

INOVAÇÃO INSTITUCIONAL PELA EDUCAÇÃO POPULAR SOLIDÁRIA: O AUMENTO DO ESTOQUE DE CAPITAL SOCIAL NOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA

Rossandro Ramos¹
Cládice Nóbile Diniz²

Introdução

Vir a ser proprietário de um lote em um assentamento da reforma agrária – ARA aparenta ser um meio de melhorar a situação econômico-financeira para os trabalhadores rurais brasileiros, haja vista os resultados de pesquisa realizada para captar processos de mudança provocados pelos assentamentos. Entre 2000 e 2001, entrevistou 15.113 famílias assentadas entre 1985 e 1997 por 181 projetos, abrangendo em 39 municípios de 9 estados – Pará, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Goiás e Santa Catarina (LEITE, HERENDIA, MEDEIROS *et al.*, 2004).

Esse estudo levantou que, em quase a totalidade dos casos, entre os inúmeros benefícios auferidos pelos assentamentos, que inclusive contribuem com os municípios onde se situam, há o de propiciar uma condição melhor de vida, de trabalho e de poder de compra às famílias assentadas, em relação às suas situações anteriores.

Os fenômenos dessas melhorias não podem ser creditados apenas aos novos procedimentos técnicos, recursos e capacitação necessários ao aumento da produção rural aplicados, mas sobretudo, segundo se apreende de Freire (2011),

¹ Mestre em Ciências Econômicas, Prof. Assist. na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Analista na FINEP, prof.rossandro@gmail.com.

² Dra. em Ciências da Informação, Profª. Associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, cladice.diniz@unirio.br.

devido a novas posturas culturais dos assentados frente à sociedade. São elas que lhes permitem superar a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e nela atuar, incorporando-se no processo de reforma agrária como sujeitos e não objeto, assumindo o papel de agentes da ação.

As novas posturas culturais advêm do empoderamento material e do novo contexto, mas não só deles. Nos processos de trabalho de um lote assentado, advindos desses mesmos processos, inúmeros sentimentos cercam o trabalhador: desejo, medo, (des)esperança, sonhos, necessidades, angústias, frustração, entre outros, um conjunto que desvela as fragilidades dos indivíduos do coletivo, majoritariamente composto de pessoas excluídas e não portadoras dos elementos básicos e necessários que lhes possam garantir a condição de cidadãos no território usado (Santos, 2000). Em cada situação, o indivíduo é impelido pela situação a assumir uma posição, podendo assim em cada conflito ou contradição social que depara contribuir para o quadro de reprodução social, com suas injustiças e suas assimetrias ou, então, buscar uma nova práxis.

Portanto, para o assentado ter sucesso na nova realidade rural, é necessário que crie por si e para seu uso uma nova cultura, que lhe permita uma práxis capaz de superar a força condicionante e intimidadora do latifúndio e de outros meios tradicionais de controle social que pode continuar agindo sobre ele (FREIRE, 2011).

Com essa atenção, trilhando esse caminho de criar uma nova cultura, é de se esperar resultados satisfatórios para os assentados atendidos pelo projeto Regularização Ambiental na Perspectiva do Desenvolvimento Territorial Agroecológico dos Assentamentos da Reforma Agrária (RAPATRA). Iniciado em 2017, compreendendo um número superior a 12.000 imóveis rurais familiares em 61 assentamentos distribuídos por 31 cidades de 12 estados - Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rondônia e Roraima (UNIRIO, 2017).

Com o objetivo de levantar subsídios teóricos para entender os mecanismos que regem o fenômeno de melhoria de vida dos assentados se propôs este estudo, que se justifica-se visar contribuir com o sucesso desse projeto Rapatra, o qual busca atender nos assentamentos de reforma agrária na perspectiva do desenvolvimento territorial agroecológico milhares de famílias.

A ótica do estudo foi a da Educação, porém não em seu aspecto de (re)produtora e interpretadora de dados e informações e ou transmissora de conhecimentos necessários aos processos de trabalho. E sim, do olhar que abrange as mediações dos indivíduos assentados enquanto sujeitos do ato de conhecimento da nova situação.

