

6. A EDUCAÇÃO NA ARENA DE DISPUTAS NA SOCIEDADE DE CLASSES: A SHANGRI-LÁ COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

No presente capítulo, buscamos discutir o fenômeno da educação como ação política, no sentido de que toda a educação vai estar vinculada a determinado tipo de projeto societário. Dessa forma, face ao fato da ideologia hegemônica ser a burguesa, a mesma veicula um tipo de interpretação da realidade pautada na mistificação das relações sociais, ocultando, de amplos setores da sociedade, seu caráter histórico. Considerando Gramsci quando coloca que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, a conquista da educação como direito efetivo é fundamental para a transformação do *status quo*. No entanto a educação como processo imbricado nas relações sociais em suas várias dimensões, bem como o fato do homem não se educar sozinho mas na relação com outros homens mediado pela realidade concreta em que está inserido, não é privilégio de uma instituição específica – no caso a escola a formação humana.

Como um dos espaços de formação humana temos os movimentos sociais. A cidadania coletiva colocada por (Gohn, 1992) é a mediação entre a educação e os movimentos sociais, porquanto devemos considerar que, em nossa sociedade, a cidadania ausente⁵⁷, apontada por Frigotto (1992), é uma realidade e o enjamento na busca pela

⁵⁷ “E senso comum falar-se que todo o brasileiro é um cidadão. Quer dizer-se com isso que todos os seres humanos que vivem no Brasil têm os mesmos direitos, gozam das mesmas liberdades e chances. Sabemos que isso é falso. Trata-se de uma cidadania da letra morta, da igualdade abstrata que esconde a cidadania ausente. A cidadania ausente se manifesta na sua base material mais radical pelas relações sociais de exclusão”. (Frigotto, 1992: 5)

conquista pela cidadania ativa⁵⁸ torna-se urgente e necessária. Neste sentido, a educação está presente no próprio processo de conquista da cidadania ativa.

A Shangri-Lá, como um espaço de conquista que se articula à luta dos trabalhadores ao longo da história, também é espaço de formação. Mesmo em dimensionando, em termos políticos, as limitações presentes nesta experiência, considerando a realidade socioeconômica e educacional dos sujeitos envolvidos, houve conquista em relação ao rompimento com algumas idéias do senso comum.

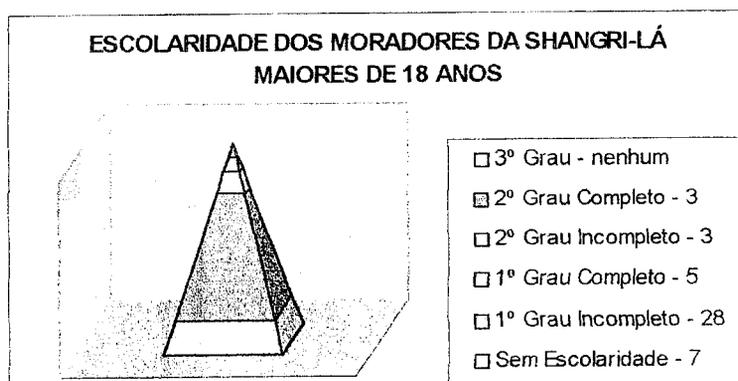
A forma escolhida para explicitar a Shangri-Lá como espaço de formação foi utilizar-se da organização de uma dinâmica desenvolvida por nós como educadoras vinculadas ao projeto de cooperação internacional já mencionado. Anterior a esta apresentação, sinalizaremos os dados sobre a escolaridade dos cooperativados, bem como as expectativas em relação à atividades educativas e culturais que eles gostariam de realizar naquele espaço. Essas informações foram fruto de um levantamento realizado em outubro de 1998, também vinculado ao projeto acima mencionado.

6.1. Aprendendo e Ensinando na Shangri-Lá

Quanto ao grau de escolaridade dos pais/responsáveis pelas famílias consultadas, constatou-se que cerca de 15,21 % não a possuíam; 60,86% tinham o 1º grau

⁵⁸ "(...) a cidadania ativa através da participação popular é aqui considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é 'um favor' e, muito menos, uma retórica. É a realização concreta da soberania popular, mais importante do que a atividade eleitoral que se esgota na escolha para cargos executivos e legislativos. (...) Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes" (Benevides, 1996, p.19-20)

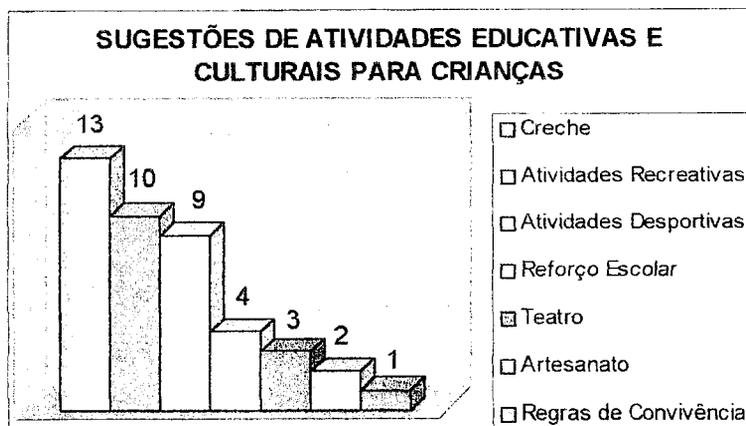
incompleto; 10,87%, o 1º grau completo; 6,53%, o 2º grau incompleto; 6,53%, o 2º grau completo e nenhum deles tinha curso superior — a predominância, pois, foi das pessoas com o 1º grau incompleto, seguidas daquelas sem nenhuma escolaridade.



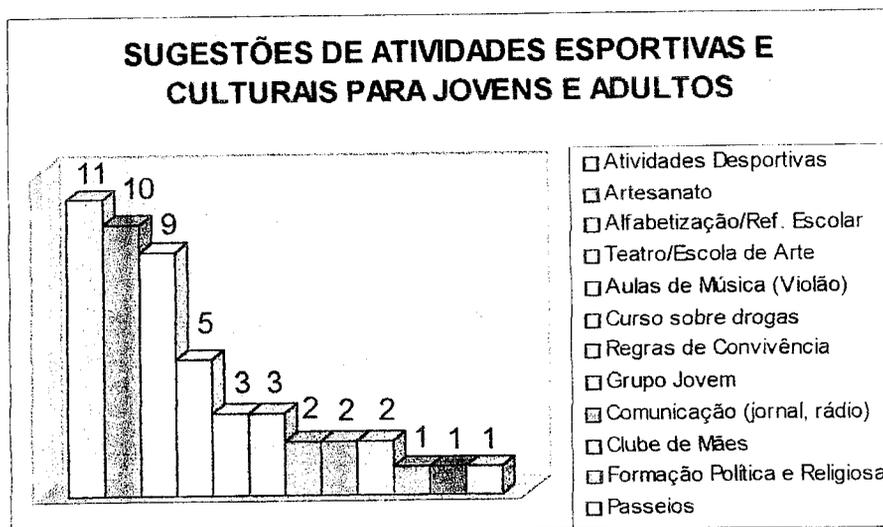
Das 42 sugestões sobre possíveis atividades educativas e culturais para crianças, a serem desenvolvidas no Centro Comunitário, 30,95% sugeriram creche; 2,3%, regras de convivência; 21,43%, atividades desportivas; 23,82%, atividades recreativas; 9,5% reforço escolar; 7,14% teatro; e 4,76% artesanato. Como percebemos que a demanda por creche sobressai em relação às outras sugestões. Ficou explícita a necessidade de se desenvolver atividades para esta população específica. Chamou-nos atenção o fato de que, dentre as pessoas entrevistadas por nós, nenhuma sugeriu articular as atividades para as crianças a algum tipo de trabalho produtivo: existe uma preocupação em melhorar a qualidade de vida na infância e isso fica expresso quando é mencionado a vantagem, para o desenvolvimento das crianças, de ter o projeto arquitetônico das casas privilegiado um espaço para as elas brincarem. Foi mencionado, também, a importância de se acompanhar o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças. Mesmo quando os entrevistados sugeriram

como atividade o artesanato, que poderia ter a conotação de oficina de produção, o enfoque foi educativo e não, profissionalizante.

