítimas das determinações históricas

⁶⁰ O conceito de sociedade em transição explicitado por Paulo Freire diz respeito a “uma determinada época histórica, constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude. Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude A este período, chamamos transição. Toda transição é mudança, mas não vice-versa (...). Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo um amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1983, p. 33)

ou das privações culturais. Diante dessa realidade poderia se dizer também, que há pelo menos dois posicionamentos a serem tomados: o da responsabilidade ou o da conformidade.

Ao se assumir a tensão que permeia as relações sociais, especialmente as de gênero e ao assumir a responsabilidade de se interferir no processo histórico da sociedade, constitui-se numa opção que, por si mesmo, supera o conformismo e impele à ação.

O desafio de interferir no processo histórico num momento de transição de época exige fazê-lo sob as determinações da globalização econômica, especialmente porque é impossível não se considerar a globalização como pano de fundo para uma reflexão sobre preconceito, discriminação e exclusão nas relações contemporâneas de gênero. Porém, esse caminho em busca de uma clareza sobre a questão de gênero, requer uma cuidadosa análise contextual sem e deixar apanhar pelas armadilhas da superficialidade. Ianni, em sua obra *A Sociedade Global* (1998), inspira a busca por compreensão sobre essa nova etapa do capitalismo caracterizada pela globalização. O autor ensina a fugir dos diagnósticos apressados, empobrecidos e inconsistentes, próprios da chamada pós-modernidade, e anima à apropriação de recursos que permitam construir uma reflexão sobre a realidade sem cair nas malhas da fragmentação, mas manter uma visão sobre a totalidade.

Desta forma, uma das exigências deste estudo é que não se pode resumir apenas numa simples questão de direitos e privilégios, nem tampouco minimizá-lo, tratando-o apenas da perspectiva de um segmento isolado da sociedade, ou da sua influência nas mudanças sociais e morais. Se o fenômeno da globalização, e mais especificamente a globalização econômica é a determinante mais significativa em todos os tempos e espaços da modernidade, é a partir dela, nela e com ela que se necessita investigar um determinado objeto de investigação e, mais ainda, um objeto de investigação das ciências humanas e sociais.

As mulheres têm sido alvo de atenção pela importância que ocupam historicamente no processo de socialização e esta se constitui numa das significativas razões pelas quais muitas pesquisas e muitos trabalhos sobre esse tema são produzidos no meio científico, social e religioso, caracterizando um reconhecido esforço em contribuir para superação dos preconceitos e discriminações, que ao longo da história vem acompanhando a vida da mulher no seu cotidiano e, desta forma, abrir os espaços ainda resistentes à sua atuação.

O papel que é atribuído às mulheres pela sociedade, especialmente no contexto latino-americano, é mais de “coadjuvante” do que de “atriz principal” na dinâmica da construção da história social, embora essas tenham “conduzido o barco”, “carregado as pedras” produzindo

a história nos subterrâneos. Além disto, a realidade cotidiana tem se constituído num espaço onde a família, o bairro, os centros educativos, a igreja, as associações tornam-se âmbitos de atividade política e, por isso, de transformação. Reafirma-se, então, que a política deixa de ser um fato e uma prática de atuação exclusivamente estatal para converter-se em um fato social, onde a mulher tem atuado e exercido liderança de forma significativa e reconhecida.

As mulheres têm se organizado, apesar dos conflitos advindos do preconceito e da discriminação, mais ou menos intensos, que tendem a cercear o sonho de sua emancipação e fazer guerra contra pelo menos três de seus maiores ideais: a construção da vida familiar, a construção do saber e a construção da sua carreira profissional. Ao discutirem as relações de poder no âmbito cotidiano e ao reconhecerem a problemática da discriminação como uma questão coletiva, as mulheres vão construindo um questionamento cada vez mais amplo sobre o global e a maneira de se organizar a sociedade. Mesmo que esta sociedade, cujos processos decisórios ainda estejam dentro dos marcos capitalistas, os movimentos sociais feministas têm defendido o acesso não só aos bens e serviços, mas aos canais decisórios do Estado; e também contribuído para um novo projeto social, que na opinião de vários teóricos não mais sejam necessários movimentos pelo direito à vida digna e com justiça social, posto que isso já será assegurado como inalienável à cidadania conquistada. Contudo, essa postura ainda se reduz a uma classe privilegiada de mulheres, o que não se verifica nas camadas majoritárias da população.

Mas, é também a partir dos movimentos de mulheres, que a consciência de pluralidade estende-se como pauta ideológica que avança para além das fronteiras das discussões sobre as relações de gênero. Aqui caberia se perguntar: a lógica de gênero atua como uma força inclusiva, ou seja, tende a se articular com as demais lógicas atuantes na sociedade, tanto no âmbito particular como no público?

FOUCAULT (1963) fala de fios invisíveis cruzando as relações sociais tanto no âmbito público como no privado pessoal. Considerando que a relação de gênero é a primeira relação de poder vivida pelas pessoas, mesmo antes de perceber que existe opressão e exploração em outros âmbitos, essa relação não envolve apenas as mulheres, mas todas as pessoas. É uma relação de dominação expressa na divisão sexual do trabalho e se dá tanto no âmbito público como no privado. Essas duas modalidades do cotidiano se constituem, portanto, no espaço onde ocorre a reprodução da sociedade capitalista

A alienação e o preconceito⁶¹ permeiam esse espaço do cotidiano e a ampla sociedade mundializada. É também naquele e nesse espaço que se dão as diferenças, ora evidenciando as desigualdades, ora criando ilusões de igualdade e de possibilidades. É nesses espaços que homens e mulheres trabalham, assumem papéis diferentes, demonstram suas contradições e contrariedades, lutam por seus direitos e ideais, organizam seus movimentos, definem suas posições de classe.

Heller (1972) observa que todo indivíduo é ao mesmo tempo um ser particular e um ser genérico. Ao se descrever a separação que se dá na vida cotidiana, na sociedade capitalista, define-se também o espaço do genérico e do particular, ou do público e do privado dizendo que “também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é o sentimento nem a paixão, mas sim o seu modo de manifestar-se (...), referido ao eu, ou a indivíduos diferentes” (HELLER, 1972, p.21).

Nas **relações de gênero na família e no trabalho**, em âmbito geral, são duas formas de ser necessárias ao pensamento e à ação na vida cotidiana para se diferenciar as questões de gênero também na divisão do trabalho. Os textos de Marx mostram que a divisão do trabalho, que separa o pensar do agir, gera alienação do trabalho. Ao se associar essa idéia ao contexto histórico que reduziu a mulher a um ser inferior, a quem era cerceado o direito de conhecer e pensar, conforme descreve Farias:

Historicamente, o que podemos perceber é que a maior participação da mulher nas discussões da comunidade e no trabalho “produtivo”, quer dizer fora de casa, está ligada ao afastamento do homem por motivo de guerra. Neste século podemos ainda constatar tal fato, pois as duas grandes guerras fizeram com que as mulheres fossem chamadas a participar com sua mão-de-obra feminina para que o exército de mão-de-obra masculina fosse liberada para as frentes de batalha. Porém as mulheres das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foram alheias ao trabalho. (FARIAS, 1998, p. 7)

Essas sociedades eram constituídas de forma que as mulheres livres eram destinadas à procriação da raça, e as escravas para proporcionar prazer aos homens. O oposto ocorre nas sociedades desenvolvidas. Disso deriva que a família patriarcal e individual moderna promove o desenvolvimento da propriedade privada, por um lado, e, por outro, faz com que se perca o caráter público da família antiga.

É possível constatar, portanto, que os espaços ocupados pelas mulheres no mundo

⁶¹ Texto com base em Agnes Heller, **O cotidiano e a história**, 1972.

trabalho, por muito tempo foram aqueles que, por força das contingências, eram “deixados” pelos homens, ou seja, o aproveitamento do potencial feminino na produção de trabalho era concebido como uma mera questão circunstancial e não de reconhecimento como comenta Harvey (1992):

Os desafios são duplamente óbvios quando consideramos a transformação do papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho. Não apenas as novas estruturas de mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico e familiar e da subcontratação permite o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal feitos em casa. Esse retorno segue paralelo ao aumento da capacidade do capital multinacional de levar para o exterior sistemas fordistas de produção em massa, e ali explorar a força de trabalho feminino extremamente vulnerável em condições de remuneração extremamente baixa e segurança do emprego negligenciável. (...) A transição para a acumulação flexível foi marcada, na verdade por uma revolução (de algum modo progressista) no papel das mulheres nos mercados e processos de trabalho num período em que o momento de mulheres lutava tanto por uma maior consciência como uma melhoria da condições de um segmento que hoje representa mais de 40 por cento da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados. (HARVEY, 1992, p. 146)

Então, a alienação, neste aspecto, é uma questão de percepção, das próprias mulheres, quanto aos perigos procedentes de avaliar a realidade do todo pelos fatos particulares, isolados originados não por conquista, mas por conveniência econômica ou social.

Muitas vezes ouve-se alguém ser chamado de alienado. Em geral isso acontece em situações nas quais se considera que a pessoa assim chamada não percebe as razões procedentes para explicar os fatos que a cercam. Essas pessoas têm uma visão particular ou reducionista da realidade, a partir do seu próprio ponto de vista. Não conseguem estabelecer as relações que envolvem os fatos a partir de análises globais. Presa na particularidade, não conseguem se perceber enquanto ser humano genérico inserido em relações sociais amplas. O que pode explicar o conformismo perpetuado por tantos séculos do papel feminino, ou seja, de idéias ou definições parciais, provisórias, que usadas indiscriminadamente, são generalizadas como verdadeiras

Uma das questões tomadas por Heller ao completar sua análise sobre a separação que se dá na vida cotidiana, na sociedade capitalista, entre o que se define como o particular e o genérico, são os estereótipos que significam tomar a parte pelo todo, na sua opinião, como base da alienação e do preconceito.

Marx é o precursor da crítica da divisão do trabalho na sociedade capitalista, que ele chama de “mundo da mercadoria” que substitui o que o homem *é* por aquilo que ele *tem*, que inverte o *ser* pelo *ter*, obriga a que ele se torne particularidade, preso a um pedaço do real, com tendência a orientar-se pelo seu modo de ser particular. O que se aplica também nessa

reflexão sobre a visão da mulher que se prende à sua condição pessoal imediata familiar, cujos parâmetros para avaliar o mundo é prejudicado pelo âmbito a que se reduz a sua visão do todo.

Contudo, na atual sociedade ocidental tem se constatado um avanço significativo de mulheres ocupando cargos, desempenhando papéis dinâmicos e proeminentes até então sob domínio masculino, embora essa realidade, como já mencionado, ainda se limite a um contingente quantitativo reduzido, composto por mulheres com acesso à formação acadêmica e profissional, o que não se verifica entre a maioria da população feminina, especialmente brasileira. Mas, a mulher tem lutado por novos horizontes no campo profissional e tem-se expandido no desenvolvimento e exercício de suas habilidades. Muitas vezes essa luta é travada em busca de uma profissão ou de uma possibilidade de estudo, sem muita consciência de que é uma luta de um segmento social secundarizado. Esse deslocamento social, juntamente com uma nova consciência das potencialidades femininas vem colocando a sociedade frente a frente com a mulher investida de papéis de liderança, forçando a sociedade contemporânea a lidar com a questão.

Entende-se que o desafio, neste caso, consiste em reavaliar os conceitos e valores subjetivos a fim de se interpretar a liderança feminina que pode ser desenvolvida a partir de sua inserção no mundo do trabalho, da educação como cidadãs cômicas de seus direitos e deveres. Nessa direção, mais algumas interrogações se fazem necessárias neste trabalho de investigação, objeto de estudo em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como, seria esse momento histórico da ascensão feminina um ato de emancipação e participação ou apenas um outro exemplo de tendências sociais? Como tendência social poderia estar se constituindo numa boa plataforma de lançamento para ascensão da mulher? Mesmo que o panorama social venha sofrendo essas modificações com o exercício da liderança feminina, muitos segmentos da sociedade se encontram opositores que resistem à trajetória ascendente da mulher e paradoxalmente afirmam que, embora o homem e a mulher sejam considerados “iguais”, ela é funcionalmente subordinada. Essa subordinação baseia-se numa “cadeia de comando” (uma hierarquia) que foi socialmente organizada e estabelecida, constituindo-se em relações de poder. O que mantém coesa essa hierarquia é a autoridade (baseada numa concepção de chefia, onde o papel que cabe à mulher é uma atitude de subserviência) a qual é vista como coluna dorsal da sociedade que não deve ser quebrada, isso numa concepção machista Para compreender melhor essas questões e as tensões internas

que são produzidas, se faz necessário pensar por contradição, como ensina Cury (1985):

Cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação da negação do outro (...) a tensão desses contrários é destruidora, mas também é criadora, porque obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese, de sua abertura” (CURY, 1985, p. 30).

As **relações de gênero na escola** se constituem num estudo que está ligado ao conceito da educação como “processo de mudança social”, cuja parcela de responsabilidade se atribui não só à classe científica educadora, mas também a todo cidadão que se sabe parte do processo de transformação social e não teme colocar a serviço da sociedade seus talentos e habilidades de forma criativa e criadora, expressão tão bem usada por Freire, quando fala da educação como compromisso social, que deve promover transformação e humanização:

Em todo homem existe um ímpeto criador (...). A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. (...) O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1983, p. 32, 33)

Esse conceito também aplica-se às questões de gênero, quando se retrocede ao contexto histórico brasileiro onde as mulheres têm empreendido lutas reivindicatórias por direitos civis, contra a desigualdade no direito à educação. Vindo a ser desencadeado o processo de inclusão das mulheres à educação somente em 1934, por meio da necessidade de serem aproveitadas nas fileiras dos operários nas indústrias emergentes do processo de industrialização. Embora a mulher tenha sido colocada como força de reserva, explorada e em desigualdade de condições, essa “inclusão” fortaleceu o movimento feminista em busca de afirmação e reconhecimento social. Segundo Farias (1998, p.7), essa oportunidade de participação social “neste momento a afirmação entre a igualdade entre os sexos vai confluir com a necessidade de liberar o exército de mão-de-obra masculina para as frentes de batalha” na Segunda Guerra Mundial, o que torna oportuna à inserção da mulher no mercado de trabalho e conseqüentemente a busca por formação e qualificação profissional.