Sendo protagonistas na vida do assentamento, os trabalhadores rurais passam a tomar decisões no processo de trabalho que desenvolvem e as mediações que estabelecem nas comunicações com essa finalidade os levam ao exercício de novas práxis que transformam positivamente as suas vidas. As práticas solidárias dos assentamentos de trabalhadores rurais no trabalho, incluindo a agricultura ecológica, os sistemas locais de trocas, as cooperativas e associações de produção e de distribuição dos produtos, entre outras de princípios solidários, igualitários e democráticos nas relações de trabalho são açambarcadas por Mance (2002) como assuntos pertinentes à Economia Popular Solidária.

Esses pontos direcionam o olhar para os recursos teóricos da Educação Popular e, nesta, mais precisamente a Educação Popular Solidária, enfatizando o desenvolvimento humano. Para Sen (2000), esta abordagem busca proporcionar educação às pessoas e à coletividade para suas autonomies e liberdades substantivas. A autonomia do assentado e do assentamento de reforma agrária é uma das mais importantes diretrizes a se levar em conta em projetos que visem o desenvolvimento dessas comunidades e o aumento do seu capital social.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa de natureza descritiva, com método bibliográfico. Para entender o

conceito de capital social, recorre-se às ideias fundantes da Educação Popular Solidária, fortemente assentada no pensamento freireano, onde a discussão traz contornos de duas correntes que disputam a posição hegemônica do conceito de capital social: a historicista e a institucional, tendo como expoentes, respectivamente, Robert Putnam e Peter Evans.

Na seção que segue, busca-se situar a importância da concepção de educação popular solidária para a execução dos processos de trabalho que são desenvolvidos no âmbito de um assentamento da reforma agrária, fundamentando-se fortemente nas ideias de Paulo Freire. Em seguida, apresentam-se os objetivos específicos do que se espera de uma Educação Popular Solidária, que devem ser desenvolvidos na perspectiva do território vivido e usado, dentro de uma perspectiva voltada à cidadania, confrontando a discussão de novos modelos de desenvolvimento, seja na vertente globalista, seja na vertente regionalista. A esses, seguem as seções Resultados e Discussões e a Conclusão.

A educação popular solidária para o acesso à cidadania

A dinâmica da produção é fonte de saberes, adquiridos e produzidos no processo de trabalho de acordo com os interesses dos que detém o poder da unidade produtiva, explana Tiriba (2007), e nesse contexto seus atores aprendem os conhecimentos específicos para produzir os bens materiais para sua sobrevivência e também os valores e os comportamentos que são necessários para o estabelecimento de determinadas relações de produção, sendo que os processos pedagógicos mediam as condições objetivas e subjetivas do processo produtivo, constituindo-se como um elemento da cultura do trabalho.

Assim, a educação associada ao trabalho forma a cultura do trabalho, que em geral volta-se para a competição entre trabalhadores e entrega de sua força de trabalho em condições aviltadas e cada vez mais precarizadas.

A autora acima citada (2007, p. 93) afirma que para superar esse paradigma vigente não basta idealizar uma nova cultura do trabalho ou uma cultura popular baseada no trabalho participativo e solidário, sendo necessário que se crie e realize no cotidiano do trabalho de forma a tornar a solidariedade um valor real. Alerta também para o fato de que sem tecnologias da produção, os trabalhadores não conseguirão aumentar seus tempos livres e usufruir “dos fundamentos teórico-metodológicos que lhes permitam articular teoria e prática, de modo a encontrar uma forma mais racional, e ao mesmo tempo mais humanizada, para colocar os meios de produção a seu serviço”.

Ter tempo livre e dispor de fundamentos teórico-metodológicos sobre o processo de produção são mecanismos chaves para a determinação do tipo de vida que proposto ao trabalhador, ainda conforme a mesma autora Tiriba (2009, p. 93), que sobre isso explica:

Mesmo quando os trabalhadores são os proprietários dos meios de produção, é exatamente o monopólio destes dois instrumentos um dos elementos através dos quais os “homens de negócio” (da classe dominante) asseguram sua condição de dominação. Sem dúvida, os processos produtivos e, especialmente, as experiências de produção associada constituem-se como uma “escola” de formação de trabalhadores. No entanto, a natureza das atividades ali desenvolvidas não permite a reprodução ampliada do saber.