A sugestão quanto às regras de convivência sinaliza as dificuldades do dia-a-dia no relacionamento entre os moradores. A convivência com amplos espaços em comum é desafiadora naquilo que implica o respeito às diferenças numa sociedade onde o tipo humano burguês, como aponta Konder (2000) é do indivíduo competitivo, autônomo e empreendedor. A seguir o gráfico apresenta um universo de 42 sugestões, por 41 entrevistados maiores de 18 anos.



Quanto às atividades educativas e culturais para jovens e adultos, ouvimos 50 sugestões que giraram em torno das seguintes atividades: 22% sobre atividades desportivas; 6%, sobre aulas de música; 10%, sobre teatro; 4%, sobre regras de convivência; 18%, sobre alfabetização e reforço escolar; 2%, sobre clube de mães; 4% sobre grupo jovem; 2% sobre formação política e religiosa; 4% sobre grupo de comunicação; 20% sobre artesanato.



A preocupação com o “ócio” dos jovens foi evidente. A sugestão mais expressiva, muito embora a preocupação com o futuro dos jovens estivesse mais articulada com o trabalho e a violência, foi a das atividades desportivas, visando “liberar as energias”. O artesanato também foi colocado como uma atividade interessante para ‘aprender a fazer alguma coisa’ e, com o percentual de 18%, aparece o reforço escolar e a alfabetização.

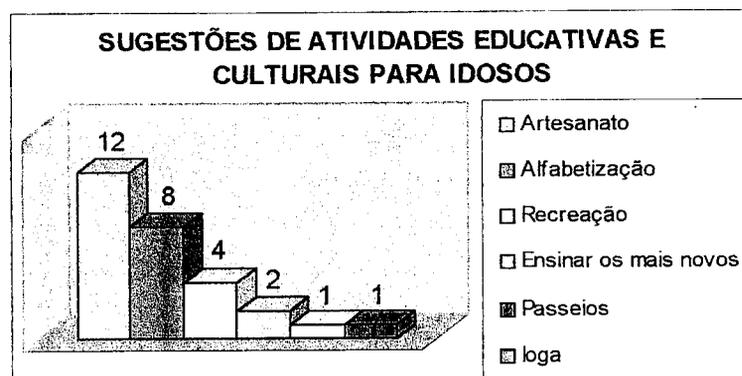
A partir desse levantamento, bem como da nossa inserção na Shangri-Lá, observamos ser a escola uma instituição distanciada no sentido de entendê-la como uma parceria importante, diria até mesmo imprescindível. Quando a sugestão relativas às atividades de reforço escolar era sinalizada, estas estavam mais vinculada, às dificuldades dos responsáveis em dar assistência escolar aos filhos – basta lembrarmos dos níveis de escolaridade detectados – do que entender a luta por uma escola pública, democrática, laica, gratuita e de qualidade como necessária no horizonte de transformação social ligada aos interesses do trabalho. No Movimento dos sem-terra (MST), por exemplo, essa

compreensão não foi imediata, no entanto, atualmente, o movimento vê a conquista efetiva do direito a educação como essencial (CALDAR, 1999).

Para as pessoas idosas, num universo de 28 sugestões, 42,86% foram para artesanato; 14,28% recreação; 28,58% alfabetização e 3,57%, ioga. Um dado interessante em relação a eles foi a dificuldade que a maioria dos entrevistados sentiu em sugerir atividades, traduzindo, assim, o desrespeito e desprezo com que a sociedade trata a velhice. Como a Shangri-Lá não é uma realidade isolada, também ali as pessoas não sabiam “onde colocavam os idosos”. As atividades artesanais — crochê, bordado, tricô — foram as predominantes. Não apareceram atividades artesanais socialmente aceitas como masculinas. Um depoimento se destacou na discussão sobre atividades para a terceira idade e que pode sinalizar um outro tratamento para ela, foi a referência de um dos dirigentes a uma das pessoas idosas como “nossa modelo”, visto ter sido ela fotografada para a capa de um *folder* de apresentação dos trabalhos da Fundação Bento Rubião, uma das ONGs que desenvolve atividades na Shangri-Lá⁵⁹.

No entanto, diferente do que os mais novos diziam, a maior reivindicação dos idosos era por alfabetização, retratando a necessidade que tinham de saber ler e escrever para enfrentar melhor as dificuldades da vida diária - apanhar ônibus, ler nomes de ruas, preços das mercadorias, etc.

⁵⁹ Folder em anexo.



As atividades educativas, culturais, religiosas, partidárias e de geração de trabalho e renda desenvolvidas na cooperativa na época do trabalho de campo eram: círculos bíblicos, celebração, grupo jovem — ligados a CEBs —, *Taekwondo*, cozinha comunitária, grupo de mulheres e mães, aulas de espanhol, reuniões da comissão de educação, encontros e seminários, reuniões do Partido dos Trabalhadores (PT), festas comunitárias e mutirão de construção do Centro Comunitário.

Tendo a experiência da Cooperativa Habitacional e Mista Shangri-Lá como referência, um segundo grupo de famílias organizou legalmente uma outra cooperativa que vem sendo acompanhada por alguns membros da Cooperativa, bem como tendo assessoria de Ongs. O grupo vem se reunindo no Centro Comunitário da Shangri-Lá e se auto denominou Cooperativa Habitacional e Mista Herbert de Souza.

Vale ressaltar a publicação de uma cartilha²⁹ com nome “Shangri-Lá: A Cooperativa da Cidadania” e a confecção de um *dossiê* que resgata a história da Shangri-Lá contendo material publicado na imprensa, algumas tabelas e gráficos sobre o contexto

sócio-econômico da região além das perspectivas e dos projetos da cooperativa (Trabalho vencedor do 2º Prêmio Nacional Cidadania Herbert de Souza "Betinho" - Geração de Emprego e Renda, promovido pela ANABB - Associação dos Funcionários do Banco do Brasil).

Uma outra coisa que nos chamou atenção, quando estávamos fazendo as entrevistas, foi o barulho. Neste dia, um sábado, estava havendo mutirão, e as crianças não tinham escola. Com exceção de uma ou duas casas, em todas as outras, o aparelho de televisão estava ligado mesmo quando conversávamos. Observamos também, que os moradores são muito solícitos uns com os outros. Toda hora vinha alguém à janela para pedir alguma coisa emprestado, dar algum recado ou mesmo fazer alguma brincadeira. Mesmo entre as pessoas que trabalhavam no mutirão, o clima também era de descontração — mulheres e homens trabalhavam juntos.

Um dado que sobressaiu-se aos olhos da equipe de pesquisa foi que apenas cinco casas dentre as 26 visitadas têm filtro, o que representa apenas 19,23% do universo pesquisado. Um dos dirigentes, ligado à experiência através da Igreja, mostrou-se decepcionado, uma vez que a importância da água filtrada para a saúde é uma informação veiculada não apenas nas atividades específicas da cooperativa, mas pelos meios de comunicação de massa. Até mesmo alguns dirigentes cooperados, tidos como os mais bem informados entre os moradores, não tinham filtro em casa.⁶¹

⁶⁰ Em anexo.

⁶¹ Após esse levantamento e a discussão sobre a importância do filtro, beber água sem filtrar já faz parte do passado para algumas famílias.

Agora tratando da dinâmica referida na introdução deste capítulo, é necessário situá-la na organização do trabalho no projeto de cooperação internacional. O desenvolvimento das atividades do projeto como um todo foram planejado e executado por quatro comissões: a) comissão de obras; b) comissão de geração de trabalho e renda; c) comissão de finanças e d) comissão de educação e relações comunitárias. Cada uma delas foi responsável por diferentes frentes de trabalhos, que se pretendiam articulados. O desafio de desenvolver as atividades assumidas por cada comissão assumiu, buscando manter a integração do projeto como um todo, foi uma preocupação constante de todas as equipes, formadas tanto por integrantes da cooperativa, quanto por pessoas ligadas a instituições tipo Igreja, Universidade, ONGs, Partido Políticos.