A educação, na perspectiva da formação como elemento imprescindível para ascensão social, têm sido amplamente discutida no Brasil, trazendo à pauta questões como: a escola é ou não um meio de ascensão social e profissional? De modo geral, a população tem demonstrado acreditar que ela o seja, quando se observa que essa convicção é traduzida pela

luta por uma vaga nas escolas públicas. Conforme afirma Spósito (1986): “toda a vontade de escolarização encerra um desejo de melhoria das condições de existência, é virtualmente uma recusa da condição de vida imposta por uma sociedade desigual. (...) A vontade de estudar vem carregada da ilusão de que o estudo pode resolver os problemas da vida (...) quando o povo luta pela possibilidade de ir à escola, ele também luta contra as injustiças que estão na base dessa sociedade” (SPÓSITO, 1986, p. 57).

As relações de gênero na família, inevitavelmente se projetem nas relações no trabalho e vice-versa, o que para muitas mulheres, conciliar essas duas demandas é um conflito de forças antagônicas, uma que atrai e puxa para dentro e outra que atrai e puxa para fora. É a tensão entre o público e o privado, geradora de tensões e contradições. Essas relações são permeadas por uma ambivalência de sentimentos que as mulheres sofrem ao se depararem com a questão de ter ou não filhos, é uma tensão cuja complexidade ultrapassa a lógica familiar tradicional, gerando múltiplas outras questões e tensões decorrentes. Ter filhos, como seqüência natural de um relacionamento amoroso, agora passa para o âmbito profissional de forma ameaçadora. Na sociedade atual a situação é tão confusa e complicada, que principalmente as mulheres são colocadas numa situação conflitante e quase sem solução. As “falas” da contemporaneidade apontam que não há lugar para filhos, pois o mercado de trabalho, na sua perversidade capitalista, é planejado para indivíduos totalmente disponíveis, sem restrições familiares, pessoas que possam se dedicar ao trabalho incondicionalmente, ou seja, pessoas sem qualquer outro relacionamento e outras tarefas, com total mobilidade. Portanto, não é somente a rejeição ou a discriminação da mulher um ponto central na escolha ou pejorativamente “seleção” de uma pessoa para ocupar um cargo no mercado de trabalho, mas à essa realidade junta-se ainda outro fator importante: o quanto essa pessoa, homem ou mulher, pode se entregar à sua atividade profissional (de preferência 100%, 150%, 200% do seu tempo para o trabalho). Diante dessa questão torna-se mais denso o problema das mulheres, se em seus ideais incluem o casamento e a maternidade. Ao tornarem-se convictas de que a suas vidas só poderia fazer sentido se tiverem filhos, e se deparam com a falta de participação do seu companheiro ao assumir parte das responsabilidades inerentes à maternidade/paternidade, se vêem, então, solitárias, cheias de medos e defesas, num processo conflitivo de decisão. A impossibilidade de limitar o tempo a ser dedicado ao trabalho e o tempo a ser dedicado ao exercício da maternidade é o que não se encaixa na biografia individualista contemporânea.

Marx e Engels (1996) colocam a questão da produção e reprodução⁶² como elemento central da história da existência humana. Os homens e as mulheres estão em função de suas necessidades e empreendem busca aos recursos para supri-las. Atuam sobre a natureza para transformá-la e esse trabalho permite-lhes compreender sua dinâmica, ou seja, as leis que a regem e como se desdobram e se tornam complexas. Porém é necessário lembrar que a questão do gênero no trabalho, do ponto de vista histórico tem sido abordado sob a ótica masculina

Pensar sobre o sexo feminino, sua “fragilidade” preconceituosa e sua fortaleza real é um desafio para construir a verdadeira identidade no atual momento histórico globalizado, no mundo e na vida de cada homem e cada mulher. Não é supervalorizando a mulher em detrimento dos homens que se caracterizará a identidade feminina. Tampouco não é a hipervalorização do masculino, como tem predominado no mundo, que colocará a mulher no seu lugar de cidadã, como um ser que é capaz de dar vida fazendo a vida e parindo vidas. É, sim, a construção coletiva da participação cidadã das mulheres como verdadeiros seres humanos capazes de pensar, sentir, agir, amar, criar, trabalhar, construir, compreender “remover montanhas” sob o “andar silencioso” de sua labuta diária. Por tudo isso e por muito mais, merecem a verdadeira cidadania a que tem direito

Para isto, urge pensar e respeitar a mulher – todas as mulheres – como seres que merecem respeito e que têm, além dos deveres, todos os direitos. Muitos fatores têm colaborado para que se efetuem mudanças importantes no contexto familiar, dos quais podem ser ressaltados: a crise econômica que tem forçado a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho (mesmo o da informalidade); o aumento crescente das famílias chefiadas por mulheres; a organização das mulheres lutando contra as desigualdades nas leis e na vida; a ruptura dos valores que antes ajudavam a sustentar o casamento; e por que não acrescentar a esses a banalização da vida e dos relacionamentos, como uma característica própria do

⁶² MARX e ENGELS (1996) apontam num manuscrito de 1846, que “A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. Mais tarde, Engels em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” acrescenta que “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino”.

individualismo exacerbado, comum ao contexto da chamada pós-modernidade?⁶³

Esses fatores, contudo, não dão conta de explicar, nem tampouco de justificar as fragmentações e divisões familiares que se vêm operando na sociedade contemporânea, cujo ônus as mulheres têm suportado também de forma desigual, pois, o fenômeno mais “comum” e intenso, a este respeito, é o que revela a constatação de mulheres arcando sozinhas com as conseqüências de um ou mais “casamentos” desfeitos, sobrecarregadas pelas responsabilidades com as despesas da família, com o trabalho, com a educação dos filhos (muitas vezes um de cada pai) e o suprimento das demandas do cotidiano.

A concepção da sociedade industrializada e a divisão tradicional do trabalho em produção e reprodução andam bem juntas, seria, no mínimo, ingênuo pensar que desigualdade entre homens e mulheres é uma mera questão de posicionamento patriarcal ou proteção medrosa de privilégios masculinos. Os problemas no campo profissional não se corrigem dentro de uma estrutura e formas familiares. Segundo alguns autores, a igualdade entre homens e mulheres não pode dar certo dentro de formas institucionalizadas que na sua essência são marcadas pela desigualdade. Cada mulher vive esse conflito entre esses dois ideais: a carreira profissional e as demandas da família. Muitas se sentem abandonadas em meio às suas tensões que exigem delas uma tomada de decisão. Em muitos casos elas acabam não tomando nenhuma decisão, com a expectativa que o assunto se resolva por si mesmo. Muitas outras propostas de soluções mostram-se não realizáveis ou até contra produtivas.

O processo de democratização da sociedade e a crescente conscientização da importância da mulher na família, no trabalho e na sociedade, pela sua especificidade e papel histórico que desempenhou ao longo da história da humanidade, abriu, para as mulheres a porta da educação/formação e da profissionalização/qualificação, porém o segundo passo ainda está por construir que é o de se abrir igualmente às possibilidades para a realização pessoal e profissional; assim como ainda está em construção a sua identidade e a compreensão do conceito de gênero a partir de um profundo contato com ele, o que exige atenção especial para a construção e o uso político dos diferentes conceitos de gênero como definidores de e

⁶³ Esse espírito da chamada pós-modernidade tem permeado todos os relacionamentos: pessoais, comunitários, no trabalho e não deixaria também influir nas relações familiares, banalizando os relacionamentos. Banalização que em muitos casos tem se convertido em violência, devido à consciência que admite a natureza e as pessoas como meros objetos a serviço do egoísmo hedonista e exacerbado.

contrastes e identidades

2.3.2 Questões de gênero, in(ex)clusão e educação popular

Esta abordagem é decorrente de uma investigação realizada sobre os desafios do mundo hodierno e as oportunidades para se interferir, como educadores, na realidade social, considerando os diferentes processos que levam à formação do pensamento; e as exigências que se eduque com base na consciência, na capacidade de cada pessoa para aprender e agir independentemente dos seus condicionamentos históricos, objetivando estabelecer um diálogo do processo educativo por meio da educação popular, que não implique somente numa discussão teórica em torno dos paralelos desse tema (gênero-educação popular), mas também se encontre lugar para o compartilhamento da experiência prática cuja marca distintiva é o compromisso com a relação dialógica.

O mote principal dessa investigação foi apontar para a realidade urbana periférica atual, ambiente onde é desenvolvido o Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo. Tomando como sujeito dessa investigação as mulheres de baixa renda, participantes desse Projeto, que estão inseridas numa realidade dramática de exclusão, à margem dos processos de desenvolvimento, seja pela pouca ou nenhuma qualificação profissional, seja pela condição subalternizada. Com o trabalho realizado no Projeto Vivendo e Aprendendo, por meio da educação popular, tem sido possível não só reconhecer nessas mulheres seus potenciais, seus dons e talentos, suas habilidades implícitos ou explícitos, reprimidos ou liberados, mas promover caminhos para sua inclusão ou reinclusão na sociedade.

Talvez o mais importante, para se iniciar uma reflexão sobre as questões de gênero e a importância da educação popular como instrumento de inclusão social, seja destacar alguns aspectos conceituais, a fim de lançar clareza sobre a natureza das pontes que se pretende construir entre esses dois paralelos, assim como aos caminhos dessa reflexão, considerando que o principal objetivo desta parte do trabalho, é o de compartilhar algumas experiências práticas, concretas que ilustram a riqueza das oportunidades para a construção e implementação de projetos emancipadores, em meio aos desafios sociais, econômicos e políticos da atualidade, que se mostram cada vez mais excludentes e discriminatórios.

1º) As questões de gênero às quais são referidas neste trabalho estão diretamente ligadas às expressões que refletem as concepções do “ser mulher”, observadas no contexto

social urbano periférico de Curitiba, tomando como base algumas experiências do trabalho com mulheres a partir do Projeto Vivendo e Aprendendo Considerando que essa mulher, além de trazer consigo as marcas das determinações históricas que a privou de opções, forçando-a a conviver com a discriminação, com a dependência, com o preconceito, à margem dos processos de desenvolvimento; agora se depara também com mudanças estruturais profundas causadas pelo fenômeno da chamada pós-modernidade e da globalização; apresentando-se como um novo formato de relações sociais, cujas exigências constantemente vêm cobrando dessa mulher decisões, posturas, escolhas, para as quais lhe faltam recursos, tanto para uma compreensão da realidade, como para ações mediante essas exigências, ou seja, pela falta de consciência sobre os efeitos que se operam sobre si mesma, essa mulher constrói uma idéia do que seja a realidade segundo o alcance sua visão, fazendo uma leitura do todo, tomando como único parâmetro a sua realidade pessoal ou local, e comumente essa leitura depõe contra seus sonhos e ideais, tornando-se numa fonte geradora de tensão e impotência. Obviamente diante da incerteza do real, não é tarefa fácil, nem para as mulheres do Projeto Vivendo e Aprendendo nem para ninguém, interpretar conscientemente a realidade e identificar nela oportunidades para o enfrentamento dos seus desafios; e ainda encontrar nela as “saídas” para manter sadios os valores e princípios. Retomando a idéia de Morin (2001), pode-se afirmar que a realidade, por ser difícil interpretação, exige seriedade e uma aguçada percepção para “saber se há algo ainda invisível no real” que ainda não apareceu, mas se traduz nas práticas do cotidiano seja em forma de atitudes, seja como forma de organização social.

Então, uma das atribuições da educação popular, especialmente no contexto atual, é a de constituir-se num instrumento para transformar a realidade, promovendo espaços permanentes de diálogo entre as utopias pessoais e coletivas – o desejo de mudar as coisas – e as possibilidades concretas que se tem para estas mudanças, partindo-se da leitura da realidade e suas demandas reais. Além do diálogo, isso requer um diagnóstico da realidade social onde se quer interferir (neste caso a realidade social da mulher de baixa renda), identificar contextos sócio-históricos, compreender relações institucionais, grupais e comunitárias, para depois planejar uma intervenção, considerando os limites e as oportunidades para a transformação social.

Como um paralelo entre as questões de gênero e a educação popular, propõe-se a reflexão sobre a questão: Quais as contribuições que a educação popular tem oferecido para “limpar as lentes” das mulheres que olham o mundo de forma embaçada e alienante, a fim de

lhes mostrar a realidade não só como ela é, mas como pode vir a ser?

Ao se lançar num projeto de educação popular e ser um “educador libertário”⁶⁴, como se refere Gerhardt (1999), implica ter em mente alguns desafios que não podem ser ignorados se o que se pretende é educar para humanização (aliás, os desafios sempre trazem consigo uma porção significativa de tensão geradora de desconforto, que empurra para a mobilidade, para a desacomodação, mesmo que o próximo passo nem sempre esteja totalmente definido). O primeiro desses desafios, que constituiu-se num dos mais significativos no exercício prático da educação popular aplicada como um instrumento do Projeto Vivendo e Aprendendo para promover emancipação, foi o de desfazer-se do próprio aprisionamento cultural, ou seja, ao se colocar a serviço da emancipação das mulheres participantes desse Projeto como educadores populares, houveram algumas exigências até então bem conhecidas na teoria, mas pouco vivenciadas na prática, isto é, o desprendimento ou superação das barreiras culturais entre os educadores e os educandos. Geralmente as pessoas nem se apercebem o quanto essa formação cultural as mantém “escravizadas” no seu modelo de interpretação do mundo ou da sociedade onde quer interferir para modificá-la e o quanto essas barreiras podem ser impeditivas no processo da emancipação.

