

Revista de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Roraima

21

latino americana no se pode pensar sem
relação de poder

TEXTOS & DEBATES

ISSN 1413-9987



TEXTOS & DEBATES

Revista de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Roraima

Nº 21

janeiro/junho
2012



REVISTA VINCULADA AOS PROGRAMAS DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS DO CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (CCH/UFRR)

ISSN 1413-9987

ISSN On-line 2317-1448

Textos & Debates	Boa Vista	Nº 21	p. 1 - 112	jan-jun/2012
------------------	-----------	-------	------------	--------------

Ficha catalográfica

Textos & Debates: Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima n. 1 (1995) - . - Boa Vista: Editora UFRR, 1995-
Periodicidade: semestral.

ISSN 1413-9987 / ISSN On-line 2317-1448

1. Periódicos. 2. Ciências Sociais. 3. História - Universidade Federal de Roraima.

Revista vinculada aos programas de estudos pós-graduados do Centro de Ciências Humanas (CCH/UFRR)

CDU:0 (05)

Indexada em Sumários Correntes Brasileiros - ESALQ; Índice Histórico Español - Bibliografias de História de España; Centro de Información y Documentación Científica - CINDOC; American History and Life ABC - Clio - 130; Historical Abstract - ABC - Clio - 130; Hispanic American Periodical Index; Bibliographies and Indexes in Latin American and Caribbean Studies; Social Sciences Index; Info-Latinoamerica (ILA); Ulrich's International Periodicals Directory.

Textos & Debates

Comitê editorial

Ana Lúcia de Sousa
Maria Luiza Fernandes
Rodrigo Pereira Chagas

Conselho Editorial

Prof. Dr. Antonio Emílio Morga (UFAM)
Prof. Dr. Antônio Paulo Rezende (UFPE)
Prof. Dr. Durval Muniz de A. Júnior (UFRN)
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (UERJ)
Prof. Dra. Sílvia Regina Ferraz Petersen (UFGRS)
Prof. Dra. Maria Denise Guedes (UFSCar)
Prof. Dr. Nilson Cortez Crócia de Barros (UFPE)
Prof. Dr. Ramón Peña Castro (UFScar)

Conselho Executivo

Prof. Dra. Ana Lúcia de Sousa (UFRR)
Prof. Dr. Américo Alves de Lyra Jr. (UFRR)
Prof. Dra. Carla Monteiro de Souza (UFRR)
Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino (UFRR)
Prof. Dra. Déborah de B. A. P. Freitas (UFRR)
Prof. Dr. Edson Rufino Oyama (UFRR)
Prof. Dr. Felipe Kern Moreira (UFRR)
Prof. Dra. Francilene dos Santos Rodrigues (UFRR)
Prof. Dra. Gilvete de Lima Gabriel (UFRR)
Prof. Dr. Jaci Guilherme Vieira (UFRR)
Prof. Dra. Madalena Vange M. C. Borges (UFRR)
Prof. Dra. Maria das Graças S. D. Magalhães (UFRR)
Prof. Dra. Maria Luiza Fernandes (UFRR)
Prof. Dr. Maxim Repetto (UFRR)
Prof. Dr. Nélvio Paulo Dutra Santos (UFRR)
Prof. Dra. Olendina de Carvalho Cavalcante (UFRR)
Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira (UFRR)
Prof. Dr. Roberto Mibielli (UFRR)
Prof. Dr. Roberto Ramos Santos (UFRR)



Campus Paricarana: Av. Cap. Ene Garcez,
nº 2413. Bairro Aeroporto.
CEP: 69304-000 Boa Vista / RR
Telefone: (55) (95) 3621-3111
E-mail: editora@ufrr.br
www.ufrr.br

Editora da UFRR

Direção
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz
Editoração Eletrônica e Capa
Rodrigo P. Chagas;
Petra C. Freitas Filgueiras

APRESENTAÇÃO 5

ARTIGOS

RELAÇÕES BILATERAIS ENTRE BRASIL E VENEZUELA ATRAVÉS DOS ESTADOS DE RORAIMA E BOLÍVAR 7

Ana Carolina Viana
Olendina Bonet de Queiroz

CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA..... 23

Anamaria Santana da Silva
Tammi Flávie Peres Borges de Souza

TERRITORIALIDADES E INTEGRAÇÃO: O ESCUDO GUIANÊS NO CONTEXTO DA INICIATIVA IIRSA 37

Luis Ventura Fernández

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD EN MISIONES- ARGENTINA 59

Yamila Irupé Nuñez

OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DO CONVÊNIO UEA, INCRA E PRONERA NO PERÍODO DE 2004 A 2008 75

Lucinete Gadelha da Costa
Elizangela Feitosa
Wanderlane Cruz

A COMPLEXIDADE DE PROVISÃO DE SERVIÇOS SOCIAIS 91

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

RESENHAS

UM INTELLECTUAL NA BATALHA DAS IDEIAS 109

Vladimir Luis da Silva

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista *Textos & Debates*. Criada em meados da década de 1990, a Revista tem crescido, se fortalecido ao longo dos anos, tendo cada dia mais a participação de pesquisadores nacionais, contribuindo sobremaneira para a qualidade desse periódico. A mudança para o formato digital consolida o esforço de tornar a Revista um espaço efetivo de divulgação dos conhecimentos produzidos em diversas e importantes instituições do país, e que valoriza a pesquisa acadêmica na área de Ciências Humanas, buscando, com isso, contribuir para a construção de um conhecimento real do mundo, das relações sociais de forma interdisciplinar.

Nesta edição são apresentados trabalhos sobre as relações internacionais entre Brasil e Venezuela, integração regional no espaço Guianês, Educação em missões argentinas e na fronteira Brasil Bolívia, entre outros temas relevantes não apenas na academia, mas também para a sociedade. Em uma realidade mais ampla, temos a pertinente e oportuna resenha do livro *Carlos Nelson Coutinho e a renovação do marxismo no Brasil*, organizado por Marcelo Braz, publicado em 2012. Enfim, uma gama de assuntos que esperamos contribua para aprofundar as discussões entre alunos, pesquisadores e demais interessados.

Por fim, agradecemos aos autores que enviaram seus textos para publicação e continuamos a espera de novos artigos para estimular o debate nas próximas edições dessa revista.

Comitê Editorial.

ARTIGO

RELAÇÕES BILATERAIS ENTRE BRASIL E VENEZUELA ATRAVÉS DOS ESTADOS DE RORAIMA E BOLÍVAR¹

Resumo

Este artigo baseia-se em um estudo exploratório sobre a região de fronteira entre o Brasil e a Venezuela, que teve como objetivo investigar as relações entre os Estados vizinhos Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela). A pesquisa investigou a existência de Tratados, Acordos, Memorandos e Termos de Compromisso entre os dois Estados, nas diversas áreas importantes para o desenvolvimento sócio-econômico. Buscou-se conhecer os frutos dessas parcerias, bem como os entraves e o potencial dessas relações. Os resultados mostram que a posição geográfica de Roraima é bastante estratégica, tendo em vista o contexto das relações internacionais (fluxos de mercadorias, migrantes, turistas, investimentos e serviços, relações econômicas e políticas entre esses países) e o comércio exterior brasileiros, o que torna a geopolítica de Roraima algo extremamente relevante. Grande parte das relações entre Brasil e Venezuela que acontecem na área de fronteira é mediada pelos estados vizinhos Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela), que desde o ano de 2006 tem estreitado suas relações produzindo uma integração com resultados concretos e satisfatórios nas áreas de educação, segurança pública, saúde e, a passos mais lentos, a agricultura.

Palavras-Chave

Fronteira, Geopolítica, Território, Integração.

Abstract

This article is based on an exploratory study on the border region between Brazil and Venezuela, which aimed to investigate the relationships between neighboring states Roraima (Brazil) and Bolivar (Venezuela). The research investigated the existence of Treaties, Agreements, Memoranda and written agreements between the two countries in various areas important to the socio-economic development. We sought to know the fruits of these partnerships, as well as the barriers and potential of these relationships. The results show that the geographical position of Roraima is quite strategic, considering the context of international relations (flows of goods, migrants, tourists, investments and services, economic and political relations between these countries) and the Brazilian foreign trade, which makes geopolitics of Roraima something extremely relevant. Much of relations between Brazil and Venezuela that happen in the border area is mediated by neighboring states Roraima (Brazil) and Bolivar (Venezuela), which since 2006 has narrowed its relations producing an integration with concrete and satisfactory results in the areas of education, public safety, health, and at a slower pace, agriculture.

Keywords

Border, Geopolitics, Territory, Integration.

* Ana Carolina Viana (PUC – Minas)-anacarolfaria@yahoo.com.br

** Olendina Bonet de Queiroz (UNIVIRR)-olendinabonet@hotmail.com

1 Pesquisa realizada para Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial (PPGG-TIE) da PUC Minas. Orientado pelo professor Dr. Alexandre Magno Alves Diniz e pelo coorientador Dr. Oswaldo Bueno Amorim Filho.

Introdução

A fronteira entre o Brasil e a Venezuela se constitui em importante objeto de pesquisa, tendo em vista as estreitas relações de amizade e cooperação entre os dois países, inclusive no que diz respeito à própria região de fronteira, na qual os estados de Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela) revelam sua proximidade não só em termos espaciais, como também no desenvolvimento de parcerias em diversos setores da economia, saúde, educação, entre outros.

A pesquisa teve como objetivo principal identificar as relações entre Brasil e Venezuela através da fronteira terrestre. Como metodologia, utilizou a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que envolveu o uso da observação e da aplicação de entrevistas semi-estruturadas.

A região pesquisada pode ser localizada através do mapa da figura 1.



Figura 1: Mapa de localização dos Estados de Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela).

Fonte: ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE, 2006.

Os Estados de Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela)

Roraima localiza-se na região Norte do Brasil e é o estado mais setentrional do país, cuja capital, Boa Vista, localiza-se no Hemisfério Norte. Com uma área total de 224.298,280 km² (Anuário Estatístico de Roraima – 2009), ocupando 2,63% da área total do Brasil (8.514.876,599 km²) e 5,82% da área total da região Norte (3.853.327,229 km²), Roraima apresenta as fronteiras trinacionais entre Brasil, Venezuela e Guiana. Os limites, portanto, são os seguintes:

*norte: com a República Bolivariana da Venezuela;
*sul: com os estados brasileiros Amazonas e Pará;
*leste: com a República Cooperativista da Guiana;
*oeste: com o estado do Amazonas e com a República Bolivariana da Venezuela,
com quem compartilha uma fronteira de 1.169 km.

Na figura 2 pode-se localizar Roraima e seus municípios, bem como a capital Boa Vista e as principais rodovias estaduais.



Figura 2: Mapa dos Municípios de Roraima.

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010

O Estado Bolívar se localiza ao sul da República Bolivariana da Venezuela, possuindo as seguintes fronteiras:

*norte: com os estados venezuelanos Anzoátegui, Guárico, Monaguas e Delta Amacuro;

*sul: com o estado venezuelano denominado Amazonas e com o Brasil, especificamente o estado de Roraima;

*oeste: com o estado venezuelano Apure;

*leste: com a República Cooperativista da Guiana, sendo essa região de fronteira ainda assunto de discórdia entre os países vizinhos. A Venezuela trata a área, que possui cerca de 150.000 Km², como “Zona de Reclamação”, pois considera que por direito a região deve fazer parte de seu território e não da Guiana.

Bolívar é o maior estado venezuelano, possuindo 233.498 km², ou seja, 26% da área total do país (BETANCOURT, 2005; GOBIERNO EM LÍNEA, 2010) e sua capital denomina-se Ciudad Bolívar. Este estado está inserido em uma região conhecida como Guayana, localizada ao noroeste da América do Sul, compreendida entre o Oceano Atlântico e os rios Orinoco, Casiquiare, Negro e Amazonas. Esta região abrange, além do Bolívar, o estado venezuelano Amazonas e parte do Delta Amacuro, totalizando 420.000 km². A Guayana venezuelana apresenta grande riqueza natural, muitos rios importantes, como o Orinoco e o Caroní, bem como uma biodiversidade muito grande tanto da fauna quanto da flora.

O mapa político do Estado Bolívar pode ser visualizado na figura 3.

Relações Bilaterais entre Brasil e Venezuela através dos estados de Roraima e Bolívar

Desde o ano de 2006, as relações entre Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela) tem se estreitado. Isso foi possível a partir de um diálogo mais efetivo entre os governadores de ambos os estados (iniciado na gestão do governador de Roraima Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, falecido em 11 de dezembro de 2007 e sucedido por seu vice Engenheiro José de Anchieta Junior; por parte do estado Bolívar o governador General Francisco Rangel Gómez), o que pode ser evidenciado nos Encontros de Governadores Bolívar/Roraima que vem ocorrendo desde então. Desses Encontros resultaram assinaturas de alguns acordos e termos de compromissos, principalmente nas áreas de Educação, Saúde, Agricultura e Segurança. Além disso, entre um Encontro e outro, diversos eventos foram realizados ao longo dos últimos cinco anos, como por exemplo, o Seminário “Oportunidades de Negócios com o Estado de Roraima – Brasil”, realizado no dia dois de maio de 2006, em Caracas (Venezuela).



Figura 3: Mapa político da Venezuela destacando o Estado Bolívar.

Fonte: ENVIRONMENTAL SYSTEMS RESEARCH INSTITUTE, 2006.

Para promover uma integração mais efetiva, membros do governo de Roraima e representantes de setores da economia realizaram e ainda realizam muitas viagens ao país vizinho, visitando autoridades e defendendo os projetos que envolvem a região de fronteira. Da mesma maneira, Roraima também recebe regularmente a visita de comitivas venezuelanas com os mesmos objetivos.

Ano de 2006

O I Encontro de Governadores aconteceu em Boa Vista, na data de 17 e 18 de abril de 2006. Nesse encontro foram estabelecidas diretrizes e metas que seriam implementadas pelos governos dos dois estados fronteiriços, no sentido de “fortalecer seus vínculos de amizade, cooperação e integração” (RORAIMA; BOLÍVAR, 29 de abril de 2010). Desse encontro originou-se o “Protocolo de Intenções entre o Governo do Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Governo do Estado de Bolívar da República Bolivariana de Venezuela”, assinado em 18 de abril de 2006. As partes mais relevantes deste texto estão citadas a seguir:

Considerando a amizade e identificação humana que se tem cultivado através do tempo em diferentes áreas, entre seus povos e diferentes Instituições Públicas e Privadas, seja em atos de promoção das potencialidades dos Estados fronteiriços (Roraima – Bolívar), seja no desenvolvimento e intercâmbio cultural, na prática de esportes, na transferência de conhecimento, no desfrute, através do turismo, das belezas naturais de ambas as regiões (...), acordam fortalecer e ampliar os vínculos de irmandade entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela, com mecanismos de comunicação permanentes que permitam ao longo do tempo alcançar os resultados almejados, seja na complementação de atividades econômicas, através da produção e comercialização de produtos com base nas vantagens comparativas de cada Estado, no crescimento do intercâmbio de atividades culturais, esportivas, comunitárias, sociais, na troca de experiências exitosas no âmbito da administração pública, bem como participar com destaque e ter poder de influência na formulação das políticas para o MERCOSUL que afetam essas regiões (BRASIL; VENEZUELA, 2006a).

Nos dias 30 e 31 de maio de 2006 realizou-se, desta vez em Ciudad Bolívar, o II Encontro de Governadores Bolívar/Roraima. Nesse encontro

...Foram discutidos diversos assuntos de interesse comum entre os dois Estados, em especial para a integração fronteiriça, com destaque aos setores de saúde, educação, turismo, segurança pública, interligação aérea, comércio fronteiriço, transferência tecnológica na área agrícola, redução da burocracia na área de fronteira e parceria na área de fornecimento de insumos agrícolas (RORAIMA, 2006).

Depois de serem definidas diretrizes para se desenvolver os temas propostos, as equipes técnicas dos dois estados elaboraram Termos de Cooperação. Um deles foi o “Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria de Segurança entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela”. Este Termo deixa claro que pelo fato de serem estados fronteiriços, existem elementos de segurança em comum, o que solicita uma troca de experiências em práticas e procedimentos policiais. Com este documento foi definido que haveria cursos de capacitação na área de segurança pública promovidos pelo estado de Roraima, através da Academia Integral de Polícia, vinculada à Secretaria Estadual de Segurança Pública do Estado de Roraima. Para esses cursos seriam destinadas vagas a oficiais venezuelanos do Estado Bolívar. Em contrapartida o estado venezuelano promoveria cursos para oficiais brasileiros do Estado de Roraima. Esses cursos seriam ditados pela Direção Estadual de Proteção Civil e Administração de Desastres, vinculada à Secretaria de Segurança Cidadã - instituições venezuelanas- (BRASIL; VENEZUELA, 2006b).

Outra área contemplada pelos Termos assinados foi a Saúde, a partir do “Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria de Saúde entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela”. Este termo afirma que:

O serviço da saúde é de interesse público e eminentemente social. (...) Que o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil, e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela, apresentam territórios limítrofes, com diversos problemas de enfermidades endêmicas, requerendo um esforço de assistência sanitária levando em conta a distância territorial que dificulta a atenção imediata e direta das patologias de que padecem os cidadãos de ambos os Estados (BRASIL; VENEZUELA, 2006c).

Através deste termo, os governos dos estados estabeleceram uma série de alvos, destacando-se:

- Intercâmbio tecnológico e científico para a prevenção, controle e erradicação de enfermidades endêmicas e epidemiológicas que afetam ambos os Estados;
- Executar ações intergovernamentais para a atenção médico-assistencial à população localizada nos municípios fronteiriços de ambos os Estados.
- Estabelecer um sistema de informação compartilhada que contenha os dados das pessoas vacinadas contra a febre amarela.

Para a área da Agricultura estabeleceu-se o “Termo de Cooperação Técnica e Transferência Tecnológica em Matéria Agrícola entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Vene-

zuela”. Esse Termo considera que ambos os estados “apresentam territórios limítrofes com condições agro-climáticas similares” (BRASIL; VENEZUELA, 2006d), o que justifica a parceria, partindo das potencialidades de cada um. O acordo previa um apoio tecnológico por parte de Roraima ao estado vizinho para o desenvolvimento do cultivo da soja. O Estado Bolívar se comprometeu a “disponibilizar pessoal técnico, apoio logístico, todos os insumos necessários para o desenvolvimento dos ensaios e coordenar todo o concernente à localização das fazendas e maquinarias necessárias para o sucesso da experiência” (BRASIL; VENEZUELA, 2006d).

A área da Educação também foi contemplada, através do “Termo de Cooperação Técnica e Transferência Tecnológica em Matéria de Educação entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela”. Neste Termo os governos de Roraima e do Estado Bolívar se dispuseram a “estabelecer um convênio de caráter científico, tecnológico, técnico e pedagógico, onde se estabeleçam mecanismos de registro de diplomas entre universidades, localizadas nas respectivas regiões dos Estados assinantes” do mencionado convênio (BRASIL; VENEZUELA, 2006e). O Termo previa para o convênio os seguintes programas:

- “Programa de Graduação na Universidade Estadual de Roraima”;
- “Programa de Professores Visitantes”;
- “Programa de Doutorado Binacional em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável”;
- “Programa de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável e Relações Internacionais”;
- “Programa de Mestrado em Educação Regional”.

O III Encontro de Governadores Bolívar/ Roraima ocorreu em Pacaraima¹ (Roraima) cidade brasileira que faz fronteira com Santa Elena do Uairén² (Bolívar), no dia 17 de agosto de 2006. Até essa data alcançou-se cerca de 30% das metas estabelecidas nos Encontros anteriores (RORAIMA, agosto de 2006). As áreas em que se teve mais avanço foram Educação e Segurança Pública. Neste Encontro defendeu-se a assinatura de mais um Termo, sendo este na área do Turismo. Entre outros assuntos discutiu-se a necessidade da abertura da fronteira durante 24 horas e sobre a dificuldade de se transitar pela fronteira com mercadorias e a morosidade dos processos de autorização.

1 Pacaraima: Cidade brasileira que faz fronteira com a Venezuela.

2 Santa Elena do Uairén: Cidade venezuelana que faz fronteira com o Brasil.

O IV Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar ocorreu no dia 12 de abril de 2007 em Boa Vista. Neste Encontro os governadores de ambos os estados exaltaram os esforços em manter esses encontros “com alcance de resultados concretos, apesar das inúmeras dificuldades que se apresentam no dia-a-dia nessa região de fronteira que extrapolam a competência dos governos regionais para solucioná-las” (RORAIMA, 12 de abril de 2007).

Neste encontro foram elucidados os avanços com relação ao cumprimento de tudo o que havia sido estabelecido através dos Termos assinados no II Encontro, em maio de 2006.

O V Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar ocorreu na cidade de Puerto Ordaz (Estado Bolívar), no dia três de outubro de 2007. No Encontro:

Primeiramente fizeram uso da palavra os dois Governadores, onde expressaram a satisfação pelo esforço em manter esses encontros com alcance de resultados concretos, apesar das inúmeras dificuldades que se apresentam no dia-a-dia nessa região de fronteira que extrapolam a competência dos governos regionais para solucioná-las. Cabe destacar a importância e o interesse manifestado pelos Governadores em estreitar cada vez mais as relações entre os dois estados fronteiriços, pois fizeram questão de destacar que em apenas um ano e meio já ocorreram (havia ocorrido até outubro de 2007) cinco encontros binacionais de governadores e um encontro conjunto com o Presidente da República Bolivariana de Venezuela – Hugo Chávez Frias (RORAIMA; BOLÍVAR, 03 de outubro de 2007a).

O trecho da Ata da Reunião demonstrado acima reflete as intenções de ambos os Governadores em realmente intensificar o diálogo e as trocas entre os estados fronteiriços.

Neste V Encontro de Governadores foram assinados três memorandos e uma declaração conjunta “como uma forma de propiciar o desenvolvimento de programas e projetos específicos relacionados” ao setor agropecuário, segurança, saúde e educação (RORAIMA; BOLÍVAR, 03 de outubro de 2007a).

A “Declaração Conjunta dos Governadores do Estado de Bolívar da República Bolivariana de Venezuela e do Estado de Roraima da República Federativa do Brasil” foi firmada

(...) com o propósito de estreitar e intensificar os vínculos de amizade e integração entre os estados fronteiriços referidos, (os Governos) declaram a ambos Estados entidades irmãs e se comprometem a consolidar as relações de amizade entre seus habitantes. Assim mesmo, comprometeram-se a estreitar laços sociais, culturais e econômicos sobre a base dos princípios de solidariedade e fraternidade. (...) Entendem que os Estados de Bolívar e Roraima são a porta de entrada ao MERCOSUL. Reafirmaram a vontade política de cooperar em

todas as áreas permitidas pelas respectivas legislações e de comum interesse para os Estados signatários (BRASIL;VENEZUELA, 03 de outubro de 2007b).

Com esta Declaração, foram assinados três Memorandos de Entendimento ligados às áreas de agricultura, saúde e capacitação de pessoal na área policial.

Em novembro de 2007, foi realizada em Brasília uma Audiência Pública no Congresso Nacional sobre a entrada da Venezuela no MERCOSUL. Alguns representantes do Governo roraimense estavam presentes, pois o assunto era de grande interesse para o estado. Roraima, “como unidade da federação brasileira, faz parte do MERCOSUL de direito, mas de fato ainda não desfruta dos benefícios econômicos e sociais oportunizados pela formação desse bloco econômico, que teve início em 1994” (RORAIMA, 23 de novembro de 2007). De acordo com o relato da reunião, o Governo de Roraima afirma que:

Com a Venezuela no MERCOSUL, abrem-se novas oportunidades para nossa economia, pois fazemos fronteira com a Venezuela e poderemos ser muito competitivos em vários produtos que a Venezuela atualmente importa do Centro-Sul do país (Brasil) e de outros países mais distantes, especialmente os produtos originários do agronegócio (RORAIMA, 23 de novembro de 2007).

Diante desta declaração, fica evidenciado que para Roraima participar efetivamente do MERCOSUL e desfrutar de seus benefícios, e entrada da Venezuela neste bloco econômico é fundamental.

Ano de 2008

O VI Encontro de Governadores de Governadores aconteceu no dia 26 de fevereiro de 2008, em Boa Vista. Neste encontro foram “discutidas ideias e diretrizes políticas para aprofundar as ações de integração entre Roraima e Bolívar” (RORAIMA, 26 de fevereiro de 2008).

Muitos dos assuntos tratados não são inéditos e vem sendo discutidos desde o início das conversas entre os governadores dos estados fronteiriços, tais como a necessidade da fronteira estar aberta 24 horas, a praticidade de se dispensar o uso de passaporte para percorrer os estados fronteiriços, a urgência de uma agilidade maior nos processos burocráticos, integração aérea entre os estados, construção de um Centro Integrado Binacional, etc. Discutiu-se também sobre a “Integração dos Sistemas de Comunicação por Fibra Óptica” entre Roraima e Bolívar.

Nesta mesma data, foi assinada por ambos os governadores uma “Declaração Conjunta dos Governadores dos Estados de Roraima da República Federativa do Brasil e de Bolívar da República Bolivariana da Venezuela”. Mediante a assinatura

desta declaração foi reafirmada a “importância da continuidade do processo de cooperação técnica e transferência de tecnologia em matéria agrícola, de segurança, saúde, educação entre os Estados de Roraima e Bolívar”, bem como o “interesse na ampliação das parcerias para áreas de cultura, esporte, turismo e estatística” (RORAIMA; BOLÍVAR, 26 de fevereiro de 2008).

Em 21 de junho de 2008, na cidade de Boa Vista, foi realizado o VII Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar. Em sua fala, o governador de Roraima ressaltou mais uma vez o interesse de Roraima e ver a Venezuela membro definitivo do MERCOSUL e a importância deste acontecimento para a economia roraimense. O governador explicitou também que o comércio entre Brasil e Venezuela cresceu muito entre os anos de 2003 e 2007, entretanto os estados de Roraima e Bolívar participaram muito pouco dessa atividade. Portanto é necessário que a integração entre Brasil e Venezuela “se estenda além de Caracas e São Paulo”, permitindo uma participação maior das economias regionais, e para esse avanço é preciso envolver “as três esferas de governo (...): municipal, estadual e federal” (RORAIMA; BOLÍVAR, 21 de junho de 2008a). O governador do Estado Bolívar afirmou:

Estamos trabalhando (ele e sua equipe), somando esforços cada vez mais para que essa integração que começou há aproximadamente dois anos e que seguimos trabalhando e lutando por ela e que a cada dia estamos vendo mais possibilidades de avanços. Sem dúvida temos muitas coisas que resolver, algumas coisas temos resolvido, aspectos importantes que resolvemos ao nosso nível, outros aspectos de nível federal no Brasil e nível nacional na Venezuela que estão para serem resolvidos. Porém vejo (...) que vamos pelo melhor caminho (RORAIMA; BOLÍVAR, 21 de junho de 2008a).

Os governadores de Roraima e Bolívar estavam de acordo em relação às prioridades a serem tratadas, que são as mesmas já mencionadas em outros Encontros, situações importantes como a dispensa da exigência de passaporte entre os estados vizinhos, e que ainda não fora alcançada a solução. Esse encontro também serviu para ambos os estados se prepararem para um encontro entre os Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil) e Hugo Chávez Frías (Venezuela) que aconteceria pouco tempo depois. Os governadores foram convidados e aproveitariam a oportunidade para expor as necessidades que a região de fronteira revelava. Para o governador de Roraima os cinco principais pontos eram (RORAIMA; BOLÍVAR, 21 de junho de 2008a):

- Integração do sistema de transmissão de dados entre os Estados através da fibra óptica;
- Liberação da exigência de passaporte entre os Estados;

- Integração do corredor turístico Amazonas – Caribe com participação efetiva dos Estados;
- Abertura da fronteira durante vinte e quatro horas como fator importante para a integração econômica e cultural dos dois Estados e, consequentemente, dos dois países;
- Melhoria da infra-estrutura nas cidades fronteiriças de Santa Elena de Uairén, (Venezuela) e Pacaraima (Brasil).

Foi argumentado no VII Encontro de Governadores que a Venezuela dependia naquele momento de 70% de importações no setor alimentício e que o potencial agrícola de Roraima faria deste estado um forte aliado (RORAIMA; BOLÍVAR, 21 de junho de 2008a).

Resultou desse VII Encontro de Governadores a “Carta Conjunta dos Governadores de Roraima e de Bolívar aos Presidentes do Brasil e da Venezuela”, datada em 21 de junho de 2008. Nesta carta, destinada aos presidentes do Brasil e da Venezuela, os governadores de Roraima e Bolívar apresentaram os principais pontos que foram discutidos nos sete Encontros de Governadores Roraima/ Bolívar, no período de 17 de abril de 2006 a 21 de junho de 2008, considerados essenciais para o processo de integração e desenvolvimento dos estados fronteiriços.

Ano de 2009

O VIII Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar realizou-se em Ciudad Bolívar, nos dias 08 e 09 de maio de 2009. Este Encontro teve como principais objetivos a manutenção do diálogo entre os estados fronteiriços, bem como a “definição de diretrizes para aprofundar as ações de integração” (RORAIMA; BOLÍVAR, 2010). Além disso, priorizou-se também a “revisão e apresentação, por parte das comitivas respectivas (Roraima e Bolívar) dos avanços registrados nos memorandos de entendimento, declaração conjunta e convênios subscritos nas áreas de saúde, segurança, agricultura e educação” (RORAIMA; BOLÍVAR, 08 de maio de 2009; RORAIMA; BOLÍVAR, 2010).