Na dissertação, interessa-nos, particularmente, as comissões de educação e relações comunitárias e as de geração de trabalho e renda. A primeira, por estar diretamente relacionada com as atividades de formação, seja nos grupos mais específicos, como o de mulheres, por exemplo, seja na formação da comunidade como um todo, nas atividades em que são propostos temas como da participação, da educação, etc., trabalhados em seminários e dinâmicas, na elaboração de panfletos e cartilhas. A segunda comissão, por preocupar-se com a organização do trabalho e na qual pretendemos observar entre outros, os desafios e as limitações do empreendimento econômico no que tange ao rompimento de algumas concepções e valores que norteiam a organização do trabalho sob a perspectiva do capital, bem como as perspectivas de sucesso do empreendimento, que iremos discutir no último capítulo deste trabalho.

Ditas essas poucas palavras sobre o projeto e as comissões, o percurso que tomaremos daqui para frente centralizará mais o olhar na comissão de educação e relações comunitárias, uma vez que será nesse espaço desenvolveremos esse estudo.

A partir do mês de janeiro de 1999, organizamos a referida comissão em seis frentes de trabalho. a) Atividades Esportivas/Recreativas; b) Atividades Culturais; c) Grupo de Mulheres/Mães; d) Formação de Jovens Trabalhadores; e) Apoio Escolar e Alfabetização de Adultos; f) Relações Comunitárias e Formação Geral. Para se chegar a elas baseamos-nos no levantamento já mencionado, buscando atender às expectativas da comunidade como um todo, nos limites das possibilidades concretas, quer em termo de recursos humanos e materiais, quer no tocante ao espaço físico. Com a presença de 20 pessoas, constituímos uma dinâmica, na qual num primeiro momento os componentes da comissão se reuniram de acordo com o interesse pessoal de trabalhar numa das áreas apresentadas. Cada grupo discutiu a especificidade dos campos de trabalho, buscando refletir sobre as diferentes possibilidades de articulação entre as seis áreas de atividades. Elaboramos cartazes, com os quais se buscou traçar as redes de articulação entre as áreas em termos de benefícios, troca de experiências, colaboração de um grupo em relação ao outro etc⁶².

Os componentes do grupo de mulheres concluíram existir uma articulação dele com todas as outras áreas, comportando uma troca mútua de conhecimentos e experiência. Nas atividades na área de formação de jovens trabalhadores, existe a possibilidade destes

⁶² Essa dinâmica sobre a articulação das diferentes áreas de trabalho foi realizada num total de quatro encontros semanais com uma média de duração de duas horas.

ensinarem às mães os valores culturais das novas gerações, para que elas possam relacionar-se melhor com seus filhos. Na área de atividades esportivas e recreativas, abordado como tema a possibilidade das mães poderem participar delas como forma de diversão, saúde e lazer, bem como meio de incentivar seus filhos a participarem também. No apoio escolar e alfabetização de adultos, levantou-se a possibilidade das mães colaborarem como os filhos na execução dos exercícios escolares, ou, caso não sejam alfabetizadas receberem deles orientação.

Quanto às atividades culturais, a discussão girou em torno do fato, geralmente, serem as mulheres as envolvidas na organização de festas e eventos. Feita a relação entre cultura e educação, concluiu-se que, sendo o homem um ser cultural e que os processos formativos não se dão apenas na escola, fato de algumas pessoas não terem tido acesso à cultura letrada não é sinônimo de que elas não tenham cultura. Finalmente, foi discutida a relação comunitária e formação geral, mencionando-se a participação efetiva das mulheres nas atividades comunitárias e o quanto é necessária a participação dos homens nos processos de formação geral.

Nos debates, discutiu-se, ainda, a dificuldade dos pais em orientar a vida sexual dos filhos, além da compreensão de que as mães também são educadoras, cuja formação se vai construindo no cotidiano.

Os depoimentos confirmam o quanto a inserção das mulheres nos empreendimentos populares tem sido decisiva para sua efetivação e desenvolvimento. Em várias conversas com moradores da Shangri-Lá, foi mencionada a iniciativa delas no

engajamento e desenvolvimento do projeto da cooperativa. Num álbum que reúne algumas fotografias da experiência, encontramos referendando em uma das fotos a frase “Quem disse que mulher não vira laje e bate concreto?”. Uma das publicações da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares - UFRJ, **Ossos do Ofício: Cooperativas Populares em cena Aberta** (1998) traz o resultado de uma pesquisa realizada em abril de 1998, que revela o perfil de 32% dos cooperativados atendidos. Nesse universo, as mulheres representaram 65% do total dos cooperativados.

Um tema que se mostrou bastante polêmico no desenvolvimento dessa dinâmica foi a denominação daquele espaço geográfico como favela ou comunidade: quando um dos participantes, que não é morador da cooperativa, referiu-se a ele como uma favela, imediatamente foi repreendido por uma moradora: “Favela não. Comunidade”. Empreendeu-se, a partir daí, um debate referente ao entendimento do grupo sobre as diferenças e similaridades de significados entre as palavras comunidade e favela. Vários questionamentos emergiram: fato de denominarmos o espaço de comunidade faz mudar concretamente, as condições vividas? O que caracteriza uma favela? Qual a origem desta palavra? Por que existe o preconceito em relação aos moradores dessas áreas? Desta forma o grupo percebeu a necessidade de desmistificar o conceito a ela atribuído e de se apropriar dos elementos históricos que nos dão conta de entender o porquê de em nossa sociedade existirem mansões, condomínios e favelas.

Sobre a área de atividade de formação de jovens trabalhadores, atualmente desenvolvendo aulas semanais de espanhol, foi abordada a relação que podemos fazer entre a cultura espanhola e brasileira, buscando estabelecer suas diferenças e semelhanças,

possibilitando, assim, um melhor conhecimento da nossa própria cultura. Mencionamos a importância de dominar uma língua estrangeira para o processo de formação dos jovens no que se refere, além da cultura geral, à possibilidade de enriquecer o currículo no momento de sua entrada no mercado de trabalho.

Em outro fórum de discussão da Shangri-Lá, foi questionada por uma pessoa da diretoria vinculada a Igreja Católica, a “utilidade” das aulas de espanhol dado que “os meninos mal sabem português, para que aprender espanhol?”. Essa posição foi retalhada pela maioria – moradores, representante de ONG, e de um projeto de cooperação internacional, voluntários —, que defendeu a importância do curso tanto para a formação geral quanto para o fortalecimento da auto-estima dos jovens e adolescentes. Pelo menos neste fórum, a perspectiva produtivista de educação voltada para a formação para o trabalho foi questionada e a formação humana foi posta num outro patamar, diferente do mencionado

Percebendo-se articulado com todas as áreas, o grupo de cultura - que publica quinzenalmente, juntamente com adolescentes e jovens, um jornalzinho⁶³ - trouxe a discussão sobre a autoria dos artigos, que nos primeiros números, não foram assinados individualmente, mas assumidos como responsabilidade de toda equipe. A discussão posta foi sobre a importância de se identificarem os autores, possibilitando, assim, que se criasse um ambiente de respeito às idéias pessoais, mesmo que diferentes e antagônicas, abrindo-se, também, no jornal um espaço para que os leitores se manifestassem caso desejassem.

⁶³ Alguns exemplares estão em anexo.

O grupo de apoio escolar e alfabetização lembrou que a pesquisa sobre a comunidade mostrou o quanto a alfabetização é uma expectativa e uma necessidade dos moradores e ressaltou ainda que o domínio da leitura e da escrita é um elemento fundamental da cidadania. Quanto à articulação das áreas, falou-se da troca recíproca, uma vez, que são desenvolvidas atividades que contemplam os seres humanos em sua universalidade.

O grupo de Relações Comunitárias e Formação Geral falou da sua centralidade para a dinâmica da comunidade como um todo. Ressaltou que poderia trabalhar, com temas que perpassem os dilemas e dificuldades do dia-a-dia, como, por exemplo, a polêmica sobre o conceito comunidade e favela.

O grupo de Atividades Esportivas/Recreativas falou sobre a importância das atividades físicas para saúde global dos indivíduos. Foi relatado a experiência positiva da prática do *taekwondo*, e com as crianças e adolescentes da comunidade, de um modo geral, não apenas com aqueles que moram na cooperativa.