Quando verificou-se que um grande número de mulheres participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo, com menos de 18 anos de idade, encontravam-se reproduzindo modelos de fragmentações familiares, achando-se mães de vários filhos, com vários homens, com vários “casamentos” desfeitos, sobrecarregadas pelas responsabilidades com as despesas da casa, com o trabalho, com a “educação” dos filhos, com a sobrevivência e com o suprimento das demandas do cotidiano; um outro desafio aparece e se impõe com força, que é

⁶⁴ Educadores(as) libertários(as) são revolucionários(as) no sentido mais verdadeiro da palavra. Eles(as) acreditam ter encontrado as raízes dos problemas existentes no sistema educacional contemporâneo na maneira pela qual o mercado tornou-se fator decisivo nas questões educacionais e sociais, dentro da estrutura do capitalismo neoliberal, a qual carece fundamentalmente de solidariedade e consideração pelas questões éticas. Assim, educadores(as) libertários(as) trabalham na educação de sujeitos potencialmente autônomos e capazes de praticar a solidariedade, instruindo-os de forma a promover auto-reflexão e o autocontrole. Eles concentram seus esforços nas questões éticas, considerando-se que tomam uma decisão consciente em promover humanização e se esforçam conjuntamente para mudar os sistemas escolar, social e político. (GERHARDT, in., 1999, p. 106)

o de lidar com o inesperado, com a perplexidade da surpresa, ou melhor, dos sustos pregados por realidades até então só conhecidas de ouvir falar, cujos fatos requerem mais que reflexão, mais do que meras informações sobre planejamento familiar ou métodos anticoncepcionais, um caminho de pedras precisa ser percorrido com a consciência que não basta superar a perplexidade, não basta o diagnóstico, é preciso interferir para mudar essa realidade, portanto, são urgentes e necessárias posturas, atitudes, conteúdos que dêem conta de ajudar a recuperar a dignidade aviltada, a cidadania negada ou nunca exercida, a consciência obscurecida sobre a própria realidade, a autoestima adoecida; e mostrar novas perspectivas para mudança. Conviver com realidades como essa, com o inesperado, com a perplexidade dos fatos, e a necessidade de revisão dos valores, princípios e conceitos lembra Morin, quando explica sobre a postura diante do “fator surpresa”, conceito que também se aplica à esta realidade:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado – enfrentar as incertezas. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2001, p.80)

Somente depois de vencidas essas e outras barreiras, então se torna possível não só ver com maior clareza onde estão os “nós” onde se emperram os diálogos, onde se imbricam/articulam as relações de classe, etnia, idade e sobretudo as relações de gênero na construção das diferenças, mas também identificar onde é possível interferir para modificar a realidade de forma concreta, a fim de promover emancipação.

O Projeto Vivendo e Aprendendo, mesmo carregando consigo a definição fria de que “um projeto é uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos (...) e de tempo” (ARMANI, 2000, P.18), ele tem se constituído em mais que isso, tem oportunizado experiências ricas através de conversas com centenas de personagens, pessoas que permitem entrar em um mundo diferente, onde as dificuldades são outras, a forma de enxergar a vida é distinta. Isso faz enriquecer o olhar e dar vivência para futuras empreitadas. Tem se percebido, com algumas raras exceções, que as mulheres abordam como tema principal em suas vidas, o mercado de trabalho, de forma muito similar à dos especialistas. Como, por exemplo, quando percebem que o gênero feminino ainda ganha menos que o homem, ou que após os 40 anos é muito mais difícil conseguir um emprego (como oficialmente é demonstrado no Capítulo III deste trabalho). Outro ponto relevante, é que todas sonham com melhores condições de vida, em ter algo próprio, seja uma casa ou um negócio, isso sem falar na fé extrema em Deus e a certeza

de que Ele saberá recompensá-las no momento e na hora certa. E o que é essencial repetir e reforçar, que muitas são chefes de família e trabalham visando um futuro melhor para os filhos, ainda que tenham que enfrentar duras jornadas diárias de trabalho. O Projeto Vivendo e Aprendendo, no exercício de suas atividades, tem também permitido reforçar os valores e os princípios que fazem entender a mulher de baixa renda, discriminada, excluída, vítima de violências e preconceitos como uma “lutadora”, capaz de toda e qualquer aprendizagem, alguém que contribui para criar, recriar e manter viva a sociedade. É ela que cobre o filho, acolhe o parente doente, adota o filho rejeitado da irmã (sempre tem lugar para mais um), acorda antes de todos os da casa, faz a comida de madrugada, comemora uma boa nota da filha na escola; e faz de cada um dos seus dias uma vitória. Ela trabalha 8, 9, 10, 12, 14 horas por dia, seja como diarista em casa de família, seja atrás do balcão de uma padaria ou puxando seu carrinho de papéis catados, para que cada sonho seja alcançado. Mães, donas de casa, trabalhadoras... é com elas que no Projeto Vivendo e Aprendendo se faz uma caminhada sem data para chegar, sem limites para sonhar, é delas que surgem preciosidades como esta:

*A Vida é Bela*⁶⁵

*A vida é bela,
Caminhando junto dela
Saúde, Deus, família.
Trabalhando em união,
Nós carregamos papelão.
Ando pela rua,
Carregando minha gaiotinha.
Vou pegando as latinhas.
Tem que ser bem cedinho,
Se não o caminhão leva tudinho.
Sou feliz, tenho meus filhinhos,
Faço meus pãezinhos,
Com eles mato a fome de meus fregueses,
que não são pouquinhos.
Com saúde e esperança
Varro a sala das crianças.
Tenho um lar pra cuidar
E crianças pra criar,
Com fé em Deus
Cuido da casa e dos meus.*

⁶⁵ Trabalho produzido pelas mulheres participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo, a partir de um trabalho realizado pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, em maio/2003.

Assim vamos Vivendo e Aprendendo.

(Nilcéia, Maria Clara, Marcionilha, Maria Eva,
Helena, Isonilda, Rosalina, Judite)⁶⁶

As palavras de Ferreira, expressam a responsabilidade com que se deve abraçar os desafios e percorrer os caminhos da educação: “É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de respondê-las com ações coerentes e eficazes.” (FERREIRA, 2001) Entende-se, portanto, que ao serem verificadas, entre muitos outros sinais de mudança, que as mulheres de baixa renda, participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo em relativamente pouco tempo, passaram a apresentar novas atitudes decorrentes do seu aprendizado. Como? Demonstrando modificações sensíveis de comportamento no trato com os filhos; tomando novas decisões acerca de seus objetivos na vida (como a decisão de retornar à escola ou de, aos 76 anos, decidir ser alfabetizada, por exemplo); obtendo uma nova visão sobre suas possibilidades e potencialidades para o trabalho. Tudo isso mostra que o Projeto Vivendo e Aprendendo, por meio da educação popular, tem desempenhado seu papel de promover a (re)inclusão das mulheres de baixa renda, como verdadeiras cidadãs, na produção da sociedade e do mundo em que vivem. Obviamente ainda há muito que ser feito, há uma longa caminhada a ser empreendida, muitas pedras a serem removidas, outros tantos desafios ainda desconhecidos a serem revelados e enfrentados, até que uma sociedade, como um todo, seja transformada, mas, é assim, no dia-a-dia, que se constroem novas realidades conforme expressam as conhecidas palavras de Bertold Brech (aqui parafraseadas): “Há mulheres que lutam um dia, e são boas. Há outras que lutam um ano, e são melhores. Há aquelas que lutam muitos anos e são muito boas. Porém, há as que lutam toda a vida, essas são imprescindíveis”.

CAPÍTULO III: PARTINDO DO EMPÍRICO PARA A INVESTIGAÇÃO: O PROJETO VIVENDO E APRENDENDO

*“Colocar a ciência na base da vida,
fazer da ciência a concepção de mundo por excelência,
a que liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica,
que põe o homem em face à realidade tal como ela é,
isto significa recair no conceito de que a filosofia da práxis*

⁶⁶ Mulheres participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo

tenha necessidade de sustentáculos filosóficos fora de si mesma.”
A. Gramsci

A proposta deste estudo de refletir sobre a forma de apropriação de conceitos e valores que norteiam a formação de novos paradigmas responsáveis pela concepção de mundo das mulheres, especificamente as mulheres de baixa renda, em meio à sociedade globalizada. Tomando-se como um possível instrumento o Projeto Vivendo e Aprendendo, que, por meio da educação popular, empenha-se para elevação da consciência dessas mulheres participantes do Projeto.

O interesse pelo aprofundamento desses conhecimentos tem a ver com as práticas educativas e seus efeitos transformadores na sociedade objetivando identificar conteúdos que contribuam para a emancipação, de tal forma que, mesmo diante dos desafios do mundo contemporâneo, mesmo diante da exclusão, das práticas marginalizantes, sejam criados e implementados projetos emancipadores que não imobilize as forças da esperança e não se renda à impotência, mas conduza à reivindicação da dignidade, que promova a fertilização de sonhos, que os efeitos da globalização têm se encarregado de frustrar. Tudo isso sob a compreensão de que a comunidade é o ambiente de origem e de chegada dos objetivos da educação, neste caso da educação popular. É um desafio. Porém, não haveria como deixar de aceitá-lo, nestes tempos em que até mesmo os estatutos que regem os diferentes campos de pesquisa estão sendo colocados sob suspeita pelo discurso chamado pós-moderno. Considerando a opinião de autores estudiosos desse tema, que afirmam ser a educação igualmente confrontada pelo espírito de *mudança radical*, entende-se que o que vem ocorrendo em muito tem a ver com a leitura que as pessoas estão fazendo da realidade que as cerca e essa leitura tem afetado suas concepções de mundo e suas relações

Portanto, ao aproximar a educação da realidade social, implica buscar um modelo de formação que atenda às aspirações humanas e se constitua num instrumento para emancipação humana especialmente das mulheres e mais especificamente das mulheres de baixa. Esse modelo de educação pede por políticas que sejam dirigidas 1º - para identificar a forma de leitura que as pessoas estão fazendo da realidade que as cerca; 2º - para identificar o quê nessa concepção da realidade depõe contra seus ideais; e 3º - para identificar uma metodologia que venha contribuir para a sua formação integral, de tal maneira que confronte e dialogue com as normas e valores constituídos por paradigmas relacionais e de autoridade.

O Projeto Vivendo e Aprendendo foi pensado e criado sob essa perspectiva, pautado

pela percepção das necessidades emergentes da própria comunidade, que trás em seu bojo questões e questionamentos inquietantes, que animam a empreender essa investigação.

3.1 O *LÓCUS*: O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE E A CONSTITUIÇÃO DA PERIFERIA

Para se tratar do desenvolvimento da cidade, num âmbito local, é preciso antes “visualizar”, ainda que brevemente, a realidade macro, especialmente quando se refere ao processo de globalização a que todos os centros urbanos e rurais estão intrinsecamente envolvidos, ou seja, na definição do modelo socioeconômico multipolar. Este novo modelo vem acrescentando dados para constituição de uma nova ordem geopolítica mundial, ou, como denomina Rossetti (2000), de “hegemonia multipolar”, cujas características e efeitos são fortemente percebidos no processo de globalização e na agudização dos processos de “exclusão” verificados tanto em níveis sociais localizados como em nível de nações com economias ditas “periféricas” ao novo sistema hegemônico mundial.

Nas três primeiras décadas do século (XX), a economia mundial definia-se por um modelo de **hegemonia unipolar**, mantendo-se os Estados Unidos na posição de potência hegemônica. A hegemonia unipolar definia-se por um conjunto de indicadores de desempenho diferenciado. Era norte-americano o maior PNB do sistema mundial, tanto em valor absoluto como *per capita*: quase a metade da produção industrial do mundo realizava-se naquele pólo hegemônico. (...) Nos anos 30, subseqüentes à Segunda guerra Mundial, o surgimento e afirmação dessas novas estruturas competitivas realizavam-se sob uma nova ordem geopolítica, caracterizada pela bipolarização EUA-URSS, definida por critérios ideológicos. Durante os anos da Guerra Fria, 1945-85, o modelo de hegemonia unipolar foi suplantado pelo bipolar. (...) a nova ordem evoluiu de um modelo de **bipolaridade definida** para a **multipolarização indefinida**. (ROSSETTI, 2000, p.361-362)

A definição desse novo sistema, ou nova ordem geopolítica, pode ser representado em cinco grandes momentos históricos do século XX, quanto aos movimentos de polarização e de integração, conforme sistematiza Rossetti (2000):

***Nova ordem geopolítica mundial:
dos alinhamentos ideológicos aos blocos de integração econômica***

Momentos históricos	Da hegemonia unipolar ao sistema multipolar	Do isolacionismo às esferas de co-prosperidade
Três primeiras décadas do século XX	Consolidação e irradiação da hegemonia unipolar dos EUA	Isolacionismo, protecionismo e posturas neocolonialistas

Pós-guerra à transição dos anos 70/80	Bipolarização EUA-URSS, definida por critérios ideológicos.	Alinhamentos às superpotências, definidos por razões geopolíticas.
Anos 80	Desarticulação do sistema bipolar: o término da Guerra Fria e da cortina de ferro.	Primeiros movimentos de integração: a busca de sinergias estratégicas.
Anos 90	Consolidação de novos pólos competitivos: a ponderação dos fatores de supremacia e de poder.	A macrorregionalização: a divisão do mundo em blocos de nações integradas (macroparcerias).
Horizonte 2000	A definição de novo sistema multipolar.	A dilatação das esferas macrorregionais de co-prosperidade
(FONTE: ROSSETTI, 2000, p. 360)		

As tensões subjacentes à essa nova ordem, os fatores de equilíbrio e de legitimação das potências envolvidas são agora de outra ordem: vão da conciliação da competitividade com a geração e estabilidade de empregos à tutela do meio ambiente, passando pelo inconformismo quanto às desigualdades internacionais de desenvolvimento e deságuam na ineficiência em compatibilizar economia, justiça social e liberdades políticas.

A intensificação, portanto, das transações econômicas, a expansão dos graus de interdependência das nações e as formas a que vem se revestindo o processo de globalização econômica, têm produzido conseqüências de alto impacto social e político. Um desses efeitos, em âmbito geral, é a perda de atributos de soberania nacional: redução dos graus de autônoma para a elaboração de políticas públicas, sendo que cada vez mais cresce a presença na agenda política das nações temas supranacionais como: controle sobre sistemas e elementos de impacto ambiental global; regulação das relações intra e interblocos para modelos de integração; compatibilização de projetos nacionais com inserções global, para busca de melhores níveis de competitividade construída, etc.

Diante de tudo isso, caberia se perguntar: a que distância essa realidade está das mulheres de baixa renda de Curitiba? “Anos luz”? Não. Essa é uma realidade vivida e sentida no cotidiano de cada pessoa, rica ou pobre, urbana ou rural, homem ou mulher, porque são percebidos os efeitos excludentes e deterministas dessa realidade global, traduzida pelas expectativas e sentimentos que deixam as pessoas entregues a sonhos inatingíveis, “agitado por paixões que não pode satisfazer, incitados a querer o impossível” (MOSCOVICCI, 1990,

p. 75 op. cit). Um é o exemplo de Jurema⁶⁷, que não se intimidou certa ocasião, em revelar seu sonho secreto, dizendo: “sei que é impossível, mas um dia, quem sabe.. ainda vou ter um computador, daqueles que a gente pode falar com o mundo inteiro..!”; outro é o exemplo de dona Catarina⁶⁸, que aos 76 anos inscreveu-se no curso de informática básica para “entender desse bicho, que todo mundo gosta...”, como ela justificou seu interesse.