Neste Encontro foi assinada uma Declaração Conjunta na qual os governadores de Roraima e Bolívar reafirmaram o anseio pela continuidade das práticas de cooperação nas áreas legalmente permitidas pelas legislações brasileiras e venezuelanas e que sejam de interesse de ambos os estados. Dessa maneira manifestaram o interesse na revalidação dos memorandos de entendimento assinados em outubro de 2006.

O IX Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar ocorreu em Boa Vista, nos dias 29 e 30 de abril de 2010, do qual a autora deste presente artigo esteve presente como ouvinte. Este encontro contou com a participação da liderança de diversos setores da economia do Estado de Roraima. Tais líderes foram convidados para participar da reunião a fim de que cada setor tivesse a oportunidade de expor suas idéias a respeito das potencialidades e entraves às atividades econômicas entre os estados fronteiriços. Com esta discussão pretendeu-se ampliar a integração econômica e melhorar os mecanismos relacionados a este processo.

Neste mesmo encontro foram ratificados os memorandos já existentes em matéria de saúde, educação, agricultura e segurança, bem como a Declaração Conjunta de Cooperação entre os dois Estados sobre a matéria de cultura e turismo.

No dia que sucedeu à reunião mencionada, os governadores e suas comitivas visitaram, em território roraimense, projetos de desenvolvimento do agronegócio (fruticultura, piscicultura e rizicultura irrigada) a fim de evidenciar o potencial agropecuário de Roraima.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto aqui, observa-se que certamente há progressivas relações bilaterais entre os estados fronteiriços Roraima/Brasil e Bolívar/Venezuela. Desde o ano de 2006 os governos destes estados têm mantido um diálogo frequente, principalmente através dos Encontros de Governadores.

O fato de estes governos vizinhos se declararem parceiros, nações amigas, e de existir explicitamente a vontade de ampliar a integração entre ambos, sobretudo nas áreas de maior interesse: agricultura, educação, segurança pública, turismo, cultura e saúde, faz com que as perspectivas sejam as melhores possíveis. Todavia, os trabalhos intensos realizados no período de 2006 a 2010 muitas vezes esbarram em problemas de caráter burocrático, pois nem sempre as decisões podem ser tomadas em nível estadual e Roraima e Bolívar dependem de seus respectivos governos nacionais para dar continuidade aos avanços nas relações bilaterais.

Ainda que a integração entre Roraima e Bolívar tenha avançado muito mais na teoria do que na prática, não se pode negar de que mesmo a teoria já se constitui em um passo importante para os objetivos alcançados e todos os outros ainda almejados. A relação próxima e amistosa entre os governos de Roraima e Bolívar não é algo muito comum em regiões de fronteira, pelo menos não com esse nível de proximidade.

Não se pode deixar de mencionar a importância que tal integração possui tanto para Roraima quanto para o Bolívar, devido ao fato de que os acordos e parcerias que já se efetivaram, tem gerado benefícios para a população e a economia da região de fronteira. Além disso, os diversos acordos, protocolos e memorandos assinados apresentam as propostas e metas que podem auxiliar o desenvolvimento de ambos os estados vizinhos.

Recebido em fevereiro de 2012; aprovado em maio de 2012

Referências Bibliográficas

- BETANCORT, Carlos A. *El Estado Bolívar y sus Municipios*. 3ª ed. Venezuela: [s.n.], 2005, 88 p.
- BRASIL; VENEZUELA. *Protocolo de Intenções entre o Governo do Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Governo do Estado de Bolívar da República Bolivariana de Venezuela*. Boa Vista, 18 de abril de 2006a.
- BRASIL; VENEZUELA. *Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria de Segurança entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela*. Estado Bolívar, 31 de maio de 2006b.
- BRASIL; VENEZUELA. *Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria de Saúde entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela*. Estado Bolívar, 31 de maio de 2006c.
- BRASIL; VENEZUELA. *Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria Agrícola entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela*. Estado Bolívar, 31 de maio de 2006d.
- BRASIL; VENEZUELA. *Termo de Cooperação Científica e Tecnológica em Matéria de Educação entre o Estado de Roraima, da República Federativa do Brasil e o Estado Bolívar, da República Bolivariana de Venezuela*. Estado Bolívar, 31 de maio de 2006e.
- GOBIERNO EN LÍNEA. *El Estado Bolívar*. Gobierno Bolivariano de Venezuela: 2010. Disponível em: <http://www.gobiernoenlinea.ve/venezuela/perfil_bolivar.html> Acesso em 30 de julho de 2010.
- RORAIMA. *Relatório do II Encontro de Governadores Bolívar/Roraima e das reuniões realizadas em Caracas no MICE/BANCOEZ/PDVSA*. Governo de Roraima, Boa Vista, 05 de junho de 2006.
- RORAIMA. *Relatório de Viagem*. Boa Vista, 23 de novembro de 2007.
- RORAIMA. *Ata do VI Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar*. Boa Vista, 26 de fevereiro de 2008.
- RORAIMA; BOLÍVAR. *Ata do III Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar*. Pacaraima, 17 de agosto de 2006.
- RORAIMA; BOLÍVAR. *Ata do IV Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar*. Boa Vista, 12 de abril de 2007.
- RORAIMA; BOLÍVAR. *Ata do V Encontro de Governadores Bolívar/ Roraima*. Puerto Ordaz, 03 de outubro de 2007a.

RORAIMA; BOLÍVAR. *Declaração Conjunta dos Governadores do Estado de Bolívar da República Bolivariana de Venezuela e do Estado de Roraima da República Federativa do Brasil*. Puerto Ordaz, 03 de outubro de 2007b.

RORAIMA; BOLÍVAR. *Ata do VII Encontro de Governadores Roraima/ Bolívar*. Boa Vista, 21 de junho de 2008.

RORAIMA; BOLÍVAR. *Acta del VIII Encuentro de Gobernadores de los Estados de Roraima de la República Federativa de Brasil y el Estado Bolívar de la República Bolivariana de Venezuela*. Ciudad Bolívar, 08 de maio de 2009.

RORAIMA; BOLÍVAR. *Encontros de Governadores Roraima/ Bolívar (resumo; documento oficial)*. Boa Vista, 29 de abril de 2010.

ARTIGO

**CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA**

Resumo

O presente texto apresenta e discute os dados de uma pesquisa que foi realizada com o objetivo de conhecer o cotidiano de crianças bolivianas que estudam no Centro de Educação Infantil brasileiro, na cidade de Corumbá-MS. Nessa região de fronteira muitos bolivianos trabalham no Brasil e residem na Bolívia, vindo todos os dias para trabalhar e alguns permanecem residindo no Brasil. A pesquisa foi realizada por meio de observações e procurou investigar como ocorre o processo de interação entre as crianças bolivianas e seus pares, bem como com professores brasileiros, isto é, como este grupo constituído por diferentes nacionalidades se relaciona. As questões levantadas para nortear o trabalho referem-se a: Como as crianças bolivianas estabelecem as relações com professores e crianças brasileiras? Como resolvem a questão da comunicação oral tendo em vista que a língua falada não é a mesma? Como são as brincadeiras entre estas e os seus pares? Quais são as dificuldades de adaptação? Como os adultos tratam essas crianças?

Palavras-chave

Educação Infantil; Interação; Fronteira.

Abstract

This paper presents and discusses the findings of a survey that was conducted in order to meet the daily Bolivian children who study at the Center for Early Childhood Education in Brazil, in the city of Corumbá-MS. In this border region many Bolivians working in Brazil and living in Bolivia, coming every day to work and some remain residing in Brazil. The survey was conducted through observations and sought to investigate how the process of interaction occurs among Bolivian children and their peers, as well as with Brazilian teachers, that is, as this group consists of different nationalities relates. Issues raised to guide the study are to: As Bolivian children establish relationships with teachers and Brazilian children? How to solve the issue of oral communication given that the language spoken is not the same? How are the banter between them and their peers? What are the difficulties of adaptation? How adults treat these children?

Keywords

Early childhood education; Interaction; Border;

* Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN - e-mail: anamariasantana@uol.com.br

**Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN - e-mail: tammiflavie@hotmail.com

Introdução

No Brasil, a educação das crianças pequenas passou a ser responsabilidade do Estado apenas a partir da Constituição de 1988 e a integrar o sistema nacional de educação a partir da LDB nº 9394/96, englobando as instituições responsáveis pela educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, as creches e pré-escolas. A partir dessa legislação, passa a ser denominada de Educação Infantil, sendo esta a primeira etapa da educação básica.

Pode-se afirmar que no final do século XX houve uma mobilização da sociedade brasileira em torno da luta por creches e pré-escolas que ocasionou a expansão da rede de educação infantil e a ampliação do debate em torno da construção de uma política de educação infantil e de uma proposta pedagógica para o trabalho educativo nas creches e pré-escolas brasileiras.

Assim, a efetivação do direito à educação das crianças pequenas, no Brasil é um fenômeno do século XXI e vem suscitando outras questões e outros problemas que precisam ser debatidos e respondidos pelas políticas públicas e também pelas pesquisas acadêmicas.

Rocha (1998) chama a atenção para a necessidade da construção da Pedagogia da Educação Infantil que engloba a construção de um corpo teórico com conhecimento a respeito da infância e da criança: dos aspectos históricos, sociais, culturais referentes a essas categorias; dos processos de interação e socialização entre as crianças e entre elas e os adultos.

A construção da pedagogia da educação infantil vem se constituindo através das pesquisas e estudos elaborados nos meios acadêmicos a respeito das práticas vividas pelas crianças, professoras e pais nos Centros de Educação Infantil com o objetivo de elaborar projetos pedagógicos que tenham como base as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Portanto, somente o acesso à educação infantil não é suficiente, é preciso superar o caráter compensatório que envolve a educação pré-escolar, bem como, o modelo único e abstrato de criança. Isso significa que é preciso partir da ideia de que não há apenas uma infância, mas infâncias diferenciadas e repletas de significados importantes para os estudos e considerações a cerca da educação e da concepção de criança. É necessário pesquisar a criança no contexto brasileiro mesmo que ele seja diverso, é preciso conhecer quem são nossas crianças, onde estão, como vivem, do que brincam, para então tecer considerações à cerca delas.

Vários trabalhos de pesquisas tem procurado desvelar diferentes aspectos e contextos da infância, tais como: crianças na metrópole (DERBOTOLI, MARTINS e MARTINS, 2008), crianças e mídias (SOUZA e SALGADO, 2008; PEREIRA, 2008), crianças em contextos educativos (KRAMER, 2008; BORBA, 2008; PICANÇO, 2008; LOPES e LADE, 2008)

Enfim, pode-se constatar que a pesquisa sobre essa temática encontra-se em expansão e que é de fundamental relevância o aprofundamento do conhecimento sobre as crianças para que possamos pensar as políticas de atendimento.

Sendo assim, o presente texto pretende apresentar e discutir os dados de uma pesquisa que foi realizada com o objetivo de conhecer o cotidiano de crianças bolivianas que estudam num Centro de Educação Infantil brasileiro, numa cidade de fronteira, qual seja, Corumbá- MS. ¹

A proximidade com a fronteira faz com que muitos bolivianos trabalhem no Brasil e residam na Bolívia, vindo todos os dias para trabalhar e alguns permanecem residindo no Brasil. ² Além disso, é importante destacar que a população boliviana que mora e/ou trabalha na região de fronteira é constantemente atendida pelos órgãos públicos de Corumbá- MS, principalmente na área da saúde e da educação das crianças.

A referida pesquisa foi realizada a partir de observações³ e procurou investigar como ocorre o processo de interação entre as crianças bolivianas e os seus pares e bem como, com as crianças e professores brasileiros, isto é, como este grupo constituído por diferentes nacionalidades se relaciona. Nesse sentido, a ideia era a de refletir, discutir e analisar os modos ou as formas pelas quais ocorrem as trocas de conhecimentos no ambiente escolar onde estas crianças estão inseridas.

Desta forma, as questões inicialmente levantadas para nortear o trabalho foram: Quantas crianças bolivianas estudam neste Centro de Educação Infantil? Como estabelecem as relações com os professores e com as crianças brasileiras? Como

1 Costa, Souza e Silva (2008) trazem dados sobre o número de crianças bolivianas matriculadas na rede municipal de ensino de Corumbá- MS: nas escolas municipais estudam 59 crianças que nasceram na Bolívia, mas moram no Brasil; 40 que nasceram e moram na Bolívia; 36 que nasceram no Brasil e moram na Bolívia e 248 que nasceram e moram no Brasil, mas seus pais são bolivianos.

2 Em relação à imigração boliviana em Corumbá, é importante ressaltar que o censo demográfico de 2000 registrou 789 domicílios com presença boliviana (mesmo que os filhos ou cônjuges sejam brasileiros), representando 3,4% do total dos domicílios e englobando uma população de 3.240 pessoas. (OLIVEIRA, 1998)

3 Foram realizadas 20 observações na sala do Pré II - A, no período matutino; as observações foram registradas num diário de campo e os nomes das crianças serão substituídos pela letra inicial para manter o sigilo dos mesmos.

resolvem a questão da comunicação oral tendo em vista que a língua falada não é a mesma? Como são as brincadeiras entre estas e os seus pares? Quais são as dificuldades de adaptação? Como os adultos tratam essas crianças?

Segundo levantamento de dados na secretaria da escola pesquisada constatou-se que haviam 23 crianças bolivianas matriculadas na Educação Infantil; para a realização das observações foi eleita a sala do Pré II A ⁴. Na referida sala havia um total de 25 crianças, das quais cinco eram bolivianas, sendo uma menina e quatro meninos.

A entrada na sala de Educação Infantil e o contato estabelecido com os sujeitos possibilitaram o levantamento de informações para a análise do processo de encontro e troca ocorrido nesse grupo constituído por diferentes etnias.

Nesse texto, as reflexões sobre esse universo pesquisado serão tecidas a partir do conceito de *fronteira*.

Crianças na Fronteira

A noção de “fronteira” geralmente remete à ideia de limites ou demarcações de espaços. Entretanto, as ciências sociais têm definido esse conceito para além de questões geográficas e espaciais, destacando-o como essencial para a compreensão dos grupos sociais.

Martins (2009) reúne uma série de artigos que apresentam e discutem dados de pesquisas realizadas por ele, nos últimos 30 anos, em diversas regiões de fronteira no Brasil. Tomando a fronteira como lugar privilegiado da observação sociológica, o autor afirma que é na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem.

A fronteira é o espaço próprio do encontro de sociedades e culturas entre si diferentes, a sociedade indígena e a sociedade dita ‘civilizada’, mas também as várias e substancialmente diferentes facções da sociedade de brancos e mestiços que somos. A fronteira é o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades (MARTINS, 2009, p.10).

A esse respeito Labache e Martin (2008. p. 353) apontam que, “As fronteiras não são adquiridas, são práticas vivenciadas, construídas e reconstruídas na atividade, notadamente, no decorrer das experiências educativas e das experiências de ruptura”.

4 A educação infantil do município de Corumbá é organizada em diferentes níveis de acordo com a faixa etária da seguinte maneira: Nível I (3 meses a 1 ano e 11 meses) Nível II (2 a 3 anos e 11 meses) Nível III (3 a 4 anos e 11 meses) Pré I (4 a 5 anos e 11 meses) Pré II (5 a 6 anos).

Desta forma, a definição de todo tipo de fronteira é um processo histórico, e por isso, mutável; é um processo marcado por conflitos, por lutas que vão demarcando, ampliando ou restringindo os espaços de cada grupo.

Assim, pode-se pensar que as crianças bolivianas que estudam no município de Corumbá e suas famílias, a partir de suas relações de trocas, conflitos e lutas, estão vivenciando um processo de construção, ampliação e/ou transgressão das fronteiras.

Portanto, o deslocamento físico dessa população, ao entrar no país vizinho (o Brasil) cria uma dinâmica social específica, um processo de construção e reconstrução de fronteiras: a fronteira geográfica é rompida quando atravessam a ‘aduana’, mas o que ocorre com as fronteiras sociais? Como ocorrem as relações entre as crianças bolivianas com as crianças e os professores brasileiros nas escolas municipais de Corumbá-MS? Como são estabelecidas/rompidas/mantidas as fronteiras entre brasileiros e bolivianos?

É rojo!!!! É vermelho!!!!:

As observações realizadas e o contato com o universo pesquisado permitem afirmar que a principal diferença percebida nas crianças bolivianas é a língua falada. Esse é um fator importante para se analisar as relações destas entre si e com os professores e crianças brasileiras ⁵.

Do total das cinco crianças bolivianas matriculadas e frequentes na sala pesquisada, três se comunicavam através do espanhol e as outras duas falavam o português.

Pode-se afirmar que essa é a fronteira mais visível que distingue as crianças bolivianas dos outros. Segundo Labache e Martin (2008), as fronteiras separam ‘os diferentes’. A demarcação de fronteiras sociais é uma forma de estabelecer limites entre as diferenças vivenciadas por grupos ou por pessoas, sejam elas sociais, morais, econômicas, cognitivas, físicas, étnicas, geracionais, linguísticas.

As fronteiras separam o “nós” do “eles” e interrompem, circunscrevem ou produzem segregações na distribuição de populações ou de atividades dentro das sociedades. Essas fronteiras não são dadas, constroem-se, ultrapassam-se e desconstroem-se no tempo e com o tempo. Enquanto algumas já antigas são frequentemente estabilizadas, outras, mais recentes, podem ser mais flexíveis e são mais frequentemente questionadas. (LABACHE e MARTIN 2008, p.335).

5 É sabido que as crianças possuem diversas formas de linguagem/expressão e desde muito cedo, estas querem comunicar e expressar suas vontades e necessidades aos adultos: através do choro, da expressão facial, de movimentos, de mímicas. No entanto, neste trabalho será discutida a questão da comunicação através da linguagem oral.

Durante as observações, constatou-se que as crianças bolivianas permanecem próximas entre elas, formam grupos e conversaram bastante na sua língua materna, o espanhol. Tal situação foi constatada em diversos momentos: na hora da fila de entrada, na sala de aula, no refeitório, no recreio.

Assim que cheguei, as crianças estavam brincando no recreio. (M) (J) e (R) estavam brincando no chão com alguns bonecos de plástico (Diário de Campo, 18/03/2010).

Quando (P4) entrou na sala (JW) sentou-se na mesa onde estavam (R), (J) e (M), então (M) disse para (P4) “*mira, olha aqui?*”. Depois (M) disse para (P4) “*tia ele tem una manzana?*” apontando para (R). (Diário de Campo, 22/03/2010)

Quando retornaram à sala (P4) distribuiu uma folha com atividades. (R) e (M) cantaram a música “o sapo não lava o pé” (P4) explicou para as crianças o que deveria ser feito na atividade. (M) me mostrou a letra “L” na sua tarefa e disse “*este és como una pistola?*” (Diário de Campo, 29-03-2010)

Numa análise preliminar, percebe-se que a diferença no idioma falado constitui-se como um problema nas relações entre os sujeitos bolivianos e brasileiros, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração que os professores não falam o espanhol e não compreendem o que as crianças estão falando.

Isso pode ser apontado nos episódios abaixo:

(P) pega um pote com giz de cera e vai perguntando as cores para as crianças. (R) vai respondendo e acertando as cores, quando ela pega o giz de cera vermelho (R) diz “ROXO”, então a professora o corrige dizendo, esta cor é vermelho. (Diário de campo, 03/03/2010).

(P3) mostrou a todos uma cola colorida, então a cada cor que ela mostrava ela perguntava seu nome e pedia para os alunos falarem o que temos com aquela cor. Quando ela mostra o vermelho e pergunta que cor é, (R) disse “Roxo” ela olha para ele e faz que não com a cabeça, então aluno brasileiro diz que era vermelho, a (P3) que diz que sim; ela pergunta o que é vermelho, (R) disse “da sangue” (P3) não disse nada a ele, depois as crianças dizem coração, então ela faz que sim com a cabeça (Diário de campo, 09/03/2010).

(P3) deu uma atividade em que os alunos deveriam pintar o corpo da centopéia de acordo com as cores pedidas. Então (P3) mostrou as cores que estavam sendo pedidas na atividade, e passou em todas as mesas colocando um pouquinho de cola colorida nas partes que deveriam ser pintadas, os alunos deviam passar o dedo até cobrir o corpo da centopéia. A próxima cor a ser utilizada na atividade era o vermelho, então mostrando a cola (P3) perguntou que cor era então (R) respondeu “Roxo” (P3) disse que não era; o colega diz ‘vermelho’ e a professora confirma; então (R) ficou falando e repetindo “vermelho, vermelho, vermelho” (Diário de Campo, 09/03/2010)

O que se percebe é que a criança boliviana procura o tempo todo participar das atividades, ela quer responder às solicitações da professora, ela sabe ‘qual é a cor’, mas ela fala em espanhol, a sua língua materna; ela tenta se comunicar, mas não é compreendida.

Mas, será que a diferença linguística é intransponível? Ou será que *mesmo as fronteiras mais antigas também podem ser abolidas* como afirmam Labache e Martins (2008).

Mira quién esta hablando!!!!

No relato a seguir, a fronteira linguística parece estar sendo ampliada pois a professora consegue entender o que a criança boliviana está falando e explicar a diferença entre os significados das palavras nas duas línguas.

(P4) mostrou para as crianças um palhaço desenhado na parede e perguntou quais eram as letras dentro dos balões que o palhaço segurava. (P4) pediu para (M) prestar atenção. (P4) mostrou a cor vermelho e perguntou como se chamava, então (R) responde “Roxo”. (P4) disse para ele “Roxo é no seu país, aqui esta cor se chama vermelho”.

Além disso, outros episódios mostram que a partir da convivência com as crianças e os professores brasileiros, as crianças bolivianas aprendem o português e mesmo que continuem falando em espanhol, conseguem entender as solicitações propostas e participar das atividades em sala.

(P) diz “Vamos ver quem é capaz de fazer uma galinha com a massinha” (M) então diz em espanhol “*yo poso hacer una galinha*” (Diário de Campo, 03/03/2010)

Neste momento, a caneta que eu (pesquisadora) estava utilizando para fazer as anotações no diário de campo começou a falhar, tentei usar outras duas que eu tinha e também estavam falhando, então perguntei a (R) se na mochila dele teria alguma que ele pudesse me emprestar, então ele disse “Negra ay” Então, ele foi até sua mochila, abriu seu estojo e pegou um lápis de escrever e trouxe até mim, eu agradei e ele saiu correndo. (Diário de Campo, 08/03/2010)

(P3) pediu que todos os alunos repetissem com ela os combinados colados na parede, então (R) disse: “Tá”. (Diário de Campo, 09/03/2010)

(P2) Fala para as crianças que elas vão fazer uma apresentação sobre o circo e pergunta quem vai dançar, todas as crianças levantam a mão. (P2) pediu para que somente as meninas saíssem da sala, então quando (P2) virou as costas, os meninos também começaram a sair. Neste momento (M) virou para mim e disse “mira, mira mis companheiros estan saindo”. (P2) pediu que os meninos voltassem para a sala e esperassem ela dizer que eles poderiam sair. (Diário de Campo, 11/03/2010)

Assim, a partir do contato estabelecido com a língua falada e aprendida na escola, percebe-se que as crianças bolivianas começaram a misturar o português com o espanhol nas suas falas.

Havia um aluno sentado na cadeira triste, então eu disse a (R) para chamá-lo para brincar, então (R) disse “está bien” e foi até o menino e disse “brinca comigo?” o menino disse que não queria, então (R) disse mais algumas coisas que de onde eu estava não consegui entender, mas o menino continuou fazendo *no* com a cabeça, então (R) veio até mim e disse “no quiere de nenhum modo” (Diário de Campo, 29/03/2010)

(P4) cantou músicas, as crianças cantaram, (R) disse a (M) “eu vou comprar um ovo de páscoa que vem com algo que joga água” (Diário de Campo, 29/03/2010)

Neste dia estava fazendo muito frio, quando cheguei a escola havia apenas 4 crianças. (J) chegou e me disse “hoje tengo dos ropas” me mostrando que estava com duas blusas. (Diário de Campo, 06-04-2010)

(R) ao me mostrar um machucado em sua perna me diz “Tammi, mirad mi machucado de ladrilho”, então pergunto se ele caiu, ele responde, “ Quando vi, já me estaba em ladrilho”. (Diário de Campo, 04/03/2010)

Os contatos diários estabelecidos com esta turma permite afirmar que, mesmo com as dificuldades geradas pelas diferenças linguísticas, as relações entre os professores brasileiros e as crianças bolivianas ocorrem em um ambiente em que as professoras tentam ajudar as crianças a se integrarem neste ‘novo’ meio, instigando-as a superarem os desafios.

(J) levantou alto o brinquedo que havia montado e mostrou para (P3) que disse “é um avião, está lindo, agora faz um robô”. (M) gritou “Titia, titia, mirad, minha arma” então (P3) diz: “muito bem” (Diário de Campo, 06/04/2010).

Por outro lado, destaca-se a capacidade de superação por parte das crianças bolivianas que a todo o momento, tentam entender a língua falada na escola, a fim de realizar as atividades propostas pelos professores.

(P4) falou todas as letras com as crianças, perguntando objetos que começam com cada uma, quando falou a letra “R” e disse que era de rato, (R) disse que esta era a sua letra, então (P4) disse “muito bem, esta é a letra do seu nome” (Diário de Campo, 12/04/2010)

(P4) disse para as crianças contarem quantos alunos estavam presentes hoje, então (R) disse “12”, (P4) contou e estava certo, pois duas alunas estavam no banheiro. Então (P4) bateu palmas para (R) dizendo que ele acertou. (Diário de Campo, 28/04/2010).

Outro dado interessante é que as crianças brasileiras também sentiam dificuldades em entender a língua de seus colegas bolivianos, mas isso não as impedia de tentar participar das conversas entre as professoras brasileiras e as crianças bolivianas. Isso pode ser percebido no episódio relatado a seguir:

(P4) perguntou como havia sido o final de semana de todos, então (M) disse que sua mãe falou que era o dia dos hijos. Então (P4) disse que o dia das crianças estava longe. (M) disse que sua mãe lhe compraria um regalo, (em espanhol esta palavra significa presente) então (P4) disse que quando chegar o dia das mães ele deverá comprar um regalo a ela. Então um aluno brasileiro disse “ele tem que comprar uma gala e não um galo, galo é para o pai”. (P4) riu (Diário de Campo, 12/04/2010).

Assim, retomando o conceito de fronteira, podemos afirmar que se por um lado, as fronteiras delimitam os contornos das categorias sociais como a participação desigual dos indivíduos na vida social, por outro, abrem espaços de troca e de encontro para que os grupos se comuniquem entre si. Nas palavras de Labache e Martin (2008 p. 335):

De fato, constituídos segundo a classe, o gênero, a nacionalidade, ou a origem, esses grupos vivenciam mais ou menos, segundo os casos, processos dinâmicos (diferentes formas de mobilidade, rupturas e recomposições). Embora os modos de percepção e os processos de construção e de transgressão de fronteiras dependam muito das condições estruturantes prévias, eles podem também se dever, em alguns casos, em grande parte, a disposições dos atores, experiências educativas, acontecimentos desencadeadores pouco “previsíveis” e aos contextos variáveis nos quais os atores se inscrevem.

Finalmente, é preciso destacar o papel da brincadeira nesse processo de interação e troca entre as crianças brasileiras e bolivianas. O contato diário com elas no Centro de Educação Infantil pesquisado reforçou a ideia de que a principal atividade das crianças é o brincar, independente da nacionalidade.

Reforçou também, a ideia de que brincando as crianças aprendem coisas novas, trocam ideias, trocam conhecimentos, enfim, constroem cultura.

(JW) e (R) trocam de brinquedo. (P) pede para aluno emprestar brinquedo para (J). (E) brinca com colegas, pergunto do que estão brincando, ela diz que é de “cozinha”. (JW) chora porque quer brinquedo do colega. (R) me diz que esta brincando de carrinho. (M) brinca com colegas, com blocos de montar. (J) brinca com blocos de montar em sua mesa com colegas, pergunto do que estão brincando, ele me diz que é de “bicho”. (R) brinca de esconder peça com um balde, ele esconde uma peça e me pergunta “Donde está?” (M) senta-se no chão e brinca sozinho, (R) vai até (M) e começam a montar um brinquedo com os blocos, depois eles se escondem embaixo da mesa da professora, ela diz para eles saírem, eles saem. (E) pega boneca no colo, da mamadeira na boca dela e diz “psiu” olhando

para a boneca. (M) (R) e (J) brincam juntos e falam o tempo todo em espanhol, quando me aproximo e pergunto do que estão brincando (R) diz que é de “arma” (M) diz que é de “polícia” (Diário de Campo, 03/03/2010).

(R) com um brinquedo na mão, vai se sentar em seu lugar, pergunto o que é que ele montou com os blocos, e ele diz “Es una nave espacial”. (J) mexe em brinquedo de (M) que grita “Deixa, Deixa esto”. (P2) briga com (JW) porque ele pegou brinquedo de colega sem pedir, ela diz que ele deve perguntar primeiro se pode. (E) coloca pratinho e copo na minha mesa e diz para eu comer, pergunto a ela o que é, então ela diz “é comidinha”. Digo a ela que do tanto que já comi hoje, vou engordar. Neste momento (R) que prestava atenção na nossa conversa solta uma gargalha e diz “así te vá engordar”. (Diário de Campo, 04/03/2010)

Assim, se concordarmos com Fredrik Barth (1995 [1969]), que *uma fronteira separa e possibilita trocas entre duas unidades que se reconhecem mutuamente como diferentes*, podemos acrescentar que na Educação Infantil, a brincadeira é um momento privilegiado para que isso ocorra.