O grupo defendeu, ainda, o desenvolvimento de atividades de relaxamento porque são mais integradoras. Na opinião do professor de *taekwondo*, o aspecto da competitividade está mais presente nos esportes de massa, como por exemplo o futebol.

Em janeiro de 1999, quando estávamos organizando a comissão, contávamos com a participação de pessoas vinculadas a diferentes instituições, a qual não era limitada a apenas uma das áreas. No grupo de Atividades Esportivas/Recreativas, havia três moradores da Shangri-Lá e dois que estavam vinculados à Universidade Gama Filho. O grupo de Atividades Culturais era composto por oito moradores da Shangri-Lá e uma

estudante da mesma universidade. O grupo de Mulheres Mães contava com um total de sete integrantes, sendo uma vinculada ainda à Gama Filho, uma Universidade Federal Fluminense, uma à Fundação Bento Rubião e quatro moradores da Shangri-Lá. O grupo de Formação de Jovens Trabalhadores contou apenas com a participação do professor de espanhol, estudante secundarista voluntário na Shangri-Lá, sem vínculo com qualquer instituição. O grupo de Apoio Escolar e Alfabetização de Adultos era composto por três integrantes, sendo dois moradores da Shangri-Lá e um vinculado à Universidade Federal Fluminense. E, finalmente, o grupo de Relações Comunitárias/Formação geral, era composto por uma pessoa vinculada a esta, uma à Universidade Gama Filho e outra à Igreja e à Campanha Ação da Cidadania, sendo que apenas um era morador da Shangri-Lá.⁶⁴

6.2. A Educação como Campo de Disputa

Discutir a educação numa sociedade de classes, implica pensá-la como um campo onde a disputa hegemônica se faz presente, uma vez que, dados os interesses antagônicos entre as classes fundamentais, a formação humana é um ponto central tanto para a manutenção do *status quo* quanto para a sua transformação. Gutiérrez (1988) lembra que, tal qual Marx assinalou, a classe que detém o poder na sociedade é a que também possui o controle cultural e dos aparatos educativos. Isto explica a causa desses aparatos constituírem um campo de batalha que evidencia o tipo de sociedade que se quer construir ou perpetuar. Para Frigotto (1995, p.25):

⁶⁴ A composição da comissão de educação não é a mesma atualmente em termos de participantes. A maioria dos integrantes permaneceram, mas houveram pessoas que tiveram incompatibilidade de horários, sendo obrigadas a se afastarem. Não estamos a par de nenhuma desistência que fosse atribuído a problemas com a dinâmica da comissão. A média de participantes nas reuniões tem sido de dez a doze pessoas nesses últimos meses.

“A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”

E nesse campo de disputa, considerando as contradições da sociedade de classes, os diferentes campos formativos não reproduzem, linearmente, a ideologia dominante, mas por mediações de diferentes naturezas. Tomar a perspectiva reprodutivista como ponto de referência é cair num imobilismo e aceitar que é impossível organizar nos diversos espaços — escola, família, movimentos sociais, fábrica, enfim, na sociedade civil como um todo — os interesses das classes dominadas.

A discussão sobre a não-neutralidade da educação – embora na ação prática ainda se apresente bastante mistificada – no campo da produção teórica é uma discussão sedimentada. Não existem condições de refletir sobre a educação, se não nos perguntamos qual projeto societário pretende atender. Formação humana para que sociedade? Educação para que e para quem? Formação humana embricada na perspectiva da politécnica⁶⁵ que traz em seu bojo a universalidade ou sob a perspectiva reducionista de formação apenas para o mercado de trabalho?⁶⁶

A frase “Educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano”, do saudoso educador Paulo Freire, comporta em si um conjunto de questionamentos, é impossível de ignorar, se pretendemos romper com o fetiche construído pelas classes dominantes, o qual

⁶⁵ Sobre esse conceito ver Saviane(1989)

⁶⁶ Para uma visão crítica da Teoria do Capital Humano ver: Frigotto.(1984)

naturaliza as relações sociais, negando o seu caráter histórico. Existe ação humana que não esteja impregnada de sentido? A possibilidade de construir cultural e socialmente diversos sentidos para cada ato cotidiano não está posta?

Gramsci (1995, p.11) ajuda-nos nessa reflexão quando diz que todos são filósofos na medida em que todos os seres humanos medeiam as suas ações a partir de uma determinada visão de mundo.

“Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividades intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’peculiar a ‘todo o mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum, no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, supertições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por ‘folclore’ ”.

O fato de que não nos produzimos isoladamente, mas, necessariamente, na relação com outros seres humanos, vinculados a um determinado grupo social e classe, imprime em nós um conjunto de hábitos e valores impregnados de uma determinada concepção de mundo do qual partilhamos. Dessa forma, Gramsci fala que somos conformistas de algum conformismo e somos homem-massa. A questão que ele nos coloca como problema é a seguinte: “Qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”

Lendo Konder, no artigo feito para o jornal **O Globo** sobre o líder revolucionário italiano citado, referindo-se à questão do senso comum e bom senso, faz a seguinte afirmação:

“De acordo com o filósofo italiano, o pensamento do ‘homem do povo’ está imerso no ‘senso comum’, que é a soma dos lugares-comuns cultivados pela ideologia dominante, que é sempre, como ensina Marx, a ideologia das classes dominantes. A consciência dos de ‘baixo’ não poderia escapar inteiramente à distorção ideológica, que é aproveitada pelos de ‘cima’. Contudo, existe um ‘caroço’ de ‘bom senso’ e de espírito crítico no interior da consciência impregnada pelo ‘senso comum’. E é por meio do diálogo com esse ‘caroço’ que os revolucionários podem ajudar o ‘homem do povo’ a fortalecer seu ‘bom senso’ e podem influir sobre as convicções filosófico-políticas e sobre o comportamento das pessoas”. (O Globo, Prosa&Verso, p. 2 - 13/05/2000)

Saviani (1980, p.11), também discutindo sobre a questão do senso comum diz que:

“(...) as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia suja pela significação radical na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em termo dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de um concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia.”.

Lembrando mais uma vez Gramsci quando ele fala que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, podemos entender a educação no seu sentido mais amplo, como um instrumento de luta, e não apenas no sentido escolar. Luta contra o atual estado de coisas em que a exclusão social atinge uma posição humanamente inaceitável. Luta esta que implica estabelecer uma nova hegemonia, com

vistas a construir um novo bloco histórico, sob a direção da classe dominada da sociedade capitalista. No entanto, como coloca Saviani (1980), “(...) o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação”.

Como o processo educativo não é algo que ocorre de forma isolada, separado da realidade social, não se caracteriza como absurdo pensarmos o processo de formação humana em outros ambientes que não a escola, ficando claro, pois, que a discussão pedagógica não é restrita somente ao espaço escolar.

Arroyo (1998, p.141) faz uma reflexão sobre a teoria pedagógica como campo comum na discussão imprescindível entre diferentes áreas da educação – currículo, didática, formação do professor, trabalho, educação, etc. – e outros campos do conhecimento – filosofia, sociologia, antropologia, etc. — e nos chama atenção para a dificuldade de nos apropriarmos, de fato, dos elementos que constituem a formação humana:

“No campo da educação temos sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, historiadores, profissionais das letras e das ciências, todos pesquisando e teorizando junto com pedagogos sobre recortes diversos da educação. Cada um traz sensibilidades próprias de sua área e termina destacando dimensões relevantes referidas, por vezes de longe, aos fenômenos educativos e culturais. A impressão que dá essa produção é de estarmos rodeando nosso campo e objeto, sem contudo entrarmos nele, no que é constitutivo dos processos educacionais”.

Parece-nos inquestionável, que a relevância ético-política de discutirmos sobre a imperiosa necessidade de construirmos uma teoria que nos unifique, que nos identifique como campo educativo, num contexto de implantação de políticas públicas de

viés neoliberal, que solapam direitos sociais já conquistados pela classe trabalhadora, de crise do trabalho assalariado, alargando ainda mais as desigualdades sociais. Quando Arroyo aponta que um caminho possível para tal construção seria retomarmos a teoria pedagógica através do reencontro com a teoria e a prática de educação básica e que, neste sentido, o encontro com a infância é inevitável, vemos a real necessidade de irmos até a raiz de como os processos educativos se constituem historicamente e de como, em sociabilidades tão diversas, os seres humanos se formam ou deformam.