Entre os “assuntos globais” e os assuntos do cotidiano periférico, parece haver uma mágica, uma falsa dicotomia ou uma captação supersticiosa da realidade. Freire (1983), ao explicar a consciência e seus estados, ajuda na compreensão desse fenômeno:

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. (...) na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional.

A consciência intransitiva responde a um desafio com ações mágicas porque a compreensão é mágica. Geralmente em todos nós existe algo de consciência mágica: o importante é superá-la. (FREIRE, 1983, p. 39)

Professor Saviani (1991), em sua obra “*Educação e Questões da Atualidade*” também presta sua contribuição ao refletir sobre os problemas de adaptação das pessoas à sociedade, pensamento que se aplica também ao processo de desenvolvimento, atentando para a responsabilidade da classe educadora:

Um outro problema social que nós poderíamos detectar é o problema da desadaptação. À medida que existem desadaptados no âmbito da sociedade, pede-se que a educação desempenhe o papel de adaptar, de integrar os indivíduos na sociedade. É nesse sentido que se passa a entender a educação como capaz de solucionar essa problemática na medida em que ela dinamiza, desenvolve e elabora fórmulas de sociabilidade cuja implementação promoveria a adaptação e o ajustamento dos indivíduos à condição de membros ativos da sociedade. Nós sabemos que a pedagogia nova incidiu basicamente nesta questão, aparecendo como via de solução para os problemas de desajustação, de desajustamento dos indivíduos à sociedade. (SAVIANI, 1991, p. 42)

Neste contexto, fazer uma abordagem no âmbito do desenvolvimento da cidade, portanto, não é possível fazê-lo fora da perspectiva das determinações do processo da

⁶⁷ Jurema é uma das mulheres participantes do Projeto Vivendo e Aprendendo, tem 21 anos de idade, cursou até a 2ª série do ensino fundamental, é catadora de papel e sua renda mensal é de R\$ 120,00. Num dos encontros onde foi tratado sobre o tema, em outras palavras, “Avanços Tecnológicos dos Eletrodomésticos”, ela foi umas mulheres que se manifestaram sobre o que pensam e o que sabem sobre o tema.

⁶⁸ Catarina é também participante do Projeto Vivendo e Aprendendo desde 2000, é a freqüentadora mais pontual e assídua do Projeto.

globalização e seus fenômenos, que são base de dados para os indicadores sociais, que quando analisados estão a surpreender a cada ano pelos altos índices de desigualdade e exclusão, especialmente nos grandes centros urbanos, como Curitiba. Conforme mostra o Atlas de Exclusão Social (2003):

Mesmo nas metrópoles, espaços em que o desenvolvimento capitalista deitou raízes de forma mais clara, os múltiplos aspectos da exclusão se mostram assustadores. As regiões metropolitanas de Belém, Belo Horizonte, **Curitiba**, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo aumentaram sua participação na pobreza brasileira entre 1980 e 2000, chegando a abrigar aproximadamente, em 1997, 29,8% das pessoas com insuficiência de rendimentos do país inteiro no último ano analisado. Paralelamente, essas regiões densamente urbanizadas mais que dobraram sua taxa de homicídios por 100 habitantes entre 1980 e 2000, concentrando 45% das mortes desse tipo ocorridas em todo o Brasil em 2000. Em outras palavras, mesmo onde o capitalismo mais avançou na segunda metade do século XX, a exclusão social se fez cada vez mais presente, seja sob suas formas novas ou antigas. (CAMPOS, [et.al.], 2003, p. 13)

As razões da ocupação espacial da população atendida pelo Projeto Vivendo e Aprendendo não difere das demais ocupações dessa natureza na maioria dos centros urbanos metropolitanos brasileiros, como mostra a pesquisa empírica, cujos resultados estão representados a seguir. Historicamente essas famílias que ocupam o espaço às margens do Rio Barigüi desde 1972, quando as primeiras famílias se estabeleceram naquela região, alguns ocuparam terrenos públicos ou privados, alguns legalizados, outros não, mas indistintamente todas as pessoas entrevistadas foram “forçadas” a estarem ali pelas circunstâncias de sobrevivência. Atualmente são habitantes dessa região cerca de 2.500 pessoas, nas Vilas Bom Menino e Santa Rita – Bairro Campina do Siqueira.

Segundo pesquisa efetuada no Instituto Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC⁶⁹, por meio de entrevistas e consultas via internet, foi possível constatar que originalmente aquela região teria feito parte de um projeto de urbanização para a construção de casas populares, a fim de suprir demandas dos trabalhadores da CIC - Cidade Industrial de Curitiba⁷⁰, porém, antes de ser implementado o projeto, houve uma “especulação” imobiliária do local, que elevou o valor dos terrenos da região, inviabilizando o projeto inicial.

Na ausência de políticas públicas e da presença do Estado, quem se encarrega de implementar projetos e ações emancipadores, programas para organização social,

⁶⁹ FONTE: www.ippuc.gov.pr

⁷⁰ Cidade Industrial de Curitiba - CIC: Bairro de Curitiba onde se concentram o maior número de indústrias de variados ramos de atividades, que abriga cerca 763 empresas (indústrias, comércio, serviços e outros) e 36,28% da população de Curitiba é habitante da CIC.(FONTE: www.cic-curitiba.com.br/fisico_demog_cic.htm)

levantamento de demandas sociais, etc., são as igrejas da região (católicas e evangélicas), as associações de moradores e de bairro, que se constituem em fóruns de discussões sobre questões que vão desde legalização de moradias até processos de qualificação profissional e programas de prevenção contra drogas, prostituição e violência. O que caracteriza o papel mediador dessas instituições, que em muitos casos é verificado um processo de mudança social e um compromisso político efetivo, porque a comunidade passa a exercer um papel protagonista no processo social, conforme aponta Wanderlei (1980):

Em termos das mediações educativas destas instituições da sociedade civil, no caso da Igreja Católica cabe sublinhar o papel desempenhado pelas Comunidades Eclesiais de Base. Ademais das fecundas modificações que essas comunidades trazem para seus membros e para a Igreja em sua totalidade, como um movimento religioso, elas constituem formas de organização popular onde se fortalecem os vínculos de fraternidade e de auxílio mútuo e, não raro, se abrem para experiências de ações comunais. Em quase todas se exercitam práticas de assumir responsabilidades de eleição, de execução e de direção. Muitas, que atingiram uma esfera de atuação mais comprometida por consequência de uma tomada de consciência mais crítica, passam das lutas reivindicativas em função de interesses locais ou ligados a problemas urbanos maiormente sentidos (luz, água, habitação, etc.), para reivindicações mais estruturais em função do trabalho, da política econômica, do movimento operário. (WANDERLEI, 1980, p. 75-76)

Essa é a razão a escolha para atuar com o Projeto Vivendo e Aprendendo nessa região específica, foi intencional e objetiva, reforçado pela reunião e estudo de dados tanto das instituições envolvidas, como as demandas da comunidade. A aplicação das potencialidades em intervir e contribuir efetivamente para elevação da consciência crítica dessas pessoas é objetivo que moveu e move esforços na direção de tornar possível a emancipação dessa população.

3.2 POR QUE NO PROJETO VIVENDO E APRENDENDO (V.A.) TRABALHA-SE PRIORITARIAMENTE COM MULHERES?

A vasta produção científica, os dados estatísticos levantados por órgãos governamentais e não governamentais, a formação de fóruns de debates com temas relacionados à mulher nas diversas associações, secretarias de Estado, a formação de inúmeras ONGs nacionais e internacionais, entre tantas outras iniciativas públicas ou privadas revelam que as mulheres têm visibilidade e são alvos de atenção, tanto pelas condições em que se encontram no processo histórico de socialização no Brasil e no mundo, como pelos temas importantes como família, formação e qualificação profissional, mercado de trabalho entre outros, que abarcam discussões diretamente relacionadas à mulher, cujos âmbitos de

interesses abrigam discussões que vão desde “o papel da mulher no uso dos recursos naturais” até “mulheres em condição de mando nas grandes empresas nacionais e internacionais”, por exemplo.

Obviamente, neste contexto urbano periférico de Curitiba, as mulheres também merecem atenção, merecem estudo e investigação das condições concretas em que vivem em sua realidade, não só pela renda que têm, nem pelas condições que vivem, nem tampouco por “modismo científico” ou “aventuras intelectuais”, como se refere Pinto (1979, p. 6), mas porque são pessoas, isto é, o interesse pelo estudo dessas mulheres não se apóia no que elas *têm* ou não têm, mas em quem são e poderão vir a *ser* (voltando à discussão sobre a relação sujeito-objeto), embora suas condições materiais de existência se constituem num elemento de vital importância e objeto desta pesquisa.

Portanto, o Projeto V.A. é prioritariamente voltado às mulheres devido à já mencionada importância que estas ocupam no cenário social. A partir de uma sondagem na comunidade local foram observados, de um lado; seus problemas, suas expectativas, seus sonhos, suas habilidades (ainda que escondidas), sua realidade; e de outro lado as potencialidades e condições de reunir recursos, de mobilizar esforços e de implementar programas, com objetivos focados, não só na categoria de gênero e suas especificidades, mas na valorização da família, na vida em comunidade e nas demandas relacionadas à geração de trabalho e renda.

Ao se compatibilizar e cruzar os dados obtidos sobre a disponibilidade dos voluntários, a experiência pessoal de cada um, seus ideais e convicções com e as demandas emergentes da comunidade; nasceram as idéias de um projeto de emancipação humana, no se constituíram os objetivos do Projeto V.A., cujos objetivos viriam a ser alcançados por meio da educação popular.

Apropriando-se das palavras do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião do seu discurso de lançamento oficial do Programa Fome Zero no Brasil, exibido em rede nacional de televisão, em fevereiro de 2003: “... *a pobreza no Brasil tem cor e tem sexo*”, no que se refere ao gênero, isso também se confirmou entre a população que seria atendida pelo Projeto Vivendo e Aprendendo Foi efetuado em 1999 um balanço social, para levantamento de dados visando diagnóstico de demandas da população, a fim de constituir-se num instrumento utilizado para a formatação do Projeto Vivendo e Aprendendo. Os resultados obtidos serviram de base para implementação dos programas e ações do Projeto Vivendo e

Aprendendo, que foram (e ainda são) voltados para minimizar a precarização nas áreas de educação, saúde e trabalho. Esse cenário é um recorte da comunidade feminina de baixa renda, da região onde atua o Projeto Vivendo e Aprendendo.

Por que mulheres? **Primeiro**, porque se entende que uma discussão específica de gênero, permite compreender que as concepções a esse respeito passam por conteúdos sobre hierarquias e subordinações, sem, contudo, se prender nas redes do paralelismo das comparações figurativas, mas ampliar o horizonte de análise relacionando os efeitos da educação popular à participação das mulheres na liderança familiar e comunitária, nas relações de trabalho, com o objetivo de estudar esse caso e investigar se essas mulheres, ao assimilar e apreender os conteúdos da educação popular, passam a exercer um novo estilo de liderança, a desenvolver novas práticas e comportamentos que demonstrem a elevação de suas consciências críticas. E se ao fazê-lo romperam com determinados conteúdos e práticas predominantes na sociedade; e quais são esses conteúdos, assim como as implicações e as conseqüências dessas rupturas. Para isso, serão utilizadas entrevistas dirigidas a 50 mulheres participantes do Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo, cujo instrumento, as entrevistas semi-estruturadas, será detalhado no tópico 3.4.

Segundo, porque se pretende ampliar a discussão da participação feminina para além de uma simples questão de direitos e privilégios, embora tais elementos ocupem o seu devido lugar de importância, porém, o que se tem em mente é um estudo mais amplo que tem a ver com angustiantes indagações acerca do que ainda está obscurecido na percepção dessas mulheres sobre as próprias potencialidades e as barreiras ainda empedernidas quanto ao exercício de suas habilidades e talentos os quais a sociedade ao seu redor não teve ainda privilégio de conhecer e admirar.

Terceiro porque as mulheres sempre foram consideradas o “segundo sexo”⁷¹, aquele que é de segunda categoria, que deve vir depois do sexo masculino, que é secundarizado em todas as circunstâncias.

Não é suficiente, entretanto, estudar as mulheres apenas como atrizes sociais, mas também é necessário descrever o cenário histórico das relações entre homens e mulheres, na família, no trabalho, na comunidade, na igreja, relações construídas a partir das percepções incorporadas que, depois da devida gestação, dão à luz as novas concepções de gênero e sua

⁷¹ Esta expressão é utilizada por Simone de Beauvoir em sua obra, hoje considerada um clássico, *Segundo Sexo*.

representatividade social. É preciso também saber o quanto destas novas concepções permeiam suas relações sociais como um todo (que, ao mesmo tempo, são relações de poder). Esse é um germen de aprofundamentos futuros, que neste trabalho, devido às suas limitações, permite-se apenas “pincelar”.