Algumas Considerações

O presente texto é fruto de uma pesquisa bastante incipiente e sobre uma temática bem pouco explorada nas pesquisas acadêmicas e mais desconhecida ainda, especificamente no campo da pesquisa educacional. Portanto, as considerações tecidas a partir dos dados coletados não pretendem chegar a conclusões finais e nem tão pouco têm a pretensão de se apresentar como respostas ou diretrizes a serem seguidas. Na verdade, são questões que se apresentam como inquietações a serem aprofundadas, dúvidas a serem investigadas, problemas a serem considerados. Enfim, a questão da presença de crianças bolivianas nas escolas brasileiras é uma temática importante, interessante e instigante para professores, pesquisadores das ciências sociais e da educação, gestores educacionais, entre outros atores envolvidos com a questão da educação.

O interesse por essa temática surgiu a partir da realização de outras pesquisas realizadas nas escolas municipais, onde se constatou a presença dessas crianças. É interessante se pensar sobre isso, pois as diferenças étnicas e lingüísticas são evidentes: as crianças bolivianas falam de forma diferente, têm um biótipo diferenciado (cabelos, olhos, cor da pele formato do rosto). Ou seja, não tem como não se perceber a presença delas nos espaços públicos, nas escolas, nas salas de aula. Mesmo assim, não existe nenhuma discussão pedagógica ou política sobre a problemática. É como afirma Fleuri (2003)

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido.

Costa, Silva e Souza (2009) ao analisarem o processo de inclusão das crianças bolivianas nas escolas brasileiras, constaram que existem muitas dificuldades de comunicação e de participação das crianças bolivianas nas atividades nas salas de aula do ensino fundamental e que na “maioria das vezes, as crianças ficam quietas, esperando o auxílio da professora”.

No entanto, nesse trabalho de pesquisa, os dados apontam algumas diferenças: pode-se afirmar que as crianças da educação infantil têm maiores possibilidades de interação e de participação do que as crianças do ensino fundamental. O que se constatou foi que as crianças bolivianas observadas no Centro de Educação Infantil brasileiro estavam o tempo todo tentando participar deste ‘novo’ universo na qual estão inseridas, através da linguagem oral e das brincadeiras.

Durante as interações com seus pares, as crianças bolivianas aprendem aos poucos o sentido das palavras em português, e assim, vão tentando se integrar no grupo, demonstrando também suas necessidades, seus desejos, suas peculiaridades. Isso, talvez ocorra porque o ambiente na educação infantil seja mais aberto, mais flexível, ou porque as crianças pequenas são mais receptíveis, ou ainda, porque as professoras na educação infantil permitam mais o diálogo com as crianças e entre elas.

Além disso, o espaço e o tempo destinado às brincadeiras que nas salas da Educação Infantil faz parte da rotina diária podem ser apontados como um elemento importante, pois nesse momento existe efetivamente uma troca entre as crianças, é o momento em que elas expressam suas idéias, suas emoções, trocam conhecimentos, constroem e compartilham culturas.

Enfim, pode-se afirmar que as situações relatadas por Costa, Silva e Souza não acontecem da mesma forma na sala de Educação Infantil pesquisada.

Mesmo assim, as observações realizadas permitem afirmar que as relações/interações ocorridas entre as crianças bolivianas e os professores e crianças brasileiros são principalmente definidas e guiadas pela linguagem oral e que as diferenças linguísticas são um entrave nas relações que estes sujeitos estabelecem cotidianamente.

A língua portuguesa é semelhante à língua espanhola, mas não é igual. Além disso, o sotaque e as formas de pronúncia das palavras são fatores que interferem na comunicação. Alguns poderiam afirmar que a comunicação não precisa ser apenas oral. Isso é coreto. Mas então, é preciso que se criem outros mecanismos para que a comunicação ocorra, isto é, seja compartilhada.

Assim, consideramos a necessidade e a possibilidade de se pensar numa educação bilíngue onde crianças e professoras brasileiras e bolivianas poderiam se comunicar e aprenderiam a falar duas línguas.

É a ideia do interculturalismo: contribuir para a convivência igualitária entre os diferentes.

Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. O enfoque da educação intercultural na Europa tem enfatizado a *relação* entre culturas diferentes como fator pedagógico importante (FLEURI, 2003, p.21).

Os dados dessa pesquisa apontam que as crianças bolivianas do Centro de Educação Infantil observado já fazem isso: elas não deixam de se comunicar com as outras crianças e nem com suas professoras: brincam, trocam ideias, criam situações, conversam, ora em espanhol, ora em português, e, sobretudo, aprendem e ensinam as duas línguas.

Recebido em março de 2012; aprovado em maio de 2012

Referências Bibliográficas

- BORBA, Ângela M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. IN: VASCONCELLOS, Tânia. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.
- COSTA, Vanessa C., SOUZA, Tammi F. P. B.; SILVA, Anamaria S. A inclusão de crianças bolivianas nas escolas municipais de Corumbá-MS. Relatório final de Iniciação Científica, UFMS, Campus do Pantanal, 2008
- DERBOTOLI, Jose A.; MARTINS, Maria F. A.; MARTINS, Sergio. *Infâncias na metrópole*. Belo horizonte; Editora UFMG, 2008 .
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação. n.23 Rio de Janeiro, Ago. 2003, p. 16-35.
- KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos- desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. IN: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância- educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008
- LABACHE, Lucette, MARTIN, Monique de Saint.. *Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas*. Educ. Soc., Ago 2008, vol. 29, n°103, p.333-354.
- LOPES, Ana L. A. C. e LADE, Marcela L. Infância, escola diversidade: há luz no fim do túnel? IN: VASCONCELLOS, Tânia. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.

MARTINS, J. *Fronteira - A degradação do outro nos confins do humano*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. IN: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância- educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008

PICANÇO, educação infantil: lugar de criança ou aluno? IN: VASCONCELLOS, Tânia. *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EDUFF, 2008.

SOUZA, Solange J.; SALGADO, Raquel G. A criança na idade mídia- reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. IN: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria C. S. *Estudos da infância- educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARTIGO

TERRITORIALIDADES E INTEGRAÇÃO: O ESCUDO GUIANÊS
NO CONTEXTO DA INICIATIVA IIRSA¹

Resumo

O artigo aborda uma análise dos processos de configuração territorial no Escudo das Guianas e no Estado de Roraima a partir das políticas de crescimento econômico adotadas pelo Estado brasileiro nos últimos anos e do processo de integração física regional no continente, sob o modelo da Iniciativa de Integração da Infraestrutura Física Regional em América do Sul – IIRSA. Este tipo de empreendimentos exige e parte da premissa do controle sobre a terra (como fator de produção) e de controle sobre o espaço e o território, premissas que foram fundamentais no projeto colonizador e no projeto da modernidade e que agora se tornam, de novo, relevantes no projeto de acumulação flexível da Globalização. No caso específico do Escudo Guianês, onde se insere o Estado de Roraima, a matriz econômica que a Iniciativa IIRSA estabelece para a região reproduz um modelo claramente extrativista e exportador pelo investimento no agronegócio, na exploração mineral e florestal e na geração de energia a partir de hidroelétricas. Se continuar o avanço sobre estas trilhas, podemos prever em Roraima a manutenção da insegurança dos direitos territoriais dos povos indígenas, bem como a afetação de Unidades de Conservação e a virada das políticas de Assentamento de Reforma Agrária para tornar a pequeno agricultor em trabalhador terceirizado da indústria do biocombustível.

Palavras-chave:

território; integração regional; direitos povos indígenas

Abstract

The article gives a review of the processes of territorial configuration in the Guayana Shield and the state of Roraima from economic growth policies adopted by the Brazilian government in recent years and the process of regional physical integration on the continent, on the model of Integration Initiative Regional Physical Infrastructure in South America - IIRSA. This kind of enterprises requires and assumes control over the land (as a factor of production) and control over space and territory, assumptions that were instrumental in colonizing project and the project of modernity and now become again, the relevant design flexible accumulation Globalization. In the specific case of the Guiana Shield, which includes the state of Roraima, the economic matrix that IIRSA sets for the region clearly plays a model extraction and export by investing in agribusiness, forestry and mineral exploration and hydroenergy. If further progress on these trails, we predict Roraima maintenance insecurity of land rights of indigenous peoples, as well as the allocation of Conservation and turn policies Agrarian Reform Settlement to make small farmer outsourced worker's biofuel industry.

Keywords

territory; regional integration; indigenous rights

* Graduado em Antropologia Social e Cultural pela Universidade de Sevilla -Espanha; Mestre em Ciências Políticas pela Universidade Complutense de Madri -Espanha; atualmente Doutorando em Ciências Políticas pela mesma Universidade.

¹ Comunicação apresentada pelo autor em Seminário Temático no contexto do Iº Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras celebrado na Universidade Federal de Roraima -Brasil entre os dias 5 e 7 de dezembro de 2010.

Introdução

Este artigo nasce a partir do trabalho que elaborei em 2010 como Dissertação para o Mestrado em Ciências Políticas pela Universidade Complutense de Madri – Espanha, com o título *“Megaprojetos e Resistências sociais: o caso das hidroelétricas de Belo Monte e Santo Antônio na Amazônia Brasileira”*, sob a direção dos professores Heriberto Cairo (Universidade Complutense de Madri) e Jaime Preciado (Universidade de Guadalajara – México).

Na ocasião abordávamos a temática dos grandes projetos desenvolvidos na região amazônica e os movimentos sociais de oposição e resistência que se articulavam em torno a estes empreendimentos. Entendíamos por grandes projetos as complexas obras de infraestrutura, nas áreas de transporte ou energia (hidroelétricas, estradas, portos, ...) que estavam sendo implantadas na região amazônica ou estavam programadas para os próximos anos com o objetivo de favorecer a comunicação e a fluidez dos mercados regionais e nacionais, visando fundamentalmente a inserção da economia regional no sistema-mundo. Para isso, estes grandes projetos se implantavam em áreas onde cresciam determinadas atividades econômicas extrativas e de viés exportador relacionadas com o agronegócio ou a indústria metalúrgica.

Como tivemos oportunidade de mostrar nesse trabalho, os movimentos sociais de oposição aos grandes empreendimentos articulavam-se localmente e ganhavam uma projeção regional e internacional na medida em que tratavam de impedir o desenvolvimento das obras e geravam uma outra compreensão dos processos de desenvolvimento, crescimento econômico e integração que estavam em jogo. Observamos, como diz o geógrafo brasileiro Milton Santos, que *“a arena da oposição entre o mercado – que singulariza – e a sociedade civil – que generaliza – é o território em suas diversas dimensões e escalas”* (Santos, M.; 2004). Efetivamente, nos interessava compreender como este processo de construção de grandes obras de infraestrutura se relacionava com a configuração e apropriação dos territórios e de que modo se inseria no contexto maior das políticas de crescimento acelerado adotadas pelo Estado brasileiro a partir de 2006 e com os processos de integração regional na América do Sul neste início de século XXI. Para isso decidimos focar nossa pesquisa em torno aos casos emblemáticos da construção dos complexos hidroelétricos de Belo Monte, no Rio Xingu/Estado do Pará e Santo Antônio, no Rio Madeira/Estado de Rondônia.

Concluimos neste trabalho que estes grandes empreendimentos hidroelétricos pretendiam responder, fundamentalmente, às necessidades energéticas e de mercado de determinados setores econômicos como a indústria siderúrgica e eletrointensiva, o agronegócio e a exploração mineral. Particularmente, os setores da produção de

biocombustíveis, exploração madeireira e mineral poderiam também beneficiar-se da navegabilidade do Rio Madeira oportunizada a partir do complexo hidroelétrico, e que favorecia o escoamento da produção aos mercados asiático, europeu e norte-americano por causa da conexão interoceânica. Estes impactos econômicos deviam ser analisados no contexto de uma disputa pelo território. Por último, constatávamos que a determinação do Estado brasileiro na construção destes grandes projetos, em parceria com o grande capital nacional e as instituições financeiras multilaterais aprofundava o papel de liderança do Brasil no contexto de América do Sul.

O que pretendemos agora com este artigo é trazer este mesmo olhar sobre as questões de territorialidade na Amazônia no contexto dos processos de integração regional e dos grandes projetos de infraestrutura para a realidade específica do Estado de Roraima, situado no extremo norte do Brasil, e que faz parte do espaço denominado Escudo das Guianas. O nosso objetivo é explicar a compreensão que se projeta sobre o território roraimense a partir dos projetos que foram pensados para ele no contexto da Iniciativa IIRSA e como estes se relacionam com as políticas de crescimento e desenvolvimento econômico que são definidas para esta região a partir das políticas públicas regionais e nacionais do Estado brasileiro.

Uma aproximação à iniciativa IIRSA

Antes de nada, precisamos compreender melhor o contexto de integração regional, a partir de um olhar geopolítico, em que pretendemos elaborar nossa análise sobre a situação do Estado de Roraima, e para isso é necessário aproximar-nos ao que significou a Iniciativa IIRSA durante a primeira década do século XXI. Trata-se de uma Iniciativa dos Estados sul-americanos para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana – IIRSA e nasceu como um foro de articulação das políticas de infraestrutura física na América do Sul no contexto do processo de integração regional.

A Iniciativa surge a partir de um encontro de Chefes dos doze Estados de América do Sul que aconteceu em Brasília em junho de 2000, a convite do então Presidente da República Federal do Brasil Fernando Henrique Cardoso e no contexto dos atos comemorativos dos 500 anos da chegada dos europeus ao litoral brasileiro. Na ocasião, os Chefes de Estado discutiram questões relacionadas com a segurança, a garantia da paz intra-região, o apoio aos processos de consolidação democrática e a convicção de que uma maior integração sul-americana beneficiava e fortalecia a unidade em toda América Latina e Caribe. O pano de fundo eram as exigências e novos desafios da Globalização e da inserção na economia mundial. No Documento

Final do encontro, dedica-se um capítulo especial às questões relacionadas com a infraestrutura física, determinando que “... *la formación del espacio económico ampliado suramericano que anhelan las sociedades de la región, dependerá de la complementación y expansión de proyectos existentes y de la identificación de otros nuevos proyectos de infraestructura de integración, orientados por el principio de sostenibilidad social y ambiental, con capacidad de atracción de capitales extra - regionales y de generación de efectos multiplicadores intrarregionales*”.

Os âmbitos do transporte, as comunicações e a integração energética apareciam no documento como preocupações e desafios a serem enfrentados pelos Estados sul-americanos atendendo à superação das barreiras físicas e normativas. Procurava-se, a partir desse momento, um caminho de integração regional através do desenvolvimento de políticas de infraestrutura física face uma maior e mais competitiva integração da economia regional no sistema econômico mundial. Estas propostas já tinham sido sistematizadas previamente no documento *Plano de Ação para a Integração da Infraestrutura Regional na América do Sul* elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD com o apoio da Corporação Andina de Fomento – CAF. Os Chefes de Estado aprovaram esse Plano de Ação e determinaram instruções para que os Ministros de Planejamento e Infraestrutura dos doze Estados trabalhassem para a concretização e efetivação do Plano durante a primeira década do século que estava iniciando.

Este é o embrião da Iniciativa IIRSA, que foi sendo estruturada e confirmada e que funcionou, até 2010, como um Foro de Articulação das políticas de infraestrutura física. Um Foro sem pretensões iniciais de institucionalização, mais além de configurar-se como um espaço de acordos e consensos, de planejamento conjunto para a implantação de grandes obras e projetos na América do Sul. A maior parte dos projetos referem-se a investimentos em estradas, portos, aeroportos, hidrovias, ferrovias e hidroelétricas, setor este último que requereu um maior investimento econômico.

O que nos interessa destacar desta Iniciativa, a efeitos de nossa abordagem, é o significado e ação da IIRSA no processo de reconfiguração territorial de América do Sul e como o território emerge, de novo, como o cenário de disputa ou a *arena de conflitos*. A Iniciativa IIRSA parte para uma sofisticada metodologia de planejamento territorial que busca a identificação de espaços ou *regiões* de relevante interesse econômico em função de sua capacidade de acumulação de capital, de sua capacidade de estabelecer cadeias produtivas competitivas e pela propriedade que essa *região* teria para, implantando projetos de infraestrutura física, conseguir articular determinadas atividades produtivas de viés exportador com economias de maior escala. Ou seja,

interessa à IIRSA definir regiões de interesse geoeconômico estratégico com o objetivo de favorecer o fluxo da produção regional (principalmente *commodities*) para uma inserção mais competitiva no sistema econômico mundial. Estas *regiões* são chamadas na IIRSA de Eixos de Integração e Desenvolvimento – EID e o resultado dessa estratégia de planejamento territorial da América do Sul resultou na definição de 10 EIDs, como se aprecia na figura 1.

Figura 1. Eixos de Integração e Desenvolvimento da Iniciativa IIRSA



Fonte: IIRSA, 2010

Uma análise inicial dos Eixos de Integração nos permite afirmar que estes pretendem, como um dos principais objetivos, facilitar a interconexão oceânica. Permitir que o fluxo de produtos pudesse circular internamente, com maior facilidade, de um lado a outro da América do Sul, possibilitando assim seu escoamento para os mercados europeus, norte-americano e asiático. Os Eixos do Amazonas¹, Interoceânico Central, Capricórnio, Mercosul-Chile ou Sul são definidos no mapa com este objetivo explícito. Outros Eixos, como o de Perú-Brasil-Bolívia visam também esta interconexão porque favorecem a ligação do litoral pacífico peruano com a bacia do Rio Amazonas a través da navegabilidade do Rio Madeira, conseguida através das Hidroelétricas de Jirau e Santo Antônio. Já os dois Eixos Andinos estruturam o espaço sul-americano face o mercado asiático.

1 O EID do Amazonas está atualmente em processo de reestruturação, com a proposta de que abranja todo o território desde a bacia amazônica até o litoral nordestino do Brasil.

Trata-se, portanto, de um exercício de produtividade espacial (Santos, M.;1986), de apropriação e representação dos territórios (Harvey, D.;2008) em função de sua capacidade produtiva e visando a inserção da América do Sul no sistema econômico mundial como produtora e exportadora das novas *commodities*, relacionadas com os biocombustíveis, energia, produtos minerais e florestais principalmente. O resultado são territórios, transnacionais ou sub-nacionais, articulados globalmente (Haesbaert, R; 2004), respondendo a interesses e processos econômicos definidos em nível global.

“O território, nesse sentido, passa a ser estruturado a partir de uma nova organização, articulado globalmente. Depara-se, dessa maneira, com a formação de novas territorialidades, diante às *novas dinâmicas da sociedade, de competições entre regiões e a tendência de desregulação do território como identidade.*” (Haesbaert, R.; 2004)

Como Milton Santos e Rogério Haesbaert mostram, os territórios são pensados a partir de interesses que nada ou pouco tem a ver com a vida das populações que nele habitam, mas que definem e determinam os processos econômicos locais e re-significam o território (Svampa, M.; 2012). A incorporação de novos empreendimentos econômicos ou grandes obras de infraestrutura em qualquer território transformam suas relações e dinâmicas econômicas e espaciais. Conferem-lhe, além de uma interação social diferente e novos modos de apropriação, representação e uso do espaço, uma nova significação no contexto da economia mundo. Em termos de Piazzini, produz-se uma *espacialização* das relações de poder, uma projeção das relações de exploração e exclusão e de padrões econômicos de exportação sobre o espaço determinado. É justamente nestes processos que surgem as resistências e mobilizações sociais, a oposição aos impactos sociais, políticos, econômicos e ambientais que os grandes projetos de infraestrutura ocasionam sobre as populações locais. Expressões dessa disputa pelo território, pelas divergentes concepções de espaço. Podemos afirmar que se reforça uma disputa entre o espaço como lugar habitado e o espaço como lugar de trânsito; lugar de vida ou lugar do Mercado, do fluxo; “... *um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los (...)*” (Santos, M.; 2005).

A Iniciativa IIRSA elabora, ainda, para cada Eixo de Integração e Desenvolvimento, um documento denominado “Visão Estratégica” ou visão de negócios. Neste documento, desenha-se uma descrição do Eixo a partir das atividades produtivas mais relevantes que se dão naquela *região* e do potencial sinérgico que determinados projetos de infraestrutura poderiam despertar para articular e fortalecer essas ati-

vidades produtivas, ou inovar outras, de modo que se consiga efetivamente uma cadeia produtiva competitiva e com possibilidades de atender as demandas do Mercado mundial. Esta Visão Estratégica é fundamental, porque atua como mediação na configuração territorial: aponta quais deveriam ser os empreendimentos produtivos de interesse geoeconômico a serem incentivados nessa determinada *região* e que justificariam o investimento em grandes projetos de infraestrutura, de transportes ou de geração de energia. Esta definição dos setores estratégicos se constrói prestando pouca atenção aos processos e dinâmicas socioculturais existentes na região, aos modos de uso e ocupação da terra, à necessária proteção dos recursos naturais e da biodiversidade. Estes elementos apresentam-se, em todo caso, como “limites” que devem ser considerados e, se possível, superados. Acontece assim uma sorte de determinismo geoeconômico que limitaria as diversas formas possíveis de desenvolvimento local, a partir da própria sócio-bio-diversidade, em função da primazia dada aos empreendimentos econômicos considerados estratégicos do ponto de vista do mercado global. Assim, o agronegócio, os agrocombustíveis, a exportação de energia, o extrativismo florestal (madeira ou óleos), mineral ou pesqueiro impõem-se como o caminho a seguir porque oferecem maior garantia para a inserção no mercado global. O espaço é reconfigurado, re-significado, em virtude de sua funcionalidade para o jogo do mercado (Porto-Gonçalves, C. W.; 2001). O problema é que este tipo de empreendimentos exige e parte da premissa do controle sobre a terra (como fator de produção) e de controle sobre o espaço e o território, premissas que foram fundamentais no projeto colonizador e no projeto da modernidade e que agora se tornam, de novo, relevantes no projeto de acumulação flexível da Globalização. E assim retornamos ao conflito pelo território porque, por mais que os documentos oficiais da IIRSA descartem a intenção de criar simples corredores estratégicos de *commodities*, o fato é que a concepção territorial e a Visão Estratégica sobre cada Eixo instalam-se definitivamente dentro desta lógica de criar corredores por cima das populações locais.

A IIRSA e o Regionalismo aberto

Até agora tentamos mostrar como a Iniciativa IIRSA, foro de articulação das políticas de infraestrutura física dos doze Estados de América do Sul entre 2000 e 2010, incidiu na reconfiguração territorial do subcontinente. A importância e relevância desta Iniciativa reside na capacidade que teve de reunir os interesses dos doze governos sul-americanos e de marcar, singularmente, o processo de integração regional. Esta é uma questão que deve ser abordada para poder compreender, não

apenas o significado e o funcionamento da Iniciativa IIRSA, mas principalmente para situá-la no contexto do que é pensado como integração regional hoje na América do Sul. Se bem não é o foco deste artigo, precisamos contextualizar a Iniciativa IIRSA dentro dos princípios do chamado *Regionalismo Aberto*.

O processo da Globalização despertou novos desafios e condições para os processos de integração regional no mundo. A centralidade absoluta do Estado-Nação perdeu força nos últimos 30 anos e os modelos de integração se reelaboram visando, principalmente, a inserção competitiva no mercado mundial. A diferença do pretendido pelo discurso da CEPAL dos anos 50 e 60, no sentido de procurar uma integração regional solidária, política e econômica, que superasse o cenário de dependência da América Latina no contexto da divisão internacional do trabalho, os novos modelos de integração que nascem do contexto da Reforma Liberal dos anos 70 e 80 apontam para uma integração mais aberta e competitiva, indiscriminada e descoordenada, para o exterior. O Regionalismo Aberto, conceito defendido agora pela própria CEPAL, representa esse modelo de integração ao mercado mundial, como uma representação das novas exigências da Globalização. E é justamente neste contexto do processo de integração regional aberto e de teor geoeconômico que se recupera o interesse e protagonismo pelas chamadas *regiões*, entendidas como espaços sub-nacionais ou trans-nacionais, caracterizados por sua capacidade de resposta às exigências do mercado global. As regiões, nas palavras de Vieira, supõem uma nova partição territorial que facilite o desafio da integração física, política e econômica na América Latina. Eis aqui o contexto evidente onde podemos compreender a concepção dos Eixos de Integração e Desenvolvimento da Iniciativa IIRSA.

A IIRSA e o COSIPLAN

Em 2010 a Iniciativa IIRSA deixou de ser um Foro de Articulação de políticas públicas, com baixo nível de institucionalização, para ser absorvida pela estrutura orgânica da UNASUL. Efetivamente, ao longo da década 2000-2010, os Estados sul-americanos, que estavam vivenciando estruturas de integração regional localizadas (MERCOSUL e CAN, primordialmente), apostaram por criar um espaço comum de forte teor político sem renunciar àquelas estruturas que já estavam funcionando. Tratava-se de fortalecer a unidade política da América do Sul no contexto das novas dinâmicas da comunidade internacional e das cumplicidades que se geraram entre os diferentes governos que chegaram ao poder na América do Sul nos últimos anos.

Então, em 2010, a UNASUL decide acolher dentro de sua estrutura a Iniciativa IIRSA, que passa a constituir a plataforma operacional das políticas de infraestrut-

tura e planejamento acordadas no seio do COSIPLAN (Conselho dos Ministros de Estado de Infraestrutura e Planejamento). A Iniciativa IIRSA, concebida desde uma lógica claramente geoeconômica, entra a fazer parte da estrutura política de integração mais recente da América do Sul. Se isso lhe confere novos referenciais que terminem incidindo na forma de planejamento territorial e de concepção e produção dos espaços é algo que poderá ser avaliado na próxima década 2010-2020. Contudo, não se apreciam, em princípio, mudanças significativas nesse sentido, e o que poderia acontecer seria justamente o contrário: uma incorporação da perspectiva geoeconômica na discussão mais política do COSIPLAN.

O Papel do Brasil no processo de Integração Física da IIRSA

Relacionando a análise da Iniciativa IIRSA com o Estado brasileiro, devem ser feitas algumas considerações. A primeira delas é que a Iniciativa IIRSA, no Brasil, caminhou de mãos dadas com as escolhas políticas e econômicas do governo brasileiro a partir do ano 2006, em que assume como meta um crescimento acelerado da economia que será sistematizado no Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. O PAC é um complexo conjunto de medidas econômicas que visam, fundamentalmente, três objetivos:

- Incentivo ao investimento do capital privado, principalmente nas áreas de infraestrutura física e energia. Este incentivo se dará com isenção de taxas e aumento do financiamento público com interesses em longo prazo para esse tipo de empreendimentos.
- Aumento do investimento público nestas áreas de economia, com participação direta dos fundos públicos, do BNDES e das agências estatais.
- Reforma dos dispositivos legais (administrativos, normativos, jurídicos ou legislativos) que fossem considerados empecilhos ou obstáculos ao crescimento econômico e o investimento privado.

A partir de 2007, o Estado brasileiro tornou-se um Estado com forte viés investidor e financiador, procurando a aliança com o capital produtivo nacional. O BNDES se erigiu como a principal agência financiadora dos investimentos privados ou públicos, batendo recordes no financiamento direto de obras como a Hidroelétrica de Belo Monte ou de Santo Antônio. Por outro lado, o Estado brasileiro assumiu uma liderança regional política e econômica de clara relevância, e que se traduziu, por exemplo, no financiamento público de grandes obras de infraestrutura (hidroelétricas e estradas) nos países vizinhos, como Peru ou Bolívia.

Portanto, parece evidente que a Iniciativa IIRSA e o PAC confluíram durante a segunda metade da década 2000-2010, não apenas em interesses mas também em operações e planejamentos conjuntos. Assim, algumas das obras previstas na IIRSA, como as Hidroelétricas de Santo Antônio e Jirau, foram contempladas e financiadas pelo Estado brasileiro a través do PAC. Outras obras que não estavam previstas na Iniciativa IIRSA, mas que viriam fortalecer os processos de conexão física e energética e de inserção na economia mundial, foram assumidos pelo PAC, como o caso da Hidroelétrica de Belo Monte.

Para a região amazônica, sem dúvida, IIRSA e PAC significaram uma mesma lógica de produção territorial e de projeção econômica da região. Ambas as iniciativas olham para a região amazônica a partir de determinados elementos:

*Barreira natural a ser superada através de grandes obras de infraestrutura.

*Território de baixa densidade populacional, porém com certa complexidade cultural que poderia tornar-se oportunidade de mercado: ecoturismo, biotecnologia e patentes, ...

*Espaço extraordinariamente rico, natural ou potencialmente, em recursos naturais e na produção e exportação de *commodities*: agrocombustíveis, minérios, petróleo, hidroenergia e produtos florestais e pesqueiros.

