



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**BALANÇO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO
ESCOLAR DE ADULTOS: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

**BALANCE OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON ADULT NON-
SCHOOL EDUCATION: EDUCATION AND DEVELOPMENT**

HADDAD, Sérgio
Doutor em Educação (USP)
Coordenador Geral da
Ação Educativa
Endereço Eletrônico: sergiahaddad@terra.com.br



RESUMO

Este artigo analisa dezenove dos 23 trabalhos sobre o tema da educação e desenvolvimento na perspectiva da educação não escolar de adultos. Dois subtemas foram identificados como relevantes: o que tratou da temática da renda mínima através da transferência de recursos por parte do poder público, e trabalhos sobre programas de desenvolvimento local. Em ambos, a maioria dos trabalhos examinados, tomaram como pano de fundo a discussão sobre o modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro onde setores sociais e regiões são desigualmente contemplados pelos seus frutos. O tema da educação não formal esteve vinculado à criação das condições para incluir ou ampliar a participação dos setores empobrecidos nas propostas de desenvolvimento e na construção dos seus destinos.

Palavras chave: Educação e desenvolvimento; Desenvolvimento Local; Transferência de renda.

ABSTRACT

This article analyzes nineteen of the 23 works on the theme of education and development in the adult non-school education perspective. Two sub themes were identified as relevant: one that deals with the theme of minimum income through the transfer of resources by public authority, and another, which deals with programs of local development work. In both, the majority of the works examined established as a background the discussion on the Brazilian capitalist development model where social sectors and regions are unequally rewarded for the fruit of their work. The theme of non formal education was linked to creating conditions that would include or expand the participation of the impoverished sectors in the development proposals as well as in the construction of their destinies.

Key words: *Education and development, Local development; Income transfer*

INTRODUÇÃO

Entre os dezenove trabalhos discentes disponíveis que tratam da temática Educação e Desenvolvimento, dois conjuntos foram identificados como relevantes: os que tratam da temática da renda mínima, através da transferência de recursos por parte do poder público, e trabalhos sobre programas de desenvolvimento local. Ambas as temáticas são tratadas dentro da discussão sobre o modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro, onde setores sociais e regiões são desigualmente contemplados pelos seus frutos. Conjunturalmente, a maioria dos trabalhos refere-se à crise econômica dos anos oitenta e as respostas neoliberais implementadas na década de noventa. Pelo próprio recorte temporal da pesquisa, no plano federal, o Governo de Fernando Henrique Cardoso foi amplamente referido.

Sobre a primeira temática, cinco trabalhos foram examinados: quatro mestrados e um doutorado. A maioria dos trabalhos foi produzida por assistentes sociais preocupados com as políticas de seguridade social. Avaliam o impacto das políticas de transferência de renda, o quanto elas podem ser enquadradas no campo da seguridade social em correspondência com a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, discutem seu caráter assistencialista e os modos como possam vir a produzir desenvolvimento humano para populações empobrecidas. Há uma forte referência teórica aos trabalhos de Amartya Sen. A análise da educação não escolar tem foco secundário nos trabalhos, mas eles são carregados de importantes indicações sobre o seu sentido educativo que as experiências analisadas têm quando desenvolvem ações coletivas com os beneficiários.

Sobre a segunda temática, a discussão centrou-se sobre as alternativas de desenvolvimento local colocadas dentro do capitalismo brasileiro para áreas e regiões pobres, por meio de processos que permitissem, por um lado, alavancar a produção e o comércio de produtos que garantam sustentabilidade de renda no médio e longo prazo; por outro lado, discute-se a articulação destes processos locais com o desenvolvimento regional, nacional e mesmo internacional. O tema de educação não formal se apresenta também de maneira não central nos focos dos trabalhos, mas sempre referido como um importante elemento nos processos de mudança comportamental visando a participação dos setores alvos nas políticas e nos processos de definição destes projetos.

Em ambas as temáticas, o tema da educação não formal está vinculado à criação das condições para incluir ou ampliar a participação dos setores empobrecidos no controle das suas vidas. Evidentemente, a educação, como toda prática social, está afeita às intencionalidades dos agentes promotores das mesmas que definem o seu sentido e a forma



como ela se implementa. No entanto, nem sempre tais intencionalidades iniciais se realizam no desenvolvimento das práticas educativas. Contradições podem ser construídas no processo de implementação, que permitem identificar, muitas vezes, práticas educativas que mesmo produzidas dentro de uma visão assistencial ou conservadora acabam por apontar sinais de uma ação voltada para a mudança social.

1. RENDA MÍNIMA/TRANSFERÊNCIA DE RENDA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

O tema da renda mínima ou transferência de renda é discutido no contexto relativo ao debate sobre desenvolvimento, pobreza e proteção social. A maioria das análises está centrada na discussão dos processos estruturais produtores e reprodutores da pobreza, na insuficiência dos modelos de desenvolvimento, na superação das desigualdades sociais, na necessidade de proteção social para populações pobres e marginalizadas destituídas de direitos.

Uma renda mínima que proteja as famílias em contextos vulneráveis é tema recente no país, e remete ao início dos anos 20 do século passado, com a criação das primeiras Caixas de Aposentadorias e Pensões. No entanto,

até o início da década de 1970 todas as formas de garantia de renda (décimo terceiro salário; pagamento de férias; aposentadorias; seguro desemprego, abono salarial, auxílio de licença maternidade, pensão, salário família) estiveram associadas à condição de assalariamento com carteira de trabalho assinada pelo empregador. Era um modelo 'solidário' ou reprodutor das desigualdades do mercado de trabalho, que vinculava direitos sociais à inserção no mercado formal de trabalho e excluía os trabalhos rurais e grandes contingentes urbanos (FONSECA, 2008).

Durante a década de 70, e, fundamentalmente, depois da redemocratização, com a constituição de 1988 e o estabelecimento do conceito de seguridade social, o princípio do vínculo contributivo, através do trabalho formal, perde força, ampliando o direito à proteção para todos os brasileiros e brasileiras.

No entanto, o alargamento do campo de proteção no Brasil ocorre no mesmo momento do agravamento da crise econômica dos anos 80-90 e em meio às reformas estruturais propostas pelas políticas neoliberais para a superação da crise, tendo como consequência o aprofundamento da exclusão social. É neste contexto que aparecem as primeiras propostas de políticas distributivas de renda, por meio dos programas de garantia de renda mínima. Os primeiros programas datam de 1995, em Campinas e Ribeirão Preto, em São Paulo e no Distrito federal (Bolsa Escola). Após algumas experiências municipais e estaduais, o governo federal, em 1996, estabelece o primeiro programa, o Programa de Erradicação do Trabalho

Infantil (PETI), seguindo-se de uma série de programas da mesma natureza, até chegarmos ao atual Bolsa Família do governo Lula.

Foram analisados cinco trabalhos que discutem a temática. Interessou ver como a educação não escolar vincula-se ao desenvolvimento das propostas de políticas de renda mínima. Em nenhum dos trabalhos, como foi dito anteriormente, o foco principal da análise foi o tema da educação não escolar, mas ele esteve presente, direta ou indiretamente, em praticamente todos, demonstrando ser um fator importante a ser considerado em futuros estudos.

Adriana Aparecida dos Santos, em sua dissertação de mestrado em Serviço Social, de 2004, *Da Pobreza à Recuperação das Capacidades: avaliação do Programa de Transferência de Renda de Londrina*, como o próprio nome indica, avaliou o Programa de Renda Mínima implantado na cidade de Londrina, Paraná, a partir de 2001. Seu objetivo foi analisar o impacto do programa na melhoria das condições de vida e na ampliação das capacidades das pessoas, a partir da ótica do usuário.

Adriana discute as determinações históricas e estruturais da pobreza e, tomando por base o trabalho de Amartya Sen, caracteriza a pobreza como privações de capacidades de determinados setores da sociedade, que negam as condições para o exercício da liberdade, liberdade esta que produz desenvolvimento humano, pessoal e social. Conforme a autora,

as políticas públicas voltadas ao combate da pobreza devem superar os aspectos puramente econômicos e se voltar para o resgate e a construção das capacidades das pessoas [...] É preciso trabalhar as possibilidades de autonomia, resgatar autoestima, potencializar a saúde, desenvolver novas habilidades, garantir acesso à cultura, ao lazer, reduzir as desigualdades de gênero, promover a participação social (SANTOS, 2004, p. 50).