Numa sociedade como a nossa, onde para um grande contingente de crianças oriundas das classes trabalhadora não é garantido o direito de trilhar o caminho da cultura e da educação, mas a do trabalho precoce, o do abandono à escola, o da violência familiar, o dos desencontros e desamores, sem falar das altas taxas de evasão escolar, de analfabetismo, a apropriação de uma teoria que nos unificasse como campo significaria mais possibilidade de luta política e isso, por conseqüência, significa menos vidas destruídas e devastadas pelas “cercas da ignorância”. Muito embora a modernidade seja o berço da proclamação dos direitos do homem, não podemos falar o mesmo quanto à sua consolidação em bases universais. Em países como o Brasil, a educação é legalmente reconhecida como direito de todos, mas não se constitui absolutamente numa realidade efetiva.

A colocação posta por Arroyo, no que se refere a esse movimento que fazemos ao redor de nosso campo e objeto de estudo sem avançarmos no que tange aos elementos constitutivos dos processos educacionais, provoca-nos no sentido de aguçar o

desejo de enfrentar essa questão: isso representa um enorme desafio, desafio esse que comporta muitos medos.

Compreender os processos de trabalho, os movimentos sociais, a dinâmica cultural como realidades educativas traz-nos para o cerne da teoria pedagógica, possibilitando uma reflexão voltada para a gênese da pedagogia moderna que em sua base, não considera que os seres humanos nascem prontos:

“(...) de acordo com um projeto de natureza ou de qualquer deus ou arquiteto extra-humano, mas que se tornam humanos e eles próprios definem a tentativa de influir no seu desenvolvimento. A humanização como projeto, como *telos*, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola”(ARROYO.1998, p.144).

Educar sob a perspectiva da pedagogia moderna tem em seu bojo a humanização, a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética, (ibid) O processo educativo não ocorre de forma isolada, desconectado da realidade social. A produção da cultura, do trabalho, das identidades, dos tempos e espaços de socialização, etc, faz parte de um mesmo movimento e é nessa dinâmica dos seres humanos produzindo-se nas relações que devemos entender como se dá a formação humana. O entendimento do papel da escola, dos movimentos sociais, por exemplo, são caminhos inevitáveis nesse processo.

Nessa discussão sobre a formação humana, Arroyo fala do sentido universal da educação:

“Universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano. Essa universalidade da ação educativa é a concepção universal da paidéia, do humanismo renascentista, da ilustração, do socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais, trabalhista, feminista, negro, pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação, do trabalho como princípio educativo...A essa concepção e prática mais universal se contrapôs a concepção propedêutica, preparatória para (...) transmissiva, utilitarista e reducionista da educação apenas para se inserir na vida e competir no mercado de trabalho”. (ibid, p.155)

A idéia de que o ser humano é fruto de um processo é uma matriz da pedagogia moderna. Isso permite-nos ver como superadas as concepções estáticas que não inserem os processos educativos na dinâmica histórica das relações. Pensarmos o ser humano como construção histórica é estarmos atentos às transformações em todos os campos da vida humana. Arroyo diz que ter uma visão atenta do tecido social em que os seres humanos se formam ou deformam possibilita-nos ter uma visão mais “rica e mais integrada do ser humano, de sua formação e da educação escolar”. Para ele,

“(...) o tempo de escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho” (ibid. p.147).

Existe uma dificuldade da escola fazer a relação de seus saberes com outros saberes sociais, da cultura escolar com a cultura dos educandos, da socialização na escola e fora dela. É o que Arroyo chama de “territorialização do educativo”, em que cada campo vai se isolando e ignorando os outros campos.

“Não apenas a pedagogia escolar teve dificuldade de pensar-se em relação com os outros tempos e espaços educativos, também as pesquisas e reflexões sobre família, cidade, trabalho ou juventude têm dificuldade de entender a centralidade do tempo de escola. Cada uma dessas instâncias formadoras se julga uma experiência total, isolada”(ibid.p 148)

No art. 1º da nova Lei de Diretrizes Básicas (LDB), a educação é entendida de forma ampla: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Quando resgatamos as diferentes maneiras pelas quais a formação humana foi concebida, é inevitável não dimensionarmos o fato de nossa sociedade pertencer a uma tradição filosófico-religiosa, na qual se acreditava que a formação humana se dava através da inculcação e transmissão das idéias, saberes e valores, sendo a palavra o seu elemento central:

“Quando colocamos a questão de como acontece a educação, a resposta tem sido: pela palavra. O verbo, a palavra criou o mundo e pensamos que cria e conforma os seres humanos. Deus disse e tudo foi sendo criado. O professor, o catequista ou os pais dizem suas lições e conselhos e as crianças vão se formando. Na palavra estão as virtualidades formadoras. O domínio dessa tradição tem sido quase absoluto na pedagogia, não apenas na escola. Também na educação popular e na educação política, o ideal tem sido conscientizar e politizar pela palavra, pelo discurso, pela denúncia.”(ibid. p.158)

Arroyo também chama nossa atenção para o fato de também existir “uma ênfase na externalidade das prática educativas”. O campo central na discussão sobre os

processos formativos se dá naquilo que os mesmos reproduzem no campo das ideologias, das disputas de poder, da cultura e dos diferentes interesses entre classes. O autor chama atenção para aquilo que fora colocado inicialmente: a necessidade de demarcarmos nosso campo comum, sem desconsiderar a necessidade de entendermos o fenômeno educacional como uma prática social e cultural, marcada pela própria sociedade. A questão é delimitarmos o campo pesquisa que nos caracteriza como pedagogos. Arroyo (1998, p. 160-161) vê como avançada a análise sobre a questão da formação humana que:

“(...) destaca o peso das condições materiais e das relações sociais em que se produz a educação. Destaca que os processos educativos se materializam em práticas e rituais. (...) A educação cada vez torna-se mais vinculada com a ação humana, com os processos em que se materializa.(...)Essas práticas fazem parte do que é o cume de todo o processo educativo e cultural que é ser ações humanas, entre pessoas em relações sociais. É nessa ação humana que acontece no trabalho, na cidade, na turma, na escola onde se processa a ação formadora.”.

É bastante elucidativa a etimologia da palavra educar nesse complexo desafio de entender a formação humana como processo: educar vem de *educere* que é verbo latino que significa conduzir, dirigir, guiar. (*Chambers' etimological dictionary*, Londres 1913) e de *educare* que significa dar alimentos a (*Dictionnaire etimologique Bloch e Wartburg*; PUS. Paris 1952). Reforça-se, desse modo a dimensão política da educação, no sentido de que, a mesma está vinculada a um determinado projeto de sociedade, indicativa de uma direção a ser tomada, além de denotar, pela idéia de alimento, o seu caráter imprescindível para vida em sociedade.

6.3. O Caráter Educativo dos Movimentos Sociais

Gohn (1992) diz que, historicamente, a cidadania tem sido o liame na relação entre os movimentos sociais e a educação. No entanto precisamos entender se estamos falando da cidadania sob a ótica burguesa ou sob a ótica das classes dominadas⁶⁷. A concepção elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através dos movimentos sociais, é a cidadania coletiva (ibid), na qual a educação ocupa um lugar central, uma vez que ela vai se construindo não num determinado lugar privilegiado, mas também no próprio processo de luta que por si próprio é um movimento educativo:

“A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos; as massas urbanas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”(GOHN, 1992, p. 16-17)

Entendermos que os processos educativos se desenvolvem também fora dos canais institucionais escolares implica termos como pressuposto que a educação não se limita a apropriação de conteúdos selecionados nas instituições escolares. Quando Gohn (1992) coloca a questão “na prática, com se constrói este caráter educativo?”, no caso dos movimentos sociais, ela diz que articuladas entre si e sem nenhum grau de prioridade temos: a) a dimensão da organização política; b) a dimensão da cultura política; c) a dimensão espacial-temporal.