Ao se observar as relações sociais entre homens e mulheres não se pode deixar de mencioná-las também sob o aspecto teológico, considerando que é a raiz de muitas das interpretações ainda nebulosas acerca do lugar e papel da mulher nas sociedades, especialmente ocidentais contemporâneas. Trata-se, portanto, de uma área de interesse pessoal inegável, uma vez que é imprescindível pautar-se pelos valores e princípios cristãos na dedicação a este trabalho tanto na pesquisa quanto na prática. Chama à atenção o quão revolucionário foi o tratamento dado às mulheres por Jesus Cristo, tendo em vista a desvalorização da mulher também em seu tempo. Ela era de pouca importância para qualquer um, segregada e destituída de direitos e poder. As restrições sociais e religiosas barravam-na da vida normal. A participação dela na vida pública seria um tabu; a discussão com os eruditos na rua, uma desgraça; ensinar e dar testemunho, proibido; estar sozinha com um homem que não fosse da sua família, totalmente fora de questão. Uma mulher casada não podia ser vista de rosto descoberto ou sequer saudada. A mulher era claramente marcada como um ser inferior pela comunidade religiosa do seu tempo, o que ainda hoje se verifica como prática nos países muçulmanos, considerados de caráter radical aos padrões ocidentais. Mas Jesus Cristo rompeu as barreiras da tradição religiosa e dos costumes sociais. Contra toda a convenção, violou o código tradicional e as normas judaicas, recebeu-as calorosamente nas fileiras do discipulado. A intimidade, calor e franqueza da relação de Jesus com as mulheres parecia sempre resultar numa reação profunda e pessoal de amizade e admiração. Sayers (1971), resumiu o significado dessa reação:

Talvez não seja nenhuma surpresa que as mulheres fossem as primeiras junto ao berço e as últimas junto à Cruz. Nunca tinham visto um homem como este – nunca houvera outro igual. Um profeta ou mestre que nunca as importunasse, nunca adulasse, lisonjeasse ou tratasse alguém com favorecimento; que nunca fizesse piadas acerca delas, nunca as tratasse seja como “mulheres... Deus nos ajude!”, mas seja “Senhoras... que Deus as abençoe!”; quem repreendesse sem lamentações e louvasse sem condescendência; que levasse a sério suas perguntas e argumentos; que nunca mapeasse para elas sua própria esfera de ação; nunca instasse com elas para que fossem femininas ou zombasse delas por serem mulheres; que não tivesse um machado para afiar e nenhuma fácil dignidade de macho para defender; que as tomasse como as encontrava e fosse completamente inconsciente de si. Não há nenhum ato, nenhum sermão, nenhuma parábola em todo o Evangelho que extraia da perversidade feminina a sua pungência; ninguém, possivelmente, poderia adivinhar, com base nas palavras de Jesus, de suas palavras e atos, que havia alguma coisa “engraçada” acerca da natureza da mulher. (SAYERS, 1971, p. 47)⁷²

⁷² Dorothy Sayers, teóloga pesquisadora do Seminário Teológico Fuller, em

Essa interpretação de Sayers (1971), por mais relevante e consoladora que seja, sob a ótica da espiritualidade, ajuda compreender a situação da mulher, e que é necessário examinar a concepção hierárquica do mundo que alimenta essa percepção inferiorizante que cerca a figura da mulher. E, a partir dessa percepção, predominante ao longo da história, a vida é compreendida em termos de uma ordem verticalizada, simultaneamente ascendente e descendente. Quanto mais elevada a posição de uma pessoa na escala hierárquica, tanto maior seu valor ou importância pessoal na sociedade em que vive, ou seja *o ser* é preterido pelo *ter*. Esse modelo consagrado pelo neocapitalismo, baseia-se na ordem – ordem de dominação e controle cujo fluxo de direção vem sempre de cima para baixo, e nunca o oposto, o que se configura numa relação de poder. Nesta escala a história se encarregou de colocar a mulher “abaixo” do homem.

Alguns estudiosos afirmam que não há pontos de controvérsias entre igualdade e hierarquia. Isso pode ser verdade, se existe de fato algum potencial para “subir a escala”. Se esse potencial é, entretanto, sustentado com base numa qualidade inerente, tal como sexo ou etnia, então a afirmação torna-se inválida. Seria possível alguém ser ao mesmo tempo subordinado e igual? Essa é uma outra questão que trás inquietações e convida à dedicação ao estudo e reflexões sobre às relações mulheres e homens – igualdade e hierarquia.

Quanto às questões inerentes à sexualidade biologicamente definidas que determinam os papéis masculinos e femininos, seja no âmbito científico ou no senso comum, cujos argumentos buscam justificar as desigualdades, Louro afirma:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar das relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21).

O desafio das sociedades é desembaraçar-se das restrições contidas nos conceitos que vem influenciando e colocando em choque opiniões que querem fazer da mulher uma prisioneira atrás das grades da inferioridade. Muitos são os segmentos da sociedade que se resistem a ocupação de cargos de liderança, recusa que, muitas vezes toma por base a

Pasadena, Califórnia, cujo trabalho refere-se a parte de seus estudos de doutoramento sobre “Implicações da Liderança Feminina na Igreja”, visando a recomendação de linhas estratégicas de ação para o trabalho da World Vision International.

“suposta” condição de subordinada e inerente inferioridade da mulher. Esse conceito negativo que envolve sua pessoa encontra justificativa até nos relatos bíblicos de Gênesis sobre a criação. Uma suposta *ordem de criação* e um suposto propósito que se lhe atribui foi o que lançou alicerce dessa concepção – se considerada a teoria do criacionismo Ela reclama prioridade essencial para o homem – só porque foi criado primeiro. A mulher é “secundária” em relação a ele porque foi criada por último. A teoria vai mais longe: o propósito da criação da mulher era preencher o papel de pessoa subordinada ao homem. O resultado líquido e certo dessas crenças é uma escala hierárquica de dominação e submissão, pela qual não é natural que o homem (mais elevado na escala) obedeça ou se submeta à mulher (inferior na escala), mas não o contrário disso, a inversão dos papéis. Sobre essa questão, Sousa Santos contribui para esclarecer as razões das restrições no que se refere às delimitações dos papéis:

Os estudos feministas sobretudo das duas últimas décadas tornaram claro que, nas concepções dominantes das diferentes ciências, a natureza é um mundo de homens, organizada seguindo princípios masculinos de guerra e paz, de individualismo, de competição, de agressividade, de descontinuidade com o meio ambiente. Enfim, um mundo capitalista e machista. Daí a dificuldade e mesmo fechamento para admitir o maior conteúdo explicativo de concepções alternativas. Por exemplo, perante a observação inequívoca de ausência de comportamento competitivo, a solução “natural” do cientista androcêntrico é conceber esta última como fuga à competição e não, por exemplo, como comportamento cooperativo. A cooperação, tal como a paz, a benignidade, a tolerância, a participação e a solidariedade são vocábulos desconhecidos no texto oficial da natureza. (SOUSA SANTOS, 1991, p. 22)

Assim, a “superioridade” do homem concede uma aparência social aceitável; e a falta de submissão da mulher é prontamente alertada com o sinete da desaprovação, inclusive eclesiástica. A “inferioridade” da mulher é incrustada nas fibras da feminilidade; suas habilidades, talentos e dons permanecem adormecidos e em muitos âmbitos da vida social, política e religiosa. Ainda os constrangimentos são visíveis, porém desnecessários, porque considera-se que o elemento mais importante no plano social não é uma ordem dominadora, sobrepujante, mas a singularidade das relações mútuas e interpessoais.

Contudo, na moderna sociedade ocidental tem se constatado uma “explosão” de mulheres ocupando cargos, desempenhando papéis dinâmicos e proeminentes até então sob domínio masculino. A mulher tem lutado por novos horizontes no campo profissional e tem-se expandido no desenvolvimento e exercício de suas habilidades. Esse deslocamento social, juntamente com uma nova consciência das potencialidades femininas vem colocando a sociedade frente a frente com a mulher investida de papéis de liderança, forçando a sociedade contemporânea a lidar com a questão. Entende-se que o desafio, neste caso, consiste em reavaliar os conceitos e valores subjetivos a fim de se interpretar a liderança feminina. Seria esse momento histórico da ascensão feminina um ato de emancipação e participação ou

apenas um outro exemplo de tendências sociais? Como tendência social poderia estar se constituindo numa boa plataforma de lançamento para “ascensão” da mulher? Mesmo que o panorama social venha sofrendo essas modificações com o exercício da liderança feminina, muitos segmentos da sociedade se encontram opositores que resistem à trajetória ascendente da mulher e paradoxalmente afirmam que, embora o homem e a mulher sejam considerados “iguais”, ela é funcionalmente subordinada. Essa subordinação baseia-se numa “cadeia de comando” (uma hierarquia) que foi socialmente organizada e estabelecida, constituindo-se em relações de poder. O que mantém coesa essa hierarquia é a autoridade (baseada numa concepção de chefia, onde o papel que cabe à mulher é uma atitude de subserviência) a qual é vista como coluna dorsal da sociedade que não deve ser quebrada, isso na concepção machista. Para tratar dessas questões e as tensões que delas se originam, é melhor fazê-lo sob a perspectiva da contradição, considerando o que ensina Cury:

Cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação da negação do outro (...) a tensão desses contrários é destruidora, mas também é criadora, porque obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese, de sua abertura” (CURY, 1985, p. 30).

3.3 A CONDIÇÃO DAS MULHERES DO PROJETO VIVENDO E APRENDENDO (V.A.)

Para caracterizar a condição das mulheres do Projeto V.A., primeiro é preciso dizer que sua condição não se difere em quase nada das condições de outras milhões de mulheres de baixa renda de quaisquer que sejam outras localidades do país ou do mundo. Algumas com pouco mais, outras com pouco menos condições materiais de existência, mas indistintamente todas vivem e convivem com os mesmos tipos de privações, discriminações, preconceitos e outros tantos “desconfortos” e sofrimentos, próprios da pobreza e da marginalidade para onde foram “lançadas”, seja pelas circunstâncias da vida, seja pelos efeitos da injustiça social e “exclusão” que vimos tratando ao longo deste trabalho, seja por questões de gênero ou de classe; o que permite se desenhar o “retrato” da mulher pobre de periferia (em todos os sentidos da palavra) brasileira. As mulheres do Projeto V.A. invariavelmente estão “dentro” nos marcos do capitalismo, que torna cada vez mais visível a desigualdade em vários aspectos, ou seja, por qualquer “ângulo” que escolha olhar a mulher, especialmente a mulher

pobre, será visível a sua condição subalternizada. Portanto, sim,

(..) é preciso polemizar com essa postura porque, ao centrar a opressão da mulher na desigualdade de gênero, restringe a luta aos marcos do capitalismo – tornando-a uma luta por reformas dentro do sistema capitalista – e ignora o problema de classe, levando a uma política de buscar unir todas as mulheres, independentemente da posição que ocupam no modo de produção. (TOLEDO, 2001, p. 27)

De modo geral, parte do perfil sócioeconômico das mulheres do Projeto V.A., que revelam as condições de precarização decorrentes do sistema capitalista, foram delineadas a partir dos dados coletados nas entrevistas efetuadas por ocasião de cada ingresso no Projeto, usando como instrumento um cadastro (anexo), cujos dados vêm sendo acumulados desde julho de 2000, e tabulados e analisados demonstraram os seguintes resultados quantitativos:

Mulheres Entrevistas/Cadastradas = 289

IDADE		
Faixa Etária	Frequência	%
Até 20 anos	31	10,76
21 – 35	101	34,94
36 – 45	70	24,22
46 – +	87	30,10

ESTADO CIVIL		
Estado Civil	Frequência	%
Solteira	18	6,22
Casada	124	42,90
Amasiada	64	22,14
Divorciada/separada	48	16,60
Viúva	35	12,11

ORIGEM		
Origem	Frequência	%
Curitiba	129	44,63
Interior do Estado	125	43,25

Outros Estados	36	12,45
----------------	----	-------

NÚMERO DE PESSOAS POR DOMICÍLIO/SUSTENTO		
Nº Pessoas	Frequência	%
Até 5 pessoas	98	33,91
+ de 5 pessoas	191	66,08
Crianças até 12 anos	1.156	Média = 4
Mulheres resp. por até 50% do sustento	78	26,98
Mulheres resp. por +50% do sustento	162	56,05
Mulheres sustentada 100% por outros (Marido, filho ou parentes)	49	16,95

ESCOLARIDADE		
Escolaridade	Frequência	%
Fundam. Completo	17	5,88
Fundam.Incompleto	181	62,62
Médio Completo	3	1,03
Médio Incompleto	8	2,76
Analfabeta	79	27,33

EMPREGO/OCUPAÇÃO		
Emprego/Ocupação	Frequência	%
Formal	19	6,57
Domésticas s/reg.	67	23,18
Catadora de Mat. Recicláveis	76	26,29
Desempregadas	120	41,52

Um dos dados, que chamou a atenção e deve ser ressaltado, é o número de mulheres que comparativamente aos homens, têm assumido a responsabilidade pelo sustento da família, neste caso, 152 (52,59%). Tal fato, aqui constatado é, hoje, uma evidência planetária, visto que estudos têm provado que a “força” maior de todas as famílias, sobre todos os pontos de vista em quase todas as circunstâncias, é a mulher. Embora seja considerada o “segundo sexo”, como afirmou-se acima, para “comodidade” do sexo masculino, são as mulheres o grande sustentáculo familiar e social.

No que se refere às desigualdades de gênero verificadas especialmente nos países “subdesenvolvidos”⁷³ também é importante visualizar no quadro abaixo os dados mundiais e nacionais que revelam essa realidade em “números”. A questão da mulher na sociedade capitalista, vem sendo agravada com o aumento da exploração da classe trabalhadora e a audácia cada vez maior dos organismos econômicos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, cujas políticas têm contribuído para o agravamento da miséria de povos inteiros, em especial as camadas das populações que têm vivido historicamente uma condição de pobreza e opressão. Toledo (2001), nesta via de raciocínio, faz uma crítica importante quando discute a origem da opressão da mulher e questiona essa concepção. Ela diz que “muitas das grandes conquistas feitas pela mulher, como a entrada definitiva no mercado de trabalho e direitos importantes como creches, licença-maternidade, vêm sendo perdidas ou deturpadas de forma acelerada.” (TOLEDO, 2001, p. 75). Portanto, é preciso compreender que ao se tratar de desigualdades entre países ou de classes, a mulher é que mais sofre opressão e exploração.

Desigualdade de Gênero

Dados mundiais	Mulhe res	Homen s
-----------------------	----------------------	--------------------

⁷³ Segundo Furtado (1967) subdesenvolvimento é uma situação inferior (ou *inferiorizante* por parte de quem a ela se refere) do sistema econômico-social de um país em relação aos padrões econômicos de nações industrializadas. Este termo, segundo ele, está revestido de mascaramento ideológico, na medida em que parece indicar um estágio necessário a ser percorrido por esses países para que atinjam o desenvolvimento Para ele não é uma questão de tempo, mas de rompimento de relações internas e externas, que vinculariam os países subdesenvolvidos aos centros hegemônicos internacionais.