Então, se faz necessário propostas de ação que, ao articular trabalho e educação, criem novos valores condizentes com a nova cultura desejada. A Educação Popular Solidária propõe-se nesse sentido, tratando da mediação para o exercício de uma nova *práxis*, fundamentada na busca da construção da liberdade humana, segundo Mance (2000), e que propicie aumento das oportunidades dos indivíduos (MANCE, 2002). Ela se vale da Pedagogia Crítica para desenvolver seus ensaios metodológicos, na qual se encontra que toda a educação expressa uma posição, não é neutra, e de algum modo se articula aos conflitos e contradições sociais.

Rumos da Educação

Essa busca da liberdade humana é necessária nos processos educativos voltados para assentados, porque não há educação neutra, frisa Freire (1981) ao discorrer sobre a práxis educativa – a ação educativa praticada -, e caso falte atenção a esse ponto, se pode levar propostas educativas que dificultem a eles se liberarem-se de comportamentos de competição entre as pessoas e de subserviência cega ao poder dominante, que lhes foram impostos pela ideologia do latifúndio e pelas pressões coercitivas do poder tradicional, ainda vigentes. Sobre essa atenção necessária, ele alerta:

Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconsequente, mas como algo concreto, interferindo no que fazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses. Para que se esgote este poder inibidor é necessário que as novas relações humanas, características da estrutura recém - instaurada e baseadas numa realidade material diferente, sejam capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior (FREIRE, 1981, s. p.).

A práxis educativa exige do educador e do educando uma tomada de posição frente aos conflitos e às contradições sociais, levando ao surgimento de novas soluções dos problemas. Decorre desta visão freireana que todo projeto pedagógico é uma expressão de um projeto político.

Isso advém de duas características da educação: a diretividade e a politicidade. A diretividade é a capacidade de fazer a *práxis* remeter seus resultados ao que se visa, sejam objetivos claros e preditivamente possíveis, sejam finalidades quase impossíveis, como comenta Freire (1994, p. 42): “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação.”

Sobre a politicidade da educação, Freire (1994, p. 42) explica:

A qualidade de ser política, inerente a sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...]

Rumos da Educação

A educação não vira política por causa da sua decisão deste ou daquele educador. Ela é política.[...]

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico. Um ser ligado a interesses em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la.

Dessa forma, a educação tanto pode contribuir como meio de dominação cultural para reproduzir a dominação política, justificar a exploração de trabalhadores, a expropriação dos consumidores e reproduzir estereótipos diversos, como também pode ser um meio cultural para promover uma consciência crítica sobre os conflitos e contradições sociais, capacitando as pessoas para uma autonomia crítica no exercício de sua liberdade e a geração de um sentimento de repúdio a toda forma de injustiça e assimetrias e o acesso à porta de entrada à cidadania.

A cidadania precisa ser conquistada

A definição corrente de cidadania própria à sociedade contemporânea encontra-se no ensaio clássico de T. H. Marshall “Cidadania, classe social e *status*”. Quase sete décadas de sua publicação em 1949, esse ensaio continua a ser a referência teórica fundamental para quem começa a refletir sobre a cidadania na democracia burguesa. Marshall concebeu um conceito, o que veio a ser denominado cidadania, que seria um modo de viver que lhe confere uma igualdade humana básica de participação integral na comunidade, algo que brota do indivíduo e não que lhe seja imposto (MARSHALL, 1963).

É dessa perspectiva, em que o indivíduo é igual em obrigações, mas não em direitos que, na tessitura da construção da cidadania como direitos, que as classes dominantes parecem visualizar a ameaça de conquistas e acessos contínuos de direitos das classes subalternas, em detrimento à suas posições de dominação. Por esse perigo imaginário, a

Rumos da Educação

burguesia impõe estratégias de desenhos na estrutura do Estado, com efeito de gerar alienação da ordem social moderna.