Neste sentido, constatamos que se reproduz sobre a Amazônia a mesma dinâmica de produção, reconfiguração e apropriação do território que já havia sido desenvolvida ao longo da história da região. Ou seja, um olhar *sobre e da* Amazônia, e nunca *a partir* da Amazônia (Porto-Gonçalves, C. W.; 2001); uma análise exógena sobre a Amazônia e que visa responder a interesses também externos às populações amazônicas. Há evidências de uma continuidade nesta significação da Amazônia como território a serviço das demandas do mercado mundial, a partir de empreendimentos com forte impacto social, cultural e ambiental, com alta concentração do controle sobre o território (privado ou público, com a consequente limitação de direitos coletivos) e sem garantir um desenvolvimento justo, participado e sustentável que beneficie às populações locais.

O Escudo das Guianas no contexto da iniciativa IIRSA

A Iniciativa IIRSA recupera o conceito territorial do Escudo das Guianas para torná-lo Eixo de Integração e Desenvolvimento no qual projetar determinada Visão Estratégica de Negócios e determinada Carteira de Projetos de Infraestrutura.

Na concepção espacial da IIRSA, o Escudo Guianês abrange a região nordeste da Venezuela, parte dos Estados brasileiros de Roraima, Amazonas e Amapá, além

dos territórios da Guiana Inglesa e o Suriname. Na documentação específica sobre o Eixo, a IIRSA descreve economicamente esta *região* como um território com comércio interno pouco significativo, porém alto potencial exportador concentrado nos produtos do petróleo, minérios e soja. Ainda detalha que as principais atividades econômicas de interesse, atuais ou potenciais, estariam nos setores de:

- Exploração mineral, principalmente focando o potencial do subsolo no Maciço das Guianas.
- Extração florestal, visando particularmente o setor da madeira e outros produtos florestais.
- Exploração pesqueira, com bacias hidrográficas caracterizadas por uma extraordinária diversidade de peixes e com potencial para o desenvolvimento da atividade de piscicultura em cativeiro.
- O agronegócio, a partir da matriz convencional das grandes lavouras de cereais ou, principalmente, em atenção à potencialidade de plantio de oleaginosas e outras para produção de biocombustível (soja, dendê, mamona, cana de açúcar, milho, ...).
- Aço e alumínio.
- Geração de energia por hidroelétricas.
- Turismo de selva ou turismo ecológico.

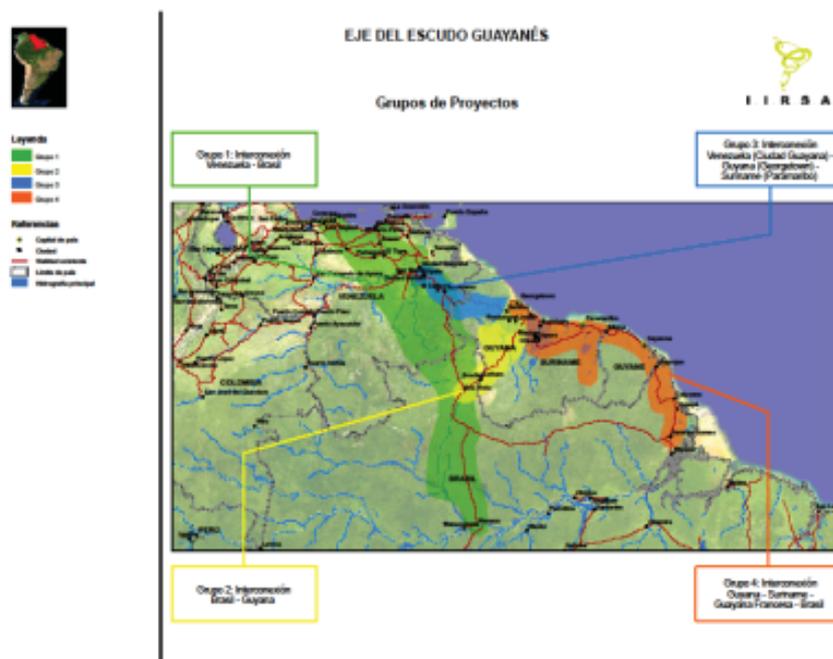


Figura 2. Grupos de Proyectos do EID Escudo Guianês. Fonte: IIRSA

A partir desta Visão Estratégica sobre o Escudo das Guianas, a Iniciativa IIRSA identifica uma série de projetos de infraestrutura que poderiam facilitar a comunicação intra-regional e da região com o restante espaço amazônico e sul-americano, bem como a comunicação com o litoral atlântico visando o mercado europeu e norte-americano. Os projetos de infraestrutura propostos na Iniciativa IIRSA para o Escudo Guianês organizam-se em 04 Grupos de Projetos, como aparece na figura 2.

a) Conexão Venezuela - Brasil. Neste grupo aparecem projetos de infraestrutura que visam uma maior conexão entre ambos os países. O projeto principal deste grupo, chamado de projeto âncora, seria a reforma da Estrada Caracas-Manaus. O que justificaria este projeto, conforme a documentação da IIRSA, seria o incentivo por parte dos dois países a setores como a indústria pesada, joias, turismo e agronegócio. Particularmente, observa-se que a pretendida instalação de uma Usina de Etanol no Estado de Roraima seria relevante para justificar um investimento como o projetado. É interessante observar que, nos inícios do processo IIRSA, foi contemplada neste Grupo de Projetos a possibilidade de navegabilidade do Rio Branco, que vertebrava todo o Estado de Roraima, através de uma Hidrelétrica nas corredeiras do Bem Querer, no município de Caracará. Este projeto foi desestimado posteriormente pela mesma delegação brasileira, argumentando que o projeto de hidroelétrica que teria sido concebido na região do Bem Querer não incluía a construção de eclusas que facilitassem a navegabilidade do rio. Porém, alguns anos depois, o Governo Federal brasileiro retomou o projeto hidroelétrico do Bem Querer no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Teremos oportunidade de retomar este assunto depois. Contudo, a preocupação que a Iniciativa IIRSA despertava era a garantia energética do Estado de Roraima e da cidade de Manaus, ambos fundamentais no projeto de inserção competitiva do Escudo das Guianas no mercado mundial, e cujo abastecimento energético precisava ser ampliado. Para isso, havia várias propostas: desde a ampliação do contrato com o linhão de Guri (Venezuela) até a produção de hidroenergia ou, recentemente, a conexão de Manaus e Roraima ao Sistema Nacional Integrado brasileiro.

b) Conexão Brasil – Guiana Inglesa. Neste grupo procuravam-se projetos de infraestrutura que conectassem a região norte do Brasil com o Atlântico através da Guiana e da capital, Georgetown. Para isso, planejou-se a estrada Boa Vista – Bonfim (já reformada), a Ponte fronteira sobre o rio Tacutu, entre as cidades de Bonfim e Lethen (já executado) e a estrada entre Lethen e Georgetown, que vertebraria por estrada todo o território guianense, no sentido sudoeste – norte. O objetivo evidente era facilitar o escoamento da produção brasileira para os portos do Atlântico.

A última estrada. Lethen-Georgetown, ainda não foi construída, apesar do interesse mostrado explicitamente pelo Estado brasileiro. Dentro de este grupo de projetos incluía-se também a instalação de uma Hidroelétrica região noroeste da Guiana, em território habitado pelos povos Ingarikó e Macuxi, e cuja finalidade seria o abastecimento, se necessário, das cidades de Boa Vista e Manaus.

c) Conexão Venezuela – Guiana – Suriname, a través de projetos de pontes e estradas com o objetivo de desenvolver vínculos de integração no extremo norte sul-americano conectando os três países.

d) Conexão Guiana – Suriname – Brasil. No mesmo sentido, previa-se a conexão entre a Guiana Inglesa, Francesa, Suriname e os Estados brasileiros de Pará e Amapá.

Deve ser dito que o Escudo Guianês, dentro do complexo da Iniciativa IIRSA, ocupa um lugar subalterno ou secundário. Pelo menos, isso pode ser inferido se atentemos ao escasso nível de execução dos projetos planejados e ao fato de que nenhum dos projetos do EID Escudo Guianês tenha sido destacado na nova Agenda Prioritária de Projetos para a década 2010-2020. Outros fatores podem ser incorporados nesta análise para explicar esta posição do Escudo Guianês no contexto IIRSA, como possam ser o precário compromisso dos Estados envolvidos, a instabilidade política, a falta de participação privada nos projetos do Eixo e a existência de conflitos diplomáticos territoriais entre Venezuela e a Guiana Inglesa que podem estar esfriando o ritmo de execução dos projetos. No entanto, alguns dos projetos são recolhidos e promovidos pelo Estado brasileiro dentro das políticas do PAC.

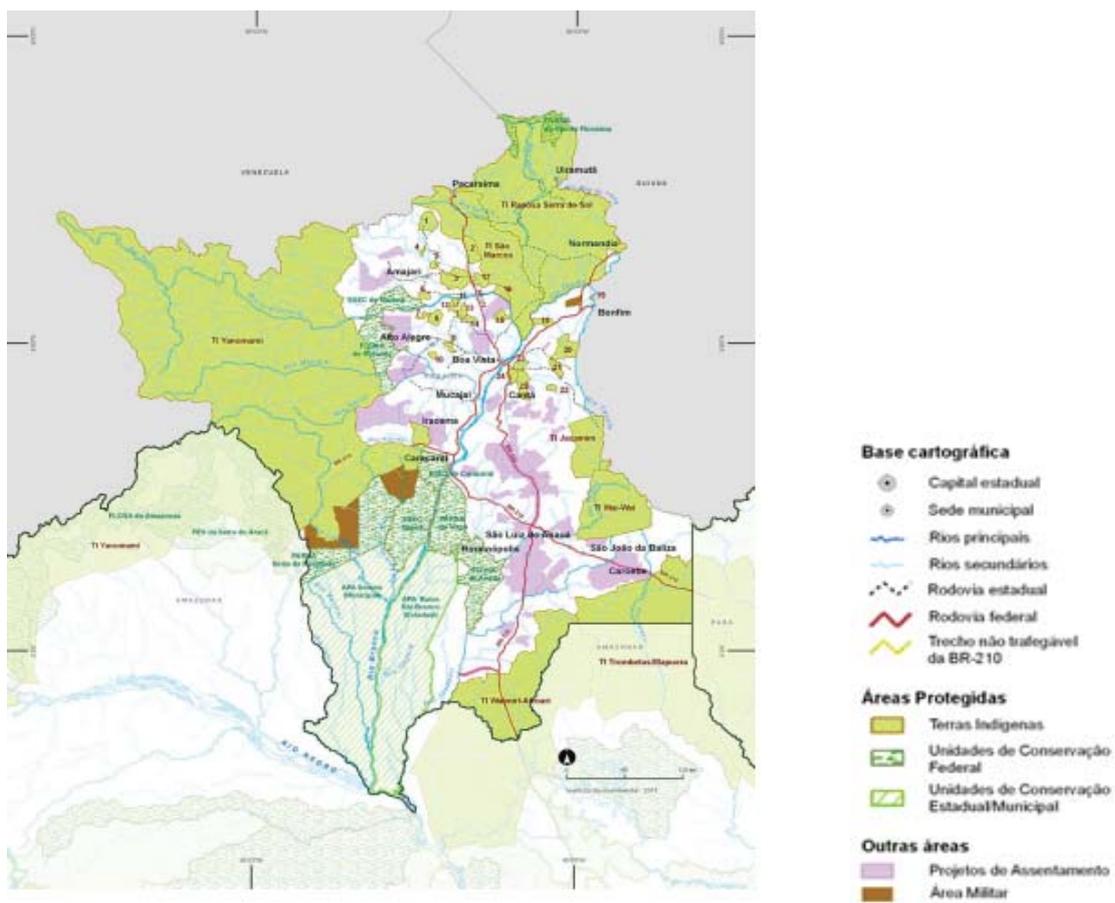
Mais além da constatação ou não do nível de execução dos projetos do EID Guianês, o que interessa para nossa argumentação diz respeito, novamente, ao processo de re-configuração territorial e determinismo econômico que a concepção da Iniciativa IIRSA impõe sobre o território. A matriz econômica que a Iniciativa IIRSA estabelece para a *região* do Escudo Guianês, e que justificaria, conforme seus critérios, altos investimentos para projetos de infraestrutura, reproduz um modelo claramente extrativista e exportador que fortalece as propostas de “desenvolvimento” econômico defendidas há décadas por representantes dos poderes político e econômico do Estado de Roraima. Ou seja, compreender que o crescimento econômico deste Estado passaria, irreversivelmente, pelo investimento no agronegócio, na exploração mineral e florestal e na geração de energia a partir de hidroelétricas. Este modelo, como viemos argumentando até aqui, reprimariza a economia regional e gera uma pressão extraordinária sobre os recursos naturais, aumentando consequentemente a pressão e os conflitos pelo controle do território. A luta pelo

reconhecimento e efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas em Roraima, bem como a consolidação de Projetos de Assentamento para Reforma Agrária ou a criação de Unidades de Conservação foram fruto de um árduo processo de mobilização social. Particularmente na questão dos territórios indígenas, sua efetiva homologação contou com a oposição ferrenha e sistemática da classe política local e de boa parte do capital privado. Justamente pelas expectativas de um modelo de crescimento econômico extrativista e exportador que exigia a premissa do controle do território em mãos de poucas pessoas. E é esse modelo econômico que agora a Iniciativa IIRSA reafirma.

A implantação de uma matriz econômica extrativista e exportadora de matérias primas, como definida na iniciativa IIRSA e defendida pelos poderes políticos locais, impacta necessariamente no atual modelo de ocupação do território em Roraima. Como pode ser apreciado na figura 3, e conforme os dados do Conselho Indígena de Roraima e do Instituto Sócio Ambiental, as 32 terras indígenas homologadas ocupam o 46% do território do Estado, que possui proporcionalmente a maior população indígena do país. Estes territórios apresentam uma diversidade decorrente dos próprios processos administrativos demarcatórios. Assim, de um lado observamos a homologação de territórios contínuos, que viabilizam ou possibilitam com maiores garantias a reprodução física e cultural dos povos que ali moram, como são os casos das terras indígenas Yanomami, São Marcos, Raposa Serra do Sol ou Wai-Wai. Em contrapartida, a maior parte das terras indígenas do Estado foram demarcadas seguindo um padrão de *ilhamento* ou confinamento em pequenos territórios rodeados de fazendas e outros empreendimentos econômicos. Este padrão demarcatório, estabelecido pela política da FUNAI durante a década de 80, compromete objetivamente a reprodução física e cultural destes povos, estendendo até hoje as demandas e reivindicações territoriais.

Junto aos territórios indígenas, destaca na configuração territorial em Roraima a implantação de Unidades de Conservação, que supõem um 7% do território do Estado. Algumas destas unidades foram criadas em sobreposição sobre territórios indígenas, gerando dilemas enquanto ao usufruto dos recursos.

Haveria que acrescentar, por último, os quase 70 Projetos de Assentamento para Reforma Agrária, sob gestão do INCRA, que se distribuem em sentido Noroeste a Sudeste e que estão presente na maior parte dos municípios do Estado e que foram criados a parti da década de 70 para acolher a população migrante que tinha chegado a Roraima aliciada pela classe política local com a promessa de terras e rendas de fácil acesso em troca do compromisso com a manutenção do privilégio político de determinadas famílias oligarcas.



Fonte: Instituto Sócio Ambiental, a partir de dados coletados em outros órgãos.

Esta configuração sócio-territorial deveria marcar as escolhas das políticas de desenvolvimento econômico da região. As oportunidades econômicas deste modelo de ocupação e uso do território existem. Mas, paradoxalmente, os poderes locais sempre geraram um discurso em que pautavam a presença de povos indígenas e a criação de Unidades de Conservação como obstáculos e empecilhos para o desenvolvimento econômico do Estado. A documentação da Iniciativa IIRSA não chega a caracterizá-los como empecilhos, mas sim como *limites*. Evidencia-se, portanto, uma dinâmica de produção do espaço e de projeção socioeconômica pensada a partir de interesses que pouco ou nada tem a ver com as populações locais.

O que nos interessa mostrar, a partir desta análise do Escudo Guianês no contexto da Iniciativa IIRSA, é a persistência de três processos histórico-espaciais. Por um lado, a Iniciativa IIRSA, com sua proposta de reconfiguração territorial e projeção socioeconômica do Escudo Guianês reproduz e fortalece a lógica de desenvolvimento econômico da região como um espaço produtor e exportador de *commodities*

de interesse estratégico e como um corredor de produtos para o mercado europeu e norte-americano. Por outro lado, e decorrente da primeira constatação, estes processos de re-configuração e apropriação territorial promovem, favorecem e atraem iniciativas legislativas e empreendimentos econômicos para a região que respondem a esta projeção e a estas demandas. Por último, estas iniciativas legislativas e empreendimentos econômicos retroalimentam o cenário de disputa pelo controle do território e de limitação dos direitos territoriais já consignados e reconhecidos. A análise de alguns dados podem nos ajudar a estabelecer estas relações.

O principal produto de exportação no Estado de Roraima, conforme os dados da Secretaria Estadual de Planejamento do Governo do Estado de Roraima para o 1º semestre de 2012, é a *madeira*, produto de exploração florestal. A exportação de madeira segue para o mercado venezuelano e europeu. Apesar de que o Estado de Roraima não aparece entre os Estados amazônicos com maiores índices de desmatamento, o certo é que a atividade madeireira em Roraima se intensifica em determinados municípios, como Rorainópolis, no sul do Estado ou Amajari na região noroeste. Conforme dados do IBAMA/RR, existem em Rorainópolis cerca de 70 empresas madeireiras constituídas, mesmo que atuam menos da metade desse número. No primeiro semestre de 2012, a Polícia Federal lançou uma operação Especial de combate à extração ilegal de madeiras envolvendo diversas empresas e alguns funcionários dos órgãos fiscalizadores. Segundo informações dos próprios moradores de Rorainópolis, ultimamente se percebe a chegada de empresas madeireiras procedentes de outros Estados brasileiros, como Pará, com o fim de extrair madeira deste município. Portanto, a exploração florestal ocupa um lugar importante na matriz econômica do Estado de Roraima, com impactos socioambientais e ocorrência de atividades ilegais, e esta atividade é também alvo de interesse na perspectiva trazida pela Iniciativa IIRSA. Provavelmente, a atividade tenda a crescer ou a diversificar seus itinerários de exportação e o quadro empresarial do setor.

O segundo produto de exportação em 2012, sempre conforme os dados da SEPLAN, é a **soja**, produto que segue para um único país comprador, na Europa. Este dado nos permite e exige analisar com mais detalhe o setor do agronegócio na região. Durante a década de 90, a discussão girou em torno à implantação ilegal de grandes lavouras de arroz irrigado dentro de territórios indígenas e sobre o potencial da cultura da soja para Roraima. Tratava-se de um padrão convencional do agronegócio, crescente em todo o Brasil, e com fortes alianças políticas e econômicas dentro e fora do Estado. Argumentava-se na época que a produção de arroz ocupava um papel relevante, significativo e insubstituível na matriz econômica de Roraima,

sendo responsável pela maior parte da produção em um Estado excessivamente dependente dos recursos federais. Este modelo de agronegócio protagonizou uma resistência árdua e violenta durante a década de 90 e inícios da década 200-2010 por conta do reconhecimento e efetivação dos direitos territoriais dos povos indígenas. A Homologação de Raposa Serra do Sol virou um caso emblemático no cenário da política de reconhecimento de direitos do Brasil porque teve que enfrentar o *lobby* e a pressão de poderosos setores da classe política, econômica e midiática de Roraima que pretendiam que a produção de arroz continuasse dentro das terras indígenas, com impactos ambientais extraordinários e ainda não ressarcidos.

A saída das lavouras de arroz irrigado da Terra Indígena Raposa Serra do Sol não configurou uma crise econômica no Estado nem a falta de abastecimento do produto no mercado local, como foi anunciado. Os empresários diversificaram seus empreendimentos, deslocando-os a outras regiões do Estado ou, inclusive, em outros Estados como o Pará.

A questão que nos interessa agora ressaltar é que a matriz do agronegócio em Roraima amplia seus objetivos e diversifica o direcionamento de seus empreendimentos em função da nova discussão sobre os biocombustíveis. A região é visada como um território propício para a extensão do cultivo de oleaginosas como a soja ou o dendê, e de outras culturas como o milho ou a cana de açúcar. De fato, nos últimos anos, a área dedicada ao plantio destas culturas cresceu em Roraima, particularmente nas margens da estrada que une Boa Vista com Bonfim e que facilita, evidentemente, o escoamento para a Guiana. Mas em outros municípios também observamos a presença desta nova matriz do agronegócio. Constata-se, por exemplo, a partir de 2011, o incentivo do Estado brasileiro, a través do próprio órgão do INCRA, para a incorporação do plantio do dendê nos Projetos de Assentamento nos municípios do sul do Estado, como Rorainópolis, São Luiz de Anauá e São João da Baliza. É interessante que este tipo de empreendimentos, em lugar de pressionar para a saída dos agricultores familiares de seus lotes, propõe um acordo para que sejam os agricultores plantem diretamente o dendê, que será adquirido pela Empresa Palmaplan, do setor dos biocombustíveis, que já decidiu e inaugurou uma planta de beneficiamento do dendê e produção do biocombustível na cidade de Nova Colina, no município de Rorainópolis. Por outro lado, a previsão da implantação de uma Usina de Etanol na região norte do Estado viria fortalecer este setor, com facilidades para o escoamento do produto via estrada por Venezuela.

De outro lado, e focando agora os empreendimentos na área da *exploração mineral*, é sabido que o território roraimense, bem como todo o Maciço das Guianas é rico em minérios, os quais se encontram majoritariamente dentro dos territórios indígenas. Nos dois últimos anos, assistimos a uma retomada do Projeto de Lei de Mineração em Terras Indígenas proposto no Senado brasileiro em 1996 e recuperado agora pela Câmara dos Deputados. O substitutivo a este Projeto de Lei 1610/96, cujo relator é um Deputado roraimense, trata justamente de normatizar a exploração mineral em territórios indígenas, uma questão que a Constituição Federal de 1988 havia deixado em aberto na perspectiva de criar uma Lei Complementar que regulamentasse este tipo de exploração. Espera-se que, ao longo do ano 2013, a Câmara Federal aprove o texto do Projeto de Lei que, conforme o texto que está em discussão agora, limita extraordinariamente a capacidade dos povos indígenas de, sendo previamente consultados, negarem-se a aceitar o empreendimento e coloca a decisão última no Congresso Federal, retomando assim os velhos princípios da política de tutela do Estado brasileiro sobre os povos indígenas. Reduz o diálogo com os povos indígenas à exposição dos supostos benefícios financeiros que as comunidades obterão através dos chamados *royalties*, submetendo a estas benesses os possíveis impactos negativos da atividade. É óbvio que projetos de grande mineração em terras indígenas poderão ocasionar gravíssimos e irreversíveis impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais para as comunidades indígenas, e as terras indígenas mais cobiçadas pelo setor são a TI Raposa Serra do Sol e a TI Yanomami. Em diversas ocasiões, o movimento indígena local e regional tem se manifestado claramente contrário à implantação deste empreendimento.

Por último, no contexto do PAC 2 do Governo Federal, retoma-se o projeto de construção de uma *Hidroelétrica* nas corredeiras do Bem Querer, no Rio Branco, com capacidade de produção de até 700 MW. Mais uma vez, os impactos, neste caso sobre as colônias de pescadores e as populações ribeirinhas do Médio e Baixo Rio Branco são importantes, bem como os impactos ambientais e sobre o próprio comportamento do Rio Branco, coluna vertebral. Previsivelmente a energia gerada por um projeto como o de Bem Querer pode estar sendo pensada para a exportação ou para alimentar futuros empreendimentos de exploração mineral. Inferimos isto do fato que a capacidade de produção de energia deste projeto, somada à capacidade de geração de outros três projetos hidroelétricos contemplados no PAC para o Estado de Roraima², multiplica por 6 o consumo atual da população roraimense. Um previsível aumento deste consumo nos próximos anos, decorrentes do cresci-

2 Paredão I, II e III, no Alto Rio Mucajaí.

mento populacional e outras dinâmicas socioeconômicas, dificilmente explicariam a necessidade de uma produção de energia tão alta. Aliás, existem alternativas para o abastecimento de energia elétrica no Estado de Roraima. Algumas já estão previstas, como é o caso da ligação do Estado ao Sistema Interligado Nacional, esperado para 2014, e que resolveria os problemas de consumo na região. Outras alternativas estão sendo levantadas pelos movimentos sociais, como é o caso do estudo do potencial eólico de Roraima, uma vez que o Estado destaca no Atlas Energético Nacional por seu potencial ímpar neste tipo de geração de energia. Ou seja, a insistência na construção da hidroelétrica do Bem Querido deve ser contemplada nesta análise de que, definitivamente, venha suprir necessidades de exportação ou de futuros grandes empreendimentos econômicos, como a exploração mineral.

Esta brevíssima análise dos conflitos socioambientais latentes hoje no Estado de Roraima, que precisariam de uma maior e mais completa abordagem específica, confirmam o que viemos apresentando neste trabalho. Percebemos que as iniciativas legislativas e os empreendimentos econômicos que estão sendo cogitados e planejados no Estado de Roraima respondem a um modelo de crescimento econômico extrativista e exportador, coincidente com os anseios da classe política tradicional do Estado, com a lógica de crescimento do PAC o Governo Federal e com a projeção territorial que a IIRSA desenha sobre este território no contexto do Escudo das Guianas e do processo de integração física da América do Sul. Se continuar o avanço sobre estas trilhas em nome de um pretendido desenvolvimento, podemos prever em Roraima a manutenção da insegurança dos direitos territoriais dos povos indígenas, bem como a afetação de Unidades de Conservação e a virada das políticas de Assentamento de Reforma Agrária para tornar a Agricultura Familiar em trabalhador da indústria do biocombustível.

Recebido em fevereiro de 2012; aprovado em abril de 2012

Referências Bibliográficas

Argenta Câmara, M. (2012). *Movimentos sócio-territoriais e a construção de territorialidades contra-hegemônicas na Bolívia. Uma contribuição desde a Geografia para o estudo dos movimentos sociais*. CLACSO, Buenos Aires, 2012.

Bara Neto, P. (2006). Hacia un desarrollo sustentable e integrado de la Amazonía. En Revista CEPAL – SERIE Recursos Naturales e infraestructura. Santiago de Chile, junio de 2006.

Cairo, H. (2003). Panregiones: las viejas y nuevas ideas geopolíticas. En Rocha Valencia, A. (2003): *La integración regional de América Latina en una encrucijada histórica*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara (México), 2003.

Carvalho, J.G. (2008). Os Bancos Multilaterais e o Complexo Rio Madeira: a tentativa de garantir o controle dos recursos naturais da Amazônia para o grande capital. (Enviado directamente por Guilherme Carvalho al autor de este trabajo)(2010). *Grandes obras de infraestrutura na região amazônica: histórico, tendencias e desafios*. (Enviado directamente por Guilherme Carvalho al autor de este trabajo).

_____(2004). *A integração Sul-americana e o Brasil: o protagonismo brasileiro na implementação da IIRSA*. (Enviado por Guilherme Carvalho al autor de este trabajo)

Dourojeanni, M. (2009). Hidroeléctricas en la Amazonía peruana. En La Revista Agraria n°109. Lima, julio 2009.

Falero, A. (2008). Las batallas por la subjetividad: luchas sociales y construcción de derechos en Uruguay. FANELCR, Montevideo, 2008

Fearnside, Ph. (2008): Hidroeléctricas como “fábricas de metano”: o papel dos reservatórios em áreas de floresta tropical na emissão de gases de efeito estufa. OECOL-BRAS N° 12.

Fernandes de Carvalho, J. (2007). A territorialização na mundialização do Capital. En Revista Espaço Acadêmico n° 76. Septiembre de 2007.

Haesbaert, R. (2010). *Regional – Global. Dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.(2011). *Territórios alternativos*. Contexto, São Paulo. (2010). *O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade*. 5ª Edição. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.

Haldenwang, Ch. (2005). Integración regional en América Latina. La perspectiva de la gobernabilidad. En Revista Nueva Sociedad n° 195. Montevideo, enero-febrero 2005.

Harvey, D. (2008). *Compresión espacio-temporal y condición posmoderna*.

Honty, G. (2006). Energía en Sudamérica: una interconexión que no integra. En Revista Nueva Sociedad n° 204. Montevideo, julio-agosto 2006.

Instituto Socioambiental (2012). *Diversidade socioambiental de Roraima*. ISA, Boa Vista.

Kroemer, G. (2008). Levantamento de povos indígenas em situação de *isolamento e risco*. *Diário de Gunter Kroemer*. (Enviado por amigos de Gunter Kroemer directamente al autor de este trabajo)

Laats, H. (2010). El dilema amazónico: la construcción de mega-represas en el Río Madeira. CEADDESC, Santa Cruz de la Sierra, 2010.

Leff, E. (2002). Saber ambiental. Siglo XXI Editores. México, 2002. En http://books.google.com/books/ucm?id=k5LtOJyQIIQC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Enrique+Leff%22&lr=&as_brr=0&hl=es&cd=1#v=onepage&q&f=false

Navarro, M. (2008). Visión de Negocios del Eje Perú-Brasil-Bolivia, en <http://iirsa.org>.

Piazzini Suárez, C.E. (2008). “El tiempo situado: las temporalidades después del giro espacial” en Diego Herrera Gómez y Carlo Emilio Piazzini S. (edits.), *(Des)territorialidades y (No)lugares. Procesos de configuración y transformación social del espacio*. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 55-73.