⁶⁷ Sobre a questão da cidadania ver: Buffà et alii “Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? ; Benevides (1995)

Quanto à primeira dimensão, a autora sinaliza para a consciência que vai sendo construída em relação ao funcionamento da administração pública, como se dá o processo de obtenção de determinada verba, como se administra, quais agentes do processo de correlação de forças, etc. Esse aprendizado sobre "o caminho das pedras" não se dá espontaneamente nos movimentos sociais. Ele é mediado por assessorias técnicas, políticas e religiosas, que atuam junto a diferentes grupos:

"Esse processo, bastante conflituoso e tortuoso, de avanços e recuos, possibilita aos participantes dos movimentos se apropriarem de informações, desenvolvendo um conhecimento sobre as engrenagens tidas como técnica e, sobretudo, identificando os interesses envolvidos. A identificação de interesses processa-se segundo as ópticas de classes"(ibid, p. 18)

Sob a perspectiva da cidadania coletiva, ela vai se construindo quando os grupos vão identificando os diferentes interesses que se fazem presentes nas correlações de forças em nossa sociedade e, a partir dessa identificação, dá-se início para elaboração de estratégias com vistas à conquista de determinados objetivos, reconhecidos dentro de um patamar de direito social e não de benevolência por parte de determinados grupos que estão no poder político.

A segunda dimensão, ou seja, da cultura política, tem a ver com o processo de trazer, para o centro do debate, as experiências de luta no passado, para que o presente possa ser reinterpretado sob outra ótica que não a das classes hegemônicas e para que o futuro seja visto como possibilidade e não, como fatalidade. É resgatar a discussão histórica dos processos sociais como um todo. Gohn nos diz:

“Aprende-se a não ter medo de tudo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus”(ibid, p. 19)

A mesma autora destaca nessa discussão o caráter educativo dos movimentos sociais, o fato de que algumas atitudes tidas como “conservadoras” serem compreendidas como “parte do processo pedagógico vivenciado pelo movimento”. Para ela a questão educativa “é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A [questão] pedagógica são os instrumentos utilizados no processo”.

A última dimensão – espacial temporal – vai resgatar “elementos da consciência fragmentada das classes populares”. Busca-se construir uma visão histórica dos problemas, articulando o saber popular e o saber científico. É fundamental discutir as categorias tempo e espaço, uma vez que situam os sujeitos no seu tempo histórico articulando tanto as gerações passadas quanto as futuras, bem como o espaço em que estão inseridos apresentarão diferenças se, por exemplo, for urbano ou rural. No que concerne ao espaço urbano,

“(...) estas categorias são desapropriadas do controle das pessoas. O tempo não é mais o meu, mas o do cronômetro da fábrica ou da instituição onde trabalho. Os espaços são restritos. O privado quase inexistente e o pouco que há tem que ser defendido com unhas e dentes contra as agressões e violência da cidade grande. O espaço público é um discurso. Na realidade ele se constitui mais em zonas de controle e disciplinamento do que em manifestações de apropriação coletiva”(ibid, p. 21)

A possibilidade de perceber tais diferenças, associada à vontade de apropriação dos espaços públicos – praças, quadras de esportes, por exemplo – são elementos que constituem um importante aprendizado no desenvolvimento da cidadania, que é o uso da coisa pública como direito e não como concessão.

O desafio para demarcar o processo educativo nos movimentos sociais não é uma tarefa tão simples, pois que fazer isso a partir de programas cujos objetivos, os conteúdos, metodologia estão definidos é menos complexo. Segundo Gohn (1992) a educação nos movimentos sociais é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes a saber. Quais sejam:

- a) “Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício do poder.
- b) “Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- c) “Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.
- d) “Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento.
- e) “Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos ‘doutores de gabinete’ de questões elementares so exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas”.

No entanto a mesma autora chama atenção para que o ponto fundamental de transformação possibilitada pela prática cotidiana dos movimentos populares não é apenas de caráter individual, ressaltada no processo de politização dos sujeitos sociais envolvidos no movimento. A consciência individual seria um dos pontos mais visíveis no processo educativo que acontece nos movimentos sociais:

“Entretanto, o resultado mais importante é dado no plano coletivo. As práticas reivindicatórias servem não apenas como indicadores das demandas e necessidades de mudanças, reorientando as políticas e os governos em busca de legitimidade. As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeitos demarcarem alterações nas relações entre os agentes envolvidos. Neste sentido, o caráter educativo é duplo: para o mandatário e para o agente governamental, controlador/gestor do bem demandado”(op.cit, p.52)

Pensando mais especificamente nos sujeitos que estão inseridos nos movimentos sociais, acreditamos não existir movimento social formado, unicamente, pelos sujeitos vinculados aos setores populares de nossa sociedade. Existe sempre a presença de outros sujeitos não-vinculados originalmente ao grupo mandatário. Isto é, aqueles que pertencem à outra categoria social, mas que, no entanto, compartilham ideologicamente de alguns princípios ético-políticos que fazem com que sejam construídos laços de afinidade e objetivos comuns:

“Os grupos organizados de assessorias, particularmente os vinculados à ala progressista da Igreja Católica, passaram nos anos 80, a militar junto as populações periféricas no sentido de organizá-las para pressionarem os poderes públicos. Esta linha de atuação funcionou bem até a metade da década de 80. A partir daí, as assessorias entraram em crise porque as cúpulas religiosas passaram a pressionar e a punir este tipo de atuação. Alguns movimentos sociais entraram em crise. Outros se transfiguraram em agências do novo poder local constituído a partir das administrações populares eleitas pelo voto popular”(GOHN, 1992, p 50).

A mesma autora apresenta, como uma das principais formas de organização popular no Brasil, as associações e movimentos comunitários, que, a partir de 1970, foram inicialmente frutos das práticas da Teologia da Libertação.

Segundo ela, existe uma dependência bastante expressiva dos movimentos comunitários em relação à Igreja Católica. Isso tanto no que se refere à estrutura de ordem física quanto ao próprio direcionamento das ações reivindicativas do grupo:

“Os membros da hierarquia eclesiástica têm participação não-contínua no movimento mas decisiva. Suas atuações pedagógicas, fundadas no método ver-julgar-agir, têm efeitos básicos nas decisões tomadas” (ibid. p.38)

Para compreendermos política e ideologicamente qualquer movimento, precisamos entender a composição dos quadros dirigentes. No movimento comunitário, além da Igreja Católica (ala da Teologia da Libertação), temos os partidos políticos, apoio de indivíduos e outras organizações. Segundo Gohn (1992, p.39)

“(...) entender os movimentos comunitários implica em (sic) entender a articulação entre a base do movimento (os demandatários), as lideranças (formadas em íntima associação com as assessorias) e as assessorias propriamente ditas (que são externas e aos mesmo tempo internas ao movimento”.

Os movimentos comunitários, em suas ações práticas - invasões de terras, as passeatas, os mutirões comunitários para a construção de casas, etc. — apresentam efeitos de caráter quantitativo e qualitativo. A primeira pode ser vista a olho nu, como no caso das casas construídas por mutirão. A segunda seria no que tange ao fato de que as diferentes conquistas empreendidas pelo movimento, representam novas formas de relações sociais para seus participantes. uma vez que possibilita a organização da população, a construção de uma consciência coletiva, pelo que eles se vêem como sujeitos construtores e com isso passam a acreditarem em si próprios e na força do trabalho coletivo. Além disso, há a

dimensão de que um grupo vai fortalecendo o outro, tanto no sentido das experiências que foram positivas, quanto daquelas que não surtiram bons resultados. Romper com a dimensão do clientelismo e construir a referência do direito possibilita ir minando o ranço cultural da espera de favores e benevolências:

“A educação se apresenta como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos e associações; como efeito pedagógico multiplicador das ações coletivas junto à sociedade civil e à sociedade política; e como demandas específicas na área educacional, dentro e fora da instituição escolar. Tudo isto podemos resumir com a frase: os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira” (ibid, p. 111)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas breves palavras finais trazem em seu cerne o caráter provisório, parcial e limitado da produção do conhecimento, bem como o fato de que, sobre a problemática dos trabalhadores organizando suas experiências econômicas, muitas questões estão em aberto. O nosso trabalho de pesquisa na Shangri-Lá permitiu-nos observar algumas particularidades daquela experiência, buscando não entendê-la por ela mesma, mas articulada à totalidade da realidade concreta em que está inserida.