A implementação do programa de transferência de renda foi acompanhado de uma série de ações complementares de caráter educativo. As famílias foram divididas em grupos de 20 a 25 pessoas, na sua grande maioria mulheres, que passaram a participar de uma reunião mensal com a assistente social do programa, na própria comunidade. Os temas tratados, entre outros, foram: qualidade de vida, autoestima, orçamento doméstico, cuidado com os filhos, círculos familiares, regras de grupo, participação, pobreza e exclusão, direitos e política de assistência social, entre outros. Os temas não eram discutidos em forma de palestras, mas através das oficinas nas quais todos eram partícipes da construção do conteúdo. Além da participação nestes grupos, as famílias foram estimuladas a se integrar em outras atividades como, por exemplo: cursos de alfabetização de adultos; cursos de aproveitamento de alimentos; planejamento familiar; saúde da mulher; encaminhamentos de crianças em situação

de risco para a rede de atendimento; cursos de capacitação profissional; cursos de artesanato e culinária; oficinas de violência doméstica; encaminhamentos para tratamento de fármaco-dependentes; acompanhamento da frequência escolar de crianças e adolescente; inserção em grupos de terapia comunitária (SANTOS, 2004, p. 20).

A perspectiva do usuário foi pesquisada pela autora através de grupos focais e por entrevistas individuais entre as mulheres participantes. Conclui a autora:

muito mais que o valor do recurso, ainda modesto e insuficiente para prover as necessidades básicas, está a importância da ação sócioeducativa, que possibilitou o desenvolvimento pessoal e social dessas pessoas, seja pela participação em espaços coletivos, pela inserção em grupos de geração de renda, terapia comunitária, alfabetização entre outros. Esse acesso permitiu uma nova forma de vida e, principalmente, um novo olhar sobre si mesmo, mais valorizado, porque os mecanismos excludentes que construíram a subalternidade estão em processo de desconstrução através do acesso às ações que buscam promover o fortalecimento pessoal e social (SOARES, 2004, p. 203).

Segundo a autora, esta ação educativa que acompanha o programa de transferência de renda, mais que informações e novos conhecimentos, trouxe aos participantes o direito de se relacionarem socialmente, de estabelecerem vínculos sociais e até mesmo, timidamente, uma identidade coletiva que vem inclusive operando na construção de uma solidariedade entre as participantes. O programa permitiu ainda a inscrição destas mulheres no espaço público, de forma que elas, como usuárias, possam a debater e defender seus interesses, não aceitando mais a condição de sujeitos passivos (SOARES, 2004, p. 205).

O trabalho de Isabel Cristina da Silva, de 2004, *Programa de Transferência de Renda Condicionado – Bolsa-Escola: o resgate da cidadania através da Educação*, mestrado em sociologia, teve por objetivo estudar a importância dos programas de transferência de renda, principalmente aqueles que condicionam a doação à frequência à escola. Isabel estudou os programas Bolsa Escola do Distrito Federal de 2005, o Programa Bolsa-Escola Federal, e o Programa Renda Minha do Distrito Federal, a partir de 2001. Tomando por base Castells, 2002, considera no seu trabalho o conceito de desfiliação para analisar setores da sociedade que se mantêm fragilizados, distantes das redes de proteção social. Para a autora, “Os programas de transferência de benefícios são atualmente, a melhor alternativa que os governos possuem para ofertar estas redes de proteção, tanto no aspecto material, quanto no subjetivo, no contexto emocional, da valorização do ser humano” (SILVA, 2004, p. 22).

O tema da educação é tratado basicamente através da educação escolar, ou seja, a presença das crianças na escola como fator que condiciona o recebimento da renda. A autora

reconhece que o principal fator motivador para a entrada no programa é a renda e não a escola. Para superar esta situação, a autora propõe a transformação da escola, tomando por base o pensamento de Paulo Freire, mostrando que a escola é um local de interação social importante, um dos únicos além da família em que está inserido este jovem (SILVA, 2004, p. 125).

Apesar de o foco da análise estar centrado na educação escolar, a autora, nas suas conclusões, identifica oportunidades de ação educativa no plano não formal. Reconhecendo a importância das mulheres no processo, recebendo a bolsa e controlando a presença dos seus filhos na escola, recomenda um trabalho sócioeducativo de suporte emocional para aumentar a consciência sobre sua força pessoal e sua importância para a comunidade, fortalecendo sua autoestima e sua percepção como cidadãs. (SILVA, 2004, p. 137).

Denise Néri Blanes, em seu doutorado em Serviço Social, denominado *Mitos e Apostas no Enfrentamento da Pobreza Brasileira*, também de 2004, faz um caminho parecido com o trabalho de SOARES, 2004, qual seja, analisa a implantação dos programas de transferência de renda a partir da voz das famílias beneficiárias. Para tanto, utilizou um conjunto de entrevistas com famílias de programas de transferência de renda de cidades do interior paulista: Jacareí, São José dos Campos, Santos e São Paulo. Sua hipótese foi a de que programas de transferência de renda com foco nas famílias não ganham efetividade se não forem acompanhados de fortes processos de trabalho socioassistencial, oportunidades de acesso à rede de políticas sociais e esforços de desenvolvimento microlocal (BLANES, 2004, p. 11). Interessada em avaliar o trabalho do assistente social, levanta como hipótese que ele tem forte influência na melhoria da qualidade de vida das famílias envolvidas em programas de transferência de renda. Para ela, o horizonte deste trabalho é a liberdade, conforme pensamento de Amartya Sen. Para tanto, há que se produzir mudanças junto aos grupos beneficiários, e o trabalho socioassistencial é uma possibilidade de assegurar eficácia na produção destas mudanças. Tal trabalho estaria articulado com dois tipos de relações: relações família-comunidade e relações do programa de transferência de renda com serviços sociais e urbanos públicos (BLANES, 2004, p.121).

Apesar da tese também não utilizar o termo educação, o trabalho socioassistencial do profissional de assistência social, ao influir na mudança de comportamentos e na aquisição de conhecimentos, configura-se como de caráter essencialmente educativo. Para a autora, o trabalho socioassistencial é um conjunto de processos e estratégias de informação/formação, mobilização, defesa social, organização e participação da população. Ao mesmo tempo, associa a esse conjunto de processos metas e resultados de desenvolvimento das capacidades

substantivas dos indivíduos pela via da articulação com as demais políticas sociais e ações públicas. Esse processo estaria voltado a assegurar ganhos de competências, capacidades e inclusão social (BLANES, 2004, p.122).

Para a autora, os resultados deste trabalho não são imediatos e perceptíveis em um período curto de tempo. Aqueles que são mais imediatos e comuns estão marcados pelas mudanças nos comportamentos e atitudes em relação a si mesmos, ganhos de autoconfiança. Em outras ocasiões, os resultados têm relação direta com as oportunidades ofertadas a partir do levantamento de interesses e recursos colocados à disposição da população participante de seu grupo familiar, como, por exemplo, cursos, estudos, passeios, visitas, programas de alfabetização e outros (BLANES, 2004, p.121).

Ainda sobre a relação entre os programas de transferência de renda e a ação em educação não escolar, dois últimos trabalhos se apresentam produzindo visões diversas sobre o sentido desta educação.

Carolina Raquel Duarte de Mello Justo, em sua dissertação de mestrado em ciências políticas, denominada *Assistência Social e Construção da Cidadania Democrática-participativa no Brasil – Um estudo do Impacto Social e Político do PGRFM de Campinas (1995-2000)*, defendida em junho de 2002, trata do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM) de Campinas, em pesquisa realizada entre os anos de 2001 e 2002.