Pontes, Felicio. (2010). Belo Monte de violências I. Artículo publicado en blog http://telmadmonteiro.blogspot.com/2010_09_01_archive.html

Pizarro, R. (2008). El difícil camino de la integración regional. En Revista Nueva Sociedad, n° 214. Montevideo, marzo-abril 2008.

Plataforma DhESCA (2008). Violações de direitos humanos ambientais no Complexo Madeira. En <http://www.dhescbrasil.org.br/>.

PORTO-GONÇALVES, C.W. (2009). As conseqüências sociais e ambientais da prioridade ao monocultivo. En ALAI, JUNIO DE 2009. <http://alainet.org/>

_____ (2007). Implicações ecológicas e políticas do etanol. En ALAI, abril de 2007. <http://alainet.org/>

_____ (2008). A geografia se faz história pela política. En ALAI, septiembre de 2009. <http://alainet.org/>

_____ (2008). A guerra do gás continua. En ALAI, septiembre de 2008. <http://alainet.org/>

_____ (2010). A luta pela reapropriação social da natureza. En ALAI, julio de 2010. <http://alainet.org/>

_____ (2008). A nova geografia política da energia numa perspectiva subalterna. En ALAI, febrero de 2008. <http://alainet.org/>

_____ (2010). De sabores, de saberes e de poderes. En ALAI, junio de 2010. <http://alainet.org/>

_____ (2008). La reinvenición de los territorios. En ALAI, junio de 2008.

_____ (2005). O Arco, a Corda e a Flecha do Desmatamento. En ALAI, febrero de 2005. <http://alainet.org/>

_____ (2001): Amazônia, Amazônias. Editorial Contexto, São Paulo, 2001. En <http://books.google.com>

_____ (2001). Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. Editorial Siglo XXI. México, 2001. En <http://books.google.com>

Preciado, J. (2008). América Latina no Sistema-Mundo: cuestionamientos e lianças centro-periferia. En Caderno CRH, Salvador, v. 21. Mayo/Agosto, 2008

Revilla Blanco, M. (2010). América Latina y los movimientos sociales: el presente de la “rebelión del coro”. En Revista Nueva Sociedad ° 227. Montevideo, mayo-junio 2010.

Santos, M. (1995). A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. En *Anales de Geografía de la Universidad Complutense n° 15*. Universidad Complutense, Madrid, 1995.

_____ (1986). *Por uma geografia nova. Da crítica da Geografia a uma geografia crítica..* Terceira Edição. HUCITEC, São Paulo, 1986.

_____ (1993). Los espacios de la globalización. En *Anales de Geografía de la Universidad Complutense, n° 13*. Universidad Complutense, Madrid, 1993.

_____ (1996). Los nuevos mundos d la geografía. En *Anales de Geografía de la Universidad Complutense, n° 16*. Universidad Complutense, Madrid, 1996.

_____ (2005). O retorno do território. En *OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6, n° 16*. CLACSO Buenos Aires, 2005.

_____ (2002). A natureza do espaço. EDUSP, São Paulo, 2002.

_____ (2004) Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal. Convenio Andrés Bello, São Paulo, 2004.

Stiglitz, J.: El rumbo de las reformas. Hacia una nueva agenda para América Latina. En *Revista de la CEPAL*, N° 80. Agosto de 2003.

Svampa, Maristella 2012 “Consenso de los *commodities*, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina” en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N°32, noviembre.

Taylor, P: (1994). *Geografía política. Economía-mundo, Estado-nación y localidad*. Trama Editorial, Madrid, 1994.

ARTIGO

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD EN MISIONES-ARGENTINA

Resumo

El presente artículo es parte de mi tesis de grado, en la cual se intenta describir y analizar las posibilidades y condiciones de acceso al sistema educativo superior por parte de estudiantes guaraníes (Mbya y Avá chiripa), captando las principales dificultades que deben enfrentar en su intento por ingresar y permanecer en la institución educativa de la sociedad dominante. Para tal fin se toma como población objeto a los estudiantes guaraníes que ingresaron a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) desde el período 2008 a 2012.

Palavras-chave

capital cultural, relaciones interétnicas, educación intercultural.

Abstract

This article is part of a research financed by the Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) and is an advance of my thesis for obtaining the Bachelor in Social Anthropology degree, in which it was intended to describe and analyze the conditions and possibilities of access to the system of university education by Guaraní students (Mbya and Avá Chiripa), capturing the main difficulties that they must face in their attempt of entering and staying in the educational institution of the mayor society. For such purpose the object population were Guaraní students that enter to the Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) of the Universidad Nacional de Misiones (UNaM) between the 2008 to 2012 period.

Keywords

Cultural Capital, Interethnic Relations, Intercultural Education.

* Estudiante de la Licenciatura en Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM) Argentina. Tesis en curso: "Educación superior en contextos de interculturalidad: el caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM". Directora: Mgter. Ana María Gorosito kramer, Co-director: Lic. Raimundo Elías Gómez.

Introducción

Los problemas relacionados con el ingreso y la permanencia de estudiantes aborígenes en instituciones de educación superior, son diversos, y en nuestro caso interesan ser analizados en términos de problemas vinculados a la interculturalidad y al capital cultural, pues de esta manera es posible comprender de modo más claro estos problemas, que en la actualidad exigen ser intervenidos sobre la base concreta de investigaciones sociales relacionadas. Tomando como referencia el trabajo de Gómez (2010), en el que realiza una descripción en términos de capital cultural de las trayectorias educativas de ingresantes de diversas carreras de la FHyCS-UNaM para el año 2009, se intenta mostrar cómo en el caso de los alumnos guaraníes, su posición social y trayectoria histórica como miembros de un grupo minoritario y marginado ha restringido notablemente las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad. Así, las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado por los profesores universitarios – como el manejo de un lenguaje académico específico, formas de escritura y prácticas de estudio – tiene que ver no sólo con el paso por el sistema educativo formal – objetivado como título educativo primario o secundario – sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares donde se maneja un capital cultural elevado (Bourdieu, 2009).

Para lograr lo propuesto se está trabajando con metodología cualitativa, con técnicas de observación, entrevista en profundidad y observación participante. La muestra de análisis principal está conformada por alumnos guaraníes que ingresaron y siguen cursando en la FHyCS desde el 2008 en adelante. La observación participante se lleva a cabo en ámbitos académicos y extra académicos que comprenden la cotidianeidad de los alumnos guaraníes. En la FHyCS se utiliza el espacio de tutorías para los estudiantes guaraníes que se realizan en el marco del “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS (UNaM) e institutos de educación superior” del cual formo parte, además, como estrategia de trabajo se seleccionó por carrera una materia que cada alumno está cursando de manera tal que me permita realizar un seguimiento específico de las clases, lecturas, análisis, trabajos prácticos, evaluaciones, etc. Para registrar las trayectorias de las prácticas educativas se pretende, *a posteriori*, realizar visitas a las comunidades de origen de los estudiantes, donde residen sus familias nucleares y parientes cercanos. Estas visitas se consideran de importancia para comprender la problemática en su totalidad, pues de esta manera se puede realizar un acercamiento a las prácticas y

significados otorgados por los miembros de las comunidades y sus familiares a la posibilidad de ingreso de los estudiantes a la universidad (M. Ossola, 2010). En este sentido no se pierde de vista que los guaraníes comúnmente realizan largas visitas a sus parientes y es probable que estos lugares se vayan modificando con el tiempo, de modo que esta planificación preliminar está sujeta a revisiones.

Pueblos indígenas y educación en Misiones

Desde el último cuarto del s. XX los pueblos indígenas de la provincia de Misiones¹ vienen enfrentando conflictos por la implementación de políticas educativas que lejos de considerar un modelo de aprendizaje acorde a las prácticas y saberes indígenas, promueven una integración desigual de los aborígenes a la sociedad nacional (Gorosito, 2010). El interés de las políticas del Estado provincial por la población indígena comenzó en la década del setenta, sólo antecedido según Enriz por algunos intentos censales, en 1966 (producto del decreto nacional 3998/65). La primer propuesta de intervención a nivel local fue el “Programa de Desarrollo Integral” impulsado por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya. Fue elaborado en 1978 para ser ejecutado durante 10 años y abarcaba una serie de subprogramas, entre ellos: Vivienda, Higiene y Casa de la Salud para la vida sedentaria, Nutrición infantil y del Adulto, Trabajo agrícola y ganadero (aves y cerdos), Economía familiar y comunitaria, Agua potable y energía, Educación bilingüe y escuela de doble escolaridad, Comedor escolar y huerta comunitaria, Alfabetización de los adultos, Formación laboral de la mujer (costura, cocina, panadería, peluquería), Cooperativa de consumo y cooperativa artesanal, Casa de la cultura y relación social con la comunidad circundante, talleres de máquinas y carpintería (Enriz, 2009).

Hacia fines de 1970 se crearon en Misiones las primeras escuelas² para niños y jóvenes aborígenes, impulsadas por ONGs católicas, que buscaron integrar la población guaraní a la sociedad nacional reproduciendo la clásica visión del proyecto sarmientino: educar, civilizar, normalizar e integrar. Sin embargo, debido al desconocimiento o tal vez a la falta de herramientas necesarias se fueron generando escuelas bilingües donde la lengua indígena estaba ausente. Se convocaron docentes

1 Compuestos por un 85 % de Mbyá guaraní y un 15 % de Avá Chiripa, ambos pertenecientes a la familia Guaraní, tronco lingüístico Tupi – Guaraní.

2 El 13 de junio de 1981 se inauguró en Perutí la estructura edilicia de la escuela, salón comedor, sala de primeros auxilios y casas de madera. Además se instalaron un aserradero y carpintería, huerta, corral de cerdos y pollos, introducidos con el fin de auto-sustentar a la comunidad. Hoy sólo quedan en pie las estructuras del aserradero y la carpintería pero sin funcionar, el resto (huerta, corral de cerdos y pollos) ha desaparecido.

del Paraguay para educar, docentes que hablaban de otra forma el guaraní y se proponían introducir a los estudiantes en el español. De manera tal que la educación bilingüe comenzó a proyectarse en una lengua que no era el mbyá (Enriz, 2010). De modo que estas políticas, lejos de reconocer a ambas culturas como iguales, suponían una subalternización de los guaraníes visualizada, entre otras cosas, a través de la diferenciación en las posibilidades objetivas de acceso a la educación.

En las estadísticas nacionales los guaraníes de Misiones aparecen como uno de los grupos étnicos con mayores índices de analfabetismo del país, con el 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005). En la provincia de Misiones, las políticas educativas focalizadas en relación a la cuestión indígena tardaron en hacerse presentes. Hubo algunas aproximaciones durante la década del noventa, y finalmente el desarrollo de un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Enriz, 2009). Hacia mediados del 2004 el Ministerio de Educación de Misiones dio inicio al proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, posteriormente instituido como Programa y transformado en 2009 en Área de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe, dentro del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y en cumplimiento del capítulo XI de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Sin embargo en sucesivas oportunidades se registraron demandas, surgidas en el seno de las comunidades, con respecto a la desconexión entre la enseñanza escolar y las formas tradicionales de la cultura guaraní. En su tesis de maestría Arce (2009) analiza las representaciones y prácticas que surgen del uso del concepto de interculturalidad en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe en Misiones y declara que se produce una marcada brecha entre educación primaria, secundaria y superior entre las poblaciones guaraníes. Señalando que, hay, en la actualidad, aproximadamente 2100 guaraníes en el nivel primario, menos de 70 en el secundario y una docena en el nivel superior universitario y/o terciario.

A nivel general, el concepto de interculturalidad cobra relevancia en el contexto latinoamericano a partir del año 1994 cuando la ONU inaugura la Década de los Pueblos Originarios -posteriormente extendida hasta el año 2015. A partir de ese momento se comienzan a implementar programas desde agencias internacionales -que luego fueron apropiados a nivel nacional a través de ONGs, funcionarios públicos y dirigentes aborígenes- sobre minorías étnicas en los estados latinoamericanos, con la idea de garantizar un reconocimiento e inclusión democrática de dichas poblaciones a la sociedad nacional. El concepto fue aplicado de forma inmediata al ámbito de la educación, donde el problema fue planteado en términos del respeto y consideración de los saberes tradicionales de los pueblos originarios, y la necesidad

de desarrollar estrategias para incorporar dichos saberes a los programas educativos. Sin embargo, como ha demostrado Ramírez Hita (2011), las relaciones interétnicas suelen darse en contextos de desigualdad social y económica que reciben poca o nula consideración frente al énfasis excesivo sobre el aspecto esencialista del concepto de cultural, tal como aparece implicado en el concepto de interculturalidad. Las relaciones interétnicas se dan siempre en términos de dominación y sujeción donde la sociedad dominante busca integrar los elementos externos a ella ubicados en su territorio (Cardoso de Oliveira, 2007). En este sentido, una característica básica de las relaciones entre indígenas e instituciones nacionales es la desigualdad de poder entre las partes, que más que asegurar una inclusión democrática de los aborígenes a la sociedad nacional, reproducen las diferencias y asimetrías económicas, sociales y culturales.

En los últimos años, la Interculturalidad se instaló en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado Argentino, se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas, pues se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. De esta manera, como bien lo plantea Diez (2004) se plasma la armonía y convivencia pacífica entre los pueblos como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia pero no a través de la experiencia práctica. Este tipo de discurso resulta funcional a la estructura social vigente, pues la interculturalidad representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema hegemónico sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en el país (Diez, 2004). Sin embargo, retomando los planteamientos de Williams (1980) vemos que también se construyen prácticas alternativas frente a aquel discurso generador de consenso, gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y que se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural (Diez, 2004). Si bien una parte fundamental de estas luchas se ubican en la estructura estatal, muchas de ellas emergen en otros contextos relacionados con formas hegemónicas y subalternas de producir y aplicar el conocimiento (Walsh, 2002).

En el año 2007 un relevamiento realizado por personal del Proyecto Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con sede en el Ministerio de Educación y Cultura de la

Provincia de Misiones, había detectado cinco jóvenes aborígenes en establecimientos terciarios y universitarios (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto de Formación Docente Escuela Normal Mixta “Estados Unidos del Brasil” y Facultad de Derecho). En el 2008 se incorporaron dos jóvenes más y al año siguiente otros 17 (ocho en diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: Historia, Letras, Turismo, Comunicación Social, Trabajo Social, Antropología Social, cuatro en la Tecnicatura en Guarda parques que ofrece la Facultad de Ciencias Forestales sede en San Pedro, tres en diferentes establecimientos que ofrecen formación en Profesorado en Enseñanza Primaria -dos en el Instituto San José de Eldorado y uno en la Escuela Normal Mixta Estados Unidos del Brasil- y una joven en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Santa Fe que tiene sede Posadas). Durante ese mismo año presentamos con un grupo de estudiantes de diversas carreras (Lic. Antropología Social, Profesorado de Historia, Lic. Trabajo Social, Lic. Comunicación Social, Lic. Letras) de la UNaM el proyecto “Oñopytyvô Va’ekuéry Oñemboeápy” (Los que ayudan a estudiar), al Programa Nacional de Voluntariado Universitario, a pesar de que este no fuera financiado se dictaron tutorías, talleres de lectura, y se visitaron varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrece la Universidad Nacional de Misiones. Sin embargo durante ese año muchos fueron los estudiantes que volvieron a sus comunidades por el hecho de que no sólo presenciaban dificultades de tipo educativo, sino que también presentaban graves problemas de subsistencia básica, tales como inconvenientes con el lugar donde estaban viviendo, la falta de luz, agua, comida, pasajes, o no poseer abrigo en invierno, entre otras. De los alumnos que ingresaron en la FHyCS-UNaM solamente un estudiante continuó en la carrera de Prof. Historia pero presentando serias dificultades.

En el 2009 “Oñopytyvô Va’ekuéry Oñemboeápy” es introducido como un “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS (UNaM) e institutos de educación superior”, de manera que se aseguró que los estudiantes guaraníes puedan contar con becas que cubran las necesidades de pasajes, comedor, apuntes y albergue.

En la actualidad hay ocho alumnos guaraníes que se encuentran inscriptos en diferentes carreras de la FHyCS-UNaM: tres en la Carrera de Antropología Social, dos en Trabajo Social, uno en Comunicación Social, uno en Licenciatura en Turismo y uno en Profesorado de Historia. Sin embargo la mayoría de los alumnos no pueden presenciar las clases y cumplir con el mínimo de asistencia pretendido para rendir en condición de “alumno regular” por lo cual están estudiando con la guía de tutores

en el marco del “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la FHyCS- UNaM” para rendir en condición de “alumno libre” las materias correspondientes al primer año.

Es un hecho que la deserción universitaria en los primeros años es una realidad de muchos estudiantes, en su mayoría alumnos de bajos recursos económicos y de zonas rurales o alejadas de la ciudad capital, que al igual que los guaraníes son apartados del sistema educativo. Pues “el modelo de enseñanza, imparte los mismos contenidos generales para todos (una sola modalidad lingüística, una perspectiva histórica, etc.) pero con calidades diversas conforme a la localización geográfica o social de la institución educativa, es decir, promulga la homogeneidad pero sin igualdad” (Gorosito, 2010). Mientras las áreas metropolitanas se ven privilegiadas, en el resto de las regiones de la Argentina se desdibujan las economías zonales en medio de una creciente marginación y empobrecimiento (Isabel Hernandez, 1993). De esta manera, los estudiantes guaraníes soportan exclusiones equiparables a la de los sectores más empobrecidos del campo y la ciudad, también sometidos a otras descalificaciones de origen ya sea étnico o nacional, por pertenecer a una cultura diferente o responder a una historia distinta. Sin embargo, es menester destacar que en el caso específico de los estudiantes aborígenes los obstáculos se intensifican aún más, pues no sólo no poseen una incorporación de prácticas y cúmulos básicos de saberes que les permita seguir en el sistema educativo universitario como por ejemplo: la no comprensión de la utilización de herramientas de estudio, el hecho de saber tomar notas, de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, el uso de las bibliotecas, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficos, etc. Sino que a esto se suma el hecho, fundamental, de que para los jóvenes guaraníes el español representa su segunda lengua, y en la mayoría de los casos no consiguen tener una lectura fluida de textos en español, mucho menos de textos de corte científico pues presentan dificultades con el vocabulario. Así, más allá de las dificultades materiales con que deben lidiar dichos estudiantes en su intento por permanecer en la institución educativa de la sociedad dominante, se topan con situaciones cotidianas de evaluación donde no se encuentran en condiciones de realizar por ejemplo un examen escrito, que conlleva todo un aprendizaje previo e incorporación de un conocimiento concreto altamente valorado por los profesores universitarios -como el manejo de un lenguaje académico específico, formas de escritura y prácticas de estudio- que no tienen únicamente que ver con el paso por el sistema educativo formal -objetivado como título educativo primario o secundario- sino también con esquemas de percepción y

apreciación incorporados en ámbitos familiares donde se maneja un capital cultural elevado (Bourdieu, 2009). Y de parte de los profesores no se conciben alternativas de evaluación, como posible solución al problema de las barreras lingüísticas entre otras dificultades con las que deben enfrentarse, como por ejemplo otorgando la posibilidad de presentar exámenes de manera oral, permitiendo a los estudiantes guaraníes desenvolverse con soltura en la instancia evaluativa correspondiente. “La escritura, que es otro lenguaje, al final configura otro modo de comunicación y crea otra lengua. Nosotros mismos no hablamos la lengua que escribimos. Leer un escrito aún en voz alta, es diferente de hablar y proferir una voz creada al tiempo que se la pronuncia” (Bartomeu Meliá, 2005:36).

Por otro lado, como se viene observando, la exigencia del cumplimiento de asistencia representa uno de los mayores inconvenientes de los guaraníes para incorporarse a la universidad pues la mayoría de los estudiantes guaraníes deben trabajar y viajar constantemente a su comunidad dificultando la posibilidad de cumplir con el 75% de asistencia obligatorio para poder regularizar la gran mayoría de las materias. Esto se observa en la casi totalidad de los casos, y se debe a que la mayoría de los alumnos guaraníes deben cumplir con ciertas obligaciones que les son impuestas desde sus comunidades, generalmente trabajando como auxiliar docente aborigen en las escuelas satélites en su comunidad, agentes sanitarios, etc. Sin contar que algunos de ellos cuentan con una familia que deben sostener. Por otro lado, tanto varones como mujeres necesitan el contacto con sus familias extensas y en especial con los ancianos de sus respectivas comunidades, en virtud de que son las personas mayores quienes están encargados de asegurar la transmisión de conocimientos.

Las consecuencias de esta desvalorización de los condicionamientos de los estudiantes guaraníes (acompañada de las circunstancias materiales paupérrimas de los estudiantes) se expresan en resultados negativos como el abandono o deserción educativa, bajo rendimiento, etc. De manera que esos estudiantes, desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural, que logran ingresar en el sistema educativo superior son luego los más afectados por el abandono. Así, la universidad visualizada hasta ese entonces como una oportunidad para la integración social se obstruye para siempre (Hernandez, 1993).

Retomando a Gorosito (2010) se afirma que el derecho a la educación debería ser repensado en el marco del derecho a la identidad, asimismo el acceso universal a la educación necesita pensarse en un medio culturalmente heterogéneo. Si bien, este trabajo se centra en los estudiantes guaraníes, no hay que dejar de resaltar que este medio culturalmente heterogéneo se compone además por otros sujetos por ejemplo

grupos nacionales que han emigrado de un país a otro o que viven en cercanías a los límites fronterizos - es el caso de estudiantes acostumbrados al portugués hablado en varias colonias de la provincia de Misiones- y que todos estos sujetos colectivos poseen su lengua, cultura, e identidad de manera tal que “la Interculturalidad es una propuesta conceptual para realizar esa aspiración universal pero habría que considerar cómo se instrumentaría ante cada situación social específica, considerando al ciudadano en el estado-nación a partir de la diversidad” (Gorosito, 2004)

En busca de una educación autónoma

“Somos conscientes de la realidad del pueblo guaraní y sabemos que necesita adquirir el aprendizaje de los blancos, pero también debe educarse dentro de sus propias normas de educación, de modo que debemos buscar y encontrar un equilibrio entre los dos modelos educativos para concretar la Educación Autónoma que nos merecemos” (Acta PEEPOM, 2011).

Si bien en un principio los guaraníes rechazaban la idea de una escuela dentro de sus comunidades, poco a poco fueron accediendo a la misma pues reconocieron en la educación de la sociedad dominante un instrumento de poder por medio del cual reivindicar sus derechos y obtener reconocimiento social y cultural (Arce, 2009). Esto se hizo extensivo a la educación superior que, tal como señala Tenti Fanfani (2004) es la que asegura hoy el acceso a ocupaciones más o menos bien rentadas, como antaño lo hacía la educación secundaria.

Durante el mes de septiembre del 2011 los estudiantes guaraníes de la FHycS-UNaM junto con otros estudiantes del Instituto Carlos Lineo de Oberá-Misiones y del Instituto San José del Eldorado-Misiones, organizaron durante los días 21 y 22 el “Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios de Misiones” (PEEPOM) que se llevó a cabo en la comunidad de Perutí³, en la Escuela Hogar Perutí, situada en el medio de dicha comunidad. Participaron estudiantes de diferentes colegios secundarios, de las comunidades de: Fortín de Mbororé e Yriapú (Iguazú), de Tekoa Arandú (Pozo Azul), Ka’aguy Poty, Virgen María, Ka’a Kupe, Ka’aguy Miri Rupa, Tekoa Guaraní (Kuña Pirü I y II, Aristóbulo del Valle), Tamanduá (25 de Mayo) y de la comunidad de Perutí (El Alcázar), éstos fueron acompañados por Auxiliares Docentes Indígenas (ADIs). Además se contó con la presencia de Aureliano Duarte -cacique de Ka`aguy poty- Ricardo Fernández -segundo cacique de Yryapú y

3 Perutí se ubica en el centro oeste de la Provincia de Misiones, Municipio de Libertador General San Martín, próximo a la localidad de El Alcázar.

ADI de la “Escuelita de la Selva” de Iguazú- y Alcides Ferreira -cacique de Tamandúa y miembro del INAI- quien formó parte del equipo organizador del evento.

El encuentro fue programado con el fin de propiciar un espacio de socialización de sus propias experiencias como estudiantes guaraníes y de focalizar las distintas problemáticas educativas que se presentan actualmente en los diferentes niveles e instituciones. Se trabajó a través de grupos, a los cuales se sumaron los ADIs y los caciques presentes, guiados por los estudiantes universitarios y terciarios encargados de la organización. Los ejes que plantearon para abordar la problemática educativa que los involucra fueron: a) inserción y permanencia en el sistema educativo, b) dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, c) relación docente-alumno, d) debilidades y fortalezas del sistema educativo y e) Ideales. Cada grupo debía realizar un debate interno respecto de los ejes mencionados anteriormente y esquematizar sus conclusiones en un afiche para luego exponerlas en conjunto con el resto de los estudiantes. Durante la exposición de los afiches de cada grupo se hizo hincapié reiteradas veces en la necesidad de continuar los estudios luego de haber finalizado el secundario, así como de la importancia de convertirse en “profesionales” para poder “ayudar” a sus comunidades y brindar una “vida digna” a sus familias, un discurso que se reitera en casi todas las reuniones y sobre todo de parte de los caciques.

Por otro lado, en cuanto al acceso a la educación, fueron mencionados, en primer lugar, los problemas económicos para acceder a los materiales educativos o para movilizarse a las instituciones educativas (falta de becas, pasajes urbanos e inter urbanos, etc.) relacionado con este punto resaltaron la distancia que comúnmente deben recorrer y estado de los caminos para acceder a la escuela secundaria. En segundo lugar se mencionó como uno de los factores problemáticos para la continuación del estudio secundario y luego terciario y/o universitario el bajo nivel de los contenidos básicos que se dictan en la escuela primaria. Se destacó que el español representa su segunda lengua (siendo el mbyá la primera) lo cual significa nuevamente dificultades puesto que, según los relatos de los estudiantes, algunos profesores restringen dentro del aula el uso de la lengua guaraní entre los alumnos, esto sumado a la dificultad de comprensión del español y a que en no todas las escuelas existe la presencia de ADIs, desencadena serias dificultades en esta primer etapa de escolarización, y engendra luego la aparición de problemas en la comprensión de textos y en la expresión oral y escrita que permanecen en los siguientes niveles educativos. Además los estudiantes mencionaron que la mayoría de las veces los docentes no adecuan el dictado de las materias a las características de los alumnos (edad, género, nivel socioeconómico) y el entorno social.

Estas fueron algunas de las críticas que realizaron hacia la educación vigente, que “les fue impuesta desde afuera”, una educación que calificaron como “externa y ajena a los valores de la comunidad, como violenta y discriminadora”. Puesto que ésta se postula como “*intercultural*” sosteniendo un principio de diálogo entre dos o más culturas, pero que en realidad, salvo algunas excepciones, impone la cultura y lengua externa sin concebir una enseñanza que contenga los contenidos básicos comunes.

Se resaltó la necesidad de una “Educación Autónoma” una “educación que surja adentro del Pueblo Guaraní, donde se respete la historia, la lengua, la religión, la forma de enseñar y transmitir valores, saberes y conocimiento en general”(acta del primer EEPOM, 2011). Y que para lograrla, en primer lugar, se debe obtener la libertad de participación de todo el pueblo guaraní y el respeto por su educación.

Luego de la cena del primer día del encuentro, se realizó una reunión en el salón central de la escuela de la comunidad, donde algunos estudiantes realizaron la danza del Tangará, se siguieron canciones y seguidamente los caciques comenzaron una reflexión que comenzó en lengua mbyá, de pie y caminando, del modo en que los mbyá dicen las cosas más relevantes. Luego siguieron algunos ADIs y estudiantes universitarios y secundarios que expresaron su alegría por dicho encuentro y la importancia del mismo. Durante las charlas que se mantuvieron en el segundo día del encuentro algunos estudiantes mencionaron que no conocían la danza del Tangará y que fue un momento muy especial el que presenciaron. Solicitaron un segundo encuentro para seguir compartiendo con estudiantes de otras comunidades. El segundo encuentro se realizó este año durante los días 20, 21 y 22 de abril en la comunidad de Tekoa Arandu (Pozo Azul) donde se presentó una sistematización de las conclusiones del primer encuentro y se siguieron tratando los ejes temáticos de discusión, incorporando esta vez la importancia del rol del tutor.

La participación de estudiantes guaraníes en la organización y coordinación del Primer y segundo encuentro ha permitido un aumento en el interés por la problemática educativa de parte de los estudiantes y de las comunidades en general. Demostrando que la participación activa de diversos miembros de las comunidades, en la producción y en la ejecución de las propuestas educativas es un elemento necesario a la hora de abordar este tipo de problemáticas.

Notas finales

A nivel general, lo investigado hasta el momento permite seguir debatiendo teórica y conceptualmente el sistema educativo. En primer lugar, hay que reformular

el supuesto básico de que formar al ciudadano supone alcanzar un nivel de uniformidad genérica a través de la educación -este supuesto aún se mantiene firme debido a que en líneas generales y como señala Gorosito Kramer no se analiza al sistema educativo con el suficiente rigor crítico ni tampoco se reflexiona acerca de cómo transcurren los procesos educativos en el aula (2004).

Es sabido que la educación indígena es un derecho de los pueblos indígenas u originarios y el Convenio 169, aprobado por la OIT en 1989 y suscripto por muchos países, entre ellos Argentina, reconoce este derecho. Además, existe la vigencia de derechos e instrumentos internacionales como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

En la Argentina, luego de la vuelta de la democracia se dan una serie de leyes que les “confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (Messineo, 2000: 2). No obstante, en el país las experiencias llevadas adelante indican una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social.