Interessante, assim, perceber que esses efeitos alienantes se afastam da interpretação que Marx atribuía ao sistema de classe na produção capitalista, e nos leva aos processos de burocratização do Estado, conforme apontado por Giddens (1995, p. 58) ao fazer referências aos escritos políticos e sociológicos de Weber:

Os efeitos “alienantes” da ordem social moderna, que Marx tinha atribuído ao sistema de classe na produção capitalista, eram na verdade derivados da burocratização. Weber frequentemente utilizou as imagens da máquina na análise da natureza da organização burocrática. Tal como uma máquina, a burocracia era o sistema de utilização de energias para a execução de tarefas específicas. O membro de uma burocracia “é apenas uma peça em um mecanismo móvel que lhe prescreve uma marcha essencialmente fixa”.

E continua o autor ao falar dos múltiplos papéis que caberia à burocracia que, em comum com a máquina, ela poderia ser posta a serviços de muitas questões diferentes:

Mais ainda, uma organização funciona tão eficientemente a ponto de seus membros serem “desumanizados”. [...] a burocracia “desenvolvida mais perfeitamente mais completamente tem sucesso em eliminar das atribuições dos funcionários amor, ódio e todos os elementos puramente pessoais, irracionais e emocionais que escapem ao cálculo.” (GIDDENS, 1995, p.58).

Há, portanto, nessa estratégia da classe dominante de desenhar suas estruturas por dentro do Estado, aquilo que Saes (s.d.) conceitua como uma precaução contra o “perigo de cidadania”.

Esse conceito emerge de Saes ao discorrer sobre capitalismo e cidadania uma abordagem teórica - também assentada em Marshall (1963) -, constatando que:

[...] No início do processo de construção da cidadania, as classes dominantes parecem ter visualizado a possibilidade perigosa de uma dinâmica contínua de criação de

Rumos da Educação

direitos que agiria a favor dos interesses da maioria social e em detrimento dos seus próprios interesses; e essa compreensão burguesa dos “perigos da cidadania” foi se transmitindo aos segmentos burocráticos mais poderosos. (SAES, S/D, p. 10).

Por essa lógica do “perigo de cidadania”, isto é, da possibilidade de irromper uma dinâmica contínua de criação de direitos, que venha a impedir a manutenção da cristalização permanente dos processos burocráticos do Estado, que os seus segmentos burocráticos mais poderosos impõem resistência a novos direitos.

Sendo o objetivo precípua da educação – na perspectiva da construção da cidadania – que ela seja mediação para a realização, a mais ampla possível, das liberdades pública e privada, tem-se como forte premissa que homens e mulheres possam usufruir ou compartilhar bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Nessa linha do “Perigo da Cidadania”, uma aproximação do território usado e vivido em relação às outras abordagens de cidadania pode ser mais coerente e pertinente aos grandes desafios colocados aos assentamentos da reforma agrária. Nesse enfoque, temos o conceito de cidadania proposto por Severino (1994, p. 98), que a define como sendo:

[...] qualificação da existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social.

Sendo a educação popular fortemente disseminada nas práticas dos processos de construção coletiva, uma educação popular solidária encontra eco mais uma vez em Paulo

Rumos da Educação

Freire. Para este, a cidadania em seu caráter utópico enquanto construção coletiva face ao quadro de conflitos e contradições sociais, sinaliza para que a *práxis* educativa se volte para a liberdade, como se lê a seguir:

[...] Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela região, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela. (FREIRE, 2003, p. 119).

Nessa sua proposição se denota claramente uma crítica à visão marshalliana de cidadania: a cidadania não é um valor intrínseco ao indivíduo, é resultado do que ele conquista ao meio.