População	51%	49%
Trabalho mundial realizado (produtivo+reprodutivo+gestão comunitária)*	70%	30%
Salários em circulação	10%	90%
Meios de produção	1%	99%
Cúpula do poder formal	4%	96%
População pobre	3/4	1/4
População analfabeta	2/3	1/3
<p>*Entende-se como trabalho produtivo aquele que é feito em troca de pagamento (dinheiro ou mercadorias); o trabalho reprodutivo não se limita às responsabilidades de gerar e criar filhos mais as tarefas domésticas que são desempenhadas com a finalidade de manter e reproduzir a força de trabalho; o trabalho de gestão comunitária se refere à provisão e manutenção de bens de consumo, tais como habitação, abastecimento d'água, serviço de saúde e educação, ou seja, bens necessários à reprodução ampliada da força de trabalho</p> <p>Fonte: Relatórios da Organização das Nações Unidas – 2000</p>		
Dados do Brasil	mulheres	homens
População	51%	49%
População economicamente ativa	40%	60%
Média salarial brasileira	3,6 SM brancas	6,3 SM brancos
	1,7 SM negras	2,9 SM negros
Presença no mercado informal	50%	37,5%
Trabalhadores/as domésticos (74,4% s/ carteira assinada)	92,2%	7,8%
Nível superior	54,3%	47,4%
Docentes de universidade	30%	70%
Docentes de pré-primario	99%	1%
Pessoas c/ nível superior ganhando + 20 SM	7%	28%
Parlamentares no Congresso	5,7%	94,3%
Prefeitas/os (4.974 municípios)	3,,57%	96,43%
Chefes de família	30%	70%
Violência sofrida em relações afetivas/amorosas	70%	20%
<p>Fonte: IBGE-2000 / Pequim - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - 2000 / Cartilha Mulheres sem Medo do Poder - IPEA/Bancada Feminina no Congresso – 2000</p>		

No âmbito nacional, conforme demais dados do IBGE⁷⁴, a partir do Censo Demográfico 2000, mostram que no Sul do Brasil, em toda a população 22,59% das famílias, o sustento é de responsabilidade da mulher. Este indicador é 4,8% maior do que o apresentado pelo Censo anterior.

No âmbito mundial, Castells (1999b) faz um estudo sobre a participação da mulher no mercado de trabalho, atribuindo esse fenômeno aos efeitos da globalização, nas suas diversas formas de internacionalização de segmentos econômicos comerciais, industriais e tecnológicos, afirmando que “a participação feminina no mercado de trabalho aumentou, enquanto que a masculina caiu.” (CASTELLS, 1999b, p.203)

Esses dados mostram que gradativamente está sendo alterado o panorama socioeconômico e cultural do mundo; e a participação das mulheres historicamente no contexto da contemporaneidade tem caráter de relevância reconhecida, tanto social, econômica, cultural ou cientificamente, independentemente de cor, etnia ou renda e está longe de ser esgotada essa temática.

3.4 O QUE A PESQUISA EMPÍRICA REVELOU?

Antes de se ater às revelações da pesquisa empírica, é pertinente abordar alguns conceitos (ainda que de maneira brevíssima), para melhor compreensão desse processo de mudanças e transformações operados na vida das mulheres de baixa renda, que pode-se dizer que são alguns primeiros passos na direção da tão esperada emancipação. Três conceitos são necessários revisar: o conceito de realidade, o conceito de consciência e o conceito de catarse.

- a) ***O conceito de realidade***: Há algumas exigências singulares que precisam ser feitas a qualquer um que pretenda entender a problemática da realidade, especialmente a realidade contemporânea, com todas as suas contradições, com todas as suas ameaças e com seus relativismos. **Primeiro**, é preciso assumir um posicionamento ético, que vai além das perguntas comuns “como se tornar bom?” ou “como se fazer algo bom?” na sociedade ou para a sociedade. Neste caso a decisão sobre a vida toda acontece na

⁷⁴ FONTE: www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/perfildamulher

relação com a realidade, sem converter em abstração o conhecimento que dela se vier adquirir. **Segundo**, é preciso lidar com a concreticidade dos fatos, com o máximo cuidado de não equivocar-se e considerar “uma certa *imagem* da realidade como *realidade* mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como único autêntico (...) e empobrecer o mundo humano” (KOSIK, 1976, P. 25).

b) O conceito de consciência: A partir da compreensão da realidade, ou parte dela, um segundo momento pede espaço – o conhecimento e distinção sobre o bem e o mal, sobre o certo e o errado, sobre o ético e antiético presentes nessa realidade. Isso impele ao movimento reflexivo sobre a responsabilidade com essa realidade que direta ou indiretamente se ajudou a construir. Assumir a responsabilidade com consciência madura, crítica implica em protestar contra um *fazer* que põe em perigo o *ser*. Nas palavras de Freire (1983) “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a compreender a sua própria realidade.” (FREIRE, 1983, p. 39)

c) O conceito de catarse: A compreensão e interpretação da realidade; a tomada de consciência sobre ela são momentos distintos, em ritmos distintos, são singulares, pessoais que inevitavelmente deságuam no momento “catártico”, que nas palavras de Gramsci (1995) é a

(...) passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda filosofia da *práxis*, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 1995, p. 53)

Estas três compreensões emanadas dos conceitos acima expressos orientarão as reflexões que serão feitas na análise do pólo empírico

3.4.1 Do instrumento

O instrumento utilizado, constituiu-se de um roteiro (anexo) para entrevistas semi-abertas⁷⁵, compõe-se de um conjunto de questões, que ao serem respondidas, possibilitaram a

⁷⁵ As entrevistas foram semi-abertas, elaboradas em grupos de 5 pessoas, o que

obtenção dos dados que darão sustentação à hipótese levantada neste trabalho, como tema gerador, no que se refere às questões da emancipação humana, tendo como mote principal a educação popular e seus conteúdos aplicados por meio do Projeto Vivendo e Aprendendo; e como objetivo central, a elevação da consciência crítica das mulheres de baixa renda.

Com este instrumento foi possível percorrer o terreno em que se analisa as possibilidades e as limitações da educação popular e seus principais conteúdos, identificando as mudanças reais que poderão compor transformações futuras nas estruturas opressivas da sociedade capitalista contemporânea.

A metodologia, baseada em Thiollent (1985) e Richardson (1999) - Pesquisa-ação:

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Cabe portanto mencionar que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa considerado controverso pelos autores citados, em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema (o que tende a ser vista em certos meios como carente de objetividade, critério que deve permear os procedimentos científicos). Contudo, esta metodologia, atendeu às necessidades deste trabalho, porque prevê uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional e técnico⁷⁶. É vista como o próprio conhecimento derivado do senso comum, que permitiu ao homem criar, trabalhar e interpretar a realidade sobretudo a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. (Thiollent, 1985).

Esta metodologia, combinada à técnicas para a coleta e análise dos dados teve o objetivo de constatar (ou não) se o Projeto Vivendo e Aprendendo constitui-se num instrumento que efetivamente possibilita um processo de emancipação e elevação da consciência crítica das mulheres participantes, por meio da aplicação de conteúdos da

possibilitou durante os diálogos e compartilhamentos de experiências, o aparecimento de dados importantes, não previstos no roteiro, conforme descritos no tópico 3.4.3 deste trabalho.

⁷⁶ Diferentemente da pesquisa participante que envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante, porém tende a ser vista como atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente, embora seja amplamente apreciada entre grupos religiosos, voltados para ações comunitárias Além disso, mostra-se bastante comprometida com minimização da relação entre classe dirigente e dirigidos. (THIOLLENT, 1985, p. 15)

educação popular. As questões elaboradas permitiram levantar os seguintes dados:

- **Questão 1:** As principais motivações que mobilizaram à participação no Projeto V.A.;
- **Questão 2:** As condições da vida real das mulheres participantes do Projeto V.A., cujos limites até então não estavam claramente definidos;
- **Questão 3:** As variáveis causais que estão presentes no fenômeno de alienação;
- **Questão 4:** Os conteúdos da educação popular foram assimilados e causaram impactos que desencadearam mudanças no seu processo de socialização;
- **Questões 5, 6 e 7:** Onde são percebidas as mudanças e como são demonstradas essas mudanças;
- **Questão 8:** Em que nível tornou-se possível visualizar perspectivas futuras.

3.4.2 Do grupo estudado

Foram entrevistadas as 50 mulheres participantes do Projeto V.A. no período de setembro a outubro/2003. Entre este grupo encontram-se mulheres que fazem parte do Projeto desde 2000, assim como outras que ingressaram nos últimos seis meses. Seus cadastros constam entre os 289 abaixo relatados.

3.4.3 Da pesquisa

Para essa pesquisa apresentar resultados relevantes, foram tomados todos os cuidados necessários para garantir lisura ao processo, assim como o imprescindível respeito às pessoas envolvidas. Devido ao envolvimento intrínseco da pesquisadora neste Projeto, como coordenadora, para atender às exigências de um necessário distanciamento ético do sujeito e do objeto; e para se obter o maior grau possível de neutralidade, a pesquisa foi efetuada em duas etapas: a) Com a contribuição profissional, da área da Psicologia Social, Professora Neuzi Barbarin, assessorada por seus alunos acadêmicos do Curso de Psicologia da FEPAR – Faculdade Evangélica do Paraná⁷⁷, onde foram entrevistadas todas as 50 mulheres atualmente

⁷⁷ A FEPAR – Faculdade Evangélica do Paraná é uma das instituições parceiras do Projeto Vivendo e Aprendendo, prestando sua contribuição a partir dos seus cursos de Medicina e Psicologia. O Projeto V.A., a partir de um convênio, constitui-se num espaço para o desenvolvimento de atividades de Extensão Universitária para os acadêmicos da FEPAR.

participantes do Projeto V.A.; b) A outra parte da pesquisa foi realizada pelos voluntários do Projeto V.A. com uma amostra de 10 das mulheres (entre as 50) que reconhecidamente apresentaram vem apresentando modificações nos últimos dois anos.

A pesquisa empírica (partes a e b) objetivou responder algumas das interrogações postas pela própria prática social na qual está inserido o Projeto V.A., junto às mulheres. A temática central é o processo de emancipação humana, utilizando-se da educação popular como um instrumento importante para a elevação da consciência dessas mulheres de baixa renda, cujos efeitos, a partir da aplicação dos conteúdos ministrados, vão refletir as mudanças e transformações que se operaram no processo de socialização das mulheres.

Além dos dados específicos previstos no roteiro desta pesquisa, é importante ressaltar que o caráter semi-aberto⁷⁸ das entrevistas, permitiram a emergência espontânea de dados decorrentes de outras preocupações e demandas das mulheres entrevistadas (neste caso, as mulheres recentemente ingressadas no Projeto) dos quais foram ressaltados: o fracasso escolar das crianças e adolescentes dessas mulheres; e os problemas de repetência e evasão escolar. Todavia, foi possível constatar uma ausência de problematização dessa realidade por elas reveladas, tanto por parte da escola onde estão matriculados os filhos dessas mulheres, como por parte delas mesmas, mães dessas crianças e adolescentes em questão. A escola⁷⁹, quando “interpelada”, atribuiu o fracasso ora às próprias crianças, que manifestariam desinteresse pelos estudos e agressividade nos seus relacionamentos na escola; ora aos “pais”, cuja crítica

Por meio deste convênio, as mulheres do Projeto V.A. tem atendimento médico imediato e gratuito no Hospital Evangélico de Curitiba, sendo que todas são submetidas aos exames preventivos de câncer ginecológico, que é um dos critérios para permanência no Projeto V.A.

⁷⁸ O caráter semi-aberto, conforme Thiollent (1985), se diferencia pelo roteiro, com a função de nortear a entrevista, sem contudo, cercear o diálogo espontâneo, de onde pode emergir assuntos de relevância, não contemplados no roteiro previsto. Diferentemente da entrevista “aberta”, em que os entrevistados discorrem livremente sobre os temas que escolherem. Diferentemente também, da entrevista “fechada”, onde as questões são preparadas para somente um tipo de resposta. Estas são utilizadas para coletar dados de caráter quantitativo, aquelas para se obter dados de caráter qualitativo.

⁷⁹ Respeitando a ética profissional necessária ao bom desempenho de todo o trabalho, optou-se por resguardar a identidade da escola em questão, assim como da diretora entrevistada.

se referiu à participação das reuniões ou eventos da escola, que, segundo a diretora, é insuficiente ou não acontece.

Uma outra constatação importante, a partir dos depoimentos registrados, foi que aquelas mães, depois de um ano participando do Projeto V.A., passaram a valorizar a educação escolar de seus filhos, e passaram a entender, ou tornou-se mais claro para elas, que a escola pode ser a única possibilidade de ascensão social de seus filhos, posicionamento reforçado quando comparativamente associam as suas próprias condições sociais com as aspirações e expectativas que têm para com os seus filhos, isto é, o que se percebe é que se inicia, então um processo de conscientização sobre a importância dos seus filhos permanecerem na escola, ou seja, ocorreu o que Freire (1983) chama de “consciência intransitiva”, que é um estado de “quase compromisso com a realidade”.

Isso explica a preocupação quando buscam e insistem na participação de seus filhos no “reforço escolar” e a presença nas reuniões com as educadoras responsáveis por esse trabalho junto às crianças e adolescentes. Por outro lado, não há a mesma assiduidade com relação às reuniões na escola e pouca mobilização mais efetiva no sentido de reivindicar mudanças na escola ou, menos ainda, em relação à política educacional no município, o que seria um outro passo a ser dado, ou seja, da “consciência intransitiva ou ingênua” para a “consciência crítica” (FREIRE, 1980, p. 40).

Outro aspecto que também chamou a atenção, por surgir espontaneamente, é que as mulheres entrevistadas demonstram grande dificuldade de tomar decisões em relação à educação realizada em casa (dificuldades em estabelecer limites, diálogo, indefinição de papéis entre pai e mãe, sobrecarga de trabalho, etc.)

Pela observação dos problemas educacionais revelados pelas mulheres entrevistadas, foi possível constatar que a abordagem desses problemas, ainda não excede o âmbito local, isto é, elas não se dão conta que os problemas vividos por elas são também observados em outros ambientes, mas um fato importante foi constatado: a tomada de consciência sobre a origem e causa dos problemas enfrentados na família, no trabalho e na comunidade. Algumas mulheres retomam a própria educação para observar que há problemas que vêm de mais tempo. O fato de perceberem influências ideológicas, como falta de vontade política de investir em programas sociais, também sinaliza que há outras dimensões do fato. Citaram também a TV, com valores que influem na educação local, o que é também uma referência de que o contexto mais amplo influencia, mas são percepções ainda desagregadas, que devem ser melhor

trabalhadas num processo educativo que avance nas reflexões dos problemas cotidianos, fazendo a relação parte-todo, o que, sem dúvida, representaria um salto qualitativo nas concepções das mulheres, fato que ainda é verificado em um grupo ainda pequeno dessas mulheres, mas não deixa de ser um avanço no processo de interpretação da realidade na sua totalidade.

Um fato significativo que aponta para essa direção e mostra que o próximo passo está perto de ser dado (o da consciência crítica) é a decisão que um grupo de mulheres tomou, ao ingressar num projeto de alfabetização de adultos. Ao serem desafiadas a retomar os estudos, a primeira constatação foi que se sentiam incapazes de ajudar seus filhos nos afazeres da escola; e uma segunda constatação, agora mais amadurecida e próxima de um dos principais objetivos do Projeto V.A., foi que para adquirirem melhores condições de trabalho é imprescindível o aprendizado como um processo contínuo.