Actualmente, pese a los esfuerzos realizados en diferentes sentidos, no hay garantía de universalidad ni de igualdad en la calidad educativa, y si se tienen en cuenta los antecedentes de inscripción y deserción de los estudiantes guaraníes en el caso particular de la Facultad de Humanidades y Sociales-UNaM, se puede observar que los jóvenes indígenas que ingresan a la universidad tienen escasas chances de mantenerse dentro del sistema educativo superior, es así que se generan expectativas de formación que quedan sistemáticamente insatisfechas. De este modo, la universidad fracasa como factor de la movilidad social ascendente y de integración (no homogenización) social igualitaria de los indígenas.

De modo que mientras este modelo educativo siga manifestándose en las situaciones áulicas concretas, se estará muy lejos de comenzar a pensar qué exigiría la interculturalidad en casos concretos (Gorosito, 2004). Se supone que el enfoque

intercultural aplicado a la educación permite promover mayores niveles de ambigüedad en la presentación de los contenidos educativos, distanciándose del modelo educativo anterior caracterizado por su rigidez y una noción positiva acerca de qué es el conocimiento y cómo debe ser impartido. Sin embargo, siguiendo a Diez se considera que el paradigma intercultural debería estar asociado a un mayor grado de flexibilidad institucional en los distintos aspectos de la propuesta educativa, ya sea en la propuesta pedagógica en general, selección y tratamiento de los contenidos, en la estructura y organización del tiempo y el espacio educativo, o en la construcción del rol profesor y del estudiante (Diez, 2004). Es necesario incorporar el diálogo de saberes entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas también esconden relaciones de poder y desigualdad. Asimismo se considera imprescindible el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos. Tanto las universidades como las escuelas deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en la sociedad. Pero esto no significa solamente incluir a estudiantes indígenas, sino transformar internamente estas instituciones educativas para que sean pertinentes con la diversidad cultural.

Recebido em fevereiro de 2012; aprovado em abril de 2012

Referências Bibliográficas

AGUADO ODINA, María: (1991) “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En: María del Carmen Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M. y SIGAL, C.: (1999) “Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas”. Argentina: FCE.

ARCE Hugo: (2010) “Educación superior indígenas en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal”. En: “La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas”, Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (Comps.).

ARCE Hugo: (Inédita) “Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina”. Tesis para alcanzar el título de Máster Oficial en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España, presentada en Septiembre 2009.

BRIONES, Claudia: (2002) “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”. En: Norma Fuller (edit.). Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.

ENRIZ, Noeli: (2010) Reflexiones sobre la educación mbyá-guaraní en Argentina. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

MELIÁ, Bartomeu: (2005) “Lengua, escritura y educación”. En: Anales del I Congreso Mercosur Interculturalidad y Bilingüismo en Educación.

DIEZ, María Laura: (2004) “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 191-213, 2004. FFyL-UBA-ISSN: 0327-3776.

DÍAZ, Raúl: (2001) “Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada”. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GÓMEZ Elías Raimundo: “Capital cultural y trayectoria educativa entre estudiantes de la cátedra introducción al conocimiento científico”. Monografía de grado presentada para acceder al título de Licenciado en Antropología Social, departamento de antropología social FHycS-UNaM, presentada en 2010.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2010) “El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural”. En: “II Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad”. 1 ed. Posadas EdUNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional Misiones.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2005) “Educación Bilingüe Intercultural en Misiones” En: Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y Bilingüismo en Educación.

GOROSITO KRAMER Ana María: (2004) “Un debate sobre la interculturalidad”. Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos. Educar, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

GOROSITO KRAMER Ana María: (inédita) “Encuentros y desencuentros. Relaciones interétnicas y representaciones en Misiones, Argentina.” Tesis inédita de Maestría. Brasilia, presentada en Noviembre de 1982.

HERNANDEZ, Isabel: (1993) “Educación y etnicidad: los aborígenes argentinos”. En: Después de la piel. 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia. Departamento de antropología de la FHycS-UNaM

MESSINEO, Cristina: (2000) “Variación formal y conceptual del término ‘educación bilingüe intercultural’ en distintas clases textuales”. Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

MESSINEO, Cristina: (1989) “Lingüística y educación indígena. Una experiencia en comunidades Toba de la provincia del Chaco (Argentina)”. Pueblos indígenas y educación N° 12. Ed. Abya Yala, año III, Quito, Ecuador.

NOVARO, Gabriela: (2010) “Intersecciones entre la investigación y la gestión. Avances en el campo de la antropología y la educación”. En: Publicar - En Antropología y Ciencias Sociales, Año VIII - N° IX, Revista del Colegio de graduados en Antropología de la República Argentina, ISSN 0327-6627.

NOVARO, Gabriela: (1999) “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”. Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N° 18, Buenos Aires, 297-314.

NOVARO, Gabriela: (2003) “Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social”. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Buenos Aires.

- OLIVEIRA, Roberto Cardoso: (2007) “Etnicidad y estructura social”. México, CIESAS.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso: (1972) “O Indio e o mundo dos brancos”. Difusão Europeia do Livro, São Paulo.
- OSSOLA, María Macarena: (2010) “Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias”. Ponencia presentada en la VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia. CLACSO.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron: (2009) “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”. Siglo Veintiuno Editores, 2a. Ed. Argentina.
- RAMÍREZ Hita, Susana: (2011) “Salud Intercultural. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano”. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, Bolivia.
- ROCKWELL, Elsie (1996): “La dinámica cultural en la escuela”. En: Amelia Álvarez (edit.). Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- TAYLOR S.J., R. Bogdan: (1987) “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, Paidós, Buenos Aires.
- WALSH, Catherine (2002): “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: Norma Fuller (edit.). Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- WILLIAMS, Raymond (1980): “Marxismo y Literatura”. Península, Barcelona.

Fuentes estadísticas y documentos consultados:

- Acta del Primer Encuentro de Estudiantes de los Pueblos Originarios de la Provincia de Misiones -PE-EPOM- (2011). Presentado en la Jornada de Socialización de las actividades efectuadas en el marco del “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes de la UnaM”.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina: Encuesta Nacional Complementaria de Pueblos Indígenas 2004/2005. Disponibles en: www.indec.gov.ar
- GUARANÍ RETÁ 2008. Mapa de Pueblos Guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay. São Paulo. CTI – Centro de Trabalho Indigenista.

ARTIGO

OS SABERES PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DO CONVÊNIO UEA, INCRA E PRONERA NO PERÍODO DE 2004 A 2008

Resumo

Este estudo foi desenvolvido a partir de um Projeto de Iniciação Científica ligado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2011 a 2012, com o título “Educação do Campo: uma reflexão sobre a formação de professores no Estado do Amazonas”. A pesquisa de caráter bibliográfico numa abordagem qualitativa teve como objetivo a investigação dos trabalhos de conclusão de curso sobre a formação do professor na Educação do Campo a partir dos resumos expandidos da produção com os estudantes do curso Normal Superior no convênio UEA, INCRA E PRONERA. O texto foi construído em dois itens: A Educação do Campo e a pesquisa na formação do professor e a Reflexão sobre a formação do professor na Educação do Campo. O estudo aponta para a necessidade do entendimento dos desafios na busca da profissionalização do professor que passa pela construção da sua identidade enquanto profissional inserido numa classe social. Destaca-se a importância de valorizar o trabalho coletivo, de construir novas propostas didáticas em vista a produção de conhecimentos refletindo uma epistemologia que tem a pesquisa como princípio educativo gerador de conhecimentos significativos.

Palavras-chave

Formação de Professores - Educação do Campo – Pesquisa.

Abstract

This study was developed from a Scientific Initiation Project connected to the School of Education at the State University of Amazonas (UEA) in the period from 2011 to 2012, with the title “Field Education: reflections on teacher education in the State the Amazon. “The bibliographical research a qualitative approach aimed to research the work of completion of the training of teachers in the Education Field from the extended abstracts of the production with the students of the Normal Superior agreement UEA, INCRA And PRONERA. The text is built on two items: The Rural Education and research in teacher education and reflection on teacher education in the Education Field. The study points to the need for understanding of the challenges in the pursuit of teacher professionalization that involves the construction of a professional identity as a social class entered. Highlights the importance of valuing the collective work of building new didactic proposals in order to produce knowledge reflecting an epistemology that has research as an educational principle generating meaningful knowledge.

Keywords

Teacher Training -Field Education - Research.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciência na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

** Estudante do curso de Pedagogia bolsista no Projeto de Iniciação Científica – PAIC 2011-2012.

*** Estudante curso de Pedagogia voluntária no Projeto de Iniciação Científica – PAIC 2011-2012.

1. A Educação do Campo e a pesquisa na formação do professor

A reflexão sobre a Educação do Campo implica em construir um olhar sobre a complexidade das relações econômicas, sociais e políticas. Neste sentido, podemos afirmar que a Educação do Campo só poderá ser entendida na contradição da luta de classes como, uma estratégia de luta do conjunto dos movimentos sociais em que o conceito campo passa a ser compreendido a partir da relação do homem com a terra.

Verifica-se a como princípio a emancipação da classe trabalhadora e sua ação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos dessa sociedade no âmbito político das lutas sociais ou da produção do conhecimento (Caldart, 2000).

A Educação do Campo insere-se em uma educação que exige mudança, quer transformação a serviço dos setores populares. A escola constitui-se como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares. Nesse processo, destacamos que o entendimento dos movimentos sociais populares supõe a produção e a socialização coletiva dos conhecimentos como instrumento para conhecer e transformar a realidade.

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena (CALDART, 2003, p. 56).

A partir de Freire (1980) destacamos que essa postura de parti da realidade permite o “des-velar” da mesma, desmascarando suas contradições e ir construindo sua transformação permanente na busca da libertação dos homens possibilita a construção de um currículo centrado na realidade dos educandos, na realidade camponesa, abrangendo um conjunto de práticas envolvendo experiências de trabalho relativas à realidade dos estudantes.

Essa visão de caráter teórico-metodológico direciona-se a uma formação humana, com o compromisso com num projeto de transformação social que aponta para uma sociedade solidária, cooperativa, democrática, que rompa com as formas de dominação e opressão social.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como p dos movimentos sociais, ode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva (MOLINA, 2004, p. 37).

Nesse sentido, compreendemos que o estágio curricular na escola, aliado ao processo de pesquisa da realidade, oferece ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais, possibilitando o entendimento da relação teoria e prática no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Esse movimento é a práxis que se dá ultrapassando as salas de aula, nos diferentes espaços de aprendizagens.

A pesquisa é vista como uma ferramenta de luta política, nos ajuda a compreender o que está por traz dos problemas é um instrumento de construção de conhecimento na leitura crítica da realidade e construção de instrumentos de intervenção da mesma. Assim, a pesquisa, enquanto eixo central do trabalho pedagógico voltado para a o entendimento da realidade possibilita ao educador em formação a oportunidade de compreensão dos processos educacionais. Segundo Pimenta (2004, p.46), isso pode ser compreendido quando vemos a:

Pesquisa no estágio curricular, como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado. E em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio.

O processo de pesquisa potencialmente dá lugar à construção e, portanto, a uma aprendizagem significativa que requer do professor um constante repensar de sua prática, valorizando o saber da prática numa trajetória de formação permanente. Dessa forma, podemos dizer que o estágio curricular, assume uma perspectiva de princípio educativo, um instrumento de entendimento da realidade com múltiplos sentidos. Para Demo (1997/2004) o professor é um pesquisador, um profissional da reconstrução do conhecimento.

A pesquisa é vista como um instrumento importante na formação e na prática do professor. “Ensinar sem pesquisar é repetir, reproduzir conteúdos, sem compromisso com a realidade, com a diversidade, com o papel transformador da educação” (SOUZA, 2006, p.134).

Freire (1992), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, salienta a importância de uma educação problematizadora, fundada na pesquisa, salientando que não po-

demos perder curiosidade no processo de aprender e de buscar, a razão de ser das coisas. A Pesquisa é entendida como elemento desencadeador do conhecimento da realidade, necessário no fundamento da prática pedagógica do professor, entendendo a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem os processos educativos.

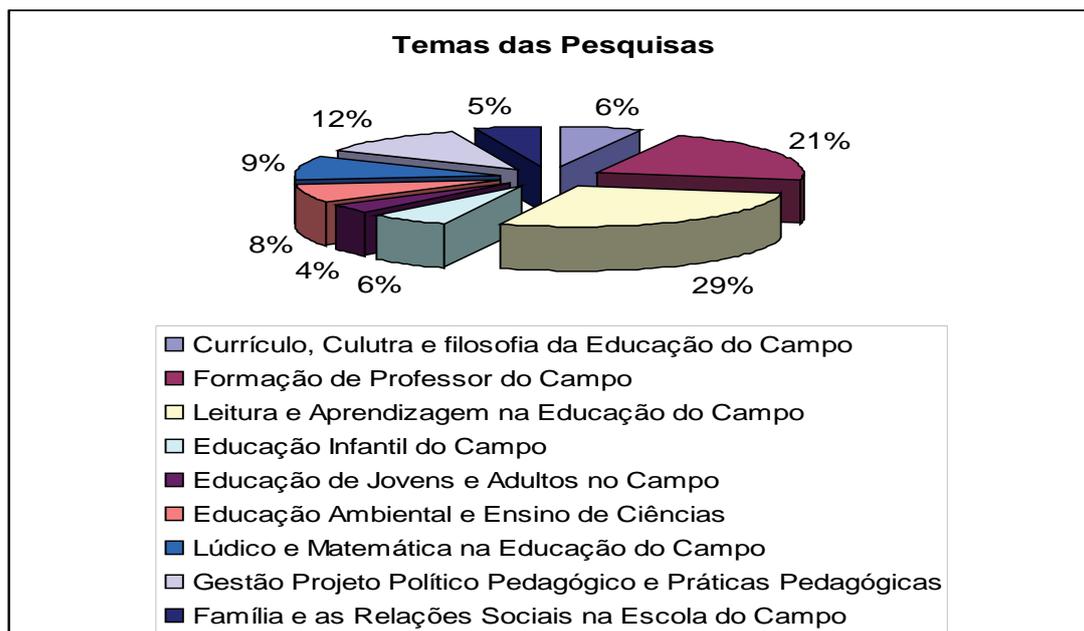
Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. A formação de professores que têm o processo investigativo como referência, como princípio educativo, poderá contribuir para o professor assumir essa postura crítica frente aos desafios que são postos na prática pedagógica da escola do campo (SOARES, 2008).

A pesquisa na escola possibilita a construção de reflexões no caminho da transformação em movimento. É refletir os conteúdos articulados com a vida dos sujeitos concretos, entendendo que a educação é fruto de um processo histórico e de relações humanas situadas em espaços sociais e construídas nas interações através de práticas educativas em que o trabalho docente pauta-se na transformação do conhecimento a partir dos diversos saberes e que iremos a seguir refletir a discussão sobre a formação dos professores na ótica da Educação do Campo.

2. Refletindo os estudos sobre a formação do professor na perspectiva da Educação do Campo

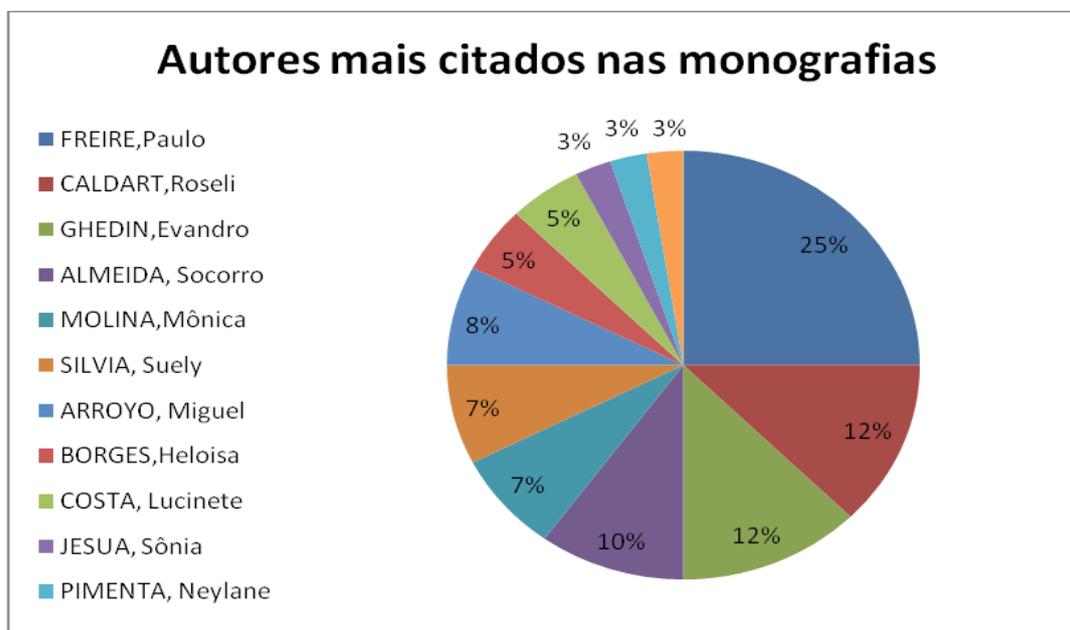
Esse movimento de pesquisa voltado para a formação do educador no contexto do campo na realização do curso de formação de professores no Convênio UEA, INCRA e PRONERA possibilitou a construção de 9 (nove) temáticas de pesquisa, efetivadas durante a disciplina de estágio no decorrer de 2 anos. Os temas foram escolhidos na disciplina de Prática Pedagógica I, na relação com o primeiro estágio, em que foi produzido o diagnóstico da escola em que o estudante estava inserido em suas áreas de Assentamentos.

As temáticas mais estudadas podem ser observadas pelo gráfico abaixo:



Fonte: Anais do II Seminário de Formação do Campo, 2008.

Partindo desses interesses de pesquisa verificamos os autores citados vinculados ou não diretamente ao tema da Educação do Campo que de certa forma enfatizam as especificidades e particularidades dos camponeses como veremos a seguir:



Fonte: 9º Relatório do Curso – 2009.

Nesse quadro verificamos a discussão com autores que refletem acerca da Educação do Campo a nível nacional e é evidenciada a produção local realizada pelos professores do curso que são citados a partir das produções realizadas dentro do projeto, que também se constituíram referencial para os estudos monográficos dos estudantes refletindo a dinâmica construída com os professores e o amadurecimento das produções locais.

A relação com as temáticas de interesses expressas no quadro anterior a respeito das referências nos temas de pesquisas refletiram as preocupações maiores dos estudantes com as questões mais emergentes da realidade das escolas. Podemos afirmar que o entendimento de que a superação desse quadro perpassa a formação dos professores foi uma das finalidades desse processo educativo.

A partir desse panorama destacamos que o nosso foco de estudo foi a Formação de Professores no qual identificamos e selecionamos, a partir dos títulos, 37 monografias desenvolvendo um procedimento de leitura analítica dos resumos expandidos dos referidas estudos. Dentre estas, quatro pesquisas tratam da *Formação do professor do campo*, e seus objetivos, foram: analisar qual é a formação do professor do campo, analisar como ocorre a formação do professor do campo em áreas de assentamento do Estado de Roraima; identificar a formação do professor e sua concepção em uma escola e Identificar a formação do professor do campo, buscando avaliar como os órgãos responsáveis “veem” essa formação.

O quinto estudo monográfico trabalhou a reflexão sobre a formação docente na área de assentamento Iporá, da Escola Municipal Manápolis, no Rio Preto da Eva, município do Estado do Amazonas. Com a titulação *Formação do professor da Educação Infantil no campo*, foram identificadas três pesquisas delimitadas nas localidades onde os referidos estudos se realizaram: São João da Baliza, ramal da Cooperativa e Assentamento Tarumã-Mirim. Quanto aos objetivos, temos: investigar a formação didática dos professores que atuam na educação infantil no campo; identificar o nível de formação de professores que atuam na educação infantil e verificar a formação dos professores na Educação infantil no assentamento Tarumã-Mirim.

Seguindo com a seleção, identificamos que o termo *Práticas Pedagógicas* aparece num total de onze vezes; em cinco, a questão da prática pedagógica foi analisada a partir de sua influência e/ou implicações em relação ao *Processo de ensino-aprendizagem*. Os demais trazem nos títulos especificações de como são trabalhadas as propostas na quarta série do ensino fundamental de uma escola multisseriada do campo; em outro trabalho, na 1ª série em área de assentamento; voltado para a formação do professor do campo na escola multisseriada; e o quarto direcionou seu olhar para os

limites e possibilidades da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem trabalhados numa sala multisseriada; além de dois como esse processo de ensino-aprendizagem se dá nesse tipo de espaço.

Os objetivos desses estudos estavam voltados para: refletir sobre a educação do campo através da análise das práticas docentes; investigar de que forma se dá a prática pedagógica em sala multisseriada e os fatores que contribuem nesse processo de ensino-aprendizagem; compreender as dificuldades na condução do ensino-aprendizagem na 1ª série em área de assentamento; investigar a relação entre a formação do professor e a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de uma escola multisseriada do campo.

Dando segmento à categoria *Práticas Pedagógicas*, identificamos mais seis pesquisas que fizeram correlação ao *processo formativo*, destacando as influências e/ou implicações do processo formativo nas práticas pedagógicas. Entre as referidas pesquisas constatamos a existência de especificações diferentes: três foram direcionadas para os estudos nessas salas no município de Rorainópolis e as demais para as implicações do processo formativo nas práticas pedagógicas do professor no ensino de ciências naturais no mesmo município. Nesse grupo, um estudo tratou mais especificamente sobre as metodologias de ensino de ciências naturais, e dois referiram-se a turmas de 4ª série em salas desse tipo. Na sexta monografia, o estudo voltou-se para o entendimento da formação do professor e suas relações com a prática pedagógica na modalidade de ensino multisseriado.

Os objetivos destacados nesses estudos foram: investigar as influências do processo formativo do professor do campo na sua prática pedagógica em ensino multisseriado; verificar a interferência da formação do professor do campo na sua atuação prática; compreender como o Ensino de Ciências Naturais é trabalhado nas áreas de assentamento; investigar a prática de ensino de ciências naturais na 4ª série do ensino fundamental numa sala favorável a este ensino de uma escola do campo e estudar as implicações do processo formativo dos professores para o Ensino de Ciências Naturais; e analisar como as atividades didáticas metodológicas usadas nas atividades dos professores contribuem com o seu desenvolvimento profissional.

Ainda sobre a relação da formação com as práticas pedagógicas, um estudo esteve voltado para a Filosofia da Educação nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil e outra pesquisa destacou a importância da prática pedagógica do professor um estudo realizado em escola da vicinal 18, do município de São Luiz do Anauá – RR.

Com relação ao termo processo formativo, verificamos duas pesquisas deram ênfase a dificuldade de leitura dos educandos de uma sala multisseriada. Nesses es-

tudos, procurou-se identificar a as implicações da formação do professor em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos das escolas investigadas.

No vigésimo quarto resumo expandido identificamos que a pesquisa foi voltada as implicações na relação professor-aluno, investigando-se como a formação do professor influencia nessa relação.

No vigésimo e quinto, sexto e sétimo estudo foi possível identificarmos que os títulos trabalharam na perspectiva da *formação inicial*, um voltado a formação inicial e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, e o segundo além da formação inicial, adentra na *formação continuada* do professor, limitando seu campo de pesquisa a turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, por fim, trata da formação do professor do campo e o processo de ensino-aprendizagem em uma escola multisseriada nesse contexto.

Esses estudos procuram entender a formação do professor e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, averiguando como se dá a formação do educador de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental do magistério até sua formação universitária e continuada nos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

E, ainda seguindo a linha de *formação continuada*, temos três estudos, um que direciona seu olhar para entender como a formação continuada do professor do campo favorece a sua *prática pedagógica* e dois que refletiram os desafios e as perspectivas da formação continuada desses profissionais que atuam em escolas do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nestes, os objetivos propostos foram: refletir a formação do educador do campo através de sua prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental do campo, e o identificar os desafios e visões de uma escola.

No sentido de compreender qual a atuação do professor do campo temos duas pesquisas; uma delas investiga especificamente a realidade da Educação de Jovens e Adultos no campo. Na questão relacionada à didática do professor aparece um estudo que trouxe como objetivo analisar os desafios e perspectivas didáticas do professor.

Quanto à perspectiva de entendimento sobre a imagem do professor do campo na comunidade, temos um estudo realizado na comunidade no Assentamento Tabo-ca, na vila São Sebastião do município do Cantá, no Estado de Roraima. Trabalhando especificamente a questão sobre *a relação teoria e prática na ação do professor do campo*, identificou-se um estudo realizado em uma primeira série do Ensino Fundamental no Assentamento Paredão Novo, localizado no município de Alto Alegre/RR.

Dois estudos buscaram compreender a formação de professores e os reflexos dessa formação nas áreas de assentamento, o segundo com objetivo direcionado a analisar a prática de formação do professor indígena.

A partir desse panorama geral verificamos que os objetos de estudo pesquisados direcionam para uma leitura da *prática pedagógica* identificando as influências e a importância dos processos formativos na mudança do ensino nas áreas de assentamentos. Quanto às análises das ideias centrais evidenciadas nos resumos expandidos, constatamos que entre as dificuldades em se trabalhar na realidade escolar do campo aparecem com grande ênfase as turmas multisseriadas e a necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores que atuam no campo.

A reflexão sobre a formação de professores vem sendo defendida numa perspectiva de formação humana, contribuindo para, como nos diz Freire, o desvelar do mundo. Também a formação continuada é destacada como importante para os educadores e necessária no exercício de uma prática pedagógica que tem como base a relação intrínseca da teoria e prática.

Em relação às questões direcionadas à Política Pública na Educação do Campo, especialmente na área da formação do professor, constatamos uma crítica à sistemática de formação continuada, considerando que mesmo existindo iniciativas locais existe uma confusão sobre o diferencial entre a Educação do Campo e Educação Rural, processo esse que acaba refletindo no comprometimento do educador com as escolas do campo.

Um elemento importante a ser salientado é o fato de que o processo de pesquisa foi realizado no período do estágio, a partir do quinto período, sendo construído no processo do curso até o final do mesmo, constituindo-se como critério para os estudantes o estágio na área de assentamento onde eles ou seus pais residem, nos Estados de Roraima e Amazonas.

As pesquisas foram realizadas nos assentamentos, a partir do estágio, construindo-se no decorrer do curso. Os procedimentos metodológicos adotados nessas investigações consistiram de maneira geral em pesquisa de campo, com abordagens qualitativas, com uso em sua maioria das entrevistas como técnica de coleta dos dados, também, com observação participante, realizada no período de cada estágio dando origem aos relatórios através de diário de campo, bloco de anotações e roteiros orientados pelos professores de estágio.

As reflexões oriundas desses estudos destacam como positivo o fato de que os estudantes evidenciaram em suas pesquisas a necessidade e importância da formação de professores do campo para a realização de uma prática de ensino cons-

ciente, voltado para o contexto local. Nos aspectos salientados nas pesquisas como negativos evidenciamos as dificuldades de participação dos professores em cursos, o descaso com as políticas de formação para o campo e a existência de processos formativos descontextualizados com a realidade do campo.

Esse conhecimento emergiu a partir de práticas de investigação construídas coletivamente, utilizando abordagens metodológicas participativas, com temas emergentes do cotidiano da escola. Processo esse voltado para a realidade do campo na busca de compreensão de questões ligadas à formação e prática pedagógica do professor. Brandão (1995, p.41) destaca que:

O próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da ideia de que, individualmente e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre as matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura.

O autor salienta que o saber se constitui enquanto fruto de um processo coletivo, com o envolvimento dos participantes. Assim, nessa dinâmica de produção de saberes, professores e educandos vão descobrindo elementos que dão base para a reflexão e ação desse saber.

Nessa mesma lógica, Freire (1980), em suas reflexões, destaca que o ser humano precisa ser visto em situação, pois se encontra submerso em condições espaço-temporais que o influenciam e que ele igualmente influencia. Esse processo de formação, na perspectiva da Educação do Campo busca fortalecer uma educação libertadora, em que os sujeitos tenham acesso à formação voltada para a construção de uma sensibilidade social, adquirindo fundamentos que sustentem a formação de uma prática social mais humana.

Destacamos a pesquisa como facilitadora de um processo do ensino e aprendizagem. Ensino que se volte para o entendimento da realidade, possibilitando um olhar crítico, mas acima de tudo a construção de instrumentos que contribuam para transformar a educação em algo agradável e eficaz, priorizando a vida prática, como salienta Freire (2003, p.19), “A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade”.

Um processo de ensino e aprendizagem contextualizado através da pesquisa contribui para o entendimento da realidade social. Para Freire (2001, p. 187), “[...] a curiosidade no sentido epistemológico é um adequar-se entre mente e circunstâncias neste adequar-se o que se pretende é conhecer a razão de ser dos fenômenos e dos objetos” em que a aproximação dá o sentido a um ensino significativo.