A autora afirma que a implementação do PGRFM em Campinas, inicialmente, mantinha uma postura autoritária e de controle, temerosos que estavam os gestores de que, ao implantar tal programa, produzissem um sentido de dependência das famílias e ao mesmo tempo de chamariz de demandantes de outros municípios. No entanto, com o desenvolvimento do programa, esta postura foi sendo superada por outra mais dialógica. Conforme a autora:

Em princípio, organizam as reuniões mensais, geralmente, segundo um plano de temas considerados relevantes, [...] Entretanto, se os grupos têm um caráter informativo, também foram se firmando em espaço de socialização, reflexão e discussão, o que acabou lhe propiciando uma importância para o programa, especialmente para as beneficiárias, que não fora imaginada ou prevista no princípio (JUSTO, 2002, p. 130).

Este processo implicou em mudanças comportamentais tanto das técnicas, quanto das beneficiárias, um processo educativo para ambas. Entre as técnicas, a autora percebeu que houve um amadurecimento das mesmas com abandono das práticas assistencialistas e clientelistas. Isto propiciou uma ação mais horizontal entre técnicas e beneficiárias, pautado pela linguagem da cidadania.

Das falas obtidas pela autora com as técnicas do PGRFM, pode-se perceber que esta educação não escolar, produzida nos encontros mensais, toma uma dimensão formadora e conscientizadora, cujos impactos são:

formação de vínculos de confiança e identificação coletiva, exercício da solidariedade, da reflexão, do questionamento sobre a realidade e, em consequência, de novas práticas e comportamentos políticossociais, tentativas de organização coletiva, quer para o trabalho e geração de renda, quer para reivindicar direitos, acesso a serviços sociais ou melhoria dos mesmos, aumento da participação política, principalmente a comunidade, resgate do sentimento de dignidade e cidadania, constituição de sujeitos (JUSTO, 2002, p. 163).

Os mesmos resultados foram encontrados pela pesquisadora nas entrevistas realizadas com as beneficiárias do programa, identificando não só mudanças no comportamento sóciopolítico das mesmas, como também, mudanças subjetivas e culturais, ou seja, nas formas de se sentirem no mundo, de verem a sociedade, enfim, nos valores, símbolos e referenciais, que guiam as ações sociais (JUSTO, 2002, p. 198).

O trabalho *Crise do Capitalismo, Recomposição da Superpopulação Relativa e os Programas de Assistência Social* de Cezar Henrique Miranda Coelho Maranhão, de 2004, mestrado em serviço social pela Universidade Federal de Pernambuco, caminha por vias opostas. Analisando a política de assistência social na época, seu objetivo foi identificar as determinações econômicas, ideológicas e políticas que impossibilitaram a concretização da assistência social brasileira enquanto política pública de seguridade social, abrindo caminho para o desenvolvimento das tendências de seletivização e mercantilização da proteção social no Brasil.

Para o autor, o projeto Constitucional de 1988, tendo como base a seguridade social, e que resultou na Lei Orgânica de Assistência Social, LOAS, promulgada em 2003, consolidando a assistência social enquanto direito social do cidadão brasileiro e dever do Estado. Na visão do autor da dissertação, esse projeto foi perdendo suas características políticas e foi substituído por programas sociais governamentais com uma intervenção tímida e parcial perante a “dívida social”, entre elas, programas que garantem uma renda mínima ao beneficiário, a exemplo do bolsa-escola, PETI entre outros.

O autor identifica nos programas de transferência de renda a principal estratégia do Estado brasileiro para amenizar as condições miseráveis de uma parcela considerável da população, garantindo uma renda mínima mensal. Mesmo reconhecendo o potencial benéfico para as populações pobres no acesso ao consumo de bens primários, o autor, tomando como empréstimo de François Chesnais (2003) o conceito de “mercado de reparação”, caracteriza

os programas de renda mínima como um mecanismo de reprodução das condições miseráveis de populações supérfluas no capitalismo atual (MARANHÃO, 2004, p. 170). Tais programas, ao não ser extensivos para todos os trabalhadores desempregados e com isso desenvolver alternativas para o desemprego crônico, constituem-se em estratégias de inclusão com o objetivo de “funcionalizar a condição de pobreza à lógica de satisfação das necessidades básicas através do mercado” (MARANHÃO, 2004, p. 172).

O autor encontra diversas atividades que podem se aproximar do nosso objeto de estudo: a educação não escolar. Por meio de pesquisa realizada com os catorze municípios da Região Metropolitana do Recife, em 2001, identifica como principais ações complementares aos programas de transferência de renda: cursos profissionalizantes e de capacitação (11,95%), reforço escolar (11,95%), oficinas temáticas (11,06%), recreação (7,9)% desenvolvida por organizações da sociedade civil.

Ao analisar o conteúdo básico dos materiais e das práticas pedagógicas, aponta que tais programas possuem uma preocupação conjunta com a educação moral das classes subalternas.

Apesar de por um lado levarem à população conteúdos básicos de organização e mobilização em torno de seus interesses e por melhores condições de vida, essas cartilhas fazem parte de um objetivo claro de formar líderes comunitários, divulgadores de uma direção política que declaradamente prevê a mobilização comunitária, tendo em vista não a reivindicação de recursos para a saúde, a educação, a assistência social, entre outras políticas sociais, mas sim a satisfação das necessidades da comunidade através da auto-organização e da sustentabilidade com vistas a encontrar alternativas conjuntas para os problemas sociais (MARANHÃO, 2004, p. 179).

Considera que o ‘capital social’, conceito desenvolvido por Putnan, é operacional para indicar a participação política através da consolidação de relações de confiança entre estado e sociedade civil, além de dar uma nova dimensão das relações ditas não-monetárias presentes na sociedade. Neste sentido, diferentemente de parte do movimento social que procura se organizar de forma combativa e afirmativa da visão de mundo das classes subalternas, as intervenções estatais retiram a potencialidade crítica destes setores e descomprometem o Estado com a reprodução das condições de vida dessa população.

Diferentemente do que ocorreu com a realidade europeia, em que a classe capitalista repassou para o Estado os custos da reprodução da força de trabalho, no Brasil estes gastos são repassados para o próprio trabalhador, através de programas sociais que utilizam esta força de trabalho através de mutirões e outras estratégias. Neste sentido,

[...] o conteúdo das atividades pedagógicas possibilita perceber o grau de absorção e reprodução da ideologia burguesa pelos organismos estatais e pelas entidades que os desenvolvem com o objetivo de educar seus beneficiários. As características e conteúdos das atividades pedagógicas e seus argumentos de cidadania, empreendedorismo social, estímulo ao voluntariado, possibilitam a construção de um ambiente idoe-político adequado para se promover práticas de descompromisso estatal com as políticas públicas. Com isto, cria-se a possibilidade de transferir a responsabilidade do Estado com a reprodução dos indivíduos considerados vulneráveis para grupos sociais próximos como a família, as associações, as igrejas, etc. Essas características permitem-nos afirmar que tanto as ações contidas nos programas do governo federal, tanto as ONG's, as associações de bairro e o conjunto das organizações comunitárias, transformam-se atualmente, na sua maioria, em agências reprodutoras da visão social de mundo particular da burguesia junto às classes subalternas reforçando e renovando a hegemonia das classes dominantes (MARANHÃO, 2004, p. 182).

2. SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

O conjunto dos trabalhos que estudam os programas de transferência de renda, apesar de não terem como foco a *Educação Não Escolar*, apontam para uma dimensão educativa complementar à atividade econômica. Apesar dos efeitos positivos para a condição de pobreza das populações que tais programas propiciam, fica clara a insuficiência destas ações para um desenvolvimento sustentável de médio e longo prazo, caso não sejam acompanhadas de políticas e ações múltiplas. São necessárias as extensões de outras políticas como de saúde, educação e emprego. São necessárias ações que ajudem populações despojadas de toda e qualquer condição de reação frente às dimensões de pobreza em que se encontram a poderem caminhar por suas próprias necessidades e autonomia. Em todas elas, a dimensão educacional está presente.

Tal dimensão pode ser identificada nos trabalhos estudados com atividades de duas naturezas: uma, através de uma educação não escolar, mas formal, na modalidade de cursos que viabilizam informações de múltiplos conteúdos e que são oferecidos tanto pelo poder público, quanto por entidades da sociedade civil; outra, de natureza menos formal, que se dá ao próprio encontro dos beneficiários em reuniões coletivas onde seus problemas são tratados e soluções são discutidas. Tanto em uma, quanto em outra, há, claramente, para a maioria dos trabalhos, uma indicação de estabelecimento de horizontalidades nas relações entre os diversos atores, a aproximação dos conteúdos sobre o cotidiano e a necessidade dos beneficiários, um potencial de ganhos de consciência, e capacidade mobilizadora dos beneficiários a partir desta ação educativa. É também, um forte fator de aprendizado dos agentes, sejam eles do setor público ou da sociedade civil.