Dessa forma, o educando deve conquistar a sua cidadania e é papel da educação popular solidária auxiliá-lo. O cuidado nesse mister se faz quanto a evitar a diretividade de quem educa, isto é, de que este seja determinado por seus valores e interfira de forma restritiva na capacidade do educando criar, formular e indagar, quando então a “diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que, dizendo-se de si mesmos progressistas, passam muito bem” (FREIRE, 1992, s.p.).

Por outro lado, sendo a educação, por sua própria peculiaridade, diretiva e política, o educador deve, como foi dito, respeitar os educandos sem negar sua própria utopia, pois, ao defender uma posição, pode propor sua 'leitura do mundo' destacando que há outras 'leituras do mundo', diferentes e às vezes antagônicas a ela. Respeitando o direito do discurso contrário, pode-se ensinar simultaneamente o dever de lutar pelas ideias próprias, bem como a necessidade do respeito mútuo.: "O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia" (FREIRE, 1992, s.p.).

Com esse cuidado ideológico e comportamental com a educação popular solidária para a cidadania, há outros externos, iniciando-se com o dos espaços físicos abrangidos.

A dimensão local e a perspectiva para a educação popular solidária

A insensibilidade com relação ao território e ao espaço físico, característica da análise econômica tradicional, tem sido crescentemente contestada pela realidade da aceleração do processo de globalização (SANTOS, 2000).

Assim, Santos (2000) entende que o território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais, mas sim um conjunto de coisas criadas pelo homem. Trata-se, portanto, do *território usado*, sendo este o chão e mais a população. Constitui a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ela influi. E é nessa percepção que se deve pensar e refletir a *práxis* de uma educação popular solidária, e o papel importante que deve ser resguardado aos territórios historicamente tratados como vazios de oportunidades, no sentido de contribuir para identificar as oportunidades em um cenário onde outro mundo é possível.

Cassiolato e Lastre (2003) observam que, no instante em que o sistema produtivo mundial passa por profundas e

importantes transformações, esta discussão vem fomentar a conformação de uma nova ordem mundial, implicando em re-adaptações e reestruturações, as quais afetam, por exemplo: (1) várias atividades e setores produtivos (com destaque ao maior dinamismo relativo do setor de serviço e das atividades intensivas em informação); (2) diversas instituições (em especial em seus papéis, formas de organização, atuação e articulação), a começar pelas empresas de todo tipo, centros de ensino e treinamento, pesquisa e desenvolvimento, até o próprio Estado com seus distintos órgãos e instâncias; e (3) assim como os próprios indivíduos.

Ramos (2011) aponta que tais observações encontram-se fortemente respaldadas na discussão em torno da questão regional que tem sido alimentada por duas vertentes teóricas: a globalista e a regionalista.

A vertente globalista tem destaque com Kenichi Ohmae, que acredita na homogeneização dos espaços regional e local a partir, por exemplo, da mobilidade de capitais, das telecomunicações, dos transportes e da telemática. Nessa visão, os fatores de produção, como incentivos, custos baixos, flexibilização, visibilidade, qualidade de vida e lucros, entre outros, tornam-se bastante voláteis, deslocando-se de uma cidade para outra à procura de melhores condições. Essa mobilidade de capital e de trabalho provoca uma competição entre cidades/regiões, no sentido de atrair capital e mão de obra qualificada necessários à criação de valor agregado local. Para o discurso globalista, a competição entre regiões e cidades tende a torná-las iguais. Assim, seria inevitável a desterritorialização do espaço e a adesão da região ao projeto de globalização (OHMAE, 1996).

Klink (2001), em referência a essa corrente, cita que o capital e o trabalho se tornam voláteis e são deslocados de uma cidade para outra a fim de que sejam maximizados os lucros, salários, qualidade de vida urbana ou outro critério de quem decide. Ainda para o autor (2001), o consumidor e o cidadão consegue influir de certa maneira, ao impor suas

preferências, o que faz com que eles têm se tornado o elo entre o global e o local, porém devido aos fatores de produção, as cidades têm de competir entre si para atrair mão-de-obra qualificada e capital produtivo e financeiro, e com isso vão se tornando cada vez mais homogêneas e semelhantes para atender as preferências se tornaram cada vez mais homogêneas, as cidades se tornarão também cada vez mais semelhantes e homogêneas.