Lançamos nossos olhares num movimento retrospectivo, procurando elucidar algumas sínteses que fomos construindo:

- **A Shangri-Lá articulada à luta dos trabalhadores no passado e no presente**

Originalmente, a experiência da Shangri-Lá é uma resposta dos trabalhadores ao esgarçamento das condições materiais e não-materiais de garantia da sobrevivência – fruto de uma situação criada pelo capital face à sua incapacidade de socializar as riquezas coletivamente produzidas. A luta por manter-se vivo para aqueles que pertencem à classe que nem controla ou detém o excedente da produção não é nova na história da humanidade. No caso específico do sistema vigente, trabalhadores de ontem e hoje, necessariamente, travam uma disputa contra o capital. A tarefa histórica da classe trabalhadora de forjar alternativas ao capital só se dará por finda quando o capitalismo for superado. No entanto a história tem-nos mostrado que existirem formas de luta que não ameaçam a estrutura social vigente. Como retratamos nos capítulos I e II, o movimento cooperativista desde seus

primórdios, apresenta limites e potencialidades que precisam ser observadas no sentido de não se apontarem alternativas de caráter romântico ou, tampouco, abortar, no ceticismo, a possibilidade de ver o novo surgir.

A cooperativa Shangri-Lá encadeia-se à corrente de milhares de cooperativas espalhadas pelo mundo. Para uma análise crítica do cooperativismo como alternativa ao desemprego de caráter estrutural que vivemos atualmente, precisamos ter lucidez: ver que não é somente o letrado de cooperativa, ou mesmo, a experiência em si que irão garantir o caráter democrático, solidário, igualitário e participativo que originalmente as cooperativas operárias almejavam, para a construção de relações sociais, mediadas por outras bases que não a concentração e acumulação de capital nas mãos de um grupo restrito da sociedade. Na disputa ideológica, o capital também apropria-se das categorias democracia, solidariedade, participação e igualdade, falando também, no cooperativismo como estratégia de enfrentamento ao desemprego e como inserção à nova base produtiva pelas vias do processo de terceirização, um dos elementos da gestão do trabalho. Da mesma forma, o governo neoliberal, que coloca o público a serviço dos interesses privados das elites dominantes, elabora políticas públicas voltadas para a geração de trabalho e renda, tomando o cooperativismo como horizonte alternativo ao desemprego.

Embora a dimensão filantrópica esteja presente na origem da Shangri-Lá, na sua trajetória, ela foi-se articulando ao movimento organizado dos trabalhadores na forma de movimentos sociais, ONGs e partido político. Isso possibilitou que, naquele espaço, fosse travado — nos marcos da disputa de diferentes visões de mundo por parte dos sujeitos

envolvidos naquela experiência – um diálogo com outros sujeitos coletivos que não somente a Igreja Católica.

- **A Shangri-Lá como espaço de formação humana**

O movimento de compreender a educação como uma prática social que, ao mesmo tempo, é constituída e constituinte da sociedade fez-nos inscrevê-la como uma atividade humana na disputa hegemônica entre as classes fundamentais. A educação, sob tal perspectiva, é ação política que, dependendo da correlação de forças presentes, pode estar predominantemente, vinculada à manutenção ou ao rompimento com a estrutura social capitalista.

A partir da concepção de que os seres humanos se formam nas relações mediadas pela realidade concreta, falar em espaço privilegiado de formação humana é esvaziá-la de sua complexidade. A nossa compreensão da Shangri-Lá como lugar de formação humana é ancorada não apenas pela literatura que vem sinalizando o caráter educativo dos movimentos sociais, mas também por nossa inserção nesta experiência. Percebemos que, apesar de todas as limitações e problemas constatados, existe uma potencialidade de valores como, por exemplo, o da participação que estão sendo cultivados sob uma ótica diferenciada da ótica capitalista. Com isso, não estamos desconsiderando as limitações de estarmos sob o imperativo da sociedade burguesa, estamos sinalizando existir possibilidade de forjarmos uma nova visão de mundo pautada nos interesses do trabalho.

Acreditamos que o processo de construção de alternativas de enfrentamento à crise passa pelo controle do fundo público pela sociedade, bem como pela ampliação da esfera pública, no sentido de garantir direitos básicos à população. Isso implica pensar a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade como uma conquista imprescindível para o trabalho na sua luta contra o capital, favorecendo, entre outras coisas, a superação de uma visão pseudoconcreta da realidade, o alargamento das interpretações das relações sociais do senso comum para o bom senso.

Como um dos frutos de manutenção da hegemonia burguesa temos o sucateamento da escola que atende os dominados dessa sociedade. Convivem atreladas as idéias de que a educação, para as classes trabalhadoras, deve ser em doses homeopáticas e redentora dos que sofrem as mazelas sociais produzidas pelo capital. Na Shangri-Lá, ainda que tenha rompido com a dimensão ideológica do trabalho como disciplinador e encaminhador das crianças e adolescentes oriundas das classes trabalhadoras, não percebemos, por parte dos sujeitos presentes naquela experiência ser a escola como uma instituição importante de se ter como parceira.

A Shangri-Lá vive as tensões, os conflitos e as contradições postos pela estrutura do sistema social, mas o movimento de buscar estreitar esses limites educa seus participantes para a luta contra-hegemônica articulando-os a outros fóruns de organização. Isso não significa acreditarmos que a mesma seja o carro-chefe de transformações estruturais na realidade social. A Shangri-Lá está longe disso, postas as condições com que vem respondendo à imperiosa necessidade de sobrevivência, limitando o campo de

estratégias de luta mais articuladas ao campo político, no sentido de que a conquista do poder público é imprescindível.

No que se refere à experiência produtiva propriamente dita vivenciada no Restaurante Sabor Popular, considerando os limites desse empreendimento econômico face ao monopólio burguês presente em amplos setores da economia, o trabalho associado vai inaugurando, na vida das trabalhadoras, novos elementos para interpretar as relações sociais. Diferente do apelo do capital, a participação no Restaurante implica o conhecimento de todos os estágios da produção, da distribuição das riquezas produzidas, do resgate da auto-estima e da compreensão de serem elas sujeitos construtores da vida material e não-material.

- **A Shangri-Lá: utopia e realidade**

A convicção de que as sementes do novo são lançadas no terreno de velhas estruturas coloca-nos o desafio de aguçar a nossa inteligência na compreensão do atual bloco histórico. No caso específico do nosso tema, representa compreender a realidade complexa, contraditória, heterogênea e diversificada na qual as organizações econômicas populares se constroem. No contexto da reestruturação produtiva, do neoliberalismo, da globalização da economia e do desemprego estrutural.

A Shangri-Lá, como realidade permeada por limites de ordem social, econômica, cultural, política e ideológica, não pode ser esvaziada daquilo que vem movendo gerações na construção de uma sociedade justa e democrática: a capacidade de

sonhar, de ter utopia. Tomar o sonho pela moradia e emprego para além da dimensão individual, reportando-os para a dimensão do direito, é um processo educativo necessário ao movimento de unir esforços na construção de uma sociedade de novo tipo. A história é reveladora de que a transformação é possível e de que o horizonte não precisa ser de exclusão e miséria humana.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo In: Pós-Neoliberalismo - as políticas públicas e o Estado democrático.(ord. Ssader & Gentili, Pablo) São Paulo: Paz e Terra, 1995. Cap. 1, p.9-38.
- ANTUNES, Ricardo L. C. Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Educação e crise do trabalho: perspectiva de final do século. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 5, p. 138-165.
- BEER, M. História do socialismo e das lutas sociais. Rio de Janeiro: Laemmert., 1968.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. A cidadania ativa. Referenciado, plebiscito e iniciativa.
- BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- BOBBIO, Norberto, Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfrancisco. Dicionário de política. 4 ed. V.1. Brasília: Edunb, 1991.
- BORDENAVE, J.E.D. O que é Participação. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1985.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- BRIGHTON LABOR PROCESS GRUP. In: Da SILVA, T.T. Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 15-47
- CALDART, Roseli Saete. Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra. 1999. 343 f. Tese (doutorado em educação) – Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998
- CEAS URBANO. Fazendo a coisa certa. Questões para a formação de trabalhadores informais. CEAS URBANO-PE, Recife. 1991.
- CEDAL FESOL. La Foire de l'Economie Solidaire, Chile - CEDAL. France. Paris, 1994.
- CORAGGIO, J. L. Desarrollo humano, economia popular y educación. Rey, Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social. B. Aires, 1995.
- CORAGGIO, J. L. Del sector informal a la economía popular. In: Cuadernos de la Red, n. 2, Red. Lins, Madri, 1994.
- COUTINHO, Carlos Nelson- Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes. Introdução à teoria marxista de estado e revolução. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CURY, Carlos R. R. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, 1978
- DEMO, P. Participação é conquista. São Paulo: Cortez 1996.