Por outro lado, mostrando a dimensão contraditória que a educação pode ter, tal ação educativa pode ser interpretada também como funcional a uma política de reprodução das relações sociais e de manutenção da condição de subalternidade das populações empobrecidas, conforme procura demonstrar o último trabalho analisado. São as intencionalidades e as formas como esta educação se realiza que irão determinar o impacto junto aos setores populares.

3. DESENVOLVIMENTO LOCAL E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Um segundo conjunto de trabalhos discutiu propostas de desenvolvimento local para determinados setores da sociedade ou regiões, e a relação destas propostas com processos educativos necessários à sua implementação. O tema do desenvolvimento local aparentemente se coloca como alternativa aos processos de natureza assistencial, como analisadas no trabalho anterior, ou mesmo como complementar às mesmas. Partindo-se da insuficiência de uma ação meramente de atendimento através de transferência de recursos, a alternativa do desenvolvimento local se coloca como uma perspectiva de sustentabilidade econômica para as populações e de autonomia, baseado no princípio da descentralização, no aproveitamento da “vocação local” e no desenvolvimento do chamado “capital social”. Est a baseado em um novo modelo de rela o entre o Estado e a Sociedade, que tem como componentes: a participa o das comunidades, a articula o entre diversos níveis de governo, entre governos e organiza oes não governamentais, e interdisciplinaridade das a oes.

Nos programas de desenvolvimento local, uma forte a o educativa se realiza, menos pela a o dos sistemas escolares de ensino, e muito mais pela atua o não escolar, em juntar pessoas, discutir estratégias, deixar fluir a cultura e a criatividade das comunidades, em processos dialógicos de afirma o da voca o local, onde o trabalho dos agentes externos   apoio e media o.

O trabalho de doutorado em sociologia de 2005 de Genaro Ieno Neto pela Universidade Federal de Campina Grande, denominado *Assentamentos rurais e desenvolvimento: em busca de sentido – O projeto Lumiar na Paraíba*, analisou a implanta o e o desenvolvimento da assistência técnica nas áreas de reforma agrária na Paraíba, através do INCRA, nos anos de 1997 a 2000. O autor participou da experiência na equipe técnica de supervisão do trabalho, como membro externo ao INCRA, por meio de um convênio deste órgão com o CRUB, o CNPq e a Universidade de Brasília, que concedia bolsas aos professores universitários.

Suas questões de pesquisa estão voltadas a entender o significado das experiências e lutas locais nas estratégias de desenvolvimento, seu sentido reprodutor ou transformador,

o que há de singular e comum entre as várias experiências, que permitam desenvolver uma teoria sobre desenvolvimento e particularmente sobre o desenvolvimento do meio rural brasileiro e a partir da reforma agrária?; em que medida estas experiências podem ser consideradas alternativas ou se resumem à tentativas ingênuas de resistência à lógica capitalista, ou nem isto? (IENO NETO, 2005, p. 4).

Tomando como referencial teórico Boaventura de Souza Santos (2002), reconhece que tais experiências alternativas devem ser pensadas e vividas enquanto exercícios que objetivam ir construindo historicamente, uma ou várias formas de organização da vida produtiva e social, a partir do capitalismo, mas contra a hegemonia de sua lógica que se pretende única. O trabalho analisou o Projeto Lumiar na Paraíba que funcionou de maio de 1997 a junho de 2000 como uma ação de assistência técnica às áreas de assentamentos de reforma agrária naquele estado. Identificou na dinâmica do trabalho realizado um conjunto significativo de atores sociais e práticas sociais que envolveram agricultores rurais assentados e suas instâncias organizativas locais, os movimentos sociais dos trabalhadores rurais e sem terra da Paraíba, os técnicos do INCRA, as equipes do projeto Lumiar. As práticas e concepções não eram homogêneas, mesmo entre o conjunto de cada grupo particular.

O autor identificou duas formas de tratar estas diferenças: uma, a forma usual, que é a prevalência de uma vontade sobre as outras, no estilo clássico do autoritarismo, e que foi identificado em todos os grupos sociais envolvidos; outra forma acredita na convivência, onde as diferenças seriam tratadas não por uma abstrata racionalidade do consenso, mas pela descoberta coletiva de que as distintas vontades se nutrem de seus vínculos umas com as outras, mesmo quando se confrontam (IENO NETO, 2005, p. 11).

Para construir processos democráticos de superação das diferenças, o autor identificou nas diretrizes gerais do Projeto Lumiar os fundamentos de uma metodologia participativa: formulação coletiva de diagnósticos, planos e programas de ação; análise crítica compartilhada e transparente, de todos os níveis, inclusive no do desempenho das equipes técnicas; aprendizagem coletiva, tanto dos próprios assentados como das equipes técnicas que os apoiam. O projeto propunha a superação de uma visão tradicional de extensão rural, em que o técnico mantém uma relação vertical com o agricultor, baseado em uma suposta superioridade do técnico e numa visão preconceituosa do assentado, como representação do atraso e da ignorância. “Há então, numa nova perspectiva, um processo educativo complexo, que se sustenta numa relação horizontal entre técnicos e agricultores, na linha da troca de saberes, incluindo o conjunto da família como agente do processo de desenvolvimento [...]” (IENO NETO, 2005, p. 103).

Nas conclusões do seu trabalho, o autor, além da análise dos resultados do projeto sob o ponto de vista organizacional, discute a importância dos fundamentos metodológicos do Projeto Lumiar, conforme descritos acima, como fator fundamental para disputa de um modelo de desenvolvimento. Para ele:

Na falta de um projeto político claro que definisse o lugar da reforma agrária em um processo estratégico de desenvolvimento do país, tanto por parte do governo federal como pelos movimentos sociais, que nortearassem o desenvolvimento dos assentamentos e, portanto, a própria assistência técnica, o que prevaleceu como norma orientadora da prática do Projeto Lumiar na Paraíba foram seus princípios metodológicos e sua concepção processual de desenvolvimento centrada na dinâmica da participação e da autonomia dos assentados: democratizar o poder de decisão dos assentados criaria as condições para a chamada espiral de desenvolvimento (IENO NETO, 2005, p. 359).

Desta forma, foi destacada a fala dos assentados como questão central das tarefas dos técnicos, onde eles pudessem se expressar sobre temas de interesse individual, familiar ou coletivo. É a partir da fluidez da fala dos assentados nos momentos informais, na relação entre os desiguais, que eles passam a ganhar confiança para expressarem-se em reuniões maiores e até mesmo em espaços públicos. Citando Sader (1988), o autor assim descreve a metodologia:

o sujeito quando fala para outra pessoa também fala para si próprio. Portanto, quando os técnicos escutavam o que os assentados tinham para dizer criavam condições para que estes elaborassem seus pensamentos para si próprios. Os assentados, ao elaborarem e testarem suas ideias através do contato com pessoas de fora da comunidade, com quem tinham construído uma relação de confiança, acabavam criando condições pessoais de expressá-las para o coletivo do assentamento [...] (IENO NETO, 2005, p. 361).

É através desta metodologia que torna-se possível pensar o desenvolvimento como um processo de mudança social em construção. Esta concepção teórica formulada por Santos (2002) é definida como exercícios de *autonomia e emancipação*, e que permite a construção de mudanças por dentro do sistema. A não concretização destes espaços de autonomia contribui para a reprodução da dependência, submissão e desqualificação destes atores, inviabilizando a construção destas mudanças “servindo de argumento para as formulações que preconizam a mudança da história por rupturas radicais” (IENO NETO, 2005, p. 370).