Por sua vez, a vertente regionalista, com destaque para Allen Scott (1997), da Escola de Políticas Públicas e de Pesquisas Sociais da Universidade da Califórnia, advoga que as regiões e cidades têm mecanismos para buscar uma negociação bem sucedida com a economia global, implementada a partir da própria região. Destaca, assim, a importância da região e a possibilidade de imprimir articulações e alianças regionais mais agressivas para competir no mercado global. Coloca a formação da identidade regional (cultura, história, política) como pré-condição para que o projeto regional seja bem sucedido.

Klink (2000), dentro da perspectiva do novo regionalismo, sustenta que as redes cooperativas entre os atores locais facilitam os processos de aprendizagem, a inovação e a sua consequente difusão, o que é uma consideração que acena para a educação popular solidária pautar-se nesse tipo de organização.

E como a vertente globalista assume que a nova ordem mundial cria condições favoráveis para que a cidade-região possa buscar vantagens competitivas comparativas, a recomendação da regionalista é a de que a posição privilegiada deve ser alcançada por meio de estratégias de redução de custo; por meio de efetiva inserção nas redes mundiais de fluxo de informação ou, também, através do *marketing city*, ou seja, promoção das especificidades do seu próprio espaço, oferecendo uma ampla rede de serviços culturais e mantendo baixos níveis de violência e de qualquer tipo de marginalização para influenciar as empresas a investirem na região (SCOTT, 1997).

Deve-se ressaltar que, embora os seguidores da vertente do novo regionalismo não neguem a globalização, apontam e valorizam os fatores intrínsecos a cada região como saída para o desenvolvimento regional. São os fatores endógenos que devem criar a motivação necessária para que o capital volátil decida permanecer no ambiente e em condições de rentabilidade.

A vertente regionalista defende que o setor público crie as condições para a revitalização do desenvolvimento regional por meio de uma política pública que incentive o surgimento de parcerias privadas e forneça às empresas locais condições de enfrentarem a competitividade global. Enfatiza-se, também, a importância de criar um clima de confiança entre os atores através de uma política de comunicação clara, utilizando a conversação como instrumento para reduzir barreiras e gerar entendimentos.

Assim, deve-se ressaltar que esse cenário assenta-se no momento, mais ou menos consensual, de que há acirramento da competição, a emergência da intensificação do paradigma das tecnologias de informação e comunicação (TIC) a ponto de se dizer que se está caminhando para um novo paradigma, o da Indústria 4.0, de plena interligação dos sistemas e total globalização, confirmando o impacto significativo sobre a forma como se realiza o desenvolvimento industrial e tecnológico comentado há mais de uma década por Tigre (2006).

Assim, acirra-se também outras intensificações previstas a esse tempo, como o de Mayorga *et al.* (2004), de que a Educação Popular Solidária no âmbito dos Assentamentos de Reforma Agrária, tem um papel-chave a desempenhar em direção à consolidação da vertente regionalista, buscando empoderar os atores sociais locais na perspectiva de aumentar a cesta de oportunidades de escolhas e, assim, contribuir para o exercício da democracia substantiva, tendo na busca do aumento do capital social seu maior desafio.

O capital social tem inúmeras definições desde que proposto conceitualmente por Bordieu (1979), encontrando-

se úteis comparações sobre esse conceito em Portes (2000) e em Melo, Regis e Bellen (2015), destes destacando-se uma adequada definição de capital social, de que se refere às habilidades dos atores em garantir benefícios por meio da integração em redes sociais ou em outras estruturas sociais.

Na literatura especializada, o capital social tem duas principais vertentes: Uma que acredita que o estoque de capital social é determinado por raízes históricas, enquanto a outra destaca a capacidade de mobilização e empoderamento das diversas comunidades como forma de aumentar o estoque de capital social (PUTNAM, 2002; EVANS, 2005).