Assim, o momento requer um movimento de ação e sintonia permanente com a realidade, que caracterize a práxis social, considerando que as mulheres fazem e refazem o próprio movimento e se modificam a si mesmas nessas idas e vindas, construindo conceitos, superando outros, avançando na compreensão do mundo a partir do que pensam e repensam em seu próprio ser e fazer. As mulheres são as protagonistas no processo de educação de seus filhos e no seu próprio processo de educação e transformação.

Portanto, a construção de sua identidade tem a ver com a concepção que constroem acerca do mundo, sua representação diante da sua família, da comunidade, do trabalho é modificada a partir da apropriação dos conteúdos da educação popular, que ao serem assimilados promovem transformações significativas, conforme dados coletados na pesquisa empírica, a seguir demonstrados.

3.4.4 A investigação empírica em exame

Os dados obtidos com a pesquisa “a e b” acima mencionada, e os respectivos relatórios referentes à análise elaborada pela Professora Neuzi Barbarin, encontram-se nos anexos deste trabalho, juntamente com o parecer da e o respectivo comentário sob a ótica da Psicologia Social.

3.4.5 Resultados gerais da pesquisa – Projeto Vivendo e Aprendendo (PVA)

No decorrer do trabalho com as mulheres, nestes quase três anos e meio de atuação do PVA, é importante registrar que uma das técnicas periódica e sistematicamente utilizadas é o registro dos depoimentos dessas mulheres, seja por ocasião das avaliações semestrais, seja esporadicamente, sempre que surgem dados relevantes no processo de verificação de resultados e no relacionamento contínuo. A partir dessas informações, são observadas as demandas sociais, a adequação de conteúdos e avaliação dos resultados decorrentes de sua aplicação, que ao longo de suas assimilações fizeram diferença na vida das mulheres participantes do Projeto; e promoveram uma elevação de suas consciências acerca de sua realidade. Por isso, ao longo deste trabalho, em vários tópicos, foram registradas experiências que foram citadas como exemplos para ilustração alguns dos estudos construídos no pólo teórico.

Os processos de mudança e transformação são longos e os caminhos penosos, porém necessários para todo trabalhador que ousa constituir-se num “trabalhador social”, conforme afirma Freire (1983):

O trabalhador social que opta pela mudança não vê nesta uma ameaça. Adere à mudança da estrutura social porque reconhece esta obviedade: que não pode ser trabalhador social se não for homem, se não for pessoa, e que a condição para ser pessoa é que os demais também o sejam. Ele está convencido de que se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associada a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetivo, na qual os homens se acham coisificados, então, esta é uma afirmação que carece de sentido. (FREIRE, 1983, p. 51)

Dentre as mais de 450 mulheres que passaram pelo Projeto, entre elas as 289 cadastradas, cujos dados são mencionadas acima. Houveram aquelas que apenas “passaram” pelo Projeto, sem se deixar “tocar”, cujas motivações que as trouxeram não passavam do “estômago”⁸⁰; também houveram aquelas que permaneceram pouco, apenas três ou quatro semanas, outras alguns meses; mas houveram aquelas que abraçaram o desafio da mudança e permanecem perseverando no processo de transformação. Nestas últimas mulheres parece ter se desencadeado o processo de “catarsis”, que “é o ponto de partida de toda a filosofia da práxis” como afirma Gramsci (1995).

Os dados abaixo demonstram que, mesmo que 239 dessas mulheres atualmente não mais pertencem diretamente ao Projeto V.A., a grande maioria frequenta esporadicamente os

⁸⁰ Um dos fatores motivadores de participação das mulheres no Projeto V.A. é que a cada seis semanas são distribuídas cestas básicas de alimentos. Esse benefício é vinculado a critérios de assiduidade, frequência mínima de 80%, etc.

programas (sem reivindicar a cesta básica), e outras se tornaram colaboradoras voluntárias, hoje parte da equipe de trabalho. Porém, todas estas estão integradas à comunidade de diferentes formas, seja empregadas, seja porque assumiram algum trabalho comunitário, seja porque ousaram empreender seu próprio negócio.

Os relatos abaixo são parte dos depoimentos registrados na pesquisa empírica, foram selecionados exemplos de modificações/transformação verificadas nas áreas do trabalho, da família e das relações sociais (Os nomes são fictícios para preservar a identidade das mulheres do PVA):

- a) **Patrícia:** aprendeu fazer picles, fez da sua minúscula cozinha seu ambiente de trabalho e deixou de “puxar papel” na rua, seu marido aprendeu vender e agora usa o carrinho, antes utilizado para recolher materiais recicláveis para levar os vidros de picles, com isso dão conta do sustento da casa.
- b) **Inês:** a partir de orientação e acompanhamento orçamentário, Inês aprendeu a gastar e economizar seu dinheiro de aposentadoria (cerca de R\$ 180,00 líquidos) e, em seis meses, conseguiu adquirir uma geladeira e um freezer e passou a fazer salgadinhos para vender, aumentando sua renda em 90%.
- c) **Nilcéia:** era seguidamente agredida física e moralmente pelo marido, relatou que passou a adquirir novas posturas diante da situação familiar, por meio da valorização do marido e dos filhos e do diálogo, que diminuiu sensivelmente o grau de violência familiar. Atualmente a família está inscrita no programa do CECOVI – Centro de Combate à Violência para receberem orientação profissional acerca do relacionamento familiar.
- d) **Clara:** fez muitos relatos, entre eles, declarou a importância da alfabetização na sua vida, que participa há 9 meses. “hoje, o homem do caminhão não me engana mais no peso do papel...”. Clara é catadora de papéis e materiais recicláveis, era constantemente “roubada” pelo intermediador da venda do material.
- e) **Marcionilha:** expressou também sua gratidão pela alfabetização, dizendo: “agora vou tomar meus remédios direitinho, porque não posso morrer logo, agora que aprendi ler e escrever, tenho que aproveitar bastante tempo” Em outra ocasião, Marcionilha chegou muito entusiasmada no PVA e alguém brincou dizendo: “o que houve, ganhou na loteria?” __ “melhor que isso”, ela disse, “hoje fui no banco receber minha aposentadoria, quando a moça veio com aquela tinta preta, eu disse:

não precisa, agora tenho assinatura”.

Foram registrados mais de 180 depoimentos e entre eles também aqueles significativos em termos de sugestões para melhorar o PVA, como temas a serem aprofundados, outras ações na área de geração de trabalho e renda e programas para envolver mais os homens. Assim como também foram registrados depoimentos ainda bem insipientes em termos constatação de crescimento pessoal e desenvolvimento do senso crítico, não só das mulheres que ingressaram recentemente no PVA, mas das que já freqüentam há alguns meses, como:

a) Nair: “se eu falar, vou poder continuar no PVA?”

b) Betinha: constatou, um tanto aborrecida - “minha vida não mudou nadinha, e acho que nem vai mudar, porque ainda tô sem grana e sem comida em casa”

c) Rosângela: “vocês falam, falam, mas eu consigo entender nada, será que sou burra?”

Os conteúdos da educação popular apreendidos pelas mulheres que mais apareceram nos depoimentos foram os relacionados à **família**: violência, conjugais e de saúde, preocupação abuso de drogas pelos filhos, condições de moradia; na área do **trabalho**: organização do trabalho, geração de trabalho e renda, empreendedorismo; orçamento doméstico, qualificação profissional, educação; na **sociedade**: organização social, ocupação espacial, representatividade social (associação de bairro), conscientização política.

Esta pesquisa possibilitou constatar o que empiricamente já se havia demonstrado, que é possível elevar a consciência e torná-la mais crítica, a partir de ações e projetos focados na emancipação humana, utilizando-se de instrumentos como a educação popular.

3.4.5.1 Quadro de resultados comentados

Projeto Vivendo e Aprendendo (PVA)

Dados qualitativos Totais (Mulheres)	Dados Quantitativos	Comentários
	Nº	%

Tiveram contato com o Projeto V.A.	450	-	O cadastramento das mulheres no PVA é efetuado depois de entrevista e avaliação das condições de participação regular e do interesse pessoal de participação# Os objetivos do PVA são voltados à emancipação e não ao assistencialismo ou paternalismo, pois a experiência mostra que esta prática gera dependência, o que caracteriza um caráter de controle e dominação sobre aqueles que são “beneficiados” com esse tipo de programa, comum aos que são de administração do Estado. Por essa característica do PVA muitas pessoas que não se acham ainda preparadas para assumir compromisso com a disciplina, frequência e assiduidade, etc. não são inscritas/cadastradas no PVA. Essas pessoas necessitam de outro tipo de ação ou tratamento, que o PVA não prevê no momento.#.
Perderam contato (vínculos não construídos)	161	-	
Cadastradas no PVA (dado referência p/ os cálculos abaixo)	289	100	
Participantes do PVA atualmente	50	20,92	A capacidade financeira mensal do PVA suporta um grupo de 50 mulheres.
Participantes do PVA esporádicas	157	65,69	Por razões diversas (trabalho, mudança de endereço, outras atividades, etc.) deixaram de participar regularmente, mas mantêm os vínculos participando sempre que possível dos cursos, palestras e oficinas.
Participantes ininterruptas do PVA, desde julho/2000	32	13,38	O PVA prevê continuidade dos processos de formação e, portanto, permite a cada módulo de 6 semanas a reincrição das que mostrarem interesse e esse grupo tem participado assiduamente.
Colaboradoras voluntárias, que se tornaram parte da equipe de trabalho do PVA	8	3,34	Estas mulheres são aquelas que depois de um período participando como “beneficiárias” mostraram-se interessadas em contribuir fazendo parte da equipe de trabalho, desenvolvendo várias atividade que elas mesmas se candidataram: auxiliando no trabalho com as crianças, no preparo dos lanches, na limpeza, nas oficinas e mesmo nos grupos trabalhos em grupos para aprofundar temas trabalhados nas

			palestras.
Adquiriram emprego, a partir de seu processo de mudança e qualificação ou modificou sua condição e relação com o trabalho	12	5,02	Um dos principais objetivos do PVA é desenvolver a relação com o trabalho, geração de trabalho e renda, posturas e qualificação. Essas mulheres participaram de vários programas dessa natureza, conseqüentemente experimentaram mudanças no seu perfil profissional que possibilitou aquisição de emprego ou melhores formas de relacionamento com seu trabalho.
Envolvidas em ações de organização interna no bairro em que residem	5	2,09	Como muitas dessas famílias têm sua moradia sob forma de ocupação ilegal de terrenos públicos ou privados, essas mulheres têm se mobilizado para adquirir legalização não dos seus terrenos, mas de sua vizinhança. Organizaram fóruns de discussão sobre o assunto, assim como outras ações de caráter social, como feiras, exposições de trabalhos artesanais, bazares, etc.
Familiares que participam regularmente dos programas de alfabetização, qualificação profissional, reforço escolar e artes	139	58,15	Os programas do PVA são sempre extensivos às famílias, e por incentivos das mulheres há uma participação intensa dos seus filhos, maridos e outros parentes nestes programas.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi empreender uma reflexão sobre as possibilidades de elevar a consciência bizarra a um patamar de conhecimento que permitisse uma trajetória à emancipação humana, especificamente às mulheres de baixa renda. Com este intuito, estudou-se as contribuições da educação popular para aplicação de conteúdos que possibilitem a elevação da consciência, para promover posturas mais críticas diante das questões alienantes e

não alienantes que permeiam a vida, com todos os desafios que ela representa, especialmente no mundo contemporâneo globalizado

A reflexão a que se propôs, tanto teórica conceptual como empiricamente, encaminhou para uma análise da contemporaneidade e suas determinações, suas “graças” e desgraças; suas faces e máscaras; seu caos e suas oportunidades para implementação de projetos e ações emancipadoras. Numa atitude de assumir a tensão própria deste momento histórico e se voltar às questões daqueles que por muitas razões são privados das condições mínimas de existência e de exercer sua cidadania e dignidade, esta pesquisa quer mostrar possibilidades se encontrar novas formas para percorrer o caminho de reversão da realidade dessas pessoas vítimas desse modelo desumanizante e alienante em vigência no mundo contemporâneo.

Para todo trabalho que necessite ser realizado, a primeira exigência é por um mínimo de conhecimento sobre a razão de sua elaboração e a finalidade de sua aplicação; depois a incubação de um plano para sua execução; a seguir a procura por ferramentas ou instrumentos adequados, que garantam um mínimo de segurança para se obter os resultados esperados com esse trabalho. No caso dessa pesquisa não foi diferente, primeiro foi necessário examinar o contexto da contemporaneidade, os processos de marginalização social, as formas e forças de opressão, a globalização e seus processos determinantes e excludentes; as relações de gênero e suas tensões; em fim, foi necessária uma sondagem do “terreno” onde se operam essas relações sociais e de poder; e verificar que relevância poderia ter um trabalho como este. Depois, a elaboração do “plano” para execução do trabalho, a metodologia e os instrumentos adequados.

A razão para elaborar este trabalho, vai além da organização reflexiva dos fatos e dos conhecimentos, para humildemente propor a construção de uma “ponte” entre os diversos saberes e o atuar; e para propor novas formas de ação, identificadas com o clima de transição contemporânea. As exigências de democratização e socialização do conhecimento pedem instrumentos, com este trabalho foi possível constatar que e um desses instrumentos pode ser a educação popular; e por meio dela é possível promover modificações na vida das pessoas de tal forma a lhes permitir representar-se com dignidade no contexto histórico e renunciar o papel de simples objeto exigindo ser **ser o que é por vocação: sujeito**. Esta postura só pode ocorrer quando as pessoas adquirem uma consciência e um posicionamento crítico diante da realidade que a cerca. O paradeiro, portanto, de toda reflexão é a comunidade, lugar de origem e chegada de todos os propósitos de educação, que não deve ser imposta, nem deve ser estéril

de soluções ou criatividade, pois “não cria aquele que impõe, nem aquele que recebe; ambos se atrofiam e a educação já não é educação.” (FREIRE, 1983, p. 69)

O Projeto de Ação Social Vivendo e Aprendendo constituiu-se, juntamente com a educação popular, num instrumento de transformação da concepção de mundo das mulheres de baixa renda, quando estas adquiriram novos comportamento e posturas, linguagem, novas formas de expressão e novas formas de relações sociais e familiares; possibilitando o fortalecimento de sua identidade enquanto pessoas e sua cidadania, isto porque elevou sua percepção de mundo senso comum que possuíam, para uma consciência mais elaborada, portanto crítica, do mundo em que vivem. Ao identificar seus direitos e deveres e suas possibilidades de trânsito na sociedade lhes conferiu condições para o exercício da cidadania antes negada.