Outro trabalho que trata de discutir o desenvolvimento local e a educação a partir de uma proposta do poder público é a dissertação de mestrado de Gil Célio de Castro Cardoso no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba, denominado *Desenvolvimento Local e Educação Popular: uma análise da experiência realizada em Fortaleza/CE*. O trabalho analisa a experiência realizada pelo Banco do Nordeste/PNUD em Fortaleza, no período de 1997 a 1999, projeto este de apoio ao Desenvolvimento Local, em diálogo com a educação popular. Da mesma forma que no trabalho anterior, o autor participa

do projeto como técnico e acaba por aproveitar dos dados coletados para elaboração da sua dissertação.

Concebido inicialmente para apoiar a implementação de projetos associativistas no meio rural do Nordeste do Brasil, o projeto teve seu eixo de atuação ampliado para o urbano. O objetivo era de capacitar pequenos produtores para o desenvolvimento empresarial participativo, que contribuísse para a viabilização da gestão autônoma de suas organizações, bem como facilitar a gestão social e a participação desse segmento nas decisões referentes às comunidades contempladas.

O Projeto do Banco do Nordeste/PNUD analisado pela pesquisa, surgiu para acompanhar as propostas de financiamento junto aos pequenos produtores que apresentavam dificuldades na gestão dos recursos. Neste processo, os técnicos perceberam que a simples fiscalização era insuficiente, pois as Associações e Cooperativas dos pequenos produtores que tomavam os empréstimos

funcionavam sem o envolvimento da base dos produtores (reais interessados) ou, no máximo, eram manipuladas por um pequeno conjunto de dirigentes descompromissados com os reais objetivos da organização [...] havendo, portanto, a necessidade de uma sistematização da metodologia de apoio a uma gestão que fortalecesse a participação dos associados no gerenciamento de suas Associações e Cooperativas (CARDOSO, 2000, p. 50).

Uma outra percepção dos técnicos foi a constatação de que fatores no entorno influenciavam o trabalho das Cooperativas e Associações, sendo necessário o envolvimento de outras instituições para garantia da sustentabilidade das mudanças comportamentais que a capacitação apregoava, além da racionalidade dos recursos evitando a superposição de atividades. Assim, havia a necessidade de articulação entre as demandas dos atores sociais locais com as políticas municipais, estaduais e federais, o que levou estes atores a constatar que não adiantava mais operar só no âmbito das organizações associativas, mas, também, envolver todo o seu entorno, dando como corte o âmbito municipal por estar mais próximo do indivíduo (CARDOSO, 2000, p. 17).

É a partir destas premissas que o autor discute o tema do desenvolvimento local, reconhecendo a importância da democratização das entidades demandantes e da relação delas com o poder público e outras entidades da sociedade civil. O tema da educação aparece como “eixo de toda a estratégia de Desenvolvimento Local, pois é a partir do processo educativo que a comunidade tem a possibilidade de mudar seu comportamento, passando a assumir um

novo papel: o de comunidade demandante, caracterizando-se como agente, protagonista e empreendedora [...]” (CARDOSO, 2000, p. 65).

Ao tratar do tema da educação, o autor discute o conceito de educação popular, reconhecendo nele limites quanto a uma definição restrita que não incorpore o poder público, nem outras classes sociais, além dos seguimentos populares. Critica também, na visão restrita da educação popular, a não incorporação das dimensões mais profundas do ser: o sentimento, o intelecto e a ação.

Após uma revisão bibliográfica sobre o conceito de educação popular, reconhece no projeto do Banco do Nordeste/PNUD uma ação desta natureza, definindo-a como

uma prática educativa, realizada em contextos populares ou não, que objetiva preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, facilitando o surgimento de um processo de gestão social do conjunto das ações públicas no que diz respeito à qualidade de bem-estar ofertada pelo governo; à cultura política impregnada no fazer público; às prioridades estabelecidas pelos cidadãos; às estruturas organizacionais de comando e fluxos de informação e participação; aos sujeitos sociais implicados; ao processo de prestação de contas à sociedade dos esforços realizados ou em realização e dos recursos mobilizados na atenção aos cidadãos (CARDOSO, 2000, p. 74).

As atividades tiveram início com uma oficina de Capacitação Organizacional que objetivava oportunizar a auto-organização das comunidades, o fortalecimento organizacional das Cooperativas e Associações e a geração de empreendimentos empresariais. Numa segunda fase foram criados fóruns de discussão, envolvendo todos os bairros apoiados, objetivando identificar ações de interesse comum com vistas a conferir sustentabilidade aos empreendimentos individuais e associativos e a criação de um Comitê Comunitário de Desenvolvimento Local. Para o autor, talvez estes fóruns tenham sido o resultado mais expressivo do programa, pelo fortalecimento das organizações e a criação do Comitê, que representou a

concretização das mudanças comportamentais apregoadas pelo processo de capacitação e a possibilidade de uma nova gestão pública, requerida pela estratégia de Desenvolvimento Local. Ou seja, havia resultados positivos do ponto de vista social, político e até cultural, pois surgiram novas lideranças nos bairros trabalhados, que se viam como agentes de transformação capazes de interagir com os demais atores locais, objetivando a melhoria da qualidade de vida da população (CARDOSO, 2000, p. 93).

Apesar do baixo rendimento dos projetos de desenvolvimento local, o autor viu resultados positivos que descreveu nas suas conclusões, dentre eles: os participantes puderam adquirir informações e ideias, geradas de novas práticas sociais, significando o surgimento de indivíduos mais conscientes de seus direitos e deveres, sujeitos de sua história; favorecimento

do exercício da cidadania, participação e autonomia dos segmentos envolvidos; maior capacidade de mobilização dos empreendedores para a conquista de novos nichos de mercado.

Com base nos resultados acima, que demonstram uma mudança de comportamento do segmento populacional envolvido para uma nova postura em relação ao ambiente em que estão inseridos, acredito na eficácia do processo de capacitação desenvolvido no bojo do PADL, e que esta experiência representou uma prática de educação popular, não apenas por ter sido realizada em contextos populares, mas por conter os princípios normativos de uma educação libertadores, orientada para o cotidiano e para a prática social cidadã (CARDOSO, 2000, p. 101).

Outra pesquisa voltada para a discussão da Educação e do Desenvolvimento Local é o trabalho de mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande, de Adriano de Souza Barros, com o título de: *O empreendedorismo comunitário na promoção do desenvolvimento local: a experiência de extensão universitárias do Programa de Estudos e Ações para o Semi-árido (PEASA)*.

O trabalho analisa o tema do desenvolvimento da região nordestina e aborda a superação do discurso do combate à seca para chegar ao da convivência com o semiárido. A pesquisa teve por objetivo a análise do Programa de Estudos e Ações para o Semiárido (PEASA) – programa de extensão ligado à Universidade Federal de Campina Grande. Tal programa esteve voltado à implantação de unidades agroindustriais em seis localidades representativas da região do semiárido, tendo como referências seis bacias hidrográficas. A proposta tem como foco os Sistemas Produtivos Locais (SPL), que valoriza as vocações produtivas locais como alternativas de sobrevivência e permanência do homem no campo, através, principalmente, da agregação de valores (logísticos e comerciais) aos produtos ou atividades de cada localidade, gerando emprego e renda (SOUSA BARROS, 2006, p. 11).

O autor critica o modo como é pensada a ideia de modernização do nordeste.

O ‘atraso’ da região mais árida e rural do Brasil, agregado à pobreza que sempre desemboca em suas grandes cidades e nas metrópoles do sudeste-sul e tanto incomoda as elites locais, dificilmente é visto a partir da construção histórica de uma estrutura fundiária que reflete diretamente na concentração dos meios de produção e na valorização da grande propriedade. Faz-se necessário, portanto, pensar a modernização para além da dicotomia entre o arcaico e o moderno [...] (SOUSA BARROS, 2006, p.16).

Crítica também a noção de “convivência do semiárido”, utilizando-se de Ab’Sáber (1999), na medida em que seria uma falácia pretender ensinar o nordestino a conviver com esse fenômeno, pois, além de ser a mais importante massa de camponeses brasileiros, mais do

que qualquer outra população interiorana, ele possui particular intuição e experiência para lidar com as forças telúricas.