Esta última alinha-se à vertente regionalista da territorialidade discutida anteriormente e propõe o desenho de políticas públicas de desenvolvimento socioeconômico permeando um novo modo de organizar a atividade socioeconômica, a partir da possibilidade concreta de empoderamento dos diversos atores locais.

É nessa perspectiva de Evans que a inovação institucional emerge como importante conceito, que a entende como sendo a “implementação de uma nova missão, de novas diretrizes, de uma nova política ou ainda um novo marco regulador, que impacte o comportamento de atores econômicos” em um dado território (EDQUIST *et al.*, 1998, p.4).

A inovação institucional encontra-se no cerne do citado projeto RAPATRA e no grupo de pesquisadores que tem como desafio gerar pesquisas acadêmicas dando subsídios para os assentados e para os governos nas proposições de políticas públicas (UNIRIO, 2017).

Assim, ainda sobre a proposição de capital social apresentada por Putnam (2002), comentam Melo, Regis e Bellen (2015, p. 151-152):

A cooperação voluntária depende do capital social. O capital social é composto pelo compartilhamento de regras, confiança e redes sociais em um processo dinâmico. As normas compartilhadas originam regras de reciprocidade generalizada e as redes sociais formam sistemas de participação cívica. As regras de reciprocidade generalizada e os sistemas de participação cívica fazem surgir

Rumos da Educação

relações de confiança entre os membros de um grupo que reduzem os incentivos a transgredir, diminuem as incertezas e estimulam a cooperação.

Nos assentamentos da reforma agrária, externalidades positivas podem ser catalisadas em conhecimento, por ações com fundamentos na Educação Popular Solidária, e esse conhecimento permitir que sejam criadas relações de confiança e redes sociais para a cooperação na resolução dos problemas, com normas compartilhadas de reciprocidade de participação cívica, de forma a que possam desencadear um processo de desenvolvimento territorial agroecológico de forma a garantir as suas sustentabilidades. Essa consideração é reforçada pela expectativa do poder público local, do impacto positivo na geração de trabalho e renda nos territórios usados e vividos.

Destaca-se a importância de se agir guiado pela Educação Popular Solidária e sua Pedagogia Crítica, tendo-se em conta a preocupação que Putnam (2002) apresentou segundo citado por Melo, Regis e Bellen (2015, p. 152), de o capital social poder ser utilizado para facilitar o alcance de fins antissociais:

A incapacidade de cooperar é devida ao oportunismo. Devido à falta de compromisso mútuo e confiável, ambas as partes, que poderiam ganhar se cooperassem, preferem se comportar de maneira oportunista. Nessa situação, a coerção de um terceiro é uma solução inadequada. O uso de poder nas sociedades faz com que elas se tornem menos eficientes, mais sacrificantes e menos satisfatórias. [...] As redes e as normas de reciprocidade associadas são geralmente boas para aqueles dentro da rede, mas os efeitos externos do capital social não são sempre positivos. Uma rede de amigos colocados juntos por meio de uma norma de reciprocidade permite que eles façam algo socialmente inaceitável que não fariam sozinhos. O capital social pode ser explorado para alcançar fins que são antissociais de um amplo ponto de vista. Em resumo, o capital social pode ser direcionado para propósitos antissociais e maléficos.

Rumos da Educação

Assim, tem-se que considerar nas propostas de ação educativa solidária os ganhos de capital social e os riscos a serem administrados.

Conclusão

O estudo, objetivando levantar subsídios teóricos para entender os mecanismos que regem o fenômeno de melhoria de vida dos assentados da reforma agrária, visando contribuir com o projeto Regularização Ambiental na Perspectiva do Desenvolvimento Territorial Agroecológico dos Assentamentos da Reforma Agrária (RAPATRA), obteve como resultado a importância de práxis educativas pautadas na Educação Popular Solidária nos assentamentos por propiciarem inovações institucionais pela cultura, viabilizando que políticas públicas sejam capazes de gerar transformações nos territórios onde estão situados.