No processo educativo é fundamental a valorização dos diferentes saberes que, por sua vez, articulados através do diálogo como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida, contribuem para o fortalecimento da identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

Na perspectiva da Educação do Campo, o professor precisa entender que cada educando tem seu imaginário particular, nesse sentido, buscar as metodologias que possam favorecer o alcance do objetivo educacional. O que se pretende na educação do campo é construir uma proposta educacional que vai além do ensino e aprendizagem dos saberes necessários para a vivência na sociedade, pois está voltado para o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano em vista ao seu processo de humanização. Nesse sentido, a escola não só reproduz ideologicamente a dominação, também resiste e cria condições para alterar essas condições como afirma Freire (2001, p. 30).

Numa prática educativa conservadora, ao ensinar os conteúdos procura ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas, querendo acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado [...] Já na prática educativa progressista se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se, que pode ser mudado, transformado, reinventado.

A escola poderá ser um espaço de participação na luta por mudanças na sociedade como um todo, e dos educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Para Freire, ensinar exige consciência do inacabado, ou seja, reconhecer que o conhecimento está sempre se construindo, assim como o saber do professor. Nessa concepção, educar significa buscar sempre um novo, mesmo que este novo traga o risco.

A construção de uma escola democrática é um processo que exige paciência e persistência, sobretudo em sociedades como a nossa, de características autoritárias, como afirma Freire (2001, p. 1): “[...] há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfaixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em dez metros de arbítrio”. Trabalhar a perspectiva da escola que queremos é trabalhar a educação como prática transformadora é pensar na formação das pessoas em sua dimensão pessoal e profissional, e ao mesmo tempo fomentar nesses sujeitos o sentido da solidariedade.

Pesquisadoras como Lüdke (1993) e André (2002) destacam que a formação do professor para a pesquisa constitui-se em um desafio. Esse é um desafio que se

coloca hoje para a educação e no processo dessa trajetória de formação a pesquisa foi evidenciada como um princípio educativo na formação do docente na condução de atividades acadêmico-científica emergindo a proposta da construção das monografias a partir do processo do estágio curricular.

Considerando que a compreensão assumida na condução do estágio foi a de um exercício pedagógico de reflexão tendo os instrumentos de conhecimentos científicos a disposição dos professores contribuindo em seu processo formativo, possibilitando o acesso aos fundamentos para aprender a lidar com o conhecimento e com a produção do conhecimento da ciência e da educação ao qual ele faz parte.

A proposta do curso defendida no Projeto Político pedagógico do Curso e desdobrado no decorrer dos estágios possibilitou a produção do conhecimento através das atividades ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o Estágio Curricular constitui-se como componente fundamental no projeto do curso. Essa emersão nos assentamentos contribuiu na contextualização, tornando o processo de ensino aprendizagem um contexto de significados.

A tarefa mais urgente no campo educativo consiste em ajudar na formação de um cidadão capaz de viver em um mundo interconectado e interdependente, mas respondendo às crescentes exigências da justiça e da solidariedade entre homens e povos. Os processos educativos precisam nessa perspectiva ter a pessoa humana como centro da sociedade, criadora da cultura e protagonista da história (FREIRE, 2000).

No desenvolvimento do curso, muitos professores fizeram uso de instrumentos didático-pedagógicos que contribuíram para o processo educativo problematizador, dialógico e participativo. Também evidenciamos que, em sua execução, o caráter sistemático através dos planejamentos, relatórios, avaliação do processo educativo em cada etapa, produção do material didático, encontros de socialização prévia e final das pesquisas realizadas no decorrer do processo, possibilitou a construção de um movimento de ação e de reflexão dos saberes produzidos.

Na UEA, constituiu-se assim a materialidade de uma ação educativa e de práticas de organização coletiva na relação com os movimentos sociais do campo, expressando um comprometimento político. Porém, no processo formativo dos educadores, na perspectiva da educação do campo precisa avançar na direção de um entendimento da economia popular, de novas formas de produção na identidade com a terra, com a cultura, com um projeto de sociedade.

A concepção de educação que os movimentos sociais do campo têm construído poderá contribuir para ampliar o entendimento da formação do(a) educador(a) e

possibilitar a compreensão dos fundamentos da educação visando ao entendimento da sociedade. Nesse sentido, evidenciamos que o referencial teórico defendido no Convênio UEA, INCRA e PRONERA teve como intencionalidade uma formação crítica do trabalhador e de uma escola contextualizada na realidade amazônica. Essa perspectiva foi construída na dinâmica do curso, na relação com os fundamentos da Educação do Campo permeada por conflitos e resistências que expressaram as dificuldades, mas também os avanços conquistados nessa caminhada frente aos desafios desse contexto.

Olhando a educação como uma construção social, entendemos que pode contribuir para mudanças e ir contra a estrutura social de desigualdade ao construir, a partir dos saberes próprios dos sujeitos do campo em relação aos conteúdos espaços de discussão coletiva nas escolas. Ao fazer isso, os professores e as professoras estarão atuando como intelectuais transformadores de uma estrutura de dominação e opressão.

Segundo Caldart (2004), lutar por uma educação nessa perspectiva constitui-se em uma estratégia para o desenvolvimento comunitário, estabelecendo-se o vínculo da educação com o projeto social do país. A Educação do Campo participa do debate sobre o projeto popular brasileiro, destacando a importância do desenvolvimento do campo nesse projeto.

O estágio no desenvolvimento das pesquisas repercutiu nas práticas docentes dos (as) professores(as) da UEA: nessa dinâmica de aprendizagem, os educandos e educadores foram se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento. Estes reconhecem que a relação professor(a)-aluno(a) possibilitou o repensar da formação docente. Esse processo de diálogo tornou-se um elemento norteador nas relações em torno do estágio nas escolas nos assentamentos.

Freire (1993) constata a existência de uma relação desigual estabelecida pela ausência de relações dialogais na sociedade. A cultura do silêncio desenvolvida pelo não diálogo em um processo social de caráter opressor faz emergir no homem a submissão. Diante de uma situação em que o homem é alienado, existe a necessidade de que a ausência do diálogo seja contraposta, gerando a aquisição de uma postura crítica diante dos problemas do mundo.

Freire (2001/2004) destaca o diálogo, focaliza não só a libertação da voz da palavra, mas essencialmente a desmistificação de falsas verdades que calam o sujeito. Assim, constitui-se como elemento fundamental na práxis social, numa ação educativa, torna-se a essência da educação na concretização do próprio exercício para a liberdade. Teoria e prática pedagógica estão inteiramente envolvidas pelo diálogo, possibilitando o desenvolvimento crítico na relação educador e educando.

A formação universitária precisa fomentar espaços para discussões éticas, ultrapassando os limites técnicos e teóricos, destacando nesse processo o diálogo enquanto ato de comunicação, debate de ideias que dão o sentido às ações humanas. O processo pedagógico está sempre nutrido de uma finalidade, e o diálogo não é apenas um comunicado dirigido, pois, para Freire (2004, p. 78) “[...] a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo. A busca para alcançarmos a libertação ocorre na relação da teoria com a prática construtora da práxis, num processo que contribui para a formação da autonomia do sujeito em suas decisões.

Considerando como objetivo a humanização do ser, o ato pedagógico, na perspectiva libertadora, é um trabalho desafiador que tem como finalidade a formação humana, possibilitada através de uma prática educativa problematizadora, gerando nesse processo a consciência crítica, o desocultamento da realidade, fruto da ação dialógica (FREIRE, 1993).

Esse compromisso no processo de humanização poderá conduzir os educadores à participação na construção de mudanças na sociedade como um todo, e os educandos em particular, o que transforma o ato educativo num ato político. Assim, os representantes dos movimentos sociais, das comunidades camponesas, nesse contexto, lutam por políticas públicas específicas para que essa população tenha seus direitos garantidos dentro desses a educação.

Freire trouxe em suas considerações a crítica a um ensino sem significado para os sujeitos das camadas populares, a denúncia de práticas de educação bancária, trazendo a contribuição sobre a reflexão da prática para revigorá-la. Destaca-se a intencionalidade política de sua práxis e a construção de uma proposta educativa entendida como instrumento de transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo.

Portanto, as discussões tecidas neste texto apontam para o fato de que os desafios na busca da profissionalização do professor passam primeiro pela construção da sua identidade enquanto profissional inserido numa classe social. Destaca-se que aos docentes impõem-se um repensar de suas práticas pedagógicas no sentido de valorizar o trabalho coletivo, de construir novas propostas didáticas em vista a produção de conhecimentos refletindo uma epistemologia que tem a pesquisa como princípio educativo gerador de conhecimentos significativos.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2002.
- ANAIS DO II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO. Volume 2- Evandro Ghedin, Heloísa Borges (Orgs). Manaus: UEA- BK Editora, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América latina. In: GADOTTI, Moacir, TORES, Carlos A. Educação popular utopia latino-americana. São Paulo: Ed. USP, 1994.
- CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. Pedagogia do Movimento sem terra. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- _____. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 6ª. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete S. Bomura e NETO, Alexandre S. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo, Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14º ed. São Paulo. Olho d'água 2003.
- _____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. 3º ed. São Paulo. Centauro 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 39º ed. Rio de Janeiro Paz e terra. 2004.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. ARAÚJO, Ana Maria. (ORG.). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP 2001.
- _____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.
- _____. Educação e mudança. 24º ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2001.
- _____. Pedagogia da autonomia. 22º ed. São Paulo, Paz e terra, 1996.
- _____. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP 2000.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

- LÜDKE, Menga (Coord.). O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vol. 5. Brasília, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo Cortez, 2004.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Curso Normal Superior. IX Relatório. Manaus: UEA/INCRA(RR/AM)/PRONERA, 2009.
- SOARES, Ana Paula Aguiar. O Estágio Supervisionado e os Desafios para Estudantes-Estagiários e para o Professor Supervisor In: GUEDIN, Evandro (Org.). *Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos*. Manaus: Edições UEA. Ed. Valer, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

ARTIGO

A COMPLEXIDADE DA PROVISÃO DE SERVIÇOS SOCIAIS

Resumo

O trabalho busca apresentar os motivos pelos quais o Estado é visto como provedor de políticas sociais a partir das ideias de direitos civis, políticos e sociais, e que esses apresentam uma ordem lógica e cronológica. Para isso expõe que o regime adotado em um país quanto à provisão de serviços e criação de políticas sociais possui forte relação com os papéis atribuídos à tríade Estado, mercado e família, que formam os pilares de sustentação para a garantia dos serviços sociais e do bem-estar dos indivíduos. A partir disso, se demonstra que o Estado e o mercado interagem continuamente ao longo da história e definem as formas de provisão social presentes nos países, variando de acordo com as demandas da sociedade, que sofrem alterações na medida em que há mudanças nas estruturas familiares. A partir do momento em que se analisam as necessidades humanas, e se define, seja legalmente ou por meio de um mandato governamental, quais são dadas como direitos sociais (iniciativa pública) e quais são relegadas ao mercado (iniciativa privada) é possível analisar as escolhas. Para aquelas tidas como direito social o Estado passa a colocar sobre sua responsabilidade a execução de determinados serviços sociais, e esses passam a ser considerados políticas públicas com cunho social, ou seja, são políticas sociais. Assim, o trabalho busca apresentar o motivo pelo qual o Estado é provedor de serviços sociais, e de como esses serviços sociais são escolhidos para a provisão.

Palavras-chave

Políticas Sociais, Estado, Família, Mercado.

Abstract

The study aims to present the reasons why the state is seen as a provider of social policies from the ideas of civil, political and social, and that these have a logical and chronological order. To do so exposes the system adopted in a country as the provision of services and the creation of social policies has a strong relationship with the roles assigned to the triad state, market and family, who form the pillars of support for the guarantee of social services and well being of individuals. From this, it shows that the state and the market interact continuously throughout history and define the forms of social provision at country, varying according to the demands of society, which are altered to the extent that there are changes in family structures. From the moment in which human needs are analyzed and defined, either legally or through a government mandate, which are given as social rights (public initiative) and which are relegated to the market (private) it is possible to analyze the choices. For those regarded as social law the state will put on their responsibility to perform certain social services, and these are now considered public policies with a social nature, ie, they are social policies. Thus, the study aims to present the reason the state is provider of social services, and how these are chosen for social services provision

Keywords

Social Policies, State, Family, Market.

* Mestrando no curso do Programa de Pós-Graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: fernandojr@cedeplar.ufmg.br

Introdução

A provisão de serviços sociais na maioria dos países é uma mistura de provisão social pública e privada. O Estado e o mercado interagem continuamente ao longo da história e definem as formas de provisão social presentes nos países. Com a análise do mix público-privado tem-se o escopo das necessidades humanas que são dadas como direito social (iniciativa pública) e quais são relegadas ao mercado (iniciativa privada). (Esping-Andersen, 1991)

Para as provisões sociais serem consideradas públicas elas devem ser diretamente legisladas e administradas pelo Estado ou deve existir um mandato governamental para que setor privado forneça o serviço. A relação causal proposta por Esping-Andersen (1991) é que o mix público privado reflita a estrutura de provisão do bem-estar de um país. A partir do momento em que o Estado coloca sobre sua responsabilidade a execução de determinados serviços sociais, esses serviços sociais passam a ser considerados políticas públicas com cunho social, ou seja, são políticas sociais.

1. A Concepção de Políticas Sociais

Para que se possa entender o desenvolvimento das políticas sociais, é necessário entender o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, conseqüentemente o conceito de cidadania. Marshall (1967) postulava o conceito de cidadania como a igualdade qualitativa entre os indivíduos de uma sociedade, ou seja, como a participação integral na comunidade: todos deveriam ser admitidos como membros completos da sociedade. A cidadania seria, em síntese, o direito de ter direitos.

Em um ensaio de 1873, Marshall (1967) questionou se haveria base válida para a opinião segundo a qual o progresso, mesmo que vagaroso, chegue ao ponto em que todo homem, devido à ocupação pelo menos, seja um cavalheiro (entendendo “cavalheiro” como “civilizado”). Segundo ele, quando o avanço técnico houver reduzido o trabalho pesado a um mínimo, e esse mínimo for dividido em pequenas parcelas entre todos, então se considerarmos as classes trabalhadoras como homens que tenham trabalho excessivo a fazer, as classes trabalhadoras terão sido abolidas. Contudo, seu sistema diferia fundamentalmente do socialismo, pois preservava os elementos fundamentais de um mercado livre.

Marshall (1967) aceitava como certo e adequado um raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica, mas condenava a diferenciação qualitativa entre o homem que era por ocupação, ao menos, um cavalheiro e o indivíduo que não o fosse.

Há, portanto, uma espécie de igualdade humana básica, associada ao conceito de cidadania, a qual não é inconsistente com as desigualdades econômicas. No entanto, ele se referia apenas ‘as obrigações e não aos direitos de cidadania, do contrário o Estado assumiria a responsabilidade de conceder esses direitos, o que levaria a atos de interferência.

Nesse sentido, a ideia de igualdade empregada no status de cidadão está dissociada da concepção de igualdade econômica. O conceito de cidadania é dividido em três partes: civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual (ir e vir, imprensa, pensamento e fé; propriedade, celebrar contratos válidos, justiça); o político se refere ao direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros desse organismo; e o social é tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967)

Marshall (1967) propõe que a cidadania se constitui através de uma sequência cronológica e lógica. Cronológica, porque primeiro se desenvolvem os direitos civis- aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei- depois os políticos- direito de participar do governo da sociedade, significando a capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e ser votado- para então se chegar aos direitos sociais- aqueles que permitem a participação igualitária de todos os membros da comunidade, nos padrões básicos de vida, garantem, portanto, a participação na riqueza coletiva. Lógica, porque o progresso da cidadania está atrelado ao desenvolvimento econômico.

Para Marshall (1967), a igualdade aplicada à cidadania é composta, primeiramente, pela consagração dos direitos civis (liberdade de ir e vir, direito à propriedade, direito à justiça), que atribuíam aos indivíduos o direito de defender e afirmar todos os seus direitos em termos de igualdade com os outros, instituindo-os como iguais perante a Lei, mas não necessariamente perante os aspectos econômicos.

Marshall (1967) coloca que nas sociedades antigas, os direitos civis, políticos e sociais se confundiam e eram fundidos em apenas um. Isso acontecia porque não havia separação do Estado nas suas diferentes funções e os direitos civis de cada um dependiam de seu status na sociedade, não eram universais. Na sociedade feudal, por exemplo, não havia nenhum princípio de igualdade entre os homens e os princípios das classes prevaleciam, de forma que a classe na qual a pessoa nascia determinava quais direitos ela teria.

Marshall (1967) coloca que a primeira grande contribuição do capitalismo para o desenvolvimento dos direitos de cidadania civis foi que, com ele, estabeleceu-se o primeiro direito civil universal: o direito ao livre trabalho, quando todo ser humano passou a ser dono da sua própria mão de obra e livre para trabalhar em qualquer atividade. O reconhecimento deste acarretava uma nova suposição segundo a qual as restrições eram uma ofensa à liberdade do súdito e uma ameaça à prosperidade da nação. Seguiu-se, então, uma adição gradativa de novos direitos a um status já existente e que pertencia a todos os membros adultos (homens) da comunidade. Esse caráter universal do status se originou naturalmente do fato de que era essencialmente o status de liberdade e na Inglaterra do século XVII todos os homens eram livres, confundindo-se o conceito de “liberdade” e “cidadania”. O trabalho servil tornou-se livre, ou seja, podia-se estabelecer relações com os mais diversos parceiros. Marshall (1967) defende um ponto de vista evolucionista, e, a partir de um direito os outros foram surgindo. Para ele, foi esse direito que serviu como base para o aparecimento dos outros direitos civis.

Além disso, Marshall (1967) coloca que o desenvolvimento do capitalismo, através da industrialização, possibilitou um fortalecimento ainda maior dos direitos civis. Marshall (1967) ao estudar a Inglaterra, verifica que os ingleses, com base nos direitos civis e nas liberdades civis tiveram espaço para reivindicar o direito de votar, de participar do exercício do governo. Os direitos políticos consistiram não na criação de novos direitos para enriquecer o status já gozado por todos, mas na doação de velhos direitos a novos setores da população. Uma Lei de 1832 aboliu o monopólio de grupo fechado, onde ninguém podia penetrar por seus próprios esforços, ampliando o direito de voto aos locatários e arrendatários de base econômica suficiente. Dessa forma, o direito de voto ainda era um monopólio de grupos, mas tinha dado o primeiro passo para se tornar um monopólio de um tipo aceitável para as idéias do capitalismo do século XIX. Os direitos políticos ainda não estavam incluídos nos direitos da cidadania, mas nenhum cidadão sã e respeitador da lei era impedido, devido ao status pessoal, de votar. Apenas no século XX os direitos políticos foram associados à cidadania, quando a Lei de 1918, pela adoção do sufrágio universal, transferiu a base dos direitos políticos do substrato econômico para o status pessoal.

Marshall (1967) coloca que os direitos civis eram, em sua origem, acentuadamente individuais, e esta é a razão pela qual se harmonizaram com o período individualista do capitalismo. Esses direitos se tornaram para os trabalhadores um instrumento para elevar seu status econômico e social, ou seja, para reivindicar sua habilitação a certos direitos sociais. Mas o método para assegurar tais direitos é o

exercício do poder político, pois os direitos sociais pressupõem um direito absoluto a um determinado padrão de civilização que depende do cumprimento das obrigações gerais da cidadania. Nesse, sentido foram os direitos políticos que permitiram que, através da representatividade de novas classes, antes preteridas do exercício do poder político, que as demandas sociais são capazes de entrar na agenda política e modificar a estrutura de participação na riqueza (compreendida como padrões mínimos de vida, não apenas em aspectos econômicos).

Com a participação, foi possível que outras classes chegassem ao poder, como o Partido Trabalhista, e são essas classes que introduzem os direitos sociais. Foram criados certos mecanismos na tentativa de neutralizar esses efeitos negativos da desigualdade econômica sobre a igualdade básica; mas apenas com a instituição de uma consciência de igualdade social sobre os indivíduos foi possível minar o preconceito de classe e efetivar o gozo dos direitos já consagrados. Assim, a participação nas comunidades locais e associações funcionais constituiu a fonte original dos direitos sociais. Essa fonte foi complementada e progressivamente substituída por uma Poor Law e um sistema de regulamentação de salários, este último entrando rapidamente em decadência no século XVIII por infringir o princípio individualista do contrato de trabalho livre. A Poor Law era um item num amplo programa de planejamento econômico cujo objetivo geral não era criar uma nova ordem social, e sim preservar a existente com um mínimo de mudança essencial. Oferecia assistência somente àqueles que, devido à idade e à doença, eram incapazes de continuar a luta, e àqueles outros fracos que desistiam da luta, admitiam a derrota e clamavam por misericórdia. A Poor Law tratava as reivindicações dos pobres não como uma parte integrante dos seus direitos de cidadão, mas como uma alternativa deles – como reivindicações que poderiam ser atendidas somente se deixassem inteiramente de ser cidadãos.

A mesma tendência foi mostrada pelas Factory Acts mostram, negando proteção ao homem adulto e limitando às mulheres e crianças, que eram protegidas justamente por não serem cidadãos, de modo que, se desejassem gozar da cidadania com todos os seus direitos, tinham que desistir da proteção. Já a educação foi tratada de modo distinto, devendo ser considerada não como um direito da criança de frequentar a escola, mas como um direito do cidadão adulto de ter sido educado, sendo a educação um pré-requisito necessário da liberdade civil. No fim do século XIX a educação primária não era apenas gratuita, mas obrigatória, sendo um dever social e não apenas individual, pois o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. (MARSHALL, 1967)

Posteriormente, os direitos sociais foram incorporados ao status de cidadania sob a visão de que os serviços sociais não eram um meio de equalizar economicamente a sociedade, mas um mecanismo de instauração da igualdade de oportunidades: o Estado garantiria o mínimo de bens e serviços essenciais visando igualar o status de cidadão de todos os indivíduos, e não o seu nível de renda. Pode-se dizer que os direitos civis teoricamente, não entram em conflito com as desigualdades de classes sociais instauradas pelo capitalismo, assim como os direitos políticos (de votar e ser votado), em segunda instância, também não. A igualdade perante a Lei era garantida e a liberdade de mercado era mantida em paralelo. Mas, ao desenvolver-se um sentido mais humano de igualdade social, faz-se uma segunda análise da sociedade construída pelo regime capitalista. Mesmo após a instauração formal dos direitos civis, na prática observavam-se falhas de execução concretizadas principalmente pela parcialidade e pelos preconceitos de classe derivados das desigualdades econômicas; no caso dos direitos políticos, essas falhas materializavam-se pela intimidação das classes inferiores pelas superiores no momento do voto.

Esse conceito vai de encontro com a contribuição essencial no campo do desenvolvimento recente que foi dada por Amartya Sen, em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade”, publicado em 2000. A visão de desenvolvimento proposta por Sen (2000) pode ser resumida como um processo contínuo de expansão das liberdades substantivas e individuais das pessoas que compõem uma sociedade. Sen (2000, p.57) argumenta que “a contribuição do crescimento econômico tem de ser julgada não apenas pelo aumento de rendas privadas, mas também pela expansão de serviços sociais (incluindo, em muitos casos, redes de segurança social) que o crescimento econômico pode possibilitar”. Assim, o desenvolvimento tem uma relação direta com a melhoria da qualidade de vida que se leva e as liberdades que se desfruta. Assim, quando se expande o emprego e a arrecadação do setor público, deve-se permitir ao governo fazer políticas públicas, e principalmente sociais para as pessoas mais carentes. É preciso enxergar que o desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades reais das pessoas.

2. O Desenvolvimento das Políticas Sociais

Segundo Faria (1998), o regime adotado em um país quanto à provisão de serviços e criação de políticas sociais possui forte relação com os papéis atribuídos à tríade - Estado, mercado e sociedade civil (nos textos denominado como família). A configuração das inter-relações entre essas três instituições são capazes de promover diferentes arranjos de bem-estar social

A provisão das demandas por serviços sociais recai sobre os elementos da tríade. Assim, Estado, mercado e família formam pilares de sustentação para a garantia dos serviços sociais e do bem-estar dos indivíduos. Essas instituições, conforme se estruturam, impactam profundamente uma às outras e são mutuamente impactadas. Por exemplo, a estrutura familiar – o número de filhos, a posição da mulher como dona de casa e no mercado de trabalho, o cuidado com os idosos e com as crianças – influencia as políticas sociais do Estado que são direcionadas para determinada estrutura familiar. Ao mesmo tempo, as perspectivas de futuro dos membros dessa família influenciam a estrutura familiar de acordo com as políticas do Estado. O mercado também influencia e é influenciado à medida que oferece esses serviços sociais suprindo uma demanda não abarcada pelo Estado e pelas famílias, ou ainda, oferecendo serviços com maior qualidade. (FARIA, 1998). A figura 1 abaixo explicita a influência que uma instituição exerce em outra e os pilares para a garantia dos serviços sociais.

Conforme o papel de cada uma dessas instituições - Estado, mercado e famílias - na provisão desses serviços denota-se uma configuração diferente das formas como os serviços sociais são alocados em determinada sociedade. No entanto, é importante que os arranjos institucionais formem um arcabouço suficiente para a garantia efetiva dos direitos sociais. A intervenção estatal é dimensionada também a partir do tamanho do papel do Estado como garantidor desses serviços. Porém, esses papéis são dinâmicos e se modificam com o tempo, modificando também o ônus da garantia de determinado serviço e fazendo surgir novas demandas sociais (FARIA, 1998).

2.1.O desenvolvimento das políticas sociais no “Welfare State”

A partir da segunda metade do século XX marcou o início de uma nova era mundial. Chegava ao fim um período de grandes tensões, marcado, principalmente, por duas grandes guerras, que transformaram a dinâmica global, tanto do ponto de vista sócio-econômico, quanto da ótica política e cultural. Na medida em que a sociedade se recuperava de um trauma ainda recente, os governos procuravam rever sua lógica de ação. Se a geografia física do planeta passava por uma reconstrução sem precedentes, o papel do Estado Nacional experimentava uma reformulação tão grande, quanto a destruição observada por seus territórios. (FARIA, 1998)

Diante desse cenário, o chamado Estado de Bem-Estar Social foi a saída encontrada pelos países para sustentar as reformas demandadas pela população. No decorrer do período pós-guerra, o rápido crescimento de quem recomeçara do zero permitiu a existência de um importante excedente econômico. Tais recursos extrapolaram as necessidades governamentais e ficaram à disposição dos gestores. Impul-

sionado pelo desenvolvimento e orientado pelas políticas Keynesianas, o “Welfare State” passou, então, por um processo de franca ascensão, marcado, em grande medida, pela proteção do governo aos cidadãos e conseqüente institucionalização dos direitos de cidadania.

Simultaneamente a essa expansão, a lógica centralizadora deu os novos rumos das instituições estatais. Resultado do amplo esforço de guerra empreendido pelos países mais afetados pelo confronto, a centralização levou a um aumento significativo da capacidade administrativa do Estado. Se a defesa nacional é função exclusiva do poder público, não é difícil imaginar o inchaço pelo qual passou a administração pública, com o advento das atividades bélicas.

Nesse contexto, o “Welfare State” encontrou solo fértil para sua proliferação. Com o excesso de recursos, a teoria de Keynes e a superestrutura administrativa em mãos, o governo pôde, enfim, prover os mais diversos serviços sociais, acelerando a recuperação do pós-guerra e abraçando a população nacional. A partir daí, estava garantido o terceiro grupo de direitos da cidadania de Marshall, oferecido não só de forma legal, mas também na prática social.

De acordo com Faria (1998), o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social, anteriormente explicado, fez com que a participação das famílias na provisão de serviços aos indivíduos diminuísse. Nessa perspectiva teórica, o processo de industrialização, caracterizado pela especialização da atividade produtiva, levou a profundas transformações na sociedade, modificando o papel de instituições tradicionais como a família e provocando a marginalização de alguns grupos sociais. Com isso, novas demandas surgem para o Estado, que passa a assumir a função de garantir determinados padrões mínimos de vida por meio das políticas sociais. Entretanto: “(...) somente nos países em que a economia, as burocracias públicas e o sistema político tivessem alcançado um dado nível de desenvolvimento haveria condições de proporcionar determinados benefícios e serviços públicos.” (FARIA, 1998, p. 40)

Assim, as políticas sociais são entendidas como requisito e consequência da economia e da tecnologia industriais, o que explica a diferença existente entre os padrões de política social dos países industrializados e dos países subdesenvolvidos. Com base em seu trabalho de 1975, Wilensky conclui que o crescimento econômico combinado com a mudança demográfica e a burocratização eram a “causa fundamental da generalização do welfare state”. (WILENSKY apud FARIA, 1998, p. 41).

Assim, a partir da Teoria da Convergência, pode-se entender que o avanço tecnológico, associado à maior especialização no processo produtivo, fez com que a produtividade aumentasse. As mulheres entraram no mercado de trabalho, as taxas

de natalidade diminuíram e houve o aumento da expectativa de vida da população. Tanto as famílias inseridas na lógica do mercado quanto àquelas marginalizadas aumentaram suas demandas ao Estado para o provimento de serviços sociais, sendo que este buscou atendê-las prontamente. O papel de cada uma das instituições – família, mercado, Estado - mudou (FARIA, 1998).

Porém, a partir da década de 70, os “Anos de Ouro do Capitalismo” entraram em crise. Nessa época, observou-se baixo crescimento econômico, surtos inflacionários e desequilíbrios fiscais em várias nações do mundo. Assim, com um aumento desenfreado dos gastos públicos e uma dívida cada vez maior levaram o “Welfare State” à decadência, já que o excedente não acompanharia o crescimento das despesas e a capacidade de financiamento se tornaria cada vez mais limitada. Assim, a harmoniosa relação de políticas keynesianas e sociais tornou-se conflitiva.