DIAS, R. B. Algumas Considerações sobre o Processo de Participação. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Ano II. São Paulo: Cortez, 1980, p. 75-78.

DOSSIE Shangri-Lá: A Cooperativa da Cidadania. Mimeo. S.d.

ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. Lisboa: Avante, 1975.

FALEIROS, V. P. Formas Ideológicas da Participação. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Ano III. São Paulo: Cortez, 1982, p. 17-26.

FARIAS, F. F. Associação e o Significado de Participação. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Ano III. São Paulo: Cortez, 1982, p. 27-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. V. 21, p. 4-9, jul/ago, 1992

A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1994.

Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: (Orgs. Gentili & Da Silva) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

Educação e Crise do Trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria do conflito. In: educação e crise do trabalho: perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes. 1998. Cap. 1, p. 25-54

- _____ A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: Sindicalismo & Cooperativismo. A economia solidária em debate: transformações no mundo do trabalho. (org. Gonçalo Guimarães). São Paulo: Unitrabalho. 1999, p.93-111.
- FRANCO, M^a A Ciavatta. O trabalho como princípio educativo. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro. PUC-RJ. 1990.
- _____ O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente – Uma discussão necessária. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. V. 21 (105-106), p. 25-30, mai-jun, 1992
- _____ Trabalhadores em Tempo de Globalização: Um estudo exploratório. Revista Universidade e Sociedade. Ano VII, n. 14, p. 64-77, out. 1997.
- _____ Mediação e Particularidade: Conceitos fundamentais no estudo da relação trabalho e educação. México, 1998. (mimeo)
- FROMM, Erich. Conceito Marxista de Homem. Rio de Janeiro: Zahar. 5 ed. 1970.
- FOOTE-WHYTE, W. Treinando a Observação Participante. In: Desvendando Máscaras Sociais. S.A. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- GENRO, T & DE SOUZA, U. Orçamento Participativo: A experiência de Porto Alegre. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995
- GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Da Silva e Gentili (Orgs). "Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do

RAZEIO, L. Economia de solidariedade e organização popular. In: Educação Comunitária e Economia Popular (Gadotti, M. e GUTIÉRREZ, F.). São Paulo: Cortez, 1993.p. 34-58.

_____ Las Organizaciones de la economicas populares. Más allá de la subsistencia
In: Revista Iberoamericana de Autogestión, 1985.

_____ La articulación micro-macroIn: CEDAL. Comunicando. France. Paris, nov. 1993b

_____ Sobre la inserción de la economía popular de solidariedad en un proyecto de transformación social In: VV.AA.Estrategias de vida en el sector popular. Fovida Descó, 1987.

_____ Empresas de trabajadores y economía populares - 1973-1990.
Programa de Economía del trabajo - PET. Santiago de Chile.1991.

RIOS, Givaldo Sá L. O que é Cooperativismo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 2 ed. São Paulo:Cortez

_____ Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCANDIAN, M. N. O. O Conceito de participação Social na Perspectiva de Integração e de Transformação Social. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Ano III. Editora Cortez. São Paulo, 1982, p. 5-16.

SEMERARO, Giovanni. A primeira dos anos 60 anos. A geração de Betinho. São Paulo: Loyola, 1994

_____ Da Sociedade de Massas à Sociedade Civil: a Concepção de Subjetividade em Gramsci. Texto apresentado no Congresso Internacional: Antonio

Gramsci: da un secolo all'altro", organizado pela Internacional Gramsci Society, no Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, 16-18 out. 1997. www.gramsci.org.br.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a Sociedade Civil: Cultura e Educação para a Democracia- Petrópolis: Zahar, 1970.

SINGER, D. Para Além da Alienação. Nova York. Jornal The Nation. 10/06/1996.

_____ Economia solidária: geração de renda e alternativa ao liberalismo. Revista Proposta, São Paulo, n. 72, p. 6-13, 1997 (mimeo).

_____ Uma Utopia Militante: Repensando o Socialismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ Desafio à solidariedade. In: Sindicalismo & Cooperativismo. A economia solidária em debate: transformações no mundo do trabalho. (org. Gonçalo Guimarães). São Paulo: Unitrabalho. 1999, p.63-76.

_____ Cooperativismo e sindicatos no Brasil. Revista Sindicalismo e Economia Solidária, São Paulo, p. 23-28, dez/1999.

_____ Possibilidades da economia solidária no Brasil. Revista Sindicalismo e Economia Solidária, São Paulo, p. 51-60, dez/1999.

_____ Cooperativa é uma empresa socialista. In: Sindicalismo & Cooperativismo. A economia solidária em debate: transformações no mundo do trabalho. (org. Gonçalo Guimarães). São Paulo: Unitrabalho. 1999, p.79-91

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do trabalhador disciplinado. In: FIDALGO, Fernando S. (org). Gestão do trabalho e formação do trabalhador. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

SPOSATI, A. O. A Participação e o Pôr-se em Movimento. In: Revista Serviço Social & Sociedade. Ano III. São Paulo: Cortez, 1982, p. 43-56.

TIRIBA, Lia. Organizações Econômicas Populares: Desvelando contradições e desafios de estratégia populares de geração de trabalho e renda. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1997. Mimeo

Los trabajadores, el capitalismo y la propiedad colectiva como estrategia de supervivencia y de sociedad: Rastreamo el Debate Histórico. Contexto e Educação Universidade de Ijuí. nº 46 - Abr/Jun 1997.

Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: Contradições e Desafios frente à Crise do Trabalho Assalariado. In: FRIGOTTO (org.) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século. São Paulo: Vozes, 1998.

Organizações Econômicas Populares: Desvelando Contradições e desafios de Estratégias de geração de trabalho e Renda. In: FRIGOTTO, G. Relatório Final do Projeto de Pesquisa "Conhecimento e Qualificação do Trabalhador : Desafios Face a Mudança da "Nova" Base tecnológica do Processo Produtivo". Niterói. UFF. 1995. Mimeo.

Trabalho e educação da classe operária: A perspectiva política da escola técnica do Sindicato dos Metalúrgicos-RJ. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas.

Los trabajadores, el capitalismo y la propiedad colectiva como estrategia de supervivencia - rastreamo em debate histórico Universidad Complutense de Madrid. 1996. (mimeo).

Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: educação e crise do trabalho: perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes. 1998. Cap. 7, p. 189-216.

Economia popular: a relação trabalho-educação como mediação entre mundo da cultura e mundo da produção. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 1999, Caxambu, p. 1-16 (mimeo)

TODESCHINI, Remigo. Empreendimento solidário em expansão. In: Sindicalismo & Cooperativismo. A economia solidária em debate: transformações no mundo do trabalho. (org. Gonçalo Guimarães). São Paulo: Unitrabalho. 1999, p. 27-35

TODESCHINI, Remigo, Magalhães, Reginaldo S. A CUT e a economia solidária. Revista Sindicalismo e Economia Solidária, São Paulo, p. 5-22, dez. 1999.

WAINER, Carlos. O presente de um futuro possível. In: Sindicalismo & Cooperativismo. A economia solidária em debate: transformações no mundo do trabalho. (org. Gonçalo Guimarães). São Paulo: Unitrabalho. 1999, p.37-61

WILDE G., Roberto et al. Participación y comunicación: Instrumentos de la nueva cultura productiva. In: Nueva Cultura Productiva. Estrategias empresariales y sindicales. México. Fundación Fridrich Ebert, 1995, p. 87-98.