A metodologia do projeto indicava quatro etapas a serem seguidas. A primeira etapa era a da **Identificação**, onde se buscava encontrar alguma organização na comunidade, como, por exemplo, uma associação de moradores ou de produtores. Depois, realizava-se um diagnóstico da região, para visualizar de maneira ampla as condições sociais e econômicas das localidades. A terceira etapa era a da **Proposição**, onde foram realizados treinamentos, visando principalmente uma mudança de comportamento frente ao processo produtivo já conhecido por eles, de forma a torná-los mais competitivos e empreendedores a partir dos conhecimentos difundidos pela academia. Nesta etapa e na seguinte, a de **Execução**, o trabalho volta-se à organização de uma gestão comunitária do empreendimento (daí a necessidade de uma organização inicial) e ao esquema de acompanhamento dando um suporte gerencial e técnico, a exemplo do que o SEBRAE faz.

A comercialização dos produtos ficava à cargo de uma cooperativa agroindustrial, localizada em Campina Grande. A cooperativa recebia os produtos, trabalhava o seu visual através de uma marca e realizava todo o processo de comercialização, inclusive emissão de documentos e notas fiscais. A cooperativa também acompanhava as unidades agroindustriais, por meio de capacitações. Ela foi fundada com a participação de técnicos e produtores locais e tinha como objetivo evitar os atravessadores. Segundo o pesquisador,

a cooperativa refletia um modelo de empreendedorismo comunitário fadado à falta de autonomia, pois é justamente o processo da abertura de mercado e vendas a grande dificuldade das comunidades e que fica na mão da cooperativa, pois, apesar de formalizada e administrada coletivamente, a maioria das decisões não passa por todos os seus membros (SOUSA BARROS, 2006, p.106).

O tema da educação não escolar entra no programa pela questão ambiental, segundo identificou o pesquisador por documentos do PEASA: “Educação Ambiental pode ser entendida como uma busca consciente de um conjunto de atividades de caráter sócioambientais para o desenvolvimento comunitário, onde é reconhecido e considerado o saber popular das comunidades”. O desenvolvimento sustentável é apontado pelo programa como um modelo viável para o semiárido, o qual representaria mais crescimento e mais riqueza para a região.

O pesquisador identifica como limites do trabalho realizado, a dificuldade em “modernizar” estruturas produtivas locais sem a presença do Estado e das prefeituras, para apoio, por exemplo, em infraestrutura como energia, estradas, comunicação, transporte, etc.

Outro problema é a metodologia adotada na proposta, muitas vezes discrepante entre a sua teoria e a prática, principalmente quando se fala em empreendedorismo e não se trabalha a autonomia deste suposto empreendedor rural.

Esta visão acaba por provocar conflitos nada construtivos entre o discurso técnico-científico e o modo de vida camponês, reproduzindo uma relação de dependência já tão conhecida nas intervenções governamentais e não governamentais realizadas no semiárido rural nordestino (SOUSA BARROS, 2006, p.111).

Para o autor, esta atitude atinge a autoestima já tão comprometida das comunidades. Uma terceira limitação diz respeito ao fundamento do programa de partir de experiências com bases comunitárias, quando, segundo o autor, não há esta cultura associativa entre as comunidades.

[...] nosso estudo destaca que as localidades rurais nas quais o programa atua, em sua maioria, não possuem a tradição de um sistema de produção associativo. Os sistemas produtivos locais baseiam-se na lógica de propriedades familiar camponesas, sua organização política não se apresenta por maioria de representações formais organizadas associativamente (SOUSA BARROS, 2006, p.116).

Os empreendimentos demonstram a fragilidade de uma intervenção que não leva em consideração as peculiaridades sócio-culturais locais, não provocando em seu planejamento uma discussão mais aprofundada sobre a sustentabilidade do projeto. Ao assumir o papel de agente modernizador dessas localidades, a partir da implantação de um amplo processo de racionalização das estruturas sociais e produtivas via mudança de comportamento, atuando sobre a diminuição da vulnerabilidade do sistema produtivo como ponto central do processo de desenvolvimento local, acaba por colocar a culpa pelo não funcionamento no perfil não empreendedor das comunidades. E conclui o autor:

O que se encontra por trás dessa carência de desenvolvimento, digamos assim, não seria a falta de uma visão empreendedora ou racional e nem a ineficiência gerencial dos sistemas produtivos locais, mas uma estrutura social moderna e excludente: uma estrutura fundiária desregulada, a má distribuição de renda que também se estende às regiões urbanas, a falta de interesse político e de investimentos em educação, saúde e geração de empregos e renda dentre muitos outros (SOUSA BARROS, 2006, p. 118).

Outro trabalho voltado a analisar a relação entre desenvolvimento e educação é o de Ieda Rodrigues da Silva Balogh, uma dissertação apresentada no programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual da Bahia, em 2004, denominado *Desenvolvimento Sustentável, educação e trabalho*.

Fazendo uma crítica às formas tradicionais de desenvolvimento do país, onde prevalece o olhar apenas sobre o crescimento econômico, a autora procura analisar a alternativa do desenvolvimento sustentável, a partir de vários autores (JARA, 1998; CAPRA, 2002) onde o desenvolvimento é pensado levando-se em consideração a qualidade de vida do ser humano e a preservação do meio ambiente. Seria uma maneira de renovar as estruturas da sociedade com ações revertidas para beneficiar a população como um todo, criando bases sólidas e duradouras, por meio da iniciativa global e local, articulando diferentes esferas: política, social, econômica e cultural (BALOGH, 2004, p. 14).

Tal desenvolvimento só seria atingido, segundo a autora, tomando-se em conta que “a proposta do desenvolvimento sustentável suscita uma educação específica que vai além do processo formal de ensino”, precisa eleger determinados aspectos que são encontrados nas diretrizes das políticas de desenvolvimento sustentável, e que defendem valores, como cooperação, solidariedade, cidadania, dentre outros. A educação poderá vir a proporcionar o desenvolvimento das potencialidades das comunidades locais, tendo como incumbência promover a revalorização do ser humano, de modo que este possa compartilhar o atendimento das necessidades de sobrevivência e também de preservação da natureza, para tentar garantir a sustentabilidade da vida humana (BALOGH, 2004, p. 15).

Considerando que os modelos futuros de organização da sociedade para um modelo de desenvolvimento desta natureza venham a ser construídos através de pequenas experiências, a autora voltou-se para um estudo de caso de experiência desenvolvida no município de Paulo Afonso. Nele, a prefeitura, com a intenção de trazer novas alternativas de geração de renda, após usufruir muitos anos dos benefícios gerados pela Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, passou a investir na atividade de piscicultura como uma alternativa de sobrevivência e fixação do homem no semiárido nordestino.

A autora levanta perguntas sobre este modelo de desenvolvimento sustentável, analisando o papel da educação neste contexto. Para ela, a educação deveria ser parte de um processo de criação de formas de sobrevivência para o homem, sem implicar na devastação da natureza. Para tanto, os sujeitos envolvidos deveriam passar por um processo de aprendizagem de novas formas de lidar com o mundo natural, já que dele depende a sobrevivência do planeta (BALOGH, 2004, p. 48).

Paulo Afonso agrupa num raio de quatro quilômetros, cinco usinas Hidroelétricas. Depois de encerradas as obras, o município teve que buscar alternativas que gerassem renda para a população local. No final da década de noventa, estudos minuciosos encomendados pela prefeitura apontaram que Paulo Afonso poderia ser transformada em um grande pólo de

criação de peixes na região (Tilapicultura), com fortes indicadores para se constituir como o maior exportador de tilápia da América Latina.

O projeto envolveria, além da prefeitura, o Governo Estadual, Instituições Financeiras Públicas (Banco do Nordeste e Banco do Brasil), empresas privadas que elaboraram o projeto, que se encarregaram da sua implantação, que se encarregaram de instalar as gaiolas para a produção dos peixes, e na produção os alevinos. A população participou como piscicultores diretamente envolvidos com o cultivo de tilápias através de associações de pescadores, uma imposição da prefeitura.