Conclui que as ações levadas a cabo pelo grupo de pesquisa, especialmente aquele composto por pesquisadores que tem como desafio produzir e disseminar conhecimentos, encontrarão caminhos profícuos caso se pautem em ações para potencializar o estoque de capital social por meio de práxis educativas fundamentadas em pedagogia crítica. Assume-se nesse estudo que o estoque de capital social pode ser aumentado quando as ações desenvolvidas nos territórios consideram os atores sociais, como sujeitos dos processos sociais.

Enfim, é na perspectiva de emancipação do homem, no aumento das liberdades substantivas expressas pelo protagonismo e sentimento de pertença em relação ao território que ele vive e usa, que para os assentamentos da reforma agrária se vislumbra o poder de uma educação que seja acima de tudo libertadora. E assim, a Educação Popular Solidária torna-se essencial para que as transformações sociais aconteçam.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e à Confederação Nacional

de Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares Rurais do Brasil (CONAFER) e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pela concessão de bolsas de pesquisa extensionista para o estudo.

Referências

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. In: Actes de la recherche en sciences sociales, n. 30, 1979, p. 3-6. *Apud* PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na Sociologia Contemporânea. In: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 33, 2000, p. 133-158. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. O enfoque em sistemas produtivos locais e inovação local. In: FISCHER, T. (Org). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

_____. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: LASTRES, H. H. M; CASSIOLATO, J. E.; MACIEL, M. L. (Org.) Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

EDQUIST *et al.* **The ISE policy statement: the innovation policy implications of innovationsystems and European Integrations (ISE) research project**. Sweden, 1998.

EVANS. P. **Autonomia e parceria: Estados e transformação Industrial**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural e reforma agrária. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 5ª ed.**

Editora Paz e Terra. Ed. Paz e Terra, 1981, p. 26 - 30._____.
Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1994.

_____. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. 21^a ed. São Paulo: Editora Olho d'Água. 2009

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritores.** 14^a ed. revisada. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

LEITE, S.; HERENDIA, B.; MEDEIROS, L. *et al.* (Coord.).
Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura - IICA, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD; São Paulo: Unesp [distribuidor], 2004.

KLINK, J. J. **O novo regionalismo:** o caso da região do Grande ABC. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. **A cidade região:** Regionalismo e reestruturação no grande ABC paulista. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANCE, E. A. **Redes de Colaboração Solidária:** aspectos econômicos-filosóficos: Complexidade e libertação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

MAYORGA, F. D. O.; KHAN, A. S.; MAYORGA, R. D.; LIMA, P. V. Capital social, capital físico e a vulnerabilidade do sertanejo: o caso das comunidades de Lustal e Sítio Lagoa no Município de Tauá, Ceará. **In:** Revista de Economia e Sociologia Rural, n. 42 v. 1, p.111-132, jan./mar. 2004.

MELO, P. T. N. B.; REGIS, H. P.; BELLEN, H. M. Princípios epistemológicos da teoria do capital social na área da administração. **In:** Cad.EBAPE.BR, v. 13, n° 1, artigo 8, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00136.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

OHMAE, K. **O fim do estado nação**: a ascensão das economias regionais. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1996.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na Sociologia Contemporânea. **In**: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 33, 2000, p. 133-158. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália Moderna. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RAMOS, R. A Educação Popular Solidária e sua importância para o aumento do estoque de capital social nos empreendimentos Econômicos Solidários. **In**: Machado, E. *et al.* (Org) Renda, (Des)emprego e economia popular solidária: experiências e novos desafios. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2011.

SAES, D.A.M. **Capitalismo e Cidadania (Uma abordagem Teórica)**. Instituto de Estudos Avançados da USP. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/saescidadania.pdf>> Acesso em 22 set. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à Consciência Universal. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

SCOTT, A. **The cultural economy of cities**. Nova Iorque: Blackwell Publishers, 1997.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 1994.

TIGRE, P. B. **Gestão da inovação**: a economia da tecnologia do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto Regularização ambiental na perspectiva do desenvolvimento territorial agroecológico dos assentamentos da Reforma agrária**. Rio de Janeiro: mimeo, UNIRIO, 2017.

TIRIBA, L. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **In**: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 15 set. 2018.

Rumos da Educação