Draibe e Wilnes, (1988) colocam que existem duas principais teorias que buscam explicar o motivo da crise do “Welfare State”, os progressistas e os conservadores.

Draibe e Wilnes (1988) definem os progressistas como aqueles defensores de graus cada vez menores de pobreza, desigualdade e injustiça. Conforme a OCDE, o Welfare State estaria se transformando em um Welfare Society através da customização das demandas e da gestão participativa das comunidades. Além disso, a Welfare Society seria construída através da utilização mais democrática, racional e humana dos recursos. O argumento econômico a favor da existência do Welfare State assentava-se na ideia de se repensar o Estado de Bem-Estar social no sentido de garantir que essa instituição seja estável inclusive em situações de crise. Para tanto, seria necessário rever as formas de financiamento dos programas sociais e a estrutura tributária do Estado.

Draibe e Wilnes (1988) definem os conservadores como aqueles que advogam que os gastos sociais do Estado estariam gerando desequilíbrios orçamentários que, por sua vez, penalizam a atividade produtiva e, assim, produzem inflação e desemprego. Eles entendiam que a intervenção estatal é perniciosa ao funcionamento da economia, pois a emissão de moeda gerava inflação e a tributação encarecia a produção – o que, por fim, produzia desemprego.

Porém, tanto conservadores quanto progressistas entendiam que uma crise econômica representa um dilema para a sociedade: trata-se de uma situação de necessidade de aumento dos gastos sociais e de simultânea queda de receita. Ambos entendiam que os gastos sociais do Estado são insustentáveis, na medida em que os recursos extraídos para o financiamento do Welfare State são provenientes da massa trabalhadora e, com o passar dos anos, essa não comporá mais a força de

trabalho, sendo que, talvez, nem mesmo será substituída por novos entrantes, dada a tendência de envelhecimento populacional. As duas teorias também entendem que a inclusão de um novo programa social é sempre acompanhada de mais outro. Em outras palavras, trata-se de uma situação de demandas infinitas e recursos finitos, ou seja, a quantidade de programas sociais cresce a um taxa maior que a receita do Estado. Assim, Pierre Rosavallon citado Draibe e Wilnes (1988) acredita que a crise do Estado de Bem-Estar Social representa muito mais que uma crise financeira: trata-se do esgotamento de uma forma de provisão social.

De uma maneira geral, o Estado de Bem Estar Social passou a ser repensado a partir da década de 80 do século passado. Tanto conservadores quanto progressistas reconheceram essa crise, todavia, cada um defendeu soluções diferenciadas para a mesma. Os conservadores apostaram na redução do papel centralizador e intervencionista do Estado. Já os progressistas acreditaram na descentralização e autonomização das políticas sociais através de formas mais participativas dos beneficiários (DRAIBE E WILNES, 1988).

2.2 O desenvolvimento das políticas sociais atualmente

Esping-Andersen (1995) coloca que o Welfare State significou mais do que um simples incremento das políticas sociais no mundo industrial desenvolvido. Em termos gerais, representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política. Economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica do mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como direitos de cidadania; moralmente, a defesa das ideias de justiça social, solidariedade e universalismo. O Welfare State nasceu para responder aos desafios da era industrial e para atender aos interesses do Estado-nação.

O contexto de referência externo é, nos dias atuais, radicalmente diverso. As premissas que guiaram a construção desses Welfare States não são mais vigentes. A busca por um crescimento não-inflacionário induzido pela demanda atualmente é algo quase que impossível. Atualmente, é o setor de serviços e não mais à indústria, a garantia da economia no pleno emprego; além disso, a população está passando por um processo de envelhecendo de maneira ligeira e o papel da família tem mudado, não sendo essa essencialmente dependente do homem, uma vez que a mulher também está participando de maneira mais ativa do mercado de trabalho. (ESPING-ANDERSEN, 1995).

Os Welfare States contemporâneos enfrentam grandes desafios, e muitas vezes diversos. Alguns desses desafios são gerados pelo próprio Welfare States, outros são

gerados por relações macroeconômicas exógenas ao processo. Um dos problemas endógenos é a incapacidade do sistema de seguridade social atender às necessidades da população, que passa por mudanças na estrutura familiar, na estrutura ocupacional e no ciclo de vida. Isso ocorre principalmente devido ao fato de que os ideais de universalismo e igualdade não são mais aplicáveis à nova estrutura populacional, uma vez que, a classe operária industrial não é mais relativamente homogênea. A diferenciação das ocupações e do ciclo de vida que caracteriza a sociedade pós-industrial implica necessidades e expectativas mais heterogêneas. A grande incerteza profissional, as demandas por maior flexibilidade as mudanças nos arranjos familiares e no emprego feminino fazem com que os cidadãos enfrentem riscos também mais diversificados. Um fato que complica a mudança na estrutura no sistema de seguridade social são as condições econômicas, que apresenta um crescimento mais lento e uma “desindustrialização”. Dessa maneira, há uma insatisfação por parte da população com o modelo de Welfare States adota, uma vez que esse se torna incapaz de atender às demandas e necessidades emergentes desse novo padrão populacional. (ESPING-ANDERSEN, 1995).

Assim, Esping-Andersen (1995) coloca que muitos acreditam existir um trade-off entre o crescimento econômico e um sistema de seguridade social universal, generoso e igualitário que alcance toda a população. Dessa maneira, o autor coloca que desde o início da década de setenta, pode-se identificar três respostas diferentes para solucionar a crise do Welfare States frente às transformações sócio-econômicas e demográficas:

Os países escandinavos, que seguiram até recentemente uma estratégia de expansão do emprego no setor público, induzida pelo próprio Welfare State. Os países anglo-saxões — em particular a Grã-Bretanha, a Nova Zelândia e os Estados Unidos — que favoreceram uma estratégia de desregulamentação dos salários e do mercado de trabalho combinada a certo grau de erosão do Welfare State. E, finalmente, os países da Europa Continental, — como a França, a Alemanha ou a Itália — que favoreceram uma estratégia de redução induzida da oferta de mão-de-obra. As três estratégias estavam intimamente ligadas à natureza de cada Welfare State. (ESPING-ANDERSEN, 1995, p.84).

No caminho escandinavo, somente com a mudança em direção a políticas ativas para o mercado de trabalho, além da expansão dos serviços sociais e da promoção da igualdade de gênero nos anos setenta e oitenta, é que passou a existir um modelo propriamente nórdico, e particularmente sueco. Tais ênfases baseavam-se nos princípios clássicos do Welfare State socialdemocrata (a harmonização de ideais igualitárias, crescimento e pleno emprego; a otimização do emprego e minimização da dependência em relação a políticas de bem-estar). As conseqüências positivas desse

modelo foram o fato de que se permitiu que as mulheres harmonizassem a fertilidade e carreiras, promovendo maior igualdade entre gêneros e diminuindo a população dependente, aumentando a arrecadação do Estado. Os efeitos negativos foram o extremo grau de segregação de gênero, uma vez que as mulheres tinham empregos de meio período no setor público e os homens período integral no setor privado. Além disso, o setor público pagava altos salários o que exigia uma crescente carga tributária. Isso se torna um problema pelo fato de que quando não havia altas taxas de crescimento da produtividade, o sistema não pode ser mantido; o que provocava severos problemas de custos. Além disso, havia um conflito do princípio de equidade e universalidade, uma vez que os países escandinavos passava por mudanças nas suas estruturas demográficas, o que poderá propiciar em uma crise fiscal devido aos altos benefícios. Outro fator agravante seria a manutenção do pleno emprego, uma vez que os limites de crescimento já foram alcançados, o que faz com que a produtividade seja máxima, e dificulta a manutenção de empregados, principalmente no setor privado. (ESPING-ANDERSEN, 1995).

Assim, Esping-Andersen (1995) coloca algumas possíveis soluções que seriam a diminuição de benefícios, o aumento no tempo de contribuição, com a ênfase de:

levar as pessoas de volta ao trabalho”, uma visão para a descentralização e privatização da oferta de serviços e deslocamento de prioridades em favor de jovens e adultos. Pode-se dizer que em certo sentido, trata-se do surgimento de uma nova definição de política social, que está baseada segundo o autor na “capacidade da antes celebrada infra-estrutura institucional sueca de ultrapassar a sua atual fragmentação. (ESPING-ANDERSEN, 1995, p.90).

Na rota neoliberal há a adoção de uma deliberada de estratégias de desregulamentação orientadas para o mercado durante os anos oitenta, que tinham um forte compromisso com o pleno emprego. Segundo Esping-Andersen (1995, p.90):

O enfoque que predominou combinou uma ênfase maior na focalização dos benefícios com uma incapacidade de aprimorar os benefícios e a cobertura de forma compatível às mudanças econômicas. Esse estilo de alteração mais “passiva” terá de imediato, efeitos apenas marginais, mas possivelmente conseqüências profundas a longo prazo.

Segundo Esping-Andersen (1995), o crescimento do emprego foi em média duas ou três vezes mais alto nos países que adotaram essa rota em comparação com os demais países da OCDE na década de oitenta. Apesar de os baixos salários não ser atrativos, eles permite que os principalmente os jovens, mulheres e imigrantes ingressem mais facilmente no mercado de trabalho, uma vez que a oferta de emprego aumenta de maneira significativa. Mas a questão problemática surge quando a desregulamentação dos salários e dos encargos trabalhistas em resposta à reestruturação econômica provoca um crescimento da pobreza, o que acaba por tornar esses em-

pregos armadilhas, isto é, passa a haver um novo tipo de proletariado pós-industrial cronicamente empobrecido, focalizando-se nos trabalhadores não qualificados, não sindicalizados e jovens. Mas há variações nacionais substanciais na incidência da pobreza e da polarização da renda em cada país, mas que não será alvo desse estudo. (ESPING-ANDERSEN, 1995)

Assim, Esping-Andersen (1995, p. 92) coloca que “a estratégia de rebaixamento dos salários estimula o crescimento de empregos associado à baixa produtividade, isto é, o crescimento de empregos precários em setores nos quais até mesmo o emprego em período integral e por todo o ano resulta em ganhos abaixo da linha de pobreza”. Porém, um mercado laboral que se baseia em salários baixos envolve dois principais riscos: há uma maior necessidade de transferências mais elevadas afim de se preservar uma renda real e, ao mesmo tempo, se produzem “armadilhas de pobreza”, já que os salários baixos proporcionam um “desincentivo” ao trabalho. Dessa maneira, se cria um contexto com flexibilidade salarial. (ESPING-ANDERSEN, 1995)

A terceira e última rota colocada por Esping-Andersen, a rota da redução do trabalho, ocorreu em alguns países da comunidade Europeia, que sofrem do problema dos “incluídos” e “excluídos”:

um grupo pequeno de trabalhadores, predominantemente masculino, usufruindo de salários altos, direitos sociais caros e de grande segurança no emprego, contrastando com uma população excluída cada vez maior e dependente tanto da renda do provedor masculino quanto das transferências do Welfare State”. (ESPING-ANDERSEN, 1995, p.94).

Isso pode ser explicado pelos mercados de trabalho rígidos dos Welfare States, e nos excessivos custos fixos da força de trabalho devido aos impostos e às contribuições sociais. Mas quando se leva em consideração a experiência escandinava, somente esse argumento é claramente incompleto.

Os Welfare States da Europa Continental tem como característica benefícios diretamente atrelados ao emprego e às contribuições de cada um, assim, as carreiras são longas e ininterruptas. Como o benefício é atrelado a cada indivíduo o bem estar da família fica atrelado aos direitos e renda do provedor masculino. Assim, o Welfare State na Europa Continental é essencialmente um Estado de transferências, ou de preservação da renda real familiar, o que explica a preferência por aposentadorias precoces como o principal instrumento para lidar com a “desindustrialização”, e elevado custo do trabalho, à falta de flexibilidade do emprego da força de trabalho e os níveis catastróficos e duradouros de desemprego juvenil. (ESPING-ANDERSEN, 1995)

As medidas que buscavam uma flexibilização do trabalho eram facilmente barreadas por resistência dos sindicatos, dos empregados e até mesmo dos empregadores. Assim, Esping-Andersen (1995, p. 97):

coloca que embora muitos concordem com o argumento de que esses países precisam diminuir a rigidez do mercado de trabalho, o dilema é que o bem-estar de indivíduos e famílias depende precisamente daqueles elementos que causam a rigidez: a estabilidade do emprego, os salários altos e as onerosas contribuições. A questão principal para a política social é, então, a de como desenvolver fontes distintas de seguridade ao longo de todo o ciclo de vida.

A partir dessa perspectiva, parece claro que a estratégia de redução da oferta de trabalho induzida pelas transferências deve ser radicalmente revertida. Uma estratégia geral consiste em estimular a expansão dos planos privados, e uma orientação nessa direção é visível. Mas é difícil que venha a predominar, precisamente porque, tal como se dá nos Estados Unidos, ela não resolve o problema dos custos da força de trabalho para os empregadores. A segunda estratégia, exemplificada por uma recente proposta nesse sentido do governo francês, é a de passar para um esquema de pensões universais financiadas pelo orçamento fiscal, e com isso provavelmente também mais reduzida.

Assim, com exceção de alguns casos, o quadro dominante, com respeito ao Welfare State, é o de uma “paisagem congelada”. Como coloca Esping-Andersen (1995, p. 97) “a resistência à mudança é esperada: políticas estabelecidas há muito tempo se institucionalizam e criam grupos interessados na sua perpetuação. Assim, sistemas de seguridade social não se prestam facilmente a reformas radicais, e, quando estas se realizam, tendem a ser negociadas e consensuais”.

Uma das estratégias mais defendidas para a crise do Welfare States é a privatização dos programas de bem estar social. Existem duas razões principais para que essa seja a principal estratégia. A primeira, é que dessa maneira existe a possibilidade de diminuição do gasto público e estimularia as famílias a serem menos dependentes do Estado. A segunda é que o mercado poderia responder de maneira mais eficiente as mais distintas e individualistas demandas da sociedade. Pode-se dizer que esse é o atual modelo de Welfare State adotado por muitos países, e que esse modelo cunho liberal mais radical em termos de pleno emprego são mais bem-sucedidos, porém apresentam altos graus de desigualdade e pobreza. (ESPING-ANDERSEN, 1995)

Uma das maiores críticas que se faz a esse modelo é em relação aos programas de transferência de renda, que foram corrompidos ao longo das últimas décadas. Como coloca Esping-Andersen (1995, p. 107):

Para facilitar a reestruturação industrial, programas de preservação da renda real transformaram-se em mecanismos de intervenção no mercado de trabalho que acabaram por produzir incentivos para não trabalhar. Isso agrava o peso dos encargos trabalhistas para os “incluídos” e eleva conseqüentemente os custos de entrada para os “excluídos”, tais como os jovens, aumentando assim a dependência familiar em relação à estabilidade de emprego e ao salário do provedor (normalmente homem).

O Welfare State enfrenta problemas em relação a mudança na estrutura da família, com maior participação da mulher no mercado de trabalho, a queda da fertilidade e o aumento da população idosa. Dessa maneira, o Estado teria que suprir o papel que a família tinha, ou seja, deveria estar mais presente com políticas sócias, e principalmente de atenção ao idoso, que é uma parcela da população que vem aumentando a sua participação na população, e requer maior atenção. Algo que alivia o grande peso das políticas sócias por parte do Estado é a menor dependência da família em um único indivíduo, ou seja, o homem, o que os torna mais independentes.

Considerações Finais

O exposto demonstra que a partir do fim do século XIX houve uma diminuição da desigualdade fortaleceu a luta por sua abolição, pelo menos com relação aos elementos essenciais do bem-estar social. Essas aspirações se tornaram realidade, ao menos em parte, pela incorporação dos direitos sociais ao status da cidadania e pela consequente criação de um direito universal a uma renda real que não é proporcional ao valor de mercado do reivindicador.

Porém, o desenvolvimento da cidadania com o advento da moderna cidadania social estabelece uma infra-estrutura complexa e interdependente de serviços, de saúde, educação, previdência social. Essa infra-estrutura requer uma gestão competente e uma coordenação de recursos que muito provavelmente as associações voluntárias ou os mecanismos de mercado não podem garantir. Nesse sentido, somente uma instituição nacional e representativa pode agir em defesa do interesse geral — o Estado democrático. O Estado deve, portanto, ser o principal responsável pela implementação de padrões da cidadania social. Assim, o desenvolvimento da dimensão social da cidadania ocasionou o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social.

O Estado garante um mínimo de certos bens e serviços essenciais (tais como assistência médica, moradia, educação ou um salário mínimo), e qualquer pessoa capaz de ultrapassar esse mínimo garantido por suas qualidades próprias está livre para fazê-lo. O grau de igualdade alcançado depende de quatro fatores: se o benefício é

oferecido a todos ou a uma classe limitada, se assume a forma de pagamento em dinheiro ou de prestação de serviços, se o mínimo é alto ou baixo, e como se levanta dinheiro para pagar o benefício. O objetivo consiste em assegurar que todos os cidadãos devem atingir, pelo menos, o mínimo prescrito, ou por seus próprios recursos ou com a assistência, se não puderem fazê-lo por meios próprios, de modo que as desigualdades no nível inferior da escala sejam reduzidas a zero.

Um plano universal é menos especificamente eliminador de classes num sentido puramente econômico do que um plano focalizado, de modo que benefícios a taxas fixas e uniformes não reduzem as diferenças entre rendas diferentes. O efeito igualador deles depende do fato de que façam uma maior adição percentual às rendas limitadas do que às mais elevadas. Quando um serviço gratuito como a assistência médica é ampliado de um grupo de renda restrito para a população total, o efeito direto é, em parte, aumentar a desigualdade das rendas disponíveis. Dessa forma, a ampliação dos serviços sociais não é, primordialmente, um meio de igualar as rendas. O que interessa, contudo, é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma igualação entre os mais e os menos favorecidos em todos os níveis, de modo que a igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda.

As expectativas oficialmente reconhecidas como legítimas não são reivindicações que devam ser satisfeitas em cada caso quando apresentadas. A obrigação do Estado é para com a sociedade como um todo, cujo recurso no caso de não cumprimento cabe ao legislativo ou conselhos locais, e não para com os cidadãos, cujo recurso caberia a um Tribunal de Justiça. Ao lidar com reivindicações individuais, as autoridades adotam, tanto quanto possível, uma escala prioritária de necessidades, mas estas devem estar subordinadas à planificação mais ampla do progresso social. Num planejamento urbano, os direitos individuais devem ceder lugar à formação de uma “comunidade equilibrada”, onde o objetivo não é uma sociedade sem classes, mas uma sociedade na qual as diferenças de classe sejam legítimas em termos de justiça social e na qual as classes colaborem mais intimamente para o benefício comum de todos.

Recebido em fevereiro de 2012; aprovado em abril de 2012.

Referências Bibliográficas

- DELGADO, Mauricio G. e PORTO, Lorena V. (orgs) O Estado de Bem-estar social no século XXI. São Paulo Ed. LTr, 2007
- DRAIBE, Sônia M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas In: Ciências Sociais Hoje, 1989. São Paulo, ANPOCS/Vértice, pp. 13-61
- DRAIBE, Sônia e WILNES, H.(1988) “Welfare State”, crise e gestão da crise: um balanço da literatura In.:Revista Brasileira de Ciências Sociais v.3, n.6 p. 53-78, ANPOCS.
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta. As Três Economias Políticas do Welfare State. In.; Revista Lua Nova, No.24, 1991, pp.85-116.
- ESPING-ANDERSEN, G (1995) O futuro do Welfare State na nova ordem mundial .; Revista Lua Nova No 35, pp 73-111.
- FAGNANI, E. (1997) Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92 In.: Economia e Sociedade, (8): 183-238
- FARIA, Vilmar. A conjuntura Social Brasileira: Dilemas e Perspectivas. In.: Novos Estudos,. 1992, 33, 103-114.
- FARIA, Carlos. A. (1998) Uma genealogia das teorias e modelos do Estado de Bem Estar Social. In.: Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais No 46 pp. 39- 71
- MARSHALL, Tomas. Humprey (1967) Cidadania, Classe Social e Status, Rio de Janeiro ZAHAR,
- MEIER, Gerald M. The old generation of development economists and the new. In.: Frontiers of development economics: the future in perspective. New York: Oxford University Press, 2000. P 227-258.
- SEN Amartya, Desenvolvimento como Liberdade São Paulo, Cia das Letras, 1999.

RESENHA

BRAZ, Marcelo (org.). *Carlos Nelson Coutinho e a renovação do marxismo no Brasil*. São Paulo: Expressão popular: 2012. 432 p.

UM INTELECTUAL NA BATALHA DAS IDEIAS

Com organização de Marcelo Braz, a editora Expressão popular, detentora de um já elogiável catálogo dedicado à reflexão de esquerda, publica uma justa homenagem de diversos colaboradores a um de nossos mais importantes intelectuais brasileiros contemporâneos, Carlos Nelson Coutinho. O ensejo para o livro não foi o seu falecimento precoce, em 20 de setembro de 2012, mas sim um seminário internacional em sua homenagem, planejado para junho de 2013. Os textos presentes nesta obra coletiva foram compostos antes do falecimento de Coutinho e vários deles constituem materiais para discussão no referido seminário.

Como somos informados logo no início, o livro foi pensado como um relato da importância de Coutinho nos campos da cultura e da política brasileiras. No entanto, o empreendimento vai muito além e oferece um retrato de corpo inteiro, abordando todos os escaninhos da multifacética obra coutiniana. Amigos, discípulos e companheiros de luta aglutinam esforços em um trabalho dividido em cinco partes: “testemunhos”, “as ideias marxistas”, “a análise marxista do Brasil”, “influência na educação e no serviço social” e “entrevista”.

Na primeira parte, Leandro Konder, em texto de 1990, analisa a jornada teórica e política de Coutinho, evidenciando as principais preocupações e contribuições do militante marxista nos debates sobre cultura e política. Aloísio Teixeira traça o contexto histórico e político das décadas de 1950 e 1960, no qual se deu a formação dos

* Cientista social pelo Centro Universitário Fundação Santo André e mestre em história pela PUC-SP.

intelectuais da geração de Coutinho. De cunho mais pessoal, as contribuições de Michael Löwy e Milton Temer focam sua relação com o pensador baiano, enfatizando afinidades e discordâncias, teóricas e políticas. É de se notar que, mesmo nos relatos mais focados na relação pessoal dos autores com o homenageado, sobressaem as características públicas próprias que delineiam o perfil combatente de Coutinho.

A segunda parte é iniciada por um rico painel da obra coutiniana, no qual José Paulo Netto fornece informações valiosas, tais como pseudônimos utilizados durante a ditadura, referências de artigos pouco conhecidos etc. Netto toma por objetos centrais a qualificação marxista de Coutinho e possíveis angulações para a avaliação de sua obra, a qual julga apresentar, em última instância, unidade. Celso Frederico destaca a particularidade não acadêmica da formação da geração de Coutinho e seu papel renovador no campo da esquerda, primeiro nos debates sobre cultura, com destaque para a assimilação crítica dos trabalhos do filósofo húngaro Georg Lukács, e depois na esfera política, munido da obra carcerária do pensador italiano Antonio Gramsci. Giovanni Semeraro discute o papel de Coutinho na difusão do comunista italiano no Brasil. Entram aí traduções, iniciativas editoriais, atividades acadêmicas, relações nacionais e internacionais e, por fim, a produção teórica sobre a obra de Gramsci. O autor aponta a afinidade metodológica entre Coutinho e o pensador sardo no trato da realidade nacional e no plano da edificação democrática do socialismo. Finda sua contribuição realçando a importância de Coutinho como intérprete de Gramsci e intelectual orgânico. Henrique Wellen e Ranieri Carli abordam o momento lukacsiano de Coutinho, particularmente suas apreciações de Franz Kafka, Marcel Proust, Lima Barreto e Graciliano Ramos. Mavi Rodrigues conclui esta parte repassando a obra de Michel Foucault à luz de *O estruturalismo e a miséria da razão*, escrito por Coutinho no início dos anos 1970, evidenciando o acerto do filósofo baiano mesmo em relação à obra de Foucault posterior à discutida no livro. Rodrigues ressalta aí a fertilidade da apreensão precoce dos lineamentos ontológicos da obra de Lukács.

Na terceira parte Virgínia Fontes focaliza a abordagem coutiniana das questões da democracia e de seus fundamentos. No primeiro caso, mostra a importância da tematização da revolução burguesa no Brasil, realizada com os conceitos de via prussiana e revolução passiva. Já no segundo, problematiza a correlação entre socialização das forças produtivas e socialização da participação política. Marildo Menegat analisa Coutinho como um autor de perfil duplo: renovador em relação ao marxismo-leninismo no interior do PCB e intérprete da derrota da esquerda diante da ditadura. Adotando o marxismo ocidental de Lukács e Gramsci, Coutinho não

teria apenas sintetizado desafios típicos da esquerda, mas realizado uma análise fértil da realidade brasileira e das transformações do capitalismo contemporâneo. Sobressai aí a figura do revisionista ou renovador, no tratamento de temas como democracia, política e caminho brasileiro para a modernidade. Marcelo Braz lê *A democracia como valor universal* no contexto histórico em que veio à luz e no interior do conjunto da obra de Coutinho, sustentando a tese de que as ideias aí defendidas tentam superar dialeticamente o debate dos comunistas aberto desde 1958-60. Rodrigo Castelo comparece com uma discussão sobre o tema do neoliberalismo. O autor enfoca a abordagem de Coutinho sobre o tema, na qual destaca as noções de contrarreforma, revolução passiva, pequena política e transformismo, ainda que discorde do filósofo baiano acerca da melhor conceituação do fenômeno em questão. Essa parte do livro é concluída com a participação de Eduardo Granja Coutinho, que toma por objeto a tematização coutiniana das repercussões culturais do modelo das transformações sociais do Brasil. O autor foca as relações existentes entre o caminho prussiano e o antirrealismo em nossa literatura e a que há entre a revolução passiva e a falta de integração entre a figura do intelectual e o povo.

Na penúltima seção, Gaudêncio Frigotto apreende a contribuição de Coutinho para a área da educação sob duas formas básicas: sua concepção de realidade social e o método materialista histórico de analisa-la; suas obras mais utilizadas na reflexão sobre a educação. Nessa dupla empreitada, a área em questão emerge como aspecto importante na luta pela hegemonia nas sociedades divididas em classe. Já Ivete Simionatto aborda a aproximação do serviço social brasileiro ao pensamento de Gramsci por meio do trabalho de Coutinho. Trata-se, na visão da autora, de um dos momentos mais importantes da renovação do serviço social nas últimas três décadas. Simionatto traça um breve histórico da introdução das obras de Gramsci no país e do diálogo de Coutinho com o serviço social.

Na última parte do livro é reproduzida uma entrevista concedida por Coutinho, no ano de 2000, a Marcos Nobre e José Márcio Rego. Nela o leitor tem a oportunidade de obter, através de fonte privilegiada, o quadro da jornada de formação intelectual e política de Coutinho. Ficam sinalizados aí os momentos centrais de modificação de referenciais e perspectivas do autor, em particular o abandono dos parâmetros ontológicos da obra de Lukács em nome dos norteamentos gramscianos e eurocomunistas. Tais mudanças evidenciam o perfil de um pensamento em constante mutação, não em função de volteios intelectuais submissos às tendências em voga, mas sim de transformações drásticas no contexto histórico-político. Além de tornar clara a posição de Coutinho sobre temas pouco presentes em sua obra,

tais como religião e linguagem, a entrevista traz para o centro do debate posições importantes em sua produção, como a necessidade da arte, a perenidade da política e o revisionismo como a essência do método marxista.

Embora os diversos autores não tenham a pretensão de oferecer um tratamento conclusivo acerca da obra de Coutinho, seu esforço coletivo constitui para os leitores uma rara oportunidade de travar contato com as contribuições coutinianas para áreas diversas como estética, cultura, filosofia e política. É de se notar que, nos diversos artigos que compõem o livro, não se recorre ao elogio fácil ou à defesa incondicionada do homenageado, perigos constantes nesse tipo de trabalho. Ao longo dos textos nota-se a presença de críticas de diversos calibres, do tópico ao fundamental.

Como nota final, destaque-se que a percepção da relevância do pensamento de Coutinho nos cenários político e cultural da esquerda brasileira, possível com a leitura do livro, pode despertar o interesse de pesquisadores para um estudo mais sistemático, o qual, diga-se de passagem, parece já ter se iniciado.¹ Desse modo, o legado do filósofo baiano pode contrabalançar o sentimento e o peso de sua perda.

Recebido em março de 2012; aprovado em maio de 2012

1 A esse respeito, ver: Ricardo Rodrigues Alves de LIMA, *Via prussiana, revolução passiva e revolução pelo alto: estudo de uma hipótese marxista sobre a particularidade do caminho brasileiro ao capitalismo*, Marília, UNESP, 2003; Felipe Toledo MAGANE, *Crítica ontológica à teoria da democracia como valor universal de Carlos Nelson Coutinho*, São Paulo, PUC, 2007; Adriano Nascimento SILVA, *A via democrática para o socialismo na obra de Carlos Nelson Coutinho*, Recife, UFPE, 2003; Vladimir Luis da SILVA, *Via prussiana e revolução passiva no pensamento de Carlos Nelson Coutinho: transposição ajustada ou decalque*, São Paulo, PUC, 2012.