Foram necessários cursos e palestras sobre piscicultura e acompanhamento técnico integral para a superação da inexperiência no cultivo da tilápia. Os cursos foram práticos, como manejo de pescados e alevinos, e manejo financeiro. Segundo a autora, os cursos ficaram restritos ao campo da produção de pescados, quando deveriam apoiar as associações para outras atividades, como gerência, administração, liderança e trabalho em equipes, setor financeiro, contados e negociações comerciais, estabelecimentos de parcerias, contratos comerciais, manejo e conservação do meio ambiente, além de outros não diretamente ligados às atividades de piscicultura, mas que dão suporte à atividade. Com isto, ampliaria o raio de atuação das associações, tornando-os menos dependentes. Isto poderia ser feito com uma maior aproximação da Universidade com as associações e suas necessidades (BALOGH, 2004, p. 103).

A autora conclui o seu trabalho reconhecendo que o segmento mais beneficiado com o projeto foi a iniciativa privada e não os mais pobres. Um dos fatores analisados como impeditivo ao êxito no projeto foi a participação nas associações.

Para os piscicultores, o ingresso nas associações aconteceu – ao contrário de como deveria ser, de forma voluntária, por interesse – pela prefeitura, isso se deve ao fato da prefeitura não atender individualmente pessoas, de certa forma, obriga-os a se associarem ou filiarem a algo, para que possam ser ouvidos e atendidos (BALOGH, 2004, p. 88).

Isto criou uma situação para a maioria, onde a associação não era um órgão de representação dos trabalhadores, mas uma forma de conseguir recursos da prefeitura.

Quanto ao aspecto educacional, ficou bastante evidente que não houve nenhuma preocupação em esclarecer para os piscicultores o que vem a ser esta forma de desenvolvimento e porque o município enveredou por este caminho. O projeto apareceu para os piscicultores como se fosse um ajuda do poder público e não algo que pudesse ser compreendido e incorporado às suas tradições (BALOGH, 2004, p. 120).

Como conclusão, a autora recomenda que o processo se inicie colocando a educação como papel central.

Neste sentido, a necessidade de investimentos em educação deve ir além de ganhos materiais, mas, sobretudo sociais e culturais, de modo que permita o afloramento de seres humanos mais conscientes e reflexivos. Desta forma, essa modalidade de desenvolvimento, ao valorizar potencialidades locais, ao usar da criatividade para descobrir alternativas de sobrevivência, estaria *promovendo* alternativas de produção e trabalho articulados com as dimensões educativas, [...] Assim, essa forma de desenvolvimento, aliada a um processo educacional que habilite os indivíduos de conhecimentos necessários para operacionalizar essas práticas, poderá contribuir para regatar o homem do estado de exclusão social em que se encontra (BALOGH, 2004, p. 122).

Em seu trabalho de doutorado defendido em 2000 na Faculdade de Educação da UNICAMP, denominado *Educação e Desenvolvimento: uma abordagem crítico-analítica a partir do Pólo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí*, José Geraldo de Souza toma como estudo de caso a cidade de Santa Rita do Sapucaí em Minas Gerais para discutir a relação entre educação e desenvolvimento local.

O autor analisa o desenvolvimento da cidade impulsionado pelo sistema de educação tecnológica construído a partir dos anos 50, com a criação da Escola Técnica de Eletrônica (1959), como a implantação do primeiro curso técnico de eletrônica no Brasil (grau médio), o Instituto Nacional de Telecomunicações (1965) e a Faculdade de Administração (1971) e a de Informática (1978).

A partir dos anos 80, com a crise econômica avançando no contexto brasileiro, o município tomou a iniciativa de desenvolver o Pólo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí, a partir de profissionais e estudantes que criavam seus empreendimentos em torno e dentro das escolas, incentivados pelo livre trânsito por seus laboratórios, pelo fácil acesso a professores, biblioteca e equipamentos, pela informalidade das relações com as escolas e por outras facilidades mais. O autor, tomando por base esta experiência, analisa o que ele chama de elementos conceituais mais importantes, o conhecimento, sua produção e/ou reprodução, assimilação e disseminação, a cultura da inovação e a potencialização do pólo. Para tanto, considera em sua análise, informações advindas dos agentes locais de desenvolvimento - escolas, empresas e lideranças políticas e comunitárias - e nas suas relações desenvolvidas nas feiras tecnológicas das escolas, nas incubadoras de empresas e projetos, nos centros de desenvolvimento e prestação de serviços das escolas e das empresas, nas redes de cooperação entre as empresas, nas redes de informações de cooperação entre os estudantes (SOUZA, 2000, p. 2 e 3).

Nos dois primeiros capítulos do seu trabalho, o pesquisador analisou a cidade, seu desenvolvimento e a relação com o pólo de tecnologia. Ele mostra o papel desempenhado pelos diversos agentes locais e destaca o trabalho de “visionários idealistas” ligados ao pólo. Analisa as dificuldades para a implantação do projeto e suas características mais marcantes. Na terceira e última parte, discute as possibilidades de alavancar este processo através de propostas. É nesta terceira etapa que o autor analisa o papel de uma educação não escolar.

Ao discutir os novos papéis de uma administração municipal que se volta ao desenvolvimento local, o autor reafirma a necessidade de superar a sua ausência neste processo, característica dos anos 90 e voltar a assumir suas originais funções de organizador, regulador e articulador de agentes sociais. Discute a necessidade de sair do isolamento local e se articular com o Estado e o Federal. Deve também ter forte papel de articulador e estimulador da interação universidade-empresa, criando ambiente favorável ao desenvolvimento de pequenas empresas, promovendo a educação, formação, treinamento, difusão e circulação de informações; apoiar programas e projetos de Pesquisa e Desenvolvimento. Mas só isto não seria suficiente, é necessário envolver a população, provocando a circulação de informações, gerando e difundindo conhecimentos, promovendo a educação da coletividade e o incremento de *capital social*. O autor empresta o conceito de *capital social* para designar a intensidade do engajamento cívico dos cidadãos de uma comunidade e que depende de sua forma de organização social. Quanto maior o capital social de uma comunidade, maior a qualidade do seu governo (SOUZA, 2000, p. 202).

Assim, cabe à administração municipal articular-se com o setor da produção intelectual do município em todos os níveis, para a educação da coletividade, para o acesso ao conhecimento e às informações, visando à organização, discussão e a elaboração pública de ideias e projetos.

O autor propõe que se realize o *projeto de cidade*, por meio de um Planejamento Educativo Municipal Integrado – PEMI – local e regional. Trata-se de uma construção coletiva de um projeto de educação para o município, integrado, contextualizado e datado, a partir da discussão pública e democrática das propostas de projetos educativos dos agentes locais (SOUZA, p. 212). Segundo o autor, as associações representativas de classe e comunitárias, assim como as minorias, não podem se ausentar do processo de discussão e elaboração do PEMI. O governo municipal e as instituições de ensino, principalmente, têm o dever e a possibilidade de estender o debate do PEMI e a participação na sua construção a todos os segmentos sociais, inclusive àqueles geralmente excluídos da participação democrática.

[...] trata-se agora de educação para o trabalho e para a participação social que se concretiza para cada cidadão na realização dos seus deveres e na exigência dos seus direitos. Trata-se de uma educação para o desenvolvimento das habilidades – básicas, específicas e de gestão – das pessoas para se comunicarem, relacionarem-se umas com as outras, trabalharem em equipe, gerirem suas vidas, colocarem-se no mundo [...].o governo e as instituições educacionais têm o dever irrecusável de disseminar o conhecimento, nessa configuração social, para capacitá-la não apenas para a produção econômica, mas, intencionalmente, para a sua participação na discussão e na construção de projetos de desenvolvimento local e regional (SOUZA, 2000, p. 214- 215).

Em suas conclusões, o autor retoma a trajetória do seu trabalho, mostrando o processo de desenvolvimento da cidade e sua relação com o pólo tecnológico e discutindo o futuro. Para tanto, reconhece no poder público, no setor educacional e no setor empresarial os três agentes principais de desenvolvimento, propõe um projeto de desenvolvimento que tem por base um trabalho educacional voltado à socialização e democratização do saber e para a participação democrática da população na definição e orientação deste projeto. Assim, as escolas, através da educação formal, deveriam se responsabilizar pela iniciativa estruturante, uma educação escolar de qualidade. Ao mesmo tempo, uma educação permanente e insistente deverá ser desenvolvida para viabilizar e qualificar a coletividade para a participação democrática.