Este estudo encaminhou também para outras questões a serem aprofundadas, assim:

- a) Como a comunidade científica educadora pode reagir ante a indiscutível crise da razão moderna, não só quanto aos seus fundamentos, mas também ante a realidade que este ajudou construir?
- b) Quais outras transformações podem se operar por meio da educação popular na sociedade e quais conteúdos podem ser relevantes para elevação da consciência humana e sua emancipação?

Outro encaminhamento possibilitado por este estudo foi a proposta de expansão da pesquisa com maior abrangência e em outras dimensões, como saúde e práticas para geração de trabalho e renda, visando a emancipação humana, assim como elaboração de propostas de reprodução de projetos congêneres em outras regiões de Curitiba, cujo predicado seja focado em ações emancipadoras.

Esta investigação constituiu-se numa rica experiência que permite inferir, a partir dela, ricas sugestões de novas pesquisas e intervenções na realidade para transformar. Nessa direção, algumas reflexões, nesta direção se fazem necessárias:

- As mulheres, tanto como os homens de qualquer classe, raça, etnia ou classe social necessitam ter o tratamento digno que lhes confira condições de permitir participar na sociedade como sujeitos de suas histórias, e decisores de seus destinos e dos destinos das sociedades.
- As mulheres da periferia devem ter garantida sua participação no processo de desenvolvimento social, político e econômico independentemente de sua condição

material de existência.

- A educação deve ser o conduto permanente para elevação da consciência crítica da sociedade e promoção da emancipação humana.
- As políticas públicas exaradas através da legislação pertinente devem passar a assegurar às mulheres de baixa renda o direito de acesso à educação e aos bens culturais “não materiais” que lhes permita participar efetivamente da vida da sociedade em que vivem.
- O estudo realizado evidencia que a receptividade de quem aprende depende da competência, compromisso político e conseqüente dedicação dos gestores da educação a quem compete decidir sobre as melhores formas de planejar e desenvolver a educação de qualidade para todos.
- A experiência com o projeto “Vivendo e Aprendendo” constituiu-se numa fonte inesgotável de ricas oportunidades, não só de aprendizagem diretamente das mulheres e indiretamente das suas famílias, mas de aperfeiçoamento de formas de gestão da educação e de ensino de qualidade.
- A investigação demonstrou que o ensino com dedicação, afeto e compreensão é mais rico e fecundo do que o “ensino de massa” tão em voga nos tempos hodiernos.
- A investigação mostrou, ainda, que quando se faz educação com mulheres de baixa renda se possibilita a inserção em todos os diferenciados âmbitos da vida por meio de suas compreensões desenvolvidas e sensibilidade para conduzir-se e “conduzir” seus filhos e famílias à formas mais elaboradas e dignas de vida.
- Ficou constatado que os primeiros instrumentos de alfabetização e de todas as outras formas de aprendizagem desenvolvidas, permite às mulheres criarem outras formas de “produção da existência” não formais, que não só possibilitam garantir o sustendo da família como criam outras “satisfações” pessoais de sentirem-se participantes na construção da sociedade.
- As mulheres que aprenderam os rudimentos do conhecimento científico já perceberam na vivência dessa aprendizagem coletiva, a importância da construção conjunta da vida, criando trabalhos e até participando da organização de movimentos de bairro, fóruns de debates e discussões de temas de interesse coletivo.
- As mulheres aprenderam que existem alternativas e para estabelecer novas formas de

relação com o trabalho, por meio da “economia solidária”⁸¹ e formação de cooperativas⁸² populares de trabalho, como forma de inclusão social, exercício da cidadania e geração de renda.

- As mulheres e seus familiares aprenderam também que a natureza da fé cristã é comprometida com posicionamentos éticos, que vão muito além do discurso midiático e dos interesses neocapitalistas.

Finalizando, é preciso dizer que com esta dissertação, não se conclui a discussão sobre a problemática aqui refletida, nem tampouco se esgotam esses assuntos; e que, com estas reflexões levantam-se mais perguntas que respostas, mais ansiedades que o sossego de um trabalho “concluído”, o que se assemelha à ilustração usada por Gabas (2002)⁸³: “as reflexões são como ‘Cavalos de Tróia’, porque sempre são apresentadas bonitas, mas ao se abrir o que temos é um conjunto de inquietações, angústias e questionamentos (...)”. Assim se finaliza este trabalho com a citação de Bonhoeffer (1980):

Será possível que já houve na história homens que no presente tiveram tão pouco chão debaixo dos pés – aos quais todas as alternativas do presente existentes ao alcance do possível pareciam igualmente insuportáveis, hostis à vida, sem sentido algum – homens que procuraram a fonte de suas energias tão além das presentes alternativas, somente no passado e no futuro, homens que contudo, sem serem utopistas, podiam esperar com tanta segurança e calma o êxito de sua causa – como nós? Ou antes: será que os responsáveis de uma geração diante de uma transformação histórica decisiva sentiam diferentemente do que nós hoje – justamente porque se estava criando algo bem novo que não se enquadrava dentro das alternativas do presente? (BONHOEFFER, 1980, p. 16)

⁸¹ Economia solidária constitui-se numa rede de pequenas cooperativas populares, com a perspectiva de unir os esforços e fortalecer os empreendimentos de pequenos produtores de serviços e produtos (Fonte: Folder do Ministério do trabalho e Emprego). Funcionamento prevê formas baratas e acessíveis de produção e comércio dos produtos entre a própria rede, isto é, se um produtor de tomates, p. ex., precisa adquirir geléias, ele procura um produtor de geléias associado à rede, com o intuito de fortalecer essa rede.

⁸² O Projeto Vivendo e Aprendendo tem como sua mais recente iniciativa a formação de uma cooperativa para fabricação de geléias, onde participam da produção 12 mulheres participantes do Projeto (Ver Apêndice).

⁸³ Colóquio UTP - op. cit. p. 56

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. 8ª Ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997
- ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos? Guia prático para elaboração de projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo/Amencar, 2000
- BEAUVOIR, S. **Segundo Sexo**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos R. (orgs.). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986
- BONHOEFFER, Dietrich. **Resistência e Submissão**. Tradução de Ernesto J. Bernhoeft. 2ª Edição, Rio Grande do Sul: ISAEC/Paz e Terra, 1980, p. 18-31
- CAMPOS, A. [et.al] orgs. **Atlas da Exclusão Social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2003
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 1999 (a)
- _____. **O Poder da Identidade**. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 1999 (b)
- _____. **Fim de Milênio**. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 1999 (c)
- CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: O Ensino de 1º e 2º Graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994
- COUTINHO, Nelson Carlos. **Cadernos do Cárcere – Introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
- COVEY, Stephen R. **Os Sete Hábitos das Pessoas Muito Eficazes**. Trad.: Celso Nogueira. São Paulo: Best Seller, 1989
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985
- EQUIPE DE PROFESSORES DA USP. **Manual de Economia**. 3ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1998
- ENGELS, F.A. **A Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa Omega. V. 3

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza. **Nem rosa, nem azul: relações de gênero na família, na escola e no sindicato.** Dissertação para o curso de Mestrado em Educação pela UFPR. Curitiba, 1998.

FERNANDES, F. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica – A Reconstrução da Realidade nas Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1985

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

FERREIRA, N. S.C. (org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 1999.

_____. “Tecnologia Educacional e gestão da educação: entre a utopia e a realidade” In: ESTRELA, A. & FERREIRA, J. **Tecnologias em educação: estudos e investigações. X Colóquio da AFIRSE – ANAIS.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000.

_____. “É possível humanizar a formação no mundo globalizado” In FERREIRA, N. S. C. **A Gestão da Educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERREIRA, A. S. **Questões de Marxismo. Uma leitura do marxismo à luz da Bíblia.** São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1986

FRANKL, V. **Man’s Search for Meaning.** Washington: Square Press, 1963

FREIRE, A. M. A (Org.). in. Heinz-Peter Gerhardt. **Educação libertadora e globalização. A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Unesp, 1999

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe.** In. BEZZERRA, AIDA e BRANDÃO, Carlos R. (orgs.). **A Questão Política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986

FURTADO, C. **Os Desafios da Globalização.** Folha de S. Paulo. São Paulo, p. 3, 1º dez. (1º Caderno), 1996

_____. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

_____. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Nacional, 1967

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco, orgs., **Educação Comunitária e Economia Popular.** São Paulo: Cortez, 1993

_____. **Educação e Compromisso.** 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1992

_____. In. FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1983

- GASTALDI, Italo. **Educar y Evangelizar em la Posmodernidad**. 2ª Ed. Quito: UPS, 1995
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade** São Paulo: Unesp, 1991
- GRAMSCI, A. **A transição paradigmática: da regulação para a emancipação**. Coimbra: oficina do CES, 1991
- _____ **Concepção Dialética da História** 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2ª ed. (Trad. Carlos Nelson Coutinho) Rio de Janeiro: Graal, 1978
- KUENZER, A . “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão: In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001
- HARVEY, David **Condição pós-moderna**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2001
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972
- IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 192
- _____. **Teorias da Globalização**. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999
- KAPLAN, Abraham. **A Conduta da Pesquisa**. São Paulo: Herber, 1969
- KIVITZ, Ed René. **Quebrando Paradigmas**. São Paulo: Abba, 1995
- KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. (Trad.: Célia Neves e Alderico Toríbio) 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- KUENZER, Acácia Z. **As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para gestão**, in. FERREIRA, Naura S.C. (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999
- _____ **A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação**. In. Para Navegar no Século 21: Tecnologias do imaginário e cibercultura. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (orgs.) 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-**

- Estruturalista**. 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1997
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 1985
- MAFFESOLI, Michel. **Para Navegar no Século 21: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (orgs). 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000
- MARX, K. O Capital III. São Paulo: Nova Cultural, 1985
- MARX, K. E ENGELS F. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. 10ª Ed. Trad.: José C. Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996
- MONTERO, R. **Histórias de mulheres**. Porto: Ed. Asa, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª Edição. Trad. Catarina E. F. da Silva e Sawaya, J.. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2001
- MOSCOVICI, Serge. **A Máquina de Fazer Deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990
- _____. **A Representação Social da Psicanálise** Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- ROSSETTI, J. P. Introdução à Economia. 18ª Ed. São Paulo: Atlas, 2000
- SABAT, R. “Relações de gênero na mídia” In: SCHMIDT, S. (org). **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Revista Deutschland. Nº 1/2003 – Fevereiro/Março. TENBROCK, Christian und STUMPF, Rainer. **Carreiras na Alemanha**.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999
- SANT’ANNA, Catarina. Revista de Educação Básica **Educação e Representações Sociais**. V. 3, nº 4, Cuiabá, 1994
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A Transição Paradigmática: da regulação para a emancipação**. Nº 25. Coimbra: Oficina do CES, 1991
- SANTOS B. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez Ed. 2.000a
- SANTOS B. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição**

- paradigmática.** São Paulo: Cortez Ed. 2.000b
- SANTOS B. “Os processos da globalização” In: SANTOS B. **Globalização: Fatalidade ou utopia.** Porto: Ed. Afrontamento, 2001
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. 9ª ed. São Paulo: Record, 2002
- _____. **O Espaço do Cidadão.** 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1998
- SAVIANI, Dermeval. **Política e a Educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações.** 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1997
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980
- SAYERS, Dorothy. **Are Women Human?** Grand Rapids: Wn. B. Eerdmans Pub.. Co., 1971. Tradução José Gabriel Said. Belo Horizonte: Missão Editora. 1992
- SPANGLER, David. “Emergence: The Rebirth of the Sacred”. **The Economist.** 25 de novembro de 1978
- SPÓSITO, Marília Pontes. **Luta popular por educação: projeto de uma nova escola.** In: Caderno do CEDI. O Caminho da Escola – Luta Popular pela Escola Pública. São Paulo, nº 15, 1986
- STUMPF, Rainer; und TENBROCK, Christian. “Carreiras na Alemanha” **Revista Deutschland.** Nº 1/2003 – Fevereiro/Março
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Atlas, 1976
- TOLEDO, C. **Mulheres, O Gênero nos Une a Classe nos Divide.** Cadernos Marxistas. São Paulo: Xamã, 2001
- TORNARIA, Carmen. **La Creación de Una Nueva Dimensión de la Política Através de las Mujeres.** Trad.: Beatriz Cannabrava Ed. Uruguay: Fundación Plemuu, 1990
- ZIEBELL, Clair Ribeiro. **Mulheres na Luta por Educação: qual protagonismo?** Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Unisinos, Dissertação de mestrado. São Leopoldo, 1999

APÊNDICE

EMANCIPAÇÃO HUMANA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA ELEVAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DAS MULHERES DE BAIXA RENDA

Volume II

PROJETO DE AÇÃO SOCIAL VIVENDO E APRENDENDO

ANEXO I

ROTEIRO PARA PESQUISA (SEMI-ABERTA)

Aplicado às mulheres participantes do Projeto:

Nome: _____ Idade: _____
Ingressou no Projeto em ____/____/_____
Estado civil: _____ Filhos: _____ Idades: _____
Ocupação atual: _____ Renda: _____/mês

- 1) Quando você ingressou no Projeto, o que você esperava?
- 2) Como era a sua vida antes de participar do Projeto?
 - a. Na família?
 - b. No trabalho?
 - c. Nas relações com as pessoas?
- 3) Em que sua vida mudou desde que passou a participar do Projeto?
 - a. Na família?
 - b. No trabalho?
 - c. Nas relações com as pessoas?
- 4) Se aconteceram mudanças, em que estas contribuíram para sua vida?
 - b. No trabalho?
 - c. Nas relações com as pessoas?

- 5) Quais mudanças você julga mais importantes na sua vida?
- 6) Quais os fatos que mais marcaram sua vida desde que você tem participado do Projeto?
- 7) Quando você pensa nas mudanças que ocorreram em sua vida, o que vem na sua mente? Do que você se lembra primeiro?
- 8) Fale de seus desejos, hoje, dos seus sonhos, dos seus ideais O que pensa sobre o futuro? O que pensa fazer? Seus projetos de vida?