Esta é a pedagogia da educação para a participação, que também e simultaneamente é educação para a solidariedade, para a liberação da dominação e das armadilhas das ideologias, da alienação política e da exclusão social, para a promoção do desenvolvimento enfim (SOUZA, 2000, p. 221).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados nesta seção apontam para o grande desafio de superar condições de pobreza a partir de processos de desenvolvimento local, tomando-se em conta os desafios da viabilidade econômica destes processos, tanto pela integração em uma economia maior, quanto pelas necessárias condições de infraestrutura e de desenvolvimento tecnológico. São grandes os desafios de produção e comercialização. Há também um forte componente a ser estudado que é a hipótese de coletivização dos processos produtivos, de pouca tradição entre os setores sociais empobrecidos.

A articulação entre as diversas instâncias de governo e também entre os poderes públicos e ações de organizações não governamentais parecem ser desafios quase

intransponíveis nos trabalhos analisados. Tudo isto leva a crer, no fracasso econômico de parte destes empreendimentos, ou mesmo nos seus limites para viabilização com sucesso.

Por outro lado, os processos desenvolvidos com grupos populares nestas experiências apontam para uma questão quase inevitável: o forte componente positivo que a participação das comunidades, associações e pessoas revelam, tornando-se uma exigência indispensável. Tal participação, tutelada ou não, aponta para um enriquecimento dos processos, uma ação substantiva na busca por viabilizar processos econômicos, seja por sua cultura local, seja pelos conhecimentos adquiridos na convivência com as regiões, ou mesmo pela ampliação da adesão das populações.

Há aí um componente educativo muito importante e que se revelou também no bloco temático anterior. Nada pode ser feito com qualidade sem a participação consciente destas pessoas. Esta verdade nem sempre é uma premissa nos trabalhos analisados, mas passa a ser condição com o desenvolvimento das experiências. E o impacto desta participação se impõe no controle do processo, desde a sua concepção, passando pelos processos produtivos e de comercialização. Pode passar também pelos ganhos de consciência dos direitos que estas populações têm de ações de longo prazo por parte do poder público e que possam garantir uma vida digna a partir do seu trabalho. O componente educativo está enredado nesta prática participativa que implica em troca de saberes e distribuição de poderes. Tanto os agentes dos programas, quanto os grupos selecionados, são afetados por mudanças comportamentais, por ampliação de conhecimentos e por constituição de novas normas e valores.

Se tais mudanças educativas impactam a constituição de novos modelos de produção e de sociedade ou se são apenas inserções adaptativas ao modo de produção capitalista atual é um tema de fôlego a ser tratado. O que parece não haver dúvida é o forte impacto que a participação trouxe ou poderia trazer nas experiências estudadas. É pena que não tenha havido maior fôlego dos pesquisadores para o estudo do fenômeno educativo que acompanha as experiências de participação. Esta é uma forte recomendação para futuros trabalhos.

BIBLIOGRAFIA ANALISADA

BALOGH, Ieda Rodrigues da Silva. *Desenvolvimento Sustentável, Educação e Trabalho: buscando alternativas de sobrevivência em um município baiano*. Salvador. 2004. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade do Estado da Bahia.

BARROS, Adriano de Sousa. *O Empreendedorismo Comunitário na Promoção do Desenvolvimento Local: A experiência de extensão universitária do programa de Estudos e Ações para o Semi-árido (PEASA) Campina Grande*. 2006. Dissertação (Mestrado). Sociologia, Universidade Federal da Paraíba.



BLANES, Denise Néri. *Mitos e Apostas no Enfrentamento da Pobreza Brasileira*. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado), Faculdade de Serviço Social, Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, Gil Célio de Castro. *Desenvolvimento Local e Educação Popular: uma análise da experiência realizada em Fortaleza/CE* João Pessoa. 2000. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

IETO NETO, Genaro. *Assentamentos Rurais e Desenvolvimento: em busca de sentido – O Projeto Lumiar na Paraíba*. João Pessoa. 2005. Tese (Doutorado). Sociologia, Universidade Federal da Paraíba.

JUSTO, Carolina Raquel Duarte de Mello. *Assistência Social e Construção da Cidadania Democrática-participativa no Brasil – Um estudo do Impacto Social e Político do PGRFM de Campinas (1995-2000)*. Campinas. 2002. Dissertação (Mestrado). Ciência Política, Universidade Estadual de Campinas

MARANHÃO, Cezar Henrique Miranda Coelho. *Crise do Capitalismo, Recomposição da Superpopulação Relativa e os Programas de Assistência Social*. Recife. 2004. Dissertação (Mestrado) Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Adriana Aparecida dos. *Da Pobreza à Recuperação das Capacidades: avaliação do Programa de Transferência de Renda de Londrina*. Londrina. 2004. Dissertação (Mestrado). Serviço Social e Políticas Sociais, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

SILVA, Isabel Cristina. *Programa de Transferência de Renda Condicionado: Bolsa Escola – o resgate da cidadania através da Educação*. Curitiba. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, José Geraldo de Souza. *Educação e Desenvolvimento: uma abordagem crítico-analítica a partir do Pólo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí*. Campinas. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

REFERENCIAS

AB’SABER, Aziz Nacib. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida in: *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, vol 1, São Paulo: IEA, 1987.

CAPRA, F. *As Conexões Ocultas – Uma Ciência para a Vida Sustentável*. São Paulo. Ed. Cultrix, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, v.1.

FONSECA, Ana. *Transferência de Renda: Continuidades e Rupturas na Experiência do Programa Bolsa-Família*. Campinas. 2008. Paper apresentado no seminário Nurturing Hope, Deepening Democracy, and Combating Inequalities: An Assessment of Lula’s Presidency. Duke University, May 27-28, 2008



JARA, C.J. *A sustentabilidade do desenvolvimento local – desafios de um processo em construção*. Recife: Saplán, 1998.

PUTNAM, R. *Comunidade e democracia – a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHESNAIS, François & SERFAIT, Claude. Ecologia e condições de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In: *Revista Crítica Marxista* nº 16, São Paulo: Boitempo, março de 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BITTENCOURT, Rosely Aparecida. *Educação para o Trabalho sob a Égide do Estado: uma leitura do programa Liceu de Ofícios do município de Curitiba – PR*. Ponta Grossa. 2002. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CAMARGO, Paulo Roberto de. *Políticas Públicas, Trabalho e Subjetividade: experiências de recapacitação profissional*. Tese (Doutorado). São Paulo, 2002. Sociologia, Universidade Católica de São Paulo.

CONTI, Carmen Lúcia Tozzi Mendonça. *O Instituto Atende – Psicologia e Serviço Social e o Itinerário pela Transformação Social*. Franca. 2004. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

LUZ, Luziene Aparecida. *A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente Social no trabalho com Comunidades em Campinas – SP 2001-2004*. Franca. 2005. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

PINHEIRO, Beatriz Maria Arruda de Araújo. *Concepção e Planejamento da Política de Educação Profissional Desenvolvida pelo Município do Rio de Janeiro 1997/1998*. Rio de Janeiro. 1999. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

PRALON, Eliana Marcondes. *A Cidadania Invisível – Uma Análise das Tendências das Políticas de Assistência Social Pública nos Anos 90*. São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado). Ciência Política, Universidade de São Paulo.

SILVA, Antonio Luiz da. *Programa de Educação não-formal para a Utilização de Eletricidade: uma experiência em comunidades carentes – (2003-2004)*. São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie.



SILVA, Eliane Santos da. *Política Pública de Trabalho e Emprego no Brasil: o caso da secretaria municipal de trabalho do Rio de Janeiro (Gestão 1997-2000)*. Rio de Janeiro. 2003. Dissertação (Mestrado). Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sérgio Haddad

É graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (1971), com licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), mestrado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (1991). Atualmente é coordenador geral - Ação Educativa e Diretor Presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos. Participa da diretoria do Conselho Internacional de Educação de Adultos. É membro da com. nac. ed. de jovens e adultos do Ministério da Educação, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República e membro do cons. tec.cient. de educação básica da Capes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação de jovens e adultos, educação popular, educação não formal, políticas públicas e terceiro setor.

Endereço eletrônico: sergiohaddad@terra.com.br

Artigo recebido em 4/11/2009

Aceito para publicação em 1/12